

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

<i>Земцов А.Н.</i> Развитие педагогических инструментов формирования политической культуры военнослужащих по призыву.....	8
<i>Илюшкина Е.А.</i> Перспективы применения искусственного интеллекта в вузовском образовании	14
<i>Козырев Д.А.</i> Институт управления человеческим капиталом в рамках образовательной среды вуза	19
<i>Креславская Т.А., Голубева Т.А., Личак Н.А., Ушакова Н.Е.</i> Развитие технологий формирования познавательных учебных действий младших школьников: аспекты организации коммуникативного сотрудничества участников образовательного процесса	23
<i>Стебляк В.В., Чернов А.С., Лоткин И.В.</i> Инновационный потенциал современного вузовского образования: педагогический аспект.....	29
<i>Попова Е.В.</i> Педагогические условия применения проектной деятельности для активизации патриотического воспитания в начальной школе.....	33
<i>Синь Шули.</i> Исследование интеграции идеологии и политики учебной программы в курсы менеджмента в открытых университетах.....	39
<i>Солдатова О.С.</i> Влияние самообразовательной деятельности на формирование стратегической компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения английскому языку	46
<i>Скляренко И.С., Хайрутдинова И.В., Якупов Ф.А.</i> Условия формирования компетенций в дополнительном профессиональном образовании в МВД России.....	53
<i>Хахалин С.И., Ульянова М.А.</i> Применение игровых технологий при обучении географии в условиях СПО: на примере имитирования ситуаций интервью, пресс-конференции и совещания.....	58
<i>Чернышев В.П., Приходько Н.К., Мацко А.И., Бербенец О.А.</i> Выбор спортивной специализации на начальном этапе обучения в вузе как педагогическая проблема.....	62
<i>Чумак Л.В., Куликова Л.Б., Яцула Т.В.</i> Образование в Йемене в период британского правления 1839–1967 гг.	66

Учредитель: ООО «РУСАЙНС»

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Горшкова Валентина Владимировна – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **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; **Фурьева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихнабиева Тамара Шихгасановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российская академия образования

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Бенин Владислав Львович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского Государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчуева 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, доц., 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; **Солоница 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:

Далгатов Магомед Магомедович, почетный работник сферы образования РФ; главный внештатный специалист по медицинской психологии Северо-Кавказского федерального округа; главный внештатный психолог Министерства образования и науки Республики Дагестан; член федерального УМО в системе высшего образования; руководитель Дагестанского отделения Российского психологического общества; член Президиума Координационного совета РПО; член-корреспондент Международной академии психологических наук; д-р психол. наук, завкафедрой психологии, Дагестанский государственный педагогический университет.

Отпечатано в типографии ООО «Стромынка Принт», Москва, ул. Стромынка, д. 18
Тираж 300 экз. Формат А4. Подписано в печать: 30.03.2024 Цена свободная

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

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

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Аверьянова А.А.</i> Развитие аргументативных умений старшекласников при обучении письменному иноязычному комментированию	71
<i>Архипов П.А.</i> Реализация инновационного потенциала педагогического инструмента «Немое кино» в условиях начальной школы	78
<i>Бергольцева А.В.</i> Применение контаминационных интерактивных текстов в условиях начальной школы: на примере 4 класса	82
<i>Богданов Ю.Н., Коршунов М.Ю.</i> Дидактическая игра как средство развития познавательного интереса: на примере преподавания географии в 5–6 классах	88
<i>Героева Л.М.</i> Подготовка магистров по специализации «Теория и практика руководства любительским театром», как особая педагогическая система	94
<i>Грамма Д.В., Кузнецова С.В.</i> Внедрение инновационных цифровых технологий в процесс преподавания иностранного (английского) языка студентам неязыковых направлений подготовки	97
<i>Гэ Синьжун.</i> Педагогический потенциал духовно-нравственного и патриотического воспитания освоения курса «Деловой русский язык» студентами вузов Китая	102
<i>Евхута О.Н.</i> Проектный метод в обучении математике в вузе	106
<i>Зана Махмоод Аббас.</i> Применение педагогических инструментов преподавания падежей русского языка иностранным студентам	111
<i>Испулова С.Н., Полозкова Ю.В., Абрарова З.Ф., Большакова Н.Л., Веричева О.Н.</i> Адаптивная физическая культура и адаптивный спорт в социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья	118
<i>Картёжникова А.Н., Картёжников Д.А.</i> Применение педагогической технологии визуализации среды обучения «информационные схемы» при обучении математики студентов экономического профиля	122
<i>Карьёнов С.Р.</i> Правовые основы самообороны в курсе дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»	127
<i>Россолова О.А., Корабельникова В.Г.</i> Филологические задачи как средство развития критического мышления и повышения лингвистической компетенции обучающихся	130
<i>Коренева Е.Н., Чернявская Н.Э., Швецова М.Ж.</i> Чтение, как основной источник творческой стимуляции обучающихся	135
<i>Липина В.Е.</i> Применение игровых технологий при формировании иноязычной коммуникативной компетенции	140
<i>Петрищев В.И., Сорока А.В.</i> Обучение студентов авиационного вуза переводу авиационно-технических текстов с учетом «ложных друзей переводчиков»	146
<i>Дайнега Д.В., Польская М.С., Михайлова О.В., Медведева Ю.В.</i> Реализация педагогического потенциала школьного образовательного-просветительского центра при формировании экологической культуры обучающихся	151
<i>Семенова Л.Ю.</i> Из опыта взаимодействия преподавателей информатики и русского языка при разработке практического пособия «Язык информатики» для иностранных слушателей подготовительного факультета технического вуза	158
<i>Сянь Юйин.</i> Разработка системы оценки навыков чтения музыкального произведения на начальном этапе обучения	163
<i>Тимофеева И.М.</i> Межкультурный подход к обучению грамматике (на материале тамильского языка)	169
<i>Туркина Л.В., Лузикова Е.Н., Артемьева И.В.</i> Конструктивное формирование коммуникативных умений в процессе иноязычной подготовки студентов-международников: обоснование педагогических условий	175
<i>Фазмутдинова Р.Р.</i> Подходы к обучению студентов с ОВЗ иноязычной коммуникации: на примере фонетики английского языка	180
<i>Богатова С.М., Фрезе О.В.</i> Дидактические возможности нейросетей в обучении иностранным языкам	187
<i>Чёрный С.П., Савин А.П.</i> Применение ситуационно-ролевой игры при подготовке курсантов к действиям в условиях чрезвычайной ситуации: обобщение опыта СПСА	193
<i>Чжан Юйтин.</i> Особенности современной профессиональной подготовки дирижёров хоровых коллективов в России и в Китае	196
<i>Эмирильясова С.С.</i> Особенности обучения ознакомительному иноязычному чтению в неязыковом вузе	200

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Герасименко Т.Л., Шульженко А.А.</i> Использование возможностей нейросетей в преподавании иностранного языка: достижения и перспективы	204
---	-----

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Пономарёв Н.А., Абдюшева А.Д., Волоцкова Р.Р.</i> Разработка программы управления потребительским поведением в сети Интернет: на примере онлайн-рынка дополнительного профессионального образования	207
--	-----

<i>Бадашкеев М.В., Башланова И.А.</i> Особенности организации профессиональных проб с сельской молодежью.....	210
<i>Турсун-заде С.Т., Габидуллина А.Р.</i> Реализация педагогического потенциала материала франкоязычных мюзиклов при формировании переводческой компетенции.....	215
<i>Горелик Б.Д.</i> Проблемы профессионального образования в России.....	222
<i>Закотнова П.В., Чудинова А.Ю.</i> Формирование универсальных компетенций студентов вуза средствами самостоятельной работы.....	228
<i>Абибулаева Н.С., Зитляев Р.Э., Куркчи Э.У., Мустафаев Д.Х.</i> Профессиональное самоопределение личности, как подготовка будущего специалиста в современных условиях.....	234
<i>Ильина Н.Н., Ульяшин Н.И.</i> Готовность будущего педагога профессионального обучения к разработке дидактических средств для организации и проведения демонстрационного экзамена в системе СПО.....	238
<i>Лан Синьсинь.</i> Исследование развития высшего профессионального образования в Китае.....	242
<i>Ли Юнцзе.</i> Педагогические условия транзита национальных культурных ценностей Китая в системе музыкального образования.....	247
<i>Проботюк Л.О.</i> Развитие методов профессионального консалтинга профессионального самоопределения студентов.....	251
<i>Талалуева Т.А., Жемерикина Ю.И., Слободчикова Ю.В., Проворова И.П.</i> Эмоциональный интеллект, как ресурс преодоления стресса.....	256
<i>Токарева Е.В., Пономарев В.В.</i> Возможности и ограничения применения мультимедийных лекций в системе дополнительного профессионального образования: на примере специальностей судебной экспертизы.....	261
<i>Томаров А.В., Долгушин Д.М., Рубанова Н.А., Карпова Е.В.</i> Особенности информационного сопровождения образовательного процесса в подготовке студентов педагогических специальностей.....	265
<i>Цуруев Ш.Ш.</i> Толерантное сознание как образовательный результат профессиональной подготовки будущих психологов.....	269
<i>Чэнь Лэ.</i> Возможности применения метода реализма в профессиональном художественном образовании Китая.....	274
<i>Ющенко Н.С.</i> Эволюция процесса профессиональной вузовской подготовки эстрадных вокалистов в России.....	279

<i>Ян Чуньюй.</i> Проблемы и стратегии процесса цифровой трансформации российского профессионального образования.....	284
<i>Ковалев М.Н.</i> Междисциплинарный подход в вопросе повышения квалификации преподавателей иностранного языка в вузе.....	288
НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
<i>Ван Чжэньбэй.</i> Развитие навыков импровизации в рамках современной учебной программы начального музыкального образования.....	292
<i>Сытников Е.А.</i> Важность творческого развития детей для их социализации и развития.....	298
<i>Тищенко М.В., Кербель Л.Н.</i> Развитие инициативности и исполнительности старших дошкольников в дошкольном образовательном учреждении.....	303
ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ	
<i>Ван И.</i> Выявление культурологических особенностей употребления лексем «космос» и «Вселенная» в русском и китайском языках.....	307
<i>Дахи Лама.</i> Применение политического дискурса в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации.....	312
<i>Дорджиева Е.В.</i> Образ города в репрезентациях путешественников: на примере восприятия Екатеринослава XIX – начала XX века.....	316
<i>Ефименко В.Н., Сорокин А.А.</i> Экспедиционное направление деятельности КамГУ им. Витуса Беринга, как один из способов сохранения исчезающих языков коренных народов Камчатки.....	323
<i>Ефремова Е.М.</i> Сложные слова в американском варианте английского языка как элемент национальной языковой картины мира.....	329
<i>Кадиллина О.А.</i> Лингвистический феномен словообразования в медицинской терминологии английского языка.....	334
<i>Каурова Е.М., Сейдалиева А.М.</i> Дихотомия «черный-белый» в изображении мира героев романа К. Стоккет «Прислуга».....	339
<i>Конченко Т.В.</i> Сопоставление функций лексикализованной предложно-падежной словоформы «во многом» при употреблении в жанре мемуаров и публицистике.....	345
<i>Котлярова А.А.</i> Процесс англоязычной лексической интерференции в современном немецком языке: на примере материалов прессы военно-аналитической направленности.....	350
<i>Лэй Лисы.</i> Обобщение методов разработки образовательных программ переводчиков Китая: аспекты интеграции навыков иноязычной коммуникации и специализированной предметной экспертизы.....	354

<i>Митрофанова О.Д., Константинова Л.А., Прокопьева Т.А.</i> Осмысление проблемы обучения русскому языку как иностранному под знаком диалога культур.....	359
<i>Сяоци Юань, Попова Е.А.</i> Способы перевода каламбуров и шуток в китайском политическом дискурсе	364
<i>Смирнова Е.В., Цыганова Л.В., Разумовская Е.А.</i> Педагогические условия адаптации аутентичных документальных фильмов к учебному процессу по английскому языку в высшей школе.....	368
<i>Зиненко Д.О., Рукавишников О.И.</i> Методы креолизации лексического материала в мобильном приложении: на примере русского и китайского жестовых языков	373
<i>Огородникова Л.А., Рындина Ю.В.</i> Выявление коммуникативного поведения виртуальной языковой личности: на материале англоязычного форума	378
<i>У Синьтин.</i> Влияние русского академического искусства на китайскую живопись XX века.....	383
<i>Экономова А.Д.</i> Модификации учебно-научного дискурса: опыт типологизации	389

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

<i>Ли Хуаньхуань.</i> Когнитивно-лингвистический анализ временной протяженности в современном русском языке: роль временных предлогов	396
<i>Ма Синьюй.</i> Использование подкастов в практике медиаобразования	400
<i>Митина С.В., Бородин М.П., Несынова Ю.В. Садриева А.Н., Миронов А.В.</i> Основные пути повышения квалификации и профессионализма сотрудников вузов в России.....	404
<i>Нурутдинова А.Р., Никольская И.Г.</i> Отражение эмоциональной сферы английского народа в идиоматике сквозь призму национального мышления и национальных традиций.....	408
<i>Радин А.М.</i> Аксиология древнеанглийского литературного памятника «Беовульф»	412
<i>Сунь Умэн.</i> Топонимы с цветообозначениями в китайском языке (на примере «цветовых» топонимов в Пекине)	416
<i>Сусанин С.И.</i> Раннее обучение школьников программированию: модель обучения на диалекте LISP	420
<i>Чжан Шицян.</i> Обзор и размышления об опыте изучения советского образования в ранний период образования Китайской Народной Республики.....	427

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Zemtsov A.N.</i> Development of pedagogical tools for the formation of the political culture of conscript military personnel.....	8
<i>Ilyushkina E.A.</i> Prospects for the application of artificial intelligence in university education.....	14
<i>Kozyrev D.A.</i> Institute of Human Capital Management within the Educational Environment of the University.....	19
<i>Kreslavskaya T.A., Golubeva T.A., Lichak N.A., Ushakova N.E.</i> Development of technologies for the formation of cognitive educational actions of junior schoolchildren: aspects of organizing communicative cooperation of participants in the educational process.....	23
<i>Steblyak V.V., Chernov A.S., Lotkin I.V.</i> Innovative potential of modern university education: pedagogical aspect.....	29
<i>Popova E.V.</i> Pedagogical conditions for the use of project activities to enhance patriotic education in primary school.....	33
<i>Xin Shuli.</i> Exploration of Management Courses on the Ideological and Political Dimension of Open Universities.....	39
<i>Soldatova O.S.</i> Influence of self-educational activities on formation of strategic competence of students majoring in non-linguistic specialties while learning English.....	46
<i>Sklyarenko I.S., Khairutdinova I.V., Yakupov F.A.</i> Conditions for the formation of competencies in additional professional education in the Ministry of internal affairs of Russia.....	53
<i>Khakhalin S.I., Ulyanova M.A.</i> The use of gaming technologies in teaching geography in the context of secondary education: using the example of simulating interview situations, press conferences and meetings.....	58
<i>Chernyshev V.P., Prikhodko N.K., Matsko A.I., Berbenets O.A.</i> The choice of sports specialization at the initial stage of study at a university as a pedagogical problem.....	62
<i>Chumak L.V., Kulikova L.B., Yatsula T.V.</i> Education in Yemen during british rule 1839–1967.....	66

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Averyanova A.A.</i> Development of argumentative skills of high school students in teaching written foreign language commentary.....	71
<i>Arkhipov P.A.</i> Realization of the innovative potential of the pedagogical tool “Silent Cinema” in primary school conditions.....	78
<i>Bergoltseva A.V.</i> The use of contamination interactive texts in primary school settings: the example of 4th grade ...	82

<i>Bogdanov Yu.N., Korshunov M.Yu.</i> Didactic game as a means of developing cognitive interest: the example of teaching geography in grades 5–6.....	88
<i>Geroeva L.M.</i> Preparation of masters in the specialization “Theory and practice of amateur theater management”, as a special pedagogical system.....	94
<i>Gramma D.V., Kuznetsova S.V.</i> Implementation of innovative digital technologies in the process of teaching foreign (english) language to students of non-language facilities of training.....	97
<i>Ge Xinrong.</i> Pedagogical potential of spiritual, moral and patriotic education in mastering the course “Business Russian Language” by university students in China.....	102
<i>Evkhuta O.N.</i> Project method in teaching mathematics at university.....	106
<i>Zana Mahmood Abbas.</i> Application of pedagogical tools for teaching cases of the Russian language to foreign students.....	111
<i>Ispulova S.N., Polozkova Yu.V., Abrarova Z.F., Bolshakova N.L., Vericheva O.N.</i> Adaptive physical culture and adaptive sports in social rehabilitation of persons with disabilities.....	118
<i>Kartezhnikova A.N., Kartezhnikov D.A.</i> Application of pedagogical technology for visualizing the learning environment «information diagrams» when teaching mathematics to students of economics.....	122
<i>Karyonov S.R.</i> Legal basis of self-defence in course of discipline «life safety».....	127
<i>Rosolova O.A., Korabelnikova V.G.</i> Philological tasks as a means of developing critical thinking and improving the linguistic competence of students.....	130
<i>Koreneva E.N., Chernyavskaya N.E., Shvetsova M.Zh.</i> Reading as the main source of creative stimulation for students.....	135
<i>Lipina V.E.</i> The use of gaming technologies in the formation of foreign language communicative competence.....	140
<i>Petrishchev V.I., Soroka A.V.</i> Teaching aviation university students how to translate aviation technical texts taking into account the “false friends of translators”.....	146
<i>Dynega D.V., Polskaya M.S., Mikhailova O.V., Medvedeva Yu.V.</i> Realization of the pedagogical potential of the school educational and educational center in the formation of the ecological culture of students.....	151
<i>Semenova L.Yu.</i> From the experience of interaction between lecturers of computer science and the russian language teachers to work out a practical manual “the language of computer science” for foreign students of the preparatory faculty of a technical university.....	158

<i>Xian Yuying</i> . Development of a system for assessing skills in reading a work of music at the initial stage of training.....	163
<i>Timofeeva I.M.</i> An intercultural approach to teaching grammar (based on the material of the tamil language)	169
<i>Turkina L.V., Luzikova E.N., Artemieva I.V.</i> Constructive formation of communicative skills in the process of language training of foreign Affairs students: substantiation of pedagogical conditions.....	175
<i>Fazmutdinova R.R.</i> Approaches to teaching foreign language communication to students with disabilities: using the example of English phonetics.....	180
<i>Bogatova S.M., Freze O.V.</i> Didactic capabilities of neural networks in teaching foreign languages.....	187
<i>Cherny S.P., Savin A.P.</i> The use of situational role-playing in the preparation of cadets for action in an emergency situation: generalization of the experience of the ATP	193
<i>Zhang Yuting</i> . Peculiarities of modern professional training of choir conductors in Russia and China	196
<i>Emirilyasova S.S.</i> Features of extensive foreign language reading at a non-linguistic university.....	200

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Gerasimenko T.L., Shulzhenko A.A.</i> The applying of neural networks in foreign language teaching: achievements and perspectives	204
--	-----

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Ponomarev N.A., Abdyusheva A.D., Volotskova R.R.</i> Development of a program for managing consumer behavior on the Internet: using the example of the online market for additional professional education	207
<i>Badashkeev M.V., Bashlanova I.A.</i> Features of organizing professional tests with rural youth	210
<i>Tursun-zade S.T., Gabidullina A.R.</i> Realization of the pedagogical potential of the material of French-language musicals in the formation of translation competence	215
<i>Gorelik B.D.</i> Problems of vocational education in Russia	222
<i>Zakotnova P.V., Chudinova A.Yu.</i> Forming university students' universal competences by means of independent study	228
<i>Abibulaeva N.S., Zitiyayev R.E., Kurkchi E.U., Mustafaev D.K.</i> Professional self-determination as preparation of a future specialist in modern conditions.....	234
<i>Ilina N.N., Ulyashin N.I.</i> The readiness of the future vocational training teacher to develop didactic tools for organizing and conducting a demonstration exam in the secondary vocational education system	238
<i>Lan Xinxin</i> . Research on the development of higher professional education in China.....	242

<i>Li Yongjie</i> . Pedagogical conditions for the transit of national cultural values of China in the system of music education	247
<i>Probotiuk L.O.</i> Development of methods of professional consulting for professional self-determination of students.....	251
<i>Talalueva T.A., Zhemerikina Yu.I., Slobodchikova Yu.V., Provorova I.P.</i> Emotional intelligence as a resource for overcoming stress	256
<i>Tokareva E.V., Ponomarev V.V.</i> Possibilities and limitations of using multimedia lectures in the system of additional professional education: the example of forensic science specialties	261
<i>Tomarov A.V., Dolgushin D.M., Rubanova N.A., Karpova E.V.</i> Features of information support of the educational process in the preparation of students of pedagogical specialties.....	265
<i>Tsuruev Sh.Sh.</i> Tolerant consciousness as an educational result of professional training of future psychologists.....	269
<i>Chen Le</i> . Possibilities of applying the realism method in professional art education in China.....	274
<i>Yushchenko N.S.</i> The evolution of the process of professional university training of pop vocalists in Russia	279
<i>Yang Chunyu</i> . Problems and strategies of the process of digital transformation of Russian professional education	284
<i>Kovalev M.N.</i> Interdisciplinary approach in upgrading qualifications of foreign languages teachers at university ...	288

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

<i>Wang Zhenbei</i> . Developing improvisation skills within a modern primary music education curriculum	292
<i>Sytnikov E.A.</i> The importance of children's creative development for their socialization and development.....	298
<i>Tishchenko M.V., Kerbel L.N.</i> Development of initiative and performance of senior preschool children in a preschool educational institution	303

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Wang Yi</i> . Identification of cultural features of the use of the lexemes "space" and "Universe" in the Russian and Chinese languages.....	307
<i>Dahi Lama</i> . Application of political discourse in teaching foreign languages and intercultural communication	312
<i>Dordzhieva E.V.</i> The image of the city in the representations of travelers: on the example of the perception of Ekaterinoslav in the 19th – early 20th centuries	316
<i>Efimenko V.N., Sorokin A.A.</i> Expeditions of Vitus Bering Kamchatka State University as one of the ways to preserve endangered languages of Kamchatka Indigenous Peoples	323

<i>Efremova E.M.</i> Compound words in the American Variant of the English Language as an Element of the National Linguistic World Image	329	<i>Ogorodnikova L.A., Ryndina Yu.V.</i> Identification of communicative behaviour of a virtual linguistic personality: based on the material of an english-language forum.....	378
<i>Kadilina O.A.</i> Linguistic phenomenon of word formation in medical terminology of the English language	334	<i>Wu Xinting.</i> The Influence of Russian Academic Art on 20th Century Chinese Painting.....	383
<i>Kaurova E.M., Seidalieva A.M.</i> The “Black-White” dichotomy in the depiction of the world of the characters in K. Stokett’s novel “The Help”	339	<i>Ekonomova A.D.</i> Modifications of educational and scientific discourse: attempt of typologization.....	389
<i>Konchenko T.V.</i> Comparison of the functions of the lexicalized prepositional-case word form “in many ways” when used in the genre of memoirs and journalism	345	DISCUSSION TOPICS	
<i>Kotlyarova A.A.</i> The process of English-language lexical interference in modern German: on the example of military-analytical press materials	350	<i>Li Huanhuan.</i> Cognitive-linguistic analysis of temporal extension in Modern Russian: the role of temporal prepositions	396
<i>Lei Lisi.</i> Generalization of methods for developing educational programs for translators in China: aspects of integration of foreign language communication skills and specialized subject expertise	354	<i>Ma Xinyu.</i> Using podcasts in media education practices	400
<i>Mitrofanova O.D., Konstantinova L.A., Prokopyeva T.A.</i> Understanding the problem of teaching russian as a foreign language under the sign of a dialogue of cultures.....	359	<i>Mitina S.V., Borodin M.P., Nesynova Yu.V., Sadrieva A.N., Mironov A.V.</i> The principle ways of improving qualification and professionalism of university staff in Russia.....	404
<i>Xiaoqi Yuan, Popova E.A.</i> Ways of translating puns and jokes in Chinese political discourse	364	<i>Nurutdinova A.R., Nikolskaia I.G.</i> Reflection of the emotional sphere of the English people in idioms through the prism of national mentality and national traditions.....	408
<i>Smirnova E.V., Tsyganova L.V., Razumovskaya E.A.</i> Pedagogical conditions for adapting authentic documentaries to the educational process in English in higher education	368	<i>Radin A.M.</i> Axiology of old english literary monument “Beowulf”	412
<i>Zinenko D.O., Rukavishnikova O.I.</i> Methods of creolization of lexical material in a mobile application: using the example of russian and chinese sign languages	373	<i>Sun Wumeng.</i> Toponyms with color denotations in the chinese language – on the example of ‘color’ toponyms in Beijing	416
		<i>Susanin S.I.</i> Early teaching of programming to schoolchildren: LISP dialect learning model.....	420
		<i>Zhang Shiqiang.</i> Review and Reflections on the Experience of Studying Soviet Education in the Early Period of the Establishment of the People’s Republic of China.....	427

Развитие педагогических инструментов формирования политической культуры военнослужащих по призыву

Земцов Александр Николаевич,

доцент кафедры управления подразделениями в мирное время Новосибирского высшего военного командного ордена Жукова училища
E-mail: zemtsov.alexandr@gmail.com

Статья направлена на всестороннее рассмотрение процессов формирования и развития политической культуры военнослужащих по призыву в Российской Федерации, идентификацию основных вызовов и задач, стоящих перед военным образованием и воспитанием в современных условиях, а также разработку предложений и рекомендаций по улучшению данного процесса. В конечном итоге, укрепление политической культуры военнослужащих способствует повышению обороноспособности страны, укреплению демократических институтов и стабильности в обществе. Это создаёт условия для более эффективной интеграции армии в систему государственного управления и обеспечивает взаимодействие военного и гражданского секторов на основе общих ценностей и уважения к основам конституционного строя. Укрепление политической культуры среди военнослужащих по призыву в Российской Федерации является ключевым фактором обеспечения национальной безопасности и успешной реализации государственных интересов на международной арене. Целью данной статьи является анализ основ политической культуры среди военнослужащих по призыву в Российской Федерации, выявление специфических особенностей и определение направлений для дальнейшего развития и совершенствования. Рассматривая политическую культуру в контексте военной службы, мы опираемся на теоретические и методологические подходы, а также на практические примеры и опыт как отечественных, так и зарубежных Вооружённых Сил.

Ключевые слова: политическая культура, политическое образование и воспитание, военнослужащие по призыву, армия, морально-психологическое состояние личного состава, методы, приёмы, патриотизм, информационные технологии.

В современном мире, где политические процессы непосредственно влияют на все аспекты жизни общества, особое внимание уделяется вопросу формирования и развития политической культуры военнослужащих. В Российской Федерации, как и во многих других странах, армия играет ключевую роль не только в обеспечении безопасности государства, но и в социальном, экономическом и культурном развитии страны. Политическая культура военнослужащих по призыву – это комплексное понятие, включающее в себя знания, убеждения, ценности и нормы поведения, которые способствуют эффективному выполнению военной службы в соответствии с существующими законами и общепризнанными принципами демократии.

Важность данной темы обусловлена необходимостью подготовки военнослужащих, способных не только профессионально выполнять свои обязанности, но и обладающих развитой гражданской позицией, критическим мышлением и высоким уровнем политической осведомлённости. В условиях постоянно меняющейся внешней и внутренней политической обстановки, эффективное функционирование армии становится возможным только при наличии у военнослужащих глубокого понимания основных принципов и целей государственной политики, истории страны и основ конституционного строя.

Политическая культура – это совокупность знаний, убеждений, ценностных ориентиров и норм, которые определяют отношение индивидов и социальных групп к политической системе, её институтам и процессам [1]. В контексте военной службы, политическая культура охватывает осознание военнослужащими их роли в обществе и государстве, понимание значимости оборонительной миссии, а также готовность к исполнению гражданских и патриотических обязанностей.

Ключевые элементы политической культуры включают в себя:

- Знание и понимание основ конституционного строя, государственной символики и законодательства.
- Убеждённость в значимости соблюдения прав и свобод человека, а также важности выполнения гражданских обязанностей.
- Ценностные ориентиры, которые включают уважение к истории и культурному наследию страны, патриотизм и готовность защищать интересы государства.

- Нормы поведения, предполагающие дисциплинированность, ответственность за порученное дело и взаимоуважение среди коллег.

Военная служба по призыву в Российской Федерации предполагает особую специфику формирования политической культуры, отличающуюся от гражданской среды. Это объясняется уникальным характером военной службы, которая требует высокого уровня дисциплины, строгого соблюдения иерархии и безоговорочного выполнения приказов. Специфика политической культуры в армии также связана с необходимостью развития командного духа, коллективизма и сплочённости, что требует от военнослужащих особого подхода к вопросам политического образования и воспитания [3].

Политическое образование и воспитание в армии направлены на формирование у военнослужащих глубокого понимания их роли в защите государства, осознания важности соблюдения законов и уставов, а также развития у них чувства гражданской ответственности и патриотизма. Это достигается через систематическую работу, включающую лекции, обучающие курсы, дискуссии и практические занятия, направленные на изучение истории страны, основ конституционного строя, прав и обязанностей граждан.

Роль политического образования и воспитания в армии не ограничивается только передачей знаний; она также направлена на формирование стойких убеждений и ценностей, способствующих формированию высокоморального и ответственного отношения к службе и выполнению обязанностей перед Родиной.[2] Эффективное политическое образование и воспитание способствуют укреплению военного коллектива, повышению его боеспособности и содействуют формированию единого информационного пространства внутри Вооружённых Сил.

В процессе реализации программ политического образования и воспитания используются различные методы и подходы, включая:

- Лекционно-семинарские занятия, направленные на изложение теоретического материала и обсуждение актуальных политических событий.
- Интерактивные методы, такие как дискуссии, круглые столы, ролевые игры, позволяющие военнослужащим активно участвовать в образовательном процессе, выражать своё мнение и развивать критическое мышление.
- Использование современных информационных и образовательных технологий, включая онлайн-курсы, мультимедийные презентации и обучающие видеоматериалы, способствующие лучшему восприятию и усвоению информации.
- Практическая работа, направленная на закрепление полученных знаний через участие военнослужащих в общественных и волонтерских проектах, культурных и исторических экскурсиях, посвящённых важным событиям в истории страны.

Политическая культура военнослужащих имеет не только важное значение для эффективного функционирования армии, но и оказывает существенное влияние на общество в целом. Военнослужащие, обладающие развитой политической культурой, способны не только адекватно воспринимать политическую реальность, но и формировать положительный образ Вооружённых Сил в глазах гражданского населения.[1] Кроме того, они могут служить примером активного гражданского участия и патриотизма для молодёжи, тем самым способствуя формированию стабильного и устойчивого общества.

Таким образом, теоретические аспекты политической культуры в военной сфере охватывают широкий спектр вопросов, от знания и понимания конституционного строя и законодательства до формирования убеждений и ценностей, которые лежат в основе ответственного отношения к военной службе и гражданским обязанностям. Роль политического образования и воспитания в армии невозможно переоценить, поскольку оно способствует формированию высококвалифицированных, морально устойчивых и патриотично настроенных военнослужащих, способных эффективно служить своей стране.

Формирование политической культуры военнослужащих по призыву в Российской Федерации имеет свои уникальные особенности, обусловленные спецификой военной службы и структурой вооружённых сил. Военная служба предоставляет уникальную среду для интенсивного взаимодействия между призывниками разного социального происхождения, образовательного уровня и политических взглядов.[3] Это взаимодействие, в сочетании с целенаправленной образовательной программой, способствует формированию общих ценностей, убеждений и норм поведения.

Основными факторами, влияющими на формирование политической культуры, являются:

- Структурированная образовательная программа, включающая курсы политического образования, истории России, права и обязанностей военнослужащих.
- Роль командиров и старших по званию в качестве примеров для подражания и источников авторитетных мнений по вопросам политики и государственного устройства.
- Коллективные обсуждения актуальных политических событий, способствующие развитию критического мышления и умения аргументированно выражать свою точку зрения.

Политическая культура военнослужащих тесно связана с их морально-психологическим состоянием. Сильная политическая культура способствует развитию чувства уверенности, ответственности и гордости за свою страну и службу. В то же время, она помогает снижать уровень стресса и неопределённости в сложных и критических ситуациях, повышая тем самым боеспособность и сплочённость подразделений.[5]

Командный состав играет решающую роль в процессе формирования и поддержания политической культуры среди личного состава. Командиры и офицеры, взаимодействуя с военнослужащими, должны не только демонстрировать высокий уровень профессионализма, но и обладать глубокими знаниями в области государственного устройства, истории и политики, а также уметь разъяснять сложные политические процессы на доступном уровне.

Военно-политические органы в армии, играют ключевую роль в организации образовательного процесса, разработке программ и методических материалов по политическому образованию и воспитанию. Они также ответственны за мониторинг политического климата в войсках и проведение мероприятий, направленных на предотвращение экстремизма и радикализации среди военнослужащих.[6]

Важность политической культуры в военной службе нельзя недооценивать, поскольку она напрямую влияет на эффективность выполнения военнослужащими своих задач, на их морально-психологическое состояние и, в конечном итоге, на безопасность и стабильность общества и государства. Роль командного состава и политических органов в этом процессе является ключевой, требуя от них не только профессиональных, но и педагогических навыков.

В Российской Федерации реализуется ряд программ, направленных на формирование политической культуры военнослужащих по призыву, среди которых можно выделить:

- Программы по изучению истории России и основ конституционного строя. Эти программы направлены на формирование у военнослужащих глубокого понимания исторического пути страны, её достижений и вызовов, а также основ государственного управления и правовой системы.
- Курсы повышения правовой грамотности, включающие изучение основных прав и обязанностей граждан, в том числе военнослужащих, а также правовых аспектов военной службы.
- Образовательные программы по международной безопасности и обороне, предоставляющие военнослужащим знания о международных отношениях, основах внешней политики и стратегическом планировании в области обороны.

Для достижения целей в области политического образования и воспитания применяются различные методы и приёмы:

- Интерактивные методы обучения, такие как дебаты, мозговые штурмы, ролевые игры, которые способствуют активному участию военнослужащих в образовательном процессе и развитию их критического мышления.
- Использование мультимедийных средств, включая видеолекции, документальные фильмы, интерактивные тесты и квизы, для более наглядного и эффективного представления материала.

- Организация встреч с ветеранами, публичными деятелями, историками и политологами, которые могут поделиться личным опытом и уникальными знаниями о политической истории и современности.[7]

Современные информационные технологии играют значительную роль в процессе политического образования и воспитания, предоставляя доступ к широкому спектру образовательных ресурсов и инструментов. Военнослужащие могут использовать специализированные образовательные платформы, онлайн-курсы и вебинары для самостоятельного изучения политической теории, истории и права. Также важно использование социальных сетей и блогов для распространения информационно-образовательного контента среди молодёжи, что способствует формированию интереса к политической жизни страны.[4]

Программы и методы формирования политической культуры в военной среде должны быть направлены не только на передачу знаний, но и на развитие у военнослужащих умений критически анализировать политическую информацию, осознавать свою роль в обществе и государстве, а также формировать активную жизненную позицию. Это требует комплексного подхода, включающего использование разнообразных образовательных технологий, методов и приёмов, а также непрерывного совершенствования содержания и методик политического образования и воспитания.

Изучение зарубежного опыта в области формирования политической культуры военнослужащих может предоставить ценные уроки и идеи для российской системы военного образования и воспитания. Во многих странах мира, включая США, Великобританию, Германию и Францию, большое внимание уделяется развитию политической осведомленности и гражданской ответственности среди военнослужащих.

- США: В американской армии большое значение придаётся программам гражданского образования и патриотического воспитания, включающим курсы по истории США, конституционному праву и ценностям демократии. Особое внимание уделяется вопросам этики и морали, что способствует формированию у военнослужащих высоких стандартов поведения как в военной, так и в гражданской жизни.
- Великобритания: Британская армия акцентирует внимание на развитии лидерских качеств и гражданских компетенций. Программы образования включают темы, связанные с правами человека, международным гуманитарным правом и ролью Вооружённых Сил в обществе, что способствует формированию у военнослужащих глубокого понимания своей роли как защитников демократических ценностей.
- Германия: Немецкие Вооружённые Силы придают большое значение обучению истории, особенно периода Второй мировой войны и Холодной войны, чтобы военнослужащие осозна-

вали ошибки прошлого и важность поддержания мира. Также проводится активная работа по противодействию экстремизму и радикализации в армии.

- Франция: В французской армии уделяется внимание как традиционным аспектам политического и исторического образования, так и развитию у военнослужащих осознанного отношения к правам человека и международным обязанностям. Программы воспитания направлены на формирование гордости за службу стране и уважение к многообразию и демократическим принципам.

Сравнение подходов к формированию политической культуры в военнослужащих в разных странах показывает разнообразие методов и акцентов в военном образовании и воспитании. Общим для всех является стремление обеспечить военнослужащих необходимыми знаниями о истории, правах и обязанностях, а также развить у них чувство гражданской идентичности и ответственности. Для России изучение и применение лучших практик зарубежных стран могут способствовать совершенствованию собственных программ политического образования и воспитания, акцентируя внимание на формировании универсальных ценностей, гражданской активности и международно-го сотрудничества.

Анализ зарубежного опыта позволяет выявить новые направления для развития системы политического образования и воспитания в Российской Федерации, среди которых:

- Расширение использования интерактивных и мультимедийных технологий в образовательном процессе.
- Углубление знаний военнослужащих о международных отношениях и глобальных вызовах.
- Формирование у военнослужащих глубокого понимания ценности мира и необходимости предотвращения конфликтов.

Изучение и адаптация зарубежного опыта в области формирования политической культуры военнослужащих представляет собой важное направление для укрепления обороноспособности страны и развития гражданского общества. Принятие наилучших практик и идей, проверенных в различных культурных и политических контекстах, может способствовать формированию высокопрофессиональных, морально устойчивых и социально ответственных военнослужащих.

В процессе формирования политической культуры военнослужащих по призыву в России возникают определённые проблемы и вызовы, требующие внимательного анализа и разработки эффективных решений. Среди них:

- Неоднородность политического образования: Различия в уровне и качестве политического образования и воспитания в разных регионах и воинских частях могут приводить к неоднородности политической культуры военнослужащих.

- Адаптация к современным информационным потокам: В условиях информационного перенасыщения и распространения недостоверной информации возникает проблема формирования критического мышления и умения анализировать политические события.

- Вовлечение молодёжи: Необходимо найти эффективные подходы к вовлечению молодых военнослужащих в процесс политического образования и воспитания, учитывая их интересы и предпочтения.

Для преодоления выявленных проблем и реализации потенциала политического образования и воспитания в армии необходим комплексный подход, включающий следующие направления:

- Унификация и стандартизация программ: Разработка и внедрение унифицированных образовательных стандартов и программ по политическому образованию и воспитанию для всего военного состава.
- Интеграция современных образовательных технологий: Более активное использование электронных образовательных ресурсов, онлайн-курсов и мультимедийных средств для повышения интерактивности и эффективности обучения.
- Формирование критического мышления: Организация специальных курсов и тренингов, направленных на развитие умений критически анализировать информацию и выстраивать аргументированную позицию по политическим вопросам.
- Повышение мотивации к обучению: Использование современных мотивационных техник и инструментов для повышения интереса к политическому образованию среди военнослужащих.

Для дальнейшего улучшения политической культуры военнослужащих по призыву предлагается ряд конкретных мер:

- Разработка межведомственных программ: Сотрудничество с образовательными учреждениями, научными институтами и общественными организациями для разработки и реализации комплексных программ политического образования.
- Обеспечение непрерывного образования: Создание условий для непрерывного политического образования военнослужащих на всех этапах военной службы, включая послеслужебное обучение.
- Расширение каналов обратной связи: Организация регулярного мониторинга и анализа эффективности программ политического образования и воспитания, а также вовлечение военнослужащих в процесс обсуждения и улучшения этих программ.

Развитие политической культуры военнослужащих является важным фактором обеспечения национальной безопасности и устойчивости государства. Эффективное политическое образование и воспитание способствуют формированию высоко-

копрофессиональных, морально стойких и социально ответственных граждан, готовых к службе и защите интересов своей страны.[9]

Исследование темы «Развитие педагогических инструментов формирования политической культуры военнослужащих по призыву» позволяет сделать ряд важных выводов относительно значимости и сложности этого процесса в современной России. Формирование политической культуры среди военнослужащих является неотъемлемой частью военно-политической работы в Вооружённых Силах, способствующей укреплению обороноспособности страны, повышению боеготовности армии и развитию гражданской ответственности среди молодёжи.

Проанализированные в статье аспекты подчеркивают, что успешное формирование политической культуры требует комплексного подхода, включающего разработку и реализацию целевых образовательных программ, активное использование современных образовательных технологий, а также учёт индивидуальных особенностей и потребностей военнослужащих. Ключевую роль в этом процессе играют командный состав, военно-политические органы армии и общественные организации, чьи усилия должны быть направлены на создание условий для развития политической осведомлённости, критического мышления и гражданской активности среди призывников.

Анализ зарубежного опыта показывает, что в разных странах мира существуют различные подходы к формированию политической культуры в армии, многие из которых могут быть адаптированы и применены в России с учётом специфики отечественных Вооружённых Сил и общественно-политической обстановки.

Выявленные проблемы и вызовы требуют не только системного анализа и разработки соответствующих решений, но и непрерывного совершенствования подходов к политическому образованию и воспитанию. Это предполагает постоянный поиск новых форм и методов работы, активное внедрение инноваций и обеспечение обратной связи для корректировки и оптимизации образовательного процесса.

В заключение можно отметить, что развитие политической культуры военнослужащих по призыву остаётся актуальной и многогранной задачей, решение которой способствует укреплению государственного суверенитета, повышению обороноспособности страны и формированию активной гражданской позиции среди молодого поколения. Успешное выполнение этой задачи требует совместных усилий государства, военного руководства, образовательных учреждений и всего общества.

Литература

1. Абрамов, В.Н. Развитие политической культуры личности в условиях военной службы: дис.

... к.философ.н.: 09.00.02 / Абрамов Валериан Николаевич -М., 1984.

2. Алимова, С.Б. Патриотизм как политическая ценность и технология [электронный ресурс] / С.Б. Алимова // Вестник КарГ У. – режим доступа: <https://articlekz.com/article/5224> (дата обращения 14.02.2024)
3. Антюшин, С.С. Военно-политическая работа: фактор стабильности и безопасности России / С.С. Антюшин // Гуманитарный вестник Военной академии ракетных войск стратегического назначения. – 2020. – № 1 (18).
4. Асриев, А.Ю. Идентичность в основе современных технологий патриотического воспитания детей и молодежи / А.Ю. Асриев // Психолого-педагогические исследования в Сибири. – 2017.
5. Баркова, И.Л. Средства массовой информации как фактор формирования политической культуры военнослужащих (на примере войск ГО и ЧС): дис. ... к.полит.н.: 23.00.02 / Баркова Ирина Львовна. – М., 2004.
6. Основы военно-политической работы: учебник. – М.: ВУ, 2020. – 550 с.
7. Марковчин С.Г., Авдеев В.В., Козлов В.А. Военно-политическая работа в Вооружённых Силах Российской Федерации: электронное учебное пособие – Новосибирск.: НВВКУ, 2022 г.

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE FORMATION OF THE POLITICAL CULTURE OF CONSCRIPT MILITARY PERSONNEL

Zemtsov A.N.

Novosibirsk Higher Military Command Order of the Zhukov School

The article is aimed at a comprehensive consideration of the processes of formation and development of the political culture of conscripted military personnel in the Russian Federation, identification of the main challenges and tasks facing military education and training in modern conditions, as well as the development of proposals and recommendations for improving this process. Ultimately, strengthening the political culture of military personnel helps to increase the country's defense capability, strengthen democratic institutions and stability in society. This creates conditions for more effective integration of the army into the public administration system and ensures interaction between the military and civilian sectors based on common values and respect for the foundations of the constitutional order. Strengthening the political culture among conscripted military personnel in the Russian Federation is a key factor in ensuring national security and the successful implementation of state interests in the international arena. The purpose of this article is to analyze the foundations of political culture among conscripted military personnel in the Russian Federation, to identify specific features and identify directions for further development and improvement. Considering political culture in the context of military service, we rely on theoretical and methodological approaches, as well as practical examples and experience of both domestic and foreign Armed Forces.

Keywords: political culture, political education and upbringing, conscripted military personnel, army, moral and psychological state of personnel, methods, techniques, patriotism, information technology.

References

1. Abramov, V.N. Development of the political culture of the individual in military service: dis. ... Ph.D.: 09.00.02 / Abramov Valerian Nikolaevich – M., 1984.

2. Alimova, S.B. Patriotism as a political value and technology [electronic resource] / S.B. Alimova // Bulletin of KarS U. – access mode: <https://articlekz.com/article/5224> (access date 14.02.2024)
3. Antushin, S.S. Military-political work: a factor of stability and security of Russia / S.S. Antyushin // Humanitarian Bulletin of the Military Academy of Strategic Missile Forces. – 2020. – No. 1 (18).
4. Asriev, A. Yu. Identity as the basis of modern technologies of patriotic education of children and youth / A. Yu. Asriev // Psychological and pedagogical research in Siberia. – 2017.
5. Barkova, I.L. Mass media as a factor in the formation of the political culture of military personnel (using the example of civil defense and emergency troops): dis. ... Ph.D.: 23.00.02 / Barkova Irina Lvovna. – M., 2004.
6. Fundamentals of military-political work: textbook. – M.: VU, 2020. – 550 p.
7. Markovchin S.G., Avdeev V.V., Kozlov V.A. Military-political work in the Armed Forces of the Russian Federation: electronic textbook – Novosibirsk: NVVKU, 2022.

Перспективы применения искусственного интеллекта в вузовском образовании

Илюшкина Елена Анатольевна,

старший преподаватель, кафедра ТОЭ (теоретические основы электротехники) НИУ МЭИ
E-mail: Elenaa97@mail.ru

В статье представлены узкий и широкий подходы к определению искусственного интеллекта. Обозначены конкретные направления внедрения искусственного интеллекта в практику обучения в вузе. Отмечено такое преимущество интеллектуализации высшего образования, как повышение доступности образования и улучшение его качества. Идентифицированы пути перехода к электронным системам управления учреждениями высшего образования. Обозначена сущность понятия «индивидуализация образовательной траектории». Представлены возможности машинного интеллекта в плане обеспечения обратной связи, контроля и оценки знаний. Сделан вывод о том, что искусственный интеллект может способствовать реализации концепции опережающего образования. Обозначены риски и проблемы, связанные с внедрением искусственного интеллекта в вузах.

Ключевые слова: высшее образование, вуз, искусственный интеллект, блокчейн, чат-бот, индивидуализация, опережающее образование, цифровизация.

В современной научной литературе сложилось два основных подхода к определению понятия «искусственный интеллект»: узкий и широкий. Следуя широкому подходу, исследователи обращаются к общефилософскому значению искусственного интеллекта, определяя его как цифровую среду, способную «думать как человек и поступать как человек» [8, с. 138]. Как указывает А.А. Пшихачева, в узком смысле искусственный интеллект принято определять через описание способов его эксплуатации: нейросеть, компьютерное зрение, машинное обучение, Big Data анализ, блокчейн и проч. [8, с. 138]. Обобщив два подхода, можно представить следующую дефиницию искусственного интеллекта: ***разновидность современных технологий, новый этап в развитии аппаратного и программного обеспечения, обеспечивающий такой уровень функционирования цифровой системы, который аналогичен функциональности человеческого мозга.***

На современном этапе искусственный интеллект активно внедряется во все сферы и отрасли, включая высшее образование. Т.Л. Музычук и А.М. Бычкова отмечают, что уже к 2024 г. объем инвестиций в интеллектуальные образовательные технологии во всем мире превысит 1 трлн дол. США [7, с. 582]. Популяризация технологий, основанных на искусственном интеллекте, обусловлена следующими тенденциями развития социально-экономических систем: (1) тотальная и необратимая оцифровка производственных и управленческих процессов на предприятиях; (2) переход к электронному государству, электронному здравоохранению, образованию и т.п.; (3) отказ от точечных бессистемных мер по внедрению высокотехнологичных решений в пользу сквозной модернизации; (4) рост степени влияния технологических решений, принятых машинным интеллектом, на результативность деятельности бизнеса, государственных учреждений и человека; (5) повышение доступности ИИ-инструментов; (6) увеличение объема и динамики информационных потоков, обработать которые вручную более не представляется возможным.

Говоря о вузовском образовании, следует отметить, что как в нашей стране, так и за рубежом ведутся активные дискуссии о недостатках и преимуществах систем искусственного интеллекта. Проводятся эксперименты по внедрению инновационных систем в реальную практику обучения и управления учреждениями образования. Кроме того, модернизируются стандарты обучения и вузовские программы – все чаще в них можно

встретить термины «цифровизация», «цифровые компетенции», «искусственный интеллект» и т.д. Рассмотрим конкретные направления внедрения искусственного интеллекта к практике обучения в вузе и смежные области.

Повышение доступности образования и улучшение его качества

Цифровизация и интеллектуализация высшего образования существенно повышает скорость трансляции нового знания и сокращает время, уделяемое механическим манипуляциям – переписыванию конспектов, перерисовыванию схем, заполнению расписаний занятий и проч. Благодаря этому студент освобождает время для самостоятельной работы, для исследований, выполнения проектов и для иных видов продуктивной деятельности. Ре-продуктивный компонент обучения, таким образом, существенно снижается – начинают доминировать продуктивные и творческие виды деятельности.

Многие абитуриенты, которые проживают в отдаленных населенных пунктах, в некрупных городах, испытывающие нехватку денежных средств для переезда к месту учебы или стесненные иными жизненными обстоятельствами, фактически оказываются лишенными возможности получения качественного образования и выбора оптимальной профессиональной траектории. Цифровизация и интеллектуализация высшего образования, как показывает практика, существенно повышает доступность обучения в вузе. Речь идет в первую очередь о системах дистанционного образования. Благодаря цифровым средам, разработанным вузами, студент получает доступ к лучшим лекционным курсам, создаваемым специалистами в университетах – в т.ч. зарубежных. Согласимся с А.И. Ракитовым: бесспорным преимуществом цифрового интеллектуального контента является возможность изучать учебные материалы в удобное время и в удобном месте [9, с. 45].

Электронные системы управления учреждениями высшего образования и безбумажный документооборот

Идея о принципиальном отказе от бумажной формы документа продолжила свое развитие не только в офисных пространствах и в кабинетах представителей власти, но и в учреждениях высшего образования. Речь в данном случае идет не только о простой оцифровке документооборота и переводе обучающих материалов в электронный вид. Искусственный интеллект позволяет перейти на новый уровень в понимании концепции *no paper*.

Сегодня во всем мире предпринимаются попытки внедрения технологии блокчейн в образовательное пространство вузов. Так, к примеру, обсуждается возможность получения дипломов о высшем образовании в электронном виде, причем выдача этих документов будет контролиро-

ваться машинным интеллектом. Такие инициативы уже реализованы в Массачусетском технологическом институте, в университете Бахрейна, в ряде высших учебных заведений Сингапура. Российские специалисты предполагают, что внедрение технологии блокчейн позволит отказаться от бумажных аттестатов, дипломов и трудовых книжек. Т.Л. Музычук и А.М. Бычкова указывают: распределённый реестр будет содержать все необходимые данные о достижениях в образовании и профессиональной деятельности [7, с. 583].

Еще один вектор внедрения искусственного интеллекта в практику управления образовательным процессом – интеллектуальное расписание. Конечно, во многих российских вузах уже есть официальные веб-сайты, где представлено электронное расписание занятий, но искусственный интеллект позволяет сделать такое расписание адаптивным.

Речь идет о том, что использование искусственного интеллекта в разработке расписания позволяет оптимизировать процесс распределения занятий с учетом различных гетерогенных изменчивых параметров, таких как предпочтения студентов и преподавателей, доступность аудиторий, предметные области, характер занятий, размер учебной группы и временные ограничения. Применение машинного интеллекта в процессе составления расписания позволяет учитывать множество переменных и находить оптимальные решения, удовлетворяющие потребности всех участников образовательного процесса, быстро адаптироваться к изменениям в расписании и оптимизировать его в режиме реального времени.

Электронное расписание, выполненное посредством технологий искусственного интеллекта, позволяет повысить эффективность использования материально-технических и кадровых ресурсов университета, сократить время, затрачиваемое на составление расписания, учесть индивидуальные предпочтения и потребности студентов и преподавателей.

Индивидуализация образовательной траектории

Искусственный интеллект, безусловно, изменит ландшафт высшего образования. Пожалуй, наиболее важным изменением, которое затронет всех участников образовательного процесса, выступает персонализация обучения. Сегодня многие обучающие вузовские программы в вузах уже представлены в виде обучающих модулей, которые следует проходить в цифровых средах. Некоторая степень персонализации, таким образом, уже наблюдается: студент может проходить модули в удобное время и в удобном месте, а преподаватель получает больше возможностей для контроля знаний. Искусственный интеллект способен углубить индивидуальный подход к обучению: он аккумулирует и анализирует информацию, поступающую от учащихся, компилирует индивидуальные уроки и программы в зависимости от потребностей, интересов и даже

когнитивного стиля обучающегося. Искусственный интеллект, отмечает И. Шамсиева, работает с каждым учеником индивидуально, следя за тем, чтобы они учились в оптимальном для них темпе, а также предоставляя им больше времени один на один с преподавателями. Интеллектуальные программы учитывают сильные и слабые стороны конкретного студента, способствуют восполнению пробелов в знаниях [12, с. 125].

Попытки создания индивидуальной образовательной траектории посредством искусственного интеллекта предпринимаются в Университете НТИ «20.35», созданном Агентством стратегических инициатив в партнерстве с компаниями Сколтех, Иннополис, а также в сотрудничестве с ИТМО, СПбПУ, МФТИ, Новосибирским и Томским университетами, Дальневосточным федеральным университетом [7, с. 585]. Кроме того, проводятся исследования в области построения оптимальной траектории развития студента, скрининга личных качеств и анализа цифрового следа учащегося, способов построения учебной траектории и ее корреляции со степенью вовлеченности и академической успеваемостью.

Персонализация обучения является краеугольным камнем концепции мобильного обучения (m-learning). Так, к примеру, принцип персонализации обучения лежит в основе приложения Duolingo, обеспечивающего адаптацию контента занятий под индивидуальные способности и динамику языковых навыков. Интеллектуализация и индивидуализация тесным образом связаны с понятием микрообучения. Микрообучение, согласно определению Ф.А. Тугуз, предполагает деление массива образовательного контента на отдельные смысловые единицы в целях освоения отдельного микронавыка [11, с. 143].

Обратная связь

Педагоги отечественных вузов часто жалуются на обилие бумажной работы, избыточное количество подлежащих контролю и проверке материалов, высокую загрузку занятиями. Все это зачастую приводит к тому, что проведение индивидуальных консультаций с учащимися представляется им невозможным ввиду нехватки времени. Искусственный интеллект, при этом, вполне может выполнять функцию индивидуального тьютора и оказывать персональные консультации.

Ключевой чертой новых технологий, основанных на искусственном интеллекте, является способность обработки естественного языка. Эта функция позволяет машинному интеллекту понимать человеческую речь – устную и письменную, обрабатывать текстовые запросы, осуществлять машинный перевод, реализовывать синтез речи, генерировать рекомендации. Все это позволяет платформам на базе искусственного интеллекта осуществлять обратную связь с участниками образовательного пространства и контролировать успеваемость студентов [1, с. 74].

Важными инструментами, созданными на основе технологии искусственного интеллекта, выступают голосовые виртуальные помощники и чат-боты. Э.Н. Диденко говорит о том, что именно возможность вступать в коммуникацию становится главной ценностью, которая детерминирует плодотворность внедрения чат-ботов в процесс обучения. Преимуществами виртуального помощника выступают скорость обратной связи, точность формулировок, неограниченное количество запросов, которые можно адресовать системе, отсутствие ограничений в виде графика работы.

В обучении иностранным языкам, по мнению Э.Н. Диденко, чат-бот полезен в плане формирования коммуникативной компетенции. Кроме того, обезличенность собеседника позволяет студенту преодолеть психологические барьеры, возникающие при общении на чужом языке [2, с. 28]. Г.Г. Молчанова также говорит о пользе виртуальных помощников в лингвистическом образовании: так, одной из самых востребованных для искусственного интеллекта, как известно, является задача распознавания речи или перевода с одного языка на другой [5, с. 11]. Преподаватели иностранных языков осваивают такие инструменты, как Duolingo, QuillBot, ChatGPT, Multitran_bot, Andy-Robot, EnglishSimpleBot и проч. [4, с.361].

Контроль и оценка знаний

Как отмечено выше, искусственный интеллект все чаще привлекается для оценки и контроля знаний студентов. Продвинутые системы автоматического оценивания основаны на специальных программах, имитирующих поведение преподавателей при проверке самостоятельной работы. Так, они могут не только оценить знания студента и свести оценку в конкретный количественный показатель, но и проанализировать ответы, предоставить индивидуальную обратную связь, скорректировать обучающий план с учётом индивидуальных особенностей [3, с. 11].

Искусственный интеллект на современном этапе чаще всего применяется для оценки теоретических знаний – применяются традиционные формы контроля, такие как тесты и экзамены. Возможно, в будущем получат распространение также программы, которые смогут оценить качество выполнения проектных заданий, лабораторных работ и презентаций.

Что особенно важно – интеллектуальные системы могут анализировать данные о предыдущих успехах и предпочтениях студентов, чтобы предложить персонализированные методы оценки, адаптированные к их уровню знаний и способностям. Например, системы адаптивного тестирования могут автоматически настраивать сложность вопросов в зависимости от предыдущих ответов студентов. Кроме того, такие системы позволяют ускорить процесс оценки и снизить нагрузку на преподавателей.

Прогноз будущих потребностей рынка и опережающее образование

Образовательная программа является, как правило, фиксированным, стабильным вузовским продуктом, который изменяется достаточно редко и нерегулярно. Тем не менее, большинство руководителей современных вузов уже пришли к осознанию того, что конфигурация портфеля программ должна быть изменчивой и подвергаться коррекции в зависимости от приоритетов, востребованности профессий и сфер. Искусственный интеллект, согласно В.С. Старостину с соавт., позволяет выполнять рекурсивный анализ результатов предыдущих приемных кампаний вуза, а также мониторинг предпочтений абитуриентов и работодателей – и на этой основе модернизировать программы обучения или даже предлагать новые специализации [10, с. 33].

Системы машинного интеллекта могут анализировать данные о текущих трендах и прогнозах в различных отраслях и секторах экономики, проводить анализ динамики спроса на определенные навыки и профессии, реализовывать оценку технологических тенденций и выявлять новых возможностей для профессионального развития выпускников вуза. Искусственный интеллект, таким образом, может предсказывать, какие навыки и специальности будут востребованы в будущем. Это позволяет университетам адаптировать свои образовательные программы для обеспечения соответствия будущим трендам.

Критика и скепсис в отношении интеллектуализации высшего образования

Как и любое иное новшество, машинный интеллект порождает множество споров и критики в своей адрес – особенно в такой значимой сфере, как образование. А.К. Москатова, в частности, подходит к проблеме внедрения искусственного интеллекта в вузах с общефилософской позиции и говорит о том, что высшее образование – это то, позволяет строить «очередной виток эволюции земной ноосферы», но вместо этого человек зачинает заменять истинный разум и интеллект искусственным суррогатом [6, с. 49].

Вызывают беспокойство также этические вопросы применения технологий искусственного интеллекта в высшем образовании: должны ли студенты знать, что их оценивают с помощью компьютерных алгоритмов? существуют ли какие-либо гарантии против мошенничества? Можно ли обеспечить абсолютную сохранность личных данных? [Везетиу, с. 75]. Многие специалисты обеспокоены неуправляемостью ускоренного развития машинного интеллекта во всех аспектах социально-экономической и политической жизни [9, с. 47].

Можно также отметить, что академическая среда во многом демонстрирует резистентность. Внедрение изменений часто вызывает сопротивление педагогов, которые привыкли к определенному режиму организации работы. Технические, мето-

дические и организационные нововведения требуют смены привычных процессов и в начале реализации непонятны большинству участников образовательного процесса [10, с. 32].

Выводы

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

1. Искусственный интеллект представляет собой разновидность современных технологий, новый этап в развитии аппаратного и программного обеспечения, обеспечивающий такой уровень функционирования цифровой системы, который аналогичен функциональности человеческого мозга.
2. Среди актуальных направлений внедрения искусственного интеллекта к практику обучения в вузе и смежные области можно отметить: повышение доступности образования и улучшение его качества, электронные системы управления учреждениями высшего образования и безбумажный документооборот, индивидуализация образовательной траектории, системы обратной связи, контроль и оценка знаний, прогноз будущих потребностей рынка труда.
3. Внедрение интеллектуального инструментария в вузах сопряжено с рядом рисков и трудностей. Среди них можно отметить злоупотребление виртуальными системами в обучении, этические вопросы, вопросы сохранности данных, резистентность академической среды и неготовность преподавателей к новым методам работы.

Литература

1. Везетиу, Е.В. Искусственный интеллект как инновационный инструмент внедрения современных средств обучения в образовательный процесс высших учебных заведений / Е.В. Везетиу, Н.Б. Ромаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77–2. – С. 73–77.
2. Диденко, Э.Н. Потенциал использования чат-ботов при обучении английскому языку студентов экономических направлений подготовки / Э.Н. Диденко // МНКО. – 2023. – № 4 (101). – С. 27–29.
3. Калугин, Ю.Е. Некоторые аспекты использования искусственного интеллекта в дистанционном образовании / Ю.Е. Калугин, А. В Прохоров // Universum: психология и образование. – 2023. – № 1 (103). – С. 10–12.
4. Кондрахина, Н.Г. Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность / Н.Г. Кондрахина, О.Н. Петрова // МНКО. – 2024. – № 1 (104). – С. 360–363.
5. Молчанова, Г.Г. Цифровая трансформация образования и общества: возможности и сложности / Г.Г. Молчанова // Вестник Московского

университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2022. – № 1. – С. 9–16.

6. Москатова, А.К. Необходимость и перспективность инноваций в системе образования / А.К. Москатова // EESJ. – 2020. – № 2–1 (54). – С. 39–50.
7. Муzychuk, Т. Л. IV технологическая революция как вызов вузовскому сообществу / Т.Л. Муzychuk, А.М. Бычкова // Известия БГУ. – 2019. – № 4. – С. 581–586.
8. Пшихачева, А.А. Возможности использования искусственного интеллекта в практике высшего образования / А.А. Пшихачева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 4 (108). – С. 137–141.
9. Ракизов, А.И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм / А.И. Ракизов // Высшее образование в России. – 2018. – № 6. – С. 41–49.
10. Старостин, В.С. Определение готовности вуза к внедрению технологий искусственного интеллекта для персонализации образовательных траекторий / В.С. Старостин, К.А. Аржанова, Д.В. Долгополов, А.Д. Дитрих // Вестник ГУУ. – 2023. – № 10. – С. 29–39.
11. Тугуз, Ф.А. Цифровое образование как новая педагогическая парадигма / Ф.А. Тугуз // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2021. – № 3. – С. 140–146.
12. Шамсиева, И. Искусственный интеллект в образовании: опыт ОАЭ / И. Шамсиева // ОТ. – 2022. – № 2. – С. 123–129.

PROSPECTS FOR THE APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN UNIVERSITY EDUCATION

Ilyushkina E.A.

National Research University MPEI

The article presents narrow and broad approaches to defining artificial intelligence. Specific directions for introducing artificial intelligence into educational practice at universities are outlined. The advantage of intellectualization of higher education has been noted, such as increasing the accessibility of education and improving its quality. The ways of transition to electronic management systems of higher education institutions have been identified. The essence of

the concept of individualization of the educational trajectory is outlined. The capabilities of machine intelligence in terms of providing feedback, control and assessment of knowledge are presented. It is concluded that artificial intelligence can contribute to the implementation of the concept of advanced education. The risks and problems related to the implementation of artificial intelligence in universities are identified.

Keywords: higher education, university, artificial intelligence, blockchain, chat bot, individualization, advanced education, digitalization.

References

1. Vesetiu, E.V. Artificial intelligence as an innovative tool for introducing modern teaching aids into the educational process of higher educational institutions / E.V. Vesetiu, N.B. Romaeva // Problems of modern pedagogical education. – 2022. – No. 77–2. – pp. 73–77.
2. Didenko, E.N. The potential of using chat bots when teaching English to students of economic areas of training / E.N. Didenko // MNKO. – 2023. – No. 4 (101). – pp. 27–29.
3. Kalugin, Yu.E. Some aspects of the use of artificial intelligence in distance education / Yu.E. Kalugin, A.V. Prokhorov // Universum: psychology and education. – 2023. – No. 1 (103). – pp. 10–12.
4. Kondrakhina, N.G. Using the capabilities of artificial intelligence for teaching foreign languages: a new reality / N.G. Kondrakhina, O.N. Petrova // MNKO. – 2024. – No. 1 (104). – pp. 360–363.
5. Molchanova, G.G. Digital transformation of education and society: opportunities and difficulties / G.G. Molchanova // Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and intercultural communication. – 2022. – No. 1. – P. 9–16.
6. Moskatova, A.K. The need and prospects of innovation in the education system / A. K Moskatova // EESJ. – 2020. – No. 2–1 (54). – P. 39–50.
7. Muzychuk, T. L. IV technological revolution as a challenge to the university community / T.L. Muzychuk, A.M. Bychkova // News of BSU. – 2019. – No. 4. – pp. 581–586.
8. Pshikhacheva, A.A. Possibilities of using artificial intelligence in the practice of higher education / A.A. Pshikhacheva // Society: sociology, psychology, pedagogy. – 2023. – No. 4 (108). – pp. 137–141.
9. Rakitov, A.I. Higher education and artificial intelligence: euphoria and alarmism / A.I. Rakitov // Higher education in Russia. – 2018. – No. 6. – pp. 41–49.
10. Starostin, V.S. Determining the readiness of a university to implement artificial intelligence technologies for personalizing educational trajectories / V.S. Starostin, K.A. Arzhanova, D.V. Dolgoplov, A.D. Dietrich // Vestnik GUU. – 2023. – No. 10. – pp. 29–39.
11. Tuguz, F.A. Digital education as a new pedagogical paradigm / F.A. Tuguz // Bulletin of the Maykop State Technological University. – 2021. – No. 3. – pp. 140–146.
12. Shamsieva, I. Artificial intelligence in education: the experience of the UAE / I. Shamsieva // OT. – 2022. – No. 2. – pp. 123–129.

Козырев Дмитрий Андреевич,

аспирант, направление «Методология и технология профессионального образования», Университет «Синергия»
E-mail: dkozyrev@me.com

В статье рассматривается институт управления человеческим капиталом в рамках образовательной среды вуза в качестве элемента внешнего воздействия, под влиянием которого формируется образовательная, а затем и социально-профессиональная общность. Так, формирование профессионального управления людьми начинается с периода жизни человека, когда он получает среднеспециальное и высшее образование, поскольку именно в процессе образовательной деятельности студенты вырабатывают те фундаментальные качества и взгляды, на которых будет строиться их дальнейшая профессиональная деятельность. Целью статьи является показать образовательную среду в качестве социальной общности, понятие и сущность человеческого капитала в образовательной общности, а также управление человеческим капиталом в рамках специфической среды – вуза. В качестве методов были выбраны исторический анализ, индукция, дедукция и аксиоматический метод. Результатом статьи является авторский анализ развития понятия профессионального мировоззрения, а выводом – обоснование необходимости верного и своевременного закладывания базового профессионального мировоззрения у студентов. Обучение и воспитание новых кадров – общее, профильная отраслевая подготовка, к примеру, студентов, либо же повышение квалификации управленческих кадров – частные задачи, которые решаются в процессе образования в рамках образовательной общности.

Ключевые слова: образование, высшее образование, человеческий капитал, управление человеческим капиталом, качество человеческого капитала, образовательная среда, социальные общности.

Система высшего образования в Российской Федерации представляет собой сложную структуру, которая пронизывает наше общество на всех уровнях, и по этой причине является важным элементом в рамках подготовки новых профессиональных кадров, но эффективность этой подготовки также зависит от различных факторов, среди которых стоит выделить управление человеческим капиталом в образовательной среде вуза. Для более полного и достоверного понимания сущности института управления, необходимо рассмотреть понятия социальной общности, которой является совокупность людей, вовлеченных и влияющих на ведение образовательной деятельности, понятие и сущность человеческого капитала в образовательной общности, а также сущность управления человеческим капиталом в вузе.

Вопросом классификации социальных общностей занимались много ученых, среди которых стоит отметить Яна Щепаньски, польского социолога, и его “круговую” классификацию, которая в качестве основания выделяла круг взаимодействия личности: контактный, профессиональный, дружеский и статусный круги взаимодействия [1]. Похожую методику классификации в своих работах предлагал к использованию Ф. Тённис, выделяя “домашнюю, религиозную, языковую, конфессиональную и иные виды общностей” [2].

Как отмечал в своих трудах советский и российский социолог В.А. Ядов, изучение любых явлений и институтов, подобных “социальной общности”, с позиции социологической науки необходимо осуществлять путем их выделения в качестве основных категорий, поскольку только таким образом при их изучении удастся синтезировать воедино макро- и микросоциальные подходы, которые в свою очередь позволят полноценно рассмотреть анализируемое общественное явление и/или институт [3]. Другой отечественный социолог, Г.Е. Зборовский, определяет в своих работах социальную общность в качестве конкретной реальности, внутри которой живут люди, то есть социальная общность рассматривается в качестве внешнего выражения совместно осуществляемой деятельности людей [4], и возникновение социальной общности возможно только в условиях наличия единой ценностной и культурно-бытовой общности людей. О природе социальных общностей разного вида в своих работах говорили также В.Ф. Горохов и Н.Н. Васнева, отмечая фундаментальную важность социальных отраслей как базовых единиц общества и существующих в объективной реальности [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что признаков, выделяемых в качестве фундаментальной характеристики той или иной общности, существует великое множество, поскольку перечень видов и способов межличностного взаимодействия постоянно увеличивается с ежедневным развитием общества как такового. Однако, несмотря на это, можно выделить несколько обширных критериев (фундаментальных объективных признаков), на основе которых можно провести общую классификацию социальных общностей:

- производственные связи людей (профессиональные общности);
- этнические признаки;
- социально-демографические факторы;
- культурные особенности;
- общественно-политические интересы.

Опираясь на труды Г.Е. Зборовского, образовательная общность обладает рядом особых признаков [6], а именно:

- результатом образовательной деятельности являются как сам процесс познания, так и новое знание;
- образовательная общность имеет ролевую дифференциацию, которая определяет социальные роли индивидов в рамках данной общности в виде четкой иерархии;
- образовательная общность характеризуется наличием некоторой идеологической философии, в которую в том числе входит и этика поведения;
- образовательная общность построена вокруг образовательного процесса как фундаментальной идеи.

На основании изложенного, мы можем сделать вывод о том, что образовательная общность является одним из видов социальной общности, которая характеризуется своим возникновением в процессе осуществления познавательной деятельности людьми, как коллективной, так и индивидуальной.

Общество в своем широком понимании представляет собой сложную систему с большим количеством взаимодействующих друг с другом элементов, среди которых также может быть выделен человеческий капитал, также представляющий собой сложную и постоянно видоизменяющуюся структуру, что особенно заметно при сравнении разных временных отрезков по причине повышения скорости глобализации и интеграции большого количества процессов.

Человеческий капитал можно рассматривать как многогранную и многоуровневую социально-экономическую категорию, которая в большинстве случаев применяется для оценивания характеристик сотрудников, что в некотором смысле, по мнению автора, является односторонним способом эксплуатации понятия.

Опираясь на труды Т. Шульца и Г. Беккера, можно обобщить понятие человеческого капитала индивида [7]: человеческий капитал индивида представляет собой совокупный объем знаний,

навыков и умений конкретного человека, которые могут быть им использованы в дальнейшем с целью получения нового знания. На основе того, что многие ученые сходились в одном мнении, на этом фундаменте стало развиваться и рассматриваться понятие человеческого капитала в широком смысле – как совокупный объем индивидов в рамках родного или же нескольких объединений (общностей). В дальнейшем также возникла идея о необходимости изучения понятия человеческого капитала как на микро-, так и на макроуровнях, поскольку они имеют свои специфические особенности и отличия.

Одновременно важным и сложным моментом проводимого исследования является корректное определение эмпирических индикаторов замера человеческого капитала в рамках образовательной общности, поскольку общности более низкого порядка (общность студентов, общность преподавателей, общность управляющего персонала и другие), которые входят в нее, не могут существовать в отрыве друг от друга, они находятся в постоянном взаимодействии и тем самым оказывают друг на друга влияние [8].

Помимо внутренних акторов для формирования, существования и развития образовательной социальной общности важно наличие самого образовательного учреждения, которое представляет собой производственную базу, на основе которой осуществляется образовательная деятельность. Вуз также обладает рядом показательных характеристик:

- место, занимаемое в различных рейтингах;
- количественные показатели объема обучающихся, в том числе и доля иностранных студентов может использоваться в качестве важного показателя, и работающего профессорско-преподавательского состава;
- количество образовательных программ и направлений подготовки;
- и многие другие.

Создание и управление человеческим капиталом в вузе можно рассматривать в разных ипостасях, как процесс, как деятельность и множество других вариантах, однако основной целью создания и управления человеческого капитала является формулирование общих целей и задач всех участников единой образовательной общности. Общая цель системы образования – это обучение и воспитание новых человеческих ресурсов, которые в последствии придут на смену нынешним работникам в различных сферах. На первый взгляд она выглядит достаточно пространно и неконкретно, однако при анализе данной цели в рамках исследовательской деятельности становятся явными составные элементы более высокого порядка, которые в свою очередь также могут подразделяться на различные элементы, изучение которых дает все более четкое понимание структуры целей и задач образования. Обучение и воспитание новых кадров – общее, профильная отраслевая подготовка, к примеру, студентов, либо же повышение

ние квалификации управленческих кадров – частные задачи, которые решаются в процессе образования в рамках образовательной общности.

Человеческий капитал образовательной общности вуза представляет собой совокупный объем знаний, навыков, умений и способностей ее членов (актеров, участников), прямо или опосредованно взаимодействующих между собой в рамках вуза, характеризующегося в свою очередь своим устойчивым существованием, наличием схожих целей у людей, обладающих взаимосвязью с ним, и единой общей доминантой образовательной деятельности как таковой[8]. Изучение существования и функционирования человеческого капитала в рамках образовательной общности является важной задачей, поскольку более полное понимание процессов, сложностей с ними связанных и умение анализировать дальнейшее развитие этого института позволяет повышать эффективность его практического применения.

Организация образовательного процесса в рамках вуза оказывает непосредственное воздействие и влияние на развитие человеческого капитала путем увеличения количества и повышения качества компетенций студенческой, профессорско-преподавательской и административно-управленческой общности. Развитие человеческого капитала ныне существующего множества социальных общностей напрямую оказывает влияние на развитие общества в целом, поскольку именно преемственность специалистов и квалифицированных кадров позволяет улучшать условия жизни человека во всевозможных сферах.

Различные элементы, структурные компоненты, человеческого капитала, могут формироваться различными путями, которые могут быть как стихийными, так и организовано-направленными по своей сути. Стихийное и узконаправленное на человека внешнее влияние позволяет развивать какие-либо отдельно взятые аспекты человеческого капитала как такового через призму конкретной личности, однако же для полноценного и более полного повышения качественных и количественных характеристик человеческого капитала необходимо осуществлять структурированное целенаправленное воздействие. На современном этапе развития меняется концепция управления и менеджмента: ранее практиковавшийся подход “человек = ресурс” отходит на второй план, и теперь каждый из людей в рамках управленческой системы все больше и чаще воспринимается как отдельно взятый уникальный носитель части общей системы человеческого капитала, который иногда обозначается как интеллектуальный капитал.

Интеллектуальный капитал представляет собой структуру из трех элементов: человеческий, структурный и социальный капиталы. Человеческий капитал в рамках данной системы следует воспринимать как совокупность коллективных знаний, навыков и умений, которые сконцентри-

рованы в рамках конкретной общности (образовательной, производственной или каких-либо других). Структурный капитал представляет собой организационно-штатную структуру, систему взаимодействия членом общности между собой в процессе профессиональной деятельности. Социальный капитал, или как его еще называют “капитал взаимоотношений”, представляет собой непрофессиональные социальные связи членов общности между собой, а также их взаимосвязь и взаимодействие с членами иных общностей, что прямым или опосредованным образом влияет на рассматриваемую общность.

Разработка, адаптация и апробация системы управления человеческим капиталом в вузе в качестве своей эмпирической базы имеет внутреннюю и внешнюю среду данного вуза, а также мониторинг и анализ эффективности текущих способов и методов управления человеческим капиталом – на основании получаемых данных об этих процессах и явлениях в рамках одной большой образовательной общности (подразумевается единство студенческой, профессорско-преподавательской и административно-управленческой общностей) происходит модернизация используемой системы управления. Говоря о более детальной дифференциации системы управления человеческим капиталом в рамках вуза, можно выделить несколько следующих основных элементов:

- постоянная работа по вопросам усовершенствования системы управления человеческим капиталом в рамках вуза;
- развитие человеческого капитала профессорско-преподавательского и административно-управленческого составов через проведение тренингов, курсов повышения квалификации, планирование кадрового резерва;
- удовлетворение потребностей учреждения во вспомогательном и техническом персонале. Рассматривая управление человеческим капиталом как осознанную направленную деятельность в широком смысле и в рамках абстрактного вуза, можно выделить следующие цели:
- недопущение уменьшения объема и снижения качества ныне существующего человеческого капитала, а также его приумножение путем подготовки новых специалистов;
- поддержание сформировавшихся тенденций развития человеческого капитала в образовательной общности, а также повышение качественно-количественных показателей, характеризующих состояние человеческого капитала в рамках конкретной образовательной общности;
- повышение качественно-количественных показателей-характеристик вуза (различные рейтинги, участие в совместных образовательных программах, доля иностранных студентов и многое другое).

Таким образом, подводя итог статьи, можно сделать вывод о том, что система управления человеческим капиталом в вузе в оптимальном сво-

ем виде должна выстраиваться таким образом, что использование минимального количества ресурсов (человеческих, материальных, временных) должно давать максимальный прирост человеческого капитала, что является лучшим вариантом развития событий для студентов: чаще всего работодатели обращают внимание на наименование того вуза, который окончил интервьюируемый молодой специалист, реже – на приложение к диплому, содержащее в себе подробную информацию об освоённой образовательной программе, еще реже – на результаты научно-исследовательской и общественной деятельности, которыми занимался студент в течение своей учебы. Благодаря подобному подходу, когда практическая ценность и престижность высшего образования будет подниматься, эффективнее реализовываться кадровая политика и человеческий капитал в целом, а студенческого сообщества будет все больше и глубже интегрироваться в практическую плоскость учебы, тогда можно будет говорить о решительных качественных изменениях в вопросах подготовки молодых специалистов.

Литература

1. Щепаньски Я. Элементарные понятия социологии, перевод с польского ММ Гуренко, под общей редакцией А.М. Румянцева, редактор О. Попов, издательство “Прогресс” Комитета по печати при Совете Министров СССР, Москва 1969 г., С. 136–139. URL: <http://library.voenmeh.ru/cnau/Dt57qDbahfWZclP.pdf> (дата обращения: 13.10.2023)
2. Тённис Ф. Общность и общество. СПб.: Владимир Даль, 2002
3. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности, Институт социологии “Социальная идентификация личности”, М. 1993
4. Зборовский Г.Е. Теория социальной общности [Текст]: монография, Зборовский Г.Е. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2009
5. Горохов В. Ф., Васнева Н.Н. О соотношении категорий социальная общность и социальная группа, Вестник ТГУ. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-kategoriy-sotsialnaya-obschnost-i-sotsialnaya-gruppa/viewer> (дата обращения: 13.10.2023)
6. Зборовский Г.Е. Социология образования [Текст] / Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. – М.: Гардарики, 2005
7. Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis. N.Y.: Columbia University Press for NBER, 1964, Ch. 2

8. Афонцев С.А. Возникновение теории человеческого капитала. // Энциклопедия. URL: <http://megabook.ru/article> (дата обращения: 13.10.2023)

INSTITUTE OF HUMAN CAPITAL MANAGEMENT WITHIN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

Kozyrev D.A.

University “Synergy

This article examines the institution of human capital management within the educational environment of a university as an element of external influence, under the influence of which an educational and then a socioprofessional community is formed. Thus, the formation of professional management of people begins from the period of a person's life when he receives secondary specialized and higher education, since it is in the process of educational activity that students develop those fundamental qualities and views on which their future professional activities will be built. The purpose of the article is to show the educational environment as a social community, the concept and essence of human capital in an educational community, as well as the management of human capital within a specific environment – a university. The methods chosen were historical analysis, induction, deduction and the axiomatic method. The result of the article is the author's analysis of the development of the concept of professional worldview, and the conclusion is a substantiation of the need for the correct and timely establishment of a basic professional worldview among students. Training and education of new personnel – general, industry-specific training, for example, students, or advanced training of management personnel – specific tasks that are solved in the process of education within the educational community.

Keywords: education, higher education, human capital, human capital management, quality of human capital, educational environment, social communities.

References

1. Szczepanski J. Elementary concepts of sociology, translation from Polish by ММ Gurenko, under the general editorship of A.M. Rumyantseva, editor O. Popov, Progress Publishing House of the USSR, Moscow 1969, pp. 136–139. URL: <http://library.voenmeh.ru/cnau/Dt57qDbahfWZclP.pdf> (access date: 10/13/2023)
2. Tönnies F. Community and society. St. Petersburg: Vladimir Dal, 2002
3. Yadov V.A. Social and socio-psychological mechanisms of formation of a person's social identity, Institute of Sociology “Social Identification of a Person”, M. 1993
4. Zborovsky G.E. Theory of social community [Text]: monograph, Zborovsky G.E. – Ekaterinburg: Humanitarian University, 2009
5. Gorokhov V.F., Vasneva N.N. On the relationship between the categories social community and social group, Bulletin of TSU. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-kategoriy-sotsialnaya-obschnost-i-sotsialnaya-gruppa/viewer> (access date: 10/13/2023)
6. Zborovsky G.E. Sociology of education [Text] / Zborovsky G.E., Shuklina E.A. – M.: Gardariki, 2005
7. Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis. N.Y.: Columbia University Press for NBER, 1964, Ch. 2
8. Afontsev S.A. The emergence of human capital theory. // Encyclopedia. URL: <http://megabook.ru/article> (access date: 10/13/2023)

Развитие технологий формирования познавательных учебных действий младших школьников: аспекты организации коммуникативного сотрудничества участников образовательного процесса

Креславская Татьяна Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии педагогики и психологии начального образования Тверского государственного университета
E-mail: kreslavskaya.TA@tversu.ru

Голубева Тамара Алексеевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»
E-mail: Golubeva.TA@tversu.ru

Личак Наталия Алексеевна,

доктор культурологии, заведующая кафедрой гуманитарных наук Ярославского государственного технического университета
E-mail: lichakna@ystu.ru

Ушакова Наталья Евгеньевна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных наук Ярославского государственного технического университета
E-mail: ushakovane@ystu.ru

Статья посвящена исследованию аспектов организации коммуникативного сотрудничества участников образовательного процесса. Сотрудничество участников образовательного процесса выступают одним из основных условий организации детей младшего школьного возраста. При соблюдении описанных условий в создании такого взаимодействия взрослых с детьми, младшие школьники выступают активными участниками воспитательно-образовательного процесса наравне со взрослыми. Представлен теоретический анализ научных исследований по организации учебного сотрудничества обучающихся. Приведены результаты эмпирического исследования формирования познавательных УУД посредством использования современных форм субъект-субъектных отношений младших школьников. Используемые методы анализ научно-теоретической, педагогической литературы по проблеме; опытно-поисковая работа в образовательных учреждениях; наблюдение; изучение опыта работы по проблеме. Полученные в ходе опытно-поисковой работы результаты, выявленные условия, предложенные методы, средства могут быть использованы в практической деятельности педагогов дошкольного образования, дополнительного образования, семейного воспитания.

Ключевые слова: учебное сотрудничество, групповая, парная, фронтальная форма, обучающийся, групповая работа, познавательные способности, универсальные компетенции.

В контексте требований федеральных государственных стандартов общего, в том числе, начального образования, необходимыми компетенциями учителя является умение выстраивать субъект-субъектные отношения с обучающимися, что предполагает сформированное умение организовывать учебное взаимодействие с участниками образовательного процесса для обеспечения реализации требования ФГОС НОО к результатам образования, а именно – сформированности умения учиться и выстраивать эффективное коммуникативное взаимодействие со сверстниками [12].

В этой связи, компетенция, формирующая навык сотрудничества определяется из основных составляющих коммуникативной компетентности обучающихся, которая отражает суть чрезвычайно актуального при освоении образовательной программы процесса формирования субъектной позиции школьника. Следовательно, для реализации учебного сотрудничества в образовательном процессе организация личностного взаимодействия его субъектов крайне актуальна.

Проблема организации учебного сотрудничества не нова для зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследований. Так, Д. Джонсон, Р. Джонсон и Э. Джонсон-Холубек считают, что явным преимуществом сотрудничества в обучении перед его индивидуальным обучением являются следующие: во-первых, в процессе сотрудничества формируется критическое мышление обучающегося и умение отстаивать собственное мнение; во-вторых, происходит развитие творческих способностей обучающихся; в-третьих, формируется умение синтезировать и интегрировать собственные знания; в-четвертых, происходит формирование положительного отношения к осваиваемому учебному предмету [3].

Так, Г.А. Цукерман, анализируя возможности и результативность обучения в сотрудничестве, выделяет также целый ряд позитивных эффектов, связанных с улучшением понимания изучаемого материала, экономией времени для формирования понятийного поля, увеличение включенности обучающихся в учебный процесс, развитие познавательной активности детей, развитие навыков самокритичности и т.д. [13,14].

По мнению некоторых авторов, субъектно-объектные отношения в рамках различных учебных коллабораций являются основой формирования субъектности ученика [6, с. 5]. Данные отношения определены с целью построения полноценного и равноправного сотрудничества участников учеб-

ной работы и считаются необходимым условием для формирования основы отношений в любом возрасте. Прежде всего, этот аспект очень важен для развития отношений в раннем школьном возрасте.

Личностно-ориентированный подход в образовательной деятельности строится на основе взаимного сотрудничества сторон, в рамках которого педагог и обучающийся являются полноценными субъектами учебного процесса. Необходимо выделять как сотрудничество по вертикали, так и сотрудничество по горизонтали. Исследователи утверждают, что педагог выступает в качестве тьютора, наставника, руководителя, инициатора и сопровождающего, участвующего во взаимодействии. Каждый из участников достигает собственных целей в рамках интегрированного взаимодействия, что является основной задачей такого рода сотрудничества.

Исследователи отмечают, что наставник – это организатор, занимающий лидерскую позицию в учебном процессе, определяющий направления взаимодействия с учениками [1, с. 3]. Все участники учебной деятельности активно помогают друг другу в ходе реализации задуманного. Все понимают, как идёт данный процесс и активно в нем участвуют, ориентируясь на результат.

При организации учебного сотрудничества в начальной школе учителю следует учитывать особенности обучающихся, связанные с наличием коммуникативных проблем обучающихся, которые зачастую не всегда ориентируются, каким образом решить конфликтную ситуацию, какие аргументы подбирать, чтобы защитить себя от неправомерного решения, не всегда четко представляют себе, каким образом выйти из сложившейся словесной схватки в ходе конфликта [5, с. 42].

Учет педагогом вышеназванных проблем следует считать важным, поскольку в рассматриваемом взаимодействии возникает взаимообмен, в процессе сотрудничества происходит межличностное познавательное общение всех его субъектов [4]. Таким образом, развитие индивидуальности и воспитательного потенциала каждого школьника происходит в ситуациях общения и взаимодействия людей друг с другом. Вместе с тем в учебном сотрудничестве возникает значительное эмоционально-личностное воздействие субъектов друг на друга, а также формирование коммуникативных умений и навыков, становление ценностных отношений. Данные обстоятельства стимулируют развитие индивидуальных и личностных качеств ученика.

Внимание педагогов и психологов в последние десятилетия все больше привлекают разные формы организации сотрудничества в учебной деятельности с младшими школьниками. Л.В. Байбородова отмечает индивидуальную, фронтальную и групповую формы организации сотрудничества в учебной деятельности начального звена [2].

Первый вариант предопределен сотрудничеством ученика и учителя без взаимодействия с одноклассниками.

Вторая форма основана на коммуникативном подходе в ходе реализации задачи команды под руководством педагога. Наставник координирует работу, управляет ею, распределяет полномочия внутри команды по этапам, дает возможность сыграть ту или иную роль в команде.

Следует учитывать, что в ходе такой работы могут быть задействованы не все дети. Соответственно, необходимо распределять задания не только среди активных обучающихся, но и тех, кто несколько отстает, является учеником со средними способностями. Положительным явлением в данной работе является возможность участия в дебатах всех детей, формирование компетенции отстаивания собственной позиции, умения слушать, продуктивно работать.

Интересным представляется опыт работы в группе, который дает возможность объединять ребят в творческие коллективы по два – пять человек под контролем педагога. Вопросы самостоятельности будут прорабатываться именно в таких группах [10]. Помощь друга, товарища дает возможность опираться не только на собственные усилия, но и получать помощь со стороны, в том числе привлекая учителя. Недостатками являются поверхностное изучение материала, возможность положиться на мнение и знания других.

Если рассмотреть парную работу как групповую, то она является наиболее приоритетной, поскольку используется педагогами для проверки выполненных домашних материалов, взаимном контроле, вдумчивом отношении к выполнению задания, оценочному решению одноклассника. Проверка ведётся не только для укрепления полученных знаний, но и формированию взаимовлияния, самоконтроля и самооценки.

Итак, взаимовыгодная коллаборация является необходимым условием обучения в классе, которая дает возможность ученику проявить себя как субъект образовательной деятельности, сформировать компетенции, необходимые для дальнейшего развития, умению обучаться, опираться на авторитет.

По мнению И.В. Пичихиной, в начальной школе используются разнообразные формы сотрудничества, где создаются возможности для решения познавательных задач, реализации творческого потенциала [8, 9].

Развитие универсальных компетенций дает ребенку возможность личностного роста, умения работать в команде, обучаться в течение всей жизни, поскольку в этом и заключается основная цель – определение и совершенствование навыков познания, формирования картины мира для каждого отдельно взятого ребенка. Систематизация, обработка, обобщение и анализ получаемых ребенком знаний формирует направления предопределения именно этой заданной целостной картины мира.

Выйти на логический уровень учебных процессов позволяет, как процесс познания окружающего мира, так и возможность осуществлять еже-

дневный поиск, систематизировать, использовать полученный материал.

Причинно-следственные механизмы задействованы в формировании логической цепочки действий ребёнка, решения проблем, формирования предположений – всё это является предосновой научной деятельности ученика, которая поможет ему затем в освоении материала в средней и в высшей школе.

Мыслительный процесс формируется поэтапно: через сбор данных, систематизацию, дополненную реальность. Если ребёнок постоянно обучается, то он поднимается своим развитием на качественно новый уровень [1].

Изучение русского языка в учебном процессе является системообразующим мыслительным процессом, который даёт возможность как анализировать конструкции, так составлять из них целостную систему из его отдельных частей. Каждое слово, понятие, словосочетание участвуют в логичном умственном и чувственном развитии. Именно метод перехода от простого к сложному, синтез даёт возможность углублённого изучения того или иного предмета [6].

Данные аналитические положения были положены в основу гипотезы эмпирического исследования о том, что, если на уроках русского языка учитель будет использовать современные формы сотрудничества, то это будет способствовать формированию познавательных УУД.

Исследование проведено на базе МБОУ СШ № 53 города Клина. В нем приняли участие 45 обучающихся вторых классов.

В качестве критериев сформированности познавательных УУД были определены: стимулирование обучающихся к систематизационным процессам и анализу; возможность исходить из этимологических особенностей понятий, понимания причин, поиска общих и различных черт объектов; возможности логически достичь решения проблемы, выстраивания результатов в систему, обобщению, возможности понимать взаимосвязь событийного материала и выводов.

Для определения названных способностей были использованы следующие методики: «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой; «Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах» В.М. Русалова; «Последовательность событий» А.Н. Берштейна.

Результаты констатирующего исследования выявили:

По методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой, что лишь 27% испытуемых имеют высокий уровень способности к классификации и анализу, в то же время 53% – средний, а 20% – низкий уровень.

Методические основы, выраженные в «Определении понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах» исследователя В.М. Русалова выявлено 40% детей с высоким уровнем способности объяснять причины, выявлять сходства и различия в объектах, а также

47% – со средним уровнем и 13% с низким уровнем развития данной способности.

По методике «Последовательность событий» А.Н. Берштейна выявлено 27% детей с высоким уровнем способности к логическому мышлению, 60% – со средним и 13% с низким.

На основе полученных данных была разработана программа формирующего исследования с использованием опыта работы Е.А. Петуховой по формированию познавательных УУД [11]. Методическим обоснованием являлась разработка учебно-методического комплекса на основе «Школы России» [4].

Материалы были апробированы нами на учениках младших классов, проверяя познавательные способности, выявляя те пробелы, которые невозможно восполнить готовыми подсказками в интернете. Вместе с тем следовало использовать материалы учебной и справочной литературы: «Наша речь», «Правильная последовательность», «Найди лишнее», «Что общего?», «Найди пару», «Определение понятий», «Обобщение», «Распределение», «Сравнение» и другие [7]. Были оценены коммуникативные способности, командная работа, способность формировать взаимовыручку в группах и парах.

После завершения формирующего этапа был проведен повторный этап проверки аналогичного методического содержания (методика «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой). Он выявил следующую положительную динамику (рис. 1).



Рис. 1. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов по методике «Исключение понятий» С.Х. Сафоновой

Согласно результатам, на 7% уменьшилось количество детей с низким уровнем способности к классификации и анализу, на 26% уменьшилось количество детей со средним уровнем, на 23% увеличилось количество детей с высоким уровнем данной способности.

Методологическая основа, положенная в основу тестирования В.М. Русалова, выявила следующее (рис. 2).

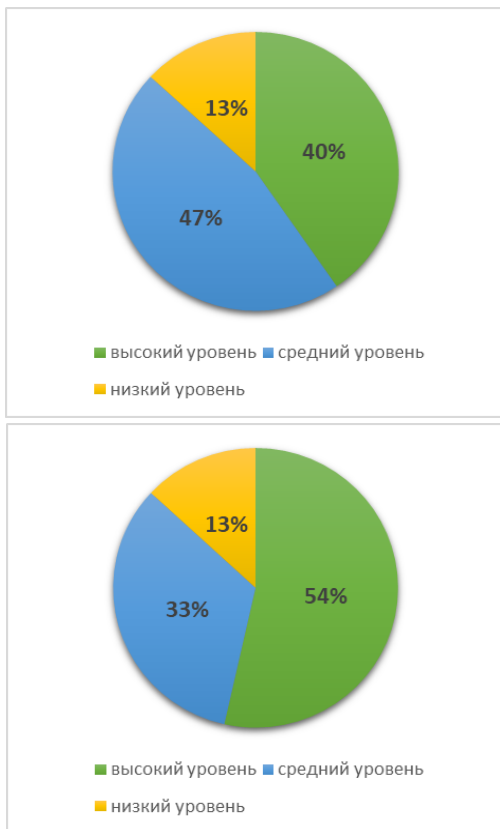


Рис. 2. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов по методике «Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах» В.М. Русалова

Как видим, не изменилось количество детей с низким уровнем способности объяснять причины, выявлять сходства и различия в объектах, но зато на 14% увеличилось количество детей с высоким уровнем сформированности данной способности.

По методике «Последовательность событий» А.Н. Берштейна (рис. 3).



Рис. 3. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов по методике «Последовательность событий» А.Н. Берштейна

Результаты сравнительного анализа также выявили положительную динамику: на 13% увеличилось количество детей с высоким уровнем сформированности способности к логическому мышлению, но количество детей с низким уровнем не изменилось.

Таким образом, второклассники по результатам эмпирического исследования показали умение выбирать основания для классификации, сравнивать объекты, выстраивать логические цепочки, формировать компетенции связи событий, выводить логические умозаключения, выделять сходства и различия, определять понятия, участвовать в командной работе. Большая часть обучающихся в процессе работы показали высокий уровень развития способностей, классификации (прирост составил 33%); высокий уровень развития интеллектуальных процессов (повысился на 14%, средний снизился на 14%, низкий остался прежним). Более высоких показателей достигли способности к логическому и системному мышлению, выстраивание логики событий, формирование гипотез (на 13% высокий и средний, низкий остался прежним). Повысилась способность к классификации и анализу, что говорит нам о стимулировании процессов, связанных интеллектуальным развитием, возможностью рассуждать и систематизировать полученную информацию, пониманием связи событий и построения последовательных умозаключений. В рассматриваемой когорте изменения произошли у 29% обучающихся.

Таким образом, результаты эмпирического исследования дают основание сделать вывод о том, что использование современных форм сотрудничества (групповой, индивидуальной, парной и фронтальной работы) является эффективным средством формирования познавательных универсальных учебных действий. В ходе эмпирического исследования доказано, что последовательная и регулярная работа по применению учителем современных форм сотрудничества в процессе обучения младших школьников позволяет повысить их уровень логического и системного мышления, формирует умение устанавливать связи между разрозненными явлениями, расставлять приори-

тетты в осваиваемом материале, а также выстраивать взаимодействие в группе сверстников. В ходе проведенного исследования нами доказана также эффективность применения программы упражнений, реализуемых посредством современных форм сотрудничества для развития познавательных УУД в соответствии с программой по русскому языку «Школа России», авторами которой являются Канакина В.П., Горецкий В.Г.

Литература

1. Акрамов Ш.Р., Методические рекомендации по использованию метода работы в малых группах // *Мировая наука*. – № 9 (18). – 2018. – С. 3–6.
2. Байбородова Л.В., Педагогические технологии: в 3 ч. Часть 2. Организация деятельности: учебник и практикум для вузов. 2-е изд. // М.: Юрайт, – 2023. – 234 с.
3. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э., Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / пер. с англ. З.С. Замчук. СПб.: Экономическая школа, –2001. – 256 с.
4. Канакина В.П., Горецкий В.Г., Программа по русскому языку УМК «Школа России» «Русский язык. 1–4 класс» [Электронный ресурс]// <https://catalog.prosv.ru/attachment/bf73153b-a66f-11e2-a97f-0050569c0d55.pdf> (дата обращения: 08.11.2023).
5. Коротаева Е.В., Развитие отношений сотрудничества у обучающихся начальной школы // *Педагогическое образование в России*. – № 4. – 2018 –С. 169–172.
6. Креславская Т.А., Дидактические словесные игры как средство развития у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий // *Начальное образование*. – Т. 10. № 2. – 2022С. – 41–43.
7. Майорова, Н.И. Учебное сотрудничество как способ активизации саморазвития учащегося [Текст] / Н.И. Майорова // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. – 2014. – № 38. – С. 57–61.
8. Николаева М. С., Андросова М.И. Развитие навыков сотрудничества у обучающихся младших классов// *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – Т. 26–2017. – С. 75–7.
9. Панюшкин В.П. Функции и формы сотрудничества учителя и обучающихся в учебной деятельности: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук // М.: Просвещение, –2018. – 59 с.
10. Петрова И.В. Средства и методы формирования универсальных учебных действий младшего школьника // *Молодой учёный*. № 52. – 2018. – с. 151–155.
11. Петухова Е.А., Комплекс упражнений педагогу по формированию познавательных УУД у младших школьников [Электронный ресурс] // *ПедПроект РФ: [сайт]*. URL: <https://педпроект.рф> (Дата обращения: 12.12.2023).

12. Пидкасистый П.И., Педагогика дошкольного образования.// М.: Пед. общество России, – 2018. – 604с.
13. Цукерман Г.А., Как младшие школьники учатся учиться? // Москва; Рига: Эксперимент, – 2000. – 222 с.
14. Цукерман Г.А., Обучение учебному сотрудничеству// *Вопросы психологии*. –№ 2. – 2017. – С. 51–59.

DEVELOPMENT OF TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF COGNITIVE EDUCATIONAL ACTIONS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN: ASPECTS OF ORGANIZING COMMUNICATIVE COOPERATION OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Kreslavskaya T.A., Golubeva T.A., Lichak N.A., Ushakova N.E.
Tver State University; Yaroslavl State Technical University

The article is devoted to the study of aspects of the organization of communicative cooperation of participants in the educational process. The cooperation of participants in the educational process is one of the main conditions for the organization of primary school children. If the described conditions are met in creating such interaction between adults and children, younger schoolchildren act as active participants in the educational process on an equal basis with adults. The theoretical analysis of scientific research on the organization of educational cooperation of students is presented. The methods used are the analysis of scientific, theoretical, pedagogical literature on the problem; experimental research work in educational institutions; observation; study of work experience on the problem. The results obtained during the experimental search work, the identified conditions, the proposed methods, and means can be used in the practical activities of teachers of preschool education, additional education, and family education.

Keywords: educational cooperation, group, pair, frontal form, student, group work, cognitive abilities, universal competencies.

References

1. Akramov Sh.R., Methodological recommendations for using the method of working in small groups // *World Science*. – No. 9 (18). – 2018. – P. 3–6.
2. Bayborodova L.V., Pedagogical technologies: in 3 hours. Part 2. Organization of activities: textbook and workshop for universities. 2nd ed.// М.: Yurayt, – 2023. – 234 p.
3. Johnson D., Johnson R., Johnson-Holubek E., Teaching Methods. Learning in collaboration / trans. from English Z.S. Zamchuk. St. Petersburg: Economic School, –2001. – 256 p.
4. Kanakina V.P., Goretsky V.G., Russian language program of the educational educational complex “School of Russia” “Russian language. 1–4 grades” [Electronic resource]// <https://catalog.prosv.ru/attachment/bf73153b-a66f-11e2-a97f-0050569c0d55.pdf> (access date: 11/08/2023).
5. Korotaeva E.V., Development of cooperative relations among primary school students // *Pedagogical education in Russia*. – No. 4. – 2018 –P. 169–172.
6. Kreslavskaya T.A., Didactic verbal games as a means of developing communicative universal educational actions among junior schoolchildren // *Primary education*. – Т. 10. No. 2. – 2022С. – 41–43.
7. Mayorova, N.I. Educational cooperation as a way to enhance student self-development [Text] / N.I. Mayorova // *Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application*. – 2014. – No. 38. – P. 57–61.
8. Nikolaeva M. S., Androsova M.I. Development of cooperation skills among junior school students // *Scientific and methodological electronic journal “Concept”*. – Т. 26–2017. – P. 75–7.
9. Panyushkin V.P. Functions and forms of cooperation between teachers and students in educational activities: abstract. diss. for the job application uch. step. Ph.D. psychol. Sciences // М.: Prosveshchenie, –2018. – 59 p.
10. Petrova I.V. Means and methods of forming universal educational actions of younger schoolchildren // *Young scientist*. No. 52. – 2018. – p. 151–155.

11. Petukhova E.A., A set of exercises for teachers on the formation of cognitive learning skills in younger schoolchildren [Electronic resource] // PedProject of the Russian Federation: [site]. URL: <https://pedproekt.rf> (Date of access: 12.12.2023).
12. Pidkasisty P.I., Pedagogy of preschool education // M.: Ped. Society of Russia, – 2018. – 604 p.
13. Tsukerman G.A., How do primary schoolchildren learn to study? // Moscow; Riga: Experiment, – 2000. – 222 p.
14. Tsukerman G.A., Training in educational cooperation // Questions of psychology. – № 2. – 2017. – pp. 51–59.

Инновационный потенциал современного вузовского образования: педагогический аспект

Стебляк Виктор Вадимович,

кандидат искусствоведения, доцент; Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
E-mail: steblyakvv@list.ru

Чернов Алексей Сергеевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности, Московский государственный институт культуры
E-mail: Chernov82@mail.ru

Лоткин Илья Викторович,

доктор исторических наук, профессор, ОМГУПС ФГБОУ ВО «Омский государственный университет путей сообщения»
E-mail: lotkin1917@rambler.ru/

Современный вуз – это широкое мультикультурное пространство, функционирующее под воздействием различных факторов внутренней и внешней среды. Потенциал высшего учебного заведения в формировании инновационного мышления обучающихся и педагогов, в организации на принципах новаций и инноваций учебного и воспитательного процесса весьма высок. В статье рассматриваются различные мнения и подходы на тему реализации инновационного потенциала современного вуза и создании благоприятной для этого инфраструктурной среды, а также места и роли инновационной деятельности в формировании гармоничной личности. Инновации как вектор развития дают определенные возможности, но при этом, одновременно поднимают ряд очень важных для общества вопросов.

По нашему мнению, инновация – это предмет постоянного поиска и коллаборации. С чистого листа инновацию не придумать. Необходимо правильно донести идею, довести ее по кратчайшему пути до точки реализации. Большинство общественных проблем принципиально качественно решить возможно только инновациями. Есть также мнение в практической среде, что важнее не идея, а процесс ее реализации – непосредственная деятельность.

Очевидно, что инновациями и новациями можно не только решить проблемы, но и выявить их. Также стоит отметить, что «неудачная» реализация инноваций дает опыт, но какой именно это будет опыт и в какой мере он будет полезен сказать сложно.

Инновационно-мыслящая личность – ключ к существенному переосмыслению традиционных общественных процессов и шаблонов поведения и вузовское образование – это «дорожная карта» таких преобразований.

Ключевые слова: инновации, новации, вузовское образование, развитие личности, педагогический аспект, инновационная деятельность, источник идей, интеллектуальный потенциал.

Существует мнение, что инновационный потенциал вуза – это один из важнейших факторов создания образовательной среды. Фундаментальной основой его является способность и желание педагогов и менеджеров высшего учебного заведения создавать и предлагать обучающимся актуальные профессиональные компетенции для своих студентов и специфические ориентиры, приобщать к современным и традиционные общественным ценностям, и поддерживать коммуникации со своими коллегами и потребителями.

С точки зрения повседневности для многих людей, имеющих отношение к образованию и иным, близким по целям и задачам, сферам человеческого бытия дефиниции «новация» и «инновация», до сих пор остаются чем-то единым или схожим по смыслу. Об этом свидетельствует многолетний накопленный опыт проведения образовательных мероприятий и просто повседневный педагогический процесс.

В свете вышесказанного следует очертить границы самих ключевых терминов. Инновация – нововведение в области техники, технологии, организации труда или управления, основанное на использовании достижений науки и передового опыта, обеспечивающее качественное повышение эффективности производственной системы или качества продукции. [2]

Новация же, в широком смысле слова, это качественно, но не принципиально, новое изменение или добавление, которое проявляется в определенной деятельности, через изменение содержания, формы или использованием новых технологий. Термин новация свободней и шире по употреблению, применимо к повседневной жизни общества. Кроме того, термин инновация наделен признаками процесса, в то время как термин новация – устанавливает сам факт и именуется.

Сама по себе тема инновационного потенциала вуза уже определенное время изучается различными разными специалистами и учеными. Однако большинство сосредотачивают свое внимание на его – потенциала – ресурсных и функциональных компонентах. Среди ресурсных, к примеру, кадровый и интеллектуальный потенциал, финансовый и инфраструктурный, материально-технический и, конечно, имиджевый (репутационный). Функциональные же компоненты включают в себя образовательный, исследовательский и управленческий процессы.

В рамках нашей темы акцент необходимо сделать на педагогическом аспекте вопроса, а именно, на реализации инновационного подхода

во всем многообразии образовательных методов: лекции, семинаре, самостоятельной работе, презентации, проектировании и других, а также развитии инновационного мышления самих обучающихся в рамках процесса освоения знаний, формирования умения и отработки навыков профессиональной деятельности.

В теории все выглядит предсказуемо: необходимые условия, вектор применения творческой мысли, направление приложения усилий и инновации как бы сами должны «родиться». Однако, практика демонстрирует нам немного иную «картину». Обучающийся, студент n-го курса, в процессе освоения образовательной дисциплины, в большинстве случаев, способен воспроизвести, где-то даже подсознательно, уже имеющийся опыт, но испытывает затруднения с реализацией всего своего интеллектуального ресурса, выходом за пределы рационального мышления и тех моделей будущего, которые были созданы до него. Даже коллективная студенческая работа не всегда дает нужные плоды, но результат становится куда ближе к тому, что требуется. Но и здесь возникает ряд затруднений, как в концептуальной, так и в описательно-реализационной части.

По нашему мнению, к такому положению дел приводит ряд проблем, связанных как с личностью самих обучающихся, так и построению педагогического процесса в динамике освоения нового материала.

Первой из имеющих проблем можно выделить стандартизацию образовательного процесса. Ведь несмотря на все плюсы стандартного подхода системы образования, мыслить «шаблонами» в ее рамках гораздо привычнее и понятнее – ведь стандартные формы поведения и мышления – по сути, основа стабильности общества.

Второй существенной проблемой является отсутствие полноценных условий (инфраструктуры) для инноваций. Такая инфраструктура предполагает нелинейность мышления, местами алогичность восприятия действительности через призму всех имеющихся измерений и сторон явления.

Третьей проблемой, считаем, отсутствие мотивов и стимулов для обучающихся в образовательной среде вуза. Ведь большая часть мотивирующе-стимулирующих мероприятий направлены на поддержание порядка и успеваемости, а на нестандартность найденных решений и предложенных алгоритмов действий.

Четвертой и весьма важной проблемой можно считать инновационную активность педагогического состава.

Пятой, но отнюдь не новой, – сохраняющийся разрыв между теорией и практикой, на уровне применения умений и навыков. Т. е. по сути профессиональная адаптированность обучающихся к «суровым» испытаниям профессии и опора на эмпирический багаж знаний.

Инновационный потенциал высшего учебного заведения связан с особенностями личности субъектов вузовских отношений: студентов и пе-

дагогов. Эти отношения предполагают взаимодействие на уровне имеющихся и формируемых у субъектов профессиональных и личностных качеств, актуальных с точки зрения развития современного общества.

Реализация инновационного потенциала и инновационная деятельность в вузе диктует необходимость педагогическому составу и обучающимся, находясь в системе непрерывного образования, формировать конкретный набор личностных характеристик. И здесь речь стоит вести не о уже всем привычным HARD и SOFT скиллс, как наборе определенных качеств, а о чем-то большем. На первый план выходят, по мнению ряда исследователей: – креативное мышление как способ отыскать новые идеи и внедрить их в научный и образовательный процесс и практическую деятельность; – истинные потребности в изменениях и умения освободиться от власти шаблонов и традиций; – прагматические компетенции в области развития и применения адекватных социальных механизмов достижения нового результата; – умение аргументированно и системно, футурологически осуществить отбор, организовать внедрение и реализацию имеющихся новаций; – способности ориентироваться и действовать в условиях информационного «голода», неопределённости и осознавать имеющуюся степень риска; – готовность к преодолению постоянно возникающих препятствий и др. Это соответствует потребностям современного века [3].

Для того чтобы преодолеть барьер инновационности следует внимательно изучить классификацию таковых. А она, в свою очередь, довольно обширна. Инновации классифицируются по следующим признакам:

1. значимость (базисные, улучшающие, псевдоинновации);
2. направленность (заменяющие, рационализирующие, расширяющие);
3. место реализации (отрасль возникновения, отрасль внедрения, отрасль потребления);
4. глубина изменения (регенерирование первоначальных способов, изменение количества, перегруппировка, адаптивные изменения; новый вариант, новое поколение, новый вид, новый род);
5. разработчик (разработанные силами предприятия, внешними силами);
6. масштаб распространения (для создания новой отрасли, применение во всех отраслях);
7. место в процессе производства (основные продуктовые и технологические, дополняющие продуктовые и технологические);
8. характер удовлетворяемых потребностей (новые потребности, существующие потребности);
9. степень новизны (на основе нового научного открытия, на основе нового способа применения к давно открытым явлениям);
10. время выхода на рынок (инновации-лидеры, инновации-последователи);

11. причина возникновения (реактивные, стратегические);

12. область применения (технические, технологические, организационно-управленческие, информационные, социальные и т.д.). [4]

Среди всего многообразия имеющихся типов инноваций нет никакой необходимости выделять конкретные по степени важности и соответствия вузовской образовательной и воспитательной среде. Так как основная задача не в этом, а в том, чтобы диверсифицировать педагогический процесс таким образом, чтобы как на концептуальном, процессном уровне, так и на уровне реализации инновации и новации обладали если не всеми, то большинством необходимых признаков и были применимы для совершенно разных областей и составляющих профессиональной деятельности. На сегодня же, процент «псевдоинноваций» достаточно велик, что приводит к снижению темпов развития как личности, различных видов деятельности и общества в целом.

Одной из «темных» сторон исследуемого вопроса – глубина погружения обучающихся в инновационную плоскость. По нашему мнению, это возможно, как через создание специальных условий (т.е. специфической инфраструктуры) так и через создания неподдельного интереса к изучаемой области и направления. Интерес, в нашем понимании, – это устойчивое эмоционально-окрашенное отношение к чему-либо. Только искреннее неподдельное внимание к предмету изучения может стать залогом «инновационной успешности» в рамках учебного процесса.

Одной из действенных методик вовлечения, обучающихся в инновационный «брейн-шторминг» является мелкогрупповая соревновательная деятельность. Реализуя свой внутренний интеллектуальный потенциал, сублимируя свою энергию и эмоционально вкладываясь в учебный и научный поиск обучающиеся стремятся найти точки соприкосновения инноваций с идентичным и привычным – общеизвестным и общепринятым.

Чем шире мышление, чем ярче эмоциональный фон, чем больше взаимосвязь обучающихся в процессе – тем больше шансов на выявления «частиц Бозона» под название новация и инновация.

Среди прочих факторов, стимулирующих инновационную активность как обучающихся, так и педагогов отметим сферу реализацию самих инноваций. Совпадение внимания к этим сферам у педагога и обучающихся увеличивает эффективность совместной деятельности.

вузовская среда – несомненно благотворно сказывается на проявлении инициативы и инновационной деятельности.

Инновационной деятельностью, в рамках нашего исследования, можно назвать деятельность (включая научную, технологическую, организационную, финансовую и коммерческую деятельность), направленную на реализацию инновационных проектов, а также на создание инновационной инфраструктуры и обеспечение ее деятельности.

Наличие базы различного рода ресурсов в непосредственном пользовании существенно упрощает и ускоряет процесс апробирования инноваций и расширяет границы самой инновационной деятельности.

Сложность в том, что большинство сценариев решения проблем уже существуют. И на сегодня, по – мнению многих исследователей, наблюдается определенный «тупик» в поиске идей. С одной стороны, хорошо то, что существует огромное информационно пространство – как источник идей, с другой стороны это вредит и приводит к шаблонному мышлению. Локально проект может быть интересным и оригинальным, но глобально нового в нем нет. Формируется мнение, что назрел определенный кризис идей. Меняются формы, но суть остается прежней. По нашему мнению, спасение – в интеграции различных сфер и направлений деятельности. На сегодня инновация – это предмет постоянного поиска и коллаборации. С чистого листа инновацию не придумать. Необходимо правильно донести идею, довести ее по кратчайшему пути до точки реализации. При этом все более становится очевидным, что большинство общественных проблем принципиально качественно решить возможно только инновациями. Есть также мнение в практической среде, что важнее не идея, а процесс ее реализации – непосредственная деятельность.

Очевидно, что инновациями и новациями можно не только решить проблемы, но и выявить их. Также стоит отметить, что «неудачная» реализация инноваций дает опыт, но какой именно это будет опыт и в какой мере он будет полезен сказать сложно.

С точки зрения перспектив, считаем возможным, согласиться с мнением некоторых исследователей, что одним из важнейших подходов к развитию и реализации инновационного потенциала вуза заключается в более четкой целевой направленности высшей школы на осуществление конкретных функций в рамках имеющейся государственной системы приоритетов в развитии культурной, социальной, технической, научной и инновационной деятельности.

Резюмируя все вышеизложенное, можно отметить, что в природе человека постоянно стремится к совершенствованию, улучшению качества жизни. А значит можно считать инновацию – источником непрерывного развития человека.

Литература

1. «Википедия», статья «Новация», <http://ru.wikipedia.org/wiki/Новация>
2. Люди-XXI: инновационный слой общества: База данных ФОМ. – URL: <http://bd.fom.ru/map/innovacyi/> (дата обращения 22.01.2015 г.).
3. Скворцов В.Н. Развитие инновационного потенциала университета как условие подготовки современного специалиста в системе

непрерывного образования // «Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина», 2014 г.

4. Скворцов В.Н. Особенности инновационной деятельности университетов разного типа // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование для устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества / сост. Н.А. Лобанов; под науч. ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. Ленингр. гос. ун-т им. А.С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – Т. 7. – С. 93–99.
5. Стебляк В.В. Специфика социокультурного проектирования в современной России // Культура и цивилизация. 2018. – № 6 с. 77–86
6. Стебляк В.В. Ценностные модели современной российской цивилизации // Культура и цивилизация. 2018. № 6 с. 86–95
7. Чернов А.С. Маркетинговая концепция развития личности специалиста культуры // Развитие культурного пространства Омской области. Творческие ресурсы региона: Сборник материалов науч.-практ. конф. Омск, 2005 г. Стр. 73–79

INNOVATIVE POTENTIAL OF MODERN UNIVERSITY EDUCATION: PEDAGOGICAL ASPECT

Steblyak V.V., Chernov A.S., Lotkin I.V.

Omsk State University F.M. Dostoevsky, Moscow State Institute of Culture, Omsk State Transport University

A modern university is a wide multicultural space that functions under the influence of various factors of the internal and external environment. The potential of a higher educational institution in the formation of innovative thinking of students and teachers, in organizing the educational and educational process on the principles of innovation and innovation is very high. The article discusses various opinions and approaches on the topic of realizing the innovative potential of a modern university and creating an infrastructure environment favorable for this, as well as the place and role of innovation in the formation of a harmonious personality.

In our opinion, innovation is a subject of constant search and collaboration. You can't come up with innovation from scratch. It is neces-

sary to correctly convey the idea, to bring it along the shortest path to the point of implementation. Most social problems can only be solved qualitatively through innovation. There is also an opinion in the practical environment that what is more important is not the idea, but the process of its implementation – direct activity.

It is obvious that innovations and innovations can not only solve problems, but also identify them. It is also worth noting that the “unsuccessful” implementation of innovations provides experience, but what kind of experience this will be and to what extent it will be useful is difficult to say.

Innovation as a vector of development provides certain opportunities, but at the same time, it simultaneously raises a number of very important issues for society. An innovatively thinking person is the key to a significant rethinking of traditional social processes and patterns of behavior, and university education is a “road map” for such transformations.

Keywords: innovation, innovation, university education, personal development, pedagogical aspect, innovative activity, source of ideas, intellectual potential.

References

1. “Wikipedia”, article “Novation”, <http://ru.wikipedia.org/wiki/Novation>
2. People-XXI: innovative layer of society: FOM database. – URL: <http://bd.fom.ru/map/innovacyi/> (accessed January 22, 2015).
3. Skvortsov V.N. Development of the innovative potential of the university as a condition for training a modern specialist in the system of continuous education // “Bulletin of Leningrad State University named after. A.S. Pushkin”, 2014
4. Skvortsov V.N. Features of innovative activities of universities of different types // Education through life: Continuing education for sustainable development: tr. international cooperation / comp. N.A. Lobanov; under scientific ed. N.A. Lobanova and V.N. Skvortsova. Leningr. state University named after A.S. Pushkina, Research Institute of Social and Economics. and ped. problem continuous education. – SPb.: Leningrad State University named after. A.S. Pushkina, 2009. – Т. 7. – P. 93–99.
5. Steblyak V.V. Specifics of sociocultural design in modern Russia // Culture and Civilization. 2018. – No. 6 p. 77–86
6. Steblyak V.V. Value models of modern Russian civilization // Culture and civilization. 2018. No. 6 p. 86–95
7. Chernov A.S. Marketing concept for the development of the personality of a cultural specialist // Development of the cultural space of the Omsk region. Creative resources of the region: Collection of scientific and practical materials. conf. Omsk, 2005. Pp. 73–79

Педагогические условия применения проектной деятельности для активизации патриотического воспитания в начальной школе

Попова Елена Викторовна,

кандидат с.-х. наук, доцент, доцент кафедры начального и дошкольного образования Балашовского института (филиала), ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»
E-mail: lena_eleparopova_1975_popova@mail.ru

Актуальность представленного исследования определяется тем, что современная социально-политическая ситуация в стране, а также оказываемое извне влияние предопределяет необходимость активизации усилий общества и различных государственных институтов по формированию у подрастающего поколения правового и гражданского самосознания, отвечающего вызовам времени. Такие усилия необходимо организовывать на всех этапах социализации человека и гражданина Российской Федерации. Одним из важнейших социальных институтов, оказывающих, в силу возраста максимальное влияние на маленького гражданина является начальная, общеобразовательная школа. При этом вся инициатива подобной деятельности должна исходить не только от государственных институтов, но и активно реализовываться на местах. Данный факт определяет важную взаимосвязь таких субъектов образовательной деятельности как сотрудников общеобразовательных учреждений и родителей. В связи с этим представляется важным целью проведенного исследования, заключающаяся в определении уровня патриотического воспитания обучающихся начальной школы, дальнейшей разработке и апробации проектной инициативы, заключающейся в активизации патриотических качеств детей. В статье рассмотрены теоретико-прикладные основы применения метода проектирования с учетом проведения заявленной деятельности в начальной школе. Представлен ряд взаимосвязанных и последовательных этапов организация проектной деятельности. Разработан авторский инструментарий позволяющий определить уровень сформированности патриотизма у младших школьников. Представлены примеры практической деятельности в рамках изучаемой проблемы.

Ключевые слова: проектная инициатива, метод проектов, начальная школа, младшие школьники, патриотическое воспитание.

Введение

Одной из ключевых задач современной образовательной парадигмы возможно определить формирование у детей, обучающихся в начальной школе основ гражданской и правовой ответственности, и других факторов успешной социализации в обществе на всех этапах развития [12, 14]. Начиная с поступления в школу данная задача для учителей и детей младшего школьного возраста становится максимально актуальной, что обуславливается восприимчивостью ребенком в данном возрасте к положительному воздействию со стороны взрослых.

Среди государственных инициатив в рамках описываемой проблематики важнейшее место занимает программа, поддержанная Президентом Российской Федерации в 2020 году «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021–2025 годы». В рамках ее реализации частично осуществлена, а так же планируется в дальнейшем работа по отдельным приоритетным направлениям российских общеобразовательных учреждений. Среди таких приоритетов особое место отведено различным направлениям патриотического воспитания. В нормативном акте оно определяется как ключевая цель формирования личности российского патриота. Такой гражданин должен быть готов предан своему Отечеству и любить свою Родину [10].

Еще одним ключевым документом, определяющим политику государства в области патриотического воспитания является «Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации», которая устанавливает, что «патриотизм призван дать новый импульс духовному оздоровлению народа, формированию в России единого гражданского общества» [7].

В этой связи определенные возможности по активизации усилий в рамках патриотического воспитания представляет проектная деятельность, которую возможно эффективно реализовывать на уроках в начальной школе по предмету «Окружающий мир». Проектная деятельность открывает довольно широкие возможности для формирования и активизации различных аспектов патриотического воспитания младших школьников, при этом развивая их стремление к достижениям, готовность к сотрудничеству и умение работы в различных коллективах. Изучение окружающего мира предусматривает рассмотрение краеведческих аспектов в обучении, что способствует изучению широкой массы по истории как своей «малой родины», так и Отечества в целом.

Краткий обзор литературы

Отдельные аспекты изучения вопросов патриотического воспитания представлены в трудах таких авторов, как Л.И. Новикова [9], Е.В. Бондаревская [4], М.И. Шилова [15, 16], О.С. Газман [6], Ш.А. Амонашвили [1], и других. Научными исследованиями различных ученых выявлено, что в младшем школьном возрасте (от 6 до 9 лет) проявляется наибольшая восприимчивость от любого социального влияния [18], в том числе и от патриотического воспитания. В начальной школе, в условиях формирования основ личности младшего школьника, представляется важным осуществление патриотического воспитания в ходе приобщения их к различным формам работы: внеурочной и учебной деятельности. Авторами определяется, что без такого включения фактически невозможно сформировать у детей младшего школьного возраста достаточный уровень патриотизма [14].

Важно отметить концепцию формирования образа жизни Н.Е. Щурковой [17], а также концепцию Е.В. Бондаревской, обозначающую ребенка как человека культуры [4].

Интеллектуальная деятельность в достаточно полной мере формируется в проектной деятельности как новой педагогической технологии. При этом такие авторы как Л.И. Божович [3], Л.В. Выготский [5] предлагают в своих исследованиях тезис, определяющий интеллектуальную деятельность младших школьников как основу формирования патриотических качеств. Такая точка зрения предусматривает применение новых педагогических технологий с учетом психолого-педагогических качеств каждого обучающегося в начальной школе [2].

Рассматривая чувство патриотизма в контексте ключевых качеств личности младшего школьника исследователи определяют, что оно изначально начинает формироваться еще перед поступлением в начальную школу, однако наибольшая степень развития приходится на возраст с 6 до 9 лет. Начиная развиваться постепенно и фактически интуитивно это чувство при правильно организованной работе проходит качественные этапы становления в течении всей жизни гражданина [8, 9].

Авторы отмечают, что в общеобразовательной школе одним из приоритетных направлений работы с учениками младших классов является приобщение их к проектной деятельности, которая позволяет педагогам сформировать у них адекватное и соответствующее современным реалиям отношение к окружающему миру, его историческому наследию и культуре [13].

Материалы и методы

Цель исследования: осуществление изучения уровня патриотического воспитания младших школьников и разработка проекта, направленного на формирование основ патриотизма.

Задачи исследования:

- проанализировать особенности состояния вопросов патриотического воспитания младших школьников в условиях современной начальной школы;
- создать инструментарий, позволяющий определить уровень сформированности патриотизма у обучающихся начальной школы;
- разработать и в дальнейшем апробировать проектную инициативу по патриотическому воспитанию в рамках предмета «Окружающий мир».

С учетом поставленной цели и реализуемых задач нами была разработана авторская анкета для обучающихся начальной школы. Анкета имеет целью определение уровня патриотического воспитания младших школьников и включает 17 вопросов:

1. Как называется страна, в которой мы живем?
2. Какие государственные символы страны Вы знаете?
3. Когда образовался город Балашов?
4. В честь кого назван город Балашов?
5. Как называется улица, на которой Вы живете?
6. В честь кого названа улица?
7. Какое место в городе Балашове самое известное?
8. Что нужно сделать для того, чтобы город Балашов стал лучше?
9. Какие традиции существуют в городе Балашове?
10. Что такое «Рубиновая линия» в городе Балашове?
11. На какой улице расположен дом-музей Е.М. Дьякова?
12. В каком районе города находится памятник летчику-герою В.П. Годыне?
13. Читаете ли книги на военную тематику?
14. Смотрите ли художественные военные фильмы?
15. Какие праздники отмечают в Вашей семье?
16. Что значит быть патриотом своей Родины?
17. Отделимы ли понятия Родины и «Малой родины»?

Также для выполнения младшими школьниками нами были разработана примерная тематика проектов в рамках дисциплины «Окружающий мир» (в аспекте патриотизма и краеведения):

1. Моя семья: «Откуда я и где мои корни» (работа в семейном архиве), «Имена и фамилии в нашей семье», «Моя родословная (древо жизни семьи)», «Наш семейный альбом (летопись семьи)», «Традиции и праздники моей семьи (семейная гостиная).

2. Мой родной город: «Старые названия новых улиц (исследования в архиве)», «Город на реке Хопер (изучение истории создания)», «Герои Балашовской земли (Гарнаев Ю.А. – Герой Советского Союза и Белозерцев Н.А. – Герой Советского Союза)», «Подвиг летчика-героя Годыны В.П. и Монумент Славы в парке имени Куйбышева)», «Чистый город (эколого-патриотические акции в рамках проекта)», «Балашов глазами художни-

ков (Бочков В., Попов В.)», «Песни и стихи о Балашове (Пастернак Б., Палькин Н.)».

3. Путешествия по городу, району, области, стране: «Экскурсия по улицам родного города Балашова», «Моя улица, мой дом», «История названия Балашовских улиц», «Дом, в котором я живу», «Москва – столица России», «Города – Герои», «Золотое кольцо России».

Рассматривая к разработке и апробации означенные темы проектов мы считаем, что каждый из них должен быть логически завершен, правильно оформлен и представлен на рассмотрение группе выбранных экспертов. Это будет способствовать формированию у младших школьников коммуникативных качеств, умения работать индивидуально и в группе для получения наилучшего результата. При этом педагогу важно выступать в роли модератора-помощника, контролирующего и помогающего обучающимся в ходе выполнения проектной деятельности.

Результаты и их обсуждение

Апробацию деятельности по патриотическому воспитанию на уроках предмета «Окружающий мир» мы проводили в 4-х классах МБОУ СОШ № 9 им. П.А. Столыпина города Балашова Саратовской области. Нами был разработан и реализован проект «Юные патриоты города Балашова», в практической работе принимали участие 44 человека.

«Юные патриоты города Балашова» – это комплексный проект, включающий различные направления: краеведческое, историческое, обществоведческое.

Целью проекта стало воспитание у обучающихся начальной школы патриотических чувств и гражданского долга.

Целями проекта были определены:

- умение применять знания, усвоенные при изучении предмета «Окружающий мир» для поиска информации в рамках проектной инициативы;
- развитие у младших школьников возраста стремления к рассмотрению истоков своей семьи и создания ее генеалогического древа;
- развитие самостоятельной познавательной деятельности младших школьников в поиске решения поставленной перед ними проблемы проекта;
- воспитание чувства патриотизма у детей младшего школьного возраста на исторических примерах «малой родины» – города Балашова Саратовской области.

К задачам, решаемым в рамках проектной деятельности относятся:

- сформировать у обучающихся начальной школы краеведческих знаний и умений при осуществлении проектной деятельности;
- активизировать умения поисковой работы на подготовительном этапе проекта;
- привить чувство единения со своей страной, в общем, и «малой родиной» в частности;

– воспитать уважительное отношение к традициям и культуре своей страны, историческому прошлому, созидательному настоящему.

К ожидаемым результатам деятельности по проекту относятся:

- сформированность краеведческих знаний и умений, а также уверенной заинтересованности особенностями исторического развития города Балашова и России в целом;
- развитие у младших школьников активной жизненной позиции, в контексте чувства единения со своей страной и «малой родиной»;
- понимание важности бережного отношения к историческим событиям и памятникам культурного наследия страны и «малой родины»;
- формирование желания участвовать в социально-значимой созидательной деятельности на основе изученного материала;
- привитие важности сохранения исторической памяти о подвигах героев нашей страны, в том числе совершенных на территории города Балашова;
- непосредственное участие в конкретной практической деятельности.

Разработанный проект предполагал свою реализацию в несколько этапов. К ним были отнесены: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе были обозначены цели и задачи проекта, определены ключевые группы участников проекта (исследователи, аналитики, историки, волонтеры, эксперты), составлен план реализации основных направлений работы, подобраны и проанализированы литературные и архивно-краеведческие источники.

II. Основной этап, состоящий из следующих мероприятий.

На основном этапе проектной работы особое внимание было уделено деятельности в рамках разработанного проекта «Летчик-герой Годына В.П. – защитник неба Балашова».

Целью проекта является создание условий для ознакомления обучающихся начальной школы с событиями Великой Отечественной войны на примере подвига героя-летчика В.П. Годыны.

Проект решает ряд социально-педагогических задач: сохранение памяти о подвиге героя благодаря созданию Аллеи Памяти и активизация поисковой работы, а также совершенствование навыков работы с информацией в ходе исследовательской деятельности, создание печатного альбома о жизни и подвиге героя для изучения на уроках по предмету «Окружающий мир», воспитание патриотизма у младших школьников и формирование навыков социально-значимой деятельности у каждого.

На основном этапе проекта в ходе совместной деятельности обучающихся, родителей, студентов и педагогов была осуществлена конкретная практическая деятельность – выращена рассада цветочных растений и высажена Аллея Памяти у памятника – мемориала летчика Владимира Годыны.

Такая практически-деятельностная работа в рамках проектной инициативы позволяет говорить о важности и необходимости патриотического воспитания подрастающего поколения.

Помимо вышеозначенной работы, в рамках проектной деятельности нами были организованы и проведены мероприятия краеведческой направленности и социально-патриотические акции, среди которых можно выделить: «Экскурсия в краеведческий музей Балашовского района» «Посещение дома-музея купца Дьякова», «Встречи с земляками-героями специальной военной операции», «Возложение цветов к памятнику героям Великой Отечественной войны «Поворинский мемориал»», Участие в митинге «Бессмертный подвиг героев города Балашова», оформление стендов, буклетов и альбомов «Имена героев Балашова не забыты!», сочинение «Нам не нужна война!», проведение открытых уроков патриотизма и мужества, участие в написании писем солдатам-участникам СВО.

В рамках заключительного этапа проектной деятельности были оформлены стенды и выставки патриотического содержания, отражающие результаты работы обучающихся начальной школы, подведены и обсуждены на заседании методического объединения МБОУ СОШ № 9 им. П.А. Столыпина города Балашова Саратовской области, а так же в рамках круглого стола «Герои живут вечно, герои живут рядом» на базе Балашовского института (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского».

Подведенные итоги работы позволили определить качественное достижение предполагаемых результатов работы над проектом.

Для проверки результативности выбранной нами методики по окончанию реализации проекта «Юные патриоты города Балашова» была проведена диагностика уровня патриотической воспитанности младших школьников и проведено сравнение полученных результатов до и после реализации проекта.

В качестве инструмента первичной и контрольной диагностики нами была использована авторская анкета. По результатам первичного анкетирования младших школьников (обучающихся 4-х классов) были получены следующие данные: только у 9% младших школьников оказался высокий уровень патриотической воспитанности, при этом средний уровень выявлен у 37% детей, а низкий – у 54% испытуемых.

По окончанию проектной деятельности в целях подтверждения эффективности проведенной работы было осуществлено контрольное анкетирование, результатом которого стали следующие данные: высокий уровень патриотической воспитанности продемонстрировали 57% младших школьников, что является на 48% больше чем при первичном обследовании. Средний уровень про-

демонстрировали 43% (при первичном результате – 37%). Низкий уровень патриотизма по результатам проектной работы не показал ни один обучающийся начальной школы.

Выводы и заключения

Подводя итоги рассмотренного исследования можно сделать следующие выводы. Используя метод проектов необходимо предусматривать изучение и анализ разнообразных информационных источников, что в достаточно полной мере поможет сформировать основные компетенции участников проектной деятельности.

Главные ориентиры проектной работы, безусловно, заключаются в самостоятельности обучающихся. В условиях начальной школы большую значимость приобретают различные формы работы, ими могут выступать как индивидуальная, так и различные типы групповой деятельности. При этом обязательным условием такого труда выступает взаимодействие всех субъектов проектной деятельности, которыми можно определить самих учеников начальной школы, их родителей (законных представителей), а также сотрудников общеобразовательного учреждения.

Полученные результаты проектной инициативы были обсуждены на заседании кафедры дошкольного и начального образования Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», в тематических научных мероприятиях института, а также в работе методического объединения МБОУ СОШ № 9 им. П.А. Столыпина города Балашова Саратовской области.

Результаты исследования могут быть полезны учителям начальных классов, сотрудникам образовательных организаций, преподавателям и студентам вузов.

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики: собрание сочинений Ш.А. Амонашвили: в 20 кн. / [редкол.: М.В. Богуславский (гл. ред.) и др.]; Междунар. центр гуманной педагогики. 2-е изд. М.: Амрита-Русь, 2014.
2. Бессчетнова, О.В. Готовность к обучению как психолого-педагогическая категория // Современные гуманитарные исследования. 2007. № 4 (17). С. 267–270.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
4. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. 1995. № 4. С. 29–36.
5. Выготский, Л.С. Нравственное воспитание. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1991. 480с.

6. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы: [статьи, воспоминания] / О.С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. 294с.
7. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации. М.: САШКО. 2003. 23 с.
8. Мясников, А.А. Патриотическое воспитание как условие формирования российской идентичности у младшего школьника / А.А. Мясников // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 5. С. 14–19.
9. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды /Л.И.Новикова. М.: ПЕР СЭ,2010. 335 с.
10. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021–2025 годы» (с изменениями и дополнениями): постановление Правительства РФ от 12 ноября 2020 г. № 2945-р. – URL: <https://ipkro.riobr.ru/wp-content/uploads/sites/70/2024/02/P-Gosudarstvennaja-programma-Patrioticheskoe-vospitanie-grazhdan-Rossijskoj-Federacii-na-2021-2025-gody.pdf> (дата обращения: 05.03.2024).
11. Попова, Е.В. Проектная деятельность в экологическом образовании и воспитании // Начальная школа. 2014. № 11. С. 50–52.
12. Федосеева, Л.А. Концепция педагогического воспитания Е.В. Бондаревской // Современные научные исследования и инновации. 2019. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2019/08/90119> (дата обращения: 05.03.2024).
13. Хохлова, В. А. О роли гражданско-патриотического воспитания младших школьников // Теоретические и методологические проблемы современной педагогики и психологии: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Магнитогорск, 4 дек. 2017 г.): в 3 ч. Ч. 3. Магнитогорск: ООО Агентство международных исследований, 2017. С. 133–136.
14. Шанин, С.В., Шацков, П.А., Кравченко, Е.В. Мониторинг уровня знаний как составная часть процесса обеспечения качества образования // Инициативы XXI века. 2014. № 4. С. 70–73.
15. Шилова, В.С. Патриотическое воспитание студентов: сущность, цели и задачи / В.С. Шилова // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2015. № 1 (3). С. 75–78.
16. Шилова, В.С. Патриотическое воспитание студенческой молодежи: учебно-методическое пособие / В.С. Шилова. Белгород Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2010. 124 с.
17. Щуркова, Н.Е. Классное руководство: игровые методики: методическое пособие / Н.Е. Щуркова. Изд. 4-е, испр. и доп. М.: Педагогическое общество России, 2008. 223 с.
18. Юзбашева, Ю.А. Индивидуально-психологические особенности детей младшего школьного возраста // Молодой ученый.

2022. № 48 (443). С. 520–522. URL: <https://moluch.ru/archive/443/97107/> (дата обращения: 01.03.2024).

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF PROJECT ACTIVITIES TO ENHANCE PATRIOTIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Popova E.V.
Saratov State University

The relevance of the presented research is determined by the fact that the current socio-political situation in the country, as well as external influence, predetermines the need to intensify the efforts of society and various government institutions to form a legal and civil consciousness among the younger generation that meets the challenges of the time. Such efforts must be organized at all stages of socialization of a person and a citizen of the Russian Federation. One of the most important social institutions that, due to age, has the maximum influence on a young citizen is the primary, comprehensive school. At the same time, all initiatives for such activities should come not only from state institutions, but also be actively implemented locally. This fact determines the important relationship between such subjects of educational activity as employees of educational institutions and parents. In this regard, the goal of the study seems important, which is to determine the level of patriotic education of primary school students, further develop and test the project initiative, which consists in activating the patriotic qualities of children. The article discusses the theoretical and applied foundations of applying the design method, taking into account the implementation of the declared activities in elementary school. A number of interrelated and sequential stages of organizing project activities are presented. The author's tools have been developed to determine the level of formation of patriotism among younger schoolchildren. Examples of practical activities within the framework of the problem being studied are presented.

Keywords: project initiative, project method, primary school, primary schoolchildren, patriotic education.

References

1. Amonashvili, Sh.A. Fundamentals of humane pedagogy: collected works of Sh.A. Amonashvili: in 20 books. / [editorial team: M.V. Boguslavsky (chief editor) and others]; Intl. center for humane pedagogy. 2nd ed. M.: Amrita-Rus, 2014.
2. Besschetnova, O.V. Readiness to learn as a psychological and pedagogical category // Modern Humanitarian Research R. 2007. No. 4 (17). pp. 267–270.
3. Bozhovich, L.I. Personality and its formation in childhood / L.I. Bozhovich. St. Petersburg: Peter, 2008. 400 p.
4. Bondarevskaya, E.V. Value foundations of personality-oriented education / E.V. Bondarevskaya // Pedagogy. 1995. No. 4. pp. 29–36.
5. Vygotsky, L.S. Moral education. Educational psychology / L.S. Vygotsky. M.: Pedagogika, 1991. 480 p.
6. Gazman, O.S. Non-classical education: from authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom: [articles, memoirs] / O.S. Gazman. – М.: МИРОС, 2002. 294с.
7. The concept of patriotic education of citizens of the Russian Federation. М.: SASHKO. 2003. 23p.
8. Myasnikov, A.A. Patriotic education as a condition for the formation of Russian identity in a junior schoolchild / A.A. Myasnikov // Education and education: methods and practice. 2013. No. 5. P. 14–19.
9. Novikova, L.I. Pedagogy of education: selected pedagogical works / L.I. Novikova. М.: PER SE, 2010. 335 pp.
10. On the state program “Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2021–2025” (with amendments and additions): Decree of the Government of the Russian Federation of November 12, 2020 No. 2945-r. – URL: <https://ipkro.riobr.ru/wp-content/uploads/sites/70/2024/02/P-Gosudarstvennaja-programma-Patrioticheskoe-vospitanie-grazhdan-Rossijskoj-Federacii-na-2021-2025-gody.pdf> (access date: 03/05/2024).
11. Popova, E.V. Project activity in environmental education and upbringing // Primary school. 2014. No. 11. P. 50–52.

12. Fedoseeva, L.A. The concept of pedagogical education E.V. Bondarevskaya // Modern scientific research and innovation. 2019. No. 8 [Electronic resource]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2019/08/90119> (date of access: 03/05/2024).
13. Khokhlova, V.A. On the role of civic-patriotic education of junior schoolchildren // Theoretical and methodological problems of modern pedagogy and psychology: a collection of articles based on the results of the International Scientific and Practical Conference (Magnitogorsk, December 4, 2017): at 3 o'clock Part 3. Magnitogorsk: LLC Agency for International Research, 2017, pp. 133–136.
14. Shanin, S.V., Shatskov, P.A., Kravchenko, E.V. Monitoring the level of knowledge as an integral part of the process of ensuring the quality of education // Initiatives of the XXI century. 2014. No. 4. P. 70–73.
15. Shilova, V.S. Patriotic education of students: essence, goals and objectives / V.S. Shilova // Scientific result. Pedagogy and psychology of education. 2015. No. 1 (3). pp. 75–78.
16. Shilova, V.S. Patriotic education of student youth: educational and methodological manual / V.S. Shilova. Belgorod Publishing house Belgorod.gos. Univ., 2010. 124 p.
17. Shchurkova, N.E. Classroom management: game techniques: methodological manual / N.E. Shchurkova. Ed. 4th, rev. and additional M.: Pedagogical Society of Russia, 2008. 223 p.
18. Yuzbasheva, Yu.A. Individual psychological characteristics of children of primary school age // Young scientist. 2022. No. 48 (443). pp. 520–522. URL: <https://moluch.ru/archive/443/97107/> (access date: 03/01/2024).

Исследование интеграции идеологии и политики учебной программы в курсы менеджмента в открытых университетах

Синь Шули,

лектор, факультет экономического управления, Шанхайский запасной университет Путо
E-mail: xinhui2005@163.com

Учебная программа «Идеология и политика» – это комплексная концепция образования, которая рассматривает «воспитание нравственности и воспитание людей» как основную задачу образования и включать идеологическое и политическое образование во все виды курсов для формирования синергетического эффекта, чтобы построить модель воспитывать всех членов общества, интегрировать его в весь процесс и все курсы, а также включать теории, концепции и ценностные устремления идеологического и политического образования в различные курсы, чтобы оказывать положительное влияние на мысли и поведение студентов. Построение учебной программы «Идеология и политика» имеет большое значение для развития общества, школы и личности.

Великолепное традиционное культурное наследие Китая содержит множество идей управления. Однако содержание курсов менеджмента в основном импортируется из западных стран, которые необходимо дополнить теоретическим и практическим содержанием с китайской спецификой; курсы по менеджменту включают гуманитарные науки, историю и ценности, которые необходимо направлять наукой; курсы по менеджменту имеют широкую аудитория, и студенты находятся в критическом периоде формирования ценностей, поэтому очень важно реализовать идеологию и политику курса для курсов по менеджменту Открытого университета.

В настоящее время необходимо улучшить целостность системы преподавания курсов по менеджменту в открытом университете, улучшить когнитивную концепцию идеологии и политики учебной программы, стандарты оценки идеологии и политики учебной программы не ясны, а влияние обратной связи студентов на политику курса слабое и т.д. Необходимо обновить содержание идеологии учебной программы и политики курсов по менеджменту в открытых университетах, новаторски изучить кейсы курсов по менеджменту в открытых университетах, построить синергетический механизм профессорско-преподавательского состава. команду и оптимизировать механизм оценки – изучить весь процесс плюралистической оценки курсов.

Ключевые слова: учебная программа «Идеология и политика», открытый университет, курс менеджмента

The construction of courses on the ideological and political dimension is of great significance to universities in adhering to the direction of socialist school running, implementing the fundamental task of establishing a moral character, and ensuring that the work of educating people is carried out throughout the whole process of education and teaching. As a new carrier of ideological and political education in universities, the importance of the construction of CIPD needs to be fully understood by universities.[1] In 2017, the Ministry of Education issued the Implementation Programme of the Project to Improve the Quality of Ideological and Political Work in Colleges and Universities [2], it is proposed that, in terms of the content of human development, it is necessary to vigorously and comprehensively promote curricular human development, actively promote the reform of classroom teaching with the goal of CIPD, and realise the organic unity of ideological and political education and the education of the knowledge system.

What is CIPD

CIPD is a comprehensive education concept, which takes “promote moral integrity and nurture people” as the fundamental task of education, and adds CIPD to form a synergistic effect, so as to build a pattern of nurturing all members of the society, integrate it into the whole process, and all the courses, and incorporate the theories, concepts, and value pursuits of CIPD. The theories, concepts and values of ideological and political education are integrated into all the courses, so as to exert a positive influence on students’ thoughts and behaviours by subconsciously influencing them. The construction of CIPD is of great significance to the development of society, schools and individuals.

CIPD is essentially a kind of education, the purpose of which is to achieve the establishment of morality and nurture people. “Educate people” focuses on the organic unity of preaching, teaching and solving problems, educating people and educating talents, has always been the fine tradition of education in China. “Ideological and political education is the work of people, solving the problem of ‘what kind of people to train’ and ‘how to train people’, and it is the fine tradition of our party and country and the lifeline of all work.” [3]

The Chinese Communist Party has always attached great importance to moral education and ideological and political work in schools, and has explored and formed a series of educational guidelines and principles that provide basic guidelines for what kind of people to train, how to train them, and for whom to train them. CIPD is to integrate ideological and polit-

ical education into other curricular education, whether as a specific ideological and political education or as a macroscopic education, it is to achieve the establishment of morality and nurture people. CIPD always “adheres to the principle of establishing oneself with virtue, establishing learning with virtue and teaching with virtue, focuses on strengthening the education of students’ worldview, outlook on life and values, inheriting and innovating the excellent traditional Chinese culture, and actively guiding the contemporary students to establish a correct outlook on the country, the nation, history, and culture, so as to cultivate more talents who are all-rounded in morality, intellect, physicality, aesthetics and aesthetics for society, and to cultivate qualified builders and reliable successors for the socialist cause of socialism with Chinese characteristics”.[4]

As the educational policy of the Communist Party of China (CPC), CIPD is the common mission of all levels and types of schools in China, and it is one of the most important indicators for measuring the level of school education. Through the perfect combination of all kinds of CIPD, qualified successors are trained for the cause of socialism with Chinese characteristics, and talents are cultivated for the great rejuvenation of the Chinese nation.

The Need for Management CIPD in in Open Universities

The content of management courses involves humanities, history and values, but the content is mostly imported and needs scientific guidance, need to add content with Chinese characteristics, the theoretical system and practical cases of the economic and management programmes are mostly derived from management practical activities in western countries, and it is difficult to adequately reflect the requirements of the development of management with Chinese characteristics. The lack of practice with Chinese characteristics and the theoretical contents of Chinese excellent traditional culture in the university management programmes will weaken the interpretation ability and guiding role of the programmes on the development of reality, and seriously affect the realization of the educational objectives of the programmes.

Excellent traditional cultural heritage of China contains a wealth of management ideas. China’s long-term management practice has also accumulated effective practical experience. With the guidance of the “two bys” (only by integrating the basic tenets of Marxism with China’s specific realities and fine traditional culture and only by applying dialectical and historical materialism can we provide correct answers to the major questions presented by the times and discovered through practice and can we ensure that Marxism always retains its vigor and vitality.)[5], we can supplement the theories and practices with Chinese characteristics in the content of university management programmes, help students deeply feel the internal logic of the evolution of China’s economic development and management practice from the theory, cultural

height and development practice, and cultivate excellent management talents who understand China’s reality and can solve the real problems of China’s management, thus fulfilling the educational mission of “promote moral integrity and nurture people”. This is to fulfill the educational mission of “promote moral integrity and nurture people” in colleges and universities.

Management programmes involve humanities, history and values, and need scientific guidance

Management theory and practice are influenced by culture, history and environment, involving politics, humanities, philosophy, law, religion and other aspects, and are closely related to world view, life view and values. Only by guiding students to screen the values and history contained in management programmes can they prevent their minds from being overrun by undesirable trends, learn to absorb valuable knowledge in the midst of diversified trends, and receive correct concepts in philosophy, history and the humanities. Chinese traditional culture is profound, and its contents of morality, righteousness and benefit, the overall situation, and organisation are in harmony with the contents of the economics and management courses. The history of China’s modern development also fully embodies the rich achievements of the Chineseisation of Marxism and its application in China. “With ‘two bys’ as a guide to carry out the ideology and politics of management courses in universities can help to correct the value impact brought by the western thinking system in the contents of management courses in a timely manner, and guide the students to form a deep identity with the development of China’s management.” [6]

Management programmes reach a wide audience, and the students are in a critical period of value shaping

Management courses in higher education have a wide audience. Management courses are also an important component of public foundation courses. Students are in the critical period of value formation. They are relatively young and have limited discernment. Taking the “two bys” as a guide to carry out the construction of management CIPD is not only conducive to helping students of various majors to form the basic thinking of management formed in the Chineseisation of Marxism in line with China’s national conditions, and to master the basic concepts of management reflecting China’s realities, but also promotes the understanding of students of the excellent traditional Chinese culture, and effectively fosters students’ skills of applying the practical application of management based on the socialist management with Chinese characteristics.

The current status and characteristics of management CIPD

The integrity of the teaching system needs to be improved

Compared with the completeness of the knowledge system of the professional courses, the elements of CIPD in the current management courses are relatively frag-

mented, and the CIPD materials put together make the presentation of the CIPD content of the courses lack of wholeness, and the individual, isolated elements of CIPD fail to be condensed into a modular, systematic teaching and learning design, and are not able to form a correspondence with the knowledge structure of the courses, which makes CIPD teaching in the professional courses a difficult problem.[7]The way of imparting knowledge is direct and explicit, while the skill objectives, literacy objectives and value objectives embedded behind the knowledge are potential and implicit. If the content of CIPD is not endogenous through the knowledge system of the professional curriculum, resulting in structural asymmetry, emotional and physical incompatibility, and explicit and implicit incompatibility, there will be a lack of a set of relatively mature system construction in the real teaching situation, and the CIPD will easily fall into the rigid and ossified form of traditional teaching. Students from a course of study, can not be progressive from knowledge acquisition advanced to the ability to improve, and then sublimated to the value of identity, contrary to the CIPD indoctrination and enlightenment of the unity of the principle of unity of explicit education and implicit education.

Cognitive concepts of CIPD need to be improved

“Regarding the cognition of the relationship between ‘curriculum’ and ‘ideology and politics’, the following three misunderstandings exist at present: The first is that the course of ideology and politics is understood ‘course’ as ‘ideology and politics’, and teachers disguise the professional course as the ideology and politics course, diluting the professional flavour of the management course and highlighting the ideological and political education, resulting in an embarrassing situation of overkill. The second is to understand the curriculum ideology and politics as ‘course’ and ideology and politics, teaching has been artificially divided into two parts, namely, management course teaching and ideology and politics teaching, which has completely severed the intrinsic connection between the two, resulting in the dilemma of isolation in which the two are inseparable from each other. The third is to understand CIPD as result of multiplication of CIPD, exaggerating the value judgement of the course of political thinking. These three misconceptions essentially reflect the shortcomings of teachers’ concepts and teaching abilities in CIPD.” [8]

The main reasons are, Firstly, there is less training in teaching CIPD. Teachers of professional management courses are often good at knowledge and education in their own areas of specialisation, but they have not received systematic training in CIPD, so there are few methods of CIPD, and there is a lack of power to carry out CIPD teaching. Therefore, it affects the teaching effect.

Second, the overall design concept of CIPD is weak. The root cause of the undesirable phenomenon in the teaching of CIPD is the teachers’ lack of creative thinking and in-depth conception of the ideology and politics elements behind the management professional courses, which leads to the separation of teaching

form and content and makes it difficult to achieve the expected teaching goals.

Thirdly, the construction of CIPD team is lagging behind. Teachers of management professional courses are basically in the state of one-man operation, and have not yet formed a standardised teaching team as in the case of ideological and political theory courses. Teachers are more subjective individually in terms of course standards, syllabus, teaching design, and preparation system, etc., and their individual professionalism and teaching ability are limited, lacking a complete teaching echelon of old, middle-aged and young people who pass on their teaching skills to help and guide them in the CIPD.

Unclear assessment and evaluation criteria for CIPD

In the Open University, the three-level teaching management system of school, department, professional has basically been formed, but not all of them can really be refined to the course level of the assessment and evaluation of CIPD in practice. On the one hand, the final evaluation and assessment of the CIPD may be in the form of assessment to give a grade or a specific score, the language description in the assessment is more general, and a grade is given at the end of the assessment making the standard of teaching very vague; on the other hand, due to the difficulty of constructing assessment indicators, the results of the assessment is easy to fall into the inertia of “all the work is done at one time”, if the school has assumed the dual role of the system designers and assessment evaluators, which is equivalent to their own set of evaluation criteria to measure the quality of their work. Teaching evaluation generally includes the evaluation of the teaching process for teachers and the evaluation of the learning effect for students. Teaching evaluation of the CIPD should be a dynamic process, not limited to a certain indicator, and should be a combination of process evaluation, professional evaluation and summative evaluation.

First of all, the assessment index of CIPD should be based on the knowledge of management professional courses as a carrier, constructing a hierarchical system of “theoretical knowledge-practical skills-professional literacy”, reflecting the “knowledge education-technical education-moral education” spiral learning and cognitive effects.[9]The implementation of CIPD requires the collaborative participation of schools, enterprises and the society, with the teaching management department, enrolment and employment department, teachers of professional courses, teachers of ideology and politics examining the students’ cognition, comprehension and application of professional knowledge, and the school-enterprise cooperation units, employment employers, third-party evaluation agencies examining the students’ ability to acquire, practice and identify with their professional skills and vocational literacy, focusing on the growth and development of the students.[10]

Students’ feedback on the ineffectiveness of CIPD

Students’ gains and feedback are the key to testing the success or failure of CIPD. Constrained by the lack of

CIPD system and the shortcomings of teaching ability, teachers failed to fundamentally change the narrow concept of knowledge and skills transfer, resulting in some negative impacts on the teaching of CIPD in professional courses,[11]neglecting the students' subjective position and subjective initiative. In the learning process, students' participation in their own roles, integration of their professionalism and identification of their values are not effectively reflected, "resulting in the process of 'knowledge transfer – ability cultivation – value shaping' being disjointed and alienated from their subjectivity".[12]Students are puzzled by "what is CIPD", "why should we implement CIPD", "what does the CIPD gain in the end", etc. The operational misunderstanding of teachers and the cognitive blindness of students have doubly constrained the actual effectiveness of the CIPD teaching in economics and management professional courses. Teachers' operational misconceptions and students' cognitive blindness are double constraints on the actual effectiveness of CIPD in management classes. In a nutshell, the concept of student-centred education is not put into practice. To test the effectiveness of CIPD in the courses, it is necessary to innovate the teaching concept from the source, realise the integration of knowledge, skills and values, and put the students' participation, sense of acquisition and sense of identity into practice.

Paths to building management CIPD

Innovative content of the management CIPD

Chinese traditional culture has a long history, and the philosophical ideas contained in it are closely related to all aspects of social and economic life. Combined with the western classical theory and methodology system, the management ideas in the excellent traditional Chinese culture can be deeply explored, so as to innovate and enrich the development of the theory system of the management courses of the open university reflecting the Chinese characteristics.

Marxist theory guides Chinese management practice, reflecting distinctive Chinese characteristics, and further promoting the Chineseisation of Marxism in the new era. Closely combine the fruitful achievements of the Chineseisation of Marxism with the application of Chinese management practice, actively innovate the content of the open university management courses, disseminate Chinese management thoughts and theories in management courses, combine management theories with Chinese history and culture, enrich and innovate the content of the management CIPD, promote students' understanding of traditional Chinese culture, Marxist theory and practice, and enhance their knowledge of their profession and Chinese history and reality.

Innovative Mining of CIPD Cases for Management Courses in Universities

At present, the number of Chinese cases in management programmes needs to be increased and expanded, which is beneficial to students' understanding of Chinese economic and management realities. Management

cases can be innovatively excavated from the history of the Communist Party of China, the history of new China, the history of reform and opening up and the history of the development of socialism, which can help students understand the basic theories of management and the practice of management in China on the basis of understanding Chinese national conditions, enhance students' ability to use theoretical knowledge to think about the social practices and realities, and enable students to have a deeper understanding of Chinese realities and to deeply think about the historical and practical problems of China, enhance students' national pride and self-esteem, and make college management courses think about the reality. Moreover, it can make students understand the reality of China more deeply, think deeply about the history and reality of China, enhance students' national pride and self-esteem, and make the Civics and Politics of Management Courses in Colleges and Universities realise the value shaping and guiding role. "Mining and collating local cases of management in the history of the Communist Party of China, the history of new China, the history of reform and opening up, and the history of the development of socialism, innovating the sources of cases of management courses, and fully integrating historical learning into the cases of management courses of the open university are the new ideas to carry out the management CIPD of the Open University." [13]

Building a synergistic mechanism for faculty

Teachers are the key subjects of education, and the construction of a high-level teaching innovation team with multi-principal collaborative education is an important indicator of school construction, and also a key factor affecting whether the collaborative education of CIPD – CIPD can achieve good results and affect the growth and success of students. Whether a team of teachers can form a synergy among themselves and how effective their collaborative parenting is relates to whether they can take up the role of a guide for students to grow up and become successful, and whether they can infect students and influence their values with their teaching skills; therefore, it is necessary to give full play to the role of the link between different types of teachers in education and teaching. From the present point of view, the concept of teachers' collaborative education needs to be strengthened, and some teachers think that ideology and politics teachers don't know much about professional knowledge and professional teachers don't know much about ideology and politics content, which makes it difficult to reach the synergy of ideology and politics goals and content.

Therefore, teachers of professional courses are required to take the initiative to systematically study ideological and political theories and Xi Jinping's Socialism with Chinese Characteristics in the New Era, and to study in-depth the elements of ideology and politics embedded in professional knowledge. At the same time, teachers of ideology and politics should go deeper into the professional fields of the students and speak about ideology and politics in conjunction with

management professions, so as to help the excavation of the elements of CIPD, and to influence the building of the ideology and awareness of the students by silently and subconsciously. At the same time, it is necessary to strengthen the multi-dimensional synergistic role of the teacher team. "In addition to the synergistic cultivation between professional teachers and ideology and politics teachers, we can also actively introduce industrial mentors and great national craftsmen into the classroom to enhance the effect of CIPD cultivation." [14]

Optimising the evaluation mechanism: exploring whole-process diversified curriculum evaluation

Explore a diversified evaluation system that can guide the whole process and fulfil its roles of guidance, motivation, assessment and feedback. First, set precise and clear evaluation indicators to strengthen the practical guidance of evaluation. Evaluation indicators need to be improved and scientifically designed, and accurate and clear indicators will allow teachers to understand according to what standards the design and teaching of the CIPD. Evaluation indicators include: teaching objectives, human cultivation objectives, excavation of civic elements and choice of teaching methods. The design of the indicators should not be all-encompassing, but should highlight the key, to guide teachers to grasp the key operational aspects of human education. Secondly, a three-in-one goal structure of knowledge, ability and values should be constructed, combining the outcome evaluation of the effect of nurturing and the process evaluation of the nurturing process, and establishing a dynamic, regular and rolling evaluation model. The effectiveness of values education cannot simply be expressed in figures. Rather, it is necessary to respect the process of education and to take into account the feelings of many parties in the evaluation process, for example, teachers, students, employers and so on, all of whom can serve as the main subjects of evaluation, in order to arrive at relatively objective conclusions of evaluation. Thirdly, it is necessary to carry out the cultivation of people through the whole process of education and teaching, and to gradually increase the weight of CIPD. It is necessary to extend the evaluation process to key aspects of the design of CIPD system, such as professional planning, discipline construction, curriculum development, teaching design, teaching process and teaching effectiveness; and to gradually explore the addition of a dimension of evaluation of CIPD development to the accreditation of curricula, assessment of professions, and evaluation of teaching and learning.

In conclusion, since the overall application of research on the assessment of the quality of education and teaching is still in the exploratory stage in China, the research on the assessment methods of CIPD education is even more of a new topic in the field of teaching and learning assessment, and its measurement standards are even more difficult to grasp accurately. "As a result, formalism should be avoided, and the use of indexed evaluation methods, which have already had a negative effect in other areas of teaching

reform, should be used with caution, avoiding excessive refinement or quantification." [15]

Conclusion

CIPD is a comprehensive educational concept, which is of great significance to the development of society, schools and individuals. The content of management courses involves humanities, history and values, but the content is mostly imported and needs scientific guidance; the audience of management courses is many students, and they are in the critical period of their lives, and are highly malleable. Therefore, it is very necessary to carry out management CIPD in open universities.

The current status of management CIPD is unsatisfactory, the integrity of the teaching system needs to be improved, and both teachers' and students' knowledge of CIPD needs to be improved. The main reasons for this are: In terms of teachers, teachers have not had special training in the teaching of CIPD, so the overall design concept of CIPD needs to be improved, and there is a lack of professional CIPD team building. In terms of curriculum construction, the assessment and evaluation standard of CIPD is not clear, and the perfect synergy mechanism of various departments of the school is the fundamental guarantee for the construction of CIPD. In addition, the students' feedback on the effectiveness of the CIPD is not very good.

Therefore, the construction path of management CIPD is, Firstly, the content innovation of management courses, in-depth excavation of economic management ideas in Chinese excellent traditional culture, innovation and development of Chinese own theoretical system of university economic and management courses. Secondly, enriching the cases of management CIPD in Open Universities to mobilise students' interest in learning and improve the teaching effect. Thirdly, to build a collaborative mechanism for the construction of teachers' team, each department of Open University will make a group effort for the construction of management CIPD. Fourthly, to optimise the evaluation mechanism, we can explore the whole process of diversified course evaluation, and throughout the whole process of learning. This includes setting up very precise and clear evaluation indicators, not taking grades as the only criterion for measuring the effectiveness of teaching, taking the combination of knowledge, ability and values as the teaching objectives, increasing process evaluation, establishing a dynamic evaluation model, and sticking to it as a system for a long time. We will carry out management CIPD throughout the whole teaching process, and gradually increase the proportion of management CIPD. Only in this way can we cultivate all-rounded talents for the country.

Литература

1. Zhou Yinxing. Ideological and political education in courses: a new carrier of ideological and political education at universities[J]. Journal of Nanchang Institute of Technology. 2023(5)

2. Circular of the Party Group of the Ministry of Education of the Communist Party of China on the Issuance of the Implementation Outline of the Project for Improving the Quality of Ideological and Political Work in Colleges and Universities[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A12/s7060/201712/t20171206_320698.html.
3. Xi Jinping hosts forum for teachers of ideological and political theory classes in schools, stressing that the new era of socialist thought with Chinese characteristics should be used to cast souls and educate people, and that the Party's education policy should be implemented as the fundamental task of establishing a moral character[N]. People's Daily. 2019.3.19.
4. Wang Xuejian, Shi Yan. On the Ideological and Political Education of College Courses in the New Era[J]. Journal of Xinjiang Normal University(Philosophy and Social Sciences).2020(3)
5. Hold High the Great Banner of Socialism with Chinese Characteristics and Strive in Unity to Build a Modern Socialist Country in All Respects[C]. Report to the 20th National Congress of the Communist Party of China. October 16, 2022]
6. Luo Ruirong. Thinking about the Innovation of Curriculum Ideology and Politics in Economics and Management Courses in Colleges and Universities under the Perspective of "Two Bys" [J]. Modern Business Trade Industry. 2023(24)
7. Li Jiao, Fang Ji. An Exploration of the Path to the Systematic Construction of curriculum ideology and politics in Colleges and Universities' Curricula[J] China University Teaching. 2022(11)
8. Lv Chunfei. Research on the Construction of curriculum and ideology and politics in Higher Vocational Colleges and Universities under the Perspective of Ideological and Political Education Community[J]. Education and vocation. 2021(15)
9. Hao Haihong. Three dimensions of the construction of a long-term mechanism for collaborative education in curriculum ideology and politics[J] Teaching Reference of Middle School Politics. 2022(4)
10. Zhao Kui. Connotative Feature. Theoretical Logic and Content Construction of Ideological and Political Education in the Curriculum of Specialized Courses[J]. Higher Vocational Educational Exploration.2023(6)
11. Chen Zhengquan, Zhu Dequan, Shen Jiale. Construction of System of Ideological and Political Theories Teaching in All Courses in Higher Vocational Colleges Based on Holistic Theory of Knowledge[J]. Vocational and Technical Education. 2022(11)
12. Lv Chunfei. Research on the Construction of curriculum and ideology and politics in Higher Vocational Colleges and Universities under the Perspective of Ideological and Political Education Community[J]. Education and vocation. 2021(15)
13. Luo Ruirong. Thinking about the Innovation of Curriculum Ideology and Politics in Economics and Management Courses in Colleges and Universities under the Perspective of "Two Bys" [J]. Modern Business Trade Industry. 2023(24)
14. Liu Tingting. The Logical Mechanism, Realistic Dilemma and Implementation Strategy of Collaborative Educational Training of Higher Vocational curriculum ideology and politics and Political Courses in the Context of "Opinions on the Implementation of Opinions on the Implementation of the Programme for the Construction of High-level Higher Vocational Schools and Majors with National Characteristics" [J]. Education Science Forum. 2023(11)
15. Cai Yao, Zheng Yu, Sun Yue. Practical Reflection on the Construction of curriculum ideology and politics in Higher Education: Logic, Problems and Optimisation[J]. Journal of Higher Education. 2023(31)

EXPLORATION OF MANAGEMENT COURSES ON THE IDEOLOGICAL AND POLITICAL DIMENSION OF OPEN UNIVERSITIES

Xin Shuli

Shanghai PuTuo Sparetime University

Courses on the Ideological and Political Dimension (Hereafter referred to as CIPD) is a comprehensive education concept, which takes "promote moral integrity and nurture people" as the fundamental task of education, and adds ideological and political education into all kinds of courses to form a synergistic effect, so as to build a pattern of nurturing all members of the society, integrate it into the whole process, and all the courses, and incorporate the theories, concepts, and value pursuits of CIPD. The theories, concepts and values of ideological and political education are integrated into all the courses, so as to exert a positive influence on students' thoughts and behaviours by subconsciously influencing them. The construction of CIPD is of great significance to the development of society, schools and individuals.

Excellent traditional cultural heritage of China contains a wealth of management ideas. However, the content of management courses involves humanities, history and values, but the content is mostly imported and needs scientific guidance, need to add content with Chinese characteristics, the audience of management courses is many students, and they are in the critical period of their lives, and are highly malleable, therefore, it is very necessary to carry out management CIPD of the Open University.

At present, the integrity of the teaching system of management courses in the open university needs to be improved, the cognitive concept of courses on the ideological and political dimension needs to be improved, the assessment and evaluation standard of courses on the ideological and political dimension is not clear, and the effect of students' feedback on course politics is poor, etc. It is necessary to innovate the content of management courses on the ideological and political dimension in open universities, innovatively excavate the cases of management courses in open universities, construct the synergistic mechanism of the faculty team, and optimise the evaluation mechanism – to explore the whole-process pluralistic evaluation of the courses.

Keywords: Courses on the Ideological and Political Dimension
Open Universities Management Courses

References

1. Zhou Yinxing. Ideological and political education in courses: a new carrier of ideological and political education at universities[J]. Journal of Nanchang Institute of Technology. 2023(5)
2. Circular of the Party Group of the Ministry of Education of the Communist Party of China on the Issuance of the Implementation Outline of the Project for Improving the Quality of Ideological and Political Work in Colleges and Universities[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A12/s7060/201712/t20171206_320698.html.

3. Xi Jinping hosts forum for teachers of ideological and political theory classes in schools, stressing that the new era of socialist thought with Chinese characteristics should be used to cast souls and educate people, and that the Party's education policy should be implemented as the fundamental task of establishing a moral character[N]. People's Daily. 2019.3.19.
4. Wang Xuejian, Shi Yan. On the Ideological and Political Education of College Courses in the New Era[J]. Journal of Xinjiang Normal University(Philosophy and Social Sciences).2020(3)
5. Hold High the Great Banner of Socialism with Chinese Characteristics and Strive in Unity to Build a Modern Socialist Country in All Respects[C]. Report to the 20th National Congress of the Communist Party of China. October 16, 2022]
6. Luo Ruirong. Thinking about the Innovation of Curriculum Ideology and Politics in Economics and Management Courses in Colleges and Universities under the Perspective of "Two Bys" [J]. Modern Business Trade Industry. 2023(24)
7. Li Jiao, Fang Ji. An Exploration of the Path to the Systematic Construction of curriculum ideology and politics in Colleges and Universities' Curricula[J] China University Teaching. 2022(11)
8. Lv Chunfei. Research on the Construction of curriculum and ideology and politics in Higher Vocational Colleges and Universities under the Perspective of Ideological and Political Education Community[J]. Education and vocation. 2021(15)
9. Hao Haihong. Three dimensions of the construction of a long-term mechanism for collaborative education in curriculum ideology and politics[J] Teaching Reference of Middle School Politics. 2022(4)
10. Zhao Kui. Connotative Feature. Theoretical Logic and Content Construction of Ideological and Political Education in the Curriculum of Specialized Courses[J]. Higher Vocational Educational Exploration.2023(6)
11. Chen Zhengquan, Zhu Dequan, Shen Jiale. Construction of System of Ideological and Political Theories Teaching in All Courses in Higher Vocational Colleges Based on Holistic Theory of Knowledge[J]. Vocational and Technical Education. 2022(11)
12. Lv Chunfei. Research on the Construction of curriculum and ideology and politics in Higher Vocational Colleges and Universities under the Perspective of Ideological and Political Education Community[J]. Education and vocation. 2021(15)
13. Luo Ruirong. Thinking about the Innovation of Curriculum Ideology and Politics in Economics and Management Courses in Colleges and Universities under the Perspective of "Two Bys" [J]. Modern Business Trade Industry. 2023(24)
14. Liu Tingting. The Logical Mechanism, Realistic Dilemma and Implementation Strategy of Collaborative Educational Training of Higher Vocational curriculum ideology and politics and Political Courses in the Context of "Opinions on the Implementation of Opinions on the Implementation of the Programme for the Construction of High-level Higher Vocational Schools and Majors with National Characteristics" [J]. Education Science Forum. 2023(11)
15. Cai Yao, Zheng Yu, Sun Yue. Practical Reflection on the Construction of curriculum ideology and politics in Higher Education: Logic, Problems and Optimisation[J]. Journal of Higher Education. 2023(31)

Влияние самообразовательной деятельности на формирование стратегической компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения английскому языку

Солдатова Ольга Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов
E-mail: soldatovaolga62@inbox.ru

Статья посвящена исследованию влияния самообразовательной деятельности на формирование стратегической компетенции в устном общении на английском языке у студентов неязыковых специальностей. Целью исследования являлось определение учебных и коммуникативных стратегий, необходимых для развития у студентов навыков профессионально ориентированного устного общения на иностранном языке. Методология включала анализ научной литературы и выделение основных форм внеаудиторной деятельности и стратегий развития умения профессионально ориентированного устного общения. Результаты исследования показывают, что разнообразные формы внеаудиторных занятий, такие как конференции, групповые кружки и индивидуальные проекты, способствуют формированию стратегической компетенции у студентов. В работе выделены основные формы внеаудиторной деятельности по количеству участников, а также их взаимосвязь с учебным и коммуникативным компонентами стратегической компетенции студентов.

Ключевые слова: стратегическая компетенция, самообразовательная деятельность, изучение иностранного языка, учебные стратегии, коммуникативные стратегии

Введение

Современные условия профессиональной деятельности обуславливают необходимость владения английским языком для доступа к новейшей информации, коммуникации с зарубежными коллегами и представления продуктов и услуг на международных рынках. Соответственно, возникает потребность в качественной англоязычной подготовке студентов, в том числе в овладении ими умениями профессионально ориентированного устного общения на английском языке [14]. Однако, ограниченное количество часов, отводимых на изучение английского в российских вузах, создает противоречие между требованиями рынка труда и уровнем подготовки студентов. Самообразование начинает играть большую роль [2]; повышается актуальность поиска оптимальных подходов к обучению, направленных на формирование стратегической компетенции будущих специалистов, занимающей ведущее место в успешности коммуникации [12].

В свою очередь, стратегическая компетенция предполагает овладение студентами умениями использовать учебные и коммуникативные стратегии [1, 16]. Учебные стратегии сочетают когнитивный, эмоциональный, социальный и деятельностный аспекты, используются комплексно с учетом особенностей изучающих язык студентов и контекста [6]. В рамках настоящего исследования выделены две основные группы таких стратегий: стратегии овладения иностранным языком и стратегии организации процесса обучения. Коммуникативные же стратегии направлены на моделирование речи коммуниканта.

Цель статьи заключается в определении возможности самообразовательной деятельности при формировании стратегической компетенции в профессионально ориентированном устном общении на английском языке студентов неязыковых специальностей в единстве его учебного и коммуникативного компонентов.

С учетом цели исследования авторы поставили перед собой исследовательские вопросы:

(1) Какие учебные стратегии могут быть использованы для развития у студентов умений профессионально ориентированного устного общения на английском языке?

(2) Какие коммуникативные стратегии могут быть использованы для развития у студентов умений профессионально ориентированного устного общения на английском языке?

(3) Каковы основные формы внеаудиторной самообразовательной деятельности при формировании стратегической компетенции?

Методика исследования

Для достижения цели и ответов на исследовательские вопросы был применен качественный подход с использованием теоретического обобщения и структурно-логического анализа с выявлением основных форм самообразовательной деятельности студентов при обучении английскому языку. Авторами был проведен отбор научных источников по ключевым словам «стратегическая компетенция», «изучение иностранного языка», «самообразовательная деятельность» с ограничением по дате публикации не старше 15 лет.

Полученные результаты могут послужить основой для разработки эффективных методов обучения и повышения качества языковой подготовки студентов.

Результаты исследования

Результаты теоретического обобщения позволили определить, что для развития у студентов умений профессионально ориентированного устного общения на английском языке целесообразно целенаправленно обучать студентов использовать следующие учебные стратегии (рис. 1).



Рис. 1. Учебные стратегии для развития у студентов умений профессионально ориентированного устного общения на английском языке

Согласно представленной схеме, необходимые учебные стратегии можно разделить на 2 категории: стратегии овладения иностранным языком и стратегии организации обучения. Каждой из них соответствуют указанные подкатегории, в рамках которых можно выделить ряд соответствующих им тактик.

К тактикам запоминания относятся активизация предварительно изученного материала, установление связи между новой и предварительно изученной информацией, ассоциация, рифмовка,

повторение, визуализация, неоднократное написание слова, использование воображения, семантических карт, группирование, соотнесение термина с соответствующим термином родного языка.

Анализ, обобщение, визуализация, выявление смысловых вех и ключевых слов, анализ знаний, соотношение полученных знаний с предыдущими, активизация речевых моделей характерны для использования когнитивных стратегий [8].

Стратегии профессионально ориентированного устного общения на английском языке включают в себя следующие тактики: вероятностное предсказание содержания информации и контекста общения; идентификация полученной в процессе общения лингвистической и экстралингвистической информации; прогнозирование процесса коммуникативного взаимодействия; поиск контекстуальных и внутриязыковых опор; активизация внутренних ресурсов; учет аудитории при выборе структуры дискурса, уточнение коммуникативного намерения, активизация содержательных замен, использование речевых клише, экспериментирование с языковыми единицами, мониторинг успешности общения путем анализа жестов, мимики, действий слушателя/слушателей; активизация лингвосоциокультурных и лингвистических знаний.

Компенсаторные стратегии позволяют коммуникатору компенсировать прерванный вследствие дефицита языковых ресурсов процесс общения. К тактикам этого вида относятся игнорирование незнакомых слов в речи собеседника, упрощение, перефразирование, объяснение, использование мимики, жестов.

Метакогнитивные стратегии, относящиеся к стратегиям организации обучения, включают в себя тактики планирования собственных действий, определения целей, ведения записей, анализа, замены обучающих стратегий в случае необходимости, поиска возможностей для самостоятельной практики, анализа ошибок.

К аффективным тактикам относятся: выбор стратегий в соответствии с индивидуальным стилем обучения, самовознаграждение за положительные результаты, выбор ситуаций, задач в соответствии с интересами. Применение таких тактик обеспечивает создание положительной мотивации у студента на личном уровне [3].

Заключительные, социальные стратегии связаны с коммуникацией студентов. К тактикам этого вида относятся выполнение задач, обсуждение информации с другими, поиск возможностей общения с носителями языка.

Также, используя результаты теоретического обобщения, считаем обоснованным выделение следующих коммуникативных стратегий, в рамках которых можно выделить соответствующие им тактики (рис. 2).

Всего было обозначено 5 видов коммуникативных стратегий, отличающихся качественно по функции внутри коммуникативного процесса. Выделенные тактики основаны на необходимости

анализа профессионального дискурса и определения типовых ситуаций общения, которые при-

дется использовать будущим специалистам в процессе устной коммуникации [9, 11].



Рис. 2. Коммуникативные стратегии для развития у студентов умений профессионально ориентированного устного общения на английском языке

Информативные коммуникативные стратегии используют в качестве тактики передачу или получение необходимой коммуникантам информации, реализуя информационную функцию коммуникации.

К тактикам оценочно-влиятельной стратегии можно отнести воздействие на собеседника, эмоциональную оценку, создание определенной атмосферы разговора и соответствующих коммуникативному процессу ассоциаций и сравнений.

Внутри эмоционально-влиятельных стратегий студент прибегает к тактике выражения своего эмоционального состояния, которая, в последствии, помогает ему повлиять на отношение коммуниканта к себе и общению. В контексте профессионального общения на английском языке эта тактика позволяет увеличить убедительность слов студента.

В регулятивно-побудительных стратегиях выделяются тактики управления поведением партнера или партнеров в общении, а также убеждения и побуждения их к действию.

Конвенционные стратегии направлены на достижение взаимопонимания между участниками коммуникации и частично руководствуются необходимостью обеспечения ясности и логичности речи. Так, к тактикам этого типа относятся установление, поддержка и завершение общения, а также организация речевого высказывания. Эти тактики могут быть применимы студентом в профессиональной коммуникации как осознанно, так и подсознательно.

В результате анализа методической литературы были определены основные формы внеаудиторной самообразовательной деятельности сту-

дентов неязыковых специальностей в процессе обучения английскому языку (рис. 3).



Рис. 3. Основные формы внеаудиторной самообразовательной деятельности

Согласно схеме, внеаудиторные формы самообразовательной деятельности студентов делятся на 3 типа в зависимости от количества участников такого занятия: массовые, имеющие наибольшее количество участников, групповые и индивидуальные, не предполагающие коммуникацию внутри группы.

К массовым формам деятельности относятся проведение конференций, «круглых столов», различных диспутов и дебатов. Помимо того, студентами могут проводиться тематические мероприятия предметной недели, то есть недели профессионального английского языка, а также викторины

и конкурсы, например, конкурс на лучшую презентацию при проведении конференции и т.п.

Групповые формы внеаудиторной самообразовательной деятельности предполагают работу в более малых группах, они могут существовать в виде предметных, научно-исследовательских кружков, клубов по интересу, лингвистических лабораторий и в виде совместного выполнения проектной работы.

В качестве индивидуальных форм внеаудиторной деятельности были выделены подготовка различных докладов, рефератов, рецензий и выступлений и проектная работа, но уже выполняемая студентом лично. Эта форма имеет большое значение не только для расширения знаний студентов, выявления индивидуальных творческих способностей, профессиональной направленности

и склонностей, но и для формирования стратегической компетенции [4, 5]. Эффективной формой самообразования является и использование онлайн-сервисов по самообразованию [18]. Преимуществом таких технологий является высокая мотивация студентов к самообразованию в контексте изучения иностранного языка, индивидуализация процесса обучения, формирование мотивации к самообразованию [10, 13].

Структурно-логический анализ позволил определить возможности той или иной формы самообразовательной деятельности в формировании учебного и коммуникативного компонентов стратегической компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе обучения английскому языку (рис. 4, 5).



Рис. 4. Взаимосвязь массовой и групповой форм самообразовательной деятельности и формирования учебного и коммуникативного компонентов стратегической компетенции



Рис. 5. Взаимосвязь индивидуальной формы самообразовательной деятельности и формирования учебного и коммуникативного компонентов стратегической компетенции

На рисунке 4 выделена связь между массовой и групповыми формами самообразовательной деятельности, которые были объединены по признаку наличия нескольких участников, и формирования учебных и коммуникативных стратегий. Так, формам деятельности с несколькими участниками соответствуют следующие стратегии овладения иностранным языком: стратегии профессионально ориентированного устного общения на англий-

ском языке и компенсаторные стратегии. Другой составляющей учебной компоненты стратегических компетенций являются стратегии организации обучения, в контексте массовых и групповых форм деятельности к ним относятся социальные учебные стратегии.

Коммуникативный компонент стратегической компетенции студента проявляется в использовании информативных, оценочно-влиятельных,

эмоционально-влиятельных, регулятивно-побудительных и конвенционных стратегий и соответствующих им тактик во время массовой и групповой формы внеаудиторной деятельности.

На рисунке 5 изображена аналогичная рисунку 4 взаимосвязь, однако уже обозначенная для индивидуальных форм самообразовательной деятельности. Учебные стратегии разделены на 2 подвида, к стратегиям овладения иностранным языком относятся запоминание и когнитивные стратегии, применяемые на индивидуальном уровне. Во втором подвиде в стратегиях организации обучения выделяются используемые студентом лично метакогнитивные и аффективные стратегии развития навыка профессионального общения на английском языке.

К коммуникативному компоненту стратегической компетенции в контексте индивидуальной деятельности относятся информативные стратегии, направленные на передачу и получение нужной студенту информации самостоятельно.

Обсуждение результатов

С одной стороны, внеаудиторные занятия стимулируют активность и познавательный интерес студентов, а с другой – формируют интерес к самообразованию.

Как показал анализ научной литературы, существуют разные формы проведения внеаудиторных занятий: массовые, групповые, индивидуальные (см. рис. 3).

Организация и проведение массовых внеаудиторных мероприятий способствует развитию у студентов познавательного интереса, внутренней потребности к самообразованию и саморазвитию. К массовым формам можно отнести проведение конференций, «круглых столов», предметной недели (недели профессионального английского языка), викторин, конкурсов, диспутов. Они предусматривают участие неограниченного количества студентов с целью развития у них умения самостоятельного приобретения знаний по профессиональному иностранному языку. В процессе подготовки к массовым внеаудиторным мероприятиям студентам предлагают тематику проблем самостоятельного изучения и рекомендованную литературу [10].

К групповым занятиям относятся предметные, научно-исследовательские кружки, клубы по интересам. В неязыковом вузе эффективной формой внеаудиторных занятий может стать профессионально ориентированный кружок или лингвистическая лаборатория. Как показывает психолого-педагогическая практика, наиболее оптимальное количество участников кружка – 10–12 студентов [7]. Изучение иностранного языка в кружке нацелено на развитие личности студента, его ценностных ориентаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью, его стратегической компетенции, что обеспечит успешное иноязычное межличностное и меж-

культурное взаимодействие в профессиональной сфере.

Поскольку на практических занятиях мало времени отводится коммуникативным упражнениям, на занятиях кружка студенты имеют возможность развивать языковые навыки как при работе с профессионально ориентированными текстами, так и при устном обсуждении отдельных тем. Для достижения профессиональной направленности устной речи моделируются речевые ситуации реального общения. Тематически устная речь осуществляется в различных учебных ситуациях.

Главный принцип методики проектов, используемой в индивидуальной и групповой формах деятельности – использование активного разговорного языка, требующего владения языковыми навыками. Проектный подход позволяет студентам применять различные коммуникативные стратегии: развивать навыки публичного языка, реагировать на вопросы, вступать в дискуссию. Студенты учатся работать с иноязычной профессиональной литературой [19], искать необходимую информацию в сети Интернет, обобщать ее. Разработка проектов по профессиональным темам и их презентация позволяют студентам моделировать общение в профессиональном сообществе и укреплять социальные связи [20].

Исследователи считают, что ознакомление и развитие умений применения учебных и коммуникативных стратегий в ходе самообразовательной деятельности студентов целесообразно осуществлять с учетом: 1) специфики дальнейшей профессиональной деятельности; 2) типичных ситуаций общения; 3) целей обучения [15]. Таким образом, возникает задача обеспечить овладение студентами неязыковых специальностей учебными и коммуникативными стратегиями, которые будут способствовать: 1) совершенствованию уровня владения английским языком; 2) достижению коммуникативной цели в процессе профессиональной коммуникации [17].

Заключение

Самообразовательная деятельность студентов неязыковых специальностей в процессе обучения английскому языку включает в себя самостоятельное изучение иностранного языка и овладение навыками использования иностранного языка для профессионального роста. В условиях сокращения аудиторной нагрузки развитие самообразования студентов во внеаудиторное время позволяет повысить эффективность обучения.

Разнообразные формы внеаудиторных занятий (массовые, групповые, индивидуальные) создают условия для формирования стратегической компетенции в профессионально ориентированном устном общении на английском языке студентов неязыковых специальностей в единстве его учебного и коммуникативного компонентов, в соответствии с чем в статье выделены учебные и коммуникативные стратегии.

Таким образом, формирование стратегической компетенции в профессионально ориентированном устном общении на английском языке в процессе самообразовательной деятельности должно предусматривать систематическое и целенаправленное самостоятельное овладение учебными и коммуникативными стратегиями, осуществляемое в зависимости от ситуации общения, индивидуального учебного стиля, мотивации к изучению английского языка, учебного и речевого опыта будущих специалистов.

Перспективами дальнейших исследований считаем разработку и апробацию методики самообразовательной деятельности для формирования стратегической компетенции в профессионально ориентированном устном общении на английском языке будущих специалистов разных областей.

Литература

1. Байханов И.Б. Сквозные компетенции в системе компетенций современного педагога / И.Б. Байханов // Педагогическое образование в России. Екатеринбург, 2022. № 5. С. 17–25. DOI: 10.26170/2079-8717_2022_05_02.
2. Данилова О. А., Кондратьева И.Г. Самообразование учащейся молодежи: исторический аспект // Вестник НЦБЖД. 2019. № 2 (40). С. 19–26.
3. Карцева Е. Ю., Тавберидзе Д.В. Социо-аффективные стратегии обучения английскому языку в вузе // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 6. 132PDMN618.
4. Коротких Е. Г., Носенко Н.В. Стратегии обучения иностранному языку в ситуации академического обмена // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6. № 3. С. 462–468.
5. Крылова Е.А. Совершенствование иноязычной самообразовательной компетенции студентов неязыковых вузов в условиях самостоятельной работы на основе мониторинг-технологии (на материале английского языка): Автореф. дис. канд. пед. наук. СПб, 2016. 24 с.
6. Пахмутова Е. Д., Лаптева И.В., Прожого А.В. Учебные стратегии для непрерывного языкового обучения (неязыковой вуз) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 7–1 (73). С. 197–203.
7. Поспелова Ю. П. О формировании культуры самообразования бакалавра международного профиля как личностно-интегрированного качества специалиста // Среднее профессиональное образование. 2017. № 11. С. 35–42.
8. Римонди Дж. Стратегии обучения иностранному языку в образовательном процессе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 2 (59). С. 144–154.
9. Сагитова Р. Р., Назмиева Э.И., Андреева Е.А. Моделирование самообразовательной деятельности студентов вуза в процессе обучения иностранным языкам с использованием современных образовательных технологий // Вестник НЦБЖД. 2017. № 4 (34). С. 54–59.
10. Соколова И. И., Корнева И.Г. Формирование навыков самообразования у студентов медиков в процессе изучения английского языка в вузе // Казанский педагогический журнал. 2020. № 5. С. 119–123.
11. Тимофеева Т.И. Формирование коммуникативной компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку. Ульяновск: УлГТУ, 2011. 136 с.
12. Толстова Н.М. Формирование стратегической компетенции при изучении иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 4 (23). С. 196–199.
13. Чуксина О.В. Формирование иноязычной самообразовательной компетенции в техническом вузе при работе с журналами по специальности // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4, № 5. 39PDMN516.
14. Borodina M., Terekhova N., Tuzhikova E., Saenko N., Kondratyev E., Elizarova L. Influence of corporate distance training in English on the efficiency of international cooperation development // Revista Conrado. 2023. № 19 (91). P. 306–312.
15. Gadzaova L., Goverdovskaya E., Buralova R., Dagaeva T., Mutushanova R., Tomaeva D. Sociological and pedagogical perspectives in higher education: Relationship between the educational environment and approaches in contemporary higher education // Conhecimento & Diversidade. 2023. № 15 (38). P. 109–118.
16. Gladysheva E. The concept of creative doing as the basis for the organization of educational and design research work of university students // Revista on Line De Política E Gestão Educacional. 2022. № 22 (00). e022151.
17. Kryucheva Yu., Tolstoukhova I. Modern ways of learning as a means of enhancing the cognitive activity of students // Nuances: Estudos sobre Educação. 2023. № 34 (00). e023006.
18. Tolmachev M., Korotaeva I., Zharov A., Beloglazova L. Development of students' digital competence when using the "Oracle" electronic portal // European Journal of Contemporary Education. 2022. № 11 (4). P. 1261–1270.
19. Zaripova A., Pasiukova O., Olshvang O., Zhumasheva A., Pogozeva E., Gorokhova A. Development of speaking skills through the use of a thematic dictionary for German and Russian language students // Revista Conrado. 2023. № 19 (S2). P. 370–375.
20. Zueva F., Levina S., Likhodumova I., Kilmasova I. Professional identity of teachers as a component of university corporate culture // Revista on Line de Política e Gestão Educacional. 2022. № 26 (00). e022147.

INFLUENCE OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES ON FORMATION OF STRATEGIC COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN NON-LINGUISTIC SPECIALTIES WHILE LEARNING ENGLISH

Soldatova O.S.

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

The article is devoted to the study of the influence of self-educational activities on the formation of strategic competence in oral communication in English among students of non-linguistic specialties. The purpose of the study was to determine the educational and communication strategies necessary for the development of students' professionally oriented oral communication skills in a foreign language. The methodology included an analysis of scientific literature and the identification of the main forms of extracurricular activities and strategies for developing the skills of professionally oriented oral communication. The results of the study show that various forms of extracurricular activities, such as conferences, group clubs and individual projects, contribute to the development of strategic competence in students. The work highlights the main forms of extracurricular activities by the number of participants, as well as their relationship with the educational and communicative components of students' strategic competence.

Keywords: strategic competence, self-educational activities, foreign language learning, instructional strategies, communication strategies.

References

1. Baykhanov I.B. Cross-cutting competencies in the system of competencies of a modern teacher / I.B. Baykhanov // *Pedagogical education in Russia*. Ekaterinburg, 2022. No. 5. P. 17–25. DOI: 10.26170/2079-8717_2022_05_02.
2. Danilova O. A., Kondratyeva I.G. Self-education of students: historical aspect // *Bulletin of the National Center for Railways*. 2019. № 2 (40). P. 19–26.
3. Kartseva E. Yu., Tavberidze D.V. Socio-affective strategies for teaching English language // *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2018. № 6. 132PDMN618.
4. Korotkikh E. G., Nosenko N.V. Strategies for teaching a foreign language in a situation of academic exchange // *Professional education in the modern world*. 2016. V. 6. № 3. P. 462–468.
5. Krylova E.A. Improving foreign language self-educational competence of students of non-linguistic universities in the conditions of independent work based on monitoring technology (based on the material of the English language): Author's abstract. dis. Ph.D. ped. Sci. St. Petersburg, 2016. 24 p.
6. Pakhmutova E. D., Lapteva I.V., Prozhoga A.V. Instructional strategies for continuous language learning (non-linguistic university) // *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. 2017. № 7–1 (73). P. 197–203.
7. Pospelova Yu.P. On the formation of a culture of self-education for a bachelor of international profile as a personally integrated quality of a specialist // *Secondary vocational education*. 2017. № 11. P. 35–42.
8. Rimondi G. Strategies for teaching a foreign language in the educational process // *Domestic and foreign pedagogy*. 2019. V. 1, № 2 (59). P. 144–154.
9. Sagitova R. R., Nazmieva E.I., Andreeva E.A. Modeling of self-educational activities of university students in the process of teaching foreign languages using modern educational technologies // *Bulletin of the National Center for Railways*. 2017. № 4 (34). P. 54–59.
10. Sokolova I. I., Korneva I.G. Formation of self-education skills among medical students in the process of studying English at a university // *Kazan Pedagogical Journal*. 2020. № 5. P. 119–123.
11. Timofeeva T.I. Formation of communicative competence of students in communicative activities in the process of teaching a foreign language. Ulyanovsk: Ulyanovsk State Technical University, 2011. 136 p.
12. Tolstova N.M. Formation of strategic competence in learning a foreign language among students of non-linguistic specialties // *Vector of Science TSU. Series: Pedagogy, psychology*. 2015. № 4 (23). P. 196–199.
13. Chuksina O.V. Formation of foreign language self-educational competence in a technical university when working with journals in the specialty // *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2016. V. 4, № 5. 39PDMN516.
14. Borodina M., Terekhova N., Tuzhikova E., Saenko N., Kondratyev E., Elizarova L. Influence of corporate distance training in English on the efficiency of international cooperation development // *Revista Conrado*. 2023. № 19 (91). P. 306–312.
15. Gadaeva L., Goverdovskaya E., Buralova R., Dagaeva T., Mutushanova R., Tomaeva D. Sociological and pedagogical perspectives in higher education: Relationship between the educational environment and approaches in contemporary higher education // *Conhecimento & Diversidade*. 2023. № 15 (38). P. 109–118.
16. Gladysheva E. The concept of creative doing as the basis for the organization of educational and design research work of university students // *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*. 2022. № 22 (00). e022151.
17. Kryucheva Yu., Tolstoukhova I. Modern ways of learning as a means of enhancing the cognitive activity of students // *Nuances: Estudos sobre Educação*. 2023. № 34 (00). e023006.
18. Tolmachev M., Korotaeva I., Zharov A., Beloglazova L. Development of students' digital competence when using the "Oracle" electronic portal // *European Journal of Contemporary Education*. 2022. № 11 (4). P. 1261–1270.
19. Zaripova A., Pasiukova O., Olshvang O., Zhumasheva A., Pogozheva E., Gorokhova A. Development of speaking skills through the use of a thematic dictionary for German and Russian language students // *Revista Conrado*. 2023. № 19 (S2). P. 370–375.
20. Zueva F., Levina S., Likhodumova I., Kilmasova I. Professional identity of teachers as a component of university corporate culture // *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*. 2022. № 26 (00). e022147.

Условия формирования компетенций в дополнительном профессиональном образовании в МВД России

Скляренко Инна Сергеевна,

доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами Академии управления МВД России
E-mail: ic-k@mail.ru

Хайрутдинова Ирина Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры философии, социально-гуманитарных дисциплин и физического воспитания Университета прокуратуры Российской Федерации
E-mail: au-lingva@mail.ru

Якупов Филарет Абдуллович,

начальник кафедры международного полицейского сотрудничества и борьбы с преступностью по каналам Интерпола Центра подготовки сотрудников органов внутренних дел для участия в миротворческих миссиях Всероссийского института повышения квалификации сотрудников МВД России
E-mail: filaret66@mail.ru

В качестве условий эффективной реализации дополнительных профессиональных программ МВД России следует выделить два наиболее важных, на наш взгляд, условия: ориентированность на достижение запланированных результатов преподавателей, которые, в свою очередь, формируют готовность обучающихся на достижение результатов обучения на основе осознания значимости этих результатов, определяя тем самым второе условие – организацию активной учебной деятельности обучающихся.

Преподаватель может применять свой творческий потенциал для организации учебного процесса с использованием различного дидактического инструментария. Однако, учитывая реальные условия в дополнительном профессиональном образовании МВД России, характеризующемся интенсивным образовательным графиком, ограниченностью во времени, недостаточным педагогическим опытом преподавателей, целесообразно применять готовые решения, доказавшие свою эффективность. При наличии установки на достижение образовательных результатов и эффективного дидактического инструментария все преподаватели, даже не имеющие достаточного педагогического опыта, способны реализовать учебный процесс на одинаково качественном уровне.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, компетенция, результат обучения, технология обучения, установка, организация обучения.

Введение

Актуальность, значимость и сущность проблемы

В соответствии с приказом Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» реализация программ дополнительного профессионального образования направлена на совершенствование и получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации, что предполагает преимущественное применение в обучении компетентностного подхода.

Совершенствование или формирование компетенции предполагает ориентированность учебного процесса на полное усвоение учебного материала и овладение обучающимися конкретными, измеримыми и достижимыми результатами обучения, выражающимися в способности выполнить конкретные действия. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования данные результаты отражены в индикаторах достижения компетенций, которые являются обобщенными характеристиками, уточняющими и раскрывающими формулировку компетенции в виде конкретных действий, выполняемых выпускником, освоившим данную компетенцию. В программах дополнительного профессионального образования МВД России данные действия отражены в планируемых результатах обучения.

Несмотря на то что формально все условия реализации компетентностного подхода определены и зафиксированы в нормативных документах, на деле реализация дополнительных профессиональных программ на дидактическом уровне осуществляется с применением традиционных способов, центрированных вокруг деятельности обучающегося, что не в полной мере способствует достижению образовательных результатов.

В условиях среднего общего и высшего образования педагогические работники, имеющие специальное педагогическое образование, накапливают профессиональный опыт и повышают уровень мастерства годами. Каждый учитель, преподаватель является носителем индивидуальной авторской методики, стиля обучения. Как бы ни были эффективны авторские методы, основным их недостатком является отсутствие воспроизводимости. Как отмечает М.Е. Бершадский, ни один преподаватель не может повторить опыт другого, даже очень успешного преподавателя [2].

Дополнительное профессиональное образование в МВД России характеризуется тем, что в качестве преподавателей, как правило, привлекаются сотрудники с большим профессиональным опытом, но не имеющие педагогического опыта. Это приводит к тому, что единственным способом преподавания они выбирают наиболее доступные традиционные методы, например воспроизведение плана-конспекта. Также необходимо учитывать, что личностные качества и индивидуальный характер педагогов разные. Если у преподавателя есть способность к артистичности, общению, стремление быть в центре внимания, занятия таких педагогов будут более яркими и интересными, но в то же время это не значит, что данный факт будет гарантировать достижение образовательных результатов.

В связи с изложенным была сформулирована **цель** исследования – определить условия эффективного совершенствования и формирования компетенций сотрудников органов внутренних дел при реализации программ дополнительного профессионального образования.

Теоретические предпосылки и состояние проблемы

Проблеме компетентностного подхода в обучении посвящено значительное количество научных исследований. Среди фундаментальных работ можно выделить исследования Дж. Равена, Дж. Макклелланда, Л. Спенсера, Н. Хомски. В отечественной литературе компетентностному подходу в образовании посвящены труды А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.М. Новикова, Н.Д. Никандрова, А.В. Хуторского.

Вопросы компетентностного обучения в дополнительном профессиональном образовании, в том числе в образовательной системе МВД России, рассматривались в работах М.В. Бастрикова, Н.М. Беленковой, Д.А. Иванова, И.С. Складенко, О.Н. Шалимовой.

Необходимо отметить, что в отечественной педагогике до сих пор нет единого понимания и определения понятий «компетенция» и «компетентность». Тем не менее основная идея компетентностного подхода в обучении предполагает формирование способности эффективно применять полученные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности, в том числе для решения новых, нестандартных задач. Таким образом, компетенцию в дополнительном профессиональном обучении МВД России следует рассматривать как совокупность результатов обучения, выражающихся в конкретных действиях, демонстрирующих уровень знаний, умений и навыков и способность их эффективного применения сотрудниками полиции в практической деятельности. Данные результаты должны определяться и оцениваться в рамках как всей учебной программы, так и отдельного учебного занятия, раздела, модуля. Обобщая изложенное, можно сделать вывод: исходя из того, насколько качественно усвоен учебный материал и достигнуты планируемые результаты каждого

отдельно взятого учебного занятия, зависит качество формирования компетенции. Это заключение позволяет говорить об обучении, ориентированном на результат, являющемся фактором, влияющим на эффективность реализации компетентностного подхода.

Методы обучения, ориентированного на результат, изучались в зарубежной и отечественной педагогике многими учеными, среди которых В.В. Беспалько, Б. Блум, М.В. Кларин, Дж. Кэрролл, В. Спейди. Основная идея данных методов состоит в том, что каждый обучающийся считается способным полностью усвоить учебный материал и достичь образовательных результатов, но в разные сроки и в соответствии со своими индивидуальными особенностями. Эффективное применение данных методов в условиях стандартизированного обучения с определенными сроками реализации вызывает сомнения. Более того, дополнительное профессиональное образование характеризуется сокращенными сроками и жесткостью содержания обучения, что создает предпосылки для интенсификации учебного процесса. Таким образом, перед образовательной организацией и профессорско-преподавательским составом встает задача качественно сформировать компетенции в строго определенные сроки, предусмотренные условиями реализации образовательной программы.

Как отмечает А.А. Вербицкий, несмотря на то, что в результате образовательных реформ и перехода на компетентностное обучение, изменился внешний контур образовательной системы (в том числе дополнительного профессионального образования в МВД России), внутреннее содержание осталось прежним и все еще опирается на традиционные методы обучения, которые не приходится рассматривать как эффективный способ формирования компетенции [3].

Традиционное обучение, которое также принято называть «знаниевой парадигмой в образовании», является простейшей и доступной формой организации учебного процесса, предполагает передачу обучающемуся знаний и способов действия и характеризуется прежде всего ведущей и активной деятельностью преподавателя, а роль обучающегося ограничивается пассивной деятельностью, выражающейся, как правило, в прослушивании, ознакомлении с учебным материалом и его воспроизведении. В данном виде обучения на первый план выходят профессиональные качества и активность педагога и то, насколько интересно и познавательно проведено учебное занятие, а не результат усвоения учебного материала обучающимся. Данный подход нельзя назвать неэффективным, но его результат будет зависеть от индивидуальных способностей преподавателя.

Например, в условиях дополнительного профессионального образования МВД России одним из традиционных способов реализации содержания обучения является сочетание лекционных и практических занятий по определенной теме

или разделу. Лекционное занятие, как правило, реализуется в виде монолога преподавателя с использованием презентации. Деятельность обучающихся сводится к прослушиванию речи лектора и конспектированию в течение учебного занятия. Предполагается, что слушатель должен усвоить учебный материал, зачитанный преподавателем, затем отработать применение полученных знаний во время практического занятия. Однако данный подход противоречит природным закономерностям восприятия, запоминания и усвоения информации. Исследования, посвященные изучению когнитивных способностей человека, говорят о том, что человеческая память не может запоминать информацию по аналогии с вычислительной техникой, а потом извлекать эту информацию в нужный момент. Механизм запоминания и воспроизведения информации представляет процесс ее реконструкции с привязкой к другим событиям, действиям, эмоциям, образам и т.д. Чем больше органов чувств будет задействовано и видов деятельности использоваться при запоминании, тем прочнее и дольше будет сохраняться способность воспроизвести информацию [1].

С учетом изложенного можно отметить, что обучение в рамках дополнительного профессионального образования МВД России, ориентированное на результат, требует пересмотра порядка организации учебного процесса и поиска нетрадиционных подходов к организации учебного процесса.

Существует множество классификаций видов учебной деятельности, направленных в зависимости от цели и содержания обучения на усвоение учебного материала на разных уровнях. Для упрощения понимания сущности усвоения и достижения образовательных результатов в условиях дополнительного профессионального образования, опираясь на исследования видных ученых педагогов и психологов Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского и других, целесообразно выделить два основных уровня усвоения: репродуктивный и продуктивный. Репродуктивный уровень предполагает запоминание информации, способность ее воспроизведения, понимание способов решения задач и умение выполнения действия по ранее известному алгоритму. Продуктивный уровень подразумевает способность решать нестандартные, новые, творческие задачи с использованием полученных знаний, умений и навыков.

В то же время в условиях стандартизированного образования, к которому относится дополнительное профессиональное образование в системе МВД России, имеющее строго детерминированные временные и организационные требования к реализации, нельзя ожидать кардинального пересмотра структуры образовательного процесса. С учетом изложенного возникает необходимость решения следующего противоречия: как, соблюдая требования образовательных стандартов по реализации дополнительных профессиональных программ, организовать учебный процесс для

достижения запланированных результатов на высоком уровне. Для решения данного противоречия необходимо реализовать два условия, которые будут способствовать повышению качества обучения при реализации программ дополнительного профессионального образования МВД России:

1. Формирование у преподавателей установки на достижение образовательных результатов обучения слушателями. Данная установка должна стать частью педагогической культуры профессорско-преподавательского сообщества, показывающей высокий уровень профессионализма и личного культурного развития.

В рамках исследования проблематики нами был проведен опрос профессорско-преподавательского состава образовательных организаций разного уровня. Опрашиваемым предлагалось быстро, не задумываясь, дать ответ на вопрос: «Представьте, что через несколько минут у вас начинается учебное занятие. С какой целью вы идете в учебную аудиторию?» Большая часть ответов (более 65%) была следующего характера: «Провести учебное занятие», «Прочитать лекцию», «Дать учебный материал» и т.д. Несмотря на то что после уточнения цели опроса респонденты корректировали свои ответы, итоги опроса показали, что подсознательная установка преподавателей основана, как правило, на активности самого педагога, а не обучающихся [6].

Для успешного проведения учебного занятия преподаватель должен задать себе следующие вопросы: «Какие учебные результаты должны быть достигнуты во время учебного занятия?», «Как организовать учебную деятельность обучающихся, чтобы достичь данных учебных результатов?» Если у преподавателя будет сформирована установка на достижение образовательных результатов обучающимися, у него появятся мотивация и готовность к поиску и изучению инновационных методик и технологий обучения, основных закономерностей усвоения учебного материала, принципов и правил эффективной организации учебного занятия. В то же время, если учесть чрезмерную насыщенность педагогической науки теоретическими знаниями, которые часто содержат повторяющиеся идеи, нередко противоречащие друг другу, начинающему педагогу бывает сложно выбрать определенную методику или технологию и эффективно ее реализовать.

2. Организация эффективной учебной деятельности обучающихся. Преподаватель может использовать свой творческий потенциал для организации учебного процесса с использованием различного дидактического инструментария. Однако, принимая во внимание реальные условия педагогической деятельности, характеризующейся интенсивным образовательным графиком и ограниченностью во времени, целесообразно применять готовые дидактические решения, доказавшие свою эффективность. Для этого необходимо вооружить преподавателя комплексом дидактического инструментария, доступного для понимания

и практического применения, включающего алгоритмы действий и правила, следуя которым любой преподаватель может достичь запланированных результатов обучения в соответствии с принципом «минимакс» [4].

Актуальность указанных условий была подтверждена во время реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел – кандидатов для участия в миротворческих миссиях во Всероссийском институте повышения квалификации сотрудников МВД России. Программы реализуются профессорско-преподавательским составом Центра подготовки миротворцев с привлечением сотрудников органов внутренних дел, имеющих опыт участия в миротворческих миссиях, в качестве инструкторского состава. Привлекаемые инструкторы не имеют достаточного педагогического опыта, поэтому была разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации с применением систем дистанционных образовательных технологий, направленная на формирование педагогических компетенций у указанной категории сотрудников с учетом специфики подготовки полицейских миротворцев. Целью реализации образовательной программы является формирование установки у инструкторов на достижение конкретных результатов обучающимися и развитие педагогических умений по эффективной организации учебной деятельности кандидатов для участия в миротворческих миссиях. Вследствие того, что за период реализации дистанционного курса обучения не представляется возможным сформировать полноценную педагогическую компетенцию, возникла необходимость разработки комплексного дидактического инструментария, использование которого позволило бы реализовать учебный процесс на одинаково эффективном уровне всеми обучающимися.

С этой целью была использована авторская технология интенсивного обучения сотрудников органов внутренних дел в контексте аксиологического подхода, в концепцию которой заложена идея о том, что для полного усвоения учебного материала необходимо осознание обучающимся значимости и ценности достижения образовательных результатов и готовность к циклу интенсивной учебной деятельности на аудиовизуальном, репродуктивном, интерактивном и продуктивном уровнях [7]. В основе технологии лежат принципы активности и сознательности, природосообразности, системности и интенсивности.

Технология представляет собой комплекс поэтапно выстроенных взаимозависимых компонентов: диагностико-целевой, содержательно-деятельностный и критериально-оценочный.

Диагностико-целевой компонент – это планирование учебного процесса с учетом результатов диагностических мероприятий.

Содержательно-деятельностный компонент направлен на определение результатов обучения

отдельного учебного занятия, отбор дидактического инструментария, структуризацию учебного материала и организацию учебной деятельности обучающихся по усвоению содержания учебного материала. Учебное занятие включает в себя четыре этапа: этап эмоционально-ценностного вовлечения в тему учебного занятия; этап развития познавательного интереса; этап организации активной и интенсивной учебной деятельности обучающихся; этап оценки достижения запланированных результатов обучения. Преподаватель, следуя пошаговым алгоритмам, оценивает уровень эмоционально-ценностного отношения, подготовленности обучающихся к учебному занятию, вовлекает их в учебный процесс, создает благоприятную психологическую атмосферу на основе сотрудничества, организует активную и интенсивную учебную деятельность обучающихся.

Выводы

Актуальное состояние дополнительного профессионального образования в МВД России не в полной мере соответствует требованиям образовательных стандартов и нормативных документов по реализации образовательных программ по совершенствованию и формированию компетенций сотрудников органов внутренних дел. В дополнительном профессиональном образовании в МВД России одним из основных факторов, влияющих на качественное формирование компетенций, является ориентированность обучения на достижение конкретных и измеримых результатов обучения.

Выделены условия, соблюдение которых может повысить качество реализации дополнительного профессионального образования в МВД России: во-первых, это установка преподавателей на организацию учебной деятельности обучающихся с ориентацией на достижение ими запланированных результатов обучения; во-вторых, организация учебной деятельности с использованием эффективного дидактического инструментария с целью достижения образовательных результатов.

В качестве одного из инструментов, способствующих достижению образовательных результатов, рассматривается авторская технология интенсивного обучения сотрудников органов внутренних дел в контексте аксиологического подхода.

При наличии установки на достижение образовательных результатов и эффективного дидактического инструментария все преподаватели, даже не имеющие достаточного педагогического опыта, способны реализовать учебный процесс на одинаково качественном уровне.

Литература

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения: пер. с англ. М., 1980. 528 с.
2. Бершадский М.Е. Иллюзии и реальность технологического подхода в образовании // Школьные технологии. 2012. № 2. С. 59–65.

3. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2009. 334 с.
4. Склярченко И. С., Якупов Ф.А. Технология интенсивного обучения иностранному языку сотрудников органов внутренних дел в аспекте аксиологического подхода // Правоохранительные органы: теория и практика. 2021. № 1 (40). С. 193–195.
5. Хайрутдинова И.В. Психолого-педагогические аспекты изучения коммуникативных умений руководителя органов внутренних дел // Современное педагогическое образование. 2019. № 12. С. 94–98
6. Хайрутдинова И.В., Якупов Ф.А. Технология интенсивного обучения как средство достижения образовательных результатов // Современное педагогическое образование. 2020. № 8. С. 21–24.
7. Якупов Ф.А. Технология интенсивного обучения сотрудников органов внутренних дел в контексте аксиологического подхода: дис. ... канд. пед. наук. М., 2022. 225 с.

CONDITIONS FOR THE FORMATION OF COMPETENCIES IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Sklyarenko I.S., Khairutdinova I.V., Yakupov F.A.

Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, University of Prosecutor's Office of the Russian Federation, All-Russian Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

As conditions for the effective implementation of additional professional programs of the Ministry of Internal Affairs of Russia, two of

the most important conditions should be identified in our opinion: orientation towards achieving the planned results of teachers, who in turn form the readiness of students to achieve learning outcomes based on awareness of the significance of these results, thereby determining the second condition – the organization of active educational activities of students.

The trainer can use his creative potential to organize the educational process using various didactic tools. However, given the real conditions in the additional professional education of the Ministry of Internal Affairs of Russia, characterized by an intensive educational schedule, limited time, and insufficient pedagogical experience, it is advisable to use ready-made solutions that have proven their effectiveness. If there is an attitude towards achieving educational results and effective didactic tools, all teachers, even those who do not have sufficient pedagogical experience, are able to implement the educational process at the same qualitative level.

Keywords: additional professional education, competence, learning outcome, learning technology, installation, organization of training.

References

1. Atkinson R. Human memory and the learning process: trans. from English M., 1980. 528 p.
2. Bershadsky M.E. Illusions and reality of the technological approach in education // School technologies. 2012. No. 2. P. 59–65.
3. Verbitsky A.A. Personal and competence approaches in education: problems of integration. М., 2009. 334 p.
4. Sklyarenko I. S., Yakupov F.A. Technology of intensive foreign language training for employees of internal affairs bodies in the aspect of the axiological approach // Law enforcement agencies: theory and practice. 2021. No. 1 (40). pp. 193–195.
5. Khairutdinova I.V. Psychological and pedagogical aspects of studying the communication skills of the head of internal affairs bodies // Modern pedagogical education. 2019. No. 12. P. 94–98
6. Khairutdinova I.V., Yakupov F.A. Intensive learning technology as a means of achieving educational results // Modern pedagogical education. 2020. No. 8. pp. 21–24.
7. Yakupov F.A. Technology of intensive training for employees of internal affairs bodies in the context of an axiological approach: dis. ...cand. ped. Sci. М., 2022. 225 p.

Применение игровых технологий при обучении географии в условиях СПО: на примере имитирования ситуаций интервью, пресс-конференции и совещания

Хахалин Станислав Игоревич,

преподаватель Московской финансово-юридической академии

E-mail: khakhalin.stanislav@yandex.ru

Ульянова Мелания Андреевна,

студент Московской финансово-юридической академии

E-mail: melaniya.ulyanova@mail.ru

В статье рассматривается использование ситуаций интервью, пресс-конференция и совещание как ролевой игры. Так как большинство современных учеников сейчас так или иначе потребляют информационный продукт с видео площадок (видеохостингов). Отметим что в последние годы одним из самых популярных форматов на видео площадках это продукт являющийся/напоминающий интервью, аналоги пресс-конференций и совещаний или подкасты, то образование должно взять из новых тенденций максимальную пользу и попробовать адаптировать и применить данные форматы на занятиях различных дисциплин и уровнях образования. В статье мы попробуем рассмотреть решение плюсы, минусы и проблемы применения данных форматов, проблемы успеваемости, дисциплины и снижения интереса к предмету географии и их решение через использование форматов интервью, пресс-конференции и совещания в качестве ролевой игры. *Цели:* провести эксперимент по внедрению технологии интервью, пресс-конференции и совещания в процесс обучения географии и рассмотреть результаты эксперимента. *Методы:* При написании статьи использовались следующие методы: теоретические (анализ научно-методической литературы, сравнение, обобщение) и эмпирические (эксперимент, наблюдение, сравнение, анализ, описание, опрос, тестирование). *Результаты:* В результате эксперимента была получена информация о применении интервью, пресс-конференции и совещания как ролевой игры на занятиях по географии. *Выводы* исследования помогут в дальнейшем раскрытии темы и разработке методов использования данных форм проведения занятий как ролевых игр и адаптации к разным дисциплинам и ступеням образования.

Ключевые слова: педагогика, игровые технологии, интервью, пресс-конференция, совещание.

Теоретический аспект ролевой игры

Технология – это научно и/или практически обоснованная система деятельности, применяемая человеком в определённых целях.

Педагогическая технология – это совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе, на основе декларируемых психолого-педагогических установок. Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение человеческого опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [4, с. 41]. Игра является одним из средств активизации учебного процесса, а именно формой деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется поведение человека. Игровая технология – это группа методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которая стимулирует познавательную активность детей, «провоцирует» их самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы, позволяет использовать жизненный опыт детей, включая их обыденные представления.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе.

Рассматривая учебные игры и их классификацию, которые предложили различные исследователи, можно заметить, что чаще всего их разделяют по месту и времени проведения. Это игры на воздухе, в помещениях, на спортивной площадке, зимние и летние игры. Все это подводит к некоторому разделению игр [2, с. 182]:

- по области деятельности (физические, интеллектуальные, трудовые, социальные, психологические)
- по характеру педагогического процесса (обучающие, тренинговые, контролирующие, обобщающие, познавательные, воспитательные, развивающие, репродуктивные, продуктивные, творческие, коммуникативные, диагностические;
- по игровой методике (предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, соревновательные, драматизации);
- по предметной области (математические, экологические, физические, искусствоведческие, музыкальные, литературные, прикладные, производственные, спортивные, народные, тури-

стические, управленческие, экономические, педагогические, досуговые и др.);

- по игровой среде (с предметами и без предметов, компьютерные, пространственно-временные).

По мнению Т.М. Михайленко, игровые технологии передают учебному процессу естественную и гуманную форму. Обучая посредством игры, мы учим детей не так как нам, взрослым, удобно дать учебный материал, а как детям удобно и естественно его взять. Игра выполняет такие важнейшие функции [5, с. 118].

Описание ролевых игр – интервью, пресс-конференции и совещания

Определившись с терминами, местом и ролью данной технологии в учебном процессе перейдём к описанию процесса занятия в форме интервью, пресс-конференции, заявления в ООН и совещания. Начнем с того, что данная ролевая игра использовалась в основном при изучении раздела страноведения и политической географии.

Пресс-конференция

Игровая ситуация: Заседание в ООН. Роли учеников: Преподаватель – глава ООН

1 студент – президент, премьер-министр, посол, работник МИД. Остальные студенты – журналисты и главы других государств. Задача учащегося и структура ролевой игры

1. Выбрать роль представителя (президент, премьер-министр, посол или работник МИД) и представиться данным человеком.

2. Какую информацию надо подготовить:

2.1. Первичные факты: как выглядит флаг (желательно что обозначают цвета), официальный(ые) язык, столица и 1–3 крупных города, площадь страны, административное устройство, население (плотность населения, половой и национальный состав, средняя продолжительность жизни), тип и структура экономики (сколько процентов составляет – сфера услуг, промышленность и сельское хозяйство), в каких союзах состоит страна.

2.2. Вторичные факты: отношения с соседями, моря/океаны омывающие страну, достопримечательности(горы, озёра, реки, памятники и т.д.) есть ли в стране АЭС, ГЭС, ТЭС(желательно в какой части страны они находятся, как в стране с нефтью, газом, углем(добывают[в какой части страны и крупные месторождения] или закупают, альтернативные источниками энергии, есть ли колонии и заморские территории, что страна производит и экспортирует в мир, главный миф о стране и его опровержение, есть ли дипломатические отношения с Россией.

2.3. Для некоторых стран предусмотрены дополнительные темы.

Интервью

Игровая ситуация: Интервью в здании ООН или других площадках. Роли учеников: 1 студент – пре-

зидент, премьер-министр, посол, работник МИД. 1 студент – интервьюер. Остальные студенты – журналисты и зрители. Задача учащегося и структура ролевой игры

1. Выбрать роль представителя (президент, премьер-министр, посол или работник МИД) и играть роль данного человека.

2. Выбрать место интервью (ООН или другая площадка), разрешается выбор роли интервьюером.

3. Задача представителя страны (респондента) отвечать на вопросы о своей стране.

4. Темы вопросов:

4.1. Первичные факты: как выглядит флаг (желательно что обозначают цвета), официальный(ые) язык, столица и 1–3 крупных города, площадь страны, административное устройство, население (плотность населения, половой и национальный состав, средняя продолжительность жизни), тип и структура экономики (сколько процентов составляет – сфера услуг, промышленность и сельское хозяйство), в каких союзах состоит страна.

4.2. Вторичные факты: отношения с соседями, моря/океаны омывающие страну, достопримечательности(горы, озёра, реки, памятники и т.д.) есть ли в стране АЭС, ГЭС, ТЭС(желательно в какой части страны они находятся, как в стране с нефтью, газом, углем(добывают[в какой части страны и крупные месторождения] или закупают, альтернативные источниками энергии, есть ли колонии и заморские территории, что страна производит и экспортирует в мир, главный миф о стране и его опровержение, есть ли дипломатические отношения с Россией.

4.3. Для некоторых стран предусмотрены дополнительные темы.

Совещание

Игровая ситуация [3, с. 40]:

Совещание глав регионов, президента, премьер-министра и других органов власти. Новый президент вступает в должность, хочет напомнить главам регионов и органам власти основное про страну и получить информацию о каждом регионе (министерстве, ведомстве).

Роли учеников:

1 студент (преподаватель) – президент. 1 студент – премьер-министр. Несколько студентов глав регионов (в зависимости от страны) 1 или несколько студентов представителей органов власти (в зависимости от страны и группы)

Задача учащегося и структура ролевой игры

1. Выбрать роль представителя (президент, премьер-министр, главы региона, посла, работник МИД или другого работника органов власти) и играть роль данного человека. 2. Выбрать место совещания (в зависимости от страны), 3. Задача президента и премьер-министра рассказать основные аспекты о своей стране (делят между собой первичные и вторичные факты приведённые в описании двух предыдущих ролевых играх). Если присутствует роль главы министерства, то он

докладывает информацию относящуюся к его министерству из первичных и вторичных факторов.

4. После своего рассказа президент узнаёт интересующую (заранее подготовленную) информацию у глав министерств и регионов в виде опроса.

Содержание доклада главы региона на примере главы федерального округа Российской Федерации.

Отметим что большинство, а именно 99% учащихся выбирали роль президента и премьер-министра, чем роль посла или работника МИД)

Рассмотрим насколько данные форматы проведения занятия подходят под критерии и функции игровой технологии (ролевая игра) [1, с. 381].

Оценка эксперимента

Обратная связь от студентов

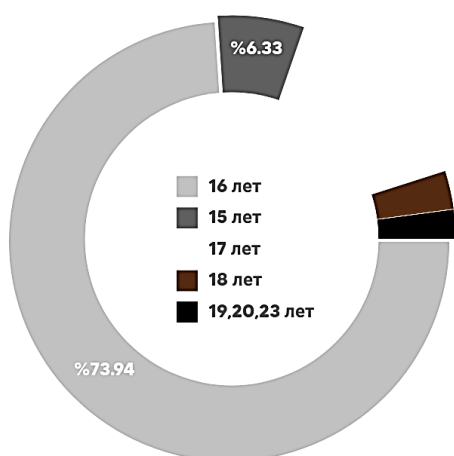


Рис. 1. Диаграмма возрастного состава студентов

Как мы видим из диаграммы возраст студентов составляет от 15 до 23 лет. Большую составляют студенты 16 лет. Это связано с тем, что большинство студентов пришли после 9 класса и лишь малая часть после 10, 11 и других учебных заведений (другой колледж). В частности, 94, 36% студентов пришли после 9 класса. 52, 11% студентов девушки и 47,88% студентов – это мальчики. Как следствие, распределение почти одинаковое.

Теперь перейдем к обратной связи от студентов по поводу разных форм проведения занятий.

Для начала рассмотрим обратную связь по поводу формата «пресс-конференция в ООН». Так, студентам был задан вопрос: «Был ли интересен формат пресс-конференции в ООН?» 88,88% ответили утвердительно и только 11, 11% отрицательно. Формат пресс-конференции положительно оценили 52%, 44% студентов, а отрицательно оценили данный формат 47,55% студентов.

Ответ на вопрос «хотели бы в будущем проведения формата пресс-конференции на занятиях?» распределился так, что положительный ответ на него дали 74,65% студентов, а отрицательный ответ дали 25,34% студентов. Что касается формата интервью, то интересен данный формат был для 88,88% студентов и не интересен для 11,11%.

Как мы видим результат оценки интереса формата интервью и пресс-конференции идентичный.

Формат интервью на школьной ступени образования использовался у 37,32% студентов и не использовался у 62,67%. В связи с этим, 78,34% всех студентов указали, что хотели бы в будущем формат интервью на занятиях, в то время как 24,65% интереса к данному формату не выразили.

Формат совещания вызвал интерес у 89,51% студентов, а 10, 49% к нему интереса не испытали. На школьной ступни образования такой формат был использован только у 46,32% студентов, в то время как 53,67% студентов ранее с ним не сталкивались. В связи с этим, 77,62% студентов хотели бы в будущем видеть такой формат на занятиях, в то время как 22,37% на данный вопрос положительно не ответили.

Теперь поговорим об общих впечатлениях студентов о формах проведения занятий. Как правило, студенты отдают предпочтение обычному формату занятий, на втором месте интервью, а затем пресс-конференция и совещание. Среднее время подготовки к разным формам занятия отражено на рис. 2.

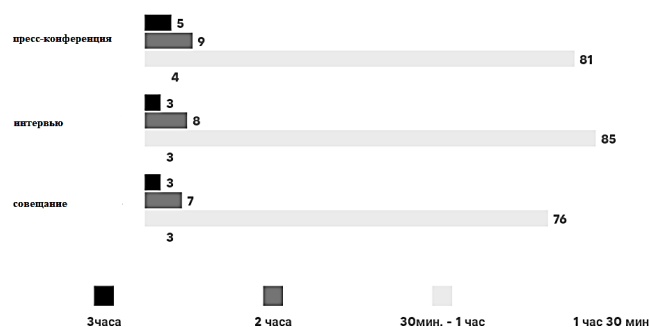


Рис. 2. Гистограмма – время подготовки к разным формам занятия

Стоит отметить, что проценты округлены в большую / меньшую сторону.

При ответе на вопрос о том, «лучше ли вы запоминали информацию при использовании данных форматов проведения занятий?» 70,27% студентов ответили положительно, 5,4% отрицательно и 24,32% студентов испытали затруднения при ответе на данный вопрос. Стоит отметить, что 48–49% учащихся данные форматы помогли преодолеть страх выступления, что составляет почти половину опрошенных.

Оценка успеваемости, дисциплины и прочих характеристик данных при проведении данных форматов

Можно выделить заинтересованность студентов и повышение эмоционального фона, что в свою очередь улучшает дисциплину и успеваемость. Так же стоит отметить, что в процессе проведения эксперимента группы использующие разные формы проведения занятий быстрее становились сплоченнее и более раскрепощенными. Говоря про минусы надо отметить тот факт, что не всегда хватает времени. Например на формат совещания не всегда хватает одной пары (двух академических часов). Так же на-

до отметить минус связанный с тем, что некоторые студенты не проявляют творчество, а просто зачитывают материал, порой даже не понимая его и читая первый раз. Последний серьёзный минус, который присутствует на проведении занятий по различным дисциплинам и на различных формах занятий – примерно половина студентов по прежнему отдаёт предпочтение обычной форме занятия. Исходя из вышесказанного можно отметить, что несмотря на необходимость доработки некоторых аспектов (которые буду сделаны позднее) надо зафиксировать, что помимо повышения эмоционального фона данные ролевые игры, при минимальной подготовке со стороны педагога, показали себя с хорошей стороны и выполняли все игровые функции.

Литература

1. Анисимова Т.И. Ролевые игры в обучении студентов // NovaUm. 2019. № 17. С. 381–382.
2. Дударева С.С. Метод ролевой игры как реализация коммуникативного подхода к обучению иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. № 15. С. 182–184.
3. Козлова О.Г. Ролевая игра как средство обучения студентов на занятиях // Теория. Практика. Инновации. 2017. № 8(20). С. 37–41.
4. Козьмин А.О. Обучение студентов языку профессии социолога с помощью ролевых игр // Вестник Воронежского государственного университета. 2021. № 1. С. 38–41.
4. Самарина Т.И. Ситуационно-ролевая игра как метод активного обучения студентов // В сборнике: Инновационные обучающие технологии в медицине. 2017. С. 117–119.

THE USE OF GAMING TECHNOLOGIES IN TEACHING GEOGRAPHY IN THE CONTEXT OF SECONDARY EDUCATION: USING THE EXAMPLE OF SIMULATING INTERVIEW SITUATIONS, PRESS CONFERENCES AND MEETINGS

Khakhalin S.I., Ulyanova M.A.

Moscow Academy of Finance and Law

This article examines the use of interview situations, press conferences and meetings as role-playing games. Since the majority of modern students now, in one way or another, consume information products from video platforms (video hosting sites). Note that in recent years, one of the most popular formats on video platforms is a product that is/resembles interviews, analogues of press conferences and meetings, or podcasts, then education should take maximum benefit from new trends and try to adapt and apply these formats in classes of various disciplines and levels of education. In the article we will try to consider the solution to the pros, cons and problems of using these formats, problems of academic performance, discipline and decreased interest in the subject of geography and their solution through the use of interview formats, press conferences and meetings as a role-playing game. *Objectives:* conduct an experiment on introducing interview technology, press conferences and meetings into the process of teaching geography and consider the results of the experiment. *Methods:* When writing the article, the following methods were used: theoretical (analysis of scientific and methodological literature, comparison, generalization) and empirical (experiment, observation, comparison, analysis, description, survey, testing). *Results:* As a result of the experiment, information was obtained on the use of interviews, press conferences and meetings as role-playing games in geography classes. The findings of the study will help in further exploring the topic and developing methods for using these forms of conducting classes as role-playing games and adapting to different disciplines and levels of education.

Keywords: pedagogy, gaming technology, interview, press conference, meeting.

References

1. Anisimova T.I. Role-playing games in teaching students // NovaUm. 2019. No. 17. P. 381–382.
2. Dudareva S.S. The role-playing method as an implementation of a communicative approach to teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties // Problems and prospects for the development of education in Russia. 2012. No. 15. P. 182–184.
3. Kozlova O.G. Role-playing game as a means of teaching students in the classroom // Theory. Practice. Innovation. 2017. No. 8(20). P. 37–41.
4. Kozmin A.O. Teaching students the language of the sociologist profession using role-playing games // Bulletin of Voronezh State University. 2021. No. 1. P. 38–41.
5. Samarina T.I. Situational role-playing game as a method of active learning for students // In the collection: Innovative teaching technologies in medicine. 2017. pp. 117–119.

Выбор спортивной специализации на начальном этапе обучения в вузе как педагогическая проблема

Чернышев Виктор Петрович,

кандидат педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Высшей школы физической культуры и безопасности жизнедеятельности Тихоокеанского государственного университета
E-mail: chernyshov_vp@mail.ru

Приходько Нина Кузьминична,

кандидат пед. наук, доцент Высшей школы физической культуры и безопасности жизнедеятельности Тихоокеанского государственного университета
E-mail: Nina_3459@mail.ru

Мацко Андрей Иванович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин, Армавирский государственный педагогический университет
E-mail: tails92@inbox.ru

Бербенец Ольга Анатольевна,

старший преподаватель департамента физического воспитания, Школы искусств и гуманитарных наук Дальневосточного университета
E-mail: Berbenets.oa@dvvf.ru

В статье поднимается проблематика выбора спортивной специализации на начальном этапе обучения в вузе. Показано, что стандарты третьего поколения (ФГОС 3++) позволяют студентам и преподавателям активно формировать траекторию личностного физического развития индивида. Отмечается, что выбор специализации часто на практике подменяется отбором, осуществляемым нормативно не самими студентами, а преподавателями дисциплины, реализующими иные психологические установки. В студенческом возрасте наиболее активно проявляется такое свойство психики как поисковая потребность, порождающая у человека необходимость активного выстраивания способов миростороительства, адекватных его генетическим и культурологическим возможностям. Современным молодым людям сложно самостоятельно определить круг своих физических предпочтений, особенно если в их жизненном багаже нет достаточного опыта физического развития в детском возрасте. Механизм подражания, становящийся доминирующим способом самоопределения несет в себе угрозы ошибочного восприятия реальности, что приводит в дальнейшем к разочарованию в данном виде активности в целом и отчуждает молодых людей от необходимости включения в жизненный распорядок тех или иных видов физической активности. В статье обосновывается возможность совмещения понятий «отбор» и «выбор» спортивной специализации совместно преподавателями и студентами, что способствует формированию особого коммуникационного пространства внутри учебного процесса и переводит студентов в статус субъекта деятельности. Процедура легитимного отбора может быть экстраполирована на другие виды учебной и обыденной жизни молодых людей.

Ключевые слова: Физическая культура и спорт. Учебный процесс. Отбор, выбор спортивной специализации. Поисковая потребность.

В современном спорте высших достижений актуальность организации качественного отбора потенциальных чемпионов поставлена с учетом достижений последних результатов науки в самых разнообразных областях знания. «Отбор – это комплекс организационно-методических мероприятий педагогического, медико-биологического, психологического и социального характера, направленный на поиск наиболее одаренных людей, способных показать высокие результаты в конкретной спортивной дисциплине» [6., С 10]. В массовом спортивном движении отбор в конкретную дисциплину не имеет решающего значения с точки зрения достижения результата, однако, как многолетний педагогический процесс, отбор, будучи частью этого процесса, важная составляющая возможности психологического и социального развития человека.

Дисциплина «Физическая культура и спорт» в системе высшего образования занимает значительное место в структуре учебного материала. Стандарты третьего поколения (ФГОС 3++) предполагают разделение всего объема учебных часов на два блока: базовый и элективный. Базовый блок (72ч) призван сформировать у студентов основные понятия и термины, используемые в тренировочном процессе, создать понимание значимости занятий различными видами физической активности, важности здорового образа жизни как на индивидуальном, так и на социальном уровне. Элективный блок (328ч) предполагает практические занятия по спортивным дисциплинам с ориентацией на конкретный вид спорта. В стандарте заложена максима, предполагающая сознательный выбор студентами спортивной специализации в соответствии со своими предпочтениями и возможностями конкретного вуза качественно обеспечить данный выбор. Педагогические наблюдения последних лет позволили выявить некоторые закономерности, влияющие на выбор студентов и преподавателей при определении траектории личностного физического развития в стенах вуза. Одним из ключевых факторов, влияющих на всю систему реализации потенциала учебной дисциплины в вузе, является существенное увеличение числа молодых людей, не имеющих практического опыта занятий физическими упражнениями в специализированных секциях в старшем школьном возрасте. Ситуация последних лет усугубилась после пандемии COVID-19, когда большинство молодых людей оказались запертыми в ограниченных для общения условиях [1., 8]. Вытеснение физической культуры из числа приоритетных

предпочтений молодежи не может не тревожить специалистов различных научных и общественных дисциплин, изучающих демографические тенденции. Поиск путей возвращения физической культуры в «ядро предпочтений» молодежи ведется по многим направлениям [7]. Адекватный выбор спортивной специализации в вузовский период жизни во многом формирует устойчивые установки психики индивидов на включение в жизненный багаж различных видов физической активности.

Если в спорте высших достижений проблематика спортивного отбора никогда не уходит на периферию научного поиска, то для массового спорта она не является предметом пристального внимания специалистов. Считается, что человек может самостоятельно следовать своим природным и социальным влечениям, достаточно лишь создавать необходимые условия для их удовлетворения. Практика свидетельствует, что данное утверждение далеко от истины. Беседы с большим количеством студентов показали, что основным механизмом выбора траектории их физического развития является механизм мимесиса (подражания). Механизм подражания описан в научной литературе достаточно подробно, так как в природной среде он является одним из основных способов передачи опыта. Однако при его использовании без достаточной рефлексии возможны негативные последствия. Подражая тому, кто оказался на данный момент референтной группой или индивидом, человек рискует реализовывать не свои природные задатки, а воспринятую траекторию развития объекта подражания. Данное суждение послужило отправной точкой исследования, в рамках которого мы пытались понять, почему значительная часть студентов уже к концу первого года обучения в вузе крайне пассивно относится к развитию и реализации своего физического потенциала, используя для этого легальные возможности учебного процесса. Посещаемость занятий современными студентами одна из серьезных проблем вузовского обучения, не имеющая однозначного решения. Специалисты пытаются искать новые методические средства для пробуждения у студентов активности в учебной деятельности [3,4]. Данная проблема наличествует и при реализации требований стандарта по физической культуре. В конце учебного года был проведен опрос среди студентов первого и второго курса на предмет выяснения их отношения к занятиям физической культурой в урочном режиме. При разнообразии причин низкой заинтересованности и пассивности выделяется одна, преобладающая в ответах как первокурсников, так и второкурсников, значительная часть респондентов считали, что в рамках выбранной спортивной специализации у них мало возможностей для реализации своих интересов и амбиций. Вряд ли стоит считать обозначаемый респондентами фактор наиболее релевантным складывающемуся отношению к предмету, скорее он выглядит как самооправдание, поиск причин, через призму которых индивид

может объяснить себе собственную пассивность и не успешность в конкретном виде деятельности. Возникающее в данной ситуации педагогическое противоречие следует относить к категории частных противоречий, обусловленных недостаточной проработкой конкретных учебных программ, подходов к их реализации на практике, недостаточной методической детализацией общих подходов и принципов [5]. При декларировании свободного выбора спортивной специализации, практическая работа часто заключается в доминировании точки зрения преподавателей, стремящихся обеспечить себя учебной нагрузкой и вербующих себе студентов без учета их интересов и возможностей. Определенную роль в отрицательном эффекте отбора играет не везде развитая с учетом современных требований инфраструктура вуза. Очевидно, что при отборе в конкретную специализацию у вуза нет возможности проводить комплексное психофизическое тестирование студентов, с целью выявления особенностей их организма. Поэтому важнейшим фактором отбора становится психология занимающихся. Отечественная школа психологии накопила уникальный багаж знаний, позволяющий активно формировать зону ближайшего развития индивида, не столько направляя траекторию его развития, сколько позволяя ему самому осознанно двигаться по пути решения образовательных задач. Одним из ключевых вопросов теории развивающего обучения стал вопрос: можно ли утверждать, что существует развивающее обучение и воспитание, и если существует, то каковы его закономерности? [2]. Ученые условно разделены на две большие группы, одни из которых считают, что развивающее обучение нонсенс и наша психика детерминирована генетическими кодами, другие признают определяющую роль обучения в психическом развитии человека. Учитывая турбулентное состояние современного мира, практически ежедневно меняющиеся социально-политические ситуации, для сторонников второй группы сегодня непочтатый край работы. Многие социологи считают, что современные молодые люди «миллениалы» как их называют, лишены как вертикальных, так и горизонтальных социальных регуляторов и ориентиров, будут менять профессию на протяжении всей первой половины жизни постоянно. Другими словами, очевидность рационального выбора траектории развития стала настолько сложной и непредсказуемой, что можно лишь пытаться верифицировать условия, влияющие на формирование психических установок, определяющих вектор развития личности. Выбор и отбор однокоренные слова, по разному расставляющие акценты деятельности, выбирая, индивид проявляет свойства субъекта деятельности, испытывая сомнения и напряжение, термин отбор трактуется как воздействие внешнего регулятора, определяющего способность индивида двигаться в заданном направлении. В системе вузовского образования по физической культуре оба термина рабочие, как и одно-

коренное понятие набор, все эти термины, так или иначе, определяют педагогическую ситуацию. Суть педагогической ситуации во многом основывается на противоречии между установками профессорско-преподавательского состава и студентами. Первые в большинстве ориентированы на развитие специальных способностей студентов, справедливо полагая свою задачу в привитии молодым людям навыков здорового образа жизни, имея в виду важность физического здоровья для социальной жизни подрастающего поколения. Для вторых, в значительной мере, данный подход не очевиден, так как их природная ипостась в этом возрасте, вполне адекватна вызовам окружающей среды. Сложившиеся общественно-исторические формы деятельности, представленные актуально в виде существующей системы образования, присваиваются индивидом благодаря процессу интериоризации, когда выполнение коллективных действий из процесса простого подражания переводятся в индивидуальные психические установки и становятся внутренним средством организации жизнедеятельности. Преобразование предметной сферы деятельности, как внешней, так и внутренней в процессе удовлетворения потребностей человека сложный, непрерывный процесс становления субъектности. В понятие деятельности человека входят самые разнообразные аспекты, такие как потребности, мотивы, цели, задачи, действия и операции, взаимодействующие между собой и однозначно предсказать реакцию на педагогическое воздействие невозможно. Деятельность, по мнению представителей советской школы психологии непременно включает понятие идеального. «Идеальное – это становление предмета в деятельности субъекта в виде возникающих у него потребности, цели, образа» [2., С. 6]. План идеального, возникающий в сознании деятельного индивида, использующего для его формирования языковые и иные знаково-символические формы, позволяет производить дифференцированные действия по уже принятым алгоритмам, переформатируя их структуру в зависимости от оперативной ситуации. Другими словами, при использовании сформированного идеального плана, человек получает возможность активно работать со своими представлениями, корректируя их результаты до полного осуществления. Возникающая ситуация позволяет индивиду видеть, оценивать и обсуждать свою собственную деятельность с позиции других членов коллектива. Данное положение особенно важно для нашей исследовательской позиции в связи с тем, что констатация не проясненного диалога между студентами и преподавателями приводит на практике к разрушению коммуникативного пространства системы образования и не позволяет участникам коммуникации адекватно обмениваться идеальными образами деятельности. Оставаясь каждый на своей позиции, участники диалога существуют в параллельных мирах, скрепленных исключительно внешними им всем нормами и регламента-

ми, что несомненно обедняет процесс обучения, низводя его на более низкий уровень. Представляя в данной оптике процесс отбора в спортивную специализацию в вузе в ходе учебных занятий, можно констатировать что этот элемент учебной деятельности несет в себе существенные черты системы ориентации студента не только в пространстве вуза, но и шире, в жизненном самоопределении. Для каждого возрастного периода можно выделить основной или ведущий тип деятельности, абстрагируясь при этом от конкретных видов и обобщая их в типовые представления, можно утверждать, что выбор траектории личностного развития доминирующая черта становления характера в студенческом возрасте. Негативный опыт «непопадания» в тот или иной аспект деятельности, так же как и позитивный, накапливается, проявляясь в виде кумулятивного эффекта, определяющего возможные структуры опыта.

Физическое развитие индивида значимый фактор социальной представленности в студенческом возрасте, это естественно-природное основание существования человека. Молодые люди стремятся предстать перед окружающими в наиболее предпочтительном, с их точки зрения, виде. Обладая от природы разными возможностями для реализации своего физического потенциала, значительная часть молодых людей, ангажированных мемесисом, рискует не только не понять свое настоящее призвание, но и утратить вообще интерес к любому виду физической активности. В рамках модели опережающего обучения должен быть предложен максимально широкий выбор возможностей реализации физических задатков, с перманентной коррекцией выбора со стороны специалистов.

Выбор индивидом оптимальной траектории личностного развития это следствие сложного диалектического единства – врожденного и приобретенного, биологического и социального, данное положение обязывает специалистов отрасли внимательно вглядываться в самые мелкие, незначительные на первый взгляд детали процесса формирования личности. Методологическое сопровождение учебного процесса по физической культуре в вузе на современном этапе развития социума не только способствует выявлению тенденций социальной ориентации студентов, но и активно осуществляет научно обоснованное предвидение путей развития всей совокупности складывающейся картины мира молодых людей. Выбор спортивной специализации как этап становления личности во многом осуществляется индивидом именно в студенческом возрасте, когда основные психические процессы становления приобретают вид относительно ригидных психических установок, плохо поддающихся коррекции в дальнейшем процессе существования. Понимание данного факта концентрирует особое отношение участников учебного процесса к данной проблематике. Формирующаяся субъектность студентов проходит важный жизненный этап возникновения поис-

ковой потребности, внутри которой определяют способы организации траектории личностного развития, жесткое нормативное распределение способно буквально загасить творческие порывы становящегося субъекта деятельности и превратить его в послушную машину, не способную к активной рефлексивной работе над собой. Очевидно, описанный механизм определения индивида с приоритетами интересов происходит по всему спектру жизнедеятельности и учебы студентов, но отбор в спортивную специализацию является одним из наиболее значимых событий в жизни молодых людей, поэтому его организация должна оставаться в центре внимания специалистов отрасли постоянно.

Литература

1. Дубровина А.В., Гончарук Я.А. Физическая активность во время пандемии // Синергия Наук. 2021. № 59. С. 407–420.
2. Давыдов В.В. проблемы развивающего обучения: Учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений.. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 228 с.
3. Запесоцкий А.С. Образование: Философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2003. – 456 с.
4. Кузьмин В.В., Сырвачева И.С. Развитие физической культуры в вузе в процессе реализации нового государственного образовательного стандарта. Научно-теоретический журнал «Ученые заметки университета им. П.Ф. Лесгафта». – № 1.- 2019. С. 178–182.
5. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика профессионального образования: Учеб. пос. для системы доп. пед. образования. – М.: Академический Проект, 2004. – 432 с.
6. Современная система спортивной подготовки: монография. – 2-е изд., с испр. и изм. / Под общ. ред. Б.Н. Шустина. – М.: Спорт, 2021. – 440 с.
7. Чернышев В.П. Исследование динамики «ядра предпочтений» молодежи при выборе траектории развития в области физической культуры и спорта. Проблемы высшего образования. 2019. – № 1. С. 459–461.
8. Чернышев В.П., Тимошков Е.В., Варнина А.С., Юречко О.В. Психологические методы расширения восприятия предмета «Физическая культура и спорт» на начальном этапе обучения в вузе. – Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. – Т. 11. № 6–1. С. 78–85.

THE CHOICE OF SPORTS SPECIALIZATION AT THE INITIAL STAGE OF STUDY AT A UNIVERSITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Chernyshev V.P., Prikhodko N.K., Matsko A.I., Berbenets O.A.

Pacific State University, Armavir State Pedagogical University, Far Eastern University

The article raises the issue of choosing a sports specialization at the initial stage of studying at a university. It is shown that third generation standards (FSES 3++) allow students and teachers to actively shape the trajectory of an individual's personal physical development. It is noted that the choice of specialization is often replaced in practice by a selection carried out normatively not by the students themselves, but by teachers of the discipline who implement other psychological attitudes. At student age, such a property of the psyche as a search need most actively manifests itself, giving rise to a person's need to actively build methods of peacebuilding that are adequate to his genetic and cultural capabilities. It is difficult for modern young people to independently determine the range of their physical preferences, especially if they do not have sufficient experience of physical development in childhood. The mechanism of imitation, which becomes the dominant way of self-determination, carries the threat of an erroneous perception of reality, which further leads to disappointment in this type of activity as a whole and alienates young people from the need to include certain types of physical activity in their daily routine. The article substantiates the possibility of combining the concepts of "selection" and "choice" of sports specialization jointly by teachers and students, which contributes to the formation of a special communication space within the educational process and transfers students to the status of a subject of activity. The legitimate selection procedure can be extrapolated to other types of educational and everyday life of young people.

Keywords: Physical Culture and sport. Educational process. Selection, choice of sports specialization. Search need.

References

1. Dubrovina A.V., Goncharuk Ya.A. Physical activity during a pandemic // Synergy Sciences. 2021. No. 59. pp. 407–420.
2. Davydov V.V. Problems of developmental education: Proc. aid for students higher uch. establishments.. – М.: Publishing house. Center "Academy", 2004. – 228 p.
3. Zapesotsky A.S. Education: Philosophy, cultural studies, politics / A.S. Zapesotsky. – М.: Nauka, 2003. – 456 p.
4. Kuzmin V.V., Syrvacheva I.S. Development of physical culture at the university in the process of implementing the new state educational standard. Scientific and theoretical journal "Scientific Notes of the University named after. P.F. Lesgaft." – No. 1. – 2019. P. 178–182.
5. Popkov V.A., Korzhuev A.V. Theory and practice of vocational education: Proc. village for additional system ped. education. – М.: Academic Project, 2004. – 432 p.
6. Modern system of sports training: monograph. – 2nd ed., with revision. and change / Under general ed. B.N. Shustina. – М.: Sport, 2021. – 440 p.
7. Chernyshev V.P. Study of the dynamics of the "core of preferences" of young people when choosing a development trajectory in the field of physical culture and sports. Problems of higher education. 2019. – No. 1. P. 459–461.
8. Chernyshev V.P., Timoshkov E.V., Varnina A.S., Yurechko O.V. Psychological methods for expanding the perception of the subject "Physical Culture and Sports" at the initial stage of university education. – Psychology. Historical-critical reviews and modern research. 2022. – Т. 11. No. 6–1. pp. 78–85.

Чумак Лариса Владимировна,

доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»
E-mail: larisaks2008@mail.ru

Куликова Лилия Борисовна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры муниципального и государственного управления ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»
E-mail: kulikovalb22@gmail.com

Яцула Татьяна Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»
E-mail: tatyana.yatsula@yandex.ru.

Йемен – один из древнейших очагов цивилизации, его история весьма многогранная и богата и эпоха нового времени была ознаменована крайне сложными социальными сдвигами, в том числе связанными и с активным реформированием традиционной системы образования, что было связано с колониальной экспансией Великобритании. Аннексия Йемена в 1839 году означала не только потерю суверенитета, она резко затормозила процесс культурной модернизации. В статье рассматривается сложный и неоднозначный этап развития системы образования в Йемене – период колониального господства Великобритании. Делается вывод, что данный период нельзя оценивать однозначно, поскольку на данном этапе в йеменской системе образования произошли как положительные, так и отрицательные изменения.

Ключевые слова: образование, экспансия, колонизация, национальная культура, угнетение, развитие

Йемен – один из древнейших очагов цивилизации, его история весьма многогранная и богата и эпоха нового времени была ознаменована крайне сложными социальными сдвигами, в том числе связанными и с активным реформированием традиционной системы образования, что было связано с колониальной экспансией Великобритании.

Аннексия Йемена в 1839 году означала не только потерю суверенитета, она резко затормозила процесс культурной модернизации. Провозглашенная английскими колонизаторами цивилизационная миссия на деле свелась к подавлению национальной культуры йеменского народа, искоренению его самобытности, попыткам заставить забыть свой язык, историю, потерять культурную идентичность. В этот период проводится политика насильственной ассимиляции йеменского народа и превращения страны в колониальный аграрно-сырьевой придаток. Новые хозяева вытесняют из политической и хозяйственной сферы представителей других государств, поскольку они могли составить реальную конкуренцию их безраздельному господству. Йемен оказывается в состоянии изоляции от внешнего мира, прерываются какие-либо его контакты с арабской культурной традицией. Со времени аннексии начинается неоднозначная страница в истории йеменского образования, которое с одной стороны обретает европейские черты, а с другой теряет традиционную арабскую самобытность.

Эволюция системы образования в условиях колониальной экспансии и укрепления позиций Великобритании вскоре выдвигает Йемен в число наиболее динамично развивавшихся как в социальном, так и в культурном отношении стран Ближнего Востока. При этом развитие национального образования в Йемене в условиях модернизации социальных структур и европейской колониальной экспансии в XIX–XX вв., при сохранении значительного потенциала и прямого влияния традиционных ценностей чрезвычайно важная проблема для осмысления исторического пути мусульманского мира. Опыт Йемена в этом смысле чрезвычайно богат, хотя вплоть до настоящего времени и крайне мало изучен.

Отдельные сведения относительно развития йеменской системы образования во времена колониальной экспансии со стороны Великобритании можно найти в работах И.Д. Бахрудинова, Ибрагим Аль-Хавти, Али Ахмед Аль-Кумайн, Али Худ-Баабад, Аляви Абдулла Тахир, Амир Аль-Кубейси, А.А. Самсоновой, Л.Л. Пелевиной и др.

Однако в целом, данный исторический этап развития системы образования в Йемене является мало изученным, что определяет актуальность

данной статьи. Таким образом целью данной статьи является анализ тенденций развития системы образования в Йемене в период английского колониального владычества.

Изложение основного материала

Интересы Англии в этом регионе относятся ещё к временам наполеоновских войн. Англичане заняли Аден, Цейлон, а также Южную Африку для того, чтобы противостоять распространению французского влияния, Британия рассматривала Аден в качестве форпоста на пути в Индию.

Также Аден интересовал англичан, как угольная база для пароходов, направляющихся в Индийский океан. Поэтому из Бомбея была направлена военная сила для захвата Адена. И, в январе 1839 года, несмотря на сопротивление местного населения, город был взят, и началась эра английского владычества.

Главной задачей колониальной администрации в области образования стало создание основ для культурной и национальной ассимиляции местного населения через систему начальных и средних учебных заведений. Сразу после аннексии Южного Йемена власти приступили к демонтажу созданной системы образования, повсеместно закрывались школы с преподаванием арабской письменности, истории и основ культуры. Особый урон был нанесён частным школам, ставшим оплотом национального сопротивления и трибуной для провозглашения патриотических идей. Учебные программы были пересмотрены с целью внедрения системы обязательного колониального образования, пришедшего на смену национальному просвещению [4, с. 28].

Главной задачей образовательной политики после аннексии стало воспитание в йеменском народе послушания и покорности, верноподданнических настроений по отношению к английской короне

Исходя из этого власти не тронули лишь немногочисленные медресе школы, где изучалась арабская культурная и письменная традиция. Образование имело большое значение и для решения конкретных задач колонизаторов по управлению и эксплуатации страны, поэтому в начальной школе было введено преподавание на английском языке, арабский повсеместно запрещали, за его использование в общественных местах, в том числе в школах, налагались штрафы. Национальный язык был низведен до уровня средства бытового общения в пределах семьи и дома [4, с. 36].

С середины 18 в. (после прихода английских колонизаторов) до начала 19 в. были открыты лишь два религиозных высших учебных заведения – медресе в Сане (1881) и Адене (1884).

В 1911 г. правительство Великобритании принимает специальное распоряжение о системе просвещения в Йемене. В соответствии с ним закрываются практически все частные школы, преимущественное развитие получают государ-

ственные учебные заведения двух категорий: начальные, дающие минимальную подготовку, основанную на использовании арабских учебных программ и арабского языка, и профессионально-технические, обеспечивающие колонию квалифицированной рабочей силой и средним техническим персоналом. Причем дети проживавших в стране англичан учились в специальных школах, путь йеменской молодежи туда был закрыт.

Такое положение дел обусловило рост социально – политической напряженности в обществе, что вызвало беспокойство в колониальной администрации, и в рамках смягчения колониального режима система образования была несколько реформирована: с рядом ограничений стала допускаться деятельность частных школ содан, особенно в сельской местности, возникла возможность организации учебных курсов и вечерних заведений для горожан. Новые формы образовательной деятельности позволяли приобщать молодежь к национальной культуре, поддерживать её знание арабского языка, воспитывать в ней патриотические настроения. Конечно, культивирование национального духа и антианглийских настроений в таких учебных заведениях велось исключительно на нелегальной основе.

В 1930 году был принят закон об обязательном обучении детей с 6 до 14 лет, увеличились ассигнования на образование, возросло число начальных школ и учащихся в них. В период с 1930 по 1933 годы была проведена частичная реформа системы образования, в частности было создано Министерство образования под эгидой колониальной администрации [3, с. 60].

Начальное и часть среднего образования передавалось в ведение министерства, однако оно не располагало необходимыми финансовыми средствами. Грамотность среди всего населения в стране в 1935 году составляла лишь 7%, в 1937 году лишь – 9,3% детей, посещавших школы, получали образование на уровне 1-го класса, оканчивала школу лишь 12% детей.

В середине 30-х гг. превращение Йемена в стратегическую территорию, оплот Великобритании в арабском мире и военно-стратегический плацдарм потребовало усилить образовательную деятельность непосредственно на территории Йемена, поэтому стала увеличиваться сеть начальных и ремесленно-технических школ. Впервые уделяется внимание начальному образованию девочек, поскольку оно обеспечивало промышленность дешевым, но квалифицированным женским трудом. Возрастает потребность в йеменцах преподавателях, и поэтому появляются первые педагогические училища. В 30-е гг. техническое образование выходит за рамки ремесленных школ, возникают реальные и технические училища, машиностроительные, горные и другие курсы, их выпускники получали неплохую профессионально-техническую подготовку и составляли основу йеменской технической интеллигенции, занимав-

шей средние должности в промышленном и даже управленческом секторах [3, с. 61].

Высшее образование для йеменской молодежи было доступно лишь для состоятельных семей. Самые богатые и влиятельные слои йеменского общества могли отправить своих сыновей на обучение в Европу, Америку там они получали доступ и в высшие учебные заведения, однако финансовые затраты, пренебрежительное отношение окружающих и отсутствие перспективы сделать профессиональную карьеру снижали интерес молодежи к учебе за рубежом.

Особо остро в системе образования стояла языковая проблема. Сторонников английской системы образования поддерживали официальные власти, предписывавшие все средства на образование затрачивать на субсидирование учебных заведений с преподаванием на английском языке. Давать субсидии местным школам было запрещено. Лицам, знающим английский язык, отдавалось предпочтение при поступлении на службу. В 1933 году в связи с недовольством населения политикой англичан был издан закон, согласно которому в каждой провинции учреждался департамент народного образования, который открывал начальные школы с обучением на арабском языке, главным образом в городах и пригородных населенных пунктах. Вводилась система субсидирования частных средних школ. Вместе с тем данная политика не приносила результатов, в 1941 грамотных в Йемене было 5,3% от общего количества наследия [6, с. 63].

Необходимо отметить, что важное значение в системе образования в Йемене принадлежало миссионерам. На начальном этапе колониального развития, вплоть до второй половины 20-х гг., в Йемене сохранялись условия для деятельности католических и протестантских миссионеров. В 1919 г. насчитывалось около 300 тыс. йеменцев-христиан, действовало 50 учебных и более 50 медицинских учреждений, контролируемых католиками и протестантами. Однако особыми возможностями пользовались немецкие миссионеры, это объясняется тем, что Германия менее всего препятствовала агрессивным и колониальным замыслам Англии в отношении Йемена. Самый многочисленный отряд миссионеров составляли немцы, они контролировали более 70 церквей и молельных домов, где в частности ими велась и образовательная работа.

Под видом таких групп создавалась внутренняя опора для распространения влияния Германии в странах Арабского Мира. В Йемене деятельность христианских миссий с конца 20 – начала 30-х гг. постепенно сворачивается в связи с обострением межимпериалистических противоречий накануне второй мировой войны и усилением полицейского колониального режима. Англия вытесняет из страны практически всех иностранцев, но деятельность христианских общин не прекращается, а поддерживается уже на исключительно национальной основе, не прекращается и образо-

вательная деятельность, которая ведется по программам и учебникам, оставленным немецкими миссионерами.

Социально – политические изменения в 30-х годах XX столетия приводят и к изменениям в системе образования. В 30 – е – 40 – е годы колониальная администрация начала открывать школы европейского типа для подготовки служащих местного управленческого аппарата, доступ в которые был открыт для детей знати. Обучение велось на английском языке, открывались также средние школы и колледжи [9, с. 12].

Таким образом, во время британского правления система образования колониального Йемена ориентировалась на подготовку клерков и мелких чиновников, поскольку колониальная система нуждалась в «неполитических» помощниках, образования которых хватало бы ровно настолько, чтобы они могли выполнять свою второстепенную роль. Бизнесмены, добившиеся успеха в условиях колониальной экономики, где конкуренция была огромна, были людьми, которые достигли всего своими собственными силами, благодаря своей целеустремленности, проницательности и предпринимательскому таланту. Уровень полученного ими систематического образования был невысок. Что касается колониального правительства, то оно ограничилось открытием небольшого количества школ, где учили английскому языку, оставив образование на арабском языке без внимания.

В 1946 году на территории Йемена существовало 13 школ с английским языком обучения, финансируемых правительством, где работали 206 учителей и учились 5 440 школьников. Правительство делало попытки контролировать арабские школы, но такие попытки не имели успеха, поскольку эти школы были финансово независимыми.

В период с 1945 по 1950 год явственно выделились два основных направления и приоритета. Первый – использование образования (в период после 1959 года) для решения ряда острых конфликтов и дилемм, стоявших перед Йеменом в пятидесятые годы. Второй – необходимость быстро увеличить доступ к образованию не только с целью его демократизации, но и с целью использования образования как средства достижения национальной сплоченности и экономической перестройки общества. Британское (колониальное) правительство субсидировало школы с обучением на английском языке, возложив финансирование школ с обучением на арабском языке на плечи арабской общины. Арабская община страны рассматривала такую политику как попытку разрушить арабскую культуру и язык. В послевоенные годы безработица была высокой, многие не могли найти работу на полный рабочий день. Экономика Йемена опиралась, в основном, на транзитную торговлю и не могла обеспечить работой тысячи выпускников, появляющихся ежегодно на рынке труда. Среди других проблем можно назвать острейшую нехватку жилья, высокую рождаемость и довольно высокий уровень бедности [8, с. 80].

До 1950 года немного делалось для решения этих проблем, стоявших перед обществом, однако, вместе с тем проблемы образования все же рассматривались в качестве важных направлений колониальной политики. Комиссия по проблемам образования принимала определенные шаги, направленные на решение вопросов преподавания на арабском, она также порекомендовала применение более интегрированного подхода к обучению, посредством равного отношения ко всем потокам учащихся и обеспечения всех школ одинаковым учебным планом, ориентированным на национальные интересы. Однако, продолжительные волнения на социально-политической почве, имевшие место в Йемене в послевоенные годы, недостаток финансирования и очевидная нехватка политической воли и сильных лидеров, которые смогли бы проводить согласованную политику реформ в области образования, не смогли решить проблем образовательной системы [8, с. 81].

В целом, образовательная политика британского колониального правительства в области образования, привела к укреплению чувства национальной принадлежности и связей населения со странами Арабского Мира. При этом выделение различных уровней образования привело к вертикальному расслоению общества, а ограниченность доступа к образованию на английском языке привела к разделению населения по языковому признаку. Даже сейчас люди, получившие образование на английском языке и на других языках, занимают разные ниши политической и общественной йеменской жизни.

Негативный опыт и несбывшиеся надежды людей, получивших образование на арабском языке, породили враждебное отношение к правительству и антиправительственные выступления в период между первой и второй мировыми войнами. В пятидесятые годы встала задача привлечения людей, получивших образование не на английском языке, к активному участию в жизни общества. Необходимо было поддержать начавшую формироваться национальную идентичность йеменского народа.

При этом единственным принципом, имевшим в пятидесятые годы отношение к образованию, был принцип «равного отношения». Это означало принятие английского и арабского языков в качестве официальных. Комиссия по проблемам образования, созданная в 1956 году с целью изучения образования на арабском языке, выпустила доклад, где были даны обширные рекомендации. Эти рекомендации включали: необходимость слияния школ с преподаванием на английском языке и школ с преподаванием на других языках в единую систему; составить обоснование для проведения политики двуязычия и сформулировать задачи такой политики; привлечь правительство к поддержке школ, где преподавание ведется не на английском языке и к улучшению их работы. С целью создания «йеменской идентичности» было реко-

мендовано учесть при создании учебников арабские традиции [8, с. 83].

Таким образом, колониальная система образования отражала как все самое худшее из старого – разделительную и политизированную школьную систему, которой не хватало ресурсов, которая была неадекватной и не могла привести к социально-экономическим изменениям – так и новые веяния, такие как акцент, делаемый правительством на равенстве, расширении доступа к образованию, укреплении связей с производством, а также на необходимости четко сформулировать потребности национальной системы образования и ее принципы.

Под влиянием проводимой Гамалем Абдель Насером политики, направленной против британского колониального господства на Ближнем Востоке, в Адене начало зарождаться антибританское движение, пока ещё не проявляющее себя. Вслед за созданием Объединенной Арабской Республики, Насер предложил Йемену примкнуть к союзу арабских государств, что поставило под угрозу существование Аденского протектората. Из-за страха потерять колонию, Британскими властями было принято решение об изменении в колониальной политике, в том числе и в сфере образования.

В 1964 была создана государственная комиссия, определившая важнейшие задачи в области просвещения. К 1965 году большая часть начальных и неполных средних школ стали государственными; в них обучалось (соответственно) 80,9% и 51,3% учащихся. 31,5% учащихся полных средних школ занималось в государственных учебных заведениях. Учащиеся частных полных средних школ получали государственные субсидии [4, с. 39].

Для организации образования крестьянства предусматривались бесплатное образование на всех ступенях, финансовая помощь в покупке учебников, предоставление общежития, по мере необходимости – стипендии.

В масштабе страны проводится работа по замене английского языка арабским. Составляются словари, грамматики, издаются учебники и учебная литература. Разрабатывается научная терминология.

В 1967 году Южный Йемен добился независимости. К власти в Южном Йемене пришел Национальный фронт – левая организация революционно-авторитарного типа. Руководители Национального фронта повернули страну на путь социально-политических преобразований по советскому образцу. В 1972 году состоялся V съезд Национального фронта Народной Демократической Республики Йемен (НДРИ) – как государство стало именоваться, – который создал политическую организацию – Национальный фронт. Съезд заявил о стремлении опираться в своей деятельности на принципы «научного социализма», создать «авангард партии нового типа». Кроме того, Южный Йемен начал преобразования и в области образования, что ознаменовало новый этап в раз-

витии йеменского образования уже на основе новых идей и новой идеологии [1, с. 35].

Выводы

Таким образом, можно констатировать, что более чем столетнее правление Великобритании привело к неоднозначным результатам с точки зрения образования. С одной стороны именно Англия принесла в Йемен европейские традиции образования, с другой стороны дискриминация по национальному признаку, языковые проблемы, колониальная образовательная политика не способствовали повышению уровня образования в Йемене. В этой связи можно констатировать, что, в целом, данный период в истории йеменского образования нельзя оценивать однозначно негативно, поскольку данный период продвинул йеменскую систему образования в сторону европейских ценностей и принципов организации образовательного процесса.

Литература

1. Адель Рада. Йеменская революция, и ее значение. – Каир: Современная библиотека, 1974. – 72 с.
2. Аднан Терсиси. Йемен и арабская цивилизация. – Бейрут: Ливанское изд-во «Мактаб аль-Хаят», 1970. – 112 с.
3. Али Ахмед Аль-Кумайн. Система образования в арабских странах и Йемене // Арабская научно-культурная и педагогическая организация: Доклад.-Тунис, 1983. – С. 57–65.
4. Али Худ-Баабад. Система образования в Йеменской Арабской Республике: прошлое, настоящее, будущее. – Сана: изд-во Университета г. Саны, 1988.-109 с.
5. Аляви Абдулла Тахир. Образование до 26 сентября 1962 года // Аль-Аклиль. – Сана, Министерство туризма и культуры, 1987. – 36 с.
6. Амир Аль-Кубейси. Развитие педагогики и образования в Йеменской Арабской Республике // Исследовательский журнал. 36-ое издание. –Кувейт, 1983. – 70 с.
7. Бахрудинов И.Д. История образования и воспитания в странах Арабского Мира. – Казань. Мусульманская просветительская миссия, .2009.

8. Ибрагим Аль-Хавти и др. Система образования и педагогики в Йемене // Международная педагогическая конференция. Доклад. – Джаниф, 1989. – С. 74–85.
9. Самсонова А.А., Пелевина Л.Л. Система образования в Йеменской Арабской Республике. – М.: Информ. центр высшей школы, 1974. – 39 с.

EDUCATION IN YEMEN DURING BRITISH RULE 1839–1967

Chumak L.V., Kulikova L.B., Yatsula T.V.
Kherson State Pedagogical University

Yemen is one of the oldest centers of civilization, its history is very multifaceted and rich, and the modern era was marked by extremely complex social changes, including those associated with the active reform of the traditional education system, which was associated with the colonial expansion of Great Britain. The annexation of Yemen in 1839 meant not only the loss of sovereignty, it sharply slowed down the process of cultural modernization. The article deals with a complex and diverse stage in the development of the education system in Yemen – the period of British colonial rule. It is concluded that this period can not be evaluated unambiguously, because both positive and negative changes in the education system have occurred at this stage.

Keywords: education, expansion, colonization, national culture, oppression, development.

References

1. Adele Rada. The Yemeni revolution and its significance. – Cairo: Modern Library, 1974. – 72 p.
2. Adnan Tersisi. Yemen and Arab civilization. – Beirut: Lebanese publishing house “Maktab al-Hayat”, 1970. – 112 p.
3. Ali Ahmed Al-Qumain. Education system in Arab countries and Yemen // Arab scientific-cultural and pedagogical organization: Report.-Tunisia, 1983. – pp. 57–65.
4. Ali Khud-Baabad. Education system in the Yemen Arab Republic: past, present, future. – Sanaa: University of Sanaa, 1988.-109 p.
5. Alawi Abdullah Tahir. Education before September 26, 1962 // Al-Aqil. – Sana, Ministry of Tourism and Culture, 1987. – 36 p.
6. Amir Al-Qubaisi. Development of pedagogy and education in the Yemen Arab Republic // Research Journal. 36th edition. – Kuwait, 1983. – 70 p.
7. Bakhruadinov I.D. History of education and upbringing in the countries of the Arab World. – Kazan. Muslim Educational Mission, .2009.
8. Ibrahim Al-Hawti et al. System of education and pedagogy in Yemen // International Pedagogical Conference. Report. – Janif, 1989. – P. 74–85.
9. Samsonova A.A., Pelevina L.L. Education system in the Yemen Arab Republic. – M.: Inform. Center for Higher Education, 1974. – 39 p.

Развитие аргументативных умений старшеклассников при обучении письменному иноязычному комментированию

Аверьянова Анастасия Александровна,

аспирант кафедры германистики и лингводидактики, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет

E-mail: averyanovaaa@mgu.ru

Статья посвящена развитию аргументативных умений старшеклассников при обучении письменному иноязычному комментированию. Автором рассмотрено аргументирование, как составная часть рассуждения, проанализированы требования ФГОС СОО к аргументативным умениям старшеклассников. Выделены основные виды аргументов, описаны тактики убедительного аргументирования для каждого из видов, а также проанализированы лингвистические средства реализации данных тактик в английском языке. Помимо этого, предложены варианты иноязычного аргументирования для предотвращения потенциального межкультурного конфликта. Предложено дифференцированное обучение старшеклассников применению тех или иных приемов аргументации в рецептивной или рецептивно-продуктивной письменной речевой деятельности в зависимости от базового и углубленного уровня изучения иностранного языка. Также обоснованы принципы отбора приемов аргументации в зависимости от того или иного типа безоценочного или оценочного комментирующего текста. Автором статьи обозначены компоненты содержания обучения старшеклассников письменному иноязычному аргументированному комментированию и предложена поэтапная дифференцированная методика обучения старшеклассников иноязычному письменному аргументированию на базовом и углубленном уровне обучения иностранному языку.

Ключевые слова: старший школьный возраст, комментирование, комментирующий текст, рассуждение, аргументация, логический аргумент, эмоциональный аргумент, тактика убеждения, межкультурный конфликт.

Старший школьный возраст сопряжен со скачком развития критического мышления у учащихся, что катализирует их стремление анализировать, интерпретировать и комментировать различные явления. Под *комментированием* мы понимаем реактивное объяснение, обсуждение, разъяснение, анализ или оценка какого-либо явления. В письменной форме такой комментарий в адрес какого-либо первоисточника может быть выражен в форме *комментирующего текста*, под которым мы понимаем вторичный текст, представляющий собой пояснение, разъяснение, толкование, объяснение, рассуждение, критические замечания, вызванные реакцией автора на определенный первичный текст, событие, явление.

Исходя из коммуникативного намерения комментатора, мы разделяем комментирующие тексты на безоценочные (пояснение с помощью объективных фактов) и оценочные (субъективная оценка первоисточника). Оценочный комментарий может быть кратким – оценочное высказывание описательного характера (например, краткий интернет-комментарий), дополненным – оценочное описание + повествование (отзыв о товарах и услугах) или же развернутым – оценочное описание + повествование + рассуждение (например, кинокритика). Развернутый оценочный комментарий является структурно сложным высказыванием с элементами рассуждения разных подвидов (объяснение, доказательство и пр.). Примерная структура рассуждения, как высказывания аргументативного характера выглядит следующим образом: тезис-аргументы-вывод [9]. Следовательно, важным элементом рассуждения является аргументация точки зрения комментатора.

Аргументировать свое мнение – значит приводить доказательства, доводы, подтверждающие истинность, справедливость своих суждений [4]. Под аргументацией понимается: обоснование какого-либо знания посредством других знаний или фактических данных и логики, коммуникативная процедура убеждения адресата в приемлемости тезиса [9, с. 25–26].

Согласно ФГОС СОО учащиеся старших классов должны обладать следующими аргументативными умениями: находить аргументы для доказательства своих утверждений; аргументированно вести диалог, принимая аргументацию других людей и смягчая конфликтные ситуации; аргумен-

тировано выражать свое отношение к прочитанным произведениям в развернутых высказываниях; оценивать и аргументировать различные точки зрения с привлечением фактов и идей [15]. Таким образом, старшеклассники активно включают умение выражать и аргументировать свою точку зрения в различные аспекты учебной деятельности. Следовательно, обучение иноязычному аргументированию является крайне важным.

Главная задача аргументатора – повлиять на позицию и поведение адресата. Это сложная задача с множеством факторов, поэтому важно обучить старшеклассников разнообразным способам аргументирования на английском языке.

Аргументы, как обоснования или доказательств тезиса комментатора, делятся на: логические (факты, правила, закономерности, теории и пр.); психологические (личная оценка, нравственные ценности, цитаты); иллюстративные (примеры из жизни и литературы, графические изображения) [5]. Мы объединяем различные классификации и выделяем два вида аргументов: логические (воздействующие на разум адресата) и эмоциональные (взывающие к чувственной стороне аудитории). Мы считаем, что в безоценочных комментариях целесообразно использовать только логических аргументов, а в оценочных – дополнять логические аргументы эмоциональными или обходиться использованием только эмоциональных аргументов, поскольку эффективность убеждения усиливается благодаря апелляции к эмоциям и чувствам адресата. Аргументы должны быть конкретными, не противоречащими друг другу и убедительными.

Для осуществления убеждающего воздействия аргументов комментатора следует использовать коммуникативные стратегии эксплицитного характера (логические аргументы, нацеленные на ум адресата) и имплицитного характера (аргументы, апеллирующие к эмоционально-чувственной сфере адресата) [1]. *Эксплицитная стратегия убеждения* на английском языке может быть реализована с помощью ряда тактик логического аргументирования: информирование, ссылка на фоновые знания читателя, информационное развертывание, контрастный анализ, обоснование. Тактика «информирование» подразумевает приведение фактов, характеристик, обращаясь к умению читателя анализировать и интерпретировать. Для данной тактики характерно использование глагола-сказуемого в пассивном залоге с целью (is developed, can be trusted) и аббревиатур (MMS, MRI) с целью создания эффекта научности аргументов [1].

Тактика «ссылка на фоновые знания читателя» подразумевает наличие общих фоновых знаний у комментатора и адресата и, соответственно, возможность обращения к адресату как к члену «своего круга». Для данной тактики характерно использование различных отсылок без дополнительного пояснения, большое количество терминов [1].

«Информационное развертывание» повышает доступность изложения и выстраивает общий дискурс с адресатом. Для достижения такого эффекта используется объяснение, перефразирование, обобщение, конкретизация и пр. (this means, in other words, such as) [13].

«Контрастный анализ» – это сравнение, сопоставление фактов или событий, для выделения положительных чертах описываемого явления. Для реализации данной тактики используются сравнительные вводные слова (comparatively), сравнительные степени прилагательных (brighter, more expressive) [13].

К *имплицитным тактикам* стратегии убеждения относят: риторические вопросы, маскировку, давление, ценностную подстройку [10], апелляцию к оценке, игру на понижение и повышение, прогнозирование, ссылку на авторитет, генерализацию сторонников точки зрения говорящего, привлечение внимания [13].

Тактика «риторических вопросов» создает иллюзию диалога с аудиторией, но на самом деле навязывает мнение и оценку комментатора [10] (But what exactly do we expect here? Is it even possible to make such changes?).

При использовании «маскировки» аргументатор прячет свои истинные убеждения, маскирует послание под вид вопроса (why don't you, don't you think that, wouldn't that be a good idea to и пр.) [10].

«Давление» призвано убедить аудиторию принять аргументы автора и реализуется за счет употребления лексики долженствования (should, must, have to) и повелительного наклонения (Go! Don't you dare! Leave me alone!) [10].

Учитывая индивидуальный характер понимания и интерпретации адресатом авторского посыла [14, с. 130], аргументатору следует апеллировать к наиболее универсальным ценностным категориям аудитории – семья, будущее детей, равенство полов, законопослушность и пр. Такая «ценностная подстройка» позволяет получить благосклонность аудитории (Just imagine how clean and healthy the world will be for your children. If only you agree that...) [10].

Авторский аргумент, содержащий субъективную оценку комментатора, подводит читателя к принятию позиции автора [13]. Такая «апелляция к оценке» реализуется с использованием различных выразительных средств (метафор, эпитетов, жаргонизмов и пр.), лингвистических способов выражения оценочности (сравнительных конструкций, превосходной степени сравнения прилагательных и др.).

«Игра на повышение» усиливает значимость высказывания в глазах адресата за счет указания на положительные качества, опыт, компетентность и заслуги комментатора (Being a profound thinker and an eager researcher I could state that...) [13].

«Игра на понижение» заключается в дискредитации оппонента в глазах аудитории с помощью негативного отношения к оппоненту, обвинения, обличения, оскорбления, насмешек, несогласия

[13] (...is the one to be blamed, ..all talk and no action..., I totally disagree that...).

«Прогнозирование» подразумевает включение в аргументацию предвосхищения желаемых результатов с целью приобщения аудитории к точке зрения комментатора. В английском языке эта тактика реализована с помощью конструкций будущего времени (to be going to, will do, will be doing), субъектного инфинитивного оборота (to be expected to), убеждающих и ярких эпитетов (undoubtedly, crucial, beyond question, overwhelming) [13].

«Ссылка на авторитет» – это апелляция к известным личностям, авторитетным источникам и экспертам различного рода, людей, представляющих важность для конкретной аудитории с целью укрепления аргументации комментатора в глазах адресата, эмоционального воздействия на аудиторию и предотвращения возможной критики (My mom taught me..., ...look at my career. I'll work as hard as..., Leading scientists tell us ...) [13].

«Генерализация сторонников точки зрения говорящего» с употреблением местоимения «мы» вместо «я» позволяет присоединиться к мнению авторитета, добавив собственные аргументы и, таким образом, усилить убедительность своего высказывания в глазах аудитории (We have observed that many medical associations ...). Кроме того, аргументатор может генерализировать свое мнение с мнением аудитории, имитируя некое единение на эмоциональном уровне, что повышает степень доверия к приводимым (We all know how hard it is to..., we are also familiar with...) [13].

«Тактика привлечения внимания» нацелена на поддержание интереса адресата и убеждение его в своей правоте. Инструментами данной тактики в английском языке являются: эмоционально окрашенная лексика (bloody, exhausting), экспрессивный синтаксис (I'll never forget this, never, never!), жаргонизмы (dude, wicked), метафоры (...the arena of history...), сравнения (like molten glass from a furnace), перифраз (to pass away) и пр. [13].

В ситуации межкультурной коммуникации, учитывая проблему диалога культур [7], аргументатор должен обеспечить равностатусность диалога с адресатом, продемонстрировать уважение к собеседнику [2]. Так, например, тактика «комплимент» (I know that I'm talking to well educated people, so...) позволит адресату почувствовать свою значимость и перейти на сторону комментатора [3]. «Дистанцирование» демонстрирует собеседнику отсутствие стремления нарушить существующие между коммуникантами границы [12]. Лексико-грамматическими способами реализации данной тактики являются вопросительные конструкции, модальные глаголы, условные предложения (Will you...?, it might be better if..., I wondered if you could...). «Минимизация» – это снижение эмоциональности высказывания с помощью перефразирования (a bit sad вместо sad, somehow uncomfortable вместо uncomfortable). «Смягчение» представляет собой замену прямых высказываний на более мягкие с помощью клише

вежливости, вводных фраз, вопросительной формы [12, с. 260] (in my opinion..., I suggest that..., do you think that...?). «Усиление эмоционального контакта» с адресатом позволяет подчеркнуть интерес к его личности и сделать его более лояльным к представляемым аргументам (использование слов усиления extremely, awfully, very much) [11]. Тактики «поддержки» и «согласия» подталкивают адресата к неосознанной кооперации с аргументатором, минимизируя желание развязывать конфликт (it's going to be okay, you are absolutely right saying that..., I agree with your argument on...) [11]. Оценочные суждения в аргументах комментатора, также должны быть выражены имплицитно с применением метафор, эвфемизмов, контаминаций и пр. (he's hard as rock, big boned, foodaholic).

Различные требования ФГОС СОО на базовом и углубленном уровнях говорят о необходимости разграничить обучение приемам иноязычного письменного аргументирования на данных уровнях. Так, на базовом уровне, где аргументирование присутствует лишь в устной речи и рецептивной письменной речи [15], целесообразно обучать старшеклассников продуктивным речевым высказываниям с логическими аргументами, а эмоциональное аргументирование развивать как рецептивное письменное умение. На углубленном уровне, где учащиеся должны создавать письменные высказывания с элементами аргументирования и осуществлять письменное межкультурное общение на иностранном языке [15], и логическое и эмоциональное письменное аргументирование необходимо развивать как умение рецептивно-продуктивного характера. И на базовом, и на углубленном уровнях подразумевается осознание старшеклассниками роли языка как инструмента межкультурного взаимодействия, а также соблюдение этических норм общения и умение разрешать конфликтные ситуации [15]. Следовательно, использование приемов предотвращения межкультурного конфликта на письме должно быть продуктивным речевым умением и на базовом, и на углубленном уровнях владения иностранным языком.

Учитывая данные выводы, мы рекомендуем следующий набор видов аргументирования в зависимости от уровня знания языка:

- на базовом уровне целесообразно рецептивно-продуктивное освоение логических приемов аргументации (информирование, ссылка на фоновые знания) и тактик избегания межкультурного конфликта (комплимент, дистанцирование), но рецептивное освоение приемов эмоционального аргументирования (ценностная подстройка, маскировка).
- на углубленном уровне изучения иностранного языка мы считаем возможным формирование рецептивно-продуктивных умений использования всех ранее упомянутых приемов письменной аргументации.

Тип комментирующего текста также влияет на выбор тех или иных видов аргументов. Так,

ряд приемов (давление) будет приемлем в случае эмоционально-экспрессивного комментария, полемики (например, в авторском блоге или кинокритике) и, в случае если такая полемика происходит в контексте, допускающем применение таких приемов (неофициальное общение со сверстниками). В письменном высказывании на основе графиков напротив, требуются аргументы, основанные на фактах (логическое аргументирование) и эмоциональные аргументы более сдержанного характера, поскольку данный жанр регламентирован рамками школьной программы. Говоря о безоценочных комментирующих текстах, мы рекомендуем использовать в них только логическое аргументирование (информирование, обоснование) дабы исключительно передать адресату необходимую информацию и избежать излишней эмоциональности и навязывания автором своего субъективного видения.

Таким образом, мы предлагаем следующую номенклатуру видов аргументов в зависимости от жанра изучаемого комментирующего текста:

1. При обучении написанию безоценочных комментирующих текстов (лингвистической комментарий, лингвострановедческий комментарий) обосновано рассмотрение приемов логической аргументации, в которых отсутствует личное мнение комментатора, его оценочные суждения, а есть лишь объективная информация относительно того или иного явления. Примером таких тактик аргументирования могут быть: информирование, ссылка на фоновые знания и информационное развертывание.

2. При обучении написанию оценочных комментирующих текстов выбор аргументативных тактик будет зависеть от стилистических требований и характера средств выражения оценки в данном жанре.

Так, при обучении написанию тематического высказывания на основе графиков следует соблюдать требования к жанру: нейтральный стиль, отсутствие риторических вопросов, экспрессивной и разговорной лексики и грамматики, и т.д. [5]. Но, в отличие от безоценочных комментирующих текстов, в данном жанре подразумевается высказывание авторской оценки, приведение различных сравнений, субъективных умозаключений комментатора [6]. Следовательно, помимо информирования, ссылки на фоновые знания и информационного развертывания можно использовать контрастный анализ. Среди эмоциональных тактик аргументации следует обратить внимание на прогнозирование и ссылку на авторитет, как наиболее нейтральные и соответствующие структуре данного жанра (прогнозирование может быть использовано при формулировке проблемы, а ссылка на авторитет поможет обосновать свое мнение в заключительном абзаце).

При обучении старшеклассников созданию таких оценочных комментирующих текстов как интернет-комментарий, отзыв о товарах и услугах, кинокритика и авторский блог возможно ис-

пользовать и тактики манипулятивного воздействия в зависимости от стилистических требований к тексту, коммуникативной задачи комментатора, границ приемлемого для адресата этического дресс-кода. Например, интернет-комментарий под политическим постом в солидном интернет-издании подразумевает соблюдение этики общения, соответственно, такие тактики как давление исключены. А применение, например, риторических вопросов, игры на повышение или понижение, генерализации сторонников точки зрения говорящего, ценностной подстройки поможет сделать аргументацию в таком комментарии убедительной и весомой. Если же подразумевается создание интернет-комментария на интернет-платформе с более свободными правилами общения (например, видеохостинги с функцией комментирования видео), то ограничений в выборе приемов аргументации может не быть.

Отзыв о товарах и услугах имеет свободные требования к структуре и стилистике текста, однако, место размещения отзыва «навязывает» свои стандарты изложения. Соответственно, такие приемы, как маскировка и давление могут быть применены не во всех случаях при написании отзыва.

Учитывая фактор борьбы за аудиторию при написании кинокритики и поста в блоге, необходимо использовать аргументативные тактики, привлекающие внимание адресата и убеждающие его в правоте аргументатора: привлечение внимания, комплимент, апелляция к оценке, ценностная подстройка, маскировка, игра на понижение и повышение, давление и пр.

Применение тактик избегания межкультурного конфликта актуально при обучении комментирующим текстам, которые содержат оценочные суждения и могут быть прочитаны представителями других культур (интернет-комментарий, отзыв о товарах и услугах, кинокритика, блог).

Помимо характера аргументов важное значение имеет их связь между собой, последовательность предъявления и связь с тезисом аргументатора. Так, аргументы могут располагаться в порядке субординации (поддерживая и продолжая предыдущий аргумент) или в порядке координации (имея связь лишь с тезисом). Аргументы могут быть упорядочены с помощью слов-связок (firstly, secondly, finally), союзами уступки (but, however) и конструкциями типа on the other hand, on the contrary [5].

Как уже упоминалось ранее, структура аргументативного рассуждения в комментарии подразумевает наличие вывода, формулировка которого является одной из самых сложных задач для учащихся, поскольку он не должен просто повторять и подтверждать тезис комментатора, а обобщать ключевые характеристики тезиса и формулировать некое новое суждение на основе новых деталей, полученных в ходе аргументации [5].

Примерная схема обучения старшеклассников письменному иноязычному аргументированному комментированию должна учитывать освоение

всех вышеперечисленных аспектов аргументирования: понятие об аргументировании как явлении, место аргументов в общей структуре рассуждения (тезис-аргумент-вывод), виды аргументов, речевые тактики реализации каждого вида комментирования на английском языке и лингвистические особенности данных тактик, аргументативные приемы избегания межкультурного конфликта, принципы выбора аргументации в зависимости от контекста, средства организации аргументов в структуре рассуждения, умение формулировать вывод на основе аргументов, а также компоненты содержания обучения письменной речи (грамматическая и лексическая связность текста, правила построения абзаца, логическая и смысловая связность текста, соответствие его коммуникативной задаче, сложные грамматические и лексические конструкции, лексические средства обеспечения точности и компактности изложения, пунктуацию и пр.

На первом этапе обучения старшекласников письменному аргументированию на английском языке (и на базовом, и на углубленном уровне) следует познакомить учащихся со структурой рассуждения, аргументацией как речевым явлением, ввести ключевые термины, относящиеся к области аргументирования (аргумент, тезис, пример, вывод, подтверждение тезиса и пр.). Данная теоретическая работа обеспечит более глубокое понимание учениками построения аргументации на английском языке. Дополнительно можно предложить учащимся изучить примеры тезисов, аргументов и выводов и далее потренироваться в умении отличать аргументы от тезиса и вывода.

На втором этапе учащимся предстоит подробно рассмотреть логические и эмоциональные аргументы, изучить номенклатуру тактик речевого оформления данных аргументов, а также освоить лингвистические особенности данных высказываний на английском языке. Поскольку данный блок информации достаточно объемный, имеет смысл разделить его подачу на отдельные элементы, сопровождая каждый пласт теоретической информации практическими упражнениями на определение того или иного типа аргумента в тексте, выделение специфического лексико-грамматического оформления того или иного вида аргументации, тренировку перефразирования одного аргумента с применением различных тактик убеждения. В заключении этого этапа предлагается самостоятельное написание аргументов к заданному тезису, с использованием всех изученных тактик. При этом учащиеся базового уровня создают письменные тексты с логической аргументацией, а учащиеся углубленного уровня – с логической и эмоциональной аргументацией. После данного задания проводится обсуждение и оценка аргументов (в парах, группах, с преподавателем), выделение удачных приемов убеждения, оценка связности, лексико-грамматического оформления и соответствия текстов коммуникативной задаче. При необходимости возможна коррекция текстов.

На следующем этапе, когда уже учащиеся уверенно освоили приемы логической и эмоциональной аргументации в соответствии со своим уровнем, следует рассмотреть принципы отбора типов аргументов и, в частности, способы аргументации в условиях возможного межкультурного конфликта. Данный этап будет проходить примерно одинаково для учащихся базового и углубленного уровней владения иностранным языком. Так, после теоретического обзора аргументативных приемов предотвращения коммуникационного конфликта следует научить старшекласников применять данные техники на практике (перефразируйте данный аргумент, используя как можно больше приемов избегания конфликта, составьте собственные письменные аргументы к представленному тезису с использованием данных приемов). Затем также следует обсуждение, оценка и коррекция.

На четвертом этапе, когда учащиеся овладели логикой отбора и построения аргумента, освоили различные приемы аргументации и их лингвистические особенности, следует провести работу по включению аргументов в общую структуру рассуждения (тезис-аргумент-вывод), изучению средств организации и согласования аргументов между собой и с тезисом, принципам построения вывода. Таким образом, целесообразными будут упражнения на вычленение тезиса, аргументов и вывода в тексте, написание аргументов к тезису с использованием различных средств согласования, отбор наиболее подходящих выводов из предложенных, формулировку собственного вывода. Завершающим заданием на данном этапе может быть написание самостоятельного высказывания-рассуждения на предложенную тему с последующим обсуждением, оценкой и необходимой коррекцией. Для учащихся базового уровня это могут быть письменные высказывания с использованием логической аргументации и приемов избегания конфликта. Учащиеся углубленного уровня могут написать аргументативные высказывания как с логическими, так и с эмоциональными видами аргументов, а также с использованием тактик бесконфликтного общения. Рефлексия после выполнения данного задания должна быть направлена на ранее освоенные элементы письменной аргументации (структура, правильность и приемлемость аргументов, разнообразие тактик аргументирования, связность текста, лексико-грамматическое оформление и пр.) с поправкой на различия в требованиях к лексико-грамматической стороне письменной речи на базовом и углубленном уровнях.

Завершающий этап представляет собой расширение предыдущего этапа. Здесь мы предлагаем старшекласникам консолидировать все полученные умения аргументирования и составить те или иные англоязычные комментирующие тексты по выбору с использованием ранее изученных приемов аргументирования на английском языке. На базовом уровне учащиеся могут создать лингвистический комментарий, интернет-комментарий

или отзыв о товарах и услугах. На углубленном уровне ученики выбирают из более расширенного списка комментирующих текстов: лингвистический комментарий, лингвострановедческий комментарий, интерне-комментарий, отзыв о товарах и услугах, кинорецензия и пр. Данное задание можно выполнять индивидуально, в парах или группах с последующим обсуждением в парах, группах, с преподавателем, включающим в себя взаимооценку [8], как способ взаимообогащения знаниями и оценку преподавателем.

Таким образом, работа со старшеклассниками по развитию аргументативных умений на английском языке поможет учащимся усовершенствовать свои аргументативные умения в соответствии с требованиями ФГОС СОО и своим уровнем владения иностранным языком, более точно и полно раскрывать свою точку зрения в комментирующих текстах, эффективнее воздействовать на восприятие текста читателем, избегая при этом возможных конфликтных ситуаций в процессе межкультурной коммуникации.

Литература

1. Аронсон, Э. Эпоха пропаганды: механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление / Э. Аронсон, Э.Р. Пратканис. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003, 384 с.
2. Баранова, К.М. Эвфемизация речи на современном этапе развития английского языка / К.М. Баранова, О.В. Афанасьева // Вестник МГПУ. Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021.-№ 1(41). – С. 32–41.
3. Барышников, Н.В. Стратегии равностатусной межкультурной коммуникации / Н.В. Барышников // Вестник МГИМО-Университета, 2013. – № 6 (33). – С. 90–94.
4. Большой толковый словарь русских глаголов / сост.: Л. Бабенко, И. Волчкова, Ю. Казарин [и др.]; под общ. ред. Л.Г. Бабенко. – Москва: АСТ-Пресс, 2009. – 574 с. – ISBN 978-5-462-00615-9.
5. Брюшинкин, В.Н. Когнитивные карты наборов аргументов / В.Н. Брюшинкин. – Текст: непосредственный // Модели рассуждений – 4: аргументация и риторика: сб.науч.ст. / под общ. ред. В.Н. Брюшинкина. – Калининград: Изд-во БФУ им. И.Канта, 2010. – С. 161–182.
6. Вербицкая, М.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по английскому языку / М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, И.В. Трешина. – Москва: Педагогические измерения, 2022. – 125 с.
7. Герасимова, С.А. Архитектоника индивидуально ориентированного учебника иностранного языка / С.А. Герасимова // Вестник МГПУ. Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2016. – № 4(24). – С. 95–103.
8. Григорьева, Е.Я. Становление лингвокультурологии как нового подхода к преподаванию языков и культур / Е.Я. Григорьева, Е.И. Черкашина // Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания, Будапешт, 17–18 мая 2019 года / Российский культурный центр в г. Будапеште, Научно-исследовательский и методический центр русистики Университета им. Л. Этвеша. – Будапешт: Российский центр науки и культуры в Будапеште (Представительство Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничества) в Венгрии), 2019. – С. 250–255.
9. Ивлев, Ю.В. Теория и практика аргументации: учебник / Ю.В. Ивлев. – Москва: Проспект, 2009. – 288 с. – ISBN: 978-5-392-00806-3.
10. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – 4-е изд., стер. – Москва: КомКнига, 2006. – 284 с. – ISBN 5-484-00302-4.
11. Кириллова А.И. Межкультурная коммуникация через стратегии речевого поведения // А.И. Кириллова// Гуманитарные научные исследования. – 2014. № 1.
12. Кузьменкова, Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. – Москва: МАКС Пресс, 2008.
13. Николаева, Н.Н. Реализация стратегий и тактик убеждения в современном англоязычном научно-популярном дискурсе // Н.Н. Николаева, Е.Н. Шишкина // Гуманитарный вестник, 2016, вып. 1.
14. Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России / монография / Т.Н. Бокова, В.Г. Малахова, Е.Г. Тарева [и др.]. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2020. – 224 с.
15. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 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.

DEVELOPMENT OF ARGUMENTATIVE SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN TEACHING WRITTEN FOREIGN LANGUAGE COMMENTARY

Averyanova A.A.

Moscow City Pedagogical University

This article is devoted to the development of argumentative skills of high school students while teaching them written foreign language commentary. The author considers argumentation as an integral part of reasoning, analyzes the requirements of the Federal State Educational Standard for the argumentative skills of high school students. The main types of arguments are highlighted, the tactics of convincing argumentation for each of the types are described, and the linguistic means of implementing these tactics in

English are analyzed. In addition, options for foreign language argumentation are proposed to prevent potential intercultural conflict. The differentiated training of high school students in the use of certain argumentation techniques in receptive or receptive-productive writing and speech activities is proposed, depending on the basic and advanced level of learning a foreign language. The principles of selection of argumentation techniques are also justified, depending on one or another type of non-evaluative or evaluative commenting text. The author of the article identifies the components of the content of teaching high school students written foreign language reasoned commentary and proposes a step-by-step differentiated methodology for teaching high school students foreign language written argumentation at the basic and advanced level of foreign language teaching.

Keywords: high school age, commenting, commenting text, reasoning, argumentation, logical argument, emotional argument, persuasion tactics, intercultural conflict.

References

1. Aronson, E. The age of propaganda: mechanisms of persuasion, everyday use and abuse / E. Aronson, E.R. Pratkanis. – St. Petersburg: Prime -EUROZNAK, 2003, 384 p.
2. Baranova, K.M. Euphemization of speech at the present stage of the development of the English language / K.M. Baranova, O.V. Afanasyeva // Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Philology. Theory of language. Language education. – 2021.-№ 1(41). – Pp. 32–41.
3. Baryshnikov, N.V. Strategies of equal status intercultural communication / N.V. Baryshnikov // Bulletin of MGIMO University, 2013. – № 6 (33). – Pp.90–94.
4. A large explanatory dictionary of Russian verbs / comp.: L. Babenko, I. Volchkova, Yu. Kazarin [et al.]; under the general editorship of L.G. Babenko. – Moscow: AST-Press, 2009. – 574 p. – ISBN 978-5-462-00615-9.
5. Bryushinkin, V.N. Cognitive maps of sets of arguments / V.N. Bryushinkin. – Text: direct // Models of reasoning – 4: argumentation and rhetoric: collection of scientific articles / edited by V.N. Bryushinkin. Kaliningrad: Publishing House of the I.Kant BFU, 2010. – pp. 161–182.
6. Verbitskaya, M.V. Methodological recommendations for teachers prepared on the basis of an analysis of typical mistakes of participants in the Unified State Exam 2022 in English / M.V. Verbitskaya, K.S. Makhmuryan, I.V. Treshina. – Moscow: Pedagogical measurements, 2022. – 125 p.
7. Gerasimova, S.A. Architectonics of an individually oriented textbook of a foreign language / S.A. Gerasimova // Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Philology. Theory of language. Language education. – 2016. – № 4(24). – Pp. 95–103.
8. Grigorieva, E. Ya. The formation of linguoculturology as a new approach to teaching languages and cultures / E. Ya. Grigorieva, E.I. Cherkashina // Modern Russian language: functioning and problems of teaching, Budapest, May 17–18, 2019 / Russian Cultural Center in Budapest, Scientific Research and Methodological Center of Russian Studies at L. Etves University. – Budapest: The Russian Center for Science and Culture in Budapest (Representative Office of the Federal Agency for the Commonwealth of Independent States, Compatriots Living Abroad, and International Humanitarian Cooperation (Rossotrudnichestvo) in Hungary), 2019. – pp. 250–255.
9. Ivlev, Yu.V. Theory and practice of argumentation: textbook / Yu.V. Ivlev. – Moscow: Prospekt, 2009. – 288 p. – ISBN: 978-5-392-00806-3.
10. Issers, O.S. Communicative strategies and tactics of Russian speech / O.S. Issers. – 4th ed., – Moscow: KomKniga, 2006. – 284 p. – ISBN 5-484-003024
11. Kirillova A.I. Intercultural communication through strategies of speech behavior // A.I. Kirillova// Humanitarian scientific research. – 2014. № 1.
12. Kuzmenkova, Yu.B. From cultural traditions to norms of speech behavior of the British, Americans and Russians. – Moscow: MAKSPress, 2008.
13. Nikolaeva, N.N. The implementation of strategies and tactics of persuasion in modern English-language popular science discourse // N.N. Nikolaeva, E.N. Shishkina // Humanitarian Bulletin, 2016, issue 1.
14. Postmodernism as the dominant of the development of the education system in the USA and Russia / monograph / T. N. Bokova, V.G. Malakhova, E.G. Tareva [et al.]. – Moscow: Limited Liability Company “Languages of the Peoples of the World”, 2020. – 224 p.
15. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 732 dated 08/12/2022 “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 No. 413. 31 dated May 17, 2012

Реализация инновационного потенциала педагогического инструмента «Немое кино» в условиях начальной школы

Архипов Павел Алексеевич,

магистрант Института педагогики и психологии образования
Московского городского педагогического университета
E-mail: arkipovpa@mgu.ru

Современное образование интенсивно обогащается новыми методологическими подходами и приемами. Совершенствование существующих методик или дополнение их новыми средствами и технологиями может заметно повысить качество образовательного процесса. В рамках данной статьи приведен анализ такого средства обучения, как немое кино, рассмотрены научно обоснованные варианты его внедрения в практику начальной школы. Немое кино представляет собой устаревший вариант кинокартин, однако мы не замечаем, что большое количество мультфильмов построено на отсутствии проигрываемых диалогов персонажей. Данное обстоятельство служит основанием актуальности проведенного нами исследования. Автор статьи предлагает свою интерпретацию термина «немое кино», базирующуюся на исследовании архива кинематографа. Приводятся примеры заданий с развернутыми рекомендациями по их выполнению. Помимо этого, описаны методологические особенности приема «немое кино», сильные и слабые стороны, перспективы развития.

Ключевые слова: младший школьник, немое кино, прием, инновация, кинематограф.

Обучение с применением визуальных средств и современных образовательных технологий надежно закрепилось в школьной практике. Интерактивные доски, познавательные мультфильмы, планшеты, интерактивные камеры и мн. др. повсеместно используют в своей работе учителя начальных классов. Однако в динамичную эпоху развития инновационных технологий часто оказывается вне поля зрения такой перспективный прием, как «немое кино». Вместе с тем он обладает неограниченными возможностями для улучшения качества обучения младших школьников, в связи с чем его педагогический потенциал заслуживает пристального внимания и учителей, и родителей.

Б.Н. Коноплев в работе «Основы фильмопроизводства» дает следующее определение: немое кино – это разновидность кинематографа, не имеющая записанного звукового сопровождения [2]. Однако в общепринятом понимании немое кино – это фильмы без озвучивания речи актеров.

Немое кино, или, как его еще называют, кино без слышимого диалога, может показаться необычным выбором в качестве средства обучения младших школьников, которым более привычно озвучивание всех действий, происходящих на экране. Однако именно это и позволяет особым, непривычным для современного культурного пространства, наполненным различными коммуницирующими друг с другом системами, образом формировать и развивать коммуникативную культуру обучающихся.

В первую очередь стоит отметить педагогическую истину о приоритете визуального восприятия у учащихся начальных классов. Дело в том, что дети младшего школьного возраста переживают период интенсивного развития и их способность воспринимать и анализировать информацию через зрительные образы особенно высока. В связи с этим визуальное обучение может быть для них более эффективным по сравнению с демонстрацией материалов в текстовом формате.

Как известно, человеку присуще воображение – одна из высших психических функций. Благодаря этому, несмотря на отсутствие в немом кино диалогов, дети не ограничивают себя в моделировании собственных историй и интерпретации происходящего на экране. Данный факт подтверждается научными исследованиями. В частности, Н.Д. Десяева подчеркивает, что понимание культурных смыслов мы напрямую связываем с интерпретацией концепта как их воплощения [1].

Немое кино лишает ребенка возможности задействовать сразу 2 канала восприятия. Пока за-

действованы оба канала одновременно, он может поочередно их переключать, тем самым отвлекаясь от просмотра кино. Начав беседу с кем-то и переключая внимание на разговоры других, ребенок при просмотре фильма не теряет сути происходящего на экране. Также он может отвести глаза в сторону и при неожиданном для него вопросе вспомнить последние услышанные слова. Однако при просмотре немого кино необходимо задействовать только один канал восприятия и полностью сосредоточить свое внимание на восприятии визуального образа, что способствует развитию навыков понимания и анализа информации.

Исследование литературных источников позволило заключить, что на текущий момент написано крайне мало научных работ, посвященных данному вопросу. Неудивительно, ведь прогресс заставляет нас идти в ногу со временем, используя в образовательном процессе новые технологии. Однако именно это и добавляет важности концентрации внимания на приеме немого кино, к несомненным достоинствам которого следует отнести возможность обращения к истокам кинематографа и знакомства с необычными для современного человека формами подачи материала на учебном занятии.

В школьной практике задания формулируются, исходя из выделения таких разновидностей немого кино, как ретро немое кино и мультфильмы.

В первую категорию включены фильмы с Бастером Киттоном и Чарли Чаплином. Многие из их работ имеют комедийный, незлобный характер, передают универсальные человеческие эмоции и затрагивают актуальные темы.

Отметим преимущества демонстрации такого рода кино младшим школьникам.

- 1) Фильмы отличаются виртуозной игрой актеров, которая заключается в выразительных жестах и мимике. Благодаря этому они служат средством обучения невербальной коммуникации и человеческой экспрессии, которое отвечает требованию ФГОС НОО развивать способности художественно-образного, эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного и музыкального искусства [4].
- 2) Ретро немое кино способствует культурному образованию детей. Поскольку эти фильмы являются частью культуры мирового кинематографа, во время их просмотра осуществляется культурное обогащение личности ребенка и понимание развития искусства и технологий.
- 3) Демонстрация подобных кинокартин благоприятствует развитию у младших школьников чувства юмора и эмпатии. Чарли Чаплин и Бастер Китон затрагивают острые социальные темы, обыгрывая их в комичном или, напротив, драматичном ключе.

Создателями русского немого кино были многие талантливые режиссеры, чьи фильмы оказали большое влияние на мировой кинематограф. Приведем некоторые из их творений, которые могут

быть адаптированы для использования на уроках в начальных классах.

- 1) «Манеж» (1927 год), режиссер Юрий Желябужский. Данный фильм может показаться интересным детям младшего школьного возраста благодаря своей цирковой тематике и динамичным сценам.
- 2) «Человек с киноаппаратом» (1929), режиссер Дзига Вертов. Этот авангардный документальный фильм показывает городскую жизнь в Советском Союзе и может быть использован для обсуждения темы истории кино, техники съемки и изменений в общественной жизни начала XX века.
- 3) «Морозко» (1925), режиссер Юрий Желябужский. Этот фильм является экранизацией русской народной сказки, которую по программе изучают во 2 классе. Фантастический сюжет, простые для восприятия арки героев, красочная постановка – все это, безусловно, заинтересует младшего школьника.

После просмотра немого кино могут быть использованы следующие задания.

- 1) Изучение лексики и грамматики. Благодаря демонстрации фильма на определенную тему дети усваивают новые слова и фразы. При этом должный эффект достигается в том случае, если фрагмент фильма раскрывает в полной мере лексическое значение слова или словосочетания. Задания могут включать в себя поиск и объяснение значений незнакомых слов, таких как: *миграция, метаморфоза, изоляция, дилемма*. В результате происходит сначала создание проблемной ситуации, а впоследствии ее решение в процессе привычного для детей просмотра кино.

Показом старого кино можно сопроводить и изучение новой лексики. Так, при знакомстве в устаревшими словами учащимся демонстрируется фильм «Морозко», а затем дается задание написать определения встретившихся слов: *салазки, молвить, стужа, дарования, падчерица*.

В данном задании справедливо выдать подсказку в виде законченного предложения. Например: «Полезай в салазки и езжай в лес!», «Не смей молвить, пока я тебе слова не давала!», «Мороз мне, батюшка, дарования принес», «Одевайся теплее, на улице стужа!»

Для дифференцированного задания можно сократить количество слов либо усложнить его, добавив необходимость указания эпизода, в котором содержится упоминание данного слова.

- 2) Рассказ о персонаже или действии в фильме. В 3 классе согласно УМК «Школа России» дети получают новые знания о типах текста: повествовании, рассуждении и описании. Просмотр кино с последующим письменным ответом на вопросы: «Что произошло?», «Почему так случилось?», «Какая была...?» позволит закрепить пройденный материал, а также будет способствовать развитию критического мышления.

В качестве примера приведем задания, сопровождающие просмотр фильма «Рекс и аист». Обучающимся заранее предлагаются три основополагающих вопроса: «Что случилось с аистом?», «Почему аисту было тяжело переживать зиму?», «Какие черты характера Рекса показаны в фильме?». Ответы на данные вопросы можно получить, только посмотрев мультфильм. Причем делать это нужно максимально внимательно, так как он динамичный и не сопровождается комментариями. С учетом дифференцированного подхода к вышеперечисленным можно добавить вопрос о действиях второстепенного персонажа: «Какую помощь оказывал хозяина Рекса?».

3) Написание диалога героев. Такой простой на первый взгляд формат задания будет обеспечивать закрепление правил построения косвенной и прямой речи, диалога и монолога, соответствующих правил пунктуации, а также развивать фантазию.

Для данного вида задания подойдет мультфильм «Маша и медведь». Несмотря на спорный педагогический потенциал, некоторые его сцены могут быть использованы на уроке в начальных классах. Например, после просмотра серии «С волками жить» обучающимся предлагается написать диалог двух волков, отражающий разработку плана по обмену Маши на холодильник с едой.

Полагаясь на научную трактовку немое кино, мы оказываемся в границах технической терминологии. Акцентируя внимание на отсутствии такой ключевой особенности, как запись синхронного звука, большинство людей отождествляет ее с отсутствием речи персонажей. Тем самым мы вправе называть современные мультфильмы «немыми» в художественном или стилистическом смысле. Под такую категорию попадают «Шайбу! Шайбу» (СССР), «Рекс» (Польша), «Кот Саймон» (Англия), «Человечки/Машинки» (Россия), «Как казаки...» и т.д.

Кинематограф – это техническая квинтэссенция современной цивилизации, основанная на научной обоснованности, серийности, стандартизации и комплексном разделении труда. Последний аспект в свете задач ФГОС НОО заключается в обучении командной работе, активизации групповой деятельности детей. Решая задачу создания немое кино, мы добиваемся следующих метапредметных результатов: умение работать в команде, умение делегировать обязанности, развитие эмпатии. Интерпретация и передача эмоций через жесты и мимику укрепляют способность детей понимать и выражать чувства, что является ключевым аспектом эмоционального интеллекта.

Подводя итоги классификации немых фильмов, остановимся на вопросе их отбора в учебных целях. Действенным способом превратить любое видео в немое кино и использовать предложенную систему заданий является отключение звука при его просмотре. В этом случае учитель отключает

все аудио-устройства или убирает воспроизведение звука в компьютерной программе, тем самым добиваясь необходимого эффекта немое кино.

Во многих случаях целесообразно начинать знакомство с данной разновидностью кинематографа именно с такого формата обучения. Дети смотрят уже знакомый им материал либо совсем без звука, либо с максимально возможным сокращением озвученных фрагментов. Так в процессе просмотра они будут более адаптированы и заинтересованы.

Для дальнейшего изучения данной инновации стоит подчеркнуть и слабые стороны немое кино как средства обучения.

1. Сложность восприятия. Данная проблема возникает, прежде всего, у детей с ОВЗ. Безусловно, нецелесообразно использовать такие кинокартины в аудитории детей с нарушениями слуха и зрения, поскольку большая часть содержания кинокартин может ими не усвоиться.

2. Ограниченность доступа. Не все современные школы располагают техническими возможностями для просмотра кино, во многих из них отсутствуют интерактивные доски и проекторы.

3. Затраты на подготовку. Просмотр и последующий анализ немое кино, а также его интеграция в учебные планы требуют от учителей много времени и сил. Кроме того, ресурсоемким может оказаться создание собственных немых фильмов, а также отбор данных кинофильмов и мультфильмов, если рассматривать немое кино в терминологическом аспекте. В этой связи мы поддерживаем точку зрения Е.А. Николаевой касательно того, что «отбор материала для урочной и внеурочной деятельности должен осуществлять специалист, обладающий знаниями не только методическими, но и психологическими, педагогическими, культурологическими, т.е. действительно хорошо подготовленный учитель» [3].

4. Заинтересованность. Некоторые дети реагируют на немое кино с большим энтузиазмом, в то время как другие остаются равнодушными к нему. Поэтому учитель должен корректировать свой стиль, индивидуальную методику обучения, чтобы все дети были вовлечены в учебный процесс и получили пользу от материала.

В заключение отметим, что интеграция немое кино в образовательный процесс начальных классов предлагает инновационный и стимулирующий подход к обучению, который может обогатить учебный опыт учащихся разнообразными способами. Благодаря зрительным образам и экспрессии немое кино младшие школьники учатся интерпретировать информацию, выражать свои мысли и чувства, а также развивают критическое мышление и творческие навыки. Однако, чтобы он был максимально эффективным, при внедрении данного метода должны учитываться возрастные особенности учащихся, их индивидуальные предпочтения в обучении, а в ряде случаев – и ограничения в доступе к ресурсам.

Литература

1. Десяева Н.Д., Николаева Е.А. Культурные смыслы современной детской литературы // Известия института педагогики и психологии образования. – 2020. – № 4. – С. 26–32. – EDN CCFFQJ.
2. Коноплев Б.Н. Основы фильмопроизводства. 2-е изд. – М.: Искусство, 1975. – 448 с.
3. Николаева Е.А. Кино в системе современного школьного образования // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: вызовы XXI века и методические решения: материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, Москва, 3 марта 2022 года. – М.: Московский городской педагогический университет, 2022. – С. 31–34. – EDN FKENAX.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2011. – 171 с. – Режим доступа: <http://fgos.ru> (дата обращения: 10.11.2023).

REALIZATION OF THE INNOVATIVE POTENTIAL OF THE PEDAGOGICAL TOOL “SILENT CINEMA” IN PRIMARY SCHOOL CONDITIONS

Arkhipov P.A.

Moscow City Pedagogical University

Modern education is enriched with new methodological approaches and techniques with rapid frequency. Improving existing methods or supplementing them with new tools and technologies can significantly improve the quality of the educational process. Within the framework of this article, an analysis of such a teaching tool as silent cinema is provided, and scientifically based options for its implementation in school practice are considered. Silent films are an outdated version of films, but we do not notice that a large number of cartoons are based on the absence of characters' dialogue being played. This circumstance serves as the basis for the relevance of our research. The author of the article offers his interpretation of the term “silent film”, based on a study of the cinema archive. Examples of tasks are given with detailed recommendations for their implementation. In addition, the methodological features of the silent film technique, strengths and weaknesses, and development prospects are described.

Keywords: junior school pupil, silent cinema, reception, innovation, cinematography.

References

1. Desyaeva N.D., Nikolaeva E.A. Cultural meanings of modern children's literature // Proceedings of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education. – 2020. – No. 4. – pp. 26–32. – EDN CCFFQJ.
2. Konoplev B.N. Fundamentals of film production. – 2nd ed. – M.: Art, 1975. – 448 p.
3. Nikolaeva E.A. Cinema in the system of modern school education // Primary philological education and teacher training: challenges of the XXI century and methodological solutions: Materials of the International scientific and practical Conference of teachers, graduate students and students, Moscow, March 03, 2022. – M.: Moscow City Pedagogical University, 2022. – pp. 31–34. – EDN FKENAX.
4. Federal state educational standard of primary general education [Electronic resource]. – M.: Ministry of Education and Science of the Russian Federation, 2011. – 171 p. – Access mode: <http://fgos.ru> (date of application: 10.11.2023).

Применение контаминационных интерактивных текстов в условиях начальной школы: на примере 4 класса

Бергольцева Анастасия Владимировна,

аспирант, Институт педагогики и психологии образования,
Московский городской педагогический университет (МГПУ)
E-mail: siya-08@mail.ru

В статье представлена форма работы с контаминационным интерактивным текстом в начальной школе. Дано определение понятий «контаминация» и «контаминационный текст». Предложена модель создания контаминационного интерактивного текста на основе слияния элементов разных произведений в единый текст. Рассмотрена интерактивная основа и вторичность контаминационного интерактивного текста. Такой текст, созданный на основе пройденных учениками на уроках первичных произведений, знакомит младших школьников с текстовой вторичностью и выводит взаимодействие с исходными произведениями на новый уровень. Автор показывает, как данная форма работы может быть включена в программную работу учителем-словесником в начальной школе. В статье приводится пример контаминационного интерактивного текста по басням для работы с учениками четвертых классов, описаны возможные формы работы с ним, представлены примеры таблиц контаминации элементов, предложены варианты работы над созданием учениками собственных текстов.

Ключевые слова: текст, создание текста, контаминация текста, контаминационный текст, интерактивный текст, контаминационный интерактивный текст

Актуальность

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам начального общего образования школа сегодня особое внимание уделяет работе младшего школьника с текстами. Это и работа с самим текстом: умение читать, понимать прочитанное, находить информацию в тексте, элементарно интерпретировать и анализировать ее; так и работа при создании текстов: научиться воспроизводить небольшие произведения на основе литературных произведений, собственных впечатлений, сюжетных картинок) [19]. Действительно, с первых лет обучения в школе ребенок погружается в мир текстов. Разные программы начального общего образования по русскому языку по-своему выстраивают работу с текстами. Рассмотрим одну из них: в УМК «Школа России» В.П. Канакина и В.Г. Горецкий начинают знакомство с понятием «текст» уже на первых страницах учебника русского языка первого класса и поясняют его как совокупность предложений [15; с. 10]; во втором и третьем классах ученики узнают о тексте как о предложениях, объединенных общей темой, связанных по смыслу, в учебнике рассказывают о теме и частях текста, в обучении появляются текст-описание, текст-повествование, текст-рассуждение [16; с. 14–20]; в четвертом классе взаимодействие с текстом выходит на уровень выше, например, начинается работа над планом текста [17; с. 8–11].

В разных учебно-методических комплексах присутствуют различные задания, основанные на работе с текстом и над текстом: например, в УМК «Школа России» в учебниках В.П. Канакиной и В.Г. Горецкого для третьего класса предусмотрено задание на написание рассказа, для четвертого – упражнение на написание биографии, а в УМК «Перспектива» в учебнике Л.Ф. Климановой для второго класса есть задание на составление описания предмета. По ФГОС НОО ученик начальной школы тогда осваивает понятие текст, когда практически усваивает его основные признаки. Ученик знает о тексте как о совокупности нескольких предложений; способен выделить тему и основную мысль, стремится понять заголовки и отслеживает структуру текста; видит связь между предложениями в тексте [6; с. 306]. Поэтому не только изучение, чтение и анализ текста становятся важнейшей частью обучения младшего школьника на уроках русского языка и литературного чтения. Вместе с тем важно параллельно задавать направление в работе над созданием собственных текстов, но делать это аккуратно и по-

следовательно, осознавая, что текстовые умения развиваются постепенно.

Младшие школьники сталкиваются с текстами постоянно, но в современных учебниках они могут взаимодействовать лишь с первичными, авторскими текстами. Тогда как вторичным текстам в практике не уделяется должного внимания, хотя они могут выступать в качестве учебных материалов, показывая иной уровень взаимодействия с текстом.

Вторичный текст – особый текст, связанный с текстом-источником (текстами-источниками) на основе разных видов связи: аппроксимации (упрощения исходного произведения) [7; с. 35], интерпретации (переосмысления исходного произведения), трансформации (изменения и существенного преобразования) [12; с. 71]. Также вторичные тексты могут быть созданы на основе контаминации – слияния элементов разных произведений в один текст. **Проблема** заключается в том, что в современных программах не предусмотрена работа с подобными текстами, не существует инструментов, позволяющих выбирать произведения для контаминации, соединять их в один текст, а также нет разработанных методических рекомендаций по работе с ними.

Здесь перед преподавателем появляются разные возможности для организации урочной и внеурочной деятельности, чтобы обеспечить полное, многомерное и эффективное взаимодействие ученика с вторичными текстами; одним из вариантов работы может стать знакомство учеников начальной школы с контаминационным интерактивным текстом. Поэтому **целью** данной статьи стало рассмотрение контаминационного интерактивного текста как новой формы работы с текстом в начальной школе и представление примеров и возможностей работы с данным текстом в четвертом классе.

Чтобы ответить на вопрос, что такое контаминационный текст, обратимся к определению понятия «текст». В отечественной лингвистике и текстологии их существует множество, наиболее полным и эффективным для использования нам кажется определение И.Р. Гальперина: «Текст – произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа произведение», особенно важно учитывать целенаправленность, прагматическую установку и состав текста: «название (заголовков) и ряд особых единиц (сверхфразовых единств), объединенные разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи» [3; с. 18]. Тогда что из себя представляет текст контаминационный?

Контаминация (от лат. *contaminatio*) переводится на русский язык как смешение, слияние. В лингвистике термин используют для обозначения соединения слов или словосочетаний, в результате чего появляются новые сочетания слов и выражения [4; с. 15–16]. «Контаминация – конструктивный принцип организации ряда стилистических

приемов и фигур, состоящий в совмещении в одной речевой единице двух разных единиц в силу их структурного, функционального или ассоциативного сближения. Чаще всего этот принцип реализуется на лексическом, фразеологическом или синтаксическом уровнях» [20; с. 164]. В филологии данный термин объединяет «под одной обложкой» тексты одного произведения разных редакций и применяется как особый текстологический прием. Психология, когда говорит о связи контаминации и слова, рассматривает механику ошибочного воспроизведения слов. Интересно, что в биологии и химии контаминацией обозначают именно нежелательные химические соединения или биологические агенты, которые оказывают отрицательное воздействие на человека (например, вирусы, аллергены, токсины и другое). Возвращаясь в лингвистику, отметим, что контаминантами в этих науках называют ошибочно «сросшиеся» выражения и словосочетания.

В педагогике мы часто сталкиваемся с тем, что ребенок интуитивно смешивает слова, в большинстве случаев получая лексические ошибки. О.С. Ахманова [1; с. 106] и В.В. Бабайцева [2; с. 446] рассматривают контаминацию как стабильную синтаксическую модель в языке. Ученые В.А. Ицкович и Б.С. Шварцкопф при изучении контаминации в языке делают акцент на разделении понятий «контаминация» и «ассимиляция», когда контаминация говорит о слиянии нескольких частей в одну, а ассимиляция о поглощении и замещении одной на другую [8; с. 90]. Иначе к пониманию контаминации относился Ж. Марузо; исследователь учитывал оба концепта – контаминацию как стабильность и контаминацию как индивидуальность, – связывая их в постоянном или случайном взаимодействии [14; с. 139]. Но что, если мы говорим о смешении не слов и словосочетаний, даже не целых предложений, а текстов?

В отечественной педагогике сегодня встречаются разные понимания контаминационной сущности текстов. Например, Н.Н. Лукьянова и И.В. Федорова в своей статье говорят о значимости работы младшего школьника с «контаминированными текстами», рассматривая контаминацию как смешение основных функционально-смысловых типов речи (повествование, описание, рассуждение): «В реальной речевой практике и в практике читательской деятельности дети рано встречаются с контаминированной речью. Принято считать, что в начальной школе преждевременно знакомить учащихся с явлением контаминации, но речевая действительность в процессе текстопорождения ставит ребенка перед необходимостью постоянно соединять разные типы речи, т.е. здесь мы наблюдаем противоречие между традиционной методической позицией и реально существующей практикой создания текстов младшими школьниками, содержащей необходимость установления и создания контаминированной речи» [11; с. 71–72]. Автор теории функционально-смысловых типов речи, О.А. Нечаева, в одно-

менной книге рассказывает об их смешении (т.е. контаминации) и выделяет два типа: контаминацию с сохранением функции ведущего типа речи и приводящую к появлению другого типа речи [13; с. 163]. Т.Е. Жирноклетова пишет о трех типах контаминации: «В речи может быть представлено три типа контаминации функционально-смысловых типов речи – контаминация описания и рассуждения, контаминация повествования и рассуждения и описательно-повествовательный вид контаминации», а также выделяет два вида – консервативную контаминацию и институтивную контаминацию (где слияние описания и рассуждения, повествования и рассуждения считаются консервативной (от лат. *conservation* – сохранение), а описательно-повествовательную речь к особому переходному явлению, которая становится институтивной (от лат. *institutio* – формирование) [5; с. 79].

Иным представляет взгляд на возможности контаминации разных текстов в одно произведение, когда в процессе взаимодействия с элементами различных произведений мы используем их для создания отдельного, цельного текста. Большое внимание в лингвистике и текстологии ученые уделяют процессу связи текстов друг с другом. Например, это может быть интертекст (термин введен французским лингвистом Ю. Кристевой) и его интертекстуальная суть, которая говорит о прямой связи текстов друг с другом посредством, к примеру, цитации [9; с. 97–124]. Некоторые тексты цитируются и упоминаются в других произведениях настолько часто, что в какой-то момент они стали «лицом» определенного периода в истории и культуре. Такой пласт текстов исследователи называют прецедентными. Отсылки (прямые и не прямые) к этим текстам стали показателем уровня образованности автора в глазах читательского сообщества. Но интертекст – особая и специфическая связь текстов между собой – не показатель контаминации, то есть смешения разных текстов в один. Такой «эффект» могут дать специально созданные интерактивные тексты, которые содержат в себе комбинацию элементов разных произведений.

Часто интерактивные тексты рассматривают в первую очередь как тексты компьютерные или электронные. Но интерактивный текст (от англ. *interaction* – взаимодействие) – это текст, подверженный разным уровням интеракции. Это может быть взаимодействие как с внешними составляющими текста – например, насыщение текста гиперссылками и медиафайлами, которые превращают его в интерактивный медиатекст, с формой которого можно взаимодействовать. Так и с внутренними составляющими – сюжетом, ключевыми его элементами, частями текста (в процессе построения его композиции). Именно о внутренней интеракции мы будем говорить, рассматривая контаминационные интерактивные тексты – тексты, которые сочетают (контаминируют) внутри себя элементы разных произведений.

Идея использования элементов одного произведения в другом появилась еще в работах Дж. Родари. Он рассматривал сказки как простые, понятные для ребенка и образные тексты, с которыми можно по-разному взаимодействовать, например, использовать приемы: «ПЕРЕВИРАНИЕ» сказки, сказка «НАИЗНАНКУ», «А что было потом?», «Сказка-калька» [18]. Одна из его словесных игр – «Салат из сказок», в ней Родари переносил героев из одной сказки в другую. Контаминировать элементы разных текстов в одно произведение можно не только при работе со сказками, а используя программные произведения по литературному чтению, и соединять в одно произведение не только героев, но и места, где происходит событие, значимые детали произведения. Количество элементов зависит от сложности контаминационного текста; для учеников начальной школы мы выбрали три произведения и три элемента.

Механика работы при создании контаминационного интерактивного текста такова: за основу берется три литературных произведения, которые в данный момент изучаются детьми в рамках программы. Из них выделяются элементы, и они соединяются в один текст. Ребенок, взаимодействуя с получившимся контаминационным интерактивным текстом, работает как с, казалось бы, обычным текстом, но в действительности знакомится с его интерактивной сутью и учится находить, опознавать и выделять спрятанные в нем элементы с помощью специальной таблицы. Ей же может пользоваться преподаватель при создании подобных текстов. Цель работы заключается в следующем: познакомить ребенка с новым типом текста – вторичным текстом и выстроить коммуникацию через него с первичными текстами (через поиск и опознавание элементов, спрятанных преподавателем в текст). С помощью таблицы, которую заполняют ученики, преподаватель может определить, насколько хорошо были усвоены произведения (помнит ли ребенок их, может ли воспроизвести название, знает ли автора). Подробнее опишем процесс его создания и пример работы ученика начальной школы.

Так как работа с контаминационным интерактивным текстом основана на узнавании элементов оригинальных программных произведений, работа с ним начинается на уроках. Поэтому удобным для создания таких текстов становится использование произведений школьной программы или неких прецедентных текстов, которые известны большей части школьников. К примеру, в работе с учащимися начальной школы могут быть использованы русские народные сказки, с которыми они знакомятся в рамках литературного чтения: их отличает небольшой объем, простой и понятный сюжет, известный большей части обучающихся.

В работе с учениками 4 класса были выбраны три произведения – басни И.А. Крылова (класс работает по УМК «Начальная школа XXI века» с учебниками литературного чтения для 4 класса Л.А. Ефросиминой, М.И. Омороковой). В первой

части учебника были выбраны три произведения, которые четвероклассники предварительно освоили на уроках – «Стрекоза и муравей» стр. 39–40; «Мартышка и очки» стр. 49–50; «Квартет» стр. 50–51). Из них для дальнейшей работы были выбраны персонажи трех басен. Мы получили таблицу 1.

Таблица 1. Таблица элементов для создания контаминационного интерактивного текста

	Текст 1	Текст 2	Текст 3
Автор	И.А. Крылов	И.А. Крылов	И.А. Крылов
Название	«Стрекоза и Муравей»	«Мартышка и очки»	«Квартет»
Персонажи, которые будут использованы для создания КИТа	Стрекоза, Муравей	Мартышка	Мартышка, Осел, Козел и Мишка

Чтобы подключить к работе с КИТом еще и работу с книгой, формируя новые читательские компетенции младших школьников – умение искать и находить информацию в письменных источниках, использовать ее, – было принято решение добавить в текст еще несколько элементов из учебника: две пословицы («Пчела мала – да и та работает», «За правое дело стой смело»), одну скороговорку («Козел-мукомол, кому муку молот, кому не молот») и три поговорки («Ни к селу ни к городу», «Палец в рот не клади», «Идет как по маслу») (Литературное чтение, 3 класс, 1 часть, Л.А. Ефросинина, М.И. Оморокова. Параграф 1. На острове Буяне, стр. 3–26). При работе каждому ученику был предоставлен экземпляр учебника, но альтернативой может стать использование распечатанных нужных страниц.

Объединяя выбранные нами из текстов элементы – персонажей басен – важно было оставить их узнаваемыми, перемещать из оригинального текста с теми авторскими деталями, предметами и характеристиками, которые помогут детям в их опознавании. В результате получился следующий КИТ:

Заканчивалось лето, ночи становились длиннее и холоднее. Муравей трудился целыми днями, чтобы подготовить свой маленький домик к суровой зиме. Вечер выдался приятным и теплым, поэтому Муравей после тяжелого дня отправился на прогулку. Вдруг увидел Муравей впереди большой камень, а на нем – Мартышка сидит. В лапах у нее что-то поблескивает на солнышке. Да это же очки у Мартышки! Вот только стекла на них все царапаные, разбитые.

- *Здравствуй, Мартышка! Что ты делаешь? – задал ей вопрос Муравей.*
- *Как что, – начала отвечать Мартышка. – Вижу я плохо в последнее время. Друзья лесные посоветовали подыскать себе очки. Вот только обманули меня, я их и на хвост надевала, и нюхала, и лизала – а зрение как было плохое, так и есть!*

Решил Муравей помочь Мартышке и объяснить, как правильно очки носить. Вот только Мартышка и слушать его не стала:

- *Молчи, Муравей! Твои разъяснения тут ни к селу ни к городу!*

Да, тебе палец в рот не клади, – спокойно ответил Муравей и пошел дальше. И вдруг видит он: виднеется впереди большая липа. Раздаются оттуда резкие, неприятные звуки, каких Муравей никогда не слышал. Подошел он поближе и увидел: сидят под липой Осел, Козел, косолапый Мишка и еще одна Мартышка. «Вот так встреча, будто одной Мартышки сегодня мне было мало!» – подумал Муравей, но все равно подошел поближе.

Под деревом хвостатые друзья затеяли сыграть Квартет, принесли музыкальные инструменты, ноты, а что делать дальше – не знают.

- *Уважаемые, – обратился к ним Муравей. – Это невозможно слушать! Разве вы годитесь в музыканты?*

- *Все у нас идет как по маслу, – сурово посмотрел на него косолапый Мишка.*

Не стал спорить Муравей и пошел обратно домой. Он уже почти подошел к дому, как встретил Стрекозу. Она весело напевала песенку и плясала в лучах заходящего солнца.

- *Муравей, голубчик! Что же ты грустный такой? Давай вместе со мной веселиться и плясать! – крикнула Стрекоза.*

- *Лето заканчивается, некогда мне веселиться, – ответил Муравей. – Пора о своем доме задуматься да запасы на зиму собирать! А ты все пляшешь. Даже пчела мала, да и та работает!*

- *Муравей, не смейся, у меня под каждой травинкой и стол, и дом! – ответила Стрекоза и полетела дальше плясать.*

Покачал головой Муравей и пошел домой. За правое дело стой смело, да что невеждам и невежам до этого!

Вместе с текстом ученики получили таблицу, которую им нужно было заполнять в процессе работы (табл. 2).

Таблица 2. Рабочая таблица при работе с комбинированным интерактивным текстом

	Произведение 1	Произведение 2	Произведение 3
Название			
Автор			
Герои			

Задания были сформулированы следующим образом:

1. Прочитай текст. В нем спрятаны герои уже известных тебе произведений. В тексте можно найти три произведения, которые вы изучили на уроках литературного чтения. Отыщи их в тексте, вспомни автора и название произведения, найди героев и заполни таблицу.
2. В тексте спрятаны пословицы, поговорки и даже скороговорка из учебника литературного

чтения. Воспользуйся книгой и найди спрятанные обороты. Ищи их на страницах 4 и 5.

Работу с подобными комбинированными интерактивными текстами можно проводить индивидуально с каждым учеником класса, в малых группах или совместно. Все зависит от цели, которую преследует преподаватель: это или желание проверить уровень усвоения пройденного материала каждого ученика, или интерактивно-игровое взаимодействие с материалом на занятии. Для ребенка такая форма работы становится новой, он знакомится с вторичными текстами, с помощью поиска спрятанных в тексте элементов определяет первичные (исходные) произведения, вспоминает пройденный материал. Важно отметить, что работа с подобными текстами требует навыков работы с обычным текстом, но взаимодействие с ними позволяет ребенку иначе взглянуть на авторский текст.

Что происходит при работе с контаминационным интерактивным текстом? Во-первых, повторение и закрепление пройденного материала. Во-вторых, вторичность контаминационного интерактивного текста – использование оригинальных и авторских элементов – позволяет ученику по-новому взглянуть на возможности взаимодействия с текстом. Оказывается, герои могут покидать страницы своего произведения, переходить в другое и быть узнаваемыми там. Это позволяет поставить перед учениками вопросы: например, *почему героев И.А. Крылова легко узнать в другом тексте? Какие признаки помогают легко узнать их? Остаются ли герои собой в другом тексте или они становятся совершенно другими персонажами? Можно ли использовать уже существующих и известных героев, чтобы создавать свои тексты?* В-третьих, работа с контаминационным интерактивным текстом может быть продолжена, а используя таблицу, которую дети заполняли ранее в рамках первого задания, они могут попробовать создать собственный текст, опираясь на пример и уже имея перед собой выбранные элементы для создания текста.

Контаминационные интерактивные тексты помогают учителю выяснить, насколько хорошо ребенок усвоил прочитанный текст, может ли он определить автора и вспомнить название, узнает ли он ключевых персонажей (или иные элементы: ими могут быть не только герои, но и места и предметы). Это новое и необычное взаимодействие с текстом для младшего школьника; контаминационные интерактивные тексты могут быть созданы по любым произведениям программы литературного чтения начальной школы в зависимости от потребностей автора-преподавателя и предложены ученикам системно, предоставляя практику работы не только с первичными, но и с вторичными интерактивными текстами.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.

2. Бабайцева В.В. Синкретизм. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2006. – 144 с.
4. Ефанова, Л. Г. (2015). Контаминация (материалы к словарю лингвистических терминов). Часть 1. Широкое и узкое понимание термина «Контаминация». Вестник Томского государственного университета. Филология, (2 (34)), 14–22.
5. Жерноклетова Т.Е. Явление контаминации функционально-смысловых типов речи как результат закономерного процесса восприятия действительности // Вестник БГУ. 2014. № 10–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yavlenie-kontaminatsii-funktsionalno-smyslovyh-tipov-rechi-kak-rezultat-zakonomernogo-protsessava-vo-vpriyatiya-deystvitelnosti> (дата обращения: 10.01.2024).
6. Зиновьева Т.И. Методика обучения русскому языку и литературному чтению. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 468 с.
7. Ионова С.В. Аппроксимация содержания как основное свойство вторичных текстов // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание. 2005. № 4. С. 33–37.
8. Ицкович В.А. Шварцкопф Б.С. О контаминации и смежных с ней явлениях. // Памяти академика В.В. Виноградова. Сб. статей. – М.: Изд. МГУ, 1971. – 232 с.
9. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. 1995. № 1. – С. 97–124.
10. Литературное чтение: 4 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1. / авт.-сост.: Л.А. Ефросинина, М.И. Оморокова. – 2-е изд., дораб. – М.: Вентана-Граф, 2010. – 160 с.: ил. – (Начальная школа XXI века). ISBN 978-5-360-02007-3.
11. Лукьянова, Н.Н. Контаминированный текст в начальной школе / Н.Н. Лукьянова, И.В. Федорова // Герценовские чтения. Начальное образование, 2020. – Т. 11, № 1. – С. 71–75.
12. Мельник Н.В. Дериватологическая интерпретация вторичных текстов разных типов // Вестник Челябинского государственного университета: Филология. Искусствоведение. 2012. № 13 (267). С. 69–73.
13. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) – Улан-Удэ: Бурят. Кн. Изд-во, 1974. 262
14. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов / пер. с фр.; предисл. В.А. Звегинцева. – Изд. 2-е, испр. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 440 с.
15. Русский язык: 1-й класс: учебник / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 15-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023. – 143 с.: ил. – (Школа России). ISBN 978-5-09-102342-8.

16. Русский язык: 2-й класс: учебник / В.П. Канакина, В.Г. Горещкий. – 4е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023. – Ч. 1. – 143 с.: ил. – (Школа России). ISBN 978-5-09-102344-2.
17. Русский язык: 4-й класс: учебник / В.П. Канакина, В.Г. Горещкий. – 14-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023. – Ч. 1. – 159 с.: ил. – (Школа России). ISBN 978-5-09-102850-3.
18. Дж. Родари. Грамматика Фантазии. Введение в искусство придумывания историй. – М.: Прогресс, 1990, перевод Ю.А. Добровольской. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1711359663&tld=ru&lang=ru&name=146330.8cbz0e6uur.pdf&text=джанни%20родари%20грамматика%20фантазии&url=https%3A%2F%2Fprostranstvo.nethouse.ru> (дата обращения: 07.02.2024).
19. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf (дата обращения: 02.02.2024).
20. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты // Под ред. Сковородникова. – 3-е издание, стереотип. – М.: «Флинта», 2011. – 480 с.
3. Galperin I.R. Text as an object of linguistic research. Ed. 4th, stereotypical. – M.: KomKniga, 2006. – 144 p.
4. Efanova, L. G. (2015). Contamination (materials for the dictionary of linguistic terms). Part 1. Broad and narrow understanding of the term "Contamination". Bulletin of Tomsk State University. Philology, (2 (34)), 14–22.
5. Zhernokletova T.E. The phenomenon of contamination of functional-semantic types of speech as a result of a natural process of perception of reality // Bulletin of BSU. 2014. No. 10–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yavlenie-kontaminatsii-funktsionalno-smyslovyh-tipov-rechi-kak-rezultat-zakonomernogo-protsesta-vo-vpriyatiya-deystvitelnosti> (date of access: 01/10/2024).
6. Zinovieva T.I. Methods of teaching the Russian language and literary reading. – M.: Yurayt Publishing House, 2023. – 468 p.
7. Ionova S.V. Approximation of content as the main property of secondary texts // Bulletin of Volgograd State University. Ser. 2: Linguistics. 2005. No. 4. pp. 33–37.
8. Itskovich V.A. Schwarzkopf B.S. About contamination and related phenomena. // In memory of academician V.V. Vinogradova. Sat. articles. – M.: Publishing house. Moscow State University, 1971. – 232 p.
9. Kristeva Yu. Bakhtin, word, dialogue and novel // Bulletin of Moscow State University. Ser. 9. Philology. 1995. No. 1. – P. 97–124.
10. Literary reading: 4th grade: textbook for students of general education institutions: at 2 o'clock. Part 1. / author: L.A. Efrosinina, M.I. Omorokova. – 2nd ed., revised. – M.: Ventana-Graf, 2010. – 160 p.: ill. – (Primary school of the XXI century). ISBN 978-5-360-02007-3.
11. Lukyanova, N.N. Contaminated text in elementary school / N.N. Lukyanova, I.V. Fedorova // Herzen Readings. Primary education, 2020. – T. 11, No. 1. – P. 71–75.
12. Melnik N.V. Derivatological interpretation of secondary texts of different types // Bulletin of the Chelyabinsk State University: Philology. Art history. 2012. No. 13 (267). pp. 69–73.
13. Nechaeva O.A. Functional and semantic types of speech (description, narration, reasoning) – Ulan-Ude: Buryat. Book Publishing house, 1974. 262
14. Maruso J. Dictionary of linguistic terms / trans. from French; preface V.A. Zvegintseva. – Ed. 2nd, rev. – M.: Editorial URSS, 2004. – 440 p.
15. Russian language: 1st grade: textbook / V.P. Kanakina, V.G. Goretsky. – 15th ed., revised. – Moscow: Education, 2023. – 143 p.: ill. – (School of Russia). ISBN 978-5-09-102342-8.
16. Russian language: 2nd grade: textbook / V.P. Kanakina, V.G. Goretsky. – 4th ed., revised. – Moscow: Education, 2023. – Part 1. – 143 p.: ill. – (School of Russia). ISBN 978-5-09-102344-2.
17. Russian language: 4th grade: textbook / V.P. Kanakina, V.G. Goretsky. – 14th ed., revised. – Moscow: Education, 2023. – Part 1. – 159 p.: ill. – (School of Russia). ISBN 978-5-09-102850-3.
18. J. Rodari. Grammar of Fantasy. An introduction to the art of storytelling. – M.: Progress, 1990, translation by Yu.A. Dobrovolskaya. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1711359663&tld=ru&lang=ru&name=146330.8cbz0e6uur.pdf&text=gianni%20rodari%20grammar%20fantasy&url=https%3A%2F%2Fprostranstvo.nethouse.ru> (date access: 02/07/2024).
19. Federal state educational standard for primary general education. URL: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf (date of access: 02.02.2024).
20. Encyclopedic dictionary-reference book. Expressive means of the Russian language and speech errors and shortcomings // Ed. Skovorodnikova. – 3rd edition, stereotype. – M.: «Flinta», 2011. – 480 p.

THE USE OF CONTAMINATION INTERACTIVE TEXTS IN PRIMARY SCHOOL SETTINGS: THE EXAMPLE OF 4TH GRADE

Bergoltseva A.V.

Moscow City University (MCU)

The article presents a form of working with contaminated interactive text in elementary school. The definition of the concepts of "contamination" and "contamination text" is given. A model for creating a contaminated interactive text based on blending elements of different works into a single text is proposed. The interactive basis and the secondary nature of a contaminated interactive text are considered. Such a text, created on the basis of primary works passed by students in the lessons, introduces younger students to textual secondariness and takes interaction with the original works to a new level. The author shows how this form of work can be included in the program work of a verbal teacher in elementary school. The article provides an example of a contaminated interactive text on fables for working with fourth grade students, describes possible forms of working with it, provides examples of tables of contamination of elements, and suggests options for working on creating students' own texts.

Keywords: text, creating text, contamination of text, contamination text, interactive text, contamination interactive text

References

1. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms. – M.: Editorial URSS, 2004. – 576 p.
2. Babaytseva V.V. Syncretism. Linguistic encyclopedic dictionary / ed. V.N. Yartseva. – M.: Sov. Encycl., 1990. – 682 p.

Дидактическая игра как средство развития познавательного интереса: на примере преподавания географии в 5–6 классах

Богданов Юрий Николаевич,

студент-бакалавр-кафедры-естествознания-и-географии,-
ГАОУ-ВО-ЛО-«Ленинградский-государственный-университет-
имени-А.С.-Пушкина»
E-mail:-koschey.inmori@gmail.com

Коршунов Михаил Юрьевич,

канд.-пед.-наук,-доцент-кафедры-естествознания-и-географии,-
ГАОУ-ВО-ЛО-«Ленинградский-государственный-университет-
имени-А.С.-Пушкина»
E-mail:-meteokorshun@mail.ru

В статье рассматривается дидактическая игра, как средство развития познавательного интереса у обучающихся, в курсе географии 5–6 классов, её положительный вклад в усвоение предметных знаний обучающимися. Большая часть нашей работы посвящена такому виду дидактических игр как викторина. Основные задачи нашей статьи: обратить внимание современных педагогов на викторину как эффективное средство развития познавательного интереса у школьников, а также предоставить начинающим учителям-географам рекомендации по подготовке и проведению викторин. Важную часть работы составляет методика составления корректных вопросов для викторин, универсально-применимая к разработке викторины по любому школьному предмету. Также текст статьи содержит пример готового сценария викторины для проведения внеурочного мероприятия в 5- или 6- классе, направленной на закрепление и дополнение следующих тем: «Земля в Солнечной системе», «Форма и размеры Земли, их географические следствия».

Ключевые слова: методика обучения географии, активные методы обучения, дидактическая игра, викторина, педагогическая деятельность.

Для современного педагогического процесса характерен переход от репродуктивного воспроизведения знаний к развитию универсальных учебных действий (УУД), направленных на активизацию познавательного интереса и самостоятельного получения знаний обучающимся. Для преодоления сложностей, возникающих на пути к самостоятельному познанию, способных вызвать непонимание и тревожность у неподготовленного школьника, существуют различные методы активного обучения, прибегающие к знакомым для детей форматам взаимодействия.

Дидактические игры являются методом активного обучения, одной из разновидностей учебных занятий, проводимых в виде учебных игр и направленных на реализацию принципов активного обучения. Характерной чертой дидактических игр является наличие чётко обозначенных правил и системы оценки результатов, а также определённой структуры игровой деятельности [1].

В отечественной науке основоположником привнесения игры в процесс обучения стал педагог Константин Дмитриевич Ушинский, утверждавший, что в игре содержится большой воспитательный и образовательный потенциал. Ушинский отмечал, что ребёнок «живёт в игре», причём проживёт эту жизнь глубже и эффективнее, чем действительную. Переживания ребёнка в игре находят отражение в его взрослой жизни, в его общественном поведении, не исчезая бесследно [2].

Безусловно, со времён Ушинского, отечественный педагогический прогресс не стоял на месте, постепенно осваивая преимущества дидактических игр в обучении. Проблемы применения игры в воспитательном процессе рассматривали такие педагоги-новаторы как Антон Макаренко, Василий Сухомлинский, Надежда Крупская, Иван Яковлев. С 60-х годов двадцатого века дидактическая игра начала стремительно распространяться в школьном образовательном поле, на сегодняшний день став повсеместно применяемым и чуть ли не обязательным методом обучения.

Существует большое количество работ, посвящённых организации дидактических игр на школьных уроках географии. Отдельно стоит выделить здесь таких учёных-педагогов, как: Кулинич Галина Сергеевна («Географические игры в обучении и воспитании школьников» - 1990 г.), В.В. Николина («Географические игры» - 1990 г.) [3].

Во многом процесс разработки дидактических игр сегодня облегчила информатизация общества. При помощи современных мультимедийных

технологий-стало-гораздо-проще-создавать-дидактические-игры-новых-форматов,-делать-их-более-интересными-и-разнообразными.-Кроме-того,-расширилась-и-потенциальная-аудитория-—сегодня-при-определённом-подходе-к-организации-урока-и-умении-заинтересовать-класс,-дидактическую-игру-можно-применить-и-в-старшей-школе,-где-по-обыкновению-она-использовалась-редко.

Одной-из-разновидностей-дидактических-игр,-подходящих-в-целом-для-всех-школьных-возрастов,-является-викторина.-Викторина-—интеллектуальная-игра,-в-ходе-которой-в-логической-или-хронологической-последовательности-(данный-параметр-зависит-от-внутренней-логики-конкретной-игры)-перед-её-участниками-ставится-ряд-вопросов,-ответить-на-которые,-в-зависимости-от-формата-проводимой-игры,-необходимо-в-письменном-или-устном-виде.

Как-и-всякая-дидактическая-игра,-викторина-обладает-такими-признаками-как:-игровой-замысел,-игровые-действия-и-дидактическое-содержание.-Целями-викторины-являются:-активизация-познавательного-интереса-учащихся,-развитие-памяти,-мышления,-расширение-кругозора.-Также-проведение-викторины-помогает-педагогу-и-её-участникам-определить-сферы-интереса-учащихся,-качество-усвоения-материала-на-уроках-и-уровень-развития-общей-эрудиции.-Кроме-того,-викторина-зачастую-подразумевает-разделение-класса-на-отдельные-команды,-что-способствует-развитию-коммуникативных-УУД,-как-то:-участие-в-коллективных-обсуждениях,-навык-обосновывать-и-доказывать-свою-точку-зрения-в-дискусии,-слушать-мнение-других-членов-команды,-ну-и-наконец-развивает-умение-работать-в-команде.

Безусловно,-самое-важное-при-подготовке-викторины-в-школе-—составить-достаточно-корректный-набор-вопросов.-Вопросы-должны-соответствовать-следующим-критериям-[5]:

1.-Принципу-целевого-элемента-—каждый-вопрос-в-викторине-должен-быть-направлен-на-закрепление,-напоминание,-либо-дополнение-знаний-по-пройденной-теме.-Перед-написанием-вопросов-необходимо-определиться,-на-конкретно-какую-или-какие-темы-эти-вопросы-должны-быть-направлены-и-какую-её-часть-должны-закрепить,-напомнить-или-дополнить.

2.-Принцип-разнесения-схожего-—в-рамках-логики-последовательности-расстановки-вопросов-необходимо-учитывать,-что-вопросы-схожие-по-форме-и-содержанию-необходимо-равномерно-распределять-по-игре,-не-задавая-их-слишком-много-один-за-другим.-Несоблюдение-данного-правила-может-привести-не-к-запоминанию-информации,-а-к-активизации-механизмов-кратковременной-памяти-и-ассоциативного-мышления.

3.-Принцип-системности-—вопросы-должны-быть-связаны-между-собой-последовательной-логикой,-возможно-—внутренним-сюжетом-викторины.-Набор-вопросов-на-разные-темы,-следующих-друг-за-другом-в-хаотическом-порядке,-меньше-увлекают-обучающихся-и-часто-воспринимаются

ими-не-как-полноценная-игра,-а-как-обыкновенный-опрос.

4.-Принцип-разнотипности-—вопросы-должны-строиться-по-разным-схемам.-Разнородность-построения-вопросов-позволяет-удержать-внимание-обучающихся-на-дидактической-игре.

5.-Принцип-однозначности-—ответ-на-вопрос-должен-быть-однозначным,-чтобы-не-вызывать-разночтений-и-непонимания-со-стороны-обучающихся.

6.-Принцип-адекватности-контингенту-—при-построении-вопросов-необходимо-учитывать-уровень-подготовки-класса,-чтобы-вопросы-не-оказались-для-них-слишком-сложными-или-слишком-простыми.

7.-Принцип-лаконичности-—вопросы-должны-быть-достаточно-компактными,-чтобы-аудитория-могла-удержать-формулировку-вопроса-в-памяти-и-смогла-воспринять-его-на-слух.

8.-Принцип-адекватности-оценивания-—необходимо-расценивать-вопросы-с-точки-зрения-их-сложности,-оценивая-вопросы-повышенной-сложности-большим-количеством-баллов,-пониженной-—соответственно-меньшим.

Важно-заметить,-что-большинство-викторин-удобнее-всего-организовывать-в-формате-внеклассной-работы.-Отсутствие-чётких-временных-рамок-урока-позволяет-как-организовывать-более-содержательные-дискуссии,-так-и-предоставлять-большее-количество-и-качество-информации-по-пройденным-темам,-на-которых-базируется-викторина,-что-зачастую-помогает-восполнить-её-недостаток,-а-то-и-вовсе-отсутствие-в-учебном-плане.

Ниже-представлен-план-викторины-«Космическое-путешествие»,-рассчитанный-на-учеников-5-класса.-Мероприятие-рекомендуется-проводить-в-форме-внеурочной-работы.-Данная-викторина-направлена-на-закрепление-и-дополнение-следующих-тем:-«Земля-в-Солнечной-системе»,-«Форма-и-размеры-Земли,-их-географические-следствия»-[4].

Цели-мероприятия:

1.-Активизировать-познавательный-процесс-учащихся.

2.-Развить-коммуникативные-УУД:-участие-в-коллективных-обсуждениях,-навык-обосновывать-и-доказывать-свою-точку-зрения-в-дискусии,-слушать-мнение-других-членов-команды,-развить-умение-работать-в-команде.

3.-Актуализировать,-закрепить-и-дополнить-знания-по-темам:-«Земля-в-Солнечной-системе»,-«Форма-и-размеры-Земли,-их-географические-следствия».

Оборудование:

Компьютер,-мультимедийный-проектор,-презентация-с-викториной-«Космическое-путешествие».

Ход-мероприятия:

Вступительное-слово:

Педагог:-Здравствуйте,-ребята.-Сегодня-мы-с-вами-проведём-необычный-классный-час.-Чтобы-понять,-о-чём-мы-будем-сегодня-говорить,-предлагаю-отгадать-небольшую-загадку:

1 слайд:

Океан-бездонный,-
Океан-бескрайний,-
Безвоздушный,-темный,-
И-необычайный,-
В-нем-живут-Вселенные,-
Звезды-и-кометы,-
Есть-и-обитаемые,-
Может-быть,-планеты...

Обучающиеся:-Космос!

Педагог:- Правильно,- сегодня- мы- будем- гово- рить- о- космосе.- Мы- уже- разговаривали- с- вами- о-положении-нашей-планеты-Земля-в-Солнечной- системе,-о-том,-как-это-влияет-на-происходящие- на-её-поверхности-процессы.-Однако-мы-совсем- немного-говорили-об-её-соседях—других-плане- тах.-Сегодня,-я-предлагаю-восполнить-этот-пробел- и-укрепить-уже-имеющиеся-у-вас-знания.-Навер- няка,-многие-в-классе-уже-немало-знают-о-других- планетах-и-будет-здорово,-если-они-поделятся-ими- с-классом.-А-для-того,-чтобы-наш-классный-час- был-интереснее,-я-предлагаю-сыграть-в-виктори- ну.

2 слайд:

Название-слайда:-Космическое-путешествие

Педагог:- Итак,- перед- тем- как- мы- отправимся- в-наше-увлекательное-приключение,-я-предлагаю- поделиться- на- экипажи- космических- кораблей.- В-нашей- экспедиции- победит- тот- экипаж,- кото- рый-ответит-верно-на-большее-количество-вопро- сов-и-привезёт-обратно-на-Землю-больше-знаний- о-других-планетах!

На-слайде-обозначены-правила-игры:

1.-Разделитесь-на-три-команды.

2.-Придумайте-название-вашему-экипажу-и-рас- пределите-обязанности.

3.-Помните:-в-борт-экипажа,-нарушающего-кос- мическую-дисциплину,-врезается-метеорит-и-уно- сит-с-собой- 1-балл.- Метеоритов- хватит- на- всех,- космос-бескраен.

Поехали!

3 слайд:

Название-слайда:-А-кто-покорял-космос-до-нас?

— Все-знают,-что-первым-космонавтом-был-Юрий- Гагарин.- А-кто-был-первой-космонавткой?-(1- балл)

Обучающиеся:-Валентина-Терешкова.

— А-первые-животные-космонавты?-(1-балл)

Обучающиеся:-отвечают-(скорее-всего-первым- ответом-будет:-Белка-и-Стрелка)

— Да,-Белка-и-Стрелка-были-одними-из-первых- собак-космонавтов.-Но-кто-был-до-них?-(3-бал- ла)

Обучающиеся:-Лайка.

Педагог:-Ну-что-ж,-кажется,-вы-готовы-к-полёту.- Теперь-нам-необходимо-узнать,-какие-устройства- покоряют-космос.-Отгадайте-загадки:

4 слайд:

На-корабле-воздушном,-
Космическом,-послушном,-
Мы,-обгоняя-ветер,-
Несемся-на...

Обучающиеся:- Ракете- (ответ- без- балловой- оценки).

Специальный-космический-есть-аппарат,
Сигналы-на-Землю-он-шлет-всем-подряд,
И-как-одинокий-путник,-летит-по-орбите...

Обучающиеся:- Спутник- (ответ- без- балловой- оценки)

5 слайд:

Название-слайда:-Пока-мы-не-взлетели

Педагог:- Теперь- необходимо- ответить- на- сле- дующие- вопросы- об- устройстве- нашей- звёздной- системы:

— Что-находится-в-центре-нашей-звёздной-систе- мы?-(1-балл)

Обучающиеся:-Солнце.

— Сколько-планет-в-нашей-звёздной-системе?-(1- балл)

Обучающиеся:-8.

— Как-называется-наша-галактика?-(1-балл)

Обучающиеся:-Млечный-путь.

Педагог:- А-какие- созвездия- есть- в-нашей- га- лактике?-(вопрос-без-балловой-оценки).

Обучающиеся:- Большая- медведица,- Орион,- Лебедь,-Орёл-и-т.д.

Педагог:- Кстати,- вы- обратили- внимание,- как- много-мифологических-названий-есть-в-космосе?- Персей,- Пегас,- Орион.- Из- каких- мифологий- все- эти-персонажи?

Обучающиеся:-отвечают.

Педагог:-Верно,-из-римской-и-греческой.

6 слайд:

Название-слайда:-В-честь-какого-римского-бога- не-названа-ни-одна-планета?-(3-балла)

Педагог:- А- теперь- постарайтесь.- Ответить- на-этот-вопрос.-Скажу-сразу:-чтобы-дать-правиль- ный-ответ,-нужно-внимательно-прочитать-задание.

Варианты-ответа:

1.-Перуна

2.-Геры

3.-Анубиса

4.-Купидона

Обучающиеся:-Купидона.

Педагог:- Верно,- Купидона.- Он- один- здесь- из- римской- мифологии.- Перун- — из- славянской,- Гера- — из- греческой,- Анубис- — из- египетской.- Ви- димо,-вы-внимательно-слушали-учителя-истории,- раз-ответили-на-этот-непростой-на-первый-взгляд- вопрос.

7 слайд:

Название-слайда:-За-какое-время-Земля-дела- ет-оборот-вокруг-своей-оси?-(2-балла).

Итак,- мы- вышли- на- орбиту- Земли.- Вращаясь- вокруг- планеты,- мы- можем- наблюдать,- как- день- и-ночь-сменяют-друг-друга-каждые-45-минут.-Это- происходит-оттого,-что-мы-очень-быстро-облетаем- вокруг-Земли,-быстрее,-чем-она-успевает-повер- нуться-вокруг-своей-оси.-Кстати,-напомните-мне,- за-какое-время-Земля-поворачивается-вокруг-сво- ей-оси?

Варианты-ответа:

1.-23-часа-56-минут

2.-23-часа-30-минут

3.-24-часа-6-минут

4.-24-часа

Обучающиеся:-23-часа-56-минут.

Педагог:-Верно,-Земля-поворачивается-вокруг-своей-оси-за-неполные-24-часа—23-часа-56-минут.

8 слайд:

Название-слайда:-Куда-летим?

Педагог:- Нам- пора- покинуть- орбиту- Земли- и- лететь- дальше.- Вот- только- с- чего- начнём?- Давайте-разделим-планеты-на-группы,-чтобы-спланировать-наше-путешествие.

— На- какие- группы- можно- разделить- планеты- Солнечной-системы?-(2-балла).

Обучающиеся:- планеты- земной- группы- и-планеты-гиганты.

— Также-некоторые-учёные-выделяют-группу-«ледяных-гигантов».- К- ним- относятся- две- самые- далёкие-планеты-Солнечной-системы.-Как-они-называются?-(2-балла).

Обучающиеся:-Уран-и-Нептун.

Педагог:- Так- давайте- же- и- начнём- с- планет-гигантов.

9 слайд:

Название-слайда:-Планеты-гиганты

— Перед-нами-самая-большая-планета-Солнечной-системы...-(1-балл)

Обучающиеся:-Юпитер.

— Приюпитериваемся?

Обучающиеся:-Нет-(возможно:-да).

— Нет.- Атмосфера- Юпитера- состоит- из- газов,- в-основном—из-водорода-и-гелия.- (2-балла)

10 слайд:

Название- слайда:- Летим- ко- 2ой- по- размеру- планете-Солнечной-системы...

Обучающиеся:-Сатурну.

1.-Сатурну,-верно!-(1-балл).

2.-А-откуда-у-него-такой-пояс?-(2-балла).

Обучающиеся:- Кольца- Сатурна- появились- в-результате-разрушения-крупного-спутника-из-за-столкновения-с-метеоритом,-крупной-кометой-или-астероидом.

Педагог:-Верно,-друзья.-Летим-дальше:

11 слайд:

Название-слайда:-Уран

Он-уже-который-век

Среди-братьев-римлян-грек,

И-сквозь-космоса-тоску

Мчится,-лежа-на-боку.

Педагог:-Ребята,-ответьте-на-вопросы:

Почему-грек?-(1-балл)

Обучающиеся:-Потому-что-Уран—из-греческой-мифологии.

А-почему-на-боку?-(3-балла)

Обучающиеся:- Потому- что- он- так- вращается-(вопрос-может-вызвать-затруднение).

Педагог:- Да,- Уран- вращается- не- совсем- так,- как- другие- планеты- — ретроградно.- Если- представить,- что- все- другие- планеты- — вращающиеся- волчки,- то- Уран- скорее- похож- на- катящийся- мячи- или- шар.- Поэтому- получается,- что- вращается- Уран- лёжа- на- боку- и- немного- вниз- головой.- Из- за- это-

го- на- Уране- времена- года- меняются- не- так,- как- на- других- планетах.

12 слайд:

Название-слайда:-Нептун

— Почему-эта-планета-так-называется?-(1-балл)

Обучающиеся:-Потому-что-она-синего-цвета.

— А-есть-ли-там-вода?-(1-балл)

Обучающиеся:-Есть.

— Почему-же-там-нет-жизни?-(1-балл)

Обучающиеся:- Потому- что- он- очень- далеко- от-Солнца,-а-вода-находится-в-мантии.

13 слайд:

Название-слайда:-Ближе-к-нам

Итак,-мы-улетаем-от-планет-гигантов-и-возвращаемся-к-планетам-земной-группы.

— Какая- самая- маленькая- планета- Солнечной- системы?-(1-балл)

Обучающиеся:-Меркурий.

— Какая-там-продолжительность-года?-(1-балл)

Варианты-ответа:

1.-88-дней

2.-488-дней

3.-88-лет

4.-488-лет

Обучающиеся:-88-дней.

— А-почему-так?-(2-балла)

Обучающиеся:- Потому- что- Меркурий- быстро- поворачивает-вокруг-Солнца.

14 слайд: Венера

— Если- Венера- так- близко,- почему- люди- до- сих- пор- не- колонизировали- её?-(1-балл)

Обучающиеся:- Потому- что- находится- там- опасно.

— А-почему-там-так-опасно?-(2-балла).

Обучающиеся:- Там- очень- жарко,- высокое- давление- и- ядовитая- атмосфера.

Педагог:- Верно,- Венера- расположена- гораздо- ближе- к- Солнцу,- чем- наша- планета.- Кроме- того,- её- атмосфера- разогрета- парниковым- эффектом- до- +462-градусов,- а- атмосферное- давление- в- 92-раз- выше,- чем- на- Земле.- Всё- это- создаёт- неблагоприятные- условия- для- возникновения- жизни,- похожей- на- нашу.- Однако,- это- стало- понятно- не- сразу.

15 слайд:

(демонстрируются- кадры- из- фильма- «Планета- бурь»-1961-года)

Педагог:- В- 1961- году,- когда- Гагарин- полетел- в- космос,- в- СССР- сняли- научно-фантастический- фильм- «Планета- бурь»,- основанный- на- романе- писателя- Александра- Петровича- Казанцева.- Он- рассказывал- про- потенциальную- экспедицию- советских- и- американских- космонавтов- на- Венеру,- с- целью- её- исследования- и- освоения.- В- фильме- поверхность- Венеры- покрыта- тропическими- лесами- и- болотами,- а- населяют- их- животные,- похожие- на- наших- вымерших- динозавров- и- птеродактилей.- Сейчас- такое- изображение- Венеры- кажется- действительно- фантастическим,- но- тогда- почти- никто- не- сомневался,- что- наша- соседка- по- космосу- заселена- жизнью,- причём- более- молодой- и- примитивной,- чем- наша.- Тогда- была- популярна- теория,- основанная- на- выводах- астронома- Лапласа,- о- том,-

что-чем-дальше-планета-расположена-от-Солнца— тем-она-старше.-А-чем-ближе-к-Солнцу—тем-мо- ложе.-Кроме-того,-плотную-ядовитую-атмосферу- Венеры-раньше-принимали-за-насыщенную-во- дяными-парами,-считая,-что-большую-часть-пла- неты-покрывают-океаны.-А-где-есть-водные-океа- ны,-думали-учёные-тех-лет,-там-скорее-всего-есть- и-жизнь.

16 слайд:

Название-слайда:-Марс-(название-открывается- после-ответа-на-первый-вопрос)

Педагог:-На-какой-планете,-по-теории-Лапласа,- жизнь-должна-была-быть-ещё-более-высокоорга- низованной,-чем-на-Земле?-(1-балл).

Обучающиеся:-на-Марсе.

Почему-Марс-так-назвали?-(1-балл).

Обучающиеся:-Потому-что-он-красного-цвета,- ассоциируется-с-кровью-и-богом-войны—Марсом.

Почему-у-землян-больше-шансов-колонизиро- вать-Марс,-чем-Венеру?-(2-балла).

Обучающиеся:-Потому-что-он-больше-похож- на-Землю.

Педагог:- Действительно,- человек- не- смо- жет- прожить- на- Марсе- без- особого- снаряжения.- Но-по-сравнению-с-горячими-Меркурием-и-Вене- рой,- а- также- холодными- планетами-гигантами,- марсианские-условия-отличаются-от-наших-мини- мально.

17 слайд: Никого не забыли?

Педагог:- Какое-космическое-тело-мы-забыли- упомянуть?

Обучающиеся:-Плутон.

— Подумайте,- почему-Плутон-так-назвали?-(1- балл).

Обучающиеся:-Потому-что-он-очень-далеко- и-находится-в-темноте,-поэтому-ассоциируется- с-богом-загробного-мира—Плутоном.

— К-какой-группе-планет-относится-Плутон?-(2- балла).

Обучающиеся:-Плутон-не-является-планетой.

— А-почему-Плутон—не-планета?-(2-балла).

Обучающиеся:-Потому-что-он-очень-маленький- для-планеты.

18 слайд:

Название-слайда:-отсутствует

Педагог:-А-теперь-назовите-все-планеты-Сол- нечной-системы-по-порядку-(3-балла).

Обучающиеся:-Меркурий,-Венера,-Земля,- Марс,-Юпитер,-Сатурн,-Уран,-Нептун.

После-ответа-на-слайде-появляется-схема-Сол- нечной-системы.

19 слайд:

Название-слайда:-Есть-ли-жизнь-во-Вселенной?

Педагог:-Вот-мы-и-облетели-с-вами-все-планеты- Солнечной-системы.-Мы-узнали-много-об-их-осо- бенностях,-но-никого-не-встретили-на-них.-Как-мы- выяснили,-ни-одна-из-них-не-пригодна-для-суще- ствования-известных-нам-растений-и-животных,- а-тем-более-кого-то-похожего-на-нас-с-вами.

Что-должно-быть-на-планете,-для-существова- ния-жизни?-(1-балл).

Обучающиеся:-Вода,-кислород,-хорошее-давле- ние,-хорошая-температура.

Педагог:-Верно.-Элементами,-обеспечиваю- щими-существование-жизни,-являются-подходя- щие-температура-и-давление—не-слишком-низкие- и-не-слишком-высокие,-вода-и-кислород,-незаме- нимые-для-почти-любого-живого-организма.

Может-быть,-вы-знаете,-как-называются-плане- ты,-на-которых-потенциально-возможна-жизнь?-(2- балла).

Обучающиеся:-Экзопланеты-(вопрос-может-вы- звать-затруднение).

Педагог:-Планеты,-на-которых-потенциально- возможна-жизнь,-называют-экзопланетами.-По-со- стоянию-на-10-февраля-2023-года-достоверно-под- тверждено-существование-5311-экзопланет-в-3914- планетных-системах.-Но-ни-одной-такой-планеты,- как-мы-убедились,-нет-в-Солнечной-системе.

20 слайд:

Название-слайда:-Подводим-итоги

Педагог:-Вот-и-подшло-к-концу-наше-косми- ческое-путешествие.-Давайте-же-выясним,-какой- из-экипажей-космических-кораблей-принёс-боль- ше-всего-информации-о-чужих-планетах-на-Зем- лю?

Происходит-подсчёт-заработанных-командами- баллов,-выявляется-команда-победитель.

21 слайд:

Название-слайда:-Домашнее-задание-на-вы- бор:

1.-Составить-кроссворд-на-тему-«Космос».

2.-Подготовить-доклад-об-экзопланетах.

В-итоге-можно-отметить,-что-дидактические- игры—одна-из-важных-составляющих-современ- ного-преподавания.-Дидактические-игры-позволя- ют-делать-урок-не-скучным,-вовлекают-в-действие- даже-неактивных-учеников,-позволяя-заинтересо- вать-их-доселе-непонятным-предметом.-Основная- цель-дидактической-игры:-обучение—не-проявля- ет-себя-прямо-по-отношению-к-ученику,-прикрыва- ясь-интересной-игрой.-Дидактические-игры-соче- тают-в-себе-и-игровой-и-учебный-материал,-помо- гают-усваивать-знания-в-активной-развлекатель- ной-форме,-эффективно-и-без-стресса.

Дидактические-игры-делятся-на-множество-ви- дов,-единой-классификации-для-них-не-выработано— что-обусловлено-большой-популярностью-их- в-различных-возрастных-группах.-Игры,-рассмо- тренные-нами,-развивают-логическое-и-абстракт- ное-мышление,-коммуникативные-навыки,-умение- работать-в-команде,-брать-на-себя-ответствен- ность,-креативность-и-творческое-мышление.-При- помощи-дидактических-игр-также-весьма-удобно- устанавливать-межпредметную-интеграцию,-что- увеличивает-спектр-получаемых-знаний-[1].

Дидактические-игры-весьма-полезны-и-по- пулярны,-однако,-педагогу-важно-учитывать,- что-и-слишком-частое-их-использование-может- не-только-утомить-детей,-но-и-сделать-занятия- утруджающе-однообразными,-превратив-развле- чение-в-рутину,-а-также-подорвать-статус-педаго- га-и-даже-предмета-в-глазах-обучающихся.-Уход-

в-любую-из-крайностей-чреват-последствиями,-
поэтому-надо-уметь-грамотно-применять-дидактические-игры-в-педагогическом-процессе—тогда-от-подобных-занятий-будет-толк.

Литература

- 1.- Аванесова-В.Н.-Дидактическая-игра-как-форма-организации-обучения-/-В.Н.-Аванесова.-—М.:-Просвещение,-1992.—215с.
- 2.- Катуржевская-О.-Теория-развивающего-обучения-в-отечественной-дидактике-второй-половины-XIX-начала-XX-века-/-О.-Катуржевская-// Научно-методический-вузовский-сборник-«Образование-в-России:-история,-опыт,-проблемы».—А.,-1999—33-с.
- 3.- Коршунов-М.Ю.-Современные-педагогические-технологии-в-обучении-географии:-практикум-/-М.Ю.-Коршунов.—СПб:-ЛЕМА,-2024.—80-с.
- 4.- Летягин-А.А.-География.-Начальный-курс:-5-й-класс:-учебник-для-общеобразовательных-организаций/А.А.-Летягин.-—М.: - Просвещение,-2021.—97-с.
- 5.- Шаповалов-М.В.-Принципы-построения-дидактических-вопросов-викторины-«Своя-игра»-на-примере-страноведческой-тематики/-Научный-журнал-«Вестник-магистратуры»/-Шаповалов-М.В.—И.: -«Коллоквиум»,-2016.—62-с.

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE INTEREST: THE EXAMPLE OF TEACHING GEOGRAPHY IN GRADES 5–6

Bogdanov Yu.N., Korshunov M.Yu.

Pushkin Leningrad State University

The article deals with the didactic game as a means of developing cognitive interest in students in the course of geography of 5–6 grades, its positive contribution to the assimilation of subject knowledge by students. Most of our work is devoted to such a type of didactic games as a quiz. The main objectives of our article are to draw the attention of modern teachers to the quiz as an effective means of developing cognitive interest in schoolchildren, as well as to provide novice teachers of geography with recommendations for preparing and conducting quizzes. An important part of the work is the methodology of composing correct questions for quizzes, universally applicable to the development of quizzes on any school subject. The text of the article also contains an example of a ready-made quiz scenario for an extracurricular event in the 5th or 6th grade, aimed at consolidating and supplementing the following topics: “Earth in the Solar System”

Keywords: methodology of teaching geography, active teaching methods, didactic game, quiz, pedagogical activity. The shape and size of the Earth, their geographical implications”.

References

- 1.- Avanesova V.N. Didactic game as a form of learning organization /-V.N. Avanesova.—Moscow:-Prosveshchenie,-1992.—215с.
- 2.- Katurzhevskaya O. The theory of developmental learning in Russian didactics of the second half of the XIX beginning of the XX century /-O. Katurzhevskaya-// Scientific and Methodical University Collection “Education in Russia: History, Experience, Problems”.—А.,-1999—33-p.
- 3.- Korshunov, M.Y. Modern pedagogical technologies in teaching geography: a workshop /-M.Y. Korshunov.—SPb:-LEMA,-2024.—80-с.
- 4.- Letyagin A.A. Geography. Elementary course: 5th grade: textbook for general educational organizations /-A.A. Letyagin.— Moscow:-Prosveshchenie,-2021.—97-с.
- 5.- Shapovalov M.V. Principles of constructing didactic questions of the quiz “Jeopardy” on the example of country topics /-Scientific journal “Bulletin of Master’s Degree” /-Shapovalov M.V.—Y. : -“Colloquium”,-2016.—62-с.

Подготовка магистров по специализации «Теория и практика руководства любительским театром», как особая педагогическая система

Героева Людмила Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент по научной специальности «театральное искусство», доцент кафедры режиссуры и мастерства актера, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»
E-mail: geroevalyuda@mail.ru

Статья определяет педагогическую систему конкретной подготовки будущих магистров и выявляет специфику обучения в овладении профессиональными знаниями; исследуются условия получения уровня знаний, умений и навыков, а также опыта деятельности, соответствующим требованиям ФГОС ВО; дается сравнительная характеристика целей магистерской подготовки в профессиональных ориентирах на данном уровне высшего образования. Автор акцентирует внимание на содержательном анализе особенностей научной деятельности будущих магистров через призму структурного содержательного концепта педагогического образования, а также сосредотачивает внимание на формах научной деятельности будущих магистров как способах, которые стимулируют индивидуальное творчество и развитие профессиональной деятельности в целом. Статья конкретизирует само понятие педагогической системы подготовки магистров не только как технологию по усвоению профессиональных знаний в контексте общей культуры, но и методов, которые позволяют овладевать навыками реального их применения в деятельности, обогащать собственный опыт, что обеспечивает профессиональную самореализацию будущему специалисту.

Ключевые слова: магистратура; профильная направленность; научно-исследовательская, научно-методическая, научно-практическая, организационно-управленческая и культурно-просветительская виды деятельности.

Более 11 лет в России действует двухуровневая система получения высшего образования. Первая ступень представляет собой базовую подготовку – бакалавриат, а вторая ступень осуществляет более углублённое обучение – магистратура. Это разделение дало возможность образованию определиться с едиными европейскими стандартами, а также расширить возможности студентов в научных и карьерных направлениях. Несмотря на то, что Россия решила постепенно выходить из этой системы, бакалавриат и магистратура остаются без изменений, так как эта система была признана эффективной и удобной [4]. Преимущества магистратуры очевидны, потому что системный и узкопрофильный подход к выбранной сфере деятельности, обеспечивает студенту развитие аналитических способностей, позволяет выстроить основу для дальнейшей научной и управленческой карьеры, который происходит на фоне углублённого изучения теории и совмещении её с практической деятельностью.

Чтобы определиться с педагогической системой подготовки магистрантов по специализации «Теория и практика руководства любительским театром», необходимо уяснить сферу деятельности магистров этого направления. Она крайне разнообразна: государственная культурная политика; управление творческо-производственной деятельностью любительских учреждений этнокультурного профиля; научно-методическая и экспертно-консультационная деятельность; культурное сотрудничество по сохранению и трансляции художественного наследия народов России. В сложившейся структуре деятельности, выделяются профессиональные составляющие с перечнем ключевых профессий: руководитель любительского театрального коллектива, студий; общественный деятель движений этнокультурной направленности, средств массовой информации; преподаватель в учреждениях среднего и высшего профессионального образования, в учреждениях дополнительного образования [3, 6, 7].

Исходя из конечного выявления профессиональной направленности данной структуры, можно перейти к обозначению педагогической системы подготовки и её исследованию, которая представлена в виде схемы (см. рис. 1). Учебную программу магистратуры разделим на дисциплинарные блоки, затем проведем сравнительную характеристику каждого блока и выявим его значимость, собственно, в самой педагогической системе.

Блок профессиональный. Этот блок формируется из дисциплин основных учебных курсов по специальности подготовки магистров:

- Теория и практика режиссуры любительского театра;
- Научная школа актерского мастерства;
- Инновационное проектирование в режиссуре;
- Драматургический анализ в художественно-творческом проектировании;
- Специфические особенности работы режиссёра с актёром любительского театра;
- Музыкальное оформление в творческом проектировании;
- Художественное оформление в творческом проектировании;
- Актерское мастерство.

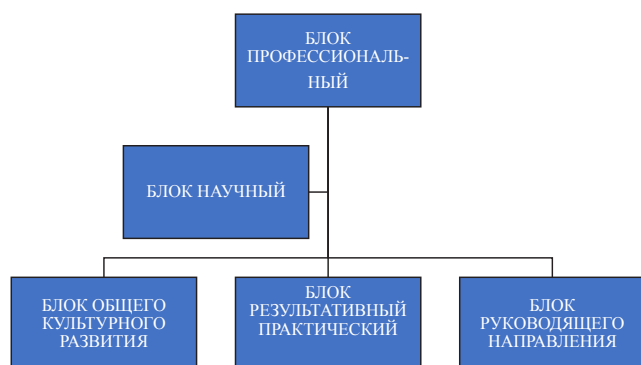


Рис. 1. Педагогическая система подготовки магистров по специальности «Теория и практика руководства любительским театром»

Все составляющие данного блока резюмируют основное профессиональное качество магистров, проявляющееся в том, что руководитель коллектива любительского театра организует репетиционную и концертную деятельность; воплощает художественные образы, применяя режиссерский анализ и принципы инсценирования; оценивает уровень исполнения участников коллектива. Кроме того, обучение предполагает постоянное участие в учебных актёрских постановках [1, 5]. Таким образом, *Блок профессиональный* напрямую связан и качественно влияет на *Блок результативный практический*, выраженный в проведении трех видов практики – учебной, производственной и преддипломной. Это наиболее важная связующая часть всей системы, которая является своего рода базисом полной подготовки магистров [5].

Под научно-исследовательской деятельностью будущих магистров творческого профиля следует понимать важное средство эффективной подготовки через овладение основ профессиональной творческой деятельности, методов, приемов и навыков выполнения научно-исследовательских работ, развития креативности, самостоятельности, способности быстро ориентироваться в социально-экономических ситуациях. Студенты раскрывают научно-исследовательскую тему, возникающую в процессе постановки спектакля, осваивают методологию сценического перевоплощения актёра-любителя, используя элементы педагогики и пси-

хотехники. Поскольку научно-исследовательская деятельность будущих магистров должна логически дополнять учебный процесс, выходя за пределы учебных программ и планов, то она предполагает самостоятельную работу в контексте программы обучения и включает в себя выполнение индивидуальных научных исследований: научные семинары, конференции, конкурсы научных студенческих работ, выставки научных работ, олимпиады [1, 4]. В связи с этим *Блок научный* должен непосредственно примыкать к *Блоку профессиональному* и отражать его содержательную сущность, имея следующие дисциплинарные параметры:

- Философия и методология науки;
- Организация проектной и исследовательской деятельности;
- Основные этапы и направления исследований в области искусственного интеллекта;
- Научно-исследовательская работа студентов.

Обращая внимание на то, что процесс научно-исследовательской работы будущих магистров, состоит не только в усвоении педагогических знаний в контексте общей культуры, но и овладении навыками реального их применения в деятельности, при этом, обогащая свой собственный опыт, [2] можно установить место *Блока общего культурного развития*, который представляет собой, как бы следствие, ранее установленных составляющих педагогической системы. Этот блок представлен в следующих дисциплинах:

- Межкультурное взаимодействие;
- Педагогика высшей школы;
- Отечественная история в литературе XX века;
- Иностранный язык в профессиональной деятельности.

Безусловно, что такое понятие, как «управленческая компетентность руководителя образовательной организации» является очень важной характеристикой, которая может быть использована в любой образовательной сфере деятельности, в том числе и в руководстве любительским театром. На основании этого, *Блок руководящего направления* является поляризирующим компонентом педагогической системы, представленной в данном исследовании, завершая структуру общего обучения магистров [5, 6]. Данный блок представлен довольно весомой программой дисциплин:

- Теория управленческих решений НХК «Теория и практика руководства любительским театром»;
- Управление персоналом НХК «Теория и практика руководства любительским театром»;
- Управление социальными проектами НХК «Теория и практика руководства любительским театром»;
- Психология управления и саморазвития.

Таким образом, на основании сформированной педагогической системы в ходе магистерского образования, следует сделать важный вывод, с точки зрения педагогической науки, что формирование ценностных смыслов будущих магистров явля-

ется важной задачей образовательного процесса. Именно ценностные смыслы выступают основным целеполаганием в сложившейся гуманистической методологии образования, благодаря чему будущий руководитель определяет методы своей деятельности, делает выбор способов личной и профессиональной самореализации [5, 6]. Умение в условиях неопределённости целей осуществить стратегию профессионального направления диктует, прежде всего культура самоопределения, воспитать которую очень важно при планировании магистерской подготовки. Понятно, что педагогическая система, в этом случае, создает возможности анализировать, интерпретировать и применять различные педагогические концепции и теории, что в свою очередь, ускорит деятельностный подход по совмещению теории и практики. Процесс внедрения подобных инноваций является актуальной задачей современного этапа магистерской подготовленности.

Литература

1. Аннотации рабочих программ дисциплин основной образовательной программы направление подготовки 51.04.02 «Народная художественная культура», профиль: «Руководство любительским театром». – Санкт-Петербург: СПбГИК, – 2017. – 37 с.
2. Аннотации рабочих программ основной профессиональной образовательной программы высшего образования. Направление подготовки 51.04.02 «Народная художественная культура», профиль программы магистратуры «Руководство любительским театром». – Тамбов: ТГМПИ, – 2017. – 56 с.
3. Козодаев, П.И. Теория и практика организационно-творческой деятельности руководителя любительского театрального коллектива. – Москва: Издательство «Директ-Медиа», 2020. – 112 с.
4. Микрюкова, Т.Ю. Методология и методы организации научного исследования: электронное учебное пособие [Электронный ресурс]: учеб. пособие – Электрон. дан. – Кемерово: КемГУ, 2015. – 233 с.
5. Образовательная программа по направлению подготовки 51.04.02 «Народная художественная культура, профиль «Теория и практика руководства любительским театром». – Санкт-Петербург: СПбГИК, 2022. – 27 с.

6. Положение о магистратуре № 27 версия 03. – Санкт-Петербург: СПбГИК, 2022. – 20 с.
7. Смирнова, Е.И. Теория и методика организации самодеятельного творчества в учреждениях культуры / Е.И. Смирнова. – Москва: Просвещение, 2007.- 192 с.

PREPARATION OF MASTERS IN THE SPECIALIZATION “THEORY AND PRACTICE OF AMATEUR THEATER MANAGEMENT”, AS A SPECIAL PEDAGOGICAL SYSTEM

Geroeva L.M.

St. Petersburg State Institute of Culture

This article defines the pedagogical system for the specific training of future masters and identifies the specifics of training in mastering professional knowledge; the conditions for obtaining a level of knowledge, skills, as well as operational experience that meet the requirements of the Federal State Educational Standard for Higher Education are examined; a comparative description of the goals of master's training in professional guidelines at this level of higher education is given. The author focuses on the substantive analysis of the features of the scientific activity of future masters through the prism of the structural content concept of pedagogical education, and also focuses on the forms of scientific activity of future masters as ways that stimulate individual creativity and the development of professional activity in general. The article concretizes the very concept of the pedagogical system of training masters not only as a technology for mastering professional knowledge in the context of general culture, but also methods that allow one to master the skills of their real application in activities, enrich their own experience, which ensures professional self-realization for the future specialist.

Keywords: master's degree; profile orientation; scientific-research, scientific-methodological, scientific-practical, organizational-managerial and cultural-educational activities.

References

1. Annotations of working programs of disciplines of the main educational program direction of training 51.04.02. “Folk art culture,” profile: “Management of amateur theater.” – St. Petersburg: SPbGIC, – 2017. – 37 s.
2. Annotations of work programs of the main professional educational program of higher education. The direction of preparation 51.04.02. “People’s Art Culture,” the profile of the master’s program “Management of Amateur Theater.” – Tambov: TGMPI, – 2017. – 56 s.
3. Kozodaev, P.I. Theory and practice of organizational and creative activities of the head of an amateur theater group. – Moscow: Publishing House “Direct-Media,” 2020. – 112 s.
4. Mikryukova, T. Yu. Methodology and methods for organizing scientific research: electronic textbook [Electronic resource]: textbook. Manual – Electron. dan. – Kemerovo: KemsU, 2015. – 233 s.
5. Educational program in the field of training 51.04.02. “Folk art culture, profile” Theory and practice of leading an amateur theater. – St. Petersburg: SpbGIC, 2022. – 27 s.
6. Magistracy Regulation No. 27 version 03. – St. Petersburg: SPbGIC, 2022. – 20 s.
7. Smirnova, E.I. Theory and methodology for organizing amateur creativity in cultural institutions/E.I. Smirnova. – Moscow: Enlightenment, 2007.- 192 s.

Внедрение инновационных цифровых технологий в процесс преподавания иностранного (английского) языка студентам неязыковых направлений подготовки

Грамма Дарья Викторовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Сургутский государственный университет
E-mail: gramma_dv@surgu.ru

Кузнецова Светлана Владимировна,

доцент, кафедра иностранных языков, Сургутский государственный университет
E-mail: kuznetsova_sv@surgu.ru

В статье рассматривается внедрение инновационных (цифровых) технологий в процесс преподавания иностранного (английского) языка студентам неязыковых направлений подготовки. Обоснована актуальность внедрения цифровых технологий в образовательный процесс изучения иностранного языка студентами неязыковых специальностей. Рассмотрены возможности цифровых технологий при обучении студентов неязыковых направлений подготовки иностранному языку. Представлены группы цифровых технологий, примеры и применения. Определены методические особенности внедрения инновационных технологий в процесс преподавания английского языка студентам неязыковых направлений подготовки. Сделан вывод о том, что внедрение инновационных технологий в процесс преподавания английского языка студентам неязыковых направлений подготовки должно быть методически, содержательно и технологически обоснованным и направлено, с одной стороны, на трансформацию образовательного процесса, с другой, на повышение уровня владения английским языком, формирования конкретного навыка, что обеспечивается за счет интерактивности, оптимального баланса динамичного и статичного содержания контента, практикоориентированности содержания.

Ключевые слова: английский язык, инновационные технологии, цифровая трансформация, систематизация, мотивация, образовательный процесс.

Современное общество открыто для инновационных (цифровых) технологий. Образовательный процесс в ВУЗе не является исключением. Инновационные технологии направлены на повышение эффективности работы ВУЗа, но и на оптимизацию как образовательного процесса в целом, так и изучения отдельной учебной дисциплины.

Изучение иностранного языка студентами неязыковых специальностей сопряжено с рядом сложностей. Во-первых, иностранный язык изучается для общих целей и выполняет функцию подготовки студентов к дальнейшему изучению профессионально-ориентированного иностранного языка в рамках курса по выбору. Во-вторых, отмечается однотипность тематического содержания: как правило, оно охватывает такие темы, как семья, путешествия, спорт, здоровый образ жизни и т.д., которые студенты уже изучали в общеобразовательной школе [1]. Соответственно, наблюдается снижение интереса к изучению иностранного (английского) языка. В этой связи актуальным является рассмотрение инновационных (цифровых) технологий и внедрение их в образовательный процесс с целью повышения коммуникативной активности студентов, повышения мотивации к изучению иностранного языка.

Изучение исследований Т.В. Титовой позволяет определить критерии отбора инновационных, в частности, цифровых технологий в процессе обучения:

1. Доступность технологий, возможность работать без Интернета.
2. Понятный интерфейс и функции.
3. Соответствие интересам обучающихся, учет возрастных особенностей при выборе учебного материала.
4. Степень интерактивности: наличие разных форм, многократность выполнения заданий, наличие четких инструкций к заданиям, наличие разных видов информации (визуальной, аудио, текст) [9].

По мнению А.В. Дворецкой, цифровая трансформация образовательного процесса в целом позволяет решить следующие трудности при изучении иностранного языка:

- 1) оптимизация процесса обучения;
- 2) повышение мотивации к изучению иностранного языка;
- 3) индивидуализация процесса обучения;
- 4) повышение объективности оценки уровня усвоения учебного материала и сформированности тех или иных знаний [4].

Согласно Д.А. Зайналовой, наиболее оптимальным вариантом внедрения инновационных технологий в процесс изучения иностранного языка является:

- создание базы технологий, программ, сервисов, приложений, которые могут быть адаптированы под конкретный ВУЗ, курс обучения, специальность;
- обучение преподавателей работе с цифровыми технологиями [5].

В своих исследованиях Р.А. Гейзерская, В.В. Гладких указывают на эффективность использования не только интерактивных (цифровых) заданий, но и диалоговых тренажеров, позволяющих развивать навыки коммуникации, умение прогнозировать развитие диалога, четко определять цель коммуникации [2; 3]. Следует отметить, что использование тренажеров позволяет не только систематизировать знания, но развивать практические навыки общения на иностранном языке. Кроме того, данный инструмент адаптирован под разные типы информации (визуальную, аудиальную, текстовую).

Рассмотрим возможности цифровых технологий при обучении студентов неязыковых направлений подготовки иностранному языку. Анализ научной литературы и практики преподавания показал, что цифровые технологии можно распределить по следующим группам.

1. Обучающие платформы. Одним из примеров может служить технология TED (Technology Entertainment Design). Представленные на платформе информационные сегменты рассчитаны на продолжительность не более 18 минут, обеспечивая краткое и целенаправленное освещение различных идей и позволяя организовать коммуникацию студентов на занятиях по разным темам, например:

- по теме «Технологии в строительной сфере» можно использовать небольшие анимированные видеоролики в форме ответов на разные виды вопросов: «What is the height of Burj Khalifa?», «What was the reason that tall buildings couldn't support their own weight?».
- по теме «Эмоции», «Психологическое состояние / здоровье» можно предложить студентам посмотреть видео о том, что происходит с человеком, когда он испытывает разные эмоции, с объяснением их влияния на организм;
- можно предложить визуализацию вопроса / ситуации / проблемы в форме видео или анимации на платформе с последующей работой над лексикой, грамматикой или развитием коммуникативных навыков.

После просмотра видео целесообразно предложить студентам выполнить ряд заданий:

- составить вопросы разного типа;
- провести дискуссию устно или в рамках форума, высказать свое мнение в чате, предложить темы для обсуждения, провести ролевые игры [4].

2. Видео-уроки на специализированных сайтах, где в качестве преподавателя может выступить

сторонний лектор [2]. Примером может служить сайт «VOA Learning English» – это мультимедийный источник новостей и информации «Голоса Америки» для миллионов изучающих английский язык по всему миру. Сайт является эффективным инструментом обучения и позволяет обучающимся изучать иностранный язык в удобном для них темпе. Одним из преимуществ является наличие разных тем для каждого уровня владения иностранным языком.

3. Аудио-подкасты, цель которых – развитие аудирования и чтения [4]. Одним из примеров является подкаст «Technovation». Ресурс отличается тем, что работу с ним можно внедрить в обучающий процесс при обучении аудированию, как в рамках занятия в аудитории, так и в качестве основного или дополнительного домашнего задания. Данный ресурс представляет собой серию подкастов, выходящую два раза в неделю, в которой представлены беседы с высшими руководителями (ИТ-директорами, техническими директорами) и лидерами мнений на стыке бизнеса, технологий и инноваций. Например, на занятии студентам направления «Прикладная математика и информатика» можно предложить подкаст, в котором сотрудник Intel компании Андрес Родригес рассказывает об оптимизации аппаратного и программного обеспечения.

4. Лекционные материалы – подкасты [3]. Например, «IELTS Podcast», «Go Natural English Podcast | Listening & Speaking Lessons». Данный ресурс имеет определенные преимущества, в частности:

- наличие мини-лекций по каждому виду речевой деятельности;
- представленные темы охватывают разные сферы деятельности: наука, культура, спорт, страноведение, экономика и др.;
- небольшие аудиоролики представлены в форме радиопрограммы на английском языке (например, «6 Minute Grammar от BBC radio»).

5. Онлайн-тесты [1], например, Online Test Pad. Подобные приложения начали активно использоваться преподавателями во время пандемии. Как правило, приложение представляет собой набор тестов по разным вопросам грамматики и лексики, с разными типами вопросов и ответов. Например, тесты по экономической грамотности. Вопросы могут быть таких типов как: *Select one or more correct answers; Set the sequence; Fill the gaps; Write a dictation; Set the matches; Write your answer in free form*. Несомненным плюсом является адаптивность приложения под смартфон и планшет.

6. Диалоговые тренажеры – относительно новая технология в преподавании иностранного языка, относящаяся к геймификации обучения. Сущность технологии заключается в создании ситуаций диалога любой продолжительности и сложности с различными виртуальными персонажами, например, друзьями, коллегами, руководителем и др. Диалоги построены по аналогии с компьютерной игрой, когда обучающийся выбирает из предложенных один ответ на реплику персона-

жа, от которого будет зависеть дальнейшее развитие диалога и сюжет. Выбор ответа предполагает не только изменение сюжета, но и настроения, эмоций персонажа. Диалоговые тренажеры имеют ряд настроек, направленных на формирование успешности прохождения диалога, например, получение наград пользователем.

Примером может служить диалоговый тренажер для практики английского языка в виртуальной реальности «VARVARA». В качестве его преимуществ можно привести следующие:

- изменение сюжетов с учетом нужных данных / характеристик персонажей;
- включение в речь персонажа информации, изучаемой студентами на занятиях;
- установка бальной системы оценки.

7. Мобильные приложения [6].

Мобильные приложения достаточно актуальны в преподавании иностранного языка. С одной стороны, их большое разнообразие позволяет повысить интерес к изучению английского языка, с другой, повысить уровень владения иностранным языком. В качестве примера можно привести приложение «Elsa Speak», которое выстраивает персональную программу обучения: студенты имеют возможность самостоятельно тренировать произношение слогов, слов и фраз, проходить небольшие видеоролики и читать короткие статьи. Плюс приложения в том, что оно дает обратную связь и фиксирует прогресс. При выполнении заданий на произношение можно записать свой голос и сравнить его с исходным примером. Тем самым, такой подход в сочетании с потребностями студентов позволяет улучшить восприятие на слух, навыки чтения, умение понимать фразы в речи разных людей.

8. Сервис для создания историй с помощью иллюстраций «Storybird», с помощью которого можно создавать цифровые книги с иллюстрациями [4]. Данный сервис может использовать преподаватель с целью визуализации определенной темы, которую студенты изучают на других учебных дисциплинах и/или предложить обучающимся в мини-группах создать иллюстративный материал по теме. Например, студенты направления «Управление данными» в качестве домашнего задания создали анимационный ролик на тему «Smart technologies in our daily lives».

9. Использование карточек для изучения новых слов, например, сервис Quizlet, посредством которого можно создать тематические карточки, включающие слово – перевод – изображение – определение [8]. Кроме того, после изучения слов можно выполнить задания write, spell, match, test.

10. Конструктор интерактивных заданий LearningApps, чаще всего используемый преподавателем в качестве инструмента проверки знаний по той или иной теме. Задания могут быть следующими: *Attach to the pin the most appropriate name of the object that the arrows point to. Choose a suitable name for the objects. Choose the correct answer. Find a match. Solve the crossword puzzle. Make a diagram.*

Еще один конструктор интерактивных заданий – Quizziz – инструмент, позволяющий быстро создать задание с изображением / видео и возможность использовать его для разных упражнений типа Quiz, Discussion, Survey или Jumble [7]. Кроме того, в сервис встроен таймер, позволяющий выполнять упражнения на время, тем самым регулируя процесс организации работы. Отличительной особенностью конструктора является наличие большого количества тестов, созданных разными преподавателями, что позволяет подобрать любой тест с учетом тематики, уровня сложности, типов вопросов, визуализации и т.д.

11. Виртуальные доски, направленные на применение в рамках аудиторного изучения английского языка.

Методическими особенностями их использования можно выделить следующие:

- возможности виртуальной доски можно использовать для визуализации любого материала в форме заметок, записной книжки, фото и видео, при этом информацию можно загружать на «стену» непосредственно с Интернета, со смартфона, прикреплять ссылки на ресурсы, например, Padlet и т.д.;
- при выполнении командного задания или проекта целесообразно предложить студентам самостоятельность заполнить доску в режиме чата, например, Miro, или реального времени, что позволяет систематизировать знания по той или иной теме, повысить мотивацию к изучению английского языка. В качестве примера возьмем тему «Data management». Выполняем упражнение на активизацию словарного запаса с помощью мозгового штурма, заполняя пропуски на доске [7].

12. Онлайн – обучение, которое позволяет работать как самостоятельно в рамках отдельных дополнительных заданий в онлайн-сервисах, так и выстраивать дистанционное изучение английского языка. Примером может служить Moodle – программа, в которой студенты выполняют домашние задания, загружают файлы, проекты, проходят тестирование в соответствии с учебным планом. Кроме того, программа позволяет структурировать темы, задания по каждому курсу и предлагать студентам и интерактивные задания, и выстраивать индивидуальную траекторию изучения английского языка, внедрять разные уровни сложности заданий. Более того, применение Moodle способствует развитию умений письма, чтения и говорения на английском языке, а также развитию цифровой грамотности и информационной компетенции (работа с разными видами информации, источниками, аутентичными материалами, выбор нужной информации, ее интерпретация и анализ) [6].

Исходя из вышеизложенного, целесообразно определить методические особенности внедрения инновационных технологий в процесс преподавания английского языка студентам неязыковых на-

правлений подготовки. Особое внимание целесообразно уделить новым цифровым технологиям.

1. Целесообразность применения той или технологии / сервиса / программы / инструмента / приложения. Во-первых, необходимо определить цели и задачи применения, категорию трудностей студентов (например, низкая мотивация к изучению английского языка, недостаточный уровень владения грамматикой и т.д.). Во-вторых, определить планируемые результаты применения, например, повысить уровень владения английским языком в целом или уровень владения конкретным навыком. В-третьих, определить критерии достижения цели (сроки, процент выполненных заданий, баллы, качество выполнения и др.), что позволит своевременно скорректировать не только комплекс заданий, но и выбор технологий.

2. Определить уровень владения цифровыми технологиями у студентов, включая наличие у каждого возможностей работать на компьютере, планшете, смартфоне и физиологические возможности работы с техникой (например, если в группе присутствуют студенты с ОВЗ).

3. Выявить уровень сформированности самоорганизации, самоконтроля у студентов и определить оптимальный вариант работы с применением данных технологий, например:

- индивидуальные / групповые / командные задания онлайн, в виртуальной среде;
- работа дистанционно / онлайн / в аудитории;
- баланс учебных заданий в аудитории и интерактивных заданий с применением технологий.

4. Запрос обратной связи у студентов: насколько интересно работать с тем или иным сервисом / программой, самооценка уровня владения английским языком и конкретным навыком.

5. Регулярная оценка эффективности применения цифровых технологий при изучении конкретной темы / вопроса, проведении проекта, выполнении самостоятельных заданий и др. Это позволит отследить продуктивность выбора комплекса заданий, цифровых технологий и своевременно скорректировать результаты обучения.

Таким образом, внедрение инновационных технологий в процесс преподавания английского языка студентам неязыковых направлений подготовки должно быть методически, содержательно и технологически обоснованным и направлено, с одной стороны, на трансформацию образовательного процесса, с другой, – повышение уровня владения английским языком, формирования конкретного навыка, что обеспечивается за счет интерактивности, оптимального баланса динамичного и статичного содержания контента, практикоориентированности содержания.

Литература

1. Бородич С.А., Тепляковская А.Н. Использование открытых образовательных ресурсов при обучении иностранному языку. Проблемы и перспективы развития образования: мате-

риалы VIII Международной научной конференции. Краснодар: Новация, 2016. – С. 235–237.

2. Гейзерская Р.А. Цифровые образовательные технологии в обучении иностранному языку // Научные междисциплинарные исследования. 2020. № 2–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovyye-obrazovatelnye-tehnologii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 23.10.2023).
3. Гладких В.В. Цифровые технологии – новые возможности в высшем образовании / В.В. Гладких // Перспективы науки. 2019. № 7(118). – С. 153–155.
4. Дворецкая А.В. Основные типы компьютерных средств обучения / А.В. Дворецкая // Народное образование. 2016. № 2. – С. 157–159.
5. Зайналова Д.А. Инновационные технологии преподавания иностранных языков // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 3 (43). – С. 218–225.
6. Карева Н.В. Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка / Н.В. Карева // Наукоедение. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/71PVN314.pdf> (дата обращения: 23.01.2024).
7. Муратова М.Н. Современные тенденции использования цифровых технологий в обучении иностранным языкам // Экономика и социум. 2023. № 1 (104). – С. 41–46.
8. Рассада С.А., Фрезе О.В. Теория и практика обучения иностранному языку посредством мультимедийных ресурсов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 14. № 2. – С. 84–88.
9. Титова Т.В. Использование современных цифровых технологий в обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе // МНКО. 2023. № 3 (100). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 24.02.2024).

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN (ENGLISH) LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE FACILITIES OF TRAINING

Gramma D.V., Kuznetsova S.V.
Surgut State University

The article discusses the introduction of innovative (digital) technologies in the process of teaching a foreign (English) language to students in non-linguistic areas of training. The relevance of introducing digital technologies into the educational process of learning a foreign language by students of non-linguistic specialties is substantiated. The possibilities of digital technologies in teaching students of non-linguistic areas of training a foreign language are considered. Digital technology groups, examples and applications are presented. The methodological features of introducing innovative technologies into the process of teaching English to students of non-linguistic areas of training are determined. It is concluded that the introduction of innovative technologies in the process of teaching English to students of non-linguistic areas of training should be methodologically, substantively and technologically sound and aimed, on the one hand, at transforming the educational process, on the other, increasing the level of English language proficiency, the formation of

a specific skill, which is ensured through interactivity, an optimal balance of dynamic and static content, and practice-oriented content.

Keywords: English language, innovative technology, digital transformation, systematization, motivation, educational process.

References

1. Borodich S.A., Teplyakovskaya A.N. Using open educational resources when learning a foreign language. Problems and prospects for the development of education: materials of the VIII International Scientific Conference. Krasnodar: Novation, 2016. – Pp. 235–237.
2. Geizerskaya R.A. Digital educational technologies in foreign language teaching // Scientific interdisciplinary research. 2020. No. 2–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-obrazovatelnye-tehnologii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (access date: 10/23/2023).
3. Gladkikh V.V. Digital technologies – new opportunities in higher education / V.V. Gladkikh // Perspectives of science. 2019. No. 7(118). – Pp. 153–155.
4. Dvoretzkaya A.V. Basic standard teaching aids / A.V. Dvoretzkaya // Public education. 2016. No. 2. – Pp. 157–159.
5. Zainalova D.A. Innovative technologies for teaching foreign languages // Educational management: theory and practice. 2021. No. 3 (43). – Pp. 218–225.
6. Kareva N.V. Using authentic audio and video materials to increase motivation for learning a foreign language / N.V. Kareva // Science. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/71PVN314.pdf> (access date: 01/23/2024).
7. Muratova M.N. Modern trends in the use of digital technologies in teaching foreign languages // Economy and Society. 2023. No. 1 (104). – Pp. 41–46.
8. Rassada S.A., Frese O.V. Theory and practice of learning a foreign language through extracted resources // Human Science: Humanitarian Research. 2020. T. 14. No. 2. – Pp. 84–88.
9. Titova T.V. The use of modern digital technologies in teaching a foreign language at a non-linguistic university // MNKO. 2023. No. 3 (100). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-tsifrovyyh-tehnologiy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (access date: 01/24/2023).

Педагогический потенциал духовно-нравственного и патриотического воспитания освоения курса «Деловой русский язык» студентами вузов Китая

Гэ Синьжун,

профессор Института русского языка Хэйлунцзянского университета
E-mail: 2004185@hlju.edu.cn

В статье автором поднимается актуальный вопрос духовно-нравственного и патриотического воспитания студентов в рамках вузовского образования. Программой университетов предусмотрено овладение обучающимися дисциплиной «Русский деловой язык», которая обладает большим потенциалом в развитии патриотических чувств и качеств студентов высшей школы. В работе отражаются основные концепции построения учебной программы по рассматриваемой дисциплине, которые позволяют повышать уровень организации духовно-нравственного и патриотического воспитания в современной китайской высшей школе. В результате автором очерчивается ряд методических рекомендаций по обогащению содержания учебной программы «Русский деловой язык» с целью раскрытия потенциала курса в реализации задач по патриотическому и духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения. К ним относятся эффективная интеграция знания, транслируемого курсом, с духовно-нравственными и патриотическими ценностями современного китайского общества, соотнесение содержания изучаемой темы с реалиями жизни государства.

Ключевые слова: воспитательный процесс, духовно-нравственное воспитание, патриотическое воспитание, национальное самосознание, высшая школа, студенты, русский деловой язык.

Духовно-нравственное и патриотическое воспитание молодежи является важным аспектом образовательной деятельности китайских университетов. В рамках обучения в высшей школе КНР студентам должны привиты высокие моральные качества, обучающимся необходимо освоить постулаты национальной политики, сформировать правильное мировоззрение, взгляды на жизнь, овладеть системой ценностей общества и, а также развивать национальную самоидентичность, социальную ответственность и чувство стремления к самосовершенствованию через новаторскую деятельность.

Термин «духовно-нравственное и патриотическое воспитание» впервые был зафиксирован в «Руководящих принципах идеологического и политического построения учебной программы высших учебных заведений» (далее именуемых «Программа»), изданных Министерством образования Китая в мае 2020 года, и с тех пор широко изучается и применяется преподавателями, экспертами и исследователями.

Духовно-нравственное и патриотическое воспитание, предусмотренное содержанием учебной программы, состоит в том, чтобы в полной мере ориентировать студентов на «здоровое взросление». Каждый курс вузовского образования содержит большое количество духовно-нравственных и патриотических элементов. Следует отметить, что рассматриваемые воспитательные элементы вплетаются в структуру не только доминирующих образовательных ресурсов в курсах идеологической и политической теории (т.е. имеющих своей целью обучить пониманию политических и идеологических аспектов жизни китайского общества), но и тех образовательных ресурсов, которые напрямую не соотносятся с политикой и идеологией. В последнем случае духовно-нравственные и патриотические элементы эксплицируются в системе знаний и ценностей, предусмотренных для формирования у студентов в рамках прохождения учебной программы.

Однако качество реализации воспитательной функции программы напрямую соотносится с мастерством преподавателя дисциплины. Здесь требуется не только знание предмета, но и умение применить свой профессиональный и жизненный опыт. Духовно-нравственные и патриотические элементы проникают в научно-исследовательскую работу студентов, развивая их самостоятельность в постижении системы ценностей общества, производить рефлексия по результатам работы.

Именно самостоятельность формирует гражданскую и национальную идентичность, попутно развивая важные личностные качества у обучающихся, включая проявление доброты и участия к ближнему, добродетель.

Именно добродетель становится основной деятельности современного китайского вуза в фокусе решения как образовательных, так и воспитательных задач высшей школы. Система высшего образования Китая уделяет большую долю внимания формированию мировоззрения студентов, их взглядов на жизнь и ценности, наследованию и внедрению инноваций в традиционную культуру и активному руководству деятельностью современных обучающихся с целью привития им правильного представления о стране, нации, истории и культуре, представляя таким образом главный компонент нравственного воспитания личности – концепцию образования.

Мировоззрение, развиваемое у студентов в русле марксистского учения, должно представлять собой диалектический материалистический взгляд на систему отношений. Иными словами, нравственное воспитание в вузе ориентировано на формирование целой плеяды взглядов личности, которые органически переплетаются между собой и оформляют правильное мировоззрение. Это взгляды на сознание, на связь поколений, на взаимозависимость условий и следствий, на системность мира и знания, на необходимость собственного движения и развития, на истину, на взаимосвязь теории и практики и т.д. Посредством интерпретации и применения этих взглядов педагоги знакомят студентов с устройством мира, с его законами и законами развития человеческого общества, а затем учат применять правильное мировоззрение для определения вектора дальнейшего жизненного пути.

Формирование взгляда на жизнь, как фундаментального воззрения на ее цель и смысл, неизменно происходит именно на практике. В процессе обучения преподаватели формулируют жизненные приоритеты посредством совершенствования профессиональных знаний и обобщения своего собственного опыта или опыта других людей, а также учат студентов формировать научный и целостный взгляд на жизнь, осознавать ее ценность.

Ещё одним компонентом нравственного воспитания в китайских вузах является такое направление, как формирование у студентов правильного взгляда на верховенство закона и права. Оно включает в себя понимание принципов и методов функционирования страны и общества, управления ими, а также взгляд на средства и методы, используемые для урегулирования взаимоотношений между человеком и природой, человеком и человеком, человеком и обществом.

Студенты новой эпохи должны обладать благородными моральными и этическими понятиями, говорить правду, подкрепляя ее соответствующими поступками, защищать общественное благососто-

яние, соблюдать законы и требования общественной морали, профессиональной этики, иметь твердые убеждения, руководствоваться в своей деятельности социальными нормами и активно продвигать социальные ценности, которые формируются исключительно посредством воспитания [5, с. 81]. Обучающиеся вузов должны овладеть базовыми знаниями о национальной политике, этике и нравственности, сформировать правильное мировоззрение, взгляд на жизнь и ценности, а также обладать осознанностью и способностью соблюдать законы и нормативные акты, любить Родину, поддерживать национальную безопасность, уважать культурное разнообразие и заботиться об окружающей среде, что в целом складывается в понятие патриотизма, которое в свою очередь выступает одним из элементов «объединения китайской нации» [4, с. 46]. В связи с чем студенчество активно включается в реализацию политических и социальных проектов, предлагаемых правительством [3, с. 64].

Все перечисленные компоненты нравственного воспитания (концепция обучения, ориентация на формирование мировоззрения и взгляда на жизнь, на понимание верховенства закона) находят свое отражение в программах вузов. В частности, это эксплицируется в системе знаний, системе транслируемых ценностей, в самом процессе преподавания и раскрытия способностей студентов, в частности при преподавании дисциплины «Русский деловой язык».

Духовно-нравственные и патриотические элементы в систему знаний, систему ценностей, формируемых в рамках рассматриваемой учебной дисциплины, а также в собственно процесс передачи знаний и процесс овладения навыками, предусмотренного учебной программой курса. Иными словами, воспитательная функция вуза реализуется и посредством избираемых преподавателем русского языка приемов, форм и методов взаимодействия с аудиторией студентов.

Следовательно, педагог должен обладать необходимыми компетенциями, позволяющими эксплицировать потенциал дисциплины в формировании духовно-нравственных и патриотических качеств обучающихся. В частности, в рамках курса студенты осваивают темы, которые напрямую транслируют духовно-нравственные и патриотические ценности китайской нации [6]. В частности, при изучении тем, связанных с налогообложением, преподаватель акцентирует внимание аудитории на такие важные аспекты жизни китайского общества, как «строгая экономия», «честность и правосудие» и «рациональное развитие и использование ресурсов». С другой стороны, студенты также овладевают темами, где от преподавателя требуется больше усилий по трансляции духовно-нравственных и патриотических ценностей. Например, при ознакомлении обучающихся с особенностями реализации бизнес-реформы в стране педагогу русского языка важно подчеркнуть цель правительства при внедрении новой

политики по корпоративному налогообложению, акцентируя внимание аудитории слушателей курса на таких ценностях, как справедливость, разумность и полезность для общества. В целом, перед преподавателем стоит важная задача в процессе ознакомления студентов с темами, касающимися налогового права, привить обучающимся такие необходимые каждому гражданину понятия, как уплата налогов в соответствии с законом, честность и надежность, чувство социальной ответственности, справедливость и эффективность. Приоритетной личностной категорией, развивающейся средствами дисциплины, становится понятие о том, что истинная ценность жизни заключается во вкладе в общество, что формирует здоровую личность [2].

Духовно-нравственное и патриотическое воспитание, реализуемое в рамках вузовского образования, несомненно, не может иметь должного эффекта без активного участия преподавателей и их личного примера для студентов. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание напрямую связывается с коммуникативными стратегиями педагога, особенностями его взаимодействия с аудиторией. Когда преподаватели передают знания обучающимся, их речевое искусство, логическое мышление, способы преподнесения информации, сам процесс рассуждения, анализа и т.д. содержат богатые духовно-нравственные и патриотические элементы. Например, при условии, что лекции поданы доступным языком, хорошо структурированы, в них прослеживается взаимосвязь, наличествует строгая аргументация, неукоснительный контроль за выбором языковых средств, лекция обладает ярким и интересным содержанием, в данном случае студентам прививается понятие о том, что необходимо постоянно совершенствовать собственные навыки, учиться новому и стремиться к совершенству, а также осознание важности таких личностных качеств, как скромность, осторожность и серьезное отношение к делу.

Следует отметить, что внешний имидж и внутренняя грамотность преподавателя должны являться образцом для студентов, которые мотивируют их к собственному личностному росту. Манера общения преподавателя, уровень его профессиональных знаний, этика – все это обогащает ход духовно-нравственного и патриотического воспитания. С другой стороны, студенты являются активными участниками образовательной деятельности и центром образовательного процесса. В процессе усвоения знаний и овладения навыками обучающиеся демонстрируют трудолюбие, активность в решении учебных задач, готовность двигаться вперед, обретают навыки работы в сотрудничестве и т.д. С точки зрения отношения к окружающим, студенты учатся проявлять заботу об общественной собственности, окружающей среде, помогать ближнему.

Аудиторное обучение является основным форматом взаимодействия преподавателя и обучаю-

щихся, а интеграция духовно-нравственных и патриотических элементов в аудиторные занятия оказывается центральным способом реализации учебной программы. Существуют несколько принципов, которые необходимы для формирования логики в построении программы дисциплины [1], которые выступают фундаментом интеграции патриотического и духовно-нравственного компонентов в содержание учебного курса:

- принцип своевременности;
- принцип умеренности;
- принцип уместности.

Принцип своевременности предполагает, что некоторое содержание курса духовно-нравственной и патриотической направленности отбирается преподавателем еще до фактического начала учебных заданий (на этапе формирования плана дисциплины и дидактических материалов к урокам). А затем это содержание, согласно принципу своевременности обогащается и / или изменяется. В частности, при совпадении даты проведения аудиторного занятия с национальным или традиционным праздником, важной государственной датой и т.д., преподаватели зачастую обращаются к приему интеграции темы урока с соответствующей информацией духовно-нравственной и патриотической направленности, эффективной при формировании у студентов определенного круга личностно важных качеств.

Принцип умеренности обеспечивает достаточность сведений патриотического и духовно-нравственного содержания. Он минимизирует перегрузку учебной программы идеологической информацией, эффективно и органично соединяя воспитательную информацию с дисциплинарным знанием. Преподаватель, руководствуясь данным принципом, должен определить круг патриотических и духовно-нравственных качеств, формируемых в рамках одного или нескольких учебных занятий, тогда как остальные могут оказаться дополнительными, но объединяющимися с центральными в одну общую систему.

Принцип уместности также учитывается преподавателями и специалистами китайских вузов при реализации задач высшей школы по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию молодежи. Он предполагает, что образовательные задачи курса «Русский деловой язык» все же оказываются приоритетными. Воспитательная деятельность преподавателя русского языка не оказывается явной, а воспитательный эффект зачастую достигается без акцентирования внимания студентов на определенной информации духовно-нравственного и патриотического содержания. Она включается в текстовую и послетекстовую деятельность, личностные и гражданские качества студентов формируются посредством активного обсуждения, решения кейсовых заданий, что требует от обучающихся концентрации внимания и применения полученных теоретических знаний на практике.

Таким образом, место духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи в образовательной деятельности китайских вузов оказывается одним из приоритетных, что отвечает современной государственной политике. В рамках учебного курса «Русский деловой язык» данные задачи высшей школы успешно реализуются. В частности, на текущий момент определены основные векторы личностного развития студентов вуза, сформирован перечень принципов, на которых должна базироваться учебная программа с целью повышения качества данного направления воспитательной работы университета. Перспективами исследования в этой области оказывается более детальное рассмотрение возможностей интегративного, комбинированного и синергетического подходов в реализации воспитательной деятельности современного китайского вуза.

Литература

1. Ван Д. Инновационное исследование «групповой» тематической модели преподавания идеологических и политических курсов постдипломного образования в колледжах и университетах иностранных языков в новую эпоху // Форум по образованию и преподаванию. – 2021. – № 4. – С. 226–227.
2. Ван Д. Исследование и практика новой модели самостоятельного обучения и преподавания на идеологических и политических курсах по иностранным языкам в колледжах // Университетское образование. – 2019. – № 2. – С. 114–115.
3. Ван Я. Социальная миссия университетов КНР в условиях модернизации // Теория и практика общественного развития. – 2018. – № 5 (123). – С. 62–68. – DOI: 10.24158/tpor.2018.5.12.
4. Сравнительное исследование патриотического воспитания студентов Китая и России / Ч. Ван, Ч. Ли, Л. У, Ф. Ли // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 3 (132). – С. 45–52.
5. Сяохуэй Я. Ценности и воспитание ценностного сознания в современном Китае // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 2019. – № 2. – С. 76–91.
6. Хэ С. Исследование преподавания русского чтения в рамках визуального метода преподавания // Журнал высшего образования. – 2018. – № 24. – С. 99–101.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF SPIRITUAL, MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION IN MASTERING THE COURSE “BUSINESS RUSSIAN LANGUAGE” BY UNIVERSITY STUDENTS IN CHINA

Ge Xinrong
Heilongjiang University

In this article, the author raises the pressing issue of spiritual, moral, and patriotic education of students within the framework of university education. The university program provides for students to master the discipline “Russian Business Language,” which has great potential in the development of patriotic feelings and qualities of higher school students. The work reflects the basic concepts of constructing a curriculum in the discipline under consideration, which make it possible to increase the level of organization of spiritual, moral, and patriotic education in modern Chinese higher education. As a result, the author outlines a few methodological recommendations for enriching the content of the Russian Business Language curriculum to reveal the potential of the course in implementing the tasks of patriotic and spiritual and moral education of the younger generation. These include the effective integration of the knowledge transmitted by the course with the spiritual, moral, and patriotic values of modern Chinese society, the correlation of the content of the topic being studied with the realities of life in the state.

Keywords: educational process, spiritual and moral education, patriotic education, national identity, higher school, students, Russian business language.

References

1. Wang D. An innovative study of the “group” thematic model of teaching ideological and political courses of postgraduate education in colleges and universities of foreign languages in a new era // Forum on Education and Teaching. – 2021. – No. 4. – pp. 226–227.
2. Van D. Research and practice of a new model of independent learning and teaching at ideological and political courses in foreign languages in colleges // University education. – 2019. – No. 2. – pp. 114–115.
3. Wang Ya. The social mission of Chinese universities in the context of modernization // Theory and practice of social development. – 2018. – No. 5 (123). – Pp. 62–68. – DOI: 10.24158/tpor.2018.5.12.
4. Comparative study of patriotic education of students in China and Russia / C. Wang, C. Li, L. Wu, F. Li // Global scientific potential. – 2022. – no. 3 (132). – pp. 45–52.
5. Xiaohui Ya. Values and education of value consciousness in modern China // Bulletin of the Moscow University. Episode 7: Philosophy. – 2019. – No. 2. – pp. 76–91.
6. He S. A study of teaching Russian reading within the framework of a visual teaching method // Journal of Higher Education. – 2018. – No. 24. – pp. 99–101.

Евхута Ольга Николаевна,

кандидат физико-математических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова»
E-mail: evhuta@gmail.com

Проектный метод – это совокупность педагогических технологий, для которых характерна направленность на самостоятельные творческие усилия обучающихся. Он, зачастую, реализуется в рамках междисциплинарного подхода. Преподавание математических дисциплин в современных вузах сопряжено с рядом трудностей и барьеров: отсутствие интереса и мотивации студентов, высокий уровень абстракции предлагаемого обучающего контента, непонимание связи между математическим знанием и реальной жизнью, нехватка базовых знаний. В статье рассмотрены основные черты проекта, как учебного метода и представлены основные подходы к определению «проектное обучение». Обозначены трудности в обучении математическим дисциплинам в вузах. Рассмотрена специфика реализации метода проектов в обучении математике в вузе. Особенный интерес в рассматриваемой области, по нашему мнению, представляет собой междисциплинарный подход – сочетание нескольких дисциплин в одном проекте. Представлены примеры математических проектов для студентов различных специальностей.

Ключевые слова: математика, математические дисциплины, проект, проектный метод, междисциплинарный подход, математическая компетентность.

Идеи проектного обучения в России получили развитие уже в начале XX в. Первые попытки имплементации проектного метода в реальную педагогическую практику были реализованы уже в 1905 г. под руководством С.Т. Шацкого. В последующем многие педагоги пытались освоить проектный метод обучения, но по причине множества отрицательных факторов уже к 1930-м гг. интерес к учебным проектам пошел на спад. Причинами этого можно назвать отсутствие методологического базиса и педагогов, компетентных в области проектного обучения, отсутствие целостных представлений о технологиях и механизмах проектного обучения, бессистемность или даже хаотичность процесса внедрения проектов в образовательные программы.

В контексте советской педагогической парадигмы принято было считать, что проект априори должен иметь трудовую, общественно-полезную ориентацию. Потребности и интересы самих учащихся практически не учитывались, поэтому как школьники, так и студенты не имели достаточной мотивации к действительно продуктивной, творческой, поисковой деятельности в ходе выполнения проектов. Известно, что в 1931 г. постановлением ЦК ВКП(б) проектный метод был запрещен и даже признан одним из факторов, снижающих уровень качества обучения [10, с. 115].

Возвращение к методу проектов произошло значительно позднее – в 1990-х гг. На данном этапе за рубежом появились преподаватели, владеющие теорией и практикой проектной деятельности, имелось множество руководств и рекомендаций по реализации проектной деятельности. Российские исследователи-теоретики и практикующие педагоги адаптировали зарубежный опыт к отечественным реалиям системы образования и выработали множество собственных подходов к реализации проектного метода [10, с. 115].

На сегодняшний день в научной среде, можно сказать, наблюдается единство взглядов в отношении понимания термина «проектный метод обучения». Различия между существующими дефинициями проявляются лишь в тех смысловых акцентах, которые ставят их авторы на тот или иной аспект реализации метода проектов.

Е.В. Сергеева предлагает определять проектный метод следующим образом: способ организации образовательного процесса, ориентирующий учащихся на решение учебных задач «на основе самостоятельного сбора по заданным признакам информации, ее интерпретации, обоснования и корректировки полученного продукта, самооценки студентами своей деятельности и презентации результата» [13, с. 266].

А.Р. Ганеева с соавт. определяет проектный метод более общо: метод проектов основан на т.н. проектной деятельности – творческой, самостоятельной – индивидуальной, парной или групповой. Ключевым результатом проектной деятельности является собственно проект – наглядный, осязаемый итог работы [3, с. 19].

И.Н. Власова и С.И. Крылатых в определении сущности проектного метода акцентируют следующие его черты: (1) деятельность, имеющая инновационный характер; (2) направленность на самостоятельные творческие усилия обучающихся; (3) изменение роли педагога – из источника знаний в модератора и наставника; (4) ориентация на задачи, с которыми столкнутся обучающиеся в будущей профессиональной деятельности; (5) междисциплинарность – так, в выполнении проекта по математике студентам требуется использовать умения и навыки в областях педагогики, психологии, информационных технологий и проч.; (6) практическая направленность занятий [2, с. 56].

З.Ф. Зарипова говорит о том, что проектный метод являет собой совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить поставленную задачу в процессе поэтапной деятельности: этап идентификации проблемного поля, этап постановки целей и задач, этап поиска и отбора информации, этап анализа результатов, формирование наглядного результата проектной деятельности, выводы и рефлексия [6, с. 135].

Учитывая тот факт, что реализация проектного метода в обучении в большинстве случаев сопряжена с потребностью в цифровом представлении результатов деятельности – в виде презентаций, видеороликов, графиков, диаграмм и проч. – С.Т. Казибекова с соавт. указывает, что наиболее целесообразным является выполнение мультимедийных проектов [9, с. 293]. Мультимедийный проект в большей степени способствует формированию положительной устойчивой мотивации – реализация результатов проекта в цифровых средах пробуждает среди учащихся здоровое любопытство и позволяет им направить накопленные в повседневной жизни цифровые навыки в полезное русло. Кроме того, мультимедийные проекты позволяют визуализировать новое знание, что особенно важно для обучения абстрактным дисциплинам, в т.ч. математике.

Рассмотрим непосредственно специфику реализации метода проектов в обучении математике в вузе. Преподавание математических дисциплин в современных вузах – вне зависимости от специализации подготовки студентов, страны и вуза обучения – сопряжено с рядом трудностей и барьеров.

Во-первых, традиционные занятия по математике не способны обеспечить полную включённость каждого студента в учебный процесс: обучение математике предполагает пассивную роль учеников, отсутствие возможностей для проявления самостоятельности. Математическая компетентность учащихся формируется лишь формаль-

но: усваиваются знания, умения и навыки, но фактически не происходит качественного развития интеллектуально-творческого мышления – главного компонента математической компетенции [5, с. 117].

Во-вторых, обучение математическим дисциплинам сопряжено с высоким уровнем абстракции предлагаемого обучающего контента. Многие математические концепции имеют абстрактный характер, и студенты не понимают, как они могут быть применены к реальным жизненным ситуациям.

В-третьих, непонимание связи между математическим знанием и реальной жизнью приводит к снижению мотивации и интереса к математике как таковой. З.Ф. Зарипова, в частности, указывает: нередко в студенческой среде можно встретить скептическое отношение к математике, вызванное прагматическими соображениями и ошибочными убеждениями в том, что ни в жизни, ни в карьере математика не пригодится [6, с. 134].

В-четвертых, у многих студентов наблюдается нехватка базовых знаний и пробелы в усвоении материала школьной программы. Значительная часть современных студентов не может справиться с тождественными преобразованиями рациональных, иррациональных, показательных, логарифмических выражений, не знает тригонометрических формул.

Наконец, в-пятых, математика традиционно воспринимается, особенно студентами-«нематематиками», как крайне сложная дисциплина, для освоения которого требуется особый негуманный склад ума. В данной связи студенты, вынужденные столкнуться с курсом математики в вузе, испытывают страх перед ошибками, боятся получить низкий балл, выглядеть глупо перед одногруппниками и преподавателями.

Особенный интерес в рассматриваемой области, по нашему мнению, представляет собой междисциплинарный поход – сочетание нескольких дисциплин в одном проекте, причем математика в совокупности предметов занимает главенствующее положение.

Все вышеперечисленные трудности и риски могут быть полностью или частично нейтрализованы посредством внедрения проектной формы работы.

Существует несколько типов учебных проектов, реализуемых в преподавании математических дисциплин (Рисунок 1).

Рассмотрим конкретные примеры применения проектного метода в обучении математическим дисциплинам в вузе.

Математические проекты могут быть внедрены в обучении студентов по специальностям, связанным с архитектурой, проектированием, строительством, инженерным делом. Так, к примеру, в освоении принципов аналитической геометрии и в частности – раздела «Поверхности второго порядка», можно применить метод проектов. Данный раздел зачастую вызывает у студентов трудности.

Во-первых, для его освоения требуется надёжный фундамент школьных знаний в области геометрии и алгебры: кривые второго порядка, важнейшие свойства конических сечений и проч. Во-вторых, навыки в области поверхностей второго порядка требуют развитого пространственного мышления.



Рис. 1. Типология проектов в обучении математике

Источник: собственная разработка с использованием материалов [7, с. 34]; [8, с. 168]

Для освоения данного раздела можно применить проектную методику «Архитектурный профиль города _____». Данный проект имеет поисковую, исследовательскую и творческую направленность и обладает существенным потенциалом в плане повышения мотивации учащихся и демонстрации взаимосвязи между реальной жизнью, профессиональной деятельностью и, собственно, математическими дисциплинами [4, с. 116]. В ходе проекта учащимся предлагается набор карточек: «конус второго порядка», «эллиптический цилиндр», «параболический цилиндр», «эллиптический параболоид», «однополостный гиперболоид», «гиперболический параболоид». Учащимся предлагается совершить прогулку по архитектурным памятникам родного города и найти все эти поверхности в структурах и силуэтах зданий. Кроме того, учащиеся должны сфотографировать их и оформить в единое бумажное или электронное портфолио, снабдив надписями о (1) достопримечательности, ее функциональных параметрах, эстетических свойствах; (2) о геометрических особенностях конструкции здания – поверхностях второго порядка, которые встречаются в архитектурно-планировочном решении. На втором этапе выполнения проекта педагог, собрав все портфолио учащихся, может давать им задания типа «рассчитать площадь и периметр здания исходя из формул расчета поверхностей второго порядка, найденных в конструкции здания».

При обучении студентов художественно-графического направления (архитекторы, дизайнеры, художники) проектная методика может вводиться виде задач в проектировании городской среды, ландшафтных объектов, конструкций и зданий при помощи заданных геометрических фигур и поверхностей. Усложнением могут быть дополнительные условия проектирования:

запрет на использование повторяющихся форм, избежание углов 90 градусов, применение исключительно кривых линий и т.п. [11, с. 153]. Кроме того, усложнить проект можно задав специфическую тему: «город будущего», «мир фэнтези», «город женщин», «контрасты». Наглядным результатом подобных проектов должна стать полноценная цифровая визуализация полученного сегмента городской среды и словесное описание концепции планировки – ее концепции и геометрических особенностей.

Студенты, обучающиеся по биологическим или сельскохозяйственным специальностям, могут реализовывать проекты в области проектирования и расчета площадей и прочих параметров садовых участков, теплиц и сельскохозяйственных угодий. Там, геометрия и алгебра применяются при калькуляции периметров, площадей, расстояния между грядками и растениями при посадке. Алгебраические вычисления применяются при прогнозировании урожайности, расчете количества осадков; студенты могут вырабатывать собственные коэффициенты для расчета прогнозных показателей.

Медики, биологи, фармацевты, эпидемиологи, социологи могут выполнять проекты по моделированию ситуации смертельной общепланетарной или национальной эпидемии. Реализация подобных проектов потребует применения междисциплинарного подхода, включающего в себя математику, биологию, медицину, компьютерные науки и другие академические области. Студенты могут начать проект с исследования различных исторических эпидемий, таких как чума, испанский грипп, вирус Эбола и другие, чтобы понять типичные характеристики и последствия подобных кризисов. С использованием математических моделей студенты могут попытаться предсказать распространение эпидемии в определенной области. Студенты могут провести исследование различных факторов, влияющих на распространение эпидемий, таких как плотность населения, мобильность, доступ к медицинским услугам и гигиене и выработать собственные повышающие или понижающие коэффициенты для прогноза динамики заболеваемости. На основе результатов моделирования и анализа факторов риска студенты могут предложить стратегии предотвращения и борьбы с эпидемией. Студенты также могут создать компьютерную модель для визуализации динамики заболеваемости и эффективности превентивных мер.

С профессиональной точки зрения математические знания являются максимально полезными для финансистов, экономистов и бухгалтеров. Изучение местных, государственных и федеральных налоговых форм можно реализовать посредством обучения студентов различным математическим процедурам, задействованных в этом процессе. Данный проект можно расширить заданиями по расчету заработной платы, удержаний из заработной платы и т.д. [11, с.153].

Что касается гуманитарных вузов, то следует сказать, что математические дисциплины в боль-

шинстве случаев исключены из их обучающих программ. Тем не менее, существуют специальности, для которых математическое знание остается весьма важным. Так, к примеру, знание математики имеет важное значение для преподавателей начальной школы. В обиходном сознании существует заблуждение о том, что учителя начальной школы преимущественно являются гуманитариями – поэтому они достигают больших успехов в изучении языков, литературы и прочих гуманитарных дисциплин. При изучении математики обучающиеся часто испытывают трудности [12, с. 300]. В данной связи нам представляется целесообразным установить межпредметные связи математики с литературой, лингвистикой, народным творчеством.

Язык математики не совсем понятен гуманитариям. Литературный язык эмоционален, благодаря различным лексическим средствам насыщен образами и разнообразен: одну и ту же мысль можно выразить разными словами. Исходя из этой же позиции можно исследовать математический язык и выяснить, имеются ли в нем такие привычные для русского языка лексические формы, как омонимы, синонимы, антонимы. Также учащиеся могут выполнить проекты в области старинных мер длины: сажень, аршин, пядь, вершок и проч. Предлагается найти в пословицах и народном творчестве эти меры длины, веса, объема, площади и перевести их в «современный» вид, переписав при этом оригинальный текст [1, с. 88]. Учащимся может быть предложено переписать математическим языком известные выражения «не уступить ни пяди», «семь пядей во лбу», «на аршин борода, да ума на пядь», «косая сажень в плечах», «на три аршина в землю видит» и т.п., а затем воплотить результаты в виде электронного плаката или стенгазеты с визуализацией полученных результатов.

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

1) Проектный метод – совокупность педагогических технологий, для которых характерна направленность на самостоятельные творческие усилия обучающихся. Проектный метод зачастую реализуется в рамках междисциплинарного подхода.

2) Преподавание математических дисциплин в современных вузах сопряжено с рядом трудностей и барьеров: отсутствие интереса и мотивации студентов, высокий уровень абстракции предлагаемого обучающего контента, непонимание связи между математическим знанием и реальной жизнью, нехватка базовых знаний.

3) Метод проектов может быть реализован в обучении математике в вузе. Математические проекты могут быть внедрены в обучении студентов по специальностям, связанным с архитектурой, проектированием, строительством, инженерным делом, в обучении студентов художественно-графического направления, студентов, обучающихся по биологическим или сельскохозяйственным специальностям, а также при обучении буду-

щих медиков, биологов, социологов, педагогов, финансистов, экономистов и бухгалтеров.

Литература

1. Акимов, Ю.Н. Проектный метод в развитии гуманитарной составляющей обучения математике / Ю.Н. Акимов // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Естественные и физико-математические науки. – 2013. – № 3. – С. 85–90.
2. Власова, И.Н. Организация учебной проектной деятельности в подготовке будущих учителей математики / И.Н. Власова, С.И. Крылатых // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – № 10. – С. 53–61.
3. Ганеева, А.Р. Технология проектного обучения на уроках математики / А.Р. Ганеева, Г.А. Галиуллина, Л.З. Шамсетдинова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/197460806.pdf>. – Дата доступа: 14.03.2024.
4. Грибкова, Ю.В. Метод проектов как средство повышения эффективности обучения математике в вузе / Ю.В. Грибкова, О.А. Кашинцева, И.А. Сарычева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 1 (82). – С. 115–121.
5. Жимонова, И.Н. Использование проектного метода обучения на уроках математики / И.Н. Жимонова // Вопросы педагогики. – 2021. – № 4–1. – С. 116–121.
6. Зарипова, З.Ф. Проблемы реализации компетентностного подхода к обучению математике студентов-бакалавров направления «нефтегазовое дело» / З.Ф. Зарипова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66–2. – С. 133–136.
7. Иванова, В.В. Проектный метод в обучении решению геометрических задач / В.В. Иванова // Известия ВГПУ. – 2020. – № 6 (149). – С. 33–38.
8. Исаева, М.А. Метод проектов как средство формирования поисково-исследовательских навыков студентов в процессе обучения математике / М.А. Исаева // МНКО. – 2020. – № 1 (80). – С. 167–169.
9. Казибекова, С.Т. Мультимедийные проекты как средство повышения наглядности обучения математике бакалавров педагогического образования / С.Т. Казибекова, Т.Г. Везириев // Вестник ГУУ. – 2013. – № 6. – С. 292–294.
10. Кострова, Ю.С. Метод проектов на занятиях по высшей математике в контексте компетентностного подхода / Ю.С. Кострова // Молодой ученый. – 2011. – № 8 (31). – Т. 2. – С. 114–117.
11. Носенко, А.О. Применение метода проектов в рамках дисциплины «Математика» в вузах / А.О. Носенко, В.А. Казинец // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 50–1. – С. 149–154.
12. Панишева, О.В. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся как способ осу-

ществления межпредметных связей математики и литературы / О.В. Панишева, М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59–2. – С. 299–303.

13. Сергеева, Е.В. Использование проектного подхода в математической подготовке студентов вузов / Е.В. Сергеева, Л.А. Грачева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60–1. – С. 265–267.

PROJECT METHOD IN TEACHING MATHEMATICS AT UNIVERSITY

Evkhuta O.N.

Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI)

The project method is a set of pedagogical technologies, which are characterized by a focus on the independent creative efforts of students. It is often implemented within an interdisciplinary approach. Teaching mathematical disciplines in modern universities is associated with a number of difficulties and barriers: lack of interest and motivation of students, a high level of abstraction of the proposed educational content, lack of understanding of the connection between mathematical knowledge and real life, lack of basic knowledge. The article discusses the main features of the project as an educational method and presents the main approaches to the definition of "project-based learning". Difficulties in teaching mathematical disciplines in universities are identified. The specifics of implementing the project method in teaching mathematics at a university are considered. Of particular interest in the area under consideration, in our opinion, is an interdisciplinary approach – a combination of several disciplines in one project. Examples of mathematical projects for students of various specialties are presented.

Keywords: mathematics, mathematical disciplines, project, project method, interdisciplinary approach, mathematical competence.

References

1. Akimov, Yu.N. Project method in the development of the humanitarian component of teaching mathematics / Yu.N. Akimov // Bulletin of Pskov State University. Series: Natural and physical and mathematical sciences. – 2013. – No. 3. – pp. 85–90.
2. Vlasova, I.N. Organization of educational project activities in the preparation of future mathematics teachers / I.N. Vlasova, S.I. Krylatykh // Humanitarian Research. Pedagogy and psychology. – 2022. – No. 10. – P. 53–61.
3. Ganeeva, A.R. Technology of project-based learning in mathematics lessons / A.R. Ganeeva, G.A. Galiullina, L.Z. Shamsedinova [Electronic resource]. – Access mode: <https://core.ac.uk/download/pdf/197460806.pdf>. – Access date: 03/14/2024.
4. Gribkova, Yu.V. Project method as a means of increasing the effectiveness of teaching mathematics at a university / Yu.V. Gribkova, O.A. Kashintseva, I.A. Sarycheva // Bulletin of Cherepovets State University. – 2018. – No. 1 (82). – pp. 115–121.
5. Zhimonova, I.N. Using the project-based teaching method in mathematics lessons / I.N. Zhimonova // Questions of pedagogy. – 2021. – No. 4–1. – pp. 116–121.
6. Zaripova, Z.F. Problems of implementing a competency-based approach to teaching mathematics to bachelor students in the field of "oil and gas engineering" / Z.F. Zaripova // Problems of modern pedagogical education. – 2020. – No. 66–2. – pp. 133–136.
7. Ivanova, V.V. Project method in teaching solving geometric problems / V.V. Ivanova // News of the Voronezh State Pedagogical University. – 2020. – No. 6 (149). – pp. 33–38.
8. Isaeva, M.A. Project method as a means of developing students' search and research skills in the process of teaching mathematics / M.A. Isaeva // MNKO. – 2020. – No. 1 (80). – pp. 167–169.
9. Kazibekova, S.T. Multimedia projects as a means of increasing the visibility of teaching mathematics to bachelors of pedagogical education / S.T. Kazibekova, T.G. Vezirov // Vestnik GUU. – 2013. – No. 6. – pp. 292–294.
10. Kostrova, Yu.S. Project method in higher mathematics classes in the context of a competency-based approach / Yu.S. Kostrova // Young scientist. – 2011. – No. 8 (31). – T. 2. – P. 114–117.
11. Nosenko, A.O. Application of the project method within the framework of the discipline "Mathematics" in universities / A.O. Nosenko, V.A. Kazinets // Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application. – 2016. – No. 50–1. – pp. 149–154.
12. Panisheva, O.V. Design and research activities of students as a way to implement interdisciplinary connections between mathematics and literature / O.V. Panisheva, M.V. Ovchinnikova // Problems of modern pedagogical education. – 2018. – No. 59–2. – pp. 299–303.
13. Sergeeva, E.V. Using the project approach in the mathematical training of university students / E.V. Sergeeva, L.A. Gracheva // Problems of modern pedagogical education. – 2018. – No. 60–1. – pp. 265–267.

Применение педагогических инструментов преподавания падежей русского языка иностранным студентам

Зана Махроод Аббас,

аспирант, Белгородский государственный университет
E-mail: Zana.abbasm@gmail.com

В статье рассматриваются современные тенденции и будущие перспективы в методах обучения падежам русской грамматики. В ней рассматриваются как традиционные, так и современные подходы; последние включают коммуникативный подход, основанный на задачах, контрастивный анализ и методы исправления ошибок. В статье рассматриваются преимущества каждого метода, методы его применения и возможное влияние на изучение языка. В статье также рассматриваются новые тенденции, такие как методологии, ориентированные на учащихся, интеграция реальных материалов и культурных контекстов, использование корпусной лингвистики и методов, основанных на данных. Используя эти достижения, преподаватели иностранных языков могут повысить эффективность преподавания русских грамматических примеров и способствовать развитию навыков у учащихся.

Ключевые слова: грамматика русского языка, Педагогические подходы, обучение языку, Коммуникативные методы, обучение на основе задач, Интеграция технологий, исправление ошибок, Аутентичные материалы, Ориентация на учащегося, Направления на будущее.

Введение

Изучение грамматических падежей русского языка является важным компонентом овладения русским языком. Это создает как препятствия, так и возможности для учащихся улучшить свое владение языком. Понимание и эффективное преподавание грамматических падежей русского языка, как одного из основных компонентов, отличающих русский язык от многих других языков, имеют большое значение для обучения языку [1,6]. В этой статье рассматриваются различные подходы к преподаванию грамматических случаев русского языка. Также рассматриваются тенденции, существующие в настоящее время, и предлагаются будущие пути совершенствования методов обучения.

Овладение и изучение грамматических падежей русского языка, несомненно, является преимуществом и важностью. Смысл, синтаксическая структура и взаимосвязи между предложениями определяются грамматическими падежами русского языка, которые проявляются в склонениях существительных, местоимений, прилагательных и числительных [7]. Учащиеся сталкиваются с богатой системой окончаний слов и их функций из-за шести падежей: именительного, родительного, дательного, винительного, творительного и предложного [12]. Для понимания, выражения и беглости общения на русском языке необходимы эти примеры, поэтому преподавателям иностранных языков необходимо уделять им первостепенное внимание в своем обучении.

Несмотря на важность падежей в русской грамматике, преподавание и изучение падежей сопряжено с рядом проблем и трудностей. Студенты, особенно дети из неславянских семей, часто сталкиваются с проблемами с пониманием концептуальной основы и правильным применением падежей. Проблемы при разработке и проведении учебных занятий связаны с сложностью системы кейсов в сочетании с ее тонкими семантическими и синтаксическими функциями. Кроме того, классические методы обучения могут не учитывать разнообразные потребности и предпочтения учащихся в обучении, что приводит к неудовлетворительному развитию навыков [14,15].

В этой статье рассматриваются методологии, стратегии и методы обучения русскому языку, чтобы углубиться в современный педагогический контекст, связанный с преподаванием грамматических случаев языка. Автор стремится определить потенциальные области для совершенствования и инноваций, анализируя сильные стороны и ограничения существующих методов.

Теоретическая основа

В основе преподавания грамматических случаев русского языка лежат различные лингвистические теории и принципы. Понимание этих теорий помогает преподавателям-лингвистам понять процессы овладения языком, структуру русского языка и эффективные методы обучения. В этом разделе рассматриваются основные теоретические точки зрения, касающиеся преподавания грамматических случаев русского языка[8].

Фундаментальная особенность русского языка – грамматические падежи, которые определяют грамматические функции существительных, местоимений, прилагательных и числительных в предложениях. Каждый падеж имеет своеобразную форму и выполняет определенные синтаксические функции, такие как подлежащее, прямой или косвенный объект, инструментальность и местоположение. Назначение падежей в русской грамматике зависит от того, как они передают значение, как они строят синтаксис и как они связывают элементы в дискурсе. Чтобы хорошо общаться на русском языке, важно владеть падежами, что делает их основным компонентом обучения языку[11].

С теоретической точки зрения, овладение падежами русской грамматики является важным компонентом достижения высокого уровня владения языком. Входная гипотеза Крашена утверждает, что доступ к понятной информации способствует овладению языком. Согласно этой гипотезе, учащиеся развивают свои языковые навыки, взаимодействуя с языковыми структурами в значимых контекстах. Когда дело доходит до падежей в русской грамматике, учащимся необходимо ознакомиться с реальным языковым материалом, содержащим различные примеры использования падежей. Цель этого материала состоит в том, чтобы они усвоили закономерности использования падежей и расширили свое практическое знание падежных форм и функций.

Кроме того, структура Role and Reference Grammar (RRG) дает представление о роли падежей как в семантическом представлении, так и в синтаксической структуре. PRG утверждает, что падежи облегчают интерпретацию тематических ролей и сопоставление синтаксических структур с семантическими представлениями, указывая на синтаксические и семантические отношения, существующие между сказуемыми и аргументами в предложении. Принципы RRG могут быть использованы преподавателями при обучении падежам русской грамматики, чтобы объяснить семантические функции падежей и их роль в значении предложения.

Стратегии обучения русской грамматике могут быть эффективными при использовании конструктивистских и социокультурных теорий. Конструктивистская теория предполагает, что учащиеся формируют знания посредством взаимодействия с языковой средой, в то время как социокультур-

ная теория делает акцент на культурных контекстах и социальных взаимодействиях[18]. Преподаватели могут улучшить понимание учащимися функций падежей в реальном мире. Примеры русской грамматики могут быть контекстуализированы, а понимание учащимися функций падежей в реальном мире улучшается за счет использования преподавателями русской грамматики аутентичных материалов и культурных элементов.

Современные подходы к обучению грамматическим падежным системам русского языка

В этом разделе рассматривается использование различных педагогических подходов в преподавании грамматики русского языка, анализируются современные тенденции и приводятся примеры их применения.

А. Традиционные методы обучения грамматическим ситуациям

1. Грамматика-метод перевода: В этом традиционном методе особое внимание уделяется упражнениям по переводу и четкому изложению грамматических норм. Преподаватели русской грамматики дают учащимся рекомендации по применению падежей и заставляют их переводить фразы с русского на их родной язык или наоборот.

2. Прямой метод: Прямой подход способствует использованию иммерсивного языкового опыта, чтобы побудить учащихся общаться на изучаемом ими языке. При обучении русской грамматике преподаватели могут использовать контекстуализированные иллюстрации и наглядные пособия для иллюстрации применения ситуаций, не прибегая к переводу[4,5].

В. Коммуникативный подход и подход, основанный на задачах

Коммуникативное обучение (CLT) и изучение языка на основе заданий (TBLT) – это современные методы овладения языком, которые делают акцент на активном участии учащихся и эффективном общении на изучаемом языке. Эффективная коммуникация и взаимодействие на изучаемом языке имеют решающее значение в контексте CLT. Преподаватели русского языка могут вовлекать своих студентов в коммуникативные игры, такие как ролевые игры, дискуссии и задачи по решению проблем, которые используют падежи в контексте, когда они преподаются [5].

CLT имеет ряд преимуществ. «Аутентичное использование языка» является одним из них. В CLT учащимся предоставляется возможность участвовать в реальных коммуникативных задачах. Этот метод позволяет использовать падежи русского языка в ситуациях, которые встречаются в повседневной жизни, таких как дискуссии, ролевые игры и задачи по решению проблем. Обучающиеся лучше усваивают правила грамматики и паттерны использования языка, когда они взаимодействуют

с другими людьми в различных коммуникативных условиях. Аутентичное использование языка улучшает понимание падежей и развивает языковые навыки, которые можно использовать в реальной коммуникации. Развитие навыков обращения с целевым языком является одной из основных целей CLT[5]. CLT заставляет обучающихся сосредотачиваться на передаче сообщений и естественном самовыражении, полагаясь на значимую коммуникацию, а не на точность. Такой коммуникативный фокус помогает учащимся развивать способность свободно и уверенно использовать падежи русского языка в различных ситуациях. Через регулярное участие в коммуникативных действиях, таких как дискуссии, дебаты и совместные задачи, учащиеся улучшают свое использование падежей без излишнего размышления или колебаний. Это способствует общему улучшению их общего языкового мастерства[17].

Кроме того, CLT создает динамичную среду обучения, в которой взаимодействие между учащимися имеет решающее значение для обучения языку. Работа в парах, групповые действия и классовые дискуссии предоставляют учащимся широкие возможности для взаимодействия с товарищами и создания значения вместе[25]. Обучающиеся не только улучшают свое понимание падежей, но и приобретают важные коммуникативные навыки, такие как активное слушание, чередование реплик и согласование значения, участвуя в важных взаимодействиях. В целом, коллективный характер CLT улучшает опыт обучения языку обучающихся и помогает им лучше владеть падежами русского языка[22, 24].

Включение ролевых игр и симуляций в уроки позволяет учащимся получить глубокий языковой опыт, который позволяет им использовать падежи в контексте. Например, учителя могут поощрять своих учеников к участию в ролевых играх, в которых они должны играть разные роли и разговаривать с использованием падежей русского языка. Обучающиеся могут использовать падежи самостоятельно и развивать практические языковые навыки, моделируя реальные ситуации, такие как заказ еды в ресторане или построение маршрута.

Кроме того, информационные задачи являются еще одним хорошим способом заставить учащихся использовать падежи русского языка и работать вместе. Чтобы заполнить пробелы, учителя предлагают задания, в которых ученики должны общаться друг с другом и использовать различную информацию[23]. Например, студенты могут работать в парах, чтобы составить план поездки, используя падежи, которые описывают места и мероприятия. Такая деятельность побуждает учащихся активно применять правила грамматики и согласование значения. Это улучшает их понимание применения обстоятельств.

Кроме того, надежные источники, такие как письменные тексты, фильмы и аудиозаписи, помогают учащимся понять реальные примеры из жизни.

Метод изучения языка на основе заданий (TBLT) стремится помочь учащимся справиться с проблемами, с которыми они могут сталкиваться в повседневной жизни. При обучении русскому языку учителя часто дают ученикам проекты, в которых им нужно дать инструкции, купить еду в ресторане или объяснить обычные действия. Цель этих заданий состоит в том, чтобы оценить способность студентов использовать кейсы для надлежащего представления информации. Преподаватель требует, чтобы студенты сделали рекламный плакат для русского ресторана. Убедитесь, что в меню содержится полная информация о каждом блюде, цена и местоположении ресторана.

Многочисленные преимущества метода обучения языку на основе заданий (TBLT) включают улучшение изучения языка и развитие компетенций, особенно в отношении обучения падежным системам русской грамматики [4]. TBLT делает использование языка важным, уделив особое внимание выполнению важных задач, требующих использования падежей русского языка в реальных ситуациях. Обучающиеся активно используют падежи для достижения коммуникативных целей во время выполнения задач, таких как выдача указаний или решение проблем. Такой акцент на языке помогает улучшить навыки использования языка в реальных ситуациях, что способствует улучшению их владения падежами русского языка.

Обучение языку на основе заданий (TBLT) способствует приобретению навыков владения языком в таких областях, как чтение, письмо, аудирование и разговорная речь, посредством выполнения различных видов деятельности. Платформа предоставляет широкий выбор заданий, которые адаптированы в соответствии с интересами, предпочтениями и уровнем квалификации учащихся. Задания включают в себя проектные задания, действия по решению проблем, ролевые игры и информационные задания. Наличие множества настроек позволяет учащимся применять падежи русского языка, тем самым повышая их обучаемость и компетентность в использовании падежей[9].

Обучение языку на основе задач (TBLT) и коммуникативное обучение языку (CLT) – две известные методики овладения языком. Обучение языку на основе задач (TBLT) делает акцент на выполнении конкретных языковых заданий и поощряет активное взаимодействие с языком. Напротив, в обучении коммуникативному языку (CLT) используются интерактивные методы, такие как ролевые игры и беседы. Оба метода облегчают языковое общение, но TBLT включает языковые действия в задания для обучения грамматическим компонентам, таким как падежи русского языка, в то время как CLT может затрагивать языковые аспекты во время разговора, явно не включая их в задание [22]. Оба метода направлены на улучшение понимания учащимися ситуаций, связанных с русским языком, и обычной беседы.

С. Методы сравнительного анализа и исправления ошибок

В процессе обучения примерам русской грамматики методы контрастивного анализа и исправления ошибок являются наиболее важными инструментами. Учащиеся могут найти и исправить ошибки, сравнивая различия между своим родным языком и русским языком. В результате такой повышенной осведомленности дети способны идентифицировать проблемы и пытаться их решить [3]. Сравнительный анализ повышает осведомленность учащихся о языковых различиях и помогает им выбирать язык. Следовательно, общение становится более точным и эффективным.

Учителя дают четкую обратную связь, переформулируют информацию, участвуют в совместной коррекции и поощряют учащихся исправлять свои ошибки, чтобы исправить ошибки. Эти подходы способствуют благоприятному обучению, в котором учащиеся активно участвуют в исправлении своих работ [13]. Кроме того, они способствуют лучшему пониманию русских грамматических ситуаций.

Учащимся помогает понять различия, сравнивая ситуации на русском языке с ситуациями на их родных языках. Изучая ошибки учащихся в различных примерах на русском и их родном языках, учителя могут определить повторяющиеся тенденции и определить области, которые требуют дополнительной работы. Кроме того, они помогают исправить ошибочные представления и способствовать правильному усвоению языка, объясняя, как падежи различаются между родным языком учащихся и русским.

Короче говоря, методы контрастивного анализа и исправления ошибок являются полезными инструментами для обучения в условиях России. Немедленная оценка, интерактивное обучение, длительное удержание и целенаправленное обучение – все это преимущества.

Будущие направления в педагогических подходах

В будущих исследованиях грамматики русского языка будет использоваться сочетание методов, ориентированных на учащихся и интерактивных. Учащиеся могут взять на себя ответственность за свой путь изучения языка, используя подходы, ориентированные на учащихся, которые учитывают их индивидуальные потребности, интересы и предпочтения в обучении [2,21]. Персонализированный подход способствует внутренней мотивации, автономии и саморегуляции. Это приводит к большей вовлеченности и, что наиболее важно, к приобретению навыков владения русской грамматикой.

Методы обучения на основе опыта, проектов и задач увеличивают активное участие учащихся в учебе [16,20]. Интерактивные методы обучения, такие как виртуальная реальность и онлайн-дискуссионные форумы, удовлетворяют разнообразные предпочтения современных студентов и улучшают интерактивное обучение.

Способствуя пониманию грамматических примеров, развитию межкультурной компетенции, развитию эмпатии и признанию разнообразия русского языка и культуры, русская грамматика использует современные материалы и культурный контекст. Студенты получают много лингвистической информации из этих материалов, которые помогают им улучшить свои коммуникативные навыки, понять культуру и понять русскую грамматику [26, 27]. Чтобы повысить скорость и точность изучения языка, коммуникативная структура включает стратегии, ориентированные на форму. Тщательное изучение грамматики гарантирует, что учащиеся получат полное представление о грамматических ситуациях русского языка, а коммуникативная деятельность позволит им эффективно использовать язык. Поскольку учителя создают коммуникативные действия, которые облегчают применение примеров в определенных контекстах, разработка заданий имеет решающее значение. Чтобы поддерживать открытые каналы связи и решать любые проблемы, которые могут возникнуть, предоставляются обратная связь и исправление ошибок [19]. Благодаря последовательному общению этот метод способствует улучшению языкового владения учащимися и грамматической точности.

В области овладения языком корпусная лингвистика и методы, основанные на данных, стали значительными техническими достижениями. Сбор, анализ и оценка значительных объемов достоверных языковых данных необходимы для изучения корпусной лингвистики. Этот инструмент может помочь преподавателям узнать о распространенных ошибках и шаблонах использования в русском языке. Эта стратегия, основанная на данных, расширяет возможности обучения, улучшает методы обучения и в целом улучшает овладение языком.

Учителя могут использовать корпусную лингвистику для определения повторяющихся шаблонов, словосочетаний и предпочтений в использовании, связанных с русской грамматикой, чтобы изменить дизайн инструкций и разработку материалов в соответствии с потребностями учащихся. Методы, основанные на данных, оценивают прогресс учащихся в исследовании российских кейсов, определяют проблемные области и предлагают индивидуальные решения на основе статистического анализа и эмпирических данных [10].

Дифференцированное обучение, которое учитывает различные потребности, интересы и уровни владения языком учащихся, является полезным методом обучения. Методы обучения, материалы и методы оценки должны быть адаптированы для каждого ученика, чтобы гарантировать, что их образование является полезным и применимым. Адаптивные технологии и гибкие методы обучения также являются полезными инструментами для индивидуального обучения. Для удовлетворения потребностей каждого ученика эти инструменты предлагают возможности для практики, мониторинга прогресса и индивидуальной обратной

связи. Используя эти ресурсы, учителя могут помочь учащимся раскрыть свои способности и продвинуться в языковом понимании.

Вывод

Будущее преподавания грамматических падежей русского языка будет характеризоваться инновациями, интеграцией и адаптацией к меняющимся потребностям изучающих язык. Основные темы формируют изучение языка по мере того, как учителя изучают новые методологии, технологии и практики, основанные на исследованиях. Интерактивные методы, ориентированные на учащихся, позволяют учащимся активно участвовать в процессе обучения, повышая их самостоятельность, мотивацию и понимание грамматических падежей русского языка. Формально-ориентированное обучение интегрируется в коммуникативную структуру, развивая как грамматические, так и коммуникативные навыки в русском языке. Подходы, основанные на задачах, и корпусная лингвистика предоставляют учителям эмпирические данные и идеи, повышая эффективность преподавания и оптимизируя результаты обучения. Дифференцированное обучение учитывает потребности, предпочтения и уровень владения языком учащихся, обеспечивая индивидуальное обучение с учетом их сильных сторон и трудностей. Эти будущие подходы могут создать динамичную, инклюзивную и эффективную среду обучения, позволяющую учащимся овладеть русской грамматикой и расширить свои лингвистические и культурные знания для достижения успеха во взаимосвязанном мире.

Литература

1. Anatolyevna K.L. Grammar Of The Russian Language And Teaching It To Foreigners (Conflict Issues) // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2021.
2. Boas H.C. Directions for Pedagogical Construction Grammar / H.C. Boas, Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2022.
3. Elena Z., Ekaterina N., Cherkashina E. Specifics of contrastive teaching Russian as a foreign language (based on the example of Swahili) // Propósitos y Representaciones. 2021. № SPE2 (9).
4. Ellis R. et al. Task-Based Language Teaching [Электронный ресурс]. URL: https://assets.cambridge.org/97811084/94083/frontmatter/9781108494083_frontmatter.pdf (accessed: 04.03.2024).
5. Fedotova N. L., Sun Yu. COMMUNICATIVE GRAMMAR EXERCISES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE // Научное мнение. 2019. № 3. С. 123–129.
6. Fesenko O. P., Fedyaeva E.V., Bestsenaya V.V. Cases in methods of teaching russian as a foreign language // Language and Culture. 2017. № 9. С. 104–117.
7. Habibullougli E.S. Problems of modern russian language teaching in primary Uzbek schools // ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal. 2022. № 5 (12). С. 583–588.
8. MEd K.C. What Is Sociocultural Theory? // Verywell Mind [Электронный ресурс]. URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-sociocultural-theory-2795088> (accessed: 01.03.2024).
9. Nuss S. V., Martelle W.W. Task-Based Instruction for Teaching Russian as a Foreign Language / S.V. Nuss, W.W. Martelle, Routledge, 2022.
10. Nuss S. V., Martin C.L. Student-Centered Approaches to Russian Language Teaching / S.V. Nuss, C.L. Martin, Taylor & Francis, 2023
11. Ohta A.S. Sociocultural Theory and Second/Foreign Language Education // Springer eBooks [Электронный ресурс]. URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-02246-8_6 (accessed: 03.03.2024).
12. Richards O. The Ultimate Guide To The 6 Russian Cases ‐ StoryLearning // StoryLearning [Электронный ресурс]. URL: <https://storylearning.com/learn/russian/russian-tips/russian-cases> (accessed: 10.03.2024).
13. Rozovskaya A., Roth D. Grammar Error Correction in Morphologically Rich Languages: The Case of Russian // Transactions of the Association for Computational Linguistics. 2019. (7). С. 1–17.
14. Russian cases explained with examples // Russian Enthusiast [Электронный ресурс]. URL: https://russianenthusiast.com/russian-grammar/russian-cases/#google_vignette (accessed: 01.03.2024).
15. The Art of Teaching Russian: Research, Pedagogy, and Practice ed. by Evgeny Dengub, Irina Dubinina and Jason Merrill (review) // Rocky Mountain Review. 2020. № 2 (74). С. 223–225.
16. Usmanalieva S. N. RUSSIAN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY: CURRENT PERSPECTIVES AND FUTURE DIRECTIONS // EPRA Journals [Электронный ресурс]. URL: <https://eprajournals.com/IJMR/article/12171> (accessed: 06.03.2024).
17. Vyacheslavovna G. E. COMMUNICATIVE APPROACH TO THE STUDY OF THE GRAMMAR SYSTEM OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/communicative-approach-to-the-study-of-the-grammar-system-of-russian-as-a-foreign-language/viewer> (accessed: 05.03.2024).
18. WANG Y. A Study of Sociocultural Perspectives on Sociocultural Theory and Second Language Acquisition Research // Journal of International Education and Development. 2020. № 9 (4). С. 49–53.
19. Воителева Т. М., Цао Ч. К вопросу о теории и практике коммуникативного подхода в обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/journals/langt/archive/2022_n1/Voiteleva_Cao (accessed: 09.03.2024).

20. Дейкина А. Аксиологическая методика преподавания русского языка / А. Дейкина, Litres, 2019.
21. Кустова Г.И. Падеж | Русская грамматика [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rusgram.ru/%D0%9F%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%B6> (accessed: 09.03.2024).
22. Линь Л. Коммуникативный подход в преподавании русской грамматики в Китае [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-v-prepodavanii-russkoy-grammatiki-v-kitae/viewer> (accessed: 07.03.2024).
23. Сергеевна Х. А. изучение категории падежа в начальной школе | Материал по русскому языку: | Образовательная социальная сеть [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/russkii-yazyk/2019/12/04/izuchenie-kategorii-padezha-v-nachalnoy-shkole> (accessed: 10.03.2024).
24. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного Fundacja Instytut Polsko-Po, 2012.
25. Хорохордина о. В. Принципы и приёмы обучения иностранцев русской грамматике как основе речевой коммуникации | хорохордина о.в. | IJORS International Journal of Russian Studies [Электронный ресурс]. URL: https://www.ijors.net/issue5_1_2016/articles/khorokhordina.html (accessed: 10.03.2024).
26. Шутан М. Современные подходы к преподаванию русского языка и литературы в школе. Встреча двух методик / М. Шутан, Litres, 2021.
27. Янченко В., Дейкина А. История методики преподавания русского языка в биографических очерках / В. Янченко, А. Дейкина, Litres, 2018.
2. Boas H.C. Directions for Pedagogical Construction Grammar / H.C. Boas, Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2022.
3. Elena Z., Ekaterina N., Cherkashina E. Specifics of contrastive teaching Russian as a foreign language (based on the example of Swahili) // Propósitos y Representaciones. 2021. No. SPE2 (9).
4. Ellis R. et al. Task-Based Language Teaching [Electronic resource]. URL: https://assets.cambridge.org/97811084/94083/frontmatter/9781108494083_frontmatter.pdf (accessed: 03/04/2024).
5. Fedotova N. L., Sun Yu. COMMUNICATIVE GRAMMAR EXERCISES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE // Scientific opinion. 2019. No. 3. pp. 123–129.
6. Fesenko O. P., Fedyayeva E.V., Bestennaya V.V. Cases in methods of teaching Russian as a foreign language // Language and Culture. 2017. No. 9. pp. 104–117.
7. Habibullugli E.S. Problems of modern Russian language teaching in primary Uzbek schools // ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal. 2022. No. 5 (12). pp. 583–588.
8. MSED K.C. What Is Sociocultural Theory? // Verywell Mind [Electronic resource]. URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-sociocultural-theory-2795088> (accessed: 03/01/2024).
9. Nuss S. V., Martelle W.W. Task-Based Instruction for Teaching Russian as a Foreign Language / S.V. Nuss, W.W. Martelle, Routledge, 2022.
10. Nuss S. V., Martin C.L. Student-Centered Approaches to Russian Language Teaching / S.V. Nuss, C.L. Martin, Taylor & Francis, 2023
11. Ohta A.S. Sociocultural Theory and Second/Foreign Language Education // Springer eBooks [Electronic resource]. URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-02246-8_6 (accessed: 03/03/2024).
12. Richards O. The Ultimate Guide To The 6 Russian Cases – StoryLearning // StoryLearning [Electronic resource]. URL: <https://storylearning.com/learn/russian/russian-tips/russian-cases> (accessed: 03/10/2024).
13. Rozovskaya A., Roth D. Grammar Error Correction in Morphologically Rich Languages: The Case of Russian // Transactions of the Association for Computational Linguistics. 2019. (7). pp. 1–17.
14. Russian cases explained with examples // Russian Enthusiast [Electronic resource]. URL: https://russianenthusiast.com/russian-grammar/russian-cases/#google_vignette (accessed: 03/01/2024).
15. The Art of Teaching Russian: Research, Pedagogy, and Practice ed. by Evgeny Dengub, Irina Dubinina and Jason Merrill (review) // Rocky Mountain Review. 2020. No. 2 (74). pp. 223–225.
16. Usmanalieva S. N. RUSSIAN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY: CURRENT PERSPECTIVES AND FUTURE DIRECTIONS // EPRA Journals [Electronic resource]. URL: <https://eprajournals.com/IJMR/article/12171> (accessed: 03/06/2024).
17. Vyacheslavovna G. E. COMMUNICATIVE APPROACH TO THE STUDY OF THE GRAMMAR SYSTEM OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/communicative-approach-to-the-study-of-the-grammar-system-of-russian-as-a-foreign-language/viewer> (accessed: 05.03. 2024).
18. WANG Y. A Study of Sociocultural Perspectives on Sociocultural Theory and Second Language Acquisition Research // Journal of International Education and Development. 2020. No. 9 (4). pp. 49–53.
19. Voiteleva T. M., Cao Ch. On the issue of the theory and practice of the communicative approach in teaching Russian as a foreign language [Electronic resource]. URL: https://psyjournals.ru/journals/langt/archive/2022_n1/Voiteleva_Cao (accessed: 03/09/2024).
20. Deikina A. Axiological methods of teaching the Russian language / A. Deikina, Litres, 2019.
21. Kustova G.I. Death | Russian grammar [Electronic resource]. URL: <http://www.rusgram.ru/%D0%9F%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%B6> (accessed: 03/09/2024).
22. Lin L. Communicative approach to teaching Russian grammar in China [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-v-prepodavanii-russkoy-grammatiki-v-kitae/viewer> (accessed: 03/07/2024).

APPLICATION OF PEDAGOGICAL TOOLS FOR TEACHING CASES OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS

Zana Mahmood Abbas
Belgorod State University

This article examines the current trends and future directions in pedagogical approaches to teaching Russian grammar cases. It discusses traditional and contemporary methods, including communicative and task-based approaches, contrastive analysis, and error correction techniques. Through a detailed analysis of each approach, the article highlights their advantages, implementation strategies, and potential impact on language learning. Furthermore, the article explores emerging trends such as learner-centered methodologies, the integration of authentic materials and cultural contexts, and the utilization of corpus linguistics and data-driven approaches. By embracing these advancements, language educators can enhance the effectiveness of teaching Russian grammar cases and foster proficiency development in learners.

Keywords: Russian grammar, Pedagogical approaches, Language instruction, Communicative methods, Task-based learning, Technology integration, Error correction, Authentic materials, Learner-centered, Future directions.

References

1. Anatolyevna K.L. Grammar Of The Russian Language And Teaching It To Foreigners (Conflict Issues) // European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. 2021.

23. Sergeevna Kh. A. study of the category of case in elementary school | Material on the Russian language: | Educational social network [Electronic resource]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/russkii-yazyk/2019/12/04/izuchenie-kategorii-padezha-v-nachalnoy-shkole> (accessed: 03/10/2024).
24. Theory and practice of teaching Russian as a foreign language Fundacja Instytut Polsko-Ro, 2012.
25. Khorokhordina O. B. Principles and techniques of teaching Russian grammar to foreigners as the basis of speech communication | Khorokhordina O.V. | IJORS International Journal of Russian Studies [Electronic resource]. URL: https://www.ijors.net/issue5_1_2016/articles/khorokhordina.html (accessed: 03/10/2024).
26. Shutan M. Modern approaches to teaching Russian language and literature at school. A meeting of two methods / M. Shutan, Litres, 2021.
27. Yanchenko V., Deykina A. History of methods of teaching the Russian language in biographical sketches / V. Yanchenko, A. Deykina, Litres, 2018.

Адаптивная физическая культура и адаптивный спорт в социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья

Испулова Светлана Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: sispulova@mail.ru

Полозкова Юлия Викторовна,

тренер-преподаватель, МКУ ДО «СШ по адаптивным видам спорта» МГО
E-mail: juliapolozkova@gmail.com

Абрарова Зинира Фоатовна,

кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой социальной работы, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
E-mail: zini_ra@mail.ru

Большакова Наталья Леонидовна,

старший преподаватель, кафедра социальной работы, Институт гуманитарных и социальных наук, Высшая школа философии и социологии, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
E-mail: BolshakovaNL@mail.ru

Веричева Ольга Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной работы, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет»,
E-mail: overicheva@yandex.ru

Статья посвящена рассмотрению особенностей социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья посредством их занятий адаптивной физической культурой и адаптивным спортом. Авторы особое внимание уделили сноубордингу, т.к. один из соавторов является тренером по этому виду спорта группы лиц с ограниченными возможностями здоровья. Анализ научной литературы, имеющегося опыта, в частности, Адаптивного горнолыжного центра курорта «Красная поляна», способствовали тому, что авторы организовали и провели эмпирическое исследование с целью изучения интереса участников группы к сноубордингу, оценки их предпочтений, а также выявления возможных барьеров или потребностей в предоставлении доступа к этому виду активности. Выводы, которые были сделаны по результатам исследования, свидетельствуют о том, что наличие сложностей в занятиях сноубордингом лиц с ограниченными возможностями неизбежно, но они имеют огромный потенциал как в плане их физического развития и достижения достаточно высоких спортивных результатов, так и в плане их социальной реабилитации, жизненного и профессионального самоопределения. Для развития сноубординга как одной из активных форм социальной реабилитации для лиц с ограниченными возможностями нужны определенные, в том числе, материальные ресурсы. Источником может стать спонсирование спортсменами производителями спортивного инвентаря и одежды.

Ключевые слова: социальная реабилитация, лица с ограниченными возможностями здоровья, адаптивная физическая культура, спорт

Введение

Количество детей с ограниченными возможностями здоровья ежегодно увеличивается. В 2021 году в органах социальной защиты населения было зарегистрировано 710 324 тыс. детей-инвалидов, а на март 2022 года – 732 579 тыс. Из них 374 535 тыс. – дети в возрасте от 8 до 14 лет. Мальчики составляют 58% общей численности детей-инвалидов, девочки – 42% [3].

Поскольку необходимым условием успешной интеграции детей с ограниченными возможностями в общество является социальная реабилитация, необходимо отметить, что данной теме посвящены работы Ярской-Смирновой В.Н., Корогодовой Н.П., Зайцева Д.В. [6], Низовой Л.М., Даниловой М.И. [3], Амировой Р.А. [1], Михайлиной Е.В., Береговой Е.Б. [2].

Социальную реабилитацию мы рассматриваем как особую технологию социальной адаптации человека к жизни в обществе. Имея в виду его полноценную жизнедеятельность, включающую в себя наличие семьи, круга близких по увлечениям, интересам, взглядам на жизнь людей, профессиональной деятельности, его умения и навыки в быту и др. Все то, что и наполняет смыслом каждый день жизни человека.

Социальная реабилитация включает в себя социально-психологическую реабилитацию, социально-культурную реабилитацию, физкультурно-оздоровительную реабилитацию и профессиональную ориентацию. В данной работе мы рассмотрим актуальность и взаимосвязь физкультурно-оздоровительной, включающей в себя адаптивную физическую реабилитацию, и профессиональной реабилитации.

Физкультурно-оздоровительная реабилитация может реализовываться через занятия лиц с ОВЗ и инвалидностью адаптивным спортом, который направлен не только на приспособление лиц с ОВЗ к обычной среде, но и на достижение максимально высоких результатов. В современном мире в адаптивном спорте появляются новые дисциплины, а с ними и новые возможности.

Дисциплина сноуборд в адаптивном спорте уже набрала достаточную популярность, но мотивация спортсменов на занятия и достижение значимых результатов остается актуальной проблемой тренеров.

В 2015 году было проведено исследование мотивов глухих спортсменов на занятия сноубордингом [4]. Выводы, сделанные в статье, построены на исследовании спортсменов уже профессионального уровня.

Для спортсменов начального уровня мотивация может выглядеть несколько иначе. Спортсмену начального уровня сложно замотивировать себя достижениями или получением удовольствия от соревновательной деятельности, ведь на этом этапе начинающие просто не испытывают ещё всех эмоций связанных с этим. Поэтому изначальной мотивацией может выступать именно желание заняться достаточно модным видом спорта. А далее, когда спортсмен уже ходит на тренировки, возможно, начинает выезжать на сборы, знакомиться с соревновательной деятельностью, могут появляться и новые мотивации.

Тем более, что в нашей стране в последние годы создаются замечательные адаптивные центры, при чем не отдельно выстроенные, а встроенные в общую спортивную инфраструктуру. Примером такого подхода может служить Адаптивный горнолыжный центр курорта «Красная поляна» (г. Сочи). Специалистами центра с 2014 года реализуется программа, направленная на социальную и физкультурную рекреацию с элементами адаптивной физической реабилитации для людей с диагнозами РАС, ДЦП, синдромом Дауна, имеющих ограничения по слуху и зрению и их семей. Программа предполагает занятия сноубордингом, горными лыжами и другими горнолыжными приспособлениями. Занятия проводятся бесплатно, за счет средств, выделяемых АНО Центром АФК, спорта и туризма «Энергия Жизни». В зимнем сезоне 2022 года за счет средств гранта губернатора Кубани. Отметим, что на официальном сайте курорта «Красная поляна», есть достаточно подробная информация об инклюзивной среде на курорте, Адаптивном горнолыжном центре, представлены яркие ролики о занятиях с детьми с ОВЗ и о той пользе и эмоциях, которые дают им занятия спортом.

Результаты эмпирического исследования

В декабре 2023 года на базе Спортивной школы по адаптивным видам спорта города Миасс Челябинской области была организована группа сноубординга для лиц с ограниченными возможностями здоровья. С целью изучения потенциального интереса людей к сноубордингу, оценки их предпочтений, а также выявления возможных барьеров или потребностей в предоставлении доступа к этому виду активности нами совместно с кафедрой социальной работы и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» было организовано эмпирическое исследование. Анкетирование было проведено в период с 15.12.2023 года по 22.12.2023 года. Анкета включала в себя 15 вопросов, из них 12 вопросов закрытого типа и 3 вопроса открытого типа. Всего в исследовании приняло участие 9 человек.

Согласно ответов респондентов, мотивы у людей для занятия данным видом спорта разные. 5 респондентов выбрали сноубординг, потому что

хотят быть активными и просто заниматься спортом; троим нравится чувствовать адреналин и скорость, а один человек хочет преодолеть свои страхи и определенные трудности. Такие ответы свидетельствуют о том, что все люди абсолютно разные и у каждого был свой стимул для того, чтобы попробовать себя в данном виде спорта, а самое главное, это желание людей быть социально-активной личностью. Мы считаем, что сноубординг даст людям шанс побороть свои страхи и трудности, ощутить новые эмоции и впечатления, а также просто заниматься спортом для личного удовольствия.

Шесть человек из 9 узнали о данной секции от друзей и знакомых, трое человек ответили, что благодаря социальным сетям они нашли информацию о секции. По ответам на вопрос о наличии опыта в данном виде спорта, у семи из девяти опрошенных нет опыта в сноубординге, соответственно у двух из девяти этот опыт присутствует, это позволяет предположить, что некоторые ребята могут помогать тренеру и делиться с другими своим опытом.

На вопрос о том нравится ли им заниматься этим видом спорта, все респонденты ответили положительно. На открытый вопрос о целях, которые респонденты хотели бы достичь в сноубординге, четыре человека ответили, что хотели бы развиваться в данном виде спорта и участвовать в паралимпийских играх, скорее всего, потому что они видят в этом спорте возможность для самореализации и достижения высоких результатов. Один человек ответил «получить эмоции от сноубординга», вероятно потому, что он хочет испытать новые ощущения и радость от активного времяпровождения на горных склонах. Респондент, решивший побороть свои страхи, видит в сноубординге возможность преодоления личных барьеров и развития силы воли. Один человек выбрал своей целью активную деятельность, чтобы быть в форме, возможно, он видит в этом спорте отличный способ поддержания физической активности и заботы о своем здоровье.

По данным вопроса о методах обучения двое респондентов выбрали схемы и картинки, вероятно, им удобнее использовать данный метод для лучшего понимания материала, особенно если они имеют ограниченный доступ к устной речи или знаковому языку. Пять человек выбрали жесты, потому что данный метод может помочь улучшить понимание и запоминание материала, а так же облегчить взаимодействие с окружающими. Один респондент выбрал личные примеры, возможно, потому что ему проще понимать информацию через конкретные ситуации или истории. Тот, кто выбрал «Все вместе», предпочитает комплексный подход к коммуникации, используя различные методы для более полного понимания информации.

С трудностями на первых занятиях в секции столкнулись шесть из девяти опрошенных. Самой распространенной проблемой оказалась безопасность, по причине невозможности услышать

предупреждение. Кроме того, присутствовали сложности в коммуникации и трудности восприятия звуков и сигналов на склоне. Это может быть связано с тем, что спортсмены еще не адаптировались. Но нужно задуматься о способах повышения безопасности для спортсменов и о совершенствовании сигнальной системы. В результате тренер пообщался с воспитанниками, чтобы лучше узнать, какие сигналы будут наиболее полезны.

Несмотря на трудности, опрошенные продолжают заниматься сноубордингом благодаря уверенности в своих возможностях и желании преодолевать препятствия (2 человека), поддержке и пониманию со стороны тренера и товарищей по команде (2 человека), радости от самого катания на доске (2 человека). Как мы видим, несмотря на определенные трудности, респонденты нашли то, что мотивирует их продолжать занятия в секции.

Восемь из девяти опрошенных на вопрос о желании участвовать в соревнованиях выбрали положительный ответ, это может говорить о том, что они ставят перед собой определенную цель и стремятся ее достичь, а также о высокой мотивации респондентов в достижении спортивных результатов.

На вопрос о необходимости сопровождения 7 из 9 опрошенных ответили положительно, это может свидетельствовать о трудностях, возникающих в период самостоятельного нахождения в другом населенном пункте.

Вопрос о предложении по работе секции был представлен в открытой форме. Три человека, указали, что у них нет ни каких предложений, они в целом довольны работой секции и не видят необходимости в изменениях. Один человек отметил, что не понял вопроса, что может говорить о недостаточной ясности формулировки вопроса именно для этого человека. Один человек предложил улучшить обучение используя систему жестов. Тренером было принято решение, что необходимо больше уделить внимания и времени на объяснение и тренировку основных жестов и движений во время катания. Также, один человек хочет после занятий обсуждать происходящее на трассе. Это предложение может говорить о желании обсуждать свои впечатления, достижения и проблемы, возникающие во время занятий.

На вопрос посоветуют ли они данный вид спорта друзьям и знакомым все респонденты ответили положительно. Это говорит о том, что, не смотря на трудности вовремя занятий, им нравится данный вид спорта, и они хотели бы, чтобы их друзья и знакомые попробовали себя в данном виде спорта.

Заключение

В наш век медийной активности социальные сети стали неотъемлемой частью любой деятельности, спорта в том числе. В индустрии сноубординга действует практика спонсирования спортсменов. Это

форма поддержки «райдеров» – сноубордистов, когда компании, производители или инвесторы заключают контракты на предоставление оборудования, одежды, предоставление тренировочных баз или финансирования. Есть разные формы сотрудничества, по которым спортсмены в свою очередь рекламируют «спонсора» в социальных сетях, выступают амбассадорами компаний.

В адаптивном спорте практика спонсирования спортсменов только начинает распространяться в нашей стране, одной из причин этого является незначительная активность людей с ОВЗ в социальных сетях.

Многие компании даже не рассматривают такой вариант сотрудничества, просто не развиваются в данном направлении. Поэтому среди работников спортивных школ, среди тренеров важно организовать правильную работу с распространением информации о всех возможностях данного сотрудничества для спортсменов с ОВЗ.

В воспитательную работу можно включить беседы с родителями и со спортсменами на темы, связанные с улучшением качества жизни не только в области здоровья, социальной адаптации с помощью спорта, но и улучшение финансового положения.

В адаптивном спорте есть возможность не только бесплатного посещения тренировок, но и финансирования выездов, предоставления оборудования и даже получение заработной платы от центров спортивной подготовки. В сочетании с сотрудничеством с компаниями мы можем получить полноценное материальное обеспечение спортсмена.

Мы считаем, что на данный момент родители детей с ОВЗ даже не всегда задумываются о том, что спорт может стать делом жизни, способом обеспечить материальную стабильность, а рассматривают спортивные секции лишь как способ физической реабилитации, способствующий, в том числе, развитию морально-волевых качеств.

Но мы убеждены, что на этапах начальной подготовки тренеры могут использовать информацию о возможностях развития, в полной мере описывая, представляя возможные перспективы не только в плане физкультурно-оздоровительной реабилитации, но и возможностях, предоставляемых адаптивным спортом, для профессиональной реабилитации. Достаточно много случаев, когда спортсмен с ОВЗ становится, благодаря собственному спортивному опыту участия в соревнованиях и профессиональному образованию в сфере физкультуры и спорта, популярным тренером для детей с ОВЗ и инвалидностью. Он всегда будет примером, «звездой» для них, и возможно, кто-то из его подопечных будет мечтать повторить его путь спортивных достижений и побед, и стать, в результате, его коллегой, последователем в плане тренерской деятельности.

Для пропаганды занятий адаптивным спортом, в частности, сноубордингом, можно предложить следующие рекомендации: на официальных сай-

тах спортивных клубов, объединений, компаний – спонсоров систематически освещать динамику развития адаптивного спорта в целом и конкретных детей, лиц с ОВЗ: их результаты, интервью как с самими спортсменами, их тренерами, родителями. Такие истории конкретных спортсменов смогут стать сильнейшим мотиватором для других, возможно, испытывающих подобные сложности.

Вместе с тем, такие истории смогут стимулировать организации, предприятия, индивидуальных предпринимателей к оказанию того или иного вида помощи как отдельным лицам, так и командам, спортивным клубам и объединениям.

Литература

1. Амирова Р.А. Социальная реабилитация детей-инвалидов: исторический аспект // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2011. – № 8 (96). – С. 110–113.
2. Михайлина Е.В., Береговая Е.Б. Социальная реабилитация детей-инвалидов с выраженной умственной отсталостью на занятиях кинетическим песком // Психическое здоровье. – 2021. – № 2. – С. 21–25.
3. Низова Л.М., Данилова М.И. Социальная реабилитация и интеграция детей-инвалидов в общество // Народонаселение. – 2016. – № 4 (74). – С. 77–84.
4. Рысакова О.Г., Махов А.С. Значение и структура мотивов глухих спортсменов России и зарубежья к занятиям сноубордингом // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2015. – № 6 (124). – С. 167–172.
5. ФГИС ФРИ. URL: <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei> (дата обращения: 08.08.2023).
6. Ярская-Смирнова В.Н., Корогодова Н.П., Зайцев Д.В. Доступная среда: социально-технологические инновации и перспективы развития // Социологические исследования. – 2019. – № 4. – С. 162–164.

ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE AND ADAPTIVE SPORTS IN SOCIAL REHABILITATION OF PERSONS WITH DISABILITIES

Ispulova S.N., Polozkova Yu.V., Abrarova Z.F., Bolshakova N.L., Vericheva O.N. Nosov Magnitogorsk State Technical University, MKU DO «Secondary School for Adaptive Sports» MGO, Ufa University of Science and Technology, Kostroma State University

The article is devoted to consideration of the features of social rehabilitation of persons with disabilities through their activities in adaptive physical education and adaptive sports. The authors paid special attention to snowboarding, because... one of the co-authors is a coach in this sport for a group of people with disabilities. Analysis of scientific literature, existing experience, in particular, the Adaptive Ski Center of the Krasnaya Polyana resort, contributed to the fact that the authors organized and conducted an empirical study in order to study the interest of group members in snowboarding, assess their preferences, as well as identify possible barriers or needs in providing access to this type of activity. The conclusions that were drawn from the results of the study indicate that the presence of difficulties in snowboarding for persons with disabilities is inevitable, but they have enormous potential both in terms of their physical development and achievement of fairly high sports results, and in terms of their social rehabilitation, life and professional self-determination. To develop snowboarding as one of the active forms of social rehabilitation for people with disabilities, certain resources are needed, including material resources. The source may be sponsorship of athletes by manufacturers of sports equipment and clothing.

Keywords: social rehabilitation, persons with disabilities, adaptive physical education, sport

References

1. Amirova R.A. Social rehabilitation of disabled children: historical aspect // Scientific notes of the Russian State Social University. – 2011. – No. 8 (96). – pp. 110–113.
2. Mikhailina E.V., Beregovaya E.B. Social rehabilitation of disabled children with severe mental retardation during kinetic sand classes // Mental Health. – 2021. – No. 2. – pp. 21–25.
3. Nizova L.M., Danilova M.I. Social rehabilitation and integration of disabled children into society // Population. – 2016. – No. 4 (74). – pp. 77–84.
4. Rysakova O.G., Makhov A.S. The meaning and structure of the motives of deaf athletes in Russia and abroad for snowboarding // Scientific Notes of the University named after. P.F. Lesgavta. – 2015. – No. 6 (124). – pp. 167–172.
5. FSIS FRI. URL: <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei> (access date: 08/08/2023).
6. Yarskaya-Smirnova V.N., Korogodova N.P., Zaitsev D.V. Accessible environment: socio-technological innovations and development prospects // Sociological Research. – 2019. – No. 4. – pp. 162–164.

Применение педагогической технологии визуализации среды обучения «информационные схемы» при обучении математики студентов экономического профиля

Картёжникова Анна Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, колледж Читинского института (филиала) ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»
E-mail: zzig@mail.ru

Картёжников Дмитрий Александрович,

кандидат педагогических наук, кафедра прикладной механики и математики, Забайкальский институт железнодорожного транспорта – филиал ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет путей сообщения»
E-mail: 75126@bk.ru

В современной дидактике наиболее перспективными являются технологии обучения с учетом принципов когнитивно-визуального подхода. В методике преподавания математики этот подход реализуется, главным образом, посредством соблюдения принципа наглядности и построения так называемой визуальной среды обучения, которая опирается на комплексное применение основных способов представления информации: вербального, символического и графического. Наряду с визуализированными задачами и конспектами, одной из составляющих частей визуальной среды обучения математике студентов экономических специальностей являются наглядные графические структуры, реализованные в виде информационных схем. Это могут быть структурно-логические схемы, блок-схемы и др., которые направлены на визуальное восприятие и усвоение четкого, системного, логически выстроенного учебного материала. Информационные схемы могут задавать не только целевой предметный контекст, но и профессиональный. Графическое представление предьявляемой формализованной учебной информации помогает систематизировать, наглядно представлять и осмысливать как математические факты, так и экономические закономерности.

Ключевые слова: визуальная среда, информационная схема, математика, методика обучения математике, экономика, студенты, наглядность, визуальный образ, среда обучения.

В сегодняшней экономической ситуации возрастают требования к подготовке конкурентоспособных специалистов, в частности, профессионалов в экономической сфере. Современные производственные процессы требуют обширных знаний не только экономической направленности, но и знаний технической, юридической, социальной и иных сфер деятельности специалиста. Колоссальные информационные потоки, содержащие актуальную информацию и требующие качественного анализа, имеют под собой различные формы ее представления: вербальную, графическую, символическую и др. Помощь в развитии мыслительных процессов, необходимых для полноценного комплексного анализа входящей знаковой информации для будущих специалистов-экономистов, оказывает математика с ее багажом методов и средств анализа и синтеза.

Однако для многих студентов математика остается сложной наукой с абстрактным содержанием и методами, что подтверждает актуальность темы нашего исследования. Для решения этой проблемы необходимо организовать эффективную обучающую среду, включающую по возможности одновременно несколько способов представления учебной информации. В данной статье мы рассмотрим одну из составляющих так называемой визуальной среды обучения математике студентов, которая реализуется посредством когнитивно-визуального подхода в обучении.

Одним из ключевых дидактических принципов, не теряющим актуальность и по сей день, является принцип наглядности, предполагающий эффективное вовлечение органов чувств, преимущественно зрения, в процесс восприятия предлагаемого образа. Реализация когнитивно-визуального подхода затрагивает и процесс обучения математике. Приемы визуализации математической информации представлены в работах: М.И. Башмакова [1], Н.Р. Бугай [7], В.А. Далингера [2], Н.М. Ежовой [3], О.О. Князевой [5], Л.А. Крюк [9], А.А. Миришиной [7], С.Н. Позднякова [1], Н.А. Резник [8], Л.И. Сербиной [9], А.Я. Цукарь [10], М.А. Чошанова [11], Н.В. Щукиной [12] и др. Следует отметить, что подробно этот вопрос рассматривался большинством авторов применительно к школьному образованию. Вопрос использования когнитивно-визуального подхода при обучении математике студентов, в частности, специальностей экономического профиля, требует дополнительных исследований.

Рассмотрим теоретические основы когнитивно-визуального подхода к обучению математике. Совокупность условий обучения, которые предполагают наличие как традиционно наглядных, так и специальных средств и приёмов, позволяющих активизировать работу зрения с целью получения продуктивных результатов, Н.А. Резник [8] называет визуальной средой обучения. Чтобы продуктивно задействовать резервы визуального мышления, сторонники когнитивно-визуального подхода признают равноправие вербального, геометрического и формульного способов представления учебной информации.

Уточним способы предъявления учебных знаний. При *вербальном* (словесном) способе студент слушает или читает описание, включающее математические термины и их обозначения. При *геометрическом* (визуальном) способе предъявления информационного сообщения его главная часть сосредоточена на рисунке, чертеже, графике, наглядном пособии, экране. *Формульный* (аналитический, знаковый, символьный) способ представления информации предполагает использование лишь стандартных обозначений из некоторого алфавита (списка) и соблюдении чётких правил организации информационных сообщений.

Конструирование новых обучающих сред, связанных с предметным и профессиональным обучением, позволяет разрабатывать новые пути получения и передачи знаний. Для моделирования визуальной среды обучения математике применяют, главным образом, разнообразные визуализированные занятия, где преподаватель оптимально сочетает вербальную математическую информацию с геометрической и формульной. Резервы визуального мышления продуктивно задействуются в процессе решения специально подобранных визуализированных задач, составляющих фундамент математики, как научной дисциплины. Немаловажное значение имеют также визуальные конспекты, которые условно можно разделить на две группы: опорные конспекты и конспекты-практикумы. Опорные конспекты ранее больше применялись в школьной математике, но в последнее время все большее распространение стали получать в профессиональном образовании, высшем и среднем. Готовые конспекты-практикумы для студентов по математике, предполагающие изучение краткой теоретической части и заполнение отдельных фрагментов практического решения, в научно-методической литературе не встречаются и требуют разработки в зависимости от уровня образования, объема предъявляемых знаний, прикладной направленности, степени самостоятельности выполнения и т.д.

Бесспорно, принцип наглядности здесь играет приоритетную роль. Но, вместе с тем при формировании полноценного визуального образа должны присутствовать системность, лаконичность, акцентирование на значимые моменты. Не следу-

ет упускать и профессиональную направленность учебной информации. Указанные особенности представления учебного материала в полной мере могут быть также реализованы в виде информационных схем, которые являются одной из составляющих визуальной среды обучения математике студентов экономических специальностей. По предмету труда в классификации профессий, как известно, профессию экономиста относят к сигномической группе, т.е. соответствующей схеме Человек – Знак. Основным содержанием труда специалистов экономической сферы является преимущественно знаковая информация: числа, формулы, таблицы, графики, диаграммы и т.п. Обработка такой информации в полной мере требует ресурсов визуального мышления, развитию которого способствуют создание собственных, анализ и дополнение уже разработанных информационных схем.

Как правило, информационная схема в рамках визуальной среды обучения является наглядной графической структурой и демонстрирует содержание теоретического или практического блока учебного материала или его отдельного фрагмента путем оптимального сочетания слов, формул и графических изображений. Информационные схемы на занятиях по математике в зависимости от педагогической цели могут применяться на разных этапах: будь то актуализация знаний, мотивационный компонент, изучение нового материала и др. Наиболее распространены структурно-логические схемы отдельных тем или разделов, демонстрирующие основные понятия, примеры, приложения, заключения и другие основные компоненты учебного материала, а также инвариантные связи между ними. Такие схемы за счет своей выразительности, доходчивости, лаконичности, универсальности, обозримости способствуют формированию целостного восприятия визуального образа обобщенной и систематизированной информации отобранного предметного содержания.

В качестве примера приведем схему по теме «Функции нескольких переменных и их некоторые приложения в экономике» (рис. 1).

Следует отметить возможность вариативности такой схемы за счет изменения и дополнения, как теоретических компонентов темы, так и приложений, в том числе как результат самостоятельной работы студентов.

Для наглядности различных классификаций математических понятий также можно использовать структурные информационные схемы, например «Классификация функций» (рис. 2). В качестве самостоятельной работы студентам можно предложить сопроводить представленные на схеме классы функций соответствующими формулами и графиками, а также дополнить ее иными классами функций. Составленные таким образом схемы в полной мере соответствуют принципам построения визуальной среды обучения.

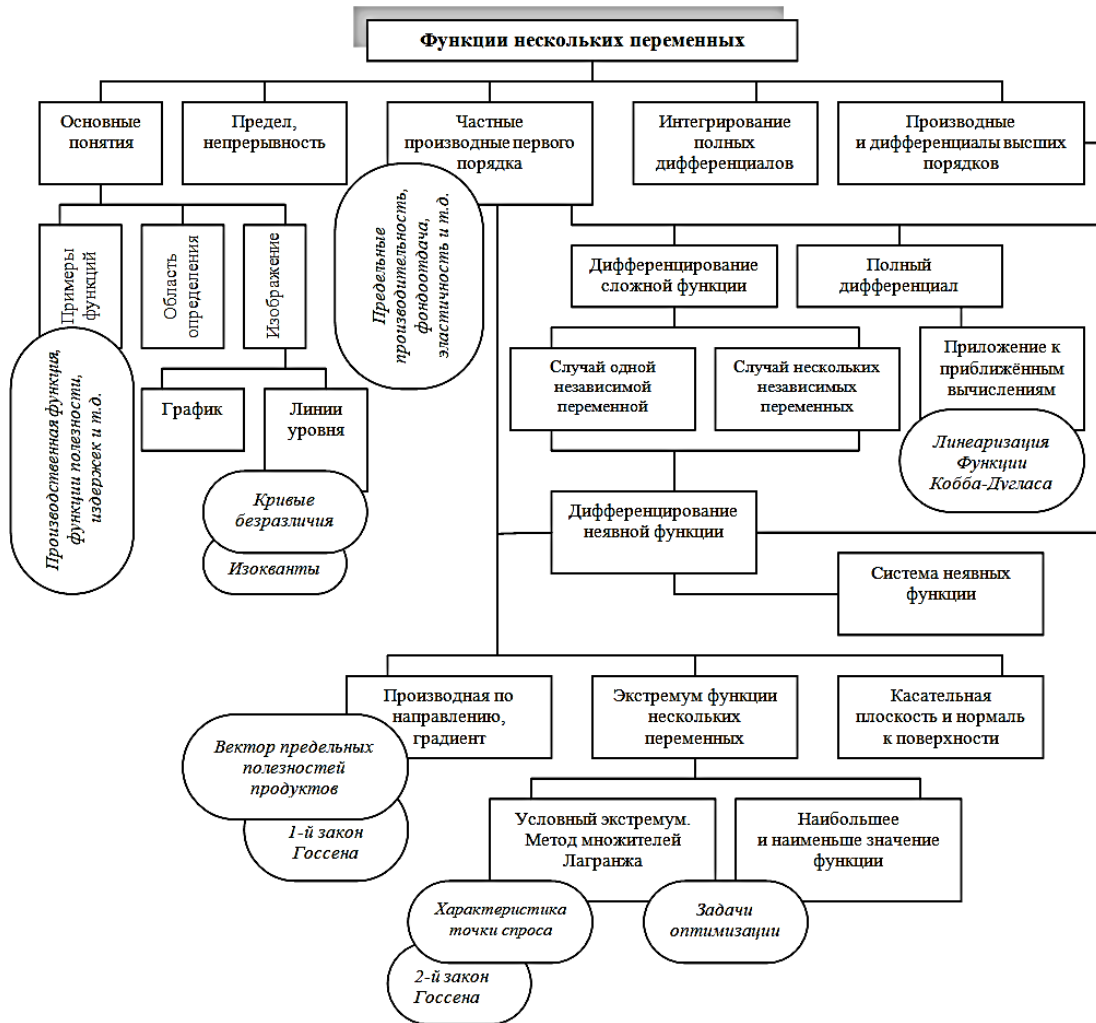


Рис. 1. Структурно-логическая схема темы «Функции нескольких переменных и их некоторые приложения в экономике»



Рис. 2. Классификация функций

Основу информационной схемы может также составлять таблица, систематизирующая текст, формулы, графики. Например, по теме «Графики и свойства основных элементарных функции».

Немаловажное значение при обучении математике студентов имеет профессиональный контекст учебного материала, который тоже можно реализовать посредством кратких информационных схем. Как показала практика, формульную информацию в них целесообразно комбинировать с графической. При этом в ходе работы с такими информа-

ционными схемами от студента требуется активная аналитико-синтетическая деятельность по самостоятельному изучению их содержания. Для полного представления и понимания изучаемого материала должна подключаться вербальная составляющая формирования визуального образа посредством комментариев, уточнений, выводов, вопросов, заключений и т.п., что способствует не только развитию предметных знаний и навыков студента, но и его общих и профессиональных компетенций.

Примерами описанных выше кратких информационных схем служат схемы, представленные на рисунках 3–6.

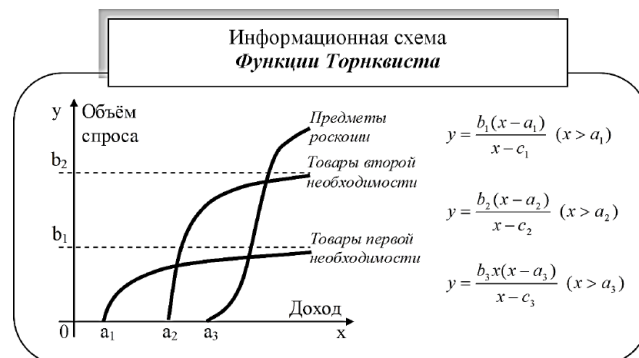


Рис. 3. Информационная схема «Функции Торнквиста»

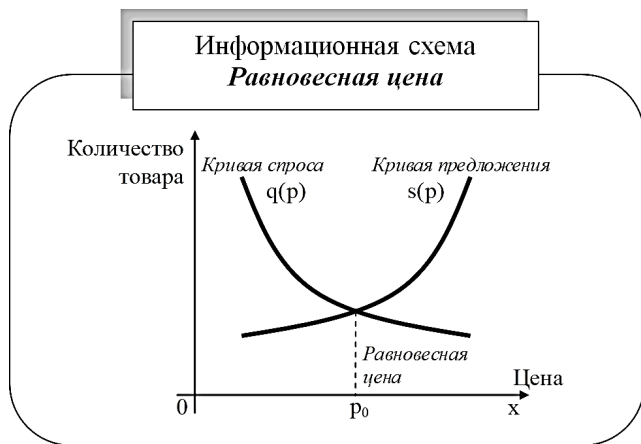


Рис. 4. Информационная схема «Равновесная цена»



Рис. 5. Информационная схема «Поиск равновесной цены в условиях паутиной модели рынка»

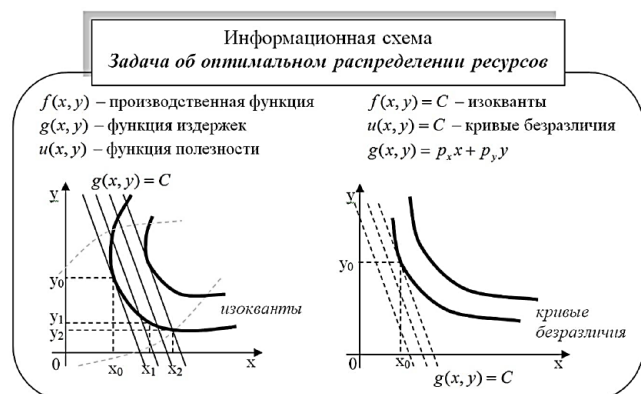


Рис. 6. Информационная схема «Задача об оптимальном распределении ресурсов»

Существенное значение для выражения содержания отображаемой информации и визуальных акцентов в информационных схемах по математике имеют как цвет, размер, начертание линий, текста, формул, так и расположение объектов, их соотношения и связи. При индивидуальном восприятии и анализе предлагаемых структур студентам дается возможность их уточнения, корректировки, дополнения. Научность и абстрактность, но при этом лаконичность, понятность, наглядность – неотъемлемые признаки информационных схем.

При реализации когнитивно-визуального подхода в обучении математике студентов большое значение имеют навыки структурирования и обобщения учебного материала при самостоятельном составлении различных информационных схем.

Развиваются умения оптимально сочетать разные способы представления информации, являющиеся основой визуального мышления, являющегося одним из профессионально значимых качеств будущих специалистов экономического профиля.

В заключение отметим, что применение различных информационных схем, как дидактического компонента организации визуальной среды обучения студентов математике, способствует:

- повышению качества передачи информации в процессе обучения;
- системному формированию математических знаний;
- повышению эффективности реализации прикладного компонента обучения, в частности экономического;
- развитию коммуникативных навыков будущих специалистов;
- совершенствованию навыков анализа, структурирования, обобщения данных;
- реализации принципа наглядности в обучении;
- организации самостоятельной работы студентов;
- самообразованию и личностному росту будущих профессионалов.

Литература

1. Башмаков, М.И. Информационная среда обучения / М.И. Башмаков, С.Н. Поздняков, Н.А. Резник – Спб.: Свет, 1997. – 400 с.
2. Далингер В.А. Теоретические основы когнитивно-визуального подхода к обучению математике: монография. – Омск: Изд – во ОмГПУ, 2006. – 143 с.
3. Ежова, Н.М. Визуальная организация информации в компьютерных средствах обучения (на примере математики): автореф. дис. канд. пед. наук.: 13.00.02 / Н.М. Ежова. – М., 2004. – 19 с.
4. Картёжников Д.А. Визуальная учебная среда как условие развития математической компетентности студентов экономических специальностей. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Д.А. Картёжников – Омск, 2007. – 196 с.
5. Князева О.О. Визуализированные задачи и методика их использования в процессе обучения началам математического анализа: Учебное пособие. – Омск: Изд – во ОмГПУ, 2003. – 60 с.
6. Миришина А.А., Бугай Н.Р. Способы визуализации в математике. // Теория и практика современной науки № 9 (75). – 2021, С. 48–50
7. Резник, Н.А. Методические основы обучения математике в средней школе с использованием средств развития визуального мышления: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.02 / Н.А. Резник – Москва, 1997. – 31 с.
8. Сербина Л.И., Крюк Л.А. Визуализация и ее роль в обучении математике как одно из актуальных направлений в современном образовании // Национальная ассоциация ученых (НАУ) № 54. – 2020, С. 41–43.

9. Цукарь, А.Я. Методические основы обучения математике в средней школе с использованием образного мышления: дис. докт. пед. наук.: 13.00.02 / А.Я. Цукарь. – Новосибирск, 1999. – 433 с.
10. Чошанов М.А. Визуальная математика. – Kazan: Abak, 1997. – 57 с.
11. Щукина, Н.В. Наглядность как средство управления учебно-познавательной деятельностью студентов при обучении математическому анализу [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Щукина – Омск, 2005. – 206 с.

APPLICATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR VISUALIZING THE LEARNING ENVIRONMENT «INFORMATION DIAGRAMS» WHEN TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS OF ECONOMICS

Kartezhnikova A.N., Kartezhnikov D.A.

Baikal State University; Zabaikalsk Rail Transport Institute, a branch of Irkutsk State Transport University

In modern didactics, the most promising teaching technologies are those taking into account the principles of the cognitive-visual approach. In the methodology of teaching mathematics, this approach is implemented mainly by observing the principle of clarity and building a so-called visual learning environment, which is based on the integrated use of the main methods of presenting information: verbal, symbolic and graphic. Along with visualized tasks and notes, one of the components of the visual environment for teaching mathematics to students of economic specialties are visual graphic structures implemented in the form of information diagrams. These can be structural-logical diagrams, block diagrams, etc., which are aimed at visual perception and assimilation of clear, systematic, logically structured educational material. Information schemes can set not only the target subject context, but also the professional one. A graphical representation of presented formalized educational information helps to systematize, visually represent and comprehend both mathematical facts and economic patterns.

Keywords: visual environment, information diagram, mathematics, methods of teaching mathematics, economics, students, visibility, visual image, learning environment.

References

1. Bashmakov, M.I. Information learning environment / M.I. Bashmakov, S.N. Pozdnyakov, N.A. Reznik – St. Petersburg: Svet, 1997. – 400 p.
2. Dalinger V.A. Theoretical foundations of the cognitive-visual approach to teaching mathematics: monograph. Omsk: Publishing house of OmGPU, 2006. – 143 p.
3. Yezhova, N.M. Visual organization of information in computer learning tools (using the example of mathematics): abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / N.M. Yezhova. – M., 2004. – 19 p.
4. Kartezhnikov D.A. Visual learning environment as a condition for the development of mathematical competence of students of economic specialties. dis. candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / D.A. Kartezhnikov – Omsk, 2007. – 196 p.
5. Knyazeva O.O. Visualized tasks and methods of their use in the process of teaching the basics of mathematical analysis: Textbook. Omsk: Publishing house of OmGPU, 2003. – 60 p.
6. Mirishina A.A., Bugai N.R. Visualization methods in mathematics. //Theory and Practice of modern science No.9 (75). – 2021, pp. 48–50
7. Reznik, N.A. Methodological foundations of teaching mathematics in secondary school using visual thinking development tools: abstract of the dissertation of the Doctor of pedagogical sciences: 13.00.02 / N.A. Reznik – Moscow, 1997. – 31 p.
8. Serbina L.I., Kruk L.A. Visualization and its role in teaching mathematics as one of the relevant directions in modern education // National Association of Scientists (NAU) No. 54. – 2020, pp.41–43.
9. Tsukar, A. Ya. Methodological foundations of teaching mathematics in secondary school using imaginative thinking: dis. doctor of Pedagogical Sciences.: 13.00.02 / A. Ya. Tsukar. Novosibirsk, 1999. – 433 p.
10. Choshanov M.A. Visual mathematics. – Kazan: Abak, 1997. – 57 p.
11. Shchukina, N.V. Visibility as a means of managing educational and cognitive activity of students in teaching mathematical analysis [Text]: dis. candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / N.V. Shchukina – Omsk, 2005. – 206 p.

Правовые основы самообороны в курсе дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

Карьёнов Сергей Рудольфович,

кандидат педагогических наук Российский университет спорта (ГЦОЛИФК) РУС (ГЦОЛИФК)
E-mail: sergei.karjenov@yandex.ru

В статье проведен комплексный анализ правовых основ самообороны в ходе преподавания и обучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Автором выявлены причины необходимости изучения правовых основ, а также сделан акцент на нормативно-правовой базе различных сфер юриспруденции: конституционной, гражданской и уголовной, где термин «самооборона» указывается законодателем, как «необходимая оборона». Отражается необходимость целостного изучения реализации самообороны, путем лекционных, семинарских и практических занятий. Автором отмечено, что преподаватель в данных видах занятий выступает в качестве специалиста, объективно оценивающего обстановку и правильность выполнения упражнений и применения навыков самообороны. Кроме того, обозначена важность использования постановлений Пленума Верховного Суда РФ, ведомственных правовых актов, судебной практики, юридической литературы, посвященной особенностям и правовой основе самообороны, где правоприменителями и учеными отражаются конкретные уже проанализированные положения, проработанные и исследованные на предмет противоправности и легитимности действий граждан. Представлена важность изучения информации, представленной прокуратурой на официальных сайтах. В контексте исследования правовых основ самообороны, в статье отражены аспекты самообороны, которые необходимо анализировать в процессе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Ключевые слова: безопасность, жизнедеятельность, законодательство, правовые основы, предупреждение, профилактика, самооборона.

Безопасность жизнедеятельности – дисциплина, преподаваемая в различных образовательных учреждениях, с целью формирования целостного представления у студентов о различных условиях жизни человека, как комфортных, так и стрессовых. В современном обществе необходимо быстро осознать и предугадывать любые моменты, а также методы, с помощью которых возможно оградить себя от рисков и опасностей.

В контексте исследования правовых основ самообороны в анализируемой нами дисциплине следует выделить следующие причины необходимости ее изучения, а именно:

1. Самооборона является активным способом предотвращения и профилактики различных несчастных случаев.

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» позволяет предвидеть и спрогнозировать неблагоприятные ситуации, а также проработать их, с целью недопущения несчастных случаев. В свою очередь самооборона, позволяет обеспечить внутреннее состояние защищенности и безопасности, что приводит к отсутствию ошибок и неправомерных действий.

2. Владение навыками самообороны априори создают условия для наличия у граждан здорового образа жизни.

В процессе осваивания навыков самообороны граждане начинают заботиться и о своем здоровье, а также о физическом состоянии. Отсутствие надлежащей подготовки может значительно оказать влияние на качество осуществляемых приемов самообороны, что как следствие, может привести к непредвиденным обстоятельствам, влекущим отрицательные последствия. В большинстве случаев, обучающиеся понимают и осознают обозначенное выше положение, в связи с чем, начинают вести здоровый образ жизни, правильно питаться, и т.д. Кроме того, в данном контексте, самооборона способствует развитию и совершенствованию навыков гигиены, а также является профилактическим средством от заболеваний.

3. Самооборона в дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» заставляет задуматься о нормативно-правовой основе реализации свои действий.

Несмотря на наличие рисков и опасностей для жизни и здоровья, применение навыков самообороны должно быть основано на базовых знаниях правовых основ. Понимание, что действия могут привести к непоправимым последствиям, заставляет изучать нормативное законодательство, чтобы не только защитить, в последующем, свои пра-

ва и свободы, но и не нарушить границы и интересы других граждан.

Действительно, в курсе дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» необходимо не только включать комплекс лекционных занятий, в которых будет обозначаться нормативно-правовое отражение основ законодательства, но и создавать «базу» для понимания, что каждое действие, пусть даже самооборона, может быть несоразмерно опасности и риску, и, как следствие, может быть наказуемо.

Считаем, что дисциплина должна также включать комплекс занятий:

1. семинарских: где обучающиеся отрабатывают полученные теоретические знания на различных примерах и ситуационных задачах;
2. практических: где происходит усвоение на практике, путем «разыгрывания» ситуаций и обработке действий, при этом не причиняя друг другу вреда, а также воспроизведение при помощи технических устройств соответствующих роликов с их детальным анализом.

Преподаватель в данных видах занятий выступает в качестве специалиста, объективно оценивающего обстановку и правильность выполнения упражнений и применения навыков самообороны.

К вопросу о «самообороне» отметим, что данное понятие анализируется в различных сферах юриспруденции. Основопологающей сферой и источником является конституционное право, в частности Конституция РФ, в которой, гарантировано право на самооборону и защиту себя и своего имущества (ст. 37,40,45).

В теории уголовного права самооборона формулируется, как «необходимая оборона» и регламентируется законодателем ст. 37 УК РФ [1]. Как обозначалось ранее, дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» рассматривает различные ситуации, которые могут затронуть не только жизнь человека, но и его собственность. Здесь, для правильной регламентации самообороны – действий гражданина, следует обратиться к Постановлению Пленума ВС РФ [2], где детально обозначены, по нашему мнению, принципиально важные аспекты по поводу самообороны, в частности, как применять физическую силу к тем, кто проникает в собственное жилище, а также как быть с противоправными действиями, к примеру, хулиганов, и тд.

Отдельные положения регламентируются гражданским законодательством, в частности статьями: 8, 36 и 1066 ГК РФ. Отдельные положения применения самообороны регламентируются законодательством: ФЗ «О полиции», ФЗ «Об оружии», Постановление Правительства РФ «Об утверждении Правил хранения и ношения гражданами оружия», и тд.

Отдельным аспектом следует отметить, судебную практику и юридическую литературу, посвященную особенностям и правовой основе самообороны [5, с. 35; 6, с. 72], где правоприменителями и учеными отражаются конкретные уже проанализированные

положения, проработанные и исследованные на предмет противоправности и легитимности действий граждан. В дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» такие «юридические примеры» могут стать реальными профилактическими показателями, заставляющими задуматься не только над правовой основой, но и над возможными будущими действиями обучающихся и, в целом, граждан.

Интересным моментом, по нашему мнению, также являются научные статьи, представленные прокуратурой на официальных сайтах [4]. Считаем, что использование содержания в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» было бы также актуально, в связи с тем, что информация, обозначенная на вышеобозначенных сайтах:

1. достоверная (основанная на официальных документах,
2. квалифицированная (проверенная юристами и экспертами);
3. доступная (формулировка и содержание текста научной статьи представлена в простой и понятной форме);
4. актуальная и обновленная;
5. объективная и независимая.

Кроме того, на законодательном уровне предпринимались неоднократные попытки создать федеральный закон, в котором бы было закреплено понятие и правовая основа самообороны, а также требования и основные правила, ответственность за применение и использование навыков самообороны [3].

Исходя из этого, необходимость изучения правовых основ в дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» заключается в следующем:

1. Предупреждение и профилактика применения приемов самообороны, отработка на предмет правильности, а также формирование чувства предусмотрительности, бдительности и осторожности.
2. Правовое просвещение и правовое информирование.
3. Формирование психологической стойкости и мотивации к применению приемов самообороны, а также развитие и совершенствование системы самоконтроля и контроля над собой в стрессовых ситуациях.
4. Наличие понимания и правовой осведомленности об органах и учреждениях, способствующих в обеспечении и в восстановлении нарушенных прав и свобод.

В процессе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» необходимо исследовать следующие правовые аспекты самообороны:

1. особенности реализации необходимой самообороны, в соответствии с уголовным законодательством;
2. комплекс средств самообороны, разрешенных законодательством и ведомственными нормативными документами (например, применение слезоточивого газа, электрошокеров, и другое);

3. соразмерность и соотношение использования навыков и приемов самообороны;
4. особенности самообороны при незаконном проникновении в собственность (дом, квартира, место нахождения);
5. особенности сообщения и передачи информации соответствующим правоохранительным органам.

Относительно последнего аспекта, по нашему мнению, следует отметить, что после применения самообороны, граждане обязаны незамедлительно сообщить об этом в полицию или другие правоохранительные органы для проведения соответствующего расследования.

Подводя итог, отметим, что обеспечение безопасности жизни и своего здоровья и своих близких, путем применения самообороны, возможно только тогда, когда есть комплекс знаний и умений применения навыков самообороны. Знание правовых основ способствует не только собственной защите, но и недопущению неправомерного привлечения к ответственности за совершенные деяния. В ходе прохождения обучения важно отрабатывать полученные знания, с помощью рассмотрения жизненных ситуаций, акцентируя при этом на способах предотвращения конфликтных ситуаций и угроз. Основопологающей частью обучения также является проведение лекций, содержащих в себе актуальную и достоверную информацию, которая должна знакомить с правилами использования средств самообороны. В целом, изучение правовых основ самообороны в дисциплине безопасность жизнедеятельности важно для обучения гражданам осознанному поведению в ситуациях, требующих защиты и обеспечения их безопасности.

Литература

1. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (с изм. и доп.) // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 22.03.2024 г.)
2. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 27.09.2012 № 19 (с изм. и доп.) «О применении судами законодательства о необходимой обороне и причинении вреда при задержании лица, совершившего преступление» // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 21.03.2024 г.)
3. Проект федерального закона № 926858–6 «О самообороне в Российской Федерации» (внесен 11.11.2015 депутатом ГД А.А. Журавлевым) // СПС «Гарант» (дата обращения: 21.03.2024 г.)
4. Прокурор разъясняет. Официальный сайт Прокуратуры Ставропольского края // Электронный

ресурс: https://epp.genproc.gov.ru/web/proc_26/activity/legal-education/explain?item=62066517 (дата обращения: 21.03.2024 г.)

5. Карьонов С.Р. Особенности преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в образовательных организациях по обеспечению личной безопасности граждан // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 12. – С. 33–38.
6. Стефанова Е.Ю. Право на самооборону: теоретические и правоприменительные аспекты // Национальная ассоциация ученых. – 2022. – № 82. – С. 70–74.

LEGAL BASIS OF SELF-DEFENCE IN COURSE OF DISCIPLINE «LIFE SAFETY»

Karyonov S.R.

Russian University of Sports (GTSOLIFK) RUS (GTSOLIFK)

The article provides a comprehensive analysis of the legal foundations of self-defence during the teaching and training of the discipline «Life safety». The author identified the reasons for the need to study the legal framework, and also focused on the regulatory framework of various areas of jurisprudence: constitutional, civil and criminal, where the term «self-defence» is indicated by the legislator as «necessary defence». The need for a holistic study of the exercise of self-defence through lectures, seminars and practical exercises is reflected. The author noted that the teacher in these types of classes acts as a specialist, objectively assessing the situation and correctness of exercise and the use of self-defence skills. In addition, the importance of using the decisions of the Plenum of the Supreme Court of the Russian Federation, departmental legal acts, judicial practice, legal literature devoted to the features and legal basis of self-defence has been highlighted, where law enforcement and scholars reflect specific provisions already analyzed, developed and examined for the illegality and legitimacy of actions of citizens. It is important to study the information provided by the prosecutor's office on official websites. In the context of the study of the legal foundations of self-defence, the article reflects aspects of self-defence, which should be analyzed in the process of studying the discipline «Safety of life».

Keywords: safety, vital activity, legislation, legal basis, prevention, prevention, self-defence.

References

1. The Criminal Code of the Russian Federation of 13.06.1996 63-FZ (p. Ism and Dop.) // SPS «KonsultantPlus» (date of appeal: 22.03.2024)
2. Resolution of the Plenum of the Supreme Court of the Russian Federation from 27.09.2012 19 (p. and dop.) «On the application of the legislation on necessary defense and causing harm in the detention of a person who committed a crime» // SPS «KonsultantPlays» (date of appeal: 21.03.2024)
3. Draft Federal Law 926858–6 «On Self-Defense in the Russian Federation» (submitted on 11.11.2015 by the deputy of DG A.A. Zhuravlev) // SPS «Garant» (date of address: 21.03.2024)
4. The Prosecutor shall explain. Official site of the Prosecutor's Office of the Stavropol Region // Electronic resource: https://epp.genproc.gov.ru/web/proc_26/activity/legal-education/in-?item=62066517 (address: 21.03.2024)
5. Karyonov S.R. Features of teaching the discipline «Life safety» in educational organizations to ensure the personal security of citizens // Modern pedagogical education. 2019. – 12. – P. 33–38.
6. Stefanova E. Right to self-defence: theoretical and law enforcement aspects // National Association of Scientists. – 2022. – 82. – P. 70–74.

Филологические задачи как средство развития критического мышления и повышения лингвистической компетенции обучающихся

Россолова Оксана Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии, ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга»
E-mail: oksross@mail.ru

Корабельникова Вероника Георгиевна,

магистрант кафедры русской филологии психолого-педагогического факультета, ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», преподаватель русского языка и литературы, КГБПОУ «Камчатский колледж искусств»
E-mail: korabelnikova-v@bk.ru

Статья посвящена изучению возможностей филологической задачи как приёма развития критического мышления и повышению лингвистической компетенции обучающихся, активизации процесса обучения русскому языку и литературе в общеобразовательной организации. В работе описан филологический подход как средство формирования навыков работы с текстом и расширения понимания изучаемых художественных произведений обучающимися, рассмотрены особенности использования филологических задач для организации проблемного обучения на уроках русского языка и литературы, обоснована перспективность применения филологических задач с целью формирования научного представления о языке и воспитания компетентного читателя, обладающего критическим мышлением. Статья адресована преподавателям русского языка и литературы и может быть использована для повышения эффективности занятий по дисциплинам «Русский язык» и «Литература».

Ключевые слова: филологическая задача, лингвистическая задача, филологический подход, проблемное обучение, критическое мышление, лингвистическая компетенция.

Рассматривая такой метод обучения, как филологическая задача, следует начать с точного определения понятия «филологический».

В трудах С.С. Аверинцева филология обозначена как способ познания, служащий для реализации одной из основных человеческих миссий – понимание другого человека, другой исторической эпохи, другой культурологической парадигмы, не сводя это понимание к поверхностному восприятию объекта, но и не вкладывая собственные смыслы, отсутствующие в исследуемом [1, 100]. Исходя из данной трактовки, можно выделить две взаимоисключающие друг друга проблемы методики преподавания филологических дисциплин:

- 1) формальный анализ текста;
- 2) ориентация учащихся исключительно на внутреннее восприятие текста и выражение личного отношения к прочитанному.

Согласно концепции С.С. Аверинцева, филология не может восприниматься как отдельная наука, ограниченная своим предметом, но рассматривается в качестве самостоятельной формы мышления, определяющейся не границами предмета исследования, а подходом к нему [9, 40].

Понятие «филологический подход» представляется перспективным по ряду причин. Во-первых, когнитивная психология подтверждает, что в процессе изучения дисциплины нет ничего более существенного, чем формирование у учащихся особого способа мышления о соответствующих явлениях [2, 171].

Во-вторых, в настоящее время социокультурная обстановка требует поиска альтернативы традиционному способу преподавания словесности, который реализуется через чтение текстов и обсуждение их. Новое постиндустриальное пространство с активным развитием информационных технологий оказывает непосредственное влияние на процесс работы с текстом. С одной стороны, современным обучающимся, имеющим клиповое мышление, сложно долго удерживать внимание при чтении. С другой стороны, в современной цифровой среде предоставлены другие способы получения информации, недоступные ранее. Новые технологии меняют восприятие знаковой системы и требуют изменений в работе с текстом.

В-третьих, формирование современных обучающихся в новых условиях ведёт к тому, что со временем приведение программы в соответствие с возможностями учеников станет необходимым. Из ситуации, в которой полное самостоятельное изучение таких крупных произведений, как «Война и мир», представляется затруднительным для

обучающихся, возможным выходом может быть обучение филологическому подходу. Согласно которому, обучение работы с текстом строится на подробном исследовании фрагментов различных произведений.

Следовательно, в эпоху цифровых технологий филологический подход кажется всё более актуальным, так как его можно адаптировать к новым условиям и посредством его методов сформировать навыки работы с текстом, расширить понимание текстов обучающихся.

Включение филологического подхода в школьное образование может быть осуществлено с помощью задач, которые:

- 1) работают с реальными текстами;
- 2) направлены на прояснение и понимание текстов, содержащих проблемы;
- 3) обучают различным методам работы с текстом, используемыми филологами.

В современной методике преподавания актуальным остаётся вопрос ограничения филологических задач от других видов упражнений, таких, как проблемные вопросы по филологии, задания, нацеленные исключительно на анализ идейной направленности произведения, разбор языковых средств текста без привлечения смысловой наполненности произведения и т.д. Задачная форма активно используется в разных областях знания: математике, педагогике, юриспруденции, но в филологии дефиниция этого типа заданий на данный момент не кажется чёткой и устоявшейся. Таким образом, следует обратиться к более общему понятию «познавательные задачи», сформулированному в других научных сферах. Так, в психологии познавательные задачи должны обладать следующими составляющими:

- 1) принципиальная доступность решения;
- 2) целостность (ситуация, содержащаяся в задаче, образует нечто замкнутое, относительно самостоятельное);
- 3) целесообразность (задача должна иметь для испытуемых внутренний смысл, вытекающий из их предыдущего жизненного опыта);
- 4) проблемность (структура репрезентируемой в задаче ситуации должна быть задана так, чтобы ее можно было увидеть с нескольких различных позиций, лишь одна из которых приводит к решению) [3, 176].

Эти критерии реализованы в достаточно подробно разработанных, но мало распространённых в педагогической практике лингвистических задачах. Строгой границы между языковыми и филологическими задачами нет. Среди уже традиционных лингвозадач присутствуют задания, требующие не только умения «прочитывать» языковой код, но и других навыков работы с текстом. Так, например, для решения некоторых задач обучающимся необходимо владеть знаниями о средствах образности, уметь из искажённой информации восстанавливать исходную, обладать способами дешифровки текста, такими как раскрытие скрытого смысла высказывания (подтекста), иденти-

фикация автора по его стилю, анализ настоящих и заявленных целей говорящего, получение информации об экстралингвистических факторах создания текста и так далее. Таким образом, в совокупности вышеперечисленные способы работы с текстом сближают процесс решения задач с дискурсивным анализом, популярным направлением в современной филологической науке.

Из сказанного можно сделать вывод, что опыт разработки и реализации языковых задач применим и для филологических, кажется перспективной экстраполяция понятия лингвистической задачи на область филологии в целом.

Аспектом, в котором на данный момент лингвистические задачи выгодно превосходят филологические, является наличие подробно разработанных ответов. Комментарии к задачам содержат в себе развернутые объяснения, которые наглядно демонстрируют поэтапный процесс решения задачи. По мере усвоения последовательного рассуждения составителя задач у учащихся непроизвольно развиваются навыки организации информации, разработки гипотезы и проведения ее проверки. Также в решения встроены определенные программы, стимулирующие дальнейшее обучение. Часто в тексте ответа приводятся источники, содержащие дополнительную информацию. Это могут быть явные ссылки на специальную литературу или термины, которые помогают зафиксировать явление, рассматриваемое в задаче.

Следовательно, решения и комментарии являются необходимой составляющей задачи. Подобрать увлекательный фрагмент произведения и разработать к нему систему вопросов недостаточно.

Внимание к важности такой составляющей лингвистических и филологических задач, как наличие разработанных и подробных ответов, заключается ещё и в том, что из четырёх компетенций, которые должны сформироваться у учащихся, наиболее хорошо развитыми оказываются языковая и коммуникативная. Это можно объяснить тем, что основной акцент в школьной практике сделан на практическое овладение русским языком как средством коммуникации. Формирование лингвистической и лингвокультурологической компетенции оказывается не таким успешным.

По мнению К.З. Закирьянова, хоть практическое овладение языком как средством успешной реализации коммуникативной цели и остаётся основной задачей обучения русскому языку, понимание обучающихся теоретических аспектов также необходимо, так как только в совокупности эти составляющие будут способствовать формированию научного представления о языке и расширению кругозора. С самых ранних этапов обучения русскому языку в основной школе, в период начала изучения систематического курса дисциплины, практическая работа по развитию языковых навыков должна сопровождаться теоретическими сведениями о лингвистической природе языка. Формирование лингвистической компетенции требует

широкого круга теоретических знаний по русскому языку, которые можно разделить на две основные группы: 1) язык как общественное явление, в рамках которой можно рассмотреть сведения из таких разделов, как «Язык и общество», «Взаимосвязь языка и мышления», «Взаимосвязь языка и культуры», «Функции языка», «Национальный характер языка», «Лингвистические понятия», «Двуязычие», «Контактирование языков», «Языки и народы», «Учёные-лингвисты»; 2) язык как система, которую образуют сведения об уровнях языка и взаимодействии языковых единиц [5, 1014–1015].

Для успешного формирования лингвистической компетенции обучающихся требуется более подробное изучение теории русского языка и углубление осознания этой дисциплины как научной системы, обладающей комплексом понятий и терминов. При этом такая методика не должна негативно влиять на практическое освоение языка, главная её цель заключается в том, чтобы лишь усилить акцент на изложении научно-теоретических сведений, не допустив снижения качества овладения языком как коммуникативным инструментом.

Использование познавательных задач на уроках словесности способно расширить представление обучающихся о филологии как о науке, благодаря большому объёму научно-теоретических сведений, содержащихся в ответах и комментариях к задачам.

Такая методика обеспечит глубокое понимание языка, что способствует более высокому развитию коммуникативных и когнитивных возможностей языковой личности и более полному пониманию текста.

На данный момент филологические задачи остаются достаточно молодым видом заданий, поэтому сборники таких задач отсутствуют, что затрудняет их поиск и, соответственно, использование на уроках. Можно выделить следующие источники, содержащие в себе задачи для уроков словесности:

1. Сборники лингвистических задач (А.А. Зализняк «Лингвистические задачи», Н.В. Воронина «300 лингвистических задач. Готовимся к олимпиадам по русскому языку», Б.Ю. Норман «Лингвистические задачи», А.С. Бердичевский, А.Ч. Пиперски «Три склянки пополудни и другие задачи по лингвистике» и т.д.);
2. Задачи В.П. Григорьева к разделу «Художественная речь» в «Книге о русском языке» под ред. И.С. Ильинской (1969);
3. Учебники-практикумы по литературе (Г.Г. Граник, С.А. Шаповал, Л.А. Концевой, С.М. Бондаренко «Литература. 8–11 кл.: Задачник-практикум», Ю.И. Лысый «Русская литература XX века. 11 класс: Учебник-практикум для общеобразовательных учреждений» и т.д.);
4. Задания из архивов филологических олимпиад (Московская филологическая олимпиада, Олимпиада школьников СПбГУ по филологии, Всероссийская олимпиада школьников «Высшая проба»);

5. Литературная критика (исследования Ю.М. Лотмана, М.Н. Эпштейна, М.Л. Гаспарова, Е.Г. Эткинда);
6. Отдельные статьи из учебных пособий, посвящённых филологическому анализу текста (Н.А. Николина «Филологический анализ текста», Н.С. Болотнова «Филологический анализ текста», Ю.В. Казарин «Филологический анализ поэтического текста»);
7. Художественная литература.

Кроме расширения кругозора и познавательного потенциала обучающихся, повышения их лингвистической компетенции, применение филологических задач в школьной практике кажется подходящим методом для погружения в новую концепцию понимания текста в современной науке. За последние десятилетия сформировался особый взгляд на филологию, усилились экспансионизм, функционализм, экспланаторность, антропоцентризм и прагматическая направленность. Иначе говоря, фокус сместился с самой речи на языковую личность и практические аспекты речи. Изменилось и восприятие текста, теперь он рассматривается как множество смысловых и коммуникативных элементов. Следствием этого стало появление новых дисциплин, объединяющих лингвистику и психологию: функциональная грамматика, неориторика, лингвистическая прагматика, теория дискурса, когнитивная семантика, нарративная лингвистика и др. Выше перечисленные явления затронули и литературоведение. Тема психологизма в литературе отражена в трудах таких учёных, как А.А. Потебня, Д.Н. Овсянников-Куликовский, А.Г. Горнфельд, Н.А. Рубакин, в таких направлениях, как рецептивная эстетика и социология литературы.

В настоящее время существует блок исследований, в которых авторы используют психологический инструментарий и методы в области языкознания и литературоведения. Так, в современной науке одним из самых популярных направлений считается дискурс-анализ, который рассматривает речь с позиции событийного аспекта, то есть в связи с социокультурными, прагматическими, психологическими и другими факторами, нашедшими свое выражение в тексте. Появление понятия «дискурс» свидетельствует о синтезе языкознания, литературоведения и психологии. Реализацией межпредметных связей определяет содержание филологических задач.

В рамках принципа синтеза наук в качестве основного положения утверждается процесс взаимодействия читателя и текста, в котором читатель выступает в качестве самостоятельной центральной инстанции. Подобный подход встречается в гуманистической психологии и личностно-ориентированной педагогике, где внимание эксперта сфокусировано на самом человеке [6, 40]. В филологии же такой подход мог бы способствовать смещению акцента с безоговорочного утверждения авторитета литературного источника на способность каждого понять прочитанное в ме-

ру своих возможностей. Опираясь на эту точку зрения, можно предположить, что, поставив обучающегося в центральную позицию в ходе работы с текстом, можно оказать успешное влияние на развитие навыков компетентного читателя [8, 37].

На первый взгляд читательский подход к тексту может показаться поверхностным, но одно из его преимуществ заключается в том, что именно с помощью него можно реализовывать методику развития критического мышления на уроках словесности. Критическое мышление представляет собой одну из форм интеллектуальной деятельности, которая отличается высоким уровнем перцепции, осознания и объективностью подхода к окружающей информационной среде.

В науке выделяются следующие составляющие критического мышления:

- 1) самостоятельное и автономное формулирование собственных убеждений, взглядов, оценок;
- 2) отношение к информации как к инструменту, с помощью которого можно прийти к личному уникальному утверждению;
- 3) умение охватить масштаб и суть изучаемой проблемы и поставить правильные вопросы;
- 4) владение навыком построения убедительной аргументации своей позиции и одновременное признание возможного наличия альтернативных решений;
- 5) стремление проверить точность собственного умозаключения путём обсуждения с другими, обусловленное социальным характером критического мышления [4, 101].

Технология критического мышления позволяет успешно развить у учащихся следующие характеристики: эффективное восприятие информации, повышенный интерес к изучаемому материалу, масштабность мышления, ответственное отношение к качеству своего образованию, умение работать в команде, мотивация к обучению [7, 136–137].

В ходе решения филологических задач создается дискуссионная ситуация, обусловленная наличием проблемности как обязательной составляющей задачи. В рамках участия в этой ситуации обучающиеся с привлечением научно-теоретических сведений обсуждают наличие возникающих у них разных точек зрения на понимание текста, результатом же должно стать открытие нового знания, скорее всего, неожиданного для обучающихся. Следовательно, использование филологических задач в рамках технологии критического мышления интенсифицирует познавательную активность обучающихся, активизирует нестандартное мышление, стимулирует к формулированию собственных умозаключений и расширяет представление об анализируемом произведении.

Таким образом, филологические задачи играют важную роль в развитии критического мышления обучающихся и повышении их лингвистической компетенции. Одной из важных составляющих филологических задач является работа с текстом,

основанная на синтезе языкознания, литературоведения и психологии. Обучающиеся анализируют текст с учётом взаимосвязи языковых средств и смыслового содержания, благодаря чему получают более полное представление об изучаемом произведении и системное представление о филологии как об области знаний.

Для формирования лингвистической компетенции требуется привлечение научно-теоретических сведений. Использование филологических задач предполагает наличие дополнительного материала. Если вспомогательная информация в процессе решения задачи не предусмотрена, то сравнивая свой ответ с ответом разработчика, обучающийся найдёт ссылки на специальную литературу или термины, которые помогут зафиксировать явление, рассматриваемое в задаче.

Применение филологических задач не только углубляет знания обучающихся о языке, но и способствует развитию критического мышления. Решение таких задач требует самостоятельности, инициативности, творческого взгляда на суть вопроса, умения аргументировать свою позицию. Мотивированная проблемностью потенциальная неожиданность решения позволяет высказать нестандартные предположения и обсудить их с коллективом, что благотворно влияет на развитие гармоничной осознанной личности.

Итак, познавательные задачи являются уникальным инструментом в современной методике. С учётом многоаспектной природы филологических задач можно заключить, что с помощью их применения в педагогической практике можно повысить лингвистическую компетенцию обучающихся, путём углублённого анализа отдельных фрагментов обогатить представление об изучаемых произведениях, содействовать развитию осознанной личности. Важно включать филологические задачи в учебный процесс, чтобы воспитать компетентного читателя, расширить представление об окружающем информационном поле и подготовить учащихся к успешной коммуникации в современном мире.

Литература

1. Аверинцев С.С. Похвальное слово филологии // Юность. – 1969. – № 1. – С. 98–102.
2. Аверинцев С.С. Филология – наука и историческая память // Вопросы литературы. – 1984. – № 7. – С. 159–173.
3. Алексеев Н. Г., Юдин Э.Г. О психологических методах изучения творчества: Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М.Г. Ярошевского. – Москва – Наука, 1971. – 334 с.
4. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика: Учеб.-метод. пособие: Учеб. пособие для преподавателей и студентов пед. вузов / А.В. Бутенко, Е.А. Ходос. – Москва: МИРОС, 2002. – 173.

5. Закирьянов К.З. Формирование лингвистической компетенции. школьников // Вестник Башкирского университета. – 2021. Том 26. № 4. – С. 1012–1019.
6. Мусина Л.М. Личностно-ориентированные подходы в обучении // Педагогическая наука и практика. – 2021. – № 2(32). – С. 37–42.
7. Редина Т.В. Использование методов критического мышления на уроках русского языка // Обучение и воспитание: методика и практика. – 2014. № 12. – С. 134–139.
8. Шаповал С.А. Проблема отбора предметного содержания учебных задач для образовательной области «Филология» // Русская словесность. – 2000. № 4. – С. 36–40.
9. Шаповал С.А. Самодостаточные филологические задачи как учебный жанр // Русская словесность. – 2000. № 3. – С. 40–43.

PHILOLOGICAL TASKS AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING AND IMPROVING THE LINGUISTIC COMPETENCE OF STUDENTS

Rossolova O.A., Korabelnikova V.G.

Vitus Bering Kamchatka State University, Kamchatka College of Arts

The article is devoted to the study of the possibilities of the philological task as a method for developing critical thinking and improving the linguistic competence of students, activating the process of teaching Russian language and literature in a general education organization. The paper describes the philological approach as a means of developing skills in working with text and expanding the understanding of the studied works of art by students, examines the features of using philological tasks to organize problem-based

learning in Russian language and literature lessons, substantiates the prospects of using philological tasks in order to form a scientific understanding of language and educate a competent reader with critical thinking. Russian language and literature teachers are addressed to the article and can be used to improve the effectiveness of classes in the disciplines of "Russian language" and "Literature".

Keywords: philological task, linguistic task, philological approach, problem-based learning, critical thinking, linguistic competence.

References

1. Averintsev S.S. Laudable word of philology // Yunost. – 1969. – No. 1. – pp. 98–102.
2. Averintsev S.S. Philology – science and historical memory // Questions of literature. – 1984. – No. 7. – pp. 159–173.
3. Alekseev N. G., Yudin E.G. On psychological methods of studying creativity: Problems of scientific creativity in modern psychology / Edited by M.G. Yaroshevsky. – Moscow – Nauka, 1971. – 334 p.
4. Butenko A.V., Khodos E.A. Critical thinking: method, theory, practice: Textbook-method. manual: Textbook for teachers and students of pedagogical universities / A.V. Butenko, E.A. Khodos. – Moscow: MIROS, 2002. – 173.
5. Zakiryaynov K.Z. Formation of linguistic competence. shkolkov // Bulletin of the Bashkir University. – 2021. Volume 26. No. 4. – pp. 1012–1019.
6. Musina L.M. Personality-oriented approaches in teaching // Pedagogical science and practice. – 2021. – № 2(32). – Pp. 37–42.
7. Redina T.V. The use of critical thinking methods in Russian language lessons // Training and education: methods and practice. – 2014. No.12. – pp.134–139.
8. Shapoval S.A. The problem of selecting the subject content of educational tasks for the educational field "Philology" // Russian literature. – 2000. No. 4. – pp. 36–40.
9. Shapoval S.A. Self-sufficient philological tasks as an educational genre // Russian literature. – 2000. No. 3. – pp. 40–43.

Коренева Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Белгородского государственного института искусств и культуры

E-mail: korenevaen@eandex.ru

Чернявская Наталья Эдвиновна,

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Белгородского государственного института искусств и культуры

E-mail: natalia.kulisch@yandex.ru

Швецова Марина Жановна

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, доцент кафедры естественно-научных дисциплин Белгородского университета кооперации и права

E-mail: marinasvetsova@gmail.com

В статье автор утверждает, что язык естествознания и язык естественно-научных дисциплин сильно расходятся. Прослеживается расхождение в простом взгляде на чтение, который преобладает не только в естественно-научном образовании, но и в большей части вузовского образования. Основываясь на важности языка в науке и роли языка в отражении сущности природы научных рассуждений, ученые приходят к выводу, что восприятие чтения как формы исследования могло бы помочь в большем согласовании двух языков. Авторы рассматривают адаптированную литературу для высшего образования в качестве нововведений в обучении, которые могут быть полезны для иллюстрации природы чтения как исследования.

Ключевые слова: чтение, исследование, язык науки, неадаптированная литература, творческая стимуляция, умственная деятельность.

Задача современного высшего образования заключается в том, чтобы подготовить не только профессионалов по той или иной специальности, но и двигателей науки из числа современной обучающейся молодежи. В этой связи актуализируется роль чтения не только отечественной, но и зарубежной литературы: сначала адаптированной, затем и оригинальной.

Такая постановка вопроса ставит соответствующие задачи, как перед преподавателями русского языка, так и иностранного. Это касается и русского языка как иностранного в процессе получения профессиональной подготовки в российских вузах иностранных обучающихся.

Многие выпускники современных вузов – это будущие исследователи: магистранты, аспиранты, докторанты. Исходя из такого понимания перспективы, важно отметить, что чтение является важнейшим этапов подготовки к исследовательской деятельности, с которой обучающиеся вузов должны быть причастны уже в ходе образовательной деятельности в процессе получения профессии.

Чтение, как исследование, должно быть частью вузовского обучения не только гуманитарным, но и естественным наукам. Тем не менее, аргументы в пользу этой позиции сложны: и учебная программа по естественным наукам, и преподаватели естественных наук недооценивают этого факта.

Таким образом, требуется нечто похожее на радикальное изменение точки зрения, чтобы заставить обозначенную нами позицию работать на практике.

В этой статье рассматриваются следующие темы: важность чтения и письма для науки, язык науки, язык вузовской науки, природа чтения и перспективы использования неадаптированной литературы для наведения мостов между языком науки и языком вузовского обучения.

Чтение, письмо и разговорная речь необходимы для науки, что ярко и убедительно продемонстрировано Тенопиром и Кингом в их трудах (2004). Авторы отмечают, что нельзя стать ученым или исследователем того или иного феномена, если у человека отсутствуют навыки чтения и аналитические способности.

Научно доказано, что ученые, достигшие высоких научных результатов, как правило, читают больше, чем среднестатистические показатели чтения.

Эти данные являются косвенным показателем ценности, которую ученые извлекли из чтения, письма и устной речи. Говоря более конкретно, ученые оценили чтение, как необходимое действие для исследовательской работы и как основ-

ной источник творческой стимуляции. Это интересные находки.

Часто науку описывают как «практическую деятельность». Обычно это формулировка в большей степени употребляется применительно к вузовской науке, но, вместе с тем, эта формулировка часто используемое самим научным сообществом.

Например, многие из ученых, работающих над вузовскими научными образовательными исследованиями и разработками, описывают свою научную работу как практическую и стремятся включить эту форму работы в вузовскую программу на том основании, что преподавание естественных наук при активном использовании практической направленности обучения более точно представляет исследуемый феномен.

Мы придерживаемся мнения, что большая часть экспериментальной и полевой науки основана на практике. Однако большая часть науки не является ни экспериментальной, ни полевой, а скорее концептуальной и теоретической и больше связана с идеями, чем с теми или иными данными.

Тем не менее, многие исследователи утверждают, что описывать даже экспериментальную науку как практическую, как если бы это было ее основной характеристикой, значит исказить информацию.

Похоже, что рутинная практическая деятельность по сбору данных окружена еще более распространенной и всепоглощающей деятельностью по общению, определяемой не физической, а умственной деятельностью – чтением, письмом и разговорной речью.

По нашей оценке, было бы ошибочно утверждать, что такая деятельность по управлению сознанием, на самом деле, не является частью науки и что настоящая наука происходит во время физических манипуляций и исследования мира природы.

Несомненно, наука предполагает непосредственный контакт с миром природы, зондирование и исследование с целью определения его структур и функций. Именно такая деятельность помогает отделить науку от метафизики.

Тем не менее, когда ученые оценивают чтение, как неотъемлемую часть своей работы, и тратят на чтение, письмо и устную речь около двух третей своего рабочего времени, кажется, лучше признать, что интеллектуальная работа является такой же частью науки, как и практическая, и признать, что активная мыслительная деятельность опосредуется устной и письменной речью.

Таким образом, чтение и письмо неразрывно связаны с самой природой и структурой науки и, как следствие, с изучением естественных наук. Если убрать чтение и письмо, то наука и надлежащее научное обучение тоже исчезнут, точно так же, как устранение наблюдений, измерений и экспериментов разрушило бы науку и надлежащее научное обучение [5].

Доказав, что чтение и письмо, а также использование языка в целом необходимы для науки, мы остановимся на понятии природы научного языка. Прежде всего, специализированные технические термины широко рассматриваются как символы научного языка.

Следует отметить, что научные статьи по различным дисциплинам имеют общую организационную структуру. В статьях отражаются следующие моменты:

- представляются данные, полученные в результате наблюдений;
- показывается значимость наблюдений для какой-либо научной проблемы;
- подробно описываются методы сбора и анализа данных;
- приводится и обосновывается интерпретация данных;
- выявляются, подтверждаются и, возможно, оспариваются конкретные альтернативные интерпретации.

То есть ученые участвуют в различных речевых актах. Эти речевые акты в их статьях создают аргументационную структуру, которая в различных дисциплинах является общей для статей, основанных на исследовательских данных.

Эта фундаментальная структура проявляется в различных формах, а именно:

- обоснования, предлагаемые для изучения проблем или вопросов;
 - обоснования, предлагаемые для использования методов, сбора данных и проведения анализов;
 - доказательства, предлагаемые для интерпретации результатов;
 - доказательства, выдвигаемые для отказа от альтернативных интерпретаций результатов.
- Ознакомление с рядом отчетов по исследованиям в различных областях, основанных на данных, позволяет определить ряд речевых актов, таких как:
- мотивирование своего исследования;
 - сообщение о соответствующих прошлых результатах;
 - сообщение об ограничениях прошлых исследований;
 - описание того, что было сделано;
 - аргументирование пригодности методов;
 - обоснование наблюдения;
 - предположение о том, что может происходить;
 - оспаривание альтернативных интерпретаций.

Кроме этого, следует отметить, что определенная часть исследования посвящена созданию ряда аргументов для поддержки интерпретации результатов, которую одобрили авторы. Целевые установки аргументов, приведенных авторами, являются обоснования в пользу проведения исследования, в пользу используемых методов, против альтернативных объяснений полученных результатов.

Многие авторы специфических исследований предлагают и множество других, более развер-

нутых аргументов, которые, так или иначе, тесно связаны с чтением и развитием тематической устной речи. Некоторые аргументы возникают в ходе исследовательской работы и имеют свою целевую направленность, такую как:

- показать, что результаты исследования были неожиданными, и что предыдущие выводы будут опровергнуты, а, следовательно, это исследование имеет важное значение;
- аргументировать, почему в процессе исследования были приняты положения ранее отвергнутых альтернативных исследований.

Норрис был на правильном пути, когда предположил, что одной из целей научного образования должно быть формирование навыков студентов видеть «оправдательную форму» в науке, то есть форму, которую должны принимать аргументы в поддержку данных выводов.

Автор предполагал, что специфика научных обоснований будет недоступна пониманию большинства людей, не являющихся учеными. Тем не менее, уже в стенах образовательного учреждения их можно было бы научить понимать общую природу научных обоснований, чтобы источник научных открытий казался менее загадочным.

Таким образом, мы приходим к выводу, как мы утверждали в других местах, «что научный язык структурирован» [6] – в том смысле, что не все его утверждения имеют одинаковый заявленный или подразумеваемый статус истинности (например, истинный, вероятный, неопределенный, ложный); и структурирован в том смысле, что не все из них его утверждения имеют тот же эпистемологический статус и роль (например, причина, следствие, наблюдение, гипотеза, метод, мотивация).

Большая часть трудностей при интерпретации научного текста заключается в неспособности увидеть эту текстуру и структуру и уловить подразумеваемые связи одного утверждения с другим. Мы утверждаем, что эта трудность прослеживается в языке вузовской науки.

Давайте сначала рассмотрим язык вузовской науки, как он раскрывается в учебниках.

Хотя статьи в научных журналах, как мы показали, содержат аргументацию, учебники по естественным наукам и специализированные книги в основном посвящены изложению.

Как показал Майерс, «в серии исследований, учебники никогда не предоставляют доказательств» [4], представляют утверждения как подтвержденные факты без каких-либо отступлений и используют иллюстрации скорее для изображения, чем для обеспечения аргументационных функций и предоставления доказательств.

Проведенные исследования позволяют делать вывод о том, что:

- большинство утверждений в вузовских учебниках представляют науку как истину;
- текст был либо пояснительным, либо повествовательным – в нем абсолютно отсутствовал аргументированный текст;

- в зависимости от учебника по изучаемой теме, от 51% до 77% заявлений содержали факты или выводы;
- около 2% от общего объема изучаемого материала было отведено тому, что побудило к проведению научного исследования;
- 3% – тому, как было проведено исследование;
- менее 2% текста было посвящено обоснованию.
- подавляющее большинство учебной литературы, например, о торговле представляют собой нехудожественные изложения фактической информации.

Любая предварительность в книгах была выражена мимолетно, что, вероятно, была бы упущена большинством читателей, а производство научных знаний представлялось скорее как процедура, чем как рассуждение на основе фактических данных.

А если говорить о профильной подготовке в школе, то следует отметить ошибочность предположения о том, что школьные учебники по естествознанию и коммерческие книги отражают язык науки. Вполне обоснованным является пожелание, чтобы они не искажали науку настолько, чтобы сделать ее неузнаваемой.

К сожалению, факты свидетельствуют о том, что язык преподавания естественных наук в школе далек от языка учебников по естественным наукам. Основной целью чтения литературы по естественным наукам, в этом случае, является понимание учащимися относительно изолированных технических терминов. Такой подход исключает факт побуждения обучающихся к дальнейшей исследовательской деятельности и активизации их познавательного стремления к чтению, хотя именно чтение является основным источником творческого воображения для ученых.

Наблюдения в студенческой среде позволяют делать вывод о том, что, когда студентов просят писать пространно по той или иной теме, они склонны копировать отрывки текста из найденных ими исследовательских материалов. Причиной является тот факт, что преподаватели часто ограничиваются развитием словарного запаса и описательным пониманием явлений и ситуаций.

Они уделяют недостаточно внимания устному воздействию на причинно-следственное понимание с его постоянным акцентом на рассуждения, аргументацию и объяснение. Кто-то может быть готов возразить, что эти учебные занятия по чтению, письму и устной речи приемлемы, потому что, в конечном счете, они приводят к желаемым результатам. Мы считаем, что факты убеждают в противоположном. Однако ожидания, что учащиеся будут читать научные тексты к моменту окончания школы, в данный момент являются выполнимыми лишь в некоторых школах, чаще всего это специализированные школы.

Этим объясняются закономерности низкого уровня способности к чтению у студентов высших учебных заведений, например, изучающих естественные науки:

- они демонстрируют склонность к определенности, избегая личностное аналитическое выражение собственных мыслей;
- они слабы при интерпретации роли утверждений в научных рассуждениях;
- их оценочные позиции относительно содержания и последствий того, что они прочитали, не вытекают из критической оценки причин;
- их убеждения по теме после прочтения часто не имеют отношения к доказательствам в прочитанном материале;
- объясняя смысл прочитанного, они склонны полностью полагаться на то, что написано, или просто перефразировать части текста, чтобы подкрепить свою позицию;
- они резко недооценивают трудности чтения, с которыми они на самом деле сталкиваются.

Самое трагичное и пугающее из всего, что повышение уровня научного образования не помогает, поскольку среди студентов старших курсов университетов, которые серьезно изучали естественные науки после окончания средней школы, наблюдаются те же закономерности, что и среди старшеклассников со значительно меньшим научным образованием. Мы склонны утверждать, что результаты, описанные выше, можно отнести к простому взгляду на чтение, которого придерживаются учащиеся.

Вместе с тем, для опытных читателей, читающих в областях, в которых их базовые знания выше, чем школьные, чтение может показаться простым процессом, а текст может быть доступным. Часто, в этом контексте, чтение происходит автоматически и представляет собой нечто большее, чем распознавание слов и поиск информации в тексте.

Однако то, что может показаться верным для опытных читателей, читающих в своих областях знаний, на самом деле вызывает трудности в восприятии информации, когда читатели менее опытные или когда опытные читатели имеют дело с текстом, выходящим за рамки их компетенции.

Таким образом, в сознании обучающихся простая точка зрения порождает веру в то, что чтение – это умение правильно произносить слова.

Этот факт объясняет, почему студенты университетов справляются с интерпретацией научных текстов ничуть не лучше, чем учащиеся старших классов. Они не могут использовать свои дополнительные научные знания, потому что придерживаются того же обедненного взгляда на чтение, что и их младшие коллеги.

В отличие от чтения как процесса распознавания слов и поиска информации, чтение лучше всего рассматривать как процесс исследования. Центральная идея чтения как исследования заключается в том, что чтение – это принципиальная интерпретация текста.

Читатели извлекают смысл из текста, интегрируя соответствующую текстовую информацию со своими соответствующими фоновыми знаниями. Интерпретация – это изучение значений, пред-

полагаемых, подразумеваемых и разумно обоснованных текстом.

Наличие знаний по теме до прочтения о ней бесполезно для читателя, который не видит актуальности этих знаний, устанавливая логические связи между знаниями и текстом. Фоновые знания становятся релевантными для интерпретации путем установления логических связей между знаниями и текстом, подчеркивая важность чтения как конструктивного процесса.

Несмотря на то, что чтение конструктивно, его возможности ограничены. Полнота и последовательность являются двумя основными критериями оценки интерпретаций. Читатели должны понимать, какая интерпретация является более полной и последовательной.

Если обучающийся не имеет накопленного опыта определения значимости знаний и установления логических связей между знаниями и текстом, рекомендация того или иного вида интерпретации будет бесполезной. Таким образом, фоновые знания становятся релевантными для интерпретации путем установления логических связей между знаниями и текстом, подчеркивая важность чтения как конструктивного процесса.

Полнота и последовательность – два основных критерия оценки интерпретаций. Обучающиеся должны понимать, какая интерпретация является более полной и более последовательной. Этому пониманию и должна служить работа преподавателя в процессе организации дополнительного чтения по исследуемой проблеме.

В противном случае, обучающиеся не смогут грамотно предлагать какую-либо интерпретацию вообще.

Задуманное таким образом, чтение включает в себя многие из тех же умственных действий, которые занимают центральное место в науке, и, как было продемонстрировано в начале этой статьи, охватывает очень большую часть того, что считается занятием наукой. «Регулярное чтение запускает и тренирует такие мыслительные процессы, как моделирование, планирование, память, творческое мышление» [1].

Даже если преподаватели естественных дисциплин проявляют интерес к тексту, рассматривая чтение просто как инструмент для приобщения к науке, они в определенной степени способствуют усилению привлекательности чтения.

В заключении следует отметить, что «чтение как исследование могло бы стать частью учебной программы по естественным наукам с помощью адаптированной литературы, понимаемой как литература, которая поддерживает каноническую форму научных статей» [2].

По замыслу, адаптированная литература больше похожа на язык науки, чем на язык традиционной школьной и вузовской науки.

Должная подготовка в школе является первым и очень важным шагом в язык вузовской науки, а затем и пропуском в исследовательскую науку.

Литература

1. В чем польза чтения – исследования, мнения ученых и примеры <https://mikhailov.eduface.ru/articles/post/2910918> Дата просмотра 25.03.2024.
2. Роль чтения в исследовательской деятельности <https://infourok.ru/rol-chteniya-v-issledovatel'skoy-deyatelnosti-3415962.html?ysclid=lu72u29eqi580933662> Дата просмотра 01.03.2024.
3. Baram-Tsabari, A., & Yarden, A. (2005). Text genre as a factor in the formation of scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 403–428.
4. Myers, G. (1997). Words and pictures in a biology textbook. In T. Miller (Ed.), *Functional approaches to written text: Classroom applications* (pp. 93–104).
5. Norris, S. P., & Phillips, L. M. (1994). Interpreting pragmatic meaning when reading popular reports of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 947–967.
6. Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87, 224–240.

READING AS THE MAIN SOURCE OF CREATIVE STIMULATION FOR STUDENTS

Koreneva E.N., Chernyavskaya N.E., Shvetsova M.Zh.

Belgorod State Institute of Arts and Culture; Belgorod University of Cooperation and Law

In this article, the author argues that the language of natural science and the language of natural science disciplines are very different. There is a discrepancy in the simple view of reading, which prevails not only in natural science education, but also in most university education. Based on the importance of language in science and the role of language in reflecting the essential nature of scientific reasoning, scientists conclude that the perception of reading as a form of research could help in greater alignment of the two languages. The authors consider adapted literature for higher education as innovations in learning that can be useful to illustrate the nature of reading as a study.

Keywords: reading, research, language of science, unadapted literature, creative stimulation, mental activity.

References

1. What is the benefit of reading – research, opinions of scientists and examples <https://mikhailov.eduface.ru/articles/post/2910918> Viewing date 03/25/2024.
2. The role of reading in research activities <https://infourok.ru/rol-chteniya-v-issledovatel'skoy-deyatelnosti-3415962.html?ysclid=lu72u29eqi580933662> Date viewed 03/01/2024.
3. Baram-Tsabari, A., & Yarden, A. (2005). Text genre as a factor in the formation of scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 403–428.
4. Myers, G. (1997). Words and pictures in a biology textbook. In T. Miller (Ed.), *Functional approaches to written text: Classroom applications* (pp. 93–104).
5. Norris, S. P., & Phillips, L. M. (1994). Interpreting pragmatic meaning when reading popular reports of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 947–967.
6. Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87, 224–240

Применение игровых технологий при формировании иноязычной коммуникативной компетенции

Липина Валерия Евгеньевна,

бакалавр лингвистики, преподаватель английского языка, Нижегородский государственный лингвистический университет
E-mail: lerachekalova@bk.ru

Статья посвящена рассмотрению вопросов формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся за счет применения технологии игрового обучения. Характеризуются современные тенденции технологизации и теоретизации языкового образования, в условиях которых остро стоит вопрос об обогащении опыта обучающихся для формирования языковых компетенций. Выделяются понятие, особенности, достоинства и недостатки технологии игрового обучения, подчеркивается целесообразность применения технологии для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Выделяется определение и структура компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, рассматриваемой в качестве центрального элемента в обучении иностранному языку. Описываются ключевые особенности применения технологии игрового обучения для формирования данной компетенции. Особое внимание уделяется тому, каким образом организуется игровое обучение для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. По итогам исследования делаются выводы об перспективности игрового обучения, с учетом его реализации в рамках адекватных условий построения образовательного процесса.

Ключевые слова: игровое обучение, иноязычная коммуникативная компетенция, педагогические технологии, мотивация, коммуникативные навыки, эффективность обучения, языковое образование

В условиях непрерывно растущих требований к качеству образования вопросы повышения эффективности обучения приобретают особенно проблемный характер. Проблема качества обучения в контексте языкового образования становится одной из концептуально значимых, в поле которых возникает множество смежных проблем, требующих планомерного разрешения. Так, соглашаясь с мнением В.В. Сафоновой, которая обобщила многие из проблем современного языкового образования на примере отечественной высшей школы [11], заметим, что многие проблемы сохраняют свое значение на всех ступенях образовательной подготовки, причем очень часто усиливаются под влиянием различных факторов. В числе одной из актуальных интегральных проблем языкового образования, неразрывно связанных с вопросами качества и результатов обучения, является проблема технологизации и эффективности технологий обучения в повышении качества языкового образования. Учитывая все многообразие существующих педагогических технологий, которые применяются на уровне как традиционного понятия «технология обучения», так и в виде отдельных методов, форм, средств и подходов, которые используются в обучении, целесообразным становится исследование наиболее распространенных технологий и их применимости в решении конкретных прикладных задач. Конкретизируя все обозначенные рассуждения, заметим, что игровая технология обучения и потенциал её применения остаются практически неизученными в контексте формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Актуальность рассмотрения технологии игрового обучения как инструмента формирования иноязычной коммуникативной компетенции диктуется не только обозначенными вызовами повышения качества образования и технологизации, но и необходимостью раскрытия процессов, при помощи которых игровое обучение позволяет сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию у обучающегося, реализовывать функции развития, воспитания, учения и обучения, воздействовать на личностную активность и интерес обучающегося к изучению иностранного языка.

Технологизация является одним из трендов современного образования и педагогической науки, который разворачивается наряду с процессами теоретизации и цифровизации. Педагогическое сообщество под влиянием таких трендов вынуждено постоянно адаптироваться к их эффективной реализации с учетом имеющихся тре-

бований и стандартов в сфере образования. Как замечают А.Б. Юрьев, О.А. Козырева и Н.А. Козырев, технологизация становится не просто трендом, но и процессом, ресурсом и продуктом активных трансформаций современного образования, происходящих под влиянием как на уровне научно-педагогического сообщества, так и в рамках деятельности педагогов-практиков, выступая инструментом реализации задач обучения. Под технологизацией авторы предлагают рассматривать процесс, в ходе которого осуществляется создание определенной педагогической технологии, наделенной характерными чертами и особенностями [13]. Непосредственно явление педагогической технологии как теоретической категории в педагогике является достаточно многогранным, разносторонним и дискуссионным, в связи с чем считаем целесообразным раскрывать понятие на уровне примера применения технологии для организации языкового образования.

Педагогические технологии становятся инструментом повышения качества образования, что подтверждается исследованиями А.А. Лебедевой, М.М. Кутепова, О.И. Вагановой, Т.А. Саркисян [8], М.М. Арутюнян, Н.Н. Назаренко [2] и многими другими [3; 9 и др.]. Авторы вышеупомянутых исследований сходятся во мнении о том, что педагогическая технология, будучи универсально отработанным на практике «механизмом» организации педагогического процесса, который включает в себя определенную совокупность целей, задач, форм, средств, методов, инструментов и прочих образующих среду условий и содержание обучения факторов, позволяют реализовывать поставленные на уровне стандартов требования к обучению и при этом сохранять (приобретать) преимущества, заложенные в конкретной технологии. Иными словами, педагогическая технология отличается не просто направленностью на запланированный результат, а комплексом достоинств, которые исходят из самой технологии и её специфических особенностей, а также среды, в которой она применяется. Например, результативность

применения технологий и связанные с ней ограничения определяются уровнем готовности педагогов, наличием необходимой инфраструктуры обучения, готовности обучающихся обучаться по данной технологии.

Фокусируясь на технологии игрового обучения, подчеркнем её общую распространенность и востребованность, в том числе в контексте решения задач языкового образования. В основе игрового обучения лежит такой вид деятельности, как игра, в контексте которой интегрируются функции стимулирования интереса, вовлечения, включения в работу, повышения мотивации, активизации мыслительных операций и реализации деятельности с повышенным интересом. Игра органично встраивается в субъектную активность и побуждает обучающегося участвовать в процессе обучения, делая его активным субъектом собственного развития, воспитания, учения и обучения [1].

Реализация технологии игрового обучения требует создания специальных условий интерактивного взаимодействия и вовлечения всех обучающихся в игровую деятельность на добровольных началах, для чего у обучающегося должен быть сформирован устойчивый интерес. Более того, важным условием является учет субъектных особенностей и потребностей, что в целом является одним из факторов привлечения внимания и искренней заинтересованности обучающегося в участии в игровых процессах, наряду с использованием средств организации игровой деятельности, вызывающих интерес у обучающихся. Также в игровой деятельности важными становятся обратная связь, стимулирование рефлексии, развитие конкретных компетенций посредством отработки тех или иных действий и обогащения опыта, стимулирование эмоциональных реакций, благодаря которым закрепляется позитивный опыт, осуществляется вовлечение. Все вышеперечисленные принципы и особенности, связанные с условиями применения технологии игрового обучения, сгруппированы нами на рис. 1.

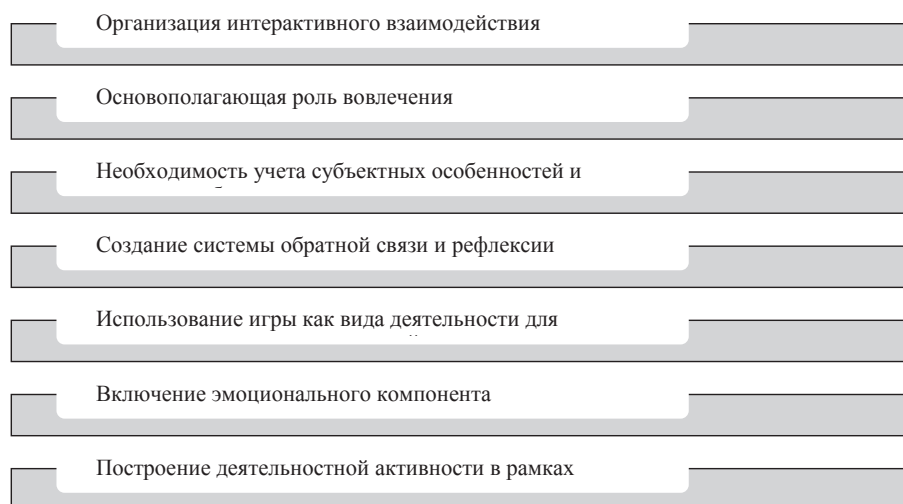


Рис. 1. Особенности применения технологии игрового обучения (составлено автором)

Учитывая обозначенные особенности, заметим, что ключевыми преимуществами технологии игрового обучения являются универсальность, направленность на деятельностную активность, влияние на мотивацию обучающихся, включенность обучающихся, стимулирование развития социально-коммуникативных навыков, соответствие субъектным интересам и активности, применение теории на практике (в условиях игры) и многие другие, исходящие из использования игры как инструмента обучения, формирования компетенций.

Ограничения игрового обучения традиционно связываются с необходимостью подбора соответствующих содержанию и практическим действиям обучающихся игр, которые будут встраиваться в текущие условия и инфраструктуру обучения. Кроме того, не всегда игровое обучение эффективно при решении конкретных задач обучения, в связи с чем целесообразнее рассматривать технологию игрового обучения в контексте применимости в стоящих задачах образовательной практики, а не наоборот. В связи с этим, видим необходимым раскрыть особенности применения технологии игрового обучения в реалиях формирования языковой иноязычной компетенции.

В контексте современного языкового образования, как отмечают Н.А. Гончарова, Н.В. Мелехова

и С.С. Ульянов, разворачиваются вызовы организации преемственной и результирующей подготовки, начиная с ранних этапов формирования личности, для чего используется раннее изучение иностранного языка, отличающееся комплексом преимуществ и в будущем сказывающееся на уровне развития, воспитанности, предметных знаний и интересов обучающегося [4]. Более того, современное языковое образование по определению Н.Ю. Мишиной должно соответствовать метапредметной модели обучения, в которой фокус отводится на формирование опыта применения полученных знаний, сформированных умений и навыков на практике, в целях последующего закрепления и формирования соответствующих компетенций [9]. Исходя из обозначенного, перспективной задачей становится не просто языковое образование, то есть организация теоретической подготовки, изучение языковых норм, правил, основ применения иностранного языка, а создание условий, при которых обучающиеся будут осваивать язык на практике с возможностью применять его в собственной повседневной деятельности. Игровое обучение в таких условиях, на наш взгляд, достаточно перспективно раскрывается на уровне решения задачи формирования иноязычной коммуникативной компетенции (рис. 2).

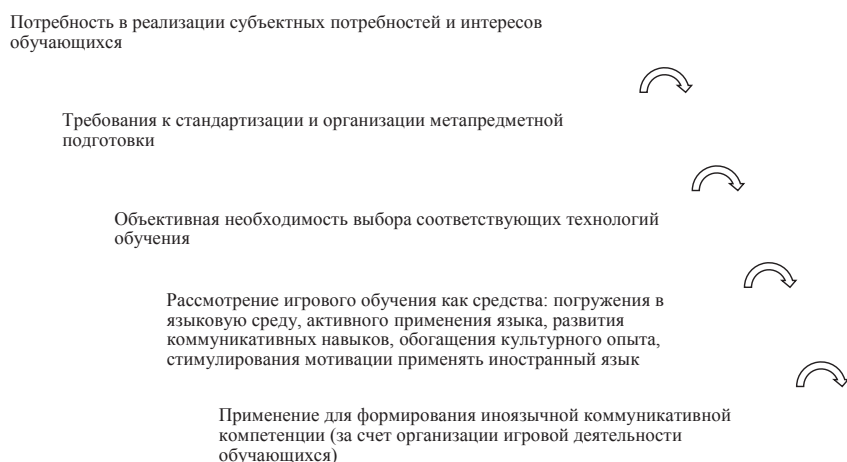


Рис. 2. Игровое обучение в контексте формирования иноязычной коммуникативной компетенции (составлено автором)

Отметим, что в целом задача формирования иноязычной коммуникативной компетенции является одной из ключевых в современном языковом образовании. Подобное, как отмечают Е.А. Соболева и Н.А. Казанцева, связано с тем, что данная компетенция напрямую отражает степень готовно-

сти субъекта образования использовать иностранный язык в той или иной мере для взаимодействия с его носителями. Авторами выделяется обобщенная структура иноязычной коммуникативной компетенции (рис. 3).

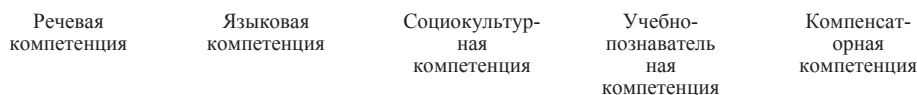


Рис. 3. Структура иноязычной коммуникативной компетенции [12]

Учитывая представленную структуру иноязычной коммуникативной компетенции, заметим, что непосредственно под иноязычной коммуникативной компетенцией стоит понимать совокупность компетенций, связанных с изучением иностран-

ного языка, которые обеспечивают готовность обучающегося проявлять собственную речевую и языковую активность при взаимодействии с носителем иностранного языка, понимать особенности коммуникации посредством языка, прини-

мать во внимание культурные особенности языка, а также способность обучающегося применять иностранный язык в решении повседневных, образовательных и профессиональных задач, в зависимости от потребности и степени владения языком. Представленное определение иноязычной коммуникативной компетенции находит отражение и в других исследованиях, посвященных данной теме; например, Л.Т. Зембатова и З.Д. Гариева описывают схожие тезисы касаясь компетенций в языковом образовании, отмечая их влияние на качество и результаты образования, готовность применять язык как на предметном, так и метапредметном уровне [6].

О.М. Осиянова и Н.А. Есина, опираясь на компетентностную парадигму современного образования, подчеркивают, что для обогащения опыта и формирования метапредметных навыков в языковом образовании необходимо обновлять имеющиеся у педагогических работников задания в соответствии с современными требованиями к применению языка в различных задачах. Авторы считают, что для этих целей требуется применять игровые, ролевые, практико-ориентированные, проблемные и рефлексивные методы обучения, интегрировать их как в теоретическую, так и практическую сторону образовательного процесса [10]. Опираясь на воззрения вышеупомянутых авторов, заметим, что формирование иноязычных коммуникативных компетенций посредством применения технологии игрового обучения доступно за счет своей перспективности и всеобъемлющего характера применения, поскольку в рамках игры у педагога появляется возможность реализовывать все упомянутые методы, не ограничиваться игрой и встраивать в рамках игрового процесса в обучение дополнительные способы воздействия на субъектов образования.

Опираясь на исследования авторов, посвященные применению технологии игрового обучения в языковом образовании [3; 5; 7 и др.], выделим общие особенности применения данной технологии в контексте формирования иноязычной коммуникативной компетенции:

Во-первых, организация активного коммуникативного компонента с применением иностранного языка, то есть осуществление общения в ходе игры сугубо на иностранном языке. Как пишет Д.И. Ершов, для решения задач стимулирования коммуникации на иностранном языке в ходе применения игровых технологий обучения важными элементами образовательного процесса становятся наличие поддержки и сопровождения со стороны педагога, который занимает позицию активного участника, организует субъект-субъектное взаимодействие и оказывает помощь при возникновении трудностей, что создает комфортную среду взаимодействия и позитивно влияет на деятельность обучающихся [5]. Так, в процессе игрового обучения моделируются реальные коммуникативные ситуации (путешествия, деловые встречи, повседневные диалоги), где обучающиеся могут

практиковать иностранный язык в безопасной, контролируемой среде, вести диалог, задавать вопросы педагогу в реальном времени, а также самостоятельно отвечать на них. Важным элементом игрового обучения является интерактивность, которая позволяет реализовывать, как верно замечает Э.К. Аметова, обширный комплекс воспитательно-развивающих задач посредством совместной деятельности, поскольку в процессе игры обучающиеся коммуницируют с другими участниками игры [1].

Во-вторых, поддержание практики работы с текстами, решение задач на понимание письменной и устной речи, что на прикладном уровне выражается, например, посредством изучения правил игры. Инструкции к игре и все разъяснения, правила, презентуются педагогом таким образом, чтобы обучающимся необходимо было воспринимать их на слух, читать самостоятельно и оперировать собственными лексическими навыками. В контексте правил закрепляется понимание, что также позитивно влияет на критическое мышление обучающихся, их готовность к применению языковых знаний в практических видах деятельности. В этом вопросе выразим солидарность позиции Г.П. Кувшиновой, которая указывает на перспективность применения лексических, грамматических, коммуникативных (ролевых) игр при обучении иностранным языкам [7].

В-третьих, ориентация на обогащение культурного опыта в контексте игры, что связано с включением (ситуативно) игр, тем и ситуаций, связанных с культурой языка, его особенностями. Н.Н. Безденежных и С.Е. Цветкова в этом контексте подчеркивают, что для формирования культурных компетенций необходимо применять такие игровые методы, как музыкальные паузы, сторителлинг, которые позволяют как организовать творческую активность, так и познакомить с определенной культурой и её нормами [3]. Так, например, в сторителлинге обучающиеся способны овладевать идиомами, свойственными языку, употребление которых осуществляется в контексте рассказа (истории), что обеспечивает лучшее понимание контекста использования выражений в культуре конкретного языка.

В-четвертых, сфокусированность на деятельностью активности, то есть организация обучения через практику, посредством решения различных прикладных задач. Здесь организуется работа, связанная с говорением, аудированием, чтением, письмом, лексикой, грамматикой, что позволяет не только изучать язык в его абстрактном представлении, но и применять его в реальных или приближенных к реальным (симулированных) задачах, с закреплением контекста и особенностей применения языка. В числе перспективных результатов подобной деятельностью активности видится влияние на активизацию языковой практики, развитие критического мышления, знакомство с особенностями культуры и рост мотивации

к изучению языка за счет осознания его практической ценности.

Так, все перечисленные особенности позволяют подчеркнуть перспективность технологии игрового обучения в контексте формирования иноязычной коммуникативной компетенции – учет обозначенных особенностей становится одним из ключевых факторов повышения эффективности обучения и достижения поставленных целей и задач языкового образования. Можно резюмировать, что игровое обучение обладает значительным потенциалом для эффективного формирования языковых навыков и компетенций, мотивации учащихся, а также их включения как субъектов обучения в образовательном процессе.

Таким образом, результаты проведенного исследования технологии игрового обучения как инструмента формирования иноязычной коммуникативной компетенции позволяют сделать ряд выводов:

Во-первых, в условиях технологизации выбор наиболее целесообразных и эффективных технологий обучения приобретает концептуальное значение, связанное с повышением качества обучения и реализацией требований, диктующихся на уровне стандартов об образовании, а также потребностей и интересов субъектов языкового образования.

Во-вторых, под иноязычной коммуникативной компетенцией стоит понимать совокупность компетенций, связанных с изучением иностранного языка, которые обеспечивают готовность обучающегося проявлять собственную речевую и языковую активность при взаимодействии с носителем иностранного языка, понимать особенности коммуникации посредством языка, принимать во внимание культурные особенности языка, а также способность обучающегося применять иностранный язык в решении повседневных, образовательных и профессиональных задач, в зависимости от потребности и степени владения языком. Перспективной в поле формирования иноязычной коммуникативной компетенции видится технология игрового обучения, которая способствует повышению качества образования и позволяет создать все условия, необходимые для обогащения опыта в реалиях метапредметной и компетентностной парадигмы языкового образования.

В-третьих, общие особенности применения технологии игрового обучения в контексте формирования иноязычной коммуникативной компетенции связываются с: организацией развития и стимулирования коммуникативного компонента с применением иностранного языка, то есть осуществлением общения в ходе игры сугубо на иностранном языке; поддержания практики работы с текстами, решения задач на понимание письменной и устной речи; ориентации на обогащение культурного опыта в контексте игры, что связано с включением (ситуативно) игр, тем и ситуаций, связанных с культурой языка, его особенностями; сфокусированностью на деятельностной активности, то есть

организации обучения через практику, посредством решения различных прикладных задач, востребованных в повседневности субъекта образования.

Литература

1. Аметова Э.К. Воспитательно-развивающий потенциал игровых технологий обучения в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–1. С. 21–23.
2. Арутюнян М.Н., Назаренко Н.Н. Развитие экономических и финансовых компетенций студентов педагогических специальностей посредством интерактивных педагогических технологий // РСЭУ. 2022. № 4 (59). С. 55–61.
3. Безденежных Н.Н., Цветкова С.Е. Роль и место игровых технологий в обучении иностранному языку младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76–3. С. 41–44.
4. Гончарова Н.А., Мелехова Н.В., Ульянов С.С. Значимость начального иноязычного образования для языковой подготовки обучающихся общеобразовательной школы: теоретический аспект проблемы исследования // Вестник ТГУ. 2022. № 1. С. 105–112.
5. Ершов Д.И. Использование игровых технологий в процессе формирования англоязычной коммуникативной компетенции у учащихся // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2019. № 2. С. 5–14.
6. Зембатова Л.Т., Гариева З.Д. Языковая компетентность младших школьников как основа повышения качества образования // МНКО. 2023. № 4 (101). С. 208–210.
7. Кувшинова Г.П. Основные принципы обучения иностранному языку посредством игровых технологий // Ученые записки университета Лесгафта. 2021. № 5 (195). С. 207–210.
8. Лебедева А.А., Кутепов М.М., Ваганова О.И., Саркисян Т.А. Насыщенность среды образовательными ресурсами как условие качественного образования // БГЖ. 2021. № 3 (36). С. 109–111.
9. Мишина Н.Ю. Условия и технология реализации модели метапредметной методической системы по проблемам обеспечения языковой культуры в образовательных организациях общего образования // Современное образование. 2021. № 1. С. 14–26.
10. Осиянова О.М., Есина Н.А. Проблема разработки компетентностно-ориентированных заданий в языковом образовании младших школьников // Современное педагогическое образование. 2020. № 11. С. 186–189.
11. Сафонова В.В. Ценностно-ориентированное языковое образование в современном мире: актуальные проблемы и спорные вопросы лингводидактики российской высшей школы // Вестник Московского университета. Серия 19.

Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 4. С. 136–148.

12. Соболева Е.А., Казанцева Н.А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в основной общеобразовательной школе // Наука и образование сегодня. 2020. № 1 (48). С. 49–52.
13. Юрьев А.Б., Козырева О.А., Козырев Н.А. Теоризация и технологизация как процессы, ресурсы и продукты современного образования и педагогической науки // Вестник РМАТ. 2021. № 1. С. 85–89.

THE USE OF GAMING TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Lipina V.E.

Linguistics University of Nizhny Novgorod

This article is dedicated to exploring the issues of developing students' foreign language communicative competence through the application of game-based learning technology. It characterizes modern trends in the technologization and theorization of language education, within which the question of enriching students' experience for the development of language competencies becomes particularly acute. The concept, features, advantages, and disadvantages of game-based learning technology are highlighted, emphasizing the appropriateness of using this technology for developing foreign language communicative competence. The definition and structure of the components of foreign language communicative competence, considered as a central element in foreign language learning, are outlined. Key features of applying game-based learning technology to develop this competence are described. Special attention is paid to how game-based learning is organized for the development of foreign language communicative competence. The conclusions of the research indicate the prospects of game-based learning, considering its implementation within adequate conditions for structuring the educational process.

Keywords: game-based learning, foreign language communicative competence, educational technology, motivation, communicative skills, learning effectiveness, language education.

References

1. Ametova E.K. Educational and developmental potential of gaming technologies in education // Problems of modern pedagogical education. 2021. No. 70–1. pp. 21–23.

2. Arutyunyan M.N., Nazarenko N.N. Development of students' economic and financial competencies in pedagogical specialties through interactive pedagogical technologies // RSEU. 2022. No. 4 (59). pp. 55–61.
3. Bezdenezhnykh N.N., Tsvetkova S.E. The role and place of gaming technologies in teaching a foreign language to junior schoolchildren // Problems of modern pedagogical education. 2022. No. 76–3. pp. 41–44.
4. Goncharova N.A., Melekhova N.V., Ulyanov S.S. The significance of primary foreign language education for the language training of secondary school students: a theoretical aspect of the study of the problem // Bulletin of TSU. 2022. No. 1. pp. 105–112.
5. Ershov D.I. The use of gaming technologies in the process of developing Russian-language communicative competence among students // Izvestia of the DSPU. Psychological and pedagogical sciences. 2019. No. 2. pp. 5–14.
6. Zembatova L.T., Garieva Z.D. Language competence of junior schoolchildren as the basis for improving the quality of education // MNKO. 2023. No. 4 (101). pp. 208–210.
7. Kuvshinova G.P. Basic principles of teaching a foreign language using game technologies // Scientific notes of Lesgaft University. 2021. No. 5 (195). pp. 207–210.
8. Lebedeva A.A., Kutepov M.M., Vaganova O.I., Sarkisyan T.A. Saturation of the environment for the formation of the latest results as quality education // BGZh. 2021. No. 3 (36). pp. 109–111.
9. Mishina N. Yu. Conditions and technology for implementing a model of a meta-subject methodological system on the problems of ensuring language culture in educational organizations of general education // Modern education. 2021. No. 1. pp. 14–26.
10. Osyanova O.M., Esina N.A. The problem of developing competency-oriented tasks in the language education of junior schoolchildren // Modern pedagogical education. 2020. No. 11. pp. 186–189.
11. Safonova V.V. Value-oriented language education in the modern world: current problems and controversial issues of linguistic didactics in Russian higher education // Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and intercultural communication. 2022. No. 4. pp. 136–148.
12. Soboлева E.A., Kazantseva N.A. Foreign language communicative competence as the goal of teaching foreign languages in basic secondary school // Science and education today. 2020. No. 1 (48). pp. 49–52.
13. Yuryev A.B., Kozyreva O.A., Kozyrev N.A. Theorization and technologization as processes, resources and products of modern education and pedagogical science // Vestnik RMAT. 2021. No. 1. pp. 85–89.

Обучение студентов авиационного вуза переводу авиационно-технических текстов с учетом «ложных друзей переводчиков»

Петрищев Владимир Иннокентьевич,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры № 7 «Языковой подготовки» Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени Главного маршала авиации А.А. Новикова
E-mail: vpetrishchev2019@mail.ru

Сорока Александр Витальевич,

студент, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени Главного маршала авиации А.А. Новикова
E-mail: sashs.soroka.0286@gmail.com

Актуальность темы данного исследования обусловливается необходимостью более адекватного перевода студентами авиационного вуза авиационно-технических терминов, преодолению трудностей и неточностей при таком переводе с учетом «ложных друзей переводчика»

Цель статьи – провести анализ основных способов перевода английской авиационной терминологии с английского языка на русский, взятых из научно-технических текстов при обучении профессионально ориентированному английскому языку студентов авиационного вуза. В статье обосновывается возможность идентификации «ложных друзей переводчика», чтобы избежать проблем с неправильным толкованием английских авиационных терминов в практическом руководстве по обслуживанию и ремонту воздушных судов, поскольку неясность и многозначность терминов при ремонте может стать вероятной причиной трагических происшествий в авиационной отрасли.

В статье описывается эксперимент, проведенный со студентами по практическому переводу авиационных терминов.

Ключевые слова: авиационная техническая терминология, студент, перевод, «ложные друзья переводчика», инструкции по ремонту воздушных судов.

Введение

Авиационный английский язык активно используется при обучении специалистов в авиационных вузах. Санкт-Петербургский государственный университет имени Главного маршала авиации А.А. Новикова не является исключением. Авиационный английский изучают почти на всех факультетах университета. Для студентов, обучающихся на пилотов и диспетчеров на факультете летной эксплуатации, особое внимание обращается на изучение авиационной терминологии, на формирование коммуникативной компетенции в области ведения радиообмена на английском языке по стандартам ИКАО на всех этапах полета в различных ситуациях: стандартных, нестандартных и аварийных. Данный подход позволяет студентам старших курсов сдать авиационный английский язык на 4 или 5 уровень по системе ИКАО, что позволяет им работать по выбранной специальности. В отличие от этих студентов, инженерам и техникам по обслуживанию и ремонту воздушных судов (ВС) не нужно сдавать экзамен по авиационному английскому на 4 или 5 уровень по системе ИКАО, тем не менее они должны хорошо читать и понимать свои инструкции по ремонту и обслуживанию ВС, которые написаны на английском языке.

В этой связи на занятиях по авиационному английскому языку проводится отработка переводов авиационно-технических текстов с английского на русский язык и обратно.

Как оказалось, в ходе перевода научных текстов студенты авиационных специальностей испытывают немало сложностей при переводе авиационно-технических терминов.

Анализируя данную ситуацию, мы обнаружили, что трудности, с которыми сталкиваются студенты, связаны с авиационно-технической терминологией, ее интерпретацией, которая отображает реалии авиационной сферы. Мы обратили внимание на то, что в ходе перевода авиационной технической терминологии на занятиях авиационного английского языка, особенности перевода авиационной технической терминологии приводили студентов в замешательство и недоумения. Оказалось, что студенты стремились найти буквальное соответствие английскому авиационному термину в русском языке, встретившись таким образом, с понятием «ложные друзья переводчиков».

Методология и методы исследования

Анализ научной литературы по переводу научно-технических авиационных текстов с учетом категории «ложных друзей переводчика» показал, что

данная категория представляет частный случай лексических трудностей технического перевода авиационных текстов.

Вопросам, связанным со сложностью переводов научно-технических текстов уделяли большое внимание такие отечественные лингвисты, как В.В. Акуленко, Л.И. Борисова, Р.А. Будагов, Е.В. Пивоварова и другие. Среди зарубежных исследователей следует отметить М. Кесслера и Ж. Дерокиньи, Л.Г. М. Готлиба и др.

Результаты исследования

Проведенное исследование подтвердило, что самой большой сложностью в переводе научно-технических текстов, включая авиационные, считается перевод авиационных терминов, ибо проблемы с интерпретацией терминов зачастую возникают во время анализа формы термина и при его сопоставлении с содержанием. Существует большое количество причин, из-за которых и могут возникнуть данные трудности. Справедливости ради, следует отметить, что такие слова вызывают трудности в переводе не только у студентов, но и у профессиональных переводчиков авиационно-технических текстов. По словам Е.В. Пивоваровой, понятие «ложные друзья переводчика» не является новым в лингвистике [1].

Как считают многие исследователи, началу использования понятия «ложных друзей переводчика» (фр. *faux amis du traducteur*) положила работа французских лингвистов М. Кесслера и Ж. Дерокиньи в третьей декаде XX. Эти исследователи разбили «ложных друзей переводчика» на две группы. К первой они отнесли «полностью ложные» со сходной орфографией и различающейся семантикой, а во вторую группу вошли «частично ложные друзья переводчика» со сходной орфографией и в основном с общей семантикой [2].

Что такое «ложные друзья переводчика»? Обычно считается, что к ним можно отнести слова в английском языке, имеющих общее происхождение, зачастую эти слова либо похожи по звучанию или по написанию на слова в русском языке, но с другим значением.

Как «ложные друзья переводчика» появились в авиационной технической литературе? На этот вопрос можно ответить таким образом. Причин появления в авиационно-технических текстах «ложных друзей переводчика» множество. Например, по мнению В.В. Акуленко, «ложные друзья» переводчика являются результатом взаимовлияний языков, в ограниченном числе случаев могут возникать в результате случайных совпадений, а в родственных, особенно близкородственных, языках основываются на родственных словах, восходящих к общим прототипам в языке-основе [3]. Р.А. Будагов считает, что причины возникновения «ложных друзей» переводчика обусловлены национальным своеобразием лексики каждого языка [4]. Мы также придерживаемся подобного мнения.

По мнению Т.А. Фуфуриной, перевод научного текста с английского языка на русский имеет свою специфику, поскольку одно слово (термин) может по-разному переводиться в разных областях науки и техники. При этом она добавляет, что в первую очередь, необходимо учитывать специальность студента, т.е. ту область научных знаний, которую он изучает или интересуется, так как одно и то же слово или термин может иметь разное значение в разных областях науки и техники. В научных текстах «ложные друзья переводчика» имеют свои особенности, которые в основном связаны с интернационализмами, что объясняет многочисленные ошибки студентов при переводе именно этой категории слов [5].

Анализ научной литературы, проведенный нами, подтвердил, что в последнее время все больше внимание обращают на явление «ложные друзья переводчика» из-за того, что в авиационных технических текстах постоянно обнаруживают ошибки, которые, естественно, искажают смысл самого текста.

В ходе обучения студентов профессионально-ориентированному английскому языку в авиационном университете, мы обнаружили, что студенты также сталкиваются с проблемами, которые можно охарактеризовать как «ложные друзья переводчиков». Почему именно эти слова вызывают трудности при переводе? Оказывается, что они имеют одинаковые формы, что означает и одинаковые значения. Именно интернациональные слова, по утверждению Л.И. Борисовой, становятся причинами огромного количества ошибок. Особенно часто возникают ошибки «при переводе межъязыковых аналогизмов, значение которых часто совпадают» [6].

Если мы рассмотрим пример с правилами полета по приборам-ППП (*Instrument flight procedure – IFP*), то увидим следующее. Для выполнения полетов по ППП в районе аэродрома устанавливаются так называемые процедуры полетов по приборам – IFP – *Instrument Flight Procedures* (Процедура вылета – *departure procedure*, прибытия – *arrival procedure*, процедура на случай отказа двигателя при взлете – *Engine Out Procedure*).

Слово процедура (от лат. *procedo* – иду вперед) означает порядок выполнения, ряд последовательных действий, необходимых для выполнения чего-либо [7].

Применительно к нашему случаю это последовательность определенных действий экипажа, необходимых для выполнения ВС определенного маневра. Например, набор высоты 200 м, разворот вправо на курс 25 градусов, лететь прямо 45 секунд и т.п. Традиционно термин *procedure*, используемый в зарубежной литературе и документах ИКАО, на русский язык переводят словом *схема*. И когда речь идет о разработке процедур, называют это построением схем. На листе бумаги можно изобразить графически как примерно будет выглядеть траектория ВС при выполнении данной процедуры. Такие изображения в России на-

зывают схемами (за рубежом – aeronautical charts) и включают их в Сборники аэронавигационной информации.

Взять другой пример словосочетания, связанного с Руководством по навигации, основанной на характеристиках (Performance-based navigation (PBN) manual). Используя и модифицировав разработки RTCA, ИКАО разработала новую концепцию, которую назвали PBN – Performance-based Navigation. На русский язык это название зачастую переводят как Навигация, основанная на характеристиках. Из такого перевода названия документа трудно догадаться о его смысле. Не совсем понятно, каким образом навигацию можно основать на каких-то характеристиках? А водить автомобиль, основываясь на характеристиках, тоже можно? Следует подчеркнуть, что словосочетание «performance-based» используется не только в навигации, но и других сферах. Например, в рекламной деятельности «performance-based advertising» переводится как «реклама, нацеленная на результат», и термин используется в том смысле, что неважно, каким путем результат достигнут (скандал – тоже хорошая реклама). Почему-то никто не называет это «рекламой, основанной на характеристиках». Неправильный перевод слова performance затрудняет правильное понимание требований ИКАО при чтении документов на русском языке. Тем не менее термин навигация, основанная на характеристиках, настолько широко распространился, что заменить его на другой уже вряд ли возможно. Навигация, основанная на характеристиках, – это зональная навигация, основанная на требованиях к выполнению полетов воздушных судов по маршруту ОВД, схемам захода на посадку по приборам или в определенном воздушном пространстве.

Мы провели эксперимент по переводу студентами авиационных текстов с участием «ложных друзей переводчика». В эксперименте участвовало 20 студентов 1 курса и 24 студента 4 курса. В процессе выполнения данного задания студенты приобретали такие компетенции, как знания и умения перевода авиационно-технических текстов с английского языка. Подобная практика чтения и понимания документов и инструкций способствует успешной профессиональной деятельности в области организации технического обслуживания и ремонта воздушных судов.

Студентам было предложено перевести 5 предложений с английского на русский и дать переводы 24 английским авиационным терминам без работы со словарями и другой справочной литературы (См. ниже № 1 и № 2). До начала эксперимента не многие из студентов слышали о «ложных друзьях переводчика» в авиационно-технических текстах. В ходе работы над переводом авиационных научно-технических текстов мы рекомендовали студентам сразу идентифицировать «ложные друзья переводчика». Были показаны несколько способов их распознавания в текстах. Один из них связан с узнаванием «ложные друзья переводчи-

ка» в тексте по смыслу. Например, в предложении: The two principal types of compressors currently being used in gas turbine aircraft engines are centrifugal flow and axial flow. Студенты перевели его как «В настоящее время в газотурбинных авиационных двигателях используются два оригинальных типа компрессоров: центробежные и осевые». Слово «principal» – оригинальный не совсем подходит по смыслу в этом случае. Более адекватный перевод слова «principal» главный, основной.

Собрав и проверив материал, мы выявили, что с заданием на первом курсе справились всего 18% участников (т.е. практически 4 студента), на 4 курсе количество правильных ответов составило 55% (свыше 13 человек). После проверки студентам были заданы вопросы относительно сложности с переводами английских авиационных терминов. Наиболее сложными для перевода оказались такие слова как pilot, circulate, revolution, technique, specific, operation, passage, instrument и т.д.

№ 1. Перевод 5 предложений авиационно-технического текста.

1. Though it may look rather basic, the engine cannot do without the air that it strategically directs into the compressor blades (Хотя это может выглядеть довольно просто, двигатель не может обойтись без воздуха, который он стратегически отправляет на лопатки компрессора). В случае перевода слова direct в этом предложении, было бы лучше сказать «направляет».

2. The pump circulates the fluid from the reservoir, through the selector valves, and back to the reservoir. (Насос циркулирует жидкость из резервуара через селекторные клапаны обратно в резервуар. Более адекватный вариант перевода слова circulate -перекачивает.

3. Fluid is always allowed free passage through each selector valve and back to the reservoir until one of the selector valves is positioned to operate a mechanism (Жидкости всегда разрешен свободный канал через каждый селекторный клапан и обратно в резервуар до тех пор, пока один из селекторных клапанов не будет установлен в положение для управления механизмом). Более адекватный перевод слова “passage” как свободное прохождение.

4. Operation of the system following actuation of the component depends on the type of selector valve being used (Действие системы после срабатывания компонента зависит от типа используемого селекторного клапана). Более адекватный перевод слова “operation” как работа.

5. Integration of essential valves, filters, sensors, and transducers reduces system weight, virtually eliminates any opportunity for external leakage, and simplifies troubleshooting (Интеграция жизненно важных клапанов, фильтров, датчиков и преобразователей снижает вес системы, практически исключает любую возможность внешней утечки. Более адекватный перевод слова “essential” как необходимый.

№ 2. Перевод 24 английских авиационных терминов.

Слова	Неточный перевод	Адекватный перевод
spinning	прядение	быстрое вращение
piston	капсоль	поршень
cylinder	барабан, валик	цилиндр
kit	ранец, сумка	набор инструментов
cabin	кабина, каюта	салон самолета
technique	техника	прием, метод
revolution	революция	оборот, вращение
clamp	хомут, струбцина	скоба
regular	регулярный	стандартный, постоянный
problem	проблема	задача, вопрос
universal	специфичный, специальный	характерный
specific	дирижер, кондуктор	проводник
instrument	инструмент	механизм, прибор, аппарат
vice	порок	тиски
condition	кондиция	состояние
pilot	пробный, экспериментальный	пилот
actually	на самом деле	фактически
direct	прямой, непосредственный	управлять, направить
assembly	собрание. ассамблея	сборка, монтаж, узел
passage	отрывок, коридор, пассаж	канал
performance	спектакль	результативность, производительность, эксплуатационный
bolt(lightning bolt)	удар (молнии)	болт, винт
plug	пробка, затычка	штепсельная вилка
operate	управлять, функционировать	выполнять

Выводы

Анализ работы студентов авиационного вуза при работе с английскими авиационно-техническими терминами с учетом перевода «ложных друзей переводчика» в авиационной сфере позволил понять, что всегда нужно помнить о той роли, которую играет в тексте интернациональная лексика, которая может подвести студента из-за неадекватного понимания самого термина. В ходе работы было выявлено, что перевод студентов зачастую осуществляется с лексическими ошибками и нередко с искажением английской авиационной терминологии на русский язык. Ошибки в переводах происходили из-за того,

что студенты не обращали внимание на важность установки первичных смысловых связей и идентификации слов в текстах. Кроме того, необходимо всегда помнить, если возникают какие-то сомнения в оценке своего перевода, всегда нужно прибегать к справочной специализированной авиационно-технической литературе. Как мы видим, поднятая проблема, связанная с проблемами перевода авиационно-технического текста продолжает оставаться весьма привлекательной и требует дальнейшего исследования.

Литература

1. Пивоварова Е.В. Потенциальные «ложные друзья» переводчика во фразеологии немецкого и русского языков: сопоставительный аспект Дисс. на соискание ученой степени кандидата филологических наук Владивосток – 2021 С. 5.
2. Koessler M., Derocquigny J. Les faux amis: ou, Les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs). Paris: Vuibert, 1928. 387 p
3. Акуленко В.В., Комиссарчик С.Ю., Погорелова Р.В., Юхт В.Л. Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика». Москва, 1969. С. 373.
4. Будагов Р. А. О новых изданиях словарей типа «ложные друзья переводчика». – Изв. АН СССР. Сер. Литература и языки. 1970. т. 29. вып.1, с. 65–68.
5. Фуфурина Т.А. Лексические трудности перевода «ложных друзей переводчика» с английского языка на русский/ Проблемы педагогики № 10(11). С. 66–72. 2015
6. Борисова Л.И. Ложные друзья переводчика с английского языка//ВЦП. –Москва. 1982. 182с
7. Большой словарь иностранных слов.- Издательство «ИДДК», 2007.

TEACHING AVIATION UNIVERSITY STUDENTS HOW TO TRANSLATE AVIATION TECHNICAL TEXTS TAKING INTO ACCOUNT THE “FALSE FRIENDS OF TRANSLATORS”

Petrishchev V.I., Soroka A.V.

St. Petersburg State University of Civil Aviation named after Air Chief Marshal A.A. Novikov

The relevance of the topic of this research is determined by the need for a more adequate translation of aviation technical terms by aviation university students overcoming difficulties and inaccuracies in such translation, taking into account the “false friends of the translator”.

The purpose of the article is to analyze the main ways of translating English aviation terminology from English into Russian taken from scientific and technical texts when teaching professionally oriented English to aviation university students. The article substantiates the possibility of identifying “false friends of the translator” in order to avoid problems with misinterpretation of English aviation terms in a practical guide on the maintenance and repair of aircraft, since the ambiguity and ambiguity of terms during repairs can become a likely cause of tragic accidents in the aviation industry.

The article describes an experiment conducted with students on the practical translation of aviation terms.

Keywords: aviation technical terminology, student, translation, “false friends of the translator,” aircraft repair instructions.

References

1. Pivovarova E.V. Potential “false friends” of a translator in the phraseology of German and Russian languages: a comparative aspect of Diss. for the academic degree of Candidate of Philological Sciences. Vladivostok – 2021 P. 5.
2. Koessler M., Derocquigny J. Les faux amis: ou, Les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs). Paris: Vuibert, 1928. 387 p.
3. Akulenko V.V., Komissarchik S.Yu., Pogorelova R.V., Yukht V.L. English-Russian and Russian-English dictionary of “false friends of the translator”. Moscow, 1969. P. 373.
4. Budagov R.A. About new editions of dictionaries of the “false friends of the translator” type. – Izv. Academy of Sciences of the USSR. Ser. Literature and languages. 1970. v.29. issue 1, p. 65–68.
5. Fufurina T.A. Lexical difficulties in translating “false friends of the translator” from English into Russian/ Problems of pedagogy No. 10(11). P. 66–72. 2015
6. Borisova L.I. False friends of the translator from the English language //VTsP. -Moscow. 1982. 182p.
7. Large dictionary of foreign words. – Publishing house “IDDK”, 2007.

Реализация педагогического потенциала школьного образовательно-просветительского центра при формировании экологической культуры обучающихся

Дайнега Дмитрий Валерьевич,

учитель биологии Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 121» г. Снежинска
E-mail: minngbai@yandex.ru

Польская Мария Сергеевна,

заместитель директор по воспитательной работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 121» г. Снежинска
E-mail: polskaya@mail.ru

Михайлова Ольга Войтеховна,

учитель истории и обществознания, Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 121» г. Снежинска
E-mail: olich_1981@mail.ru

Медведева Юлия Викторовна,

учитель физики, Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 121» г. Снежинска
E-mail: fiz353@mail.ru

В статье актуализируется проблема формирования экологической культуры у обучающихся в системе общего образования. Делается акцент на необходимость адаптации содержания образования к вызовам экологического кризиса. Изменение подходов к формированию экологической культуры школьника определяются принятыми обновленными федеральными государственными образовательными стандартами, федеральными и региональными Концепциями непрерывного экологического образования в системе общего образования. Ставится цель поиска эффективных решений задач экологического воспитания обучающихся в системе общего образования. В статье приводится анализ и обобщение ключевых положений работ учёных по проблеме формирования экологической культуры обучающихся в системе непрерывного экологического образования. Описание результатов связано с реализацией модели эколого-просветительского центра «ЭкоТОН». Центр является инновационным проектом средне общеобразовательной организации № 121 города Снежинска Челябинской области. Практическая значимость исследования определяется характеристикой организации непрерывного экологического образования на базе школьного эколого-просветительского центра «ЭкоТОН», представлением динамики изменения уровня экологической культуры обучающихся основной школы. Статья будет интересна работникам сферы образования и исследователям.

Ключевые слова: непрерывное экологическое образование, экологическое просвещение, экологическая культура обучающихся, школьный экологический центр.

Введение

Решение проблемы поддержки уникальности природы, нужной для дальнейшего развития человечества, не может происходить без воспитания экологической культуры жителей города Снежинска и, в первую очередь, современных детей и подростков.

В экологической культуре, важной части всеобщей культуры личности, выявляется характер связей юных снежинцев с окружающей средой, целеустремлённость их деятельности и потенциал использования экологических знаний в обыденной жизни. Сегодня бесспорным является тот факт, что между уровнем экологической культуры личности и решением экологических проблем существует прямая зависимость.

В нормативных документах [16, 17, 18] и концепциях [10, 11] последнего времени говорится о том, что экологическая безопасность нашей страны на довольно низком уровне. Этот внутренний вызов возник вследствие снижения экологической образованности и экологической культуры россиян. Впрочем, устремлённость к обеспечению экологической безопасности и «устойчивое использование природы» реализуется через государственные институты и экологическую политику, обращенных на разрешение проблем повышения уровня экологического образования и экологической культуры россиян.

Так, в главном документе России, Конституции, зафиксированы полномочия Правительства Российской Федерации: развивать систему экологического образования и создавать условия для формирования экологической культуры у всех граждан. А одним из способов решения этих проблем является включение вопросов формирования экологической культуры, экологического образования и экологического воспитания во все программы развития всех ветвей государства.

Тогда вполне закономерно, что в последние годы экологическое образование анализируется с точки зрения поиска нового смысла и цели-результата современного образования. В результате формируется экологическая культура с её личностно-окрашенным отношением к биоте. Поэтому экологическое образование формирует у человека знания, эгоцентричные убеждения и практические навыки, определенного вектора направленности личности и проактивной позиции Гражданина мира в сотворении слаженных отношений в системе «человек – общество – окружающая

среда», «в рациональном природопользовании и воспроизводстве природных ресурсов» [8].

Следствием всего вышесказанного явилась экологизация школьных предметов естественнонаучного цикла [14], таких, как химия, география, физика, биология. В учебниках по этим дисциплинам появились новые или расширены существующие главы и параграфы, посвященные экологии. Так же экологическая составляющая нашла своё место в программах названных предметов и курсов внеурочной деятельности.

В то же время знаниевая парадигма образования всё ещё занимает лидирующие позиции в развитии экологической культуры школьников. Это происходит в силу системного противоречия: проблема формирования экологической культуры интенсивно развивается в дискурсе педагогической теории и практике, а решение чаще всего связывается с работой образовательных организаций [19].

Таким образом, объективные «заказы эпохи» вскрыли противоречие между государственным заказом на формирование экологической культуры личности и недостаточной теоретической проработанностью потенциалов его осуществления в условиях современных образовательных организаций. Поэтому поиск рациональных линий решения проблемы формирования экологической культуры школьников в системе общего образования и определил цель настоящей статьи.

Обзор литературы

Предметом изучения экологическое образование стало в работах М.В. Аргуновой [2], Е.Н. Дзятковской [5], Е.А. Игумновой [9], Г.Г. Недюрмагомедова [15], Н.Л. Пашевич [20], Г.А. Ягодина [25] и др.

Большинство учёных указывают на то, что система образования значительно влияют на формирование у человека мировоззрения и фундаментальных представлений об окружающем его мире. В этом контексте Е.Н. Дзятковская даже предлагает такое понятие, как «Зелёная школа» [6], где возможно реализовать непрерывное экологическое образование.

Само же понятие «экологическое образование» достаточно широкое и разными исследователями трактуется различным образом. Так, нередко под экологическим образованием понимают «внедрение соответствующих образовательных программ». Иногда экологическое образование приписывают лишь к подготовке определённых специалистов и «лиц, ответственных за принятие решений при осуществлении деятельности, оказывающей негативное воздействие на окружающую среду» [13]. Такая демаркация прячет просвещение населения в области экологии и развитие его экологической культуры. А меж тем они должны рассматриваться как неотъемлемая часть ценностной системы и стать важным социальным приоритетом, способствующим гармоничному развитию как личности, так и общества в целом.

Мы согласимся с тем, что «экологическое образование – это широкая область образования», включающая: 1) обучение по классическим, естественнонаучным и экологическим дисциплинам, позволяющее усвоить законы экологии, что является основой для осознания необходимости экологического взаимодействия между обществом и природой; 2) образование в области экологии, нацеленное на поддержку устойчивого развития и развитие культуры жизни, совместимой с биосферой; 3) применение экологических знаний, навыков и отношений в различных областях человеческой деятельности [13].

Концепция экологического образования в общеобразовательной школе определяет экологическую культуру обучающихся как комплексный результат постоянного процесса экологического саморазвития [11]. Поэтому будет логичным переход от рассмотрения экологического образования к раскрытию понятия «экологическая культура».

В энциклопедических источниках словосочетание «экологическая культура» определяется как совокупность норм, взглядов и установок, отражающих отношение общества, его социальных групп и индивидуумов к окружающей среде. Включает в себя использование природных ресурсов на основе знания естественных законов развития природы, учитывая как непосредственные, так и отдаленные последствия изменения природной среды под воздействием человеческой деятельности.

В педагогике проблемы формирования экологической культуры обучающихся изучали занимались Н.Р. Астарханова [3], С.Д. Коробков [12], О.А. Чалова [24] и др.

Так, ряд учёных отмечали, что экологическая культура – это способ жизнедеятельности, при котором личность на основе своих ценностей и принципов реализует экологически безопасные способы удовлетворения своих потребностей.

Общим в данных исследованиях является то, что экологическая культура выступает как неотъемлемый компонент общей культуры и составляет единое системное явление, обладающее личностной и социальной значимостью. Понятие «экологической культуры» проявляется в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности её составляющих, включающих в себя экологическое сознание, знания об экологии, экологическую деятельность и ценностное отношение к природе.

В Методических материалах под экологической культурой понимается «уровень восприятия человеком природы и адекватной оценки своего положения в мире». Она также включает в себя ценностное отношение человека к окружающему миру и всему живому, а также рассматривает человека как субъекта взаимодействия с окружающим миром и живыми существами [13]. Далее дополняется, что экологическая культура личности является результатом общего образования, включающего в себя все области знаний, учебные предметы и внешкольную деятельность, а также использую-

щую возможности дополнительного образования и экологического просвещения [13].

В рамках нашего исследования мы определяем экологическую культуру школьника как совокупность экологических знаний, навыков, ценностных установок и эстетических представлений, достигших определенного уровня, способствующего формированию моральных принципов использования природных ресурсов, освоению необходимых исследовательских и практических действий, направленных на сохранение окружающей среды [20]. В экологическую культуру школьника входят познавательный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты [23].

Экологическая культура обучающихся – это неотделимый результат постоянного экологического образования, реализовываемого одновременно и методологически на всех уровнях общего образования.

Задача школы – обеспечить непрерывное экологическое образование обучающихся, сформировать мотивы и ценности в сфере отношений с природой (Рис. 1).

Дошкольное образование	Начальное общее образование + 5,6 классы	Основное общее образование (8,9 классы)	Среднее общее образование
Основы эколого-культурной грамотности	Эколого-культурная грамотность, основы экологической грамотности	Экологическая грамотность, предпосылки экологической грамотности	Экологическая образованность

Ценности, умения и навыки экологически грамотного поведения в повседневной жизни

ОСНОВЫ ПОВСЕДНЕВНОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Рис. 1. Последовательность в формировании экологической культуры в системе общего образования [13].

Подходы к формированию экологической культуры на уровне школы отражены в федеральных государственных образовательных стандартах.

Показатели экологической культуры личности включают в себя экологическую и эколого-культурную грамотность, экологическое мышление, ответственное отношение к окружающей среде, соответствующее экологическое поведение, внутреннюю нравственно-экологическую позицию, уровень экологического образования, а также готовность и способность к повышению экологической культуры как у себя, так и в своем ближайшем окружении [13].

Сформированность экологической культуры можно определить по готовности использовать экологически безопасные технологии, соблюдать экологические ограничения и принимать участие в природоохранной деятельности [4,6].

Результаты и их описание. С 2022 года на базе Муниципального образовательного учреждения

«Средняя общеобразовательная школа № 121» города Снежинска Челябинской области в рамках региональной инфраструктуры реализуется инновационный проект «Создание центра «ЭкоТОН» на базе МБОУ СОШ №121 как способа воспитания экологической культуры и популяризации эколого-просветительской деятельности среди всех участников образовательного процесса».

Одной из форм решения проблемы непрерывного экологического образования и, как следствие, повышение экологической культуры обучающихся стало создание образовательно-просветительского центра (ОПЦ) «ЭкоТОН».

Модель ОПЦ «ЭкоТОН» представляет собой сложную структуру центра, состоящую из множества уровней и компонентов. С одной стороны, внутренние условия, такие как учителя, обучающиеся, программы по учебным предметам и курсам внеурочной деятельности и дополнительного образования, оборудование и школьная инфраструктура. С другой стороны, внешнее взаимодействие с другими образовательными организациями, местными органами власти, общественными организациями и промышленностью.

ОПЦ «ЭкоТОН» как педагогическая система обладает рядом отличительных особенностей. Центр «ЭкоТон» работает в уникальной социальной среде. Расположение в Снежинске, в закрытой территории Челябинской области, в непосредственной близости от Федерального ядерного центра, одного из крупнейших научных центров России, дает возможность ОПЦ «ЭкоТон» привлекать в качестве партнеров высококвалифицированные научные кадры. Центр работает одновременно в двух направлениях: экологическое просвещение и экологическое образование. Целевая аудитория центра – это не только участники образовательных отношений, но и жители города Снежинска. Инновационная деятельность в рамках региональной инновационной площадкой позволила обобщить имеющийся опыт и, используя системный подход, создать центр, который в будущем должен стать ценным ресурсным центром экологического просвещения и непрерывного экологического образования.

Команда инновационного проекта последовательно работает над улучшением организационных условий функционирования центра. Включение в структуру ОПЦ «ЭкоТОН» новых подразделений – «Музей природы и экологии Урала», естественнонаучного музея-лаборатории, – позволило создать универсальное пространство для индивидуальной и групповой работы в различных форматах непрерывного экологического образования и просвещения. Эти форматы варьируются от лабораторных работ до образовательных мероприятий для больших групп разных возрастов, а также дистанционных и очных мероприятий.

На базе ОПЦ «ЭкоТОН» организуется постоянное обучение педагогов и привлечение сотрудников из партнерских организаций (ООО «ЗКС» производящим керамическую плитку, с муниципаль-

ным предприятием муниципального образования «Город Снежинск» «Городской радиоузел», МКУ «Снежинское лесничество» и пр.). Также инициируется проведение фестиваля «Юниоры науки», образовательного события «ЭкоДУБЛЬ», городского фотоконкурса «Наш микромир», другие мероприятия эколого-просветительской направленности школьного и муниципального уровней. Сотрудники ОПЦ «ЭкоТОН» участвуют в реализации эколого-просветительских программ дополнительного образования и программ курсов внеурочной деятельности.

Обсуждение результатов

После анализа особенностей формирования экологической культуры школьников был определён ресурсный потенциал школьного образовательно-просветительского центра «ЭкоТОН».

Таблица 1. Обобщённые результаты исследования уровня сформированности экологической культуры обучающихся МБОУ СОШ № 121 г. Снежинска в 2021–2023 году

Этап	Всего, чел.	Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Констатирующий	541	216	40	260	48	65	12
Контрольный	562	32	6	380	68	140	26

Наглядно представить результаты диагностики можно следующим образом (рис. 2).

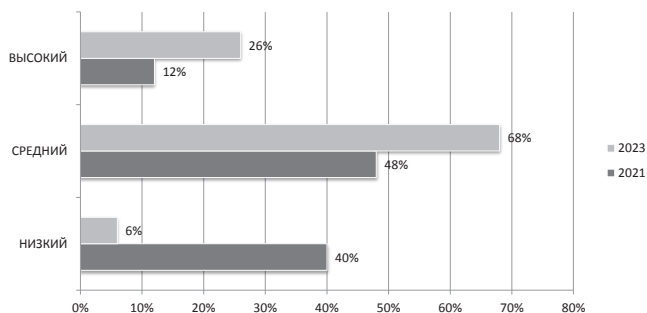


Рис. 2. Обобщённые результаты исследования уровня сформированности экологической культуры обучающихся МБОУ СОШ № 121 г. Снежинска в 2022–2023 году

Анализ полученных данных показал, что количество обучающихся со средним уровнем повысилось на 20%, с высоким – на 14%, значительно уменьшилось количество опрошенных с низким уровнем. Существенное повышение результатов прослеживается в блоке «Экологическая деятельность» (прирост 40%), это объясняется активным привлечением обучающихся к практико-ориентированной деятельности, организуемой ОПЦ «ЭкоТОН». В блоке «Отношение к природе» прирост составил 12%. Это связано с тем, что формирование бережного отношения к природе традиционно является обязательной составляющей воспитательной системы школы, и всегда было на высоком уровне. Незначительная положительная динамика наблюдается в блоке «Экологические знания» закономерна, учитывая долговременность процесса формирования знаний.

Также было проведено исследование динамики формирования экологической культуры у обучающихся МБОУ СОШ № 121 г. Снежинска.

Для диагностики был использован модифицированный вариант методики «Диагностика уровня экологической культуры личности» С.С. Кашлева, С.Н. Глазычева [17] (1–6 вопрос – экологические знания, 7–12 вопрос – отношение к природе, 13–18 вопрос – экологическая деятельность). Баллы, полученные за экологические знания, экологическую сознательность и экологическую деятельность суммировались и получался исходный уровень экологической культуры.

Исследование проводилось в два этапа: констатирующий (декабрь, 2021 год) и контрольный (ноябрь, 2023 год). Обобщенные результаты представлены в таблице 1.

Заключение

Резюмируя основные положения статьи, можно заключить следующее. Во-первых, реализация федеральной и региональной концепций непрерывного экологического образования, направленных на обеспечение экологической безопасности России и включенности нашей страны в решение проблем глобального экологического кризиса, делает вопросы экологического воспитания и образования молодежи наиболее актуальными. Во-вторых, отсутствие единых подходов к определению экологической культуры школьника и её формирования не ограничивает учёных и практиков вести поиск наиболее адекватных современным реалиям форматов непрерывного экологического образования. Важным инструментом в данном процессе является школьный образовательно-просветительский центр «ЭкоТОН». Наконец, использование ресурсов школьного образовательно-просветительского центра «ЭкоТОН» позволило изменить ключевые параметры экологической культуры (экологические знания, отношение к природе, экологическая деятельность) и повысить уровень экологической культуры обучающихся исследуемой школы. Представленный в статье опыт эколого-просветительской деятельности в системе общего образования расширяет представления о непрерывном экологическом образовании обучающихся в Челябинской области через интеграцию общего и дополнительного образования.

Литература

1. Авдеева Е.В. Экологизация содержания образования как составляющая проблемы непре-

- рванного экологического образования / Е.В. Авдеева, Н.Ю. Штрекер // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74–1. URL: <https://clck.ru/38Sr83> (дата обращения: 01.03.2024).
2. Аргунова М.В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития в средней школе: теория и практика. М.: Спутник+, 2009. 205 с.
 3. Астарханова Н.Р. Формирование экологической культуры школьников в средней школе / Н.Р. Астарханова, П.М. Рабаданова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2020. Т. 14(1). С. 38–44.
 4. Девятова И.Е. Профессиональная готовность учителя к организации в начальной школе поисковых практик экологической направленности / И.Е. Девятова, И.С. Бирюкова, Н.И. Устьянцева // Педагогический журнал. 2018. Том 8. № 5а. С. 286–294.
 5. Дзятковская Е.Н. Новая концепция экологического образования: эволюция ключевых понятий // Ценности и смыслы. 2022. № 5 (81). С. 112–125.
 6. Дзятковская Е.Н. Образование для устойчивого развития в школе. Культурные концепты. «Зеленыеаксиомы». Трансдисциплинарность: монография. М.: Образование и экология, 2015. 328 с.
 7. Захлебный А.Н. Проблема подготовки учителя к экологическому образованию учащихся / Вызов времени, проблема экологии и образования // Межвузовский сборник научных трудов. М., 1990. С. 67–73.
 8. Захлебный А.Н. История и перспективы развития системы непрерывного экологического образования (к 50-летию научного совета по экологическому образованию российской академии образования) / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская, Д.С. Ермаков // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 4 (32). URL: <https://clck.ru/38SsT8> (дата обращения: 01.03.2024).
 9. Игумнова Е.А. Экологическое образование в региональном образовательном пространстве: теоретический аспект: монография. Чита: Забайкал. гос.-гум. пед. ун-т, 2012. 216 с.
 10. Концепция по формированию экологической культуры населения Челябинской области до 2025 года [Электронный ресурс]: Постановление Правительства Челябинской области от 20.02.2013 г. № 23-П. URL: <https://docs.cntd.ru/document/428673552> (дата обращения: 01.03.2024).
 11. Концепция экологического образования в системе общего образования [Электронный ресурс]: Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 29 апреля 2022 г. № 2/22. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3da3f2dbd81de632a44729cf4fc40ea9/> (дата обращения: 01.03.2024).
 12. Коробков С.Д. Формирование экологической культуры школьников в учреждении дополнительного образования: методическое пособие. Саратов: Изд-во «Эстамп», 2008. 39с.
 13. Методические материалы для органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования «Непрерывность и последовательность формирования экологической культуры обучающихся общеобразовательных организаций» / Захлебный А.Н., Шмелькова Л.В., Дзятковская Е.Н.; под ред. А.Н. Захлебного. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 60 с.
 14. Моисеев Н.Н. Экологическое образование и экологизация образования // Экология и жизнь. 2010. № 8. С. 4–6.
 15. Недюрмагомедов Г.Г. Формирование экологической культуры старшеклассников в процессе учебной деятельности при изучении экологических проблем // Алтай экология и природопользование. Труды Российско-монгольской научной конференции молодых: ученых и студентов Бийск БПГУ им. В.М. Шукшина, 2006. С 250–256.
 16. О государственной программе Челябинской области «Охрана окружающей среды Челябинской области» [Электронный ресурс]: Постановление Правительства Челябинской области от 30.12.2019 г. № 627-П. URL: <https://docs.cntd.ru/document/570737459> (дата обращения: 01.03.2024).
 17. Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]: Утв. Президентом РФ 30.04.2012. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70069264/> (дата обращения: 01.03.2024).
 18. О Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 19 апреля 2017 г. № 176. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41879> (дата обращения: 01.03.2024).
 19. Опарин Р.В. Непрерывное экологическое образование как педагогическая система // МНКО. 2009. № 2. URL: <https://clck.ru/38Stmr>(дата обращения: 01.03.2024).
 20. Пашевич Н.Л. Модель эффективного развития экологической культуры младших школьников в условиях дополнительного образования // Теория и практика формирования культуры детей и подростков: Вестник Института культуры детства. Вып. 10/ ЧГАКИ. Челябинск, 2009. С. 61–66.
 21. Семькин В.А. Проблемы и перспективы формирования экологической культуры в системе непрерывного образования / В.А. Семькин, А.И. Стифеев, О.В. Соболева, П.В. Лебедчук // Вестник Курской государственной сельскохозяйственной академии. 2015. № 8. URL: <https://clck.ru/38SsCq>(дата обращения: 01.03.2024).

22. Соловьева Д.Ю. Справочник заместителя директора школы // Диагностика экологической культуры учащихся: что планировать в Год экологии. 2017. № 11. С. 30–42.
23. Соколова Т.Ю. Теоретические основы формирования экологической культуры школьников // Актуальные вопросы совершенствования преподавания гуманитарных дисциплин: сборник трудов II межвузовской научно-практической конференции преподавателей вузов, учёных, аспирантов и студентов. Н. Новгород, 2005. С. 108–110.
24. Чалова О.А. Диагностика уровня сформированности экологической культуры учащихся средней школы // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PDMN323.pdf>(дата обращения: 01.03.2024).
25. Экологическое образование в условиях модернизации российского образования / Г.А. Ягодина [и др.]; [гл. ред. Г.А. Ягодина]; Департамент образования г. Москвы, Московский ин-т открытого образования, Центр экологического образования и устойчивого развития. М.: МИОО: Московские учебники, 2009. 224 с.
2. Argunova M.V. Ecological Education for Sustainable Development in Secondary School: Theory and Practice. Moscow: Sputnik+, 2009. 205 с.
3. Astarkhanova, N.R. Formation of ecological culture of schoolchildren in secondary school / N.R. Astarkhanova, P.M. Rabadanova // Izvestia Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. 2020. Т. 14(1). С. 38–44.
4. Devyatova, I.E. Professional readiness of the teacher to organise search practices of environmental orientation in primary school / I.E. Devyatova, I.S. Biryukova, N.I. Ustiantseva // Pedagogical Journal. 2018. Vol. 8. No. 5a. С. 286–294.
5. Dzyatkovskaya E.N. New concept of environmental education: evolution of key concepts // Values and meanings. 2022. № 5 (81). С. 112–125.
6. Dzyatkovskaya E.N. Education for sustainable development at school. Cultural concepts. “Green axioms”. Transdisciplinarity: monograph. Moscow: Education and Ecology, 2015. 328 с.
7. Zakhlebny A.N. The problem of teacher training for environmental education of students / Challenge of time, the problem of ecology and education // Interuniversity collection of scientific papers. M., 1990. С. 67–73.
8. Zakhlebny, A.N. History and perspectives of the continuous ecological education system development (to the 50th anniversary of the Scientific Council on Ecological Education of the Russian Academy of Education) / A.N. Zakhlebny, E.N. Dzyatkovskaya, D.N. Dzyatkovskaya, D.S. Ermakov // Continuing Education: XXI century. 2020. № 4 (32). URL: <https://clck.ru/38SsT8> (date of reference: 01.03.2024).
9. Igumnova E.A. Ecological education in the regional educational space: theoretical aspect: monograph. Chita: Zabaikap. gos.-gum. paed. un. university, 2012. 216 с.
10. Conception on the formation of environmental culture of the population of the Chelyabinsk region up to 2025 [Electronic resource]: Resolution of the Government of the Chelyabinsk region from 20.02.2013 № 23-P. URL: <https://ocs.cnt.ru/document/428673552> (date of circulation: 01.03.2024).
11. The concept of environmental education in the system of general education [Electronic resource]: Approved by the decision of the federal educational and methodological association for general education, Minutes of 29 April 2022, No. 2/22. URL: <https://ocs.e.u.gov.ru/document/3da3f2dbd81de632a44729cf4c40ea9/> (date of reference: 01.03.2024).
12. Korobkov S.D. Formation of ecological culture of schoolchildren in the institution of additional education: methodical manual. Saratov: Izdvo “Estamp”, 2008. 39с.
13. Methodical materials for the executive authorities of the subjects of the Russian Federation, managing in the sphere of education “Continuity and consistency of formation of ecological culture of students of general educational organisations” / Zakhlebny A.N., Shmelkova L.V., Dzyatkovskaya E.N.; ed. by A.N. Zakhlebny, L.V. Shmelkova, E.N. Dzyatkovskaya. N.; ed. by A.N. Zakhlebny. Moscow: FGBNU “Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education”, 2022. 60 с.
14. Moiseev N.N. Ecological education and ecologisation of education // Ecology and life. 2010. № 8. С. 4–6.
15. Nedyurmagomedov G.G. Formation of ecological culture of high school students in the process of educational activities in the study of environmental problems // Altai ecology and nature management. Proceedings of the Russian-Mongolian scientific conference of young: scientists and students Biisk BPSU named after V.M. Shukshin, 2006. С. 250–256.
16. About the state programme of the Chelyabinsk region “Environmental protection of the Chelyabinsk region”. [Electronic resource]: Resolution of the Government of the Chelyabinsk region from 30.12.2019 № 627-P. URL: <https://ocs.cnt.ru/document/570737459> (accessed 01.03.2024).
17. Fundamentals of state policy in the field of environmental development of the Russian Federation for the period up to 2030” [Electronic resource]: Approved by the President of the Russian Federation 30.04.2012. URL: <https://www.garant.ru/pro црст/ ipo/prime/ oc/70069264/> (date of reference: 01.03.2024).
18. On the Strategy of ecological security of the Russian Federation for the period until 2025 [Electronic resource]: Decree of the President of the Russian Federation of 19 April 2017 № 176.

REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE SCHOOL EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL CENTER IN THE FORMATION OF THE ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS

Dynega D.V., Polskaya M.S., Mikhailova O.V., Medvedeva Yu.V.

Municipal budgetary general education institution «Secondary General Education School No 121», Snezhinsk

The article actualizes the problem of formation of ecological culture in students in the system of general education. The article emphasizes the necessity of adapting the content of education to the challenges of environmental crisis. The change of approaches to the formation of environmental culture of schoolchildren is determined by the adopted updated federal state educational standards, federal and regional Concepts of continuous environmental education in the system of general education. The aim is to search for constructive directions in solving the problem of formation of environmental culture of schoolchildren in the system of general education. The article analyses and summarizes the key provisions of scientists' works on the problem of forming environmental culture of students in the system of continuous environmental education. The description of the results is connected with the implementation of the model of the environmental education center “EcoTON”. The center is an innovative project of secondary general education organization No. 121 of Snezhinsk, Chelyabinsk region. The practical significance of the study is determined by the characteristics of the organization of continuous environmental education on the basis of the school environmental education center “EcoTON”, the presentation of the dynamics of change in the level of environmental culture of basic school students. The article is of interest to practitioners of the general education system and researchers.

Keywords: continuous environmental education, environmental education, environmental culture of students, school environmental center.

References

1. Avdeeva, E.V. Ecologisation of education content as a component of the problem of continuous environmental education / E.V. Avdeeva, N.Y. Shtreker // Problems of modern pedagogical education. 2022. № 74–1. URL: <https://clck.ru/38Sr83> (date of reference: 01.03.2024).

- URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41879> (date of reference: 01.03.2024).
19. Oparin R.V. Continuous environmental education as a pedagogical system // MNCO. 2009. № 2. URL: <https://clck.ru/38Stmr> (date of reference: 01.03.2024).
 20. Pashevich N.L. Model of effective development of ecological culture of junior schoolchildren in the conditions of additional education // Theory and practice of formation of culture of children and adolescents: Bulletin of the Institute of Childhood Culture. Vyp. 10/ CHGAKI. Chelyabinsk, 2009. C. 61–66.
 21. Semykin, V.A. Problems and prospects for the formation of environmental culture in the system of continuous education / V.A. Semykin, A.I. Stifeev, O.V. Soboleva, P.V. Lebedchuk // Bulletin of Kursk State Agricultural Academy. 2015. № 8. URL: <https://clck.ru/38SsCq>(date of reference: 01.03.2024).
 22. Solovieva D.Y. Handbook of the deputy headmaster // Diagnostics of ecological culture of students: what to plan in the Year of Ecology. 2017. № 11. C. 30–42.
 23. Sokolova T. Yu. Theoretical foundations of the formation of environmental culture of schoolchildren // Actual issues of improving the teaching of humanitarian disciplines: collection of proceedings of the II interuniversity scientific-practical conference of university teachers, scientists, postgraduates and students. N. Novgorod, 2005. C. 108–110.
 24. Chalova O.A. Diagnostics of the level of formation of ecological culture of secondary school students // Mir nauki. Pedagogy and psychology. 2023. T. 11. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PDMN323.pdf>(date of reference: 01.03.2024).
 25. Environmental education in the conditions of modernisation of Russian education / G.A. Yagodin [et al]; [Ed. by G.A. Yagodin]; Moscow Department of Education, Moscow Institute of Open Education, Centre for Environmental Education and Sustainable Development. Moscow: Moscow Institute of Open Education: Moscow textbooks, 2009. 224 c.

Из опыта взаимодействия преподавателей информатики и русского языка при разработке практического пособия «Язык информатики» для иностранных слушателей подготовительного факультета технического вуза

Семенова Лариса Юрьевна,

ст. преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Научный исследовательский университет, Московский государственный строительный университет НИУ МГСУ
E-mail: SemenovaLYU@mgsu.ru

В технических вузах России на подготовительных отделениях для иностранных слушателей дисциплина «Информатика» вводится уже на начальном этапе изучения русского языка. На практике это означает, что преподаватели информатики читают лекции на русском языке без учета языковых возможностей иностранных обучающихся. Ситуация, когда, с одной стороны, иностранные слушатели пока еще не обладают высоким уровнем речевой компетенции, а с другой стороны, преподаватель-предметник не подготовлен к языковой минимизации и адаптации своих объяснений, приводит к различным негативным эффектам, включая демотивацию и стресс как у слушателей, так и у лекторов.

В статье предлагается ознакомиться с опытом взаимодействия преподавателей информатики и преподавателей русского языка при разработке практического пособия по языку информатики для иностранных обучающихся подготовительного отделения технического вуза. Представлено обоснование такого сотрудничества, дано описание уровня речевой компетенции иностранных обучающихся и связанной с ней проблематики, определены лексические, грамматические и др. особенности специального текста, которые следует учитывать при подготовке слушателей к понимающему чтению.

Ключевые слова: иностранные обучающиеся, русский язык как иностранный, язык информатики, речевая компетенция, стресс и демотивация при обучении, адаптированный текст, лексические и грамматические особенности, многокомпонентные термины, терминологические словосочетания, терминологическая база, конструкции научного стиля речи, инверсия, лексико-синтаксические конструкции, понимающее чтение, лекции и тексты по информатике.

В технических вузах России на подготовительных отделениях для иностранных слушателей дисциплина «Информатика» вводится уже на начальном этапе изучения русского языка. На практике это означает, что преподаватели информатики читают лекции на русском языке без учета языковых возможностей иностранных обучающихся. Ситуация, когда, с одной стороны, иностранные слушатели пока еще не обладают высоким уровнем речевой компетенции, а с другой стороны, преподаватель-предметник не подготовлен к языковой минимизации и адаптации своих объяснений, приводит к различным негативным эффектам, включая демотивацию и стресс как у слушателей, так и у лекторов. Также не всегда для иностранных слушателей на кафедрах разработаны учебно-методические материалы, соответствующие с уровнем языковой подготовки иностранного контингента. Неформальный опрос в группах иностранных обучающихся показал, что информатика вызывает наибольшие трудности, связанные с пониманием материала лекций, самостоятельным выполнением заданий в программах с русифицированным интерфейсом и т.д. Некоторым образом проблему решают практические занятия по информатике, когда слушатели под руководством преподавателя-предметника работают за компьютерами, установленными в образовательных организациях, что «позволяет визуально отобразить алгоритм работы с заданием с помощью инструментальных средств» [1, с. 70]. В таких дисциплинах, как информатика, математика, физика «в известной мере помогает использование математической символики, которая является интернациональной, что позволяет свести до минимума объяснение материала на русском языке, сделать его более наглядным и доступным для понимания. Тем не менее полностью свести объяснение к символному невозможно» [2, с. 91]. Добавим, что в отличие от математики и физики в информатике гораздо меньше формул, но больше вербальных объяснений «невидимых», «неосознаваемых» понятий и процессов в сфере информационных технологий. Существует и проблематика, связанная с существенным разбросом уровня базовой подготовки иностранных обучающихся по математическим дисциплинам, полученной на родине [3, с. 67]. Хотя современные молодые люди во всем мире так или иначе владеют компьютерными технологиями, но основы информатики даются в школах не везде или не в том объеме, как это осуществляется в российских школах.

Чтобы снять указанные выше трудности, преподавателями кафедры русского языка как иностранного (РКИ) и кафедры информатики НИУ МГСУ было разработано пособие «Язык информатики для слушателей подготовительного отделения», которое рассчитано на 12 академических часов и ввод которого предусмотрен после двух-трех месяцев изучения иностранными учащимися русского языка на элементарном и в начале базового уровня. Предполагается, что с языком информатики слушатели будут знакомиться в рамках занятий по РКИ в течение 20 минут два-три раза в неделю.

Итак, знакомство с курсом информатики начинается, когда слушатели уже имеют представление о падежной системе существительных, глагольных временах и видах, приступают к изучению склонения имени прилагательного и конструкций с союзом «который», имеют запас общеупотребительных слов в рамках лексического минимума элементарного и частично базового уровня, составляющего около 900–1000 слов [4]. Но еще не изучены сложные предложения с составными союзами (*ввиду того что, в связи с тем что, несмотря на то что и др.*), предлогами *в течение, во время, вследствие, согласно и др.*, причастие и деепричастие, страдательный залог, вводные слова и словосочетания, столь широко используемые лекторами и авторами аутентичных текстов. Слушатели еще не знакомы с важнейшими для понимания текстов и лекций конструкциями научного стиля речи, не знают специальную лексику и терминологию, не обладают навыками элементарного лексического и синтаксического разбора, необходимого для понимания даже не очень сложных специальных текстов.

Цель разработки пособия состояла в следующем:

- помочь иностранным слушателям освоить наиболее частотную лексику и терминологию по дисциплине «Информатика», инициировать создание базы стандартизированной и рекомендованной терминологии;
- познакомить их с основными принципами словообразования лексических единиц, содержащихся в текстах по информатике и образующих группы с общими корнями (*число, вычислительная машина, система счисления и др.*) и наиболее частотными суффиксами *-ние(е), -ств(о), -ост(ь)*, использующимися при образовании терминологических единиц;
- представить такую категорию лексико-синтаксических шаблонов, которую мы называем конструкциями научного стиля речи (НСР), научить слушателей вычленять такие конструкции из предложения, показать типичность и повторяемость их функционирования в текстах, и, возможно, стимулировать создание обучающимися тезауруса НСР, который в дальнейшем будет пополняться ими уже самостоятельно, в том числе и при изучении других технических дисциплин;

- дать понимание принципов и закономерностей организации профессионально ориентированного текста: от термина к терминологическому словосочетанию, от словосочетания к предложению, от предложения к тексту.

На первом этапе совместно с преподавателями информатики было отобрано предметное содержание для занятий по языку информатики, так называемые опорные лекции: «Кодирование информации», «Виды программного обеспечения», «Общее устройство ЭВМ», «Основные принципы работы компьютера» и др. Затем была осуществлена адаптация текстов отобранных лекций. Под адаптацией мы понимаем действия содержательного и формального упрощения текста с целью трансформации его на уровень, доступный для восприятия читателя. В нашем случае лингвистическая обработка текста не включала замену сложной лексики на общедоступную, как это принято при адаптации текстов художественной литературы и публицистики, но были произведены усеменение объема сложных синтаксических структур, опущение деталей текста, трансформация более сложных или неизученных еще конструкций в более простые и знакомые, добавление разъясняющей информации непосредственно в текст (например, *минимальная длина ячейки, для которой (=для ячейки) можно сформировать адрес, равна 1 байту*).

Следующий этап был посвящен созданию системы дотекстовых упражнений, которые помогли бы справиться с лексическими трудностями при чтении профессионально ориентированных текстов и могут быть использованы как для аудиторной, так и для самостоятельной работы. Основную работу над речевым материалом слушатели проходят до предъявления текста. Как принято при разработке стандартных пособий для начального и базового уровней, тексты лекций разбиты на небольшие фрагменты в соответствии с критериями их композиционной и смысловой целостности, постепенного раскрытия информации и т.д., где каждый фрагмент сопровождается предтекстовыми и послетекстовыми заданиями и разъяснениями с учетом лексических, грамматических и др. особенностей языка информатики.

Лексические особенности при обучении языку информатики

Работа с незнакомой иноязычной лексикой невозможна без обращения к словарям. Для переводной деятельности слушатели привычно используют ресурсы Yandex, Google, Промт, но в некоторых случаях приходится обращаться к двуязычным словарям на ресурсе «Академик» (<https://dic.academic.ru>), в которых, однако, не всегда представлены те языки, которые есть в группе обучающихся.

В первую очередь из текстов лекций нами были извлечены наиболее часто встречающиеся т.н. интернациональные термины, т.е. слова выражающие специальные понятия из данной области

знаний: код, процессор, байт, бит и др. Язык компьютерных технологий изобилует англицизмами и значительная часть таких терминов хорошо знакома пользователям, даже не владеющих английским и другими европейскими языками. В данном случае слушатели редко обращаются к словарям. Однако в случае, например, с китайским контингентом обращение к словарю может стать необходимым.

Другая категория терминов образована от общелитературных слов русского языка путем переосмысления и, таким образом, уже на начальном этапе обучающиеся знакомятся с явлением терминологизации, которое в пособии объясняется с помощью иллюстраций либо преподаватель демонстрирует отношения *слово термин*, используя визуальные возможности интернет-ресурсов, когда, например, обучающиеся сравнивают изображения для слов и терминов *ячейка для яиц* и *ячейка памяти*, *цепочка* и *цепочка команд* и др.

Словарная работа слушателей не может быть продуктивной, если ими будет осуществляться перевод только однокомпонентных терминов и отдельных лексических единиц вне зависимости от языка их происхождения, так как большую часть терминологии в информатике составляют многокомпонентные термины (два, три и более компонентов): *ввод-вывод данных*, *адрес ячейки*, *ячейки памяти*, *кэш команд*, *система двоичного счисления*, *блок обработки информации*, *считывание числа из памяти*, *тактовая частота* и *разрядность шины данных*, *двоичное счисление*, *считывающее устройство* и т.д. В связи с этим в пособии представлен комплекс заданий по отработке многокомпонентных терминов – терминологических словосочетаний, образованных по определенным моделям, значительная часть которых представлена цепочками родительного падежа (*имя существительное + имя существительное в родительном падеже + имя существительное в родительном падеже* и т.п.) и другими моделями (*имя прилагательное + имя существительное*, *причастие + имя существительное*, *имя существительное + имя существительное в творительном падеже* и др.).

Невозможно да и не нужно адаптировать тексты до полного исключения причастий и заменой их на синонимичные конструкции с союзом «который», в том числе и по причине того, что причастия входят в состав устойчивых многокомпонентных терминов *запоминающее устройство*, *сохраненные/сохраняемые данные* и др. Какое предлагается решение? Предоставить своего рода «скорую грамматическую помощь», а именно давать необходимые разъяснения по повторяющимся причастиям, например: «*запоминающее устройство – устройство, которое запоминает*», «*сохраненные данные – данные, которые (мы) сохранили*», *сохраняемые данные – данные, которые (мы) сохраняем*» и т.д., и, возможно, ориентируясь на уровень группы, привести ее участников к самостоятельным выводам о том, что такое причастие и как оно образуется.

Грамматические особенности

Необходимо обратить внимание слушателей на такие особенности научно-технических текстов, как широкое распространение пассивных, безличных и неопределенно-личных конструкций, отметить роль субъекта-подлежащего и предиката-сказуемого в предложении. Обучающиеся, в языках которых порядок слов в предложении является строгим, испытывают трудности при поиске смыслового центра предложения со свободным порядком слов с учетом того, что в русском предложении самая важная информация, как правило, находится в конце [7]. Это приводит порой к неправильному пониманию иерархии смыслов. В пособии даются краткие разъяснения субъектно-предикатных отношений и соответствующие задания.

В соответствии с принципом постепенности освоения грамматического материала пособие знакомит обучающихся с конструкциями научного стиля речи (НСР) *что представляет собой что, что влияет на что, что является чем и др.*, с примерами их использования, активизирует слушателей на самостоятельный поиск таких конструкций при чтении текста по заданному преподавателем списку НСР. Подсчет показал, что количество таких конструкций-шаблонов во всем обработанном материале лекций не превышает 32-х единиц. И, как было отмечено выше, преимуществом научно-технического текста для иноязычных читателей является повторяемость и частотность употребления таких конструкций.

Для знакомства с явлением инверсии в русском предложении, когда логическое выделение достигается путем отступления от твердого порядка слов, слушателям предлагается выполнить задания по трансформации предложений: *Что зависит от чего? Согласованность работы зависит от устройства* → *От чего зависит что? От устройства зависит согласованность работы.*

Аудирование и говорение

Помимо заданий на различные языковые явления с ориентацией прежде всего на последующее чтение пособие содержит и задания по аудированию, что обусловлено тем, что значительную часть материалов по информатике обучающиеся получают в устной форме, на лекциях. Почти все задания предусматривают проговаривание за преподавателем изучаемых в различных упражнениях слов и словосочетаний, подсчет слов в словосочетаниях и предложениях на слух для развития навыка различения слов в потоке речи и др. Авторы пособия не ставили задачу разрабатывать речевые упражнения в виде воспроизведения прочитанного текста с опорой на план, схему, опорные слова, как это предусмотрено в послетекстовых заданиях общего курса РКИ уже на базовом уровне, так как для слушателей подфака это является достаточно трудной задачей, а время на освоение языка информатики на уроках русского языка ограничено.

Контроль понимания

Контроль понимания после выполнения слушателями дотекстовых заданий и последующего чтения текста осуществлен в виде послетекстовых вопросно-ответных заданий по предметному материалу (информатика) и тестового задания по лексико-грамматическому материалу (язык).

Разработанная система дотекстовых заданий определенным образом ориентирована на развитие у слушателей навыков самостоятельного технического перевода, однако в отличие от классических занятий по техническому переводу преподаватель РКИ не может проверить результат перевода, так как не обладает знанием всех языков, являющихся родными для обучающихся в российских вузах иностранцев. Поэтому языковая часть контроля в виде теста проверяет, как обучающиеся запомнили и поняли изученные слова и термины, управление глаголов и конструкции НСР.

Стоит отметить, что значительная часть языковых заданий пособия направлена не на проверку языковых знаний учащегося, которые еще формируются, а в первую очередь на подготовку к понимающему и осознанному чтению специального текста, при соблюдении принципа доступности и посильности, которые реализуются в предъявлении учебного материала в соответствии с интеллектуальными возможностями учащихся, а его усвоение не должно вызывать у них непреодолимых трудностей.

Литература

1. Лемешко Т.Б. Компетентностный подход в обучении информатике для учащихся подготовительного отделения иностранных граждан / Т.Б. Лемешко // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2023. – № 1(22). – С. 69–71. – EDN SDYRUK.
2. Зубрилина, М.С. Обучение информатике в педагогическом вузе с учетом иноязычия студентов / М.С. Зубрилина, А.А. Зубрилин // Информатика и образование. – 2019. – № 1(300). – С. 13–21. – DOI 10.32517/0234-0453-2019-34-1-13-21. – EDN YZBALZ.
3. Блинова Т.А. Методическое обеспечение преподавания дисциплины «информатика» на этапе довузовской подготовки иностранным гражданам, обучающимся в группах экономического профиля / Т.А. Блинова, А.В. Новиков, Н.Н. Руднова // Международное образование и сотрудничество: Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Москва, 02 ноября 2017 года / МАДИ. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Техполиграфцентр», 2017. – С. 66–70. – EDN YQPXTS.
4. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М.М. На-

хабина и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М., СПб.: «Златоуст», 2001. – 32 с.

5. Зоткин С.П., Горбунова Т.Н. Конспект лекций по дисциплине «Информатика» для слушателей подготовительного отделения ИМОЯК, Москва, 2018.
6. Черновец, Е.Г. Принципы организации обучения основам технического перевода курсантов военно-технического вуза / Е.Г. Черновец // Евразийский союз ученых. – 2014. – № 7–6(7). – С. 34–35. – EDN XGXNGX.
7. Миролюбова, Н.А. Алгоритм анализа и перевода научно-технического текста в процессе обучения английскому языку студентов технического университета / Н.А. Миролюбова // Актуальные проблемы и перспективы развития радиотехнических и инфокоммуникационных систем: сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции, Москва, 13–17 ноября 2017 года / Московский технологический университет (МИРЭА). Том Часть 2. – Москва: Московский технологический университет (МИРЭА), 2017. – С. 319–321. – EDN YOMFNU.

FROM THE EXPERIENCE OF INTERACTION BETWEEN LECTURERS OF COMPUTER SCIENCE AND THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS TO WORK OUT A PRACTICAL MANUAL “THE LANGUAGE OF COMPUTER SCIENCE” FOR FOREIGN STUDENTS OF THE PREPARATORY FACULTY OF A TECHNICAL UNIVERSITY

Semenova L.Yu.

National Research Moscow State University of Civil Engineering (MGSU)

In technical universities in Russia, in the preparatory departments for foreign students, the discipline “Informatics” is introduced at the initial stage of studying the Russian language. In practice, this means that computer science teachers give lectures in Russian without taking into account the language capabilities of foreign students. The situation when, on the one hand, foreign students do not yet have a high level of speech competence, and on the other hand, the subject teacher is not prepared for language minimization and adaptation of their explanations, leads to various negative effects, including demotivation and stress for both students, and so do the lecturers. The article suggests to get acquainted with the experience of interaction between computer science lecturers and Russian language teachers to develop a practical guide on the language of computer science for foreign students of the preparatory department of a technical university. The substantiation of such cooperation is presented, the description of the level of speech competence of foreign students and related issues is given, those lexical, grammatical and other features of a special text that should be taken into account when preparing listeners for understanding reading are identified.

Keywords: foreign students, Russian as a foreign language, the language of computer science, speech competence, stress and demotivation in learning, adapted text, lexical and grammatical features, multicomponent terms, terminological phrases, terminological base, constructions of scientific style of speech, inversion, lexical and syntactic constructions, understanding reading, lectures and texts on computer science.

References

1. Lemeshko T.B. Competence-based approach in teaching computer science to students of the preparatory department of foreign citizens/ T.B. Lemeshko// Bulletin of Tula State University. Series: Modern educational technologies in the teaching of natural sciences. – 2023. – № 1(22). – Pp. 69–71. – EDN SDYRUK

2. Zubrilina, M.S. Teaching computer science at a pedagogical university, taking into account the foreign language of students / M.S. Zubrilina, A.A. Zubrilin // Informatics and education. – 2019. – № 1(300). – Pp. 13–21. – DOI 10.32517/0234–0453–2019–34–1–13–21. – EDN IZBALS
3. Blinova T.A. Methodological support for teaching the discipline “informatics” at the stage of pre-university training to foreign citizens studying in groups of an economic profile/T. A. Blinova, A.V. Novikov, N.N. Rudneva//International education and cooperation: Collection of materials of the V International Scientific and Practical Conference, Moscow, November 02, 2017/MA-DI. – Moscow: Limited Liability Company “Techpoligrafcenter”, 2017. – pp. 66–70. – EDN YQPXTS
4. The state standard for Russian as a foreign language. Basic level / M.M. Nakhabina et al. – 2nd ed., corrected and additional – M., St. Petersburg: Zlatoust, 2001. – 32 p.
5. Zotkin S.P., Gorbunova T.N. Lecture notes on the discipline “Informatics” for students of the Preparatory Department of the Institute of International Education and Communications, Moscow, 2018
6. Chernovets, E.G. Principles of the organization of training in the basics of technical translation of cadets of a military technical university / E.G. Chernovets // Eurasian Union of Scientists. – 2014. – № 7–6(7). – Pp. 34–35. – EDN XGXNGX
7. Mirolyubova, N.A. Algorithm of analysis and translation of scientific and technical text in the process of teaching English to students of the Technical University / N.A. Mirolyubova // Actual problems and prospects of development of radio engineering and information communication systems: collection of scientific papers of the III International Scientific and Practical Conference, Moscow, November 13–17, 2017 / Moscow Technological University (MIREA). Volume Part 2. – Moscow: Moscow Technological University (MIREA), 2017. – pp. 319–321. – EDN YOMFNU

Разработка системы оценки навыков чтения музыкального произведения на начальном этапе обучения

Сянь Юйин,

магистр, Московский государственный педагогический университет

E-mail: 1823037371@qq.com

Целью данного исследования является создание и применение многомерной системы оценки способности к зрительному чтению музыки на начальном уровне. С развитием музыкального образования все большее внимание уделяется комплексной оценке музыкальных способностей учащихся. Однако традиционные методы оценки часто ограничиваются простыми техническими тестами и не позволяют всесторонне рассмотреть многогранные способности учащихся. Поэтому целью данного исследования было создание многомерной системы оценки, включающей в себя чувство ритма, точность тона, распознавание нот, скорость чтения с листа, понимание партитуры, эмоциональное выражение, технику исполнения и общую производительность. Чтобы поддержать применение этой системы оценки, в качестве материала для оценки можно выбрать музыкальные произведения, подходящие для начальной школы, и оценивать их с помощью наблюдения, устной обратной связи и записи исполнения. В будущем, основываясь на этой многомерной системе оценки, можно проводить дальнейшие долгосрочные исследования, чтобы изучить взаимосвязь между способностью к зрительному чтению музыки и изучением других дисциплин, а также способствовать инновациям и развитию методов обучения.

Ключевые слова: Многомерная система оценивания, начальный уровень, практика преподавания, визуальное представление.

Введение

Умение читать с листа играет важнейшую роль в обучении музыке. Во-первых, начинающие музыканты часто не имеют достаточного опыта и подготовки, чтобы эффективно распознавать ноты и ритмы в музыкальной партитуре. Они могут чувствовать себя растерянно и неловко, что может повлиять на их понимание и исполнение музыкального произведения. Во-вторых, традиционное обучение зрительному чтению, как правило, сосредоточено на технических показателях, таких как скорость и точность, в ущерб выразительным показателям, таким как эмоциональная выразительность и музыкальность. Это приводит к отсутствию достаточной выразительности и индивидуальности в процессе выученного чтения.

Поэтому целью данного исследования является создание многомерной системы оценки способности к зрительному чтению музыки на начальном уровне и изучение возможностей ее применения в области музыкального образования путем сравнения практики преподавания и стандартизированных тестов. Ожидается, что результаты этого исследования позволят преподавателям разработать более эффективные стратегии обучения, будут способствовать общему развитию способности студентов к зрительному чтению, а также будут способствовать постоянному совершенствованию и развитию музыкального образования.

Построение многомерной системы оценки способностей к чтению с листа

Построение многомерной системы оценки способности к зрительному чтению включает в себя несколько ключевых этапов, среди которых одним из важных звеньев является разработка показателей оценки.

Разработка показателей оценки

При построении многомерной системы оценки способности к зрительному чтению, прежде всего, необходимо разработать подходящие показатели оценки, чтобы всесторонне и точно оценить способность учащихся к зрительному чтению. Ниже приведены основные показатели оценки, которые мы разработали [1]: (1) Скорость и точность: скорость и точность являются важнейшими элементами способности читать с листа; (2) Чувство ритма: хорошее чувство ритма необходимо для точного исполнения музыкального произведения; (3) Интерпретация партитуры: способность интерпрети-

ровать партитуру является ключом к пониманию студентом структуры и содержания произведения; (4) Память при чтении с листа: хорошая память при чтении с листа поможет студентам точно сыграть музыкальное произведение, не глядя в партитуру; (5) Эмоциональное выражение: музыка – это выражение эмоций, поэтому мы также будем оценивать способность студентов выражать свои эмоции во время чтения с листа, включая их способность понимать и выражать музыкальные эмоции.

Эти показатели оценки предназначены для всесторонней и детальной оценки способностей учащихся к зрительному чтению, чтобы лучше понять их сильные и слабые стороны и предоставить им более целенаправленные рекомендации и поддержку.

При построении многомерной системы оценки способности к зрительному восприятию, помимо разработки показателей оценки, необходимо также учитывать соотношение и компромиссы между этими показателями, чтобы обеспечить полноту и точность системы оценки.

Взаимосвязь и компромиссы между показателями

При разработке показателей оценки мы должны учитывать значимость различных показателей и их относительную важность в общей системе оценки. В частности, нам необходимо взвесить следующие аспекты: (1) Корреляция между показателями: между различными показателями оценки может существовать определенная корреляция. Поэтому в системе оценки необходимо обращать внимание на взаимосвязь между этими показателями и избегать повторений или чрезмерного внимания к одному аспекту; (2) Относительная важность показателей: разные показатели могут иметь разную важность при оценке способности ученика к зрительному чтению. Поэтому при построении системы оценки необходимо разумно распределить веса различных показателей в соответствии с реальной ситуацией и направленностью оценки, чтобы обеспечить справедливость и точность системы оценки; (3) Баланс между показателями: при разработке системы оценивания необходимо обеспечить баланс между различными показателями, чтобы избежать чрезмерного акцента на одном аспекте. Поэтому нам необходимо учитывать все аспекты показателей, чтобы система оценки была комплексной и сбалансированной.

Учитывая корреляции и компромиссы между показателями, мы можем построить более полную и точную многомерную систему оценки способности к чтению с листа, чтобы лучше оценить уровень чтения с листа и предоставить учащимся более целенаправленные рекомендации и поддержку.

Теоретическая основа системы оценки

Построение многомерной системы оценки компетенций зрительного восприятия должно опираться на прочную теоретическую базу, обеспечивающую

научность и эффективность системы оценки. Ниже приводится теоретическая основа системы оценки [2]:

(1) Теория когнитивной психологии: построение многомерной системы оценки способности к зрительному чтению было вдохновлено теорией когнитивной психологии. Когнитивная психология фокусируется на когнитивных процессах и поведении человека и обеспечивает основу для анализа и понимания способности студентов к зрительному чтению.

(2) Теория оценки образования: теория оценки образования служит важной основой для разработки системы оценки. Согласно теории оценки образования, оценка должна быть целенаправленным, систематическим и непрерывным процессом, направленным на сбор, анализ и интерпретацию результатов обучения и уровня знаний учащихся.

(3) Теория музыкального образования: теория музыкального образования обеспечивает особый контекст и руководство для разработки многомерной системы оценки способности к зрительному чтению. Теория музыкального образования подчеркивает, что обучение музыке должно быть направлено на развитие всесторонних способностей учащихся, включая технические и выразительные аспекты.

Выбор методики

Построение многомерной системы оценки способностей к зрительному восприятию требует выбора соответствующей методологии для обеспечения научности и надежности оценки. В данном исследовании мы использовали различные методы для сбора данных и проверки валидности системы оценки, включая следующие:

(1) Сбор данных в процессе преподавания: сначала мы собирали данные в процессе преподавания. Наблюдая за процессом и результатами работы студентов, мы можем определить уровень их способности к зрительному чтению и проверить обоснованность и практичность показателей в системе оценки.

(2) Введение стандартизированных тестов: мы разработали серию стандартизированных тестов по чтению с листа, включающих вопросы по интерпретации партитуры, ритму, темпу и точности. Эти тесты имеют единые стандарты и правила подсчета баллов и позволяют объективно оценить способности учащихся к чтению с листа, тем самым подтверждая надежность и валидность системы оценки.

(3) Применение самооценки: студенты могут размышлять и оценивать свои способности к зрительному чтению с помощью самооценки. Они могут оценить свою работу в соответствии с показателями системы оценки и предложить улучшения. Самооценка студентов не только помогает им лучше понять свою учебную ситуацию, но и способ-

ствуется их активному участию и глубокому осмыслению процесса обучения музыке.

Совместное использование вышеперечисленных методов позволяет всесторонне и глубоко оценить способность учащихся к зрительному чтению, проверить научность и обоснованность системы оценки, а также обеспечить более целенаправленное руководство и поддержку при обучении музыке.

Применение и проверка эффективности системы оценивания на начальном уровне

Разработка учебной практики

Для того чтобы проверить эффективность применения многомерной системы оценки способности к чтению с листа на начальном уровне, мы разработали серию учебных практик для учащихся начальных классов и использовали различные стратегии и инструменты обучения для поддержки применения системы оценки [3].

(1) Учебная программа и стратегии преподавания: учебная программа включает в себя базовые знания по теории музыки, обучение навыкам чтения с листа и практику исполнения музыки. Мы используем систематические стратегии обучения, такие как поэтапное обучение и постепенный подбор музыки, чтобы помочь студентам постепенно улучшить свои навыки чтения с листа.

(2) Применение программного обеспечения для чтения с листа: чтобы усилить эффект обучения и повысить интерес студентов к учебе, мы внедрили программное обеспечение для чтения с листа в качестве учебного пособия.

(3) Создание механизма обратной связи в реальном времени: мы создали механизм обратной связи в реальном времени, с помощью которого мы записываем и воспроизводим процесс чтения с листа, чтобы вовремя обнаружить ошибки и недостатки учеников и дать им своевременное руководство и обратную связь.

Посредством вышеописанной разработки практики преподавания мы стремимся всесторонне применить многомерную систему оценки компетенции чтения с листа и проверить эффективность ее применения на начальном уровне посредством анализа данных.

Анализ данных. Анализируя данные, полученные в ходе педагогической практики, мы можем сделать следующие выводы:

(1) Значительно улучшилась способность студентов к зрительному чтению. Сравнивая результаты студентов до и после обучения, мы обнаружили, что они добились значительного прогресса в скорости, точности, чувстве ритма и т.д., что доказывает, что применение системы оценки оказывает положительное влияние на развитие способности студентов к зрительному чтению.

(2) Повысилась заинтересованность студентов в обучении и их активное участие. Благодаря применению программного обеспечения для чтения с листа и созданию механизма обратной связи

в режиме реального времени, студенты получают больше обратной связи и поддержки в процессе обучения чтению с листа, что повышает их мотивацию и энтузиазм к обучению и улучшает эффективность обучения.

(3) Эффективность системы оценки была проверена. Анализируя данные педагогической практики, мы проверили научность и практичность показателей системы оценки, доказали эффективность системы оценки на начальном этапе применения и обеспечили надежную основу для дальнейшего продвижения и применения.

Сравнительный анализ стандартизированных тестов

(1) Сравнение с традиционной системой оценки. Мы сравнили многомерную систему оценки способностей к визуальной деятельности с традиционной системой оценки и проанализировали ее в основном с точки зрения полноты, точности и валидности показателей оценки, как показано в таблице 1.

Таблица 1 Сравнение систем многомерной оценки с традиционными системами оценки [4]

Метрики оценки	Многомерная система оценки	Традиционная система оценки
Скорость и точность	Рассматривает скорость и точность в более целостном виде, в то же время уделяя особое внимание выразительным аспектам.	Сосредотачивается в первую очередь на скорости и точности игры, игнорируя выразительные аспекты.
Ритмичность	Включает систему оценки, учитывающую способность ученика понимать и выражать ритм произведения.	Иногда включается в оценки, но более односторонне.
Интерпретация баллов	Подробно рассмотреть способность студента анализировать партитуру с точки зрения нот, метра, тональности и т.д.	Проще, может сосредоточиться только на основных нотах и ударах.
Визуальная память	Рассмотрение способности студентов запоминать музыку, оценка уровня зрительной памяти.	Иногда рассматривается, но не является приоритетом.
Эмоциональное выражение	Включение в систему оценки способности ученика понимать и выражать музыкальные эмоции.	Редко рассматривается и может быть проигнорирован.

Проведя сравнительный анализ с традиционной системой оценки, мы обнаружили, что многомерная система оценки более полно и детально учитывает многочисленные аспекты способности студентов к зрительному чтению, включая как технические, так и выразительные показатели, и в сравнении с ней более полно отражает уровень зрительного чтения студентов.

(2) Общая успеваемость групп студентов. Ниже приведены общие результаты групп студентов по стандартизированным тестам, оцениваемым в диапазоне от 0 до 100 баллов, как показано в таблице 2:

Таблица 2 Сравнение групп студентов по стандартизированным тестам

Студенческие группы	Оценка по системе многомерной оценки	Балл традиционной системы оценки
Класс А	85	78
Класс В	90	82
Класс С	88	80
Среднее	87.67	80

Результаты стандартизированных тестов показывают, что общая успеваемость группы студентов, оцениваемых с помощью многомерной системы оценки, значительно выше, чем при использовании традиционной системы оценки. Многомерная система оценки позволяет более полно оценить способность студентов к зрительному чтению, что более точно отражает их реальный уровень.

Анализ соответствия между самооценкой учащихся и их фактическими показателями

Проверяя эффективность применения многомерной системы оценки способностей к визуальной деятельности на начальном этапе обучения, мы также проанализировали соответствие между самооценкой учащихся и их фактическими результатами. Ниже приводится анализ соответствия между самооценкой учащихся и фактическими результатами, который представлен в виде таблицы, см. таблицу 3.

Таблица 3 Сравнение самооценки студентов и фактической успеваемости

Номер студента	Балл самооценки	Фактический балл оценки
Студент 1	85	82
Студент 2	78	75
Студент 3	92	88
Студент 4	80	84
Студент 5	88	90

Приведенные выше данные показывают, что существует определенная согласованность между самооценкой студентов и фактическими оценками. У большинства студентов самооценка и реальная оценка существенно не различаются, что говорит о том, что они относительно точно оценивают свои способности к зрительному чтению. Однако были и такие студенты, чья самооценка и реальная оценка имели некоторые отклонения, вероятно, из-за недостатка самопознания или влияния субъективных ощущений.

Обсуждение взаимосвязи между эффективностью преподавания и системой оценки

Создание системы оценки направлено на всестороннюю и точную оценку способности учащихся к зрительному чтению и на обеспечение более целенаправленного руководства и поддержки преподавания. Таким образом, существует тесная вза-

имосвязь между эффективностью преподавания и системой оценки. Во-первых, разработка системы оценки должна соответствовать целям и содержанию обучения. Анализируя результаты и потребности студентов в процессе преподавания, мы можем корректировать содержание и методы преподавания в соответствии с показателями системы оценки, чтобы лучше способствовать улучшению способности студентов к зрительному чтению. Во-вторых, применение системы оценки может помочь преподавателям лучше понять статус обучения студентов, вовремя обнаружить проблемы и недостатки студентов, а также предоставить целевые рекомендации и помощь. Благодаря обратной связи и оценке в режиме реального времени преподаватели могут корректировать свои стратегии обучения в соответствии с реальной успеваемостью учащихся, чтобы добиться максимального эффекта от обучения. Кроме того, создание системы оценки может способствовать активному обучению и совершенствованию студентов. Участвуя в процессе оценки, студенты смогут понять уровень и прогресс своего обучения, что будет мотивировать их активно участвовать в учебной деятельности и постоянно совершенствовать свои навыки чтения с листа.

Выводы и перспективы

Краткое описание многомерной системы оценки

В данном исследовании мы разработали многомерную систему оценки способности к зрительному чтению музыки на начальном уровне и проверили ее применение и эффективность на практике преподавания и стандартизированных тестах. Теперь мы подведем итоги этой системы оценки, оценим ее сильные и слабые стороны, а также обсудим ее целесообразность и практичность.

Сильные стороны:

Всесторонность: Многомерная система оценки учитывает множество аспектов способности к зрительному чтению музыки, включая как технические, так и выразительные показатели, что позволяет более полно оценить способность учащихся к зрительному чтению.

Гибкость: показатели в системе оценки разработаны таким образом, чтобы быть гибкими и корректироваться в соответствии с характеристиками и потребностями различных студентов, что позволяет лучше адаптировать их к различным сценариям обучения и группам студентов.

Практичность: Результаты применения системы оценки могут предоставить преподавателям конкретные педагогические рекомендации и поддержку, а также способствовать улучшению навыков чтения с листа.

Недостаточно:

Необходима дальнейшая оптимизация: некоторые показатели в системе оценки могут быть субъективными и ограниченными, их необходимо дополнительно оптимизировать и улучшить, чтобы повысить объективность и точность оценки.

Сложность внедрения: внедрение системы оцен-

ки может потребовать больше времени и ресурсов на педагогическую подготовку, разработку и применение инструментов оценки и т.д., что требует от учителей и школ больших усилий.

Оценка осуществимости и практичности:

Целесообразность и практичность системы оценки была проверена на начальном этапе. Проведя сравнительный анализ практики преподавания и стандартизированных тестов, мы пришли к выводу, что многомерная система оценки может лучше отражать уровень способности студентов к зрительному чтению и обеспечивать эффективное руководство и поддержку преподавания. Несмотря на то, что система оценки может иметь некоторые ограничения и проблемы, в целом она обладает высокой степенью практичности и реализуемости.

Перспективы:

В будущем мы продолжим оптимизировать и совершенствовать систему многомерной оценки, чтобы еще больше повысить ее научность и эффективность. В то же время мы будем изучать возможности применения системы оценки в различных сценариях обучения и предметных областях, чтобы расширить ее применение в сфере образования и преподавания.

Влияние практики преподавания на систему оценивания

Практика преподавания дает нам ценный опыт и знания, которые важны для оптимизации и улучшения системы оценивания: (1) Индивидуальное руководство: в практике преподавания мы обнаружили, что способности учащихся к зрительному чтению сильно различаются, поэтому система оценки должна быть более ориентирована на индивидуальное руководство. Будущий дизайн системы оценки должен быть более гибким и обеспечивать индивидуальные рекомендации и поддержку в соответствии с особенностями и потребностями учащихся; (2) Техническая поддержка: технические средства, такие как видеопроигрыватели, используемые в практике преподавания, играют важную роль в обеспечении студентов богатыми и разнообразными учебными ресурсами. При разработке будущей системы оценивания необходимо в полной мере использовать современные технологические средства для разработки большего количества учебных инструментов и ресурсов, применимых к различным уровням и потребностям, чтобы повысить точность и эффективность оценивания; (3) Непрерывное отслеживание: практика преподавания также показывает, что система оценки должна обладать способностью непрерывно отслеживать прогресс в обучении студентов. Система оценки не должна быть просто разовым тестом, она должна быть способна проводить регулярные оценки, чтобы своевременно выявлять проблемы и прогресс учеников, а также обеспечивать своевременную обратную связь и корректировку преподавания.

Предлагаемые направления будущих исследований

В качестве направлений будущих исследований мы предлагаем следующие пункты: (1) Междисципли-

нарное применение системы оценки: изучить возможности применения системы оценки в различных предметных областях, например, при изучении языков, математики и т.д., и расширить сферу применения системы оценки; (2) Методы оценки на основе данных: дальнейшее исследование методов оценки на основе данных, использующих большие данные и технологии искусственного интеллекта для более точной оценки и прогнозирования способностей учащихся к чтению с листа; (3) Интеграция стратегий преподавания и систем оценки: изучение взаимосвязи между стратегиями преподавания и системами оценки, а также изучение того, как преподавание может быть направлено системами оценки для повышения эффективности преподавания; (4) Кросс-культурные исследования: Проведение кросс-культурных оценочных исследований для сравнения способностей учащихся к зрительному чтению в различных культурных контекстах и изучения влияния культурных факторов на результаты оценки.

С помощью предложенных выше направлений исследований мы сможем еще больше усовершенствовать систему оценки, повысить ее научность и практичность, а также способствовать развитию и прогрессу в области образования и преподавания.

Выводы

В этом исследовании, создав многомерную систему оценки и применив ее к оценке способности к зрительному чтению музыки на начальном уровне, мы рассмотрели влияние системы оценки на практику преподавания, а также предложения по будущим направлениям исследований. Наше исследование показало, что многомерная система оценки может более полно и точно оценить способность учащихся к зрительному чтению, обеспечивая эффективное руководство и поддержку в обучении. В то же время практика преподавания дала нам ценный опыт и знания для дальнейшей оптимизации и совершенствования системы оценки. В будущем мы продолжим проводить углубленные исследования по применению системы оценки в различных областях и изучать более инновационные методы и инструменты оценки, чтобы постоянно повышать качество и эффективность образования и преподавания.

Литература

1. Ван Ююэ. Введение в развитие способности студентов к чтению с листа при обучении игре на фортепиано в колледжах и университетах[J]. Liaoning Teachers College Journal (Social Science Edition),2022(3):66–68.
2. Цао Хуэй. Путь к развитию способности к чтению с листа при обучении игре на фортепиано в колледжах и университетах[J]. Theatre House,2023(12):100–102.
3. Сунь Вэйцюань, Чао Чжицзюэ. Guide to Keyboard Improvisation [M]. Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 1994:1.

4. Министерство образования Китайской Народной Республики. Обязательный стандарт учебной программы по искусству (издание 2022 года) [S]. Пекин: Издательство Пекинского нормального университета, 2022:5.

DEVELOPMENT OF A SYSTEM FOR ASSESSING SKILLS IN READING A WORK OF MUSIC AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING

Xian Yuying

Moscow State Pedagogical University

This study aims to construct and apply a multi-dimensional assessment system for music sight-reading ability at the primary stage. With the development of music education, comprehensive assessment of students' musical ability has attracted increasing attention. However, traditional assessment methods are often limited to simple technical tests and lack comprehensive consideration of students' multi-faceted abilities. Therefore, this study aims to construct a multi-dimensional evaluation system including rhythm sense, pitch accuracy, note identification, sight-reading speed, score understanding, emotional expression, playing skills and comprehensive performance. In order to support the application of this evaluation

system, music pieces suitable for the primary stage can be selected as evaluation materials, and methods such as observation, oral feedback, and performance records can be used for evaluation. In the future, based on this multi-dimensional evaluation system, further long-term follow-up research can be carried out to explore the relationship between music sight-reading ability and the learning of other subjects, and promote the innovation and development of teaching methods.

Keywords: Multi-dimensional assessment system, primary stage, teaching practice, sight-reading ability.

References

1. Wang Yiyue. A brief discussion on the cultivation of students' sight-reading ability in piano teaching in colleges and universities [J]. Journal of Liaoning Teachers College (Social Science Edition), 2022(3):66–68.
2. Cao Hui. Ways to cultivate sight-reading ability in piano teaching in colleges and universities [J]. Drama Home, 2023(12):100–102.
3. Sun Weiquan, Chao Zhijue. Keyboard Improvisation Guide[M]. Shanghai: Shanghai Music Publishing House, 1994:1.
4. Ministry of Education of the People's Republic of China. Compulsory Education Art Curriculum Standards (2022 Edition) [S]. Beijing: Beijing Normal University Press, 2022:5.

Межкультурный подход к обучению грамматике (на материале тамильского языка)

Тимофеева Ирина Михайловна,

преподаватель, Институт русского языка и культуры
Московского государственного университета имени
М.В. Ломоносова
E-mail: irinatimofeeva126@yandex.ru

В статье рассматривается межкультурный подход к обучению грамматике с учетом концептосферы тамильских учащихся. Автор акцентирует внимание на использовании в обучении тематических блоков дескриптивной грамматики, которые формируют представление о концептосфере языковой личности. В статье анализируются тематические блоки, включающие в себя общую морфологическую характеристику тамильского языка и описание морфологических признаков имени существительного. Сделан вывод о том, что тематические блоки дескриптивной грамматики способствуют познанию картины мира инофона, развитию навыков межкультурной коммуникации в духе диалога культур.

Ключевые слова: межкультурный подход, тамильский язык, концептосфера, дескриптивная грамматика, морфологическая характеристика.

Полное, всеобъемлющее овладение иностранным языком предполагает абсолютное понимание всех его аспектов, в том числе и грамматики.

Обучение грамматике рассматривается в современной лингводидактике в соответствии с концепциями представляемых подходов: коммуникативного подхода (И.В. Чернецкая, Л.И. Карпова), коммуникативно-когнитивного подхода (Е.С. Кубрякова, Т.А. Лопарева, Е.А. Рублева, Ю.А. Ситнов, Л.А. Широков, О.С. Якимчук), социокультурного, национально-культурного и когнитивно-культурологического подходов (Л.К. Бободжанова, А. Вежбицкая, Ж.-Б. Гриз, Г.В. Елизарова, М.В. Лебедева).

В настоящее время становится очевидным, что коммуникативный подход в обучении грамматическому аспекту постепенно претерпевает изменения. Исследователи отмечают возрастающую роль когниции при изучении иностранного языка и культур.

Между тем предметом рассмотрения последователей когнитивно-коммуникативного подхода является прежде всего соотношение когнитивного и языкового (коммуникативного) сознания, в то время как механизм взаимодействия планов межъязыковой вербализации концептуальных картин мира представителей разных лингвокультур выходит за рамки исследования. А ведь, как показывает опыт преподавания иностранных языков, это взаимодействие демонстрирует неизбежную и неразрывную связь, существующую между культурой и грамматикой языка, ее отражающей и передающей от поколения к поколению [2].

Культурно обусловленное обучение грамматике как отдельная методическая концепция и сегодня продолжает развиваться. Очевидной становится тенденция соотносить процесс обучения грамматике с культурно и когнитивно ориентированными подходами к подготовке учащихся, а теория «грамматики высказывания» Ж.-Б. Гриза актуальна для многих исследователей и в настоящее время. Автор этой концепции утверждает, что при изучении грамматики должно учитываться наличие так называемых доречевых понятийных культурных констант (*precontsruits culturels*). Эти константы национально маркированы, т.е. они отражают концепты – некие ментальные образы, обозначающие культурные особенности мышления носителей того или иного языка, что формирует представление о национальной картине мира. Именно такие константы служат основанием для выбора того или иного грамматического способа отражения мировоззрения и мироощущения народа [6].

Грамматические константы напрямую связаны с иноязычным сознанием обучающихся.

Однако до сих пор открытым остается вопрос, каким методом обучать грамматике в духе диалога культур, чтобы развить навыки межкультурной коммуникации.

Так, с точки зрения А.В. Гулякина, для развития межкультурной коммуникации необходимо следовать контрастивному сравнению и сопоставлению грамматики родного и изучаемого языков, что, по мнению исследователя, благоприятно скажется на овладении иностранным языком [3]. Однако идея межкультурности лишь постулируется ученым, ей не придается должного значения, сам же межкультурный подход к обучению грамматике остается вне поля зрения исследователя. А между тем межкультурное обучение предполагает постоянную экстраполяцию полученных сведений в область родного языка и родной культуры, понимание сходств и различий двух концептуальных картин мира и их фиксации в родном и изучаемом языках.

На практике межкультурный подход к обучению грамматике проходит несколько этапов. На начальном этапе обучения, с нашей точки зрения, целесообразно использовать тематические блоки дескриптивной грамматики, формирующие представление о концептосфере языковой личности. В данной статье акцентируем внимание на тематических блоках, включающих в себя общую морфологическую характеристику тамильского языка и описание морфологических признаков имени существительного. Эта информация будет одинаково полезна как для русских учащихся, которые собираются изучать тамильский язык, так и для преподавателей, которым предстоит работать со студентами – носителями тамильского языка.

Общая морфологическая характеристика

Тамильский язык – это язык с агглютинативной и суффиксальной морфологией. Основной порядок слов – SOV, определение размещается перед определяемым словом (AdjN), глагол с показателями категорий времени, лица и числа ставится в конце предложения.

Грамматические значения выражаются в основном суффиксами, присоединяемыми последовательно к корневой морфеме слова, как например: *vītu-kaḷ-il* дом-PL-LOC ‘в домах’; *tūṅku-kir-aṅ* спать-PRES-3SGM ‘(Он) спит’. Исключение составляют дейктические препозитивные показатели *i-*, *a-*, *u-* (последний встречается в основном в цейлонском диалекте) и вопросительный показатель *e-*, присоединяемые к местоимениям, наречиям и словам некоторых других частей речи. Строй тамильского языка определяется как номинативно-аккузативный.

Выделение частей речи. Существуют разные подходы к выделению частей речи в тамильском языке. В традиционалистских тамильских грамматиках, используемых для обучения в индийских

учебных заведениях, указываются части речи, принятые еще в древней грамматике *tolkāppiyam* Толькаппиям (букв. ‘древняя книга’), датируемой в пределах II века до н.э – V века н.э. Толькаппиям выделяет четыре основные части речи – *peyaṅcol* (имена), *viṅaiṅcol* (имена действия, глаголы), *uriṅcol* (наречия и адъективы) и *iṅaiṅcol* (послелого и частицы). В современной лингвистике продолжают дискуссии об инвентаре частей речи. Так, Т. Леман выделяет в языке 8 частей речи: имя, глагол, послелого, прилагательные, наречия, квантификаторы, определители (*determiners*), союзы [8, с. 9], тогда как известный советский дравидолог М.С. Андронов пишет о десяти: существительное, местоимение, прилагательное, числительное, глагол, наречие, частица, подражательное слово, слово-эхо и междометие [1, с. 44]. Подробному обсуждению проблемы выделения частей речи в тамильском языке посвящена работа С. Раджендрана [9]. А.М. Дубянский, точки зрения которого мы придерживаемся, ограничивается грамматическими критериями и предлагает выделять семь частей речи: имя, глагол, местоимение, прилагательное, наречие, частицы, междометия, из которых только три – имя, глагол и местоимение – участвуют в словоизменении [4, с. 61].

Имя: *peyaṅcol*

В именном словоизменении выражаются три грамматические категории: род, число, падеж. Помимо этого, могут быть выражены значения определенности и уважительности.

Классы имен. Тамильской традицией принято выделять два класса имен: *uyartiṅai* ‘имена высокого разряда’, традиционно описывающие людей и богов, и *arriṅai* ‘имена другого разряда’ (от *al* ‘иной’), относящиеся ко всему остальному – объекты, феномены, понятия. Классы имен различаются с точки зрения образования множественного числа и др. Выделение классов близко противопоставлению по категории рода – мужской, женский (в тамильском языке выделяется специальная граммема так называемого эпиценового рода, совмещающего мужской и женский род) и средний.

Число. Категория числа различает два значения: единственное, с нулевым морфологическим показателем (за некоторыми исключениями), и множественное. Исключениями в формировании единственного числа являются имена высокого разряда, у которых выражение категории числа морфологически совмещается с выражением категории рода в суффиксах *-aṅ*, *-aḷ*, *-i* (м., ж., ср. род), а также причастные и личные имена с местоименным показателем среднего рода и единственного числа *-tu*. Показатели множественного числа у имен высокого разряда женского и мужского рода не различаются (образуя так называемый эпиценовый род). Суффиксам имен высокого разряда соответствуют суффиксы *-ar* и *-ir* (последний употребляется с некоторыми именами женского

рода): *eḻuttāḷ-aṅ* 'писатель' – *eḻuttāḷ-ar* 'писатели', *peṅṭu* 'женщина, жена' – *peṅṭ-ir* 'женщины'.

Основным показателем множественного числа, участвующего в именном словоизменении, является суффикс *-ka!*: *talaivar-ka!* 'руководители' (высокий ранг) и *kiḷai-ka!* 'ветки' (низкий ранг). При присоединении суффикса действуют правила сан-дхи: *pū* 'цветок' → *pū-k-ka!* 'цветы'.

Встречаются также другие показатели множественного числа, присоединяемые к именам высокого разряда: устаревший суффикс *-mār*: *periyavar-mār* 'почтенные люди', суффикс *-ār*, выражающий вместе с тем значение уважительности: *tāy* 'мать' – *tāyār* 'матери' и др. С присоединением к ним общего множественного показателя *-ka!* форма может получить плеонастическое множественное число: *tāyārka!* 'матери'.

Категория определенности не имеет общего специального грамматического выражения в тамильском языке. Возможно сочетание основы слова с дейктическими префиксами *a-* 'дальнего плана' и *i-* 'ближнего плана', которые могут

передавать значение определенности: *maṇiṭaṅ* 'человек' – *ammaṇiṭaṅ* 'этот человек' – *immaṇiṭaṅ* 'тот человек'. Также для выражения определенности используются сочетания с *oru* 'один': *oru paḻam* '(определенный) фрукт'. Однако эти случаи нерегулярны, выражение определенности не имеет обязательного характера.

Значение уважительности может быть выражено у имени высокого разряда совместно с выражением числа с помощью уже упоминавшегося суффикса *-ār*: *tāy* 'мать' – *tāyār* 'матери' и др.

Падеж. Категория падежа определена для имен, местоимений, а также отглагольных нефинитных форм с именными характеристиками, таких как глагольное имя, причастное имя и др. Падежные показатели местоимения и имени присоединяются не прямо к корню, а к основе косвенных форм, которая формируется в соответствии с фонетической структурой корня.

Помимо этого, основа косвенных форм используется в атрибутивной функции: *vīṭu* 'дом' + *katavu* 'дверь' > *vīṭṭu katavu* 'дверь дома' (табл. 1).

Таблица 1. Образование косвенной основы имен

	1	2	3	4	5	6
номинатив	<i>takappaṅ</i> 'отец'	<i>maram</i> 'дерево'	<i>vīṭu</i> 'дом'	<i>pacu</i> 'корова'	<i>kātu</i> 'ухо'	<i>moḻi</i> 'язык'
основа косвенных форм	<i>takappaṅ-</i>	<i>marattu-</i>	<i>vīṭṭu-</i>	<i>pacu-(v)-</i>	<i>kātu-</i>	<i>moḻi-</i>
датов	<i>takappaṅ-ukku</i>	<i>marattukku</i>	<i>vīṭṭ-ukku</i>	<i>pacu-v.ukku</i>	<i>kātu-kku</i>	<i>moḻi-kku</i>

В тамильской системе именного словоизменения грамматические значения выражаются как падежами, так и послелогоми, и граница между теми и другими случаями размыта. Вслед за санскритскими грамматистами, такими как Панини (पण्डितः), у которых перенимали традицию ранние тамильские авторы, принято выделять восемь падежей: номинатив, аккузатив, генитив, датив, инструменталис, комитатив, локатив, вокатив. Эта падежная система не всегда точно соответствует данным тамильского языка, притом что на прадравидийском уровне однозначно восстанавливаются только три падежа: аккузатив, датив и генитив [7, с. 227]. О несколько «натяннутом» для тамильских данных характере восьмипадежной системы писал Х. Шифман [11]. Так, с точки зрения учёного, значения, близкие к падежным, выражаются часто послелогоми, границы между падежами и послеложными конструкциями нечетки. Например, для выражения значения совместности используется как суффикс комитатива *-ōḷu*, так и послелог *uṭaṅ*, для выражения локативных значений – как морфема *-il*, так и послелог *iṭam* и т.д. Вокатив имеет нулевой суффикс, его значение передается с помощью эмфатической частицы *-ē*: *paṅpaṅ-ē!* 'О, друг!', а для имен высокого разряда и личных имен – удлинением краткой конечной гласной: *Vācū!* 'Эй, Васу!', *Makā!* – вокатив от имени 'Махалакшми' и др.

Семантика номинатива связана с обозначением субъекта, именного сказуемого, а также объ-

екта, направления, посессора. Форма номинатива может использоваться в атрибутивной функции, ср. *malai vācika!* 'жители гор':

(1) *Haṇumāṅ* *pō-n-āṅ*
Хануман-Nom идти-PAST-3SGM¹
'Хануман ушел'.

Основное назначение формы аккузатива – это выражение объекта при переходном глаголе. Показатель объекта – суффикс *-ai*:

(2) *kizavaṅ* *oru* *puliy-ai.k* *ka.ṅṭ-āṅ*
Старик один тигр-ACC в и -
деть-PST-3SGM
'Старик увидел тигра'.

Аккузатив может быть не выражен в разговорной речи, а также если имя объекта относится к 'низшему разряду' или к неисчисляемым именам:

(3) *ciḷuvaṅ* *pāḻam* *cāppi-tt-āṅ*
малыш фрукт есть-PST-3SGM
'Малыш съел фрукт'.

Датив является одним из наиболее употребительных и древних тамильских падежных значений. Показателем датива является суффикс *-ku* / *-(u)kku*. Широко распространены дативные конструкции как в глагольной, так и в именной предикации. Датив используется для передачи значения объекта, на который направлено движе-

¹ Примеры в настоящей статье взяты из современной литературы и публицистики.

ние или действие, а также значений цели, причины, временных и пространственных отношений.

(4) ēri-kku.c cel
озеро-DAT идти-IMP
'Иди к озеру'.

(5) cila mātañ-ka!-ukku muṇ it-il payaṇam
cey-t-ēṇ

несколько месяц-PL-DAT перед это-LOC п о -
ездка делать-PST-1SG

'Я ездил на нем несколько месяцев назад'.
(букв. 'совершил поездку')

Показатель датива оформляет субъект в да-
тивных конструкциях:

(6) iṇṇoru tamizaka amaiccar-ukku vairas
pāṭirru

еще один тамильский министр-DAT в и -
рус проблема

'Еще у одного тамильского министра вирус!'
(букв. 'вирусная неприятность')

(7) rāmaṇ-ukku mūṇu sakōtarar-ka! [iru-
nt-ār-ka!]

Рама-Dat три брат-Pl [быть-Past-3Pl]
'У Рамы [было] три брата'.

Показатель генитива – iṇ. Генитив выражает
значения принадлежности, части – целого и т.д.:

(8) anta eḻuttālar-iṇ puttakañ-ka!
этот писатель-GEN книга-PL
'книги этого писателя'

(9) rāmp-iṇ kāl rāmp-aṇiyum
змея-GEN след змея-знать-FUT-3SGN
'След змеи змея знает'. (пословица)

Инструменталис с показателем – āl может вы-
ражать значения инструмента, орудия действия,
материала, причины и средства:

(10) muḷ.ḷ-ai muḷ.ḷ-āl tāṇ e ṭ u - k k - a
vēṇṭum

заноza-ACC заноза-INSTR именно в ы т а с к и -
вать-INF нужно

'Колючку такой же колючкой нужно удалять'.
(пословица)

Морфема инструменталиса используется для
выражения агенса в конструкциях с неправильными
глаголами *muṭi* 'уметь' и др.:

(11) inta maṇi taṇ-āl āṭ-a muṭi-y-um
этот человек-INSTR танцевать-INF у м е т ь -
FUT-3SGN

'Этот человек умеет танцевать'.

Показателями комитатива являются суффикс
-ōṭu, а также послелог *uṭaṇ*. Комитатив передает
следующие значения: совместность, локатив, на-
правление, общую характеристику действия:

(12) paṇṇaṇ-ōṭu cila mīṇavar-ka!-u m
paṭak-il iru-nt-aṇa

друг-COM несколько рыбак-PL-PART лод-
ка-LOC быть-PAST-3PL

'С другом в лодке было несколько рыбаков'.

Локативное значение эксплицируется показа-
телем –il, присоединяемым к основе косвенных
форм. Локатив выражает локализацию в про-
странстве (место), во времени, объект выбора
и характер действия:

(13) ārr-il pōṭṭ-āl-um aḷa-ntu pōṭu

река-LOC бросать-COND-PART измерять-VBP бро-
сать-IMP

'Даже когда бросаешь в реку, бросай, измеряя'.

Сравните случаи употребления комитатива
с локативным значением и локатива со значением
места:

(14) irav-il makka! vīṭṭ-ōṭu iru-kkiṇ-ār-ka!
ночь-LOC люди-PL дом-COM быть-PRS-3PL
'Ночью люди сидят по домам'.

(15) nāṇ vīṭṭ-il iru-kkiṇ-ēṇ
я дом-LOC быть-PRS-3SGN
'Я нахожусь дома'. (букв. 'в доме')

Иногда на выбор падежа влияет сама ситуация.

Так, употребление датива предполагает обобщен-
ную (постоянную) ситуацию: eṇ-a-kkur. paṇam illai
'(У меня вообще нет денег)'; если это временная
ситуация (нет денег при себе), то используется по-
слеложное слово *iṭam* 'место' со значением локатива:
eṇ.ṇ-iṭam paṇam illai 'У меня нет денег'.

Как было уже отмечено выше, в тамильском
языке, помимо падежей, развита система после-
логов, выражающих близкие к падежным значе-
ния. Так, послелог *-iruntu* (деепричастие от глагола
iru 'быть') при употреблении с локативной формой
передает значение аблатива 'из, от': *kāṭṭ-il-iruntu*
'из лесу' и т.д. Инвентарь послелогов широк, и, по-
мимо таких форм, как аблатив или послелог *kiṭṭa*
'близко' (от *kiṭṭam* 'близость'), выражающий значе-
ние принадлежности: *eṇ kiṭṭa* 'у меня', включает не-
сколько десятков других более или менее свобод-
ных послеложных форм [1, с. 94].

В именной парадигме также следует учитывать
прономинализованные формы. Эти формы были
широко распространены в старотамильском языке,
в современном языке употребляются в основ-
ном формы 3 лица: *kuru* 'гуру' + *āy* 2Sg > *kuru.v-āy*
'ты, являющийся гуру' (архаич.), *vēl* 'копье' + *aṇ*
3Sgm > *vēl-aṇ* 'копьеносец'. Такого рода формы
могут изменять синтаксические свойства слова
и его позицию в предложении.

Итак, проведенный грамматический анализ
сформировал наше представление о морфоло-
гическом строе тамильского языка, о структуре
простого предложения и словосочетания в целом.
Остановимся на базовых концептах:

- Тамильский язык, так же как и русский, отно-
сится к языкам пациентивной ориентации, где
мир представлен таким образом, что происхо-
дящие в нем события случаются помимо воли
субъекта и по большей части не зависят от не-
го. Это доказывает значительное количество
безличных предложений и пассивных констру-
кций (в данном обзоре они не представлены)
в обоих языках.
- Морфологические признаки имени существи-
тельного указывают на то, что два класса имен
неразрывно связаны с категориями числа. Оду-
шевленность/неодушевленность как морфоло-
гический признак имени в грамматике литера-
турного тамильского языка отсутствует.
- Очевидно, что дательный падеж является до-
минирующим в падежной системе тамиль-

ского языка. Можно предположить, что именно значения дати́ва послужат причиной для возникновения интерференции (формальной и содержательно-смысловой) в речи тамильских учащихся при контактировании с русским языком. Это коснется в первую очередь форм родительного падежа в посессивной конструкции и винительного падежа при выражении временных отношений.

- Диапазон значений локатива в тамильском языке шире диапазона значений предложного падежа в русском языке. Помимо основных значений места и времени, он передает значение аблатива – ‘из, от’, выражает направление действия (как правило, используется с именами высокого разряда), например, ‘идти к отцу’, место совершения действия, например, ‘спросить совета у врача’.
- Отличительной особенностью морфологических признаков имени существительного является наличие граммы эпипенового рода.
- Значение уважительности выражается посредством присоединения показателя множественного числа к именам высокого разряда.

Таким образом, тематические блоки дескриптивной грамматики способствуют познанию картины мира инофона (концептов). На начальном этапе обучения этот материал в первую очередь необходим и адресован преподавателю, поскольку он развивает навыки межкультурной коммуникации, акцентирует внимание на ментальных образах иностранных учащихся, отраженных в их языковой картине мира при помощи тех или иных (в том числе и грамматических) средств. Студенты учатся определять степень соответствия / несоответствия возникшего представления образу своей собственной картины мира: когнитивной и языковой. А умение устанавливать диалог двух концептосфер и является главным назначением межкультурной концепции обучения.

Литература

1. Андронов М.С. Грамматика тамильского языка, 2-ое издание, М. 1987. 299 с.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ., отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. ст. Е.В. Падучевой. М.: Русские словари, 1996. 118 с.
3. Гулякин А.В. Методика организации и проведения спецсеминара по формированию умений студентов в обучении грамматическому аспекту иноязычного общения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2001. 266 с.
4. Дубянский и др. 2013 – Тамильский язык. // Языки мира: Дравидийские языки. А.М. Дубянский, Н.В. Гуров, А.А. Кибрик, Е.Б. Маркус (ред.), М.: Academia, 2013. С.47–151.
5. Рудин С.Г. Морфологическая структура тамильского языка. М. Издательство «Наука», 1972. 168 с.

6. Grize J.-B. Linguistique de l'énonciation et logique naturelle // «La Théorie d'Antoine Culioli»: ouvertures et incidences: actes de la table ronde «Opérations de repérage et domaines nationaux» organisée par le groupe «Invariants langagiers» de l'URA 1028, Université de Paris 7, mai-juin 1991. Paris: Ophrys, coll. HLD, 1992. P. 63–72.
7. Krishnamurti, Bhadriraju. The Dravidian Languages. Cambridge Language Surveys (1ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 574p.
8. Lehmann T. A Grammar of Modern Tamil, 2nd ed. Pondicherry: Pondicherry Institute of Linguistics and Culture. 1993. 310 p.
9. Rajendran S. Word classes or parts of speech in Tamil. // Language in India, volume 5:6, June 2005.
10. Schiffman H. A Reference Grammar of Spoken Tamil. Cambridge Academ, 2006. 254 p.
11. Schiffman H. The Tamil Case System, in J.-L. Chevillard, E. Wilden, A. Murugaiyan (eds.), South-Indian Horizons (François Gros Felicitation Volume), Institut Français de Pondichéry et EFEO, Pondichéry, 2004. Pp. 301–313.
12. Smirnitckaya A.A. Diglossia and Tamil varieties in Chennai // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований РАН / Отв. ред. Е.В. Головки. Т. XIV. Ч. 3. I. Языковое разнообразие города. // Ред. Ю.Б. Коряков, Ю.В. Мазурова, В.В. Баранова; II. Varia. СПб: ИЛИ РАН, 2018. С. 318–337.

AN INTERCULTURAL APPROACH TO TEACHING GRAMMAR (BASED ON THE MATERIAL OF THE TAMIL LANGUAGE)

Timofeeva I.M.

Lomonosov Moscow State University

The article considers an intercultural approach to teaching grammar, taking into account the conceptual sphere of Tamil students. The author focuses on the use of descriptive grammar thematic blocks in teaching, which form an idea of the conceptual sphere of a linguistic personality. The article analyzes thematic blocks that include the general morphological characteristics of the Tamil language and the description of morphological features of the noun. It is concluded that the thematic blocks of descriptive grammar contribute to the knowledge of the worldview of foreign languages, the development of intercultural communication skills in the spirit of a dialogue of cultures.

Keywords: intercultural approach, Tamil language, conceptual sphere, descriptive grammar, morphological characteristics.

References

1. Andronov M.S. Grammar of the Tamil language, 2nd edition, M. 1987. 299 p.
2. Vezhbitskaya A. Language. Culture. Cognition / trans. from English, rep. ed. M.A. Krongauz, entrance. Art. E.V. Paducheva. M.: Russian dictionaries, 1996. 118 p.
3. Gulyakin A.V. Methodology for organizing and conducting a special seminar on developing students' skills in teaching the grammatical aspect of foreign language communication: diss. ...cand. ped. Sciences: 13.00.02. M., 2001. 266 p.
4. Dubyansky et al. 2013 – Tamil language. // Languages of the world: Dravidian languages. A.M. Dubyansky, N.V. Gurov, A.A. Kibrik, E.B. Markus (eds.), M.: Academia, 2013. P. 47–151.
5. Rudin S.G. Morphological structure of the Tamil language. M. Publishing house "Science", 1972. 168 p.

6. Grize J.-B. Linguistique de l'é nonciation et logique naturelle // "La Théorie d'Antoine Culioli": ouvertures et incidences: acts de la table ronde "Opérations de repérage et domaines nationaux" organisée par le groupe "Invariants langagiers" de l'URA 1028, Université de Paris 7, mai-juin 1991. Paris: Ophrys, coll. HLD, 1992. P. 63–72.
7. Krishnamurti, Bhadriraju. The Dravidian Languages. Cambridge Language Surveys (1ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 574p.
8. Lehmann T. A Grammar of Modern Tamil, 2nd ed. Pondicherry: Pondicherry Institute of Linguistics and Culture. 1993. 310 p.
9. Rajendran S. Word classes or parts of speech in Tamil. // Language in India, volume 5:6, June 2005.
10. Schiffman H. A Reference Grammar of Spoken Tamil. Cambridge Academy, 2006. 254 p.
11. Schiffman H. The Tamil Case System, in J.-L. Chevillard, E. Wilden, A. Murugaiyan (eds.), South-Indian Horizons (François Gros Felicitation Volume), Institut Français de Pondichéry et EFEO, Pondichéry, 2004. Pp. 301–313.
12. Smirnitskaya A.A. Diglossia and Tamil varieties in Chennai // Acta Linguistica Petropolitana. Proceedings of the Institute of Linguistic Research of the Russian Academy of Sciences / Responsible. ed. E.V. Golovko. T. XIV. Part 3. I. Linguistic diversity of the city. // Ed. Yu.B. Koryakov, Yu.V. Mazurova, V.V. Baranova; II. Varia. St. Petersburg: ILI RAS, 2018. pp. 318–337.

Конструктивное формирование коммуникативных умений в процессе иноязычной подготовки студентов-международников: обоснование педагогических условий

Туркина Людмила Вячеславовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России
E-mail: liussenka@mail.ru

Лузикова Елена Николаевна,

старший преподаватель, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России
E-mail: alenaluz@mail.ru

Артемьева Ирина Вадимовна,

старший преподаватель, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России
E-mail: mgimofrance@yandex.ru

Профессиональное владение иностранным языком является одной из составляющих конкурентоспособности и обязательных требований к выпускникам вузов «международного» профиля. В статье обосновываются педагогические условия, являющиеся содержательным ядром модели конструктивного формирования умений профессионального иноязычного общения у студентов. Уточнив содержательное наполнение таких понятий, как «условия», «педагогические условия» и «формирование» и выявив требования к профессиональной подготовке студентов, обучающихся по специальности «международные отношения», автор данной статьи останавливается на активных и интерактивных методах, необходимых для погружения в языковую среду, и делает вывод, что процесс формирования умений профессионального иноязычного общения у студентов-международников будет приобретать положительную динамику, когда будут реализованы определенные педагогические условия, которые и рассматриваются в данной статье.

Ключевые слова: педагогические условия, формирование, мотивация, профессиональное иноязычное общение, активные методы обучения, интерактивные методы обучения.

В современном мире, где, в силу глобализационных процессов, все более значимым становится международное сотрудничество и взаимодействие, необходима широкая иноязычная подготовка студентов, обучающихся по специальности «международные отношения». Первоочередной задачей подготовки будущих международников является формирование коммуникативных навыков, поскольку важным фактором успеха в международных отношениях является умение свободно общаться на иностранных языках. Поэтому процесс обучения иностранному языку в вузах «международного» профиля должен уже в процессе учебы подготовить студентов к осуществлению эффективного коммуникативного взаимодействия в будущей профессиональной среде.

Мы считаем, что формирование иноязычной коммуникативной компетентности в процессе профессиональной подготовки студентов является важной компонентой реализации современных ФГОС, а языковая подготовка студентов-международников ориентирована на развитие умений и навыков конструктивного взаимодействия выпускников с носителями других культур и формирование толерантного межнационального общения, в связи с чем необходим поиск эффективных путей, направленных на формирование у студентов умений и навыков.

Так как данное исследование проводится в соответствии с теоретическими аспектами определения педагогических условий формирования умений профессионального общения на иностранном языке, важное значение имеет раскрытие содержания таких понятий, как «условия», «педагогические условия», «формирование».

Условия – это внешние или внутренние обстоятельства, «обуславливающие появление того или иного процесса» [2, с. 236], «благоприятствующие или препятствующие действию факторов процесса развития» [3, с. 30]. Исходя из данных дефиниций, условия можно определить как существенный компонент, который влияет на эффективное существование любого процесса и обуславливает результативность связанной с ним деятельности.

Педагогические условия есть «обстоятельства, от которых зависит и под воздействием которых происходит целостный продуктивный педагогический процесс профессиональной подготовки специалистов, опосредованный активностью личности или группы» [4, с 243].

Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова считают педагогические условия составным элементом об-

разовательной системы, целостного педагогического процесса, который опосредуется активностью всех его участников. Согласно точке зрения данных исследователей, педагогические условия представляют собой совокупность возможностей образовательной среды, т.е. целенаправленно конструируемых мер воздействия и взаимодействия субъектов образования (таких как содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса), и материально-пространственной среды (учебного и технического оборудования, природно-пространственного окружения учебного заведения и т.п.), влияющих на деятельность образовательной системы. В структуре педагогических условий присутствуют как внутренние элементы, влияющие на развитие личностной сферы субъектов учебного процесса, так и внешние обстоятельства учебно-воспитательного процесса [1].

На наш взгляд, педагогические условия призваны

а) обеспечить целостность обучения и воспитания в информационно-образовательной среде учебного заведения в соответствии с требованиями общества и запросов рынка труда;

б) способствовать всестороннему гармоничному развитию личности и создавать благоприятные возможности для выявления ее задатков, учета потребностей и формирования общечеловеческих и профессионально важных качеств, ключевых квалификаций, общих и профессиональных компетенций.

Формирование в общепринятом смысле – это «процесс становления человека как социального существа под влиянием всех факторов – экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т.д. Формирование предполагает определенную законченность новообразований человеческой личности, достижение уровня зрелости, устойчивости [6, с. 169].

С педагогической точки зрения, понятие «формирование» трактуется как «процесс целенаправленного педагогического воздействия на обучающегося с целью развития у него определенных качеств личности – мировоззрения, знаний, навыков, внимания, ценностных ориентаций и т.д.» [3, с. 242]. Под *формированием умений профессионального общения* у студентов–международников мы понимаем процесс и результат их обучения для приобретения готовности и способности к активной реализации иноязычной коммуникации, основанной на полученных знаниях и навыках.

К педагогическим условиям формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции следует, на наш взгляд, отнести

- профессионально коммуникативную направленность процесса обучения английскому языку (в рамках активизации диалогических форм);
- обеспечение единства всех видов речевой деятельности в профессионально ориентированном общении студентов;

– доминирование активных и интерактивных методов формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

Все выделенные выше педагогические условия реализуются только во взаимодействии и опосредуются активностью всех его участников: преподаватель плодотворно руководит учебным процессом, а студент как субъект учебного процесса успешно овладевает знаниями, которые не только повышают его профессионально-коммуникативную компетентность, но и приводят к его личностному развитию: формируют способность к познанию и самопознанию, ценностные ориентиры личности, потребность индивида к общению.

Теперь остановимся подробнее на некоторых педагогических условиях, определяющих конструктивное формирование умений иноязычного общения в процессе профессиональной подготовки студентов.

Общеизвестно, что формированию определенных умений и навыков способствует мотивация. Именно мотивация стимулирует и направляет познавательную деятельность субъекта, активизирует его восприятие, память, мышление, воображение. Низкий уровень или отсутствие мотивации к изучению иностранного языка у студентов является одной из самых значительных проблем образовательного процесса. Однако, если говорить о студентах, обучающихся по специальности «международные отношения», то в данном случае не следует говорить об их низкой мотивации, поскольку выбранная ими профессия тесным образом связана с качественной иноязычной подготовкой. Но тем не менее все равно нужно «подогревать» интерес будущих международников к изучению иностранного языка.

К примеру, повышению мотивации способствуют современные информационные технологии. ИКТ являются результативным инструментом, который способствует усвоению знаний, развивает интерактивное, коммуникативно направленное обучение. Различного рода мультимедийные программы и Интернет-ресурсы дают возможность преподавателю подать информацию в новом образе, предложить задания в игровой форме, благодаря которым даже рутинная работа, связанная, например, с изучением терминологической и специальной лексики покажется студентам увлекательной. Привлечение мультимедийных материалов и Всемирной сети не только сокращает время обучения почти втрое, но и, благодаря одновременному использованию изображений, текста, звука, повышает уровень запоминания лексического и грамматического материала на 30–40%.

Успешное формирование умений профессионального иноязычного общения обеспечат методы активного обучения, которые, с одной стороны, помогут укреплению взаимодействия английского языка со специальными дисциплинами, а с другой стороны, обеспечат единство всех видов речевой

деятельности в профессионально ориентированном общении студентов. Кроме того, благодаря активным методам обучения, студенты отрабатывают возможные ситуации, с которыми придется столкнуться в профессиональной деятельности.

Так, одной из организационных форм познавательной деятельности студентов является «*круглый стол*», в процессе проведения которого студенты излагают свои мысли, аргументируют и обосновывают свою точку зрения по той или иной проблеме, отстаивая свои убеждения. Важным условием при организации «*круглого стола*» является то, что он, действительно, должен быть «*круглым*», поскольку процесс коммуникации, общения должен происходить «*глаза в глаза*». Расположение участников лицом друг к другу приводит к росту активности, увеличению числа высказываний, возможности личного включения каждого студента в обсуждение. В процессе проведения «*круглого стола*» используются не только вербальные, но и невербальные средства общения (такие как мимика, жесты, эмоциональные проявления).

При постановке проблемных вопросов и разрешения противоречивых ситуаций (например, по вопросам международной политики или международной экономики) преподаватель обращается к *дискуссии*. На первый взгляд кажется, что дискуссия и «*круглый стол*» идентичны. Но, несмотря на то, что в основе каждого из этих методов лежит обсуждение проблемы, они отличаются организацией. «*Круглый стол*» как форма дискуссии требует наличия «*докладчиков*», после выступления которых разгорается дискуссия. Проведение занятия в форме дискуссии не требует «*докладчиков*»: участники после постановки проблемы, переходят к ее обсуждению, которое может носить индивидуальный и групповой характер.

Конструировать профессиональные ситуации помогают игровые технологии, которые также можно назвать мотивирующим фактором к изучению иностранного языка. Суть сюжетно-ролевой игры как метода, обеспечивающего формирование умений профессионального общения, заключается в том, что студентам предлагается определенная ситуация, максимально приближенная к реально существующим условиям в контексте их будущей профессиональной деятельности. Ролевая игра позволяет смоделировать условия для комплексного использования имеющихся знаний по специальности, совершенствовать навыки иноязычной коммуникации и получить возможность на практике использовать иностранный язык в качестве средства профессионального общения. В процессе моделирования профессиональных ситуаций у студентов формируются умения отдельных аспектов профессиональной деятельности. К примеру, после изучения определенной темы можно провести итоговое занятие, на котором студенты будут в рамках сюжетно-ролевой игры моделировать необычные ситуации, которые могут возникнуть в процессе выполнения их про-

фессиональных обязанностей и предлагать решения выхода из них.

Активные методы обучения формируют умения профессионального общения поэтапно. На первом этапе они повышают образовательный уровень студентов через освоение на иностранном языке базовых общенаучных и общепрофессиональных знаний, связанных с международной тематикой. На втором этапе происходит развитие коммуникативных умений и навыков, формируемых у студентов при наличии достаточного объема учебных заданий на аудиторных занятиях, а также благодаря организации внеаудиторной работы, требующей от обучающихся реального использования языка (тематические вечера, конференции, подготовка сообщений по темам, определенным учебной программой и преподавателем). Третий этап – воспитание личности обучаемого путем формирования навыков взаимопонимания, сотрудничества и взаимовыручки в процессе совместной (групповой) работы студентов по сбору материала и подготовке отчетных презентаций в каждом семестре по тематике учебного модуля.

В процессе формирования умений иноязычного общения студентам необходимо обеспечить активизацию диалогических форм учебно-профессиональной деятельности, что также является одним из необходимых педагогических условий формирования коммуникативной компетенции. В данном контексте следует коснуться развития интерактивных умений.

Интерактивный (*inter* – «*взаимный*» + *act* – «*действовать*») – это «*способный к взаимодействию, диалогу*». Интерактивная модель обучения «*предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем*» [5]. Она основана на «*участии обучающегося в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников процессе обучающего познания*» [5].

К интерактивным умениям можно отнести умение слушать, умение воспринимать и воспроизводить информацию, умение вести диалог, умение участвовать в дискуссиях и вести переговоры, умение убеждать и отстаивать свою точку зрения.

Эффективность развития интерактивных умений зависит от организации парной работы в аудитории, которая может быть направлена на одновременное развитие четырех видов коммуникативной деятельности: чтения, аудирования, говорения и письма. Так, после аудирования студентам (каждому самостоятельно) предлагается ответить на ряд вопросов в письменном виде. Потом преподаватель предлагает им прочитать прослушанный текст и выявить ошибки, которые они допустили, отвечая на вопросы. На третьем этапе начинается работа в парах. Студенты, опираясь на тематику текста и свои ответы, должны составить диалог.

Чтобы включить в активную коммуникацию всех участников процесса общения можно использовать синхронное говорение в парах переменного состава, а именно – прием «*карусель*» (от англ.

merry-go-round), предназначенный для тренировки в диалогической и монологической речи, а также для работы с грамматическими структурами.

«Карусель» – «интерактивный метод работы, в процессе которой образуется два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо – это стоящие неподвижно лицом к внешнему кольцу обучающиеся, а внешнее – обучающиеся, которые перемещаются по кругу по часовой стрелке, и соответственно, через установленное время, меняются. Таким образом, они успевают вступить во взаимодействие со всеми, кто находится во внутреннем кольце» [5]. Использование данного метода позволяет эффективно отрабатывать диалоги, предназначенные для формирования умений профессионального общения. На наш взгляд, доведение лексических знаний и грамматических умений до автоматизма целесообразно проводить в режиме упражнения, составленного по методу «карусели». Например, изучив лексику, семантика которой связана с проблемой дипломатии, студенты образуют два круга: внутренний и внешний. Студенты внутреннего круга сидят спиной к центру и лицом к собеседнику. По сигналу преподавателя студенты внешнего круга начинают задавать вопросы тем, кто находится во внутреннем круге. Каждый из участников для построения вопросов и ответов пользуется карточками-опорами. После ответа на первый вопрос те, кто сидят во внутреннем круге перемещаются на одно сиденье влево. Образуется новая пара, в которой тот, кто сидит во внешнем круге, задает вопрос тому, кто сидит во внутреннем круге. Затем повторяется смена партнеров. Когда завершится первый цикл вопросов и ответов, участники внешнего круга занимают места во внутреннем круге, а участники внутреннего – во внешнем. Начинается второй цикл вопросов и ответов с использованием других карточек-опор. Работа идет до тех пор, пока не будут отработаны все лексические блоки. Такая технология обучения диалогической речи дает возможность слушателям усвоить лексические и грамматические структуры путем многократного повторения.

Использование форм парной работы, способствующих формированию умений профессионально-ориентированного диалогового общения, в сочетании с другими видами деятельности (как рецептивными, так и продуктивными), поможет

- повысить индивидуальную и коллективную активность студентов в неподготовленном общении;
- развить навыки межличностного общения;
- развить навыки коллективного взаимодействия.

В процессе данного исследования мы сделали вывод, что в высших учебных заведениях, готовящих специалистов сферы «международные отношения» общей целью обучения становится достижение профессиональной компетентности путем применения иностранного языка. При этом в процессе конструктивного формирования

иноязычных умений и навыков следует использовать активные и интерактивные методы обучения, которые не только создают языковую среду, предоставляющую студентам возможность непосредственного устного общения в условиях, максимально приближенных к реальным, но и обеспечивают выполнение определенных педагогических условий, среди которых

- потребность в овладении иностранным языком и положительная мотивация к его изучению;
- организация учебной деятельности путем использования современных инновационных и интерактивных технологий и методов обучения;
- взаимодействие, сотрудничество и сотворчество субъектов учебного процесса;
- моделирование профессиональных ситуаций в процессе иноязычной коммуникативной деятельности;
- осознание студентами диалогической речи как респонсивного речевого акта, погружающего их в учебные профессионально-ориентированные ситуации.

Литература

1. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // *General and Professional Education*. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
2. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с. .
3. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
4. Семенова А.А. Словарь-справочник по педагогике. – Одесса: Пальмира, 2006. – 272 с.
5. Шепелева Е.В., Кузнецова С.В., Корнаухова Т.В. Использование интерактивных методов при обучении иностранному языку в вузе // URL: https://dep_fl.pnzgu.ru/files/dep_fl.pnzgu.ru/ispolzovanie_interaktivnyh_metodov_karusel.pdf.
6. Bim-Bad B.M. *Pedagogical Encyclopedic Dictionary*. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

CONSTRUCTIVE FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN THE PROCESS OF LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN AFFAIRS STUDENTS: SUBSTANTIATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS

Turkina L.V., Luzikova E.N., Artemieva I.V.

Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Professional knowledge of foreign language is one of the components of competitiveness and obligatory requirements to the graduates of universities training international affairs specialists. This article substantiates the pedagogical conditions concerning the model of constructive formation of professional foreign language communication skills of students. Having clarified the content of such concepts as “conditions”, “pedagogical conditions” and “formation” and having identified the requirements to the professional training of students studying in the international relations speciality, the author of this article dwells on active and interactive methods necessary for immer-

sion in the language environment, and concludes that the process of formation of professional foreign language communication skills of international students will acquire positive dynamics when certain pedagogical conditions considered in this article Are realized.

Keywords: pedagogical conditions, formation, motivation, professional foreign language communication, active teaching methods, interactive teaching methods.

References

1. Ippolitova N.V., Sterkhova N.S. Analysis of the concept "pedagogical conditions": essence, classification // General and Professional Education. – 2012. – No 1. – Pp. 8–14.
2. Novikov A.M. Pedagogy: Dictionary of the principle concepts. – Moscow: IET Publishing Center, 2013. – 268 p.
3. Pedagogical dictionary / ed. by V.I. Zagvyazinsky, A.F. Zakirova. – Moscow: Publishing Center 'Academy', 2008. – 352 p.
4. Semyonova A.A. Pedagogical dictionary. – Odessa: Palmira, 2006. – 272 p.
5. Shepeleva E.V., Kuznetsova S.V., Kornauhova T.V. Interactive methods of teaching a foreign language in higher school // URL: https://dep_fl.pnzgu.ru/files/dep_fl.pnzgu.ru/ispolzovanie_interaktivnyh_metodov_karusel.pdf.
6. Вим-Бад В.М. Pedagogical Encyclopedic Dictionary. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

Подходы к обучению студентов с ОВЗ иноязычной коммуникации: на примере фонетики английского языка

Фазмутдинова Римма Рашидовна,

старший преподаватель кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»
E-mail: rimfaz@mail.ru

В данной статье рассматриваются особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья (в частности с проявлениями аутизма и церебрального паралича) и возникающие в связи с этими особенностями трудности при изучении ими фонетики и практики устной речи английского языка. Также в статье исследуются эффективные подходы к обучению данных лиц для удовлетворения их потребностей и способы преодоления возникающих трудностей в овладении ими навыками разговорной речи. Особое внимание при этом уделяется мультисенсорному подходу в обучении фонетике и практике устной речи английского языка; на основе анализа практики работы со студентами с ОВЗ подробно описываются возможные упражнения, способствующие достижению определённых успехов при работе с подобным контингентом учащихся.

Ключевые слова: студенты с ОВЗ, Фонетика и Практика устной речи английского языка, мультисенсорный подход.

Поскольку, согласно федеральному государственному образовательному стандарту третьего поколения для среднего и высшего профессионального образования, качество и доступность образования гарантированы каждому гражданину, независимо от возможностей здоровья, в последнее время преподаватели школ и вузов все чаще отмечают, что в классах и группах растет число обучающихся с особыми образовательными потребностями. Безусловно, тенденция совместного обучения лиц с ОВЗ со здоровыми сверстниками ценна и актуальна, т.к., как отмечает О.С. Гольдфарб, при этом реализуются общечеловеческие принципы, предполагающие гуманное отношение к жизни каждого индивида. [1, с. 5] Другими словами, возможность учащимся с проблемами со здоровьем посещать обычные учебные заведения, взаимодействовать со здоровыми детьми в процессе совместного обучения не только способствует их успешной социализации, но и развивает гуманное отношение здоровых сверстников к тем, у кого имеются какие-либо ограничения в развитии или в здоровье.

Однако вовлечение обучающихся с ОВЗ в традиционный процесс обучения сопряжено с рядом трудностей, начиная от недостаточной материально-технической оснащенности учебных учреждений, как например, отсутствие пандусов, просторных аудиторий, зонирования пространства, комнат релаксации, просто удобных сидений и парт, до отсутствия необходимой методической базы, учитывающей специфику работы с данной категорией учащихся, что особенно важно в сфере профессионального образования.

Очевидно, что устранение трудностей методического характера требует гораздо больших усилий, т.к. предполагает внедрение инновационных подходов и методик с целью разработки и активного применения приемов и методов, востребованных для обучения лиц с ОВЗ. При этом необходимо отметить, что ограничения возможностей здоровья учащихся могут проявляться в явной и скрытой формах инвалидности.

Лица с явной инвалидностью демонстрируют признаки нарушений, видимые окружающим (например, обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с ДЦП, имеют очевидные проблемы с координацией, контролем движений и равновесия, а также с речью), тогда как скрытая инвалидность не проявляется в виде физических или поведенческих особенностей. [5, с. 855] Так, например, Моллоу и Джонсон к примерам скрытой инвалидности относят психические заболевания; некоторые когнитивные нарушения; такие физи-

ческие состояния, как синдром хронической усталости [8, с. 502], утверждая при этом, что женщины подвержены проявлению скрытых нарушений, подобных хронической усталости чаще, чем мужчины. [7, с. 169]

К скрытой инвалидности также можно отнести некоторые формы проявления аутизма. Аутизм охватывает широкий спектр когнитивный и поведенческих особенностей как, например, дислексия, дисграфия, сложности с воспроизведением и пониманием речи (восприятием сленга, идиом и метафор), а также трудности эмоционального восприятия, особенно в случае умственных перегрузок. Кроме того, довольно часто отмечается проявление таких речевых нарушений, как заикание, растяжение или блокирование звуков речи, что влияет на беглость речи, искажение звуков как результат нарушения артикуляции [5, с. 856]

При этом нарушения в эмоциональной сфере, так или иначе, наблюдаются у всех людей с ОВЗ, независимо от явной или скрытой формы проявления. Среди подобных нарушений И. Карелина выделяет расстройства настроения, поведения и психомоторики [2, с. 2,3] Все эти проявления требуют особого внимания при адаптации лиц с ОВЗ к учебному процессу, в частности при обучении иностранным языкам, одной из основных целей которого является формирование коммуникативной компетентности, предполагающей осуществление межличностного и межкультурного общения на иностранном языке.

В данной статье мы рассмотрим способы преодоления некоторых трудностей в обучении студентов практической фонетике и практике устной речи английского языка, основываясь на опыте работы со студентами с ДЦП и с проявлениями аутизма.

Из практики работы с подобными студентами, мы выявили, что учащиеся с аутизмом и церебральным параличом сталкиваются с рядом трудностей в изучении английского языка при формировании фонетических и речевых навыков из-за их уникальных проблем с общением и контролем моторики. Эти трудности могут включать в себя:

- Трудности с точным произнесением звуков из-за нарушений речи, связанных с церебральным параличом.
- Проблемы с распознаванием и воспроизведением фонем из-за различий в слуховой обработке у учащихся с аутизмом.
- Ограниченный объем внимания и трудности с сохранением концентрации во время фонетических упражнений.
- Сенсорная чувствительность, которая может повлиять на способность учащегося воспринимать определенные фонетические действия или материалы.
- Трудности с двигательным контролем, влияющие на артикуляцию, контроль дыхания и беглость речи.
- Проблемы социальной коммуникации, такие как понимание хода разговора и поддержание надлежащего зрительного контакта.

- Трудности с вербальным выражением мыслей и идей, особенно у студентов с ограниченной речью или языковыми нарушениями.
- Беспокойство или застенчивость по поводу выступления перед другими, приводящие к нежеланию или избеганию задач устного общения.
- Трудности овладения навыками чтения и письма (при ДЦП – связаны с нарушениями зрительного восприятия формы, недостаточным развитием оптико-пространственных представлений, фонематического восприятия, с нарушениями мелкой моторики)

Проанализировав опыт коллег и наш собственный опыт работы со студентами, имеющими подобные трудности, мы обозначили ряд способов решения указанных выше проблем:

- Адаптация заданий к конкретным потребностям каждого студента с учетом их сильных и слабых сторон (индивидуальный подход);
- Использование различных методов обучения с применением мультисенсорных средств и наглядности;
- Внедрение вспомогательных технологий: вспомогательные технологические инструменты и программное обеспечение, которые могут помочь учащимся с ограниченными возможностями более эффективно взаимодействовать с материалом. Это может включать программное обеспечение для преобразования текста в речь, программное обеспечение для распознавания речи, интерактивные доски или специализированные учебные приложения, предназначенные для учащихся с ограниченными возможностями.
- Модификация учебной программы и материалов посредством упрощения формулировок, дробления заданий на более мелкие этапы, предоставления дополнительных пояснений или использования альтернативных форматов, таких как аудиозаписи или материалы, напечатанные крупным шрифтом.
- Обеспечение дополнительной поддержкой путем наставничества сверстников или помощников в группе, если это необходимо. Эта дополнительная помощь может помочь учащимся быстрее и легче социализироваться;
- Создание благоприятной среды и инклюзивной обстановки на занятии, где учащиеся чувствуют себя комфортно, выражая свои потребности, задавая вопросы, даже если при этом допускают незначительные ошибки. Здесь ключевым является поощрение поддержки сверстников и сотрудничество для создания чувства общности и принадлежности;
- Использование позитивного подкрепления, что предполагает признание прогресса и достижений учащихся с ограниченными возможностями, поощрение данных достижений, чтобы укрепить уверенность и мотивацию учащихся к обучению;
- Сотрудничество со специалистами, с родителями/опекунами, т.к. они могут предоставить цен-

ную информацию и поддержку в удовлетворении потребностей учащихся с ограниченными возможностями. Кроме того, такое сотрудничество дает возможность обсудить прогресс, проблемы и стратегии поддержки обучения конкретного студента с ОВЗ дома и в университете;

- Проявление терпения и гибкости в обучении студентов с ОВЗ английскому языку, на наш взгляд, можно также отнести к одному из способов решения проблем и преодоления трудностей, т.к. это требует адаптации и гибкости к собственному подходу преподавателя в ожидании прогресса от учащихся с особенностями здоровья, который, очевидно, может потребовать большего времени, чем у здоровых сверстников. Необходимо корректировать свои стратегии в зависимости от индивидуальных потребностей и прогресса каждого ученика, а также праздновать маленькие победы и поддерживать позитивный настрой, чтобы вдохновлять и мотивировать своих учеников.

Остановимся подробнее на способах внедрения вспомогательных технологий и использовании мультисенсорных средств при обучении фонетике английского языка и навыкам разговорной речи на конкретных примерах.

Мультисенсорные средства в обучении английскому языку подразумевают мультисенсорное восприятие, то есть комбинацию зрительных, слуховых, тактильных, вкусовых и обонятельных ощущений. На занятиях по обучению фонетике чаще, конечно, комбинируются первые три из перечисленных выше сочетаний. Так, например, при восприятии звуков, задействуются не только уши, но и глаза, что помогает определить источник звука, поэтому при изучении английских звуков важно подкреплять звуковой ряд наглядностью. Это может быть не только демонстрация самим преподавателем того, как правильно артикулировать звуки, но и использование коротких видео с носителями языка, что, как правило, выглядит для студентов убедительнее, и мотивирует их произносить звуки правильно не потому, что так говорит преподаватель, а потому что так, например, говорит любимый актер или персонаж. В случае повторяющихся ошибок на произнесение отдельных слов, которые являются особо сложными, например, «*European, success, society, company*» и т.п., можно делать видео нарезку, где разные актеры или политики произносят эти слова, и если применять такой прием часто, студенты привыкают к ассоциациям так, что в случае допущения очередной ошибки, нет необходимости исправлять ее, достаточно упомянуть имя персонажа или политика и спросить, а что они говорили про «европейцев» или про «успех», и в большинстве случаев студенты сами исправляются, вспоминая видео. Применение видео раскрепощает не только студентов с трудностями здоровья, но и всех остальных, т.к. у обучающихся пропадает страх допущения ошибок, а преподаватель не выступает в роли

грозного надзирателя, контролирующего каждую ошибку.

Кроме того, замечено, что у аутичных студентов, например, есть специфическая склонность к многократному повторению каких-либо слов, сказанных другим человеком, т.е. так называемый синдром эхолалии, что в данном случае можно эффективно и успешно использовать в тренировочных упражнениях на отработку звуков и слов с целью усвоения ими необходимого фонетического и лексического материала. При этом подобную отработку на повторение можно применять на любом материале, будь то аудио, видео или просто чтение скороговорок, а также на любом занятии, уделив этому несколько минут как в начале занятия в качестве разминки, так и в середине – для психологической разгрузки, что тоже немаловажно в работе с обучающимися с особыми потребностями.

Также хорошим приемом работы со студентами, испытывающими трудности в понимании звуков и их графического обозначения в английском языке может быть применение выпуклых вырезанных из картона карточек с транскрипционным обозначением звуков. В работе с карточками также подключаются тактильные ощущения, и, как показывает практика, ребятам с проявлениями аутизма это позволяет быстрее освоить соотнесение звуков с графическим образом. Такая работа может проводиться на разных этапах. Так, сначала можно просить студентов поднимать нужную карточку, когда они слышат соответствующую фонему в ряду других произносимых преподавателем фонем. В этом случае задействованы несколько каналов восприятия: слуховой (слышат звук), зрительный (видят артикуляцию преподавателя и графический образ звука на карточках), а также тактильный (т.к. держат в руках объемные карточки, вырезанные в форме транскрипционного графического знака звука). Затем можно постепенно усложнять задачу, например, просить студентов поднимать карточку с определенным звуком при прослушивании ряда слов при том, что заданный звук, разумеется, будет представлен не в каждом слове прослушанного ряда слов. Усложнением также может быть и то, что студенты могут прослушивать отдельные звуки и слова, начитанные уже не только преподавателем, а диктором с аудиозаписи, т.е. без возможности наблюдать за артикуляцией.

В индивидуальном порядке также можно давать некоторым студентам с ОВЗ задания на раскладывание карточек таким образом, чтобы получилось графическое изображение звучащего слова, в то время как их здоровые сверстники могут просто записывать транскрипцию. Далее задание может заключаться в том, чтобы студенты поднимали несколько карточек на разные звуки, которые они слышат в одном слове, либо просить поднимать только карточки с гласными или только с согласными звуками. При этом для упрощения задачи целесообразно применять цветные карточки, например, гласные звуки можно изобразить

в теплой цветовой гамме, а согласные – в холодной цветовой гамме, и, в соответствии с классификацией английских гласных и согласных звуков, выбрать определенные цвета в рамках установленных цветовых гамм для монофтонгов (кратких и долгих), для дифтонгоидов и для дифтонгов, а также для согласных звуков (смычных, щелевых, шумных, сонантов и т.д.).

Наряду с этим стоит также обращать внимание на цветовое оформление такого дидактического материала как тексты и таблицы, в частности это касается цветового контраста между текстом и фоном, что в случае неправильно подобранного сочетания цветов, может стать барьером для студентов с ОВЗ, т.к. у многих из них есть проблемы нарушения зрительного восприятия, что вызывает наибольшие сложности именно при чтении, нежели чем, например, при просмотре видео. Чтобы обеспечить читабельность текста можно обратить внимание на разбивку абзацев, шрифт и семантически правильные заголовки, а также правильное расположение строк и столбцов, если текст организован в таблицу.

Использование различных каналов восприятия определенно облегчает усвоения и запоминания изучаемого материала, повышает мотивацию к изучению языка и способствует развитию речи.

Еще одним вспомогательным мультисенсорным средством для обучения фонетике английского языка, а также развитию навыков устной речи у учащихся с аутизмом и церебральным параличом, можно считать использование музыки и песен. Терапевтическое воздействие музыки отмечено при многих психофизических особенностях, например, заикание успешно преодолевается попытками пропеть слова и фразы. Песни обеспечивают повторяющееся восприятие фонетических звуков и паттернов, помогая учащимся с аутизмом улучшить свои навыки распознавания на слух.

Музыка задействует множество органов чувств, что делает ее эффективным инструментом для учащихся с церебральным параличом, которым может быть полезна тактильная, кинестетическая и слуховая стимуляция.

Примерами упражнений с использованием песен и музыки могут быть упражнения на:

- **распознавание фонем:**

- Воспроизводите песни с четким произношением фонем, имеющих отношение к занятию. Попросите учащихся определить и повторить целевые фонемы во время прослушивания песни.
- Создайте список воспроизведения песен со словами, содержащими похожие фонемы, но разные звуки (например, /b/ против /p/). Попросите учащихся прослушать песни и определить правильную фонему на основе слуховых сигналов.
- Выберете несколько слов из песни, к которым можно подобрать минимальные пары, т.е. похожие по звучанию слова, отличающиеся между собой лишь одним звуком, например /back/-/pack/. Преподаватель может заранее подго-

товить карточки с минимальными парами для этих слов. Учащиеся должны соотнести эти пары слов, а затем в ходе прослушивания песни, выбрать слова, которые в ней прозвучали. Данное упражнение акцентирует различие между звуками и демонстрирует важность того, как одна звуковая единица меняет значение слов.

- **распознавание рифм:**

- выберите песни с рифмующимися текстами и попросите учащихся идентифицировать рифмующиеся слова или фонетические паттерны. Попросите их создать свои собственные рифмы, основанные на текстах песен. Например, учащимся раздается текст песни, где несколько рифм заменены пропусками. Они слушают песню и заполняют пропуски. Более сильные ученики могут классифицировать слова в соответствии с услышанными звуками.

- **отработку ударений в предложениях и интонации:**

- воспроизводите песни в разном темпе и музыкальной динамике. Обсудите, как изменения в темпе и ударении влияют на ударение в предложении и интонацию в английском языке. Можно раздать текст песни с выделенными словами, в которых учащиеся должны отметить ударные слоги при прослушивании песни, затем они также могут пропеть эти слова.

- **практику произношения и связной речи:**

- Выбирайте песни с повторяющимися текстами и четким произношением. Поощряйте учащихся подпевать и сосредотачивайтесь на точной артикуляции фонем.
- Предложите учащимся текст песни с исправленными сокращенными формами на полные с тем, чтобы они сами в ходе прослушивания, услышали и отметили те предложения, где есть сокращения. Например, вместо “cannot wait” – “can’t wait”. Данное упражнение позволит учащимся не только услышать, как сокращение влияет на чередование ударных и безударных слогов и, соответственно, на ритм, но и обеспечить понимание механизмов беглости речи. Можно проигрывать песню по частям несколько раз, особенно припев, чтоб ученики легче улавливали ритм.

Наряду с указанными выше упражнениями, способствующими развитию у учащихся фонематического слуха и совершенствованию произносительных навыков, отметим также упражнения с использованием музыки и песен для совершенствования лексических и грамматических навыков говорения. К ним можно отнести упражнения на:

- **введение новой темы:**

- Выбирайте песни по тематическому принципу. Например, при введении темы “Movies” на занятиях по Практике Устной Речи можно воспроизвести песню из вестерна “The good the bad and the ugly”. Попросите студентов закрыть глаза, послушать песню и представить картинку к данной песне, можно даже сделать зарисовки, затем студенты в парах обсуждают свои идеи,

что происходило в песне, также рассуждают, к какому типу фильма может быть применена такая песня, в итоге можно показать им фрагмент из фильма, где звучит эта песня.

- **отработку лексического материала и расширение словарного запаса:**

- Выбирайте песни с богатым словарным запасом, относящиеся к проводимому занятию. Предоставьте учащимся тексты песен и попросите их идентифицировать незнакомые слова, также уделяя внимание произношению. Например, при рассмотрении темы “Success and Money” на занятии по практике устной речи английского языка можно взять песню Ka-Ching by Shania Twain, т.к. в ней сконцентрировано достаточно большое количество тематической лексики. Тут встречаются фразы с такими глаголами и прилагательными, как:
to be greedy (быть жадным);
to be broke (быть на мели);
to earn (зарабатывать);
to afford (позволить себе что-то финансово);
to spend foolishly (буздумно тратить);
to get a loan (брать кредит) и др.

Кроме того, текст данной песни способствует дальнейшей речевой активности учащихся, так как своим содержанием мотивирует учащихся на дискуссию.

- **отработку грамматического материала:**

- Используйте тексты песен для ряда заданий на заполнение пропусков с соответствующим грамматическим материалом, например, когда перед учащимися стоит задача при прослушивании песни вставить в пропуски глаголы нужной формы из заранее предложенного списка или соединить две части строки. Также возможны задания на вычеркивания лишних слов (грамматических форм), распределение правильного порядка слов в предложении, распознавание разных частей речи ит.п.

- **ролевые игры и драматизацию:**

- Используйте песни с элементами повествования, чтобы вовлечь учащихся в ролевые игры или инсценировку. Поощряйте студентов разыгрывать тексты песен и практиковаться в выступлении в роли персонажа. Например, после прослушивания песни студенты могут придумать клип, описать его или разыграть песню по ролям и спеть, выполняя определенные движения в соответствии с содержанием песни, после чего можно показать им оригинальный видеоролик и сравнить с их идеями и обсудить. Данные задания могут выполняться как в мини-группах, так и всей группой студентов.

Хотелось бы отметить, что упражнения с применением музыкально-песенных и видео средств могут применяться не только на занятиях, но и в качестве домашнего индивидуального задания для студентов с ОВЗ. Так, например, студент может выполнять задания на заполнение пропусков в тексте песни, при этом, наряду с текстом песни с пропусками, студент получает заранее состав-

ленный преподавателем список ключевых слов, вразброс взятых из текста песни, а дома при прослушивании песни или видео клипа расставляет слова в правильном порядке. Количество прослушиваний не ограничивается. Также можно выдать список интересных выражений из песни на русском языке и предложить студенту услышать и записать, как эти выражения прозвучали на английском в песне. Иногда подобные задания можно давать студентам с ОВЗ на дом с опережением, с тем, чтобы при выполнении их на занятии, они чувствовали себя комфортнее и работали в одинаковом темпе со здоровыми сверстниками.

Также отметим, что в нашей практике применение музыкально-песенного и видео материала в обучении фонетике и практике устной речи английского языка при работе со студентами с ОВЗ оказалось действенным мультисенсорным средством для преодоления ряда трудностей, с которыми они сталкиваются.

Во-первых, музыка создает благоприятную среду для обучения, т.к. способствует спокойной и располагающей атмосфере на занятиях, т.е. эмоциональной регуляции, что особенно важно для учащихся с аутизмом;

Во-вторых, являясь отличным способом снять напряжение и переключиться с одного вида работы на другой, музыка и пение в процессе обучения вносят определенный элемент творчества и разнообразия.

В-третьих, музыка улучшает память, т.к. позволяет облегчить запоминание фонетических звуков и словарного запаса за счет ритма и повторения.

Кроме того, совместные музыкальные действия могут стать превосходным транслятором для трансформации навыка совместного пения в коммуникативные способности. Однако, не стоит забывать и о правильном подборе песен, руководствуясь не только тематическим принципом, но и интересами и особенностями восприятия учащихся. Так, песня должна быть приятной, понятной, не слишком длинной и не слишком быстрой для исполнения.

Таким образом, используя слуховые, визуальные и кинестетические аспекты музыки, преподаватель может создавать привлекательную и эффективную среду обучения, удовлетворяющую разнообразные потребности учащихся с ограниченными возможностями, а благодаря тщательно разработанным упражнениям и активностям учащиеся могут развить свои фонетические навыки, улучшить произношение и обрести уверенность в использовании структур английского языка в речи.

Грамотное применение указанных выше мультисенсорных средств и мультимедийных ресурсов, на наш взгляд, является самым продуктивным способом преодоления трудностей методического характера, с которыми сталкиваются преподаватели в обучении студентов с ОВЗ фонетике и практике устной речи английского языка. Вышеизложенные приёмы и методы работы на занятиях английско-

го языка не угнетают учащегося с ОВЗ, а создают вокруг него реабилитирующее пространство, обеспечивающее огромную возможность самореализации себя как полноценной личности учебного процесса [2].

На основании анализа собственного опыта работы с особыми студентами, а также анализа опыта коллег, мы пришли к следующему выводу:

Преподавание английского языка студентам с ОВЗ, в частности с аутизмом и церебральным параличом, требует понимания уникальных проблем, с которыми они сталкиваются, и разработки продуманного индивидуального подхода, учитывающего не только трудности, но и сильные стороны таких учащихся. Важно понимать, при этом, что так называемые особые потребности лиц с ОВЗ являются на самом деле общечеловеческими. Внедряя целенаправленные стратегии и приемы, преподаватели могут создать инклюзивную среду обучения, в которой все учащиеся имеют возможность преуспеть в развитии своих навыков владения английским языком.

Таким образом, несмотря на трудности, связанные со здоровьем учащихся, можно при использовании специальных методов работы, тщательно продуманной системы упражнений достичь определенных положительных успехов даже в обучении таким сложным аспектам английского языка как фонетика и практика устной речи.

Литература

1. Гольдфарб О.С. Опыт подготовки студентов-дефектологов Челябинского государственного университета в области сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное профессиональное образование. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 21–22 ноября 2014 г. Челябинск, 2014. С. 5–7.
2. Карелина И.О. Эмоциональные нарушения в дошкольном возрасте и их коррекция // Ярославский педагогический вестник. 2004. № 1–2 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnye-narusheniya-v-doshkolnom-vozhraze-i-ih-korreksiya-1>. (дата обращения 01.03.2024)
3. Мастюкова Е. М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. – 204с
4. Усольцева И.В. Междисциплинарные исследования: «точка роста» или недостижимый идеал психологии? // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том I.М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 168–170.
5. Хатсон, Дж., Хатсон, П. (2023). Цифровая инклюзия для людей с расстройствами аутистического спектра: пересмотр существующих правовых моделей и доктринальных концепций. *Journal of Digital Technologies and Law*, 1(4), 851–879. <https://doi.org/10.21202/jdtl.2023.37>
<https://www.lawjournal.digital>
(дата обращения 23.02.2024)
6. Kharismadewi, Y., Revita, I., & AS, R. M. (2023). A Praat-Based Stuttering Analysis of the Main Character in the King's Speech Movie: A Neuropsycholinguistic Study. *Journal of Applied Studies in Language*, 7(1), 56–65. <https://doi.org/10.31940/jasl.v7i1.56-65> (дата обращения 23.02.2024)
7. Krogh, K., & Johnson, J. (2006). A Life without Living: Challenging Medical and Economic Reductionism in Home Support Policy for People with Disabilities. In D. Pothier, & R. Devlin (Eds.), *Critical disability theory: Essays in philosophy, politics, policy and law* (pp. 151–176). Vancouver: University of British Columbia Press. <https://doi.org/10.59962/9780774851695-010> (дата обращения 23.02.2024)
8. Mollow, A. (2010). When Black Women Start Going on Prozac. In L.J. Davis (Ed). *The Disability Studies Reader* (3d Ed., pp. 486–506). New York: Routledge.

APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TO STUDENTS WITH DISABILITIES: USING THE EXAMPLE OF ENGLISH PHONETICS

Fazmutdinova R.R.

Omsk State University named after F.M. Dostoevsky

This article examines the characteristics of students with disabilities (in particular, with manifestations of autism and cerebral palsy) and the difficulties arising in connection with these features in their study of phonetics and oral practice of the English language. The article also explores effective approaches to training these individuals to meet their needs and ways to overcome emerging difficulties in mastering their conversational skills. Special attention is paid to the multisensory approach in teaching phonetics and the practice of oral speech in English; based on the analysis of the practice of working with students with disabilities, possible exercises that contribute to achieving certain success when working with such a contingent of students are described in detail.

Keywords: students with disabilities, Phonetics and Practice of English oral speech, multisensory approach.

References

1. Goldfarb O.S. The experience of training students of defectologists of Chelyabinsk State University in the field of support for persons with disabilities // Inclusive vocational education. Materials of the All-Russian scientific and practical conference on November 21–22, 2014. Chelyabinsk, 2014. pp. 5–7.
2. Karelina I.O. Emotional disorders in preschool age and their correction // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2004. No.1–2 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnye-narusheniya-v-doshkolnom-vozhraze-i-ih-korreksiya-1> (accessed 03/01/2024)
3. Mastuykova E. M., Ippolitova M.V. Speech disorders in children with cerebral palsy: Book for a speech therapist. – М.: Prosvetshchenie, 1985. – 204с
4. Usoltseva I.V. Interdisciplinary research: a “point of growth” or an unattainable ideal of psychology? // *Man, subject, personality in modern psychology*. Materials of the international conference dedicated to the 80th anniversary of A.V. Brushlinsky. Volume I.M.: Publishing house “Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences”, 2013. pp. 168–170.
5. Hutson, J., Hutson, P. (2023). Digital inclusion for people with autism spectrum disorders: a revision of existing legal models and doctrinal concepts. *Journal of Digital Technologies*

- and Law, 1(4), 851–879. <https://doi.org/10.21202/jdtl.2023.37> <https://www.lawjournal.digital> (accessed 02/23/2024)
6. Kharismadewi, Y., Revita, I., & AS, R. M. (2023). A Praat-Based Stuttering Analysis of the Main Character in the King's Speech Movie: A Neuropsycholinguistic Study. *Journal of Applied Studies in Language*, 7(1), 56–65. <https://doi.org/10.31940/jasl.v7i1.56-65> (accessed 02/23/2024)
 7. Krogh, K., & Johnson, J. (2006). A Life without Living: Challenging Medical and Economic Reductionism in Home Support Policy for People with Disabilities. In D. Pothier, & R. Devlin (Eds.), *Critical disability theory: Essays in philosophy, politics, policy and law* (pp. 151–176). Vancouver: University of British Columbia Press. <https://doi.org/10.59962/9780774851695-010> (accessed 02/23/2024)
 8. Mollow, A. (2010). When Black Women Start Going on Prozac. In L.J. Davis (Ed). *The Disability Studies Reader* (3d Ed., pp. 486–506). New York: Routledge.

Богатова Софья Михайловна,

к. филол. н, доцент, кафедра теории и методики обучения иностранных языков, ФГАОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
E-mail: smbogatova@yandex.ru.

Фрезе Ольга Владимировна,

к. пед.н., доцент, кафедра теории и методики обучения иностранных языков, ФГАОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»
E-mail: ofreze@ramble.ru.

Статья посвящена вопросам использования нейросетей в обучении иностранному языку, анализируется методический потенциал заданий, текстов сгенерированных с помощью нейросетей и возможности их интеграции в процесс обучения иностранному языку. В рамках подготовки материала для статьи использовались следующие методы: анализ методической литературы для определения ключевых понятий «нейросеть», «искусственный интеллект»; педагогическое наблюдение (для выявления трудностей при формировании языковых и речевых навыков обучающихся, путей их решения); отбор и анализ нейросетей для обучения иностранному языку; моделирование комплекса упражнений. Конкретизируется понятие «искусственный интеллект» применительно к предмету статьи. Анализируется существующий практический опыт по применению искусственного интеллекта в образовании, в том числе в обучении иностранному языку. Приводится комплекс упражнений, разработанный с использованием возможностей искусственного интеллекта для развития языковых и речевых навыков обучающихся на базе учебника английского языка для школы с помощью систем Lexica.art, ChatGPT+Midjourney, Twee.com. Авторы статьи считают, что программы искусственного интеллекта могут успешно использоваться в обучении иностранному языку для того, чтобы адаптировать этот процесс под индивидуальные потребности обучающегося, поддерживать мотивацию к изучению иностранного языка, значительно сократить время преподавателя на подготовку и актуализацию учебного материала, позволяя сфокусироваться на творческой составляющей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: нейросеть, системы искусственного интеллекта, чат-боты, ChatGPT, цифровые технологии, дидактический потенциал, обучение иностранным языкам.

Введение

Обращение к теме использования искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам (ИЯ) именно сегодня не случайно. В средствах массовой информации нейросеть стало словом года. Как справедливо указал ректор Московского городского университета МГПУ И.М. Реморенко «резкое повышение интереса к этой теме вполне понятно, так как есть ощущение того, что искусственный интеллект в образовании – это больше, чем просто игрушка» [1]. В рамках данной статьи мы попытаемся ответить на вопрос о том, насколько оправдано использование нейросетей в обучении ИЯ и каковы дидактические возможности применения искусственного интеллекта в образовательном процессе по иностранным языкам.

Методы

В процессе выполнения данной работы применялись следующие методы исследования: анализ методической литературы для определения ключевых понятий; педагогическое наблюдение (для выявления трудностей при формировании языковых навыков обучающихся, путей их решения); отбор и анализ нейросетей для обучения иностранному языку; моделирование комплекса упражнений с использованием возможностей искусственного интеллекта для развития языковых и речевых навыков обучающихся.

Результаты

Теоретическая значимость заключается в том, что выявление дидактических возможностей нейросети может способствовать появлению новых методов и способов обучения иностранному языку, что может оптимизировать процесс обучения. Практическая значимость состоит в том, что в статье предлагаются варианты использования заданий, сгенерированных с помощью нейросети для использования на уроках английского языка именно в школе (в отличие от большинства исследований, описывающих применение нейросетей студентами и преподавателями вузов) и соответствующие технические решения.

Основная часть

Прежде всего необходимо рассмотреть, что понимается под искусственным интеллектом. Существует несколько определений искусственного интеллекта. Для нашего исследования мы выбрали следующие две дефиниции: 1) «Системы способные решать когнитивные задачи, предназначенные для чело-

веческого разума» [2: 33]. 2) «Моделирование процессов человеческого интеллекта компьютерными системами», которое включает процессы «обучения (получение и обработка информации)», «рассуждения» (формулировка определенных выводов, выявление закономерностей), «самокоррекции», распознавания вербальных (речь) и невербальных знаков («машинное зрение») [3: 117–118].

Обзор публикаций за последние пару лет, позволили сделать вывод, что нейросети активно используются студентами в процессе образования в вузе. Все чаще появляются случаи, когда студенты пишут свои выпускные квалификационные работы и выполняют другие академические задания с помощью нейросети (в том числе выполняют перевод текстов с помощью таких программ как Google Translate и Яндекс Переводчик). В 2023 году появилась публикация «ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс?», в которой авторы статьи призывают научное сообщество к академической дискуссии о недостатках и возможностях искусственного интеллекта для образования [4]. Эксперты выделяют ряд недостатков систем искусственного интеллекта: ненадежность данных (система работает на текстах, написанных людьми, и не может учитывать контекст создания текстов), ложный контент (например, даже последняя версия чат-бота ChatGPT способна в своей работе создавать ложное содержание) [4: 17]. И все же большинство экспертов в области образования считают неразумным полностью запретить использование нейросетей, но предлагают обязательно ссылаться на то, что в процессе работы был использован искусственный интеллект. Главное необходимо понимать, что искусственный интеллект может составить текст на основе имеющихся данных в сети, но делать выводы и интерпретировать полученный материал, получая оригинальные суждения, может только сам человек.

О том, что уже сейчас искусственный интеллект отлично обучает иностранным языкам нет сомнений. Только за 2023 год появилось достаточно много публикаций в российских научных журналах, где освещаются разные аспекты использования нейронных сетей в процессе обучения иностранному языку, например, перспективы использования нейросети при проведении дебатов (Шуйская Ю.В., Дроздова Е.А., Мыльцева М.В.) [5], создание на базе нейросетей систем тестирования языковых и речевых компетенций для определения и подтверждения уровня владения английским языком (Базанова Е.М., Горизонтова А.В., Грибова Н.Н. и др.), возможности нейросетей для языковой подготовки студентов технических вузов (Евдокимова М.Г., Агамалиев Р.Т.) и для повышения мотивации студентов вуза к изучению иностранного языка (Мещерякова О.В.) [5; 6; 7; 8].

Обобщая существующий опыт по использованию нейросетей в образовании, следует также упомянуть об использовании искусственного интеллекта в онлайн обучении. Есть программы, ко-

торые помогают подобрать обучающие материалы в зависимости от потребностей обучающихся и их уровня владения ИЯ (например, Knewton, Learn-dash). Многие образовательные платформы, под которыми понимается «ограниченный личностно-ориентированный Интернет ресурс, посвященный вопросам образования и саморазвития и содержащий учебные материалы, которые предоставляются пользователям на тех или иных условиях» применяют подобные адаптивные технологии, позволяющие сравнить имеющиеся исходные данные и обработать их [9: 588–589]. Выявив определенные пробелы в знаниях учеников, платформа предлагает сделать упор на этих проблемных зонах и ликвидировать их. Функционал таких систем с искусственным интеллектом широкий: они не только позволяют персонализировать онлайн обучение (предоставляют персонализированные подсказки, индивидуальные траектории обучения), но и помогают продюссерам онлайн-курсов организовать мгновенную обратную связь, отследить прогресс в развитии навыков, составить расписание уроков и т.п. Яркими примерами использования искусственного интеллекта в онлайн обучении ИЯ являются образовательная платформа Duolingo и приложение Virtual Talk, позволяющие практиковать иностранный язык с помощью мультимедийных материалов в устной и письменной форме.

Далее рассмотрим то, как преподаватель иностранного языка может использовать возможности искусственного интеллекта в обучении ИЯ.

Мы считаем, что основной дидактический потенциал искусственного интеллекта связан с тем, что он позволяет сделать процесс обучения ИЯ более адаптивным, а также значительно повышает мотивацию обучающихся к изучению ИЯ; сокращает время, которое преподаватель тратит на подготовку к занятиям. Что касается персонализации учебной среды, то создаются комфортные для обучающегося условия, формируется положительное отношение к процессу изучения ИЯ, что в результате приводит к лучшему усвоению содержания обучения. Для поддержания уровня мотивации очень важно вовлечь обучающегося «в дидактическую историю с актуальным для него контекстом, имеющим личностно-значимое наполнение», а нейросеть как раз может создавать подобные истории с различными персонажами [10: 30]. Допустим, ученик не понял какую-либо грамматическую тему на уроке или имеет сложности с усвоением лексического материала, представленного в учебнике в силу разных причин: объема лексических единиц подлежащих усвоению, их трудности, индивидуальных особенностей усвоения материала. Здесь на помощь могут прийти задания, сгенерированные с помощью искусственного интеллекта. В качестве примера представим задания, созданные на основе учебника Английский язык 7 класс. Звездный английский. Starlight (авторы: Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В.). Учебника перенасыщен лексикой, которая дается в рамоч-

ках к каждому тексту (см. рис. 1). При этом в рамочки выносятся и активная и пассивная лексика, которая позже в учебнике встречается редко. Как правило, есть обучающиеся, которые на ходу усваивают новый вокабуляр, им достаточно пару раз встретить слово в контексте, другим же требуется дополнительно закрепление. Как раз в таком случае могут пригодиться возможности нейросетей для быстрого создания дополнительных упражнений на закрепление данной лексики, которые будут одновременно развивать и другие речевые навыки, такие как аудирование, чтение и письмо.

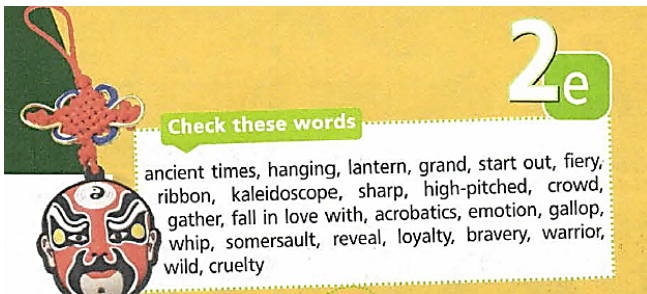


Рис. 1. Образец рамка с лексическими единицами из учебника



Рис. 2. Примеры изображений, сгенерированных сайтом Lexica.art

На первом этапе можно с помощью нейросети сгенерировать изображение с данными ключевыми словами. Самым простым и удобным инструментом является сайт Lexica.art (требуется регистрация). В нашем случае запрос был составлен следующим образом: Generate a nice-looking cozy image including kaleidoscope, somersault, hanging

lantern, bravery, warrior, whip, acrobatics, fall in love, ribbons, crowd, ancient times. В строку негативных промптов, т.е. того, чего не должно быть на изображении, были включены следующие: text, blurry, ugly, scary. Приложение выдает 4 варианта изображения по заданному промпту (см. рис. 2).

Далее можно придумать упражнения любого типа по данным картинкам:

- Look at the pictures and say which words from the list were used to generated it?
- Look at the picture and say which one shows more words from the list then others? What are they? Which words are not shown on each picture?
- Look at the picture and describe it using the words above.
- Look at the picture and say which one you like most? Why?

Для актуализации изученной лексики в рецептивных видах речевой деятельности, можно составить сказку или рассказ на основе данных слов с помощью нейросети. Существуют различные сайты и чат-боты в Телеграм, работающие с ChatGPT, а также ресурс Perplexity. Для создания сказки учениками была выбрана третья картинка. Данная сказка была создана с помощью ChatGPT+Midjourney на основе простого промпта: Make a fairytale for a girl of 13 with the words: **bravery**, **wild**, **cruelty**, **acrobatics**, **fall in love with**, **ancient times**, **hanging lantern**, **whip**, **emotion**, **gallop**, **warrior**, **loyalty**, **reveal**, **fiery**, **grand**, **ribbon**, **high-pitched**, **crowd**, **gather**.

В результате нейросеть выдала следующий текст (приведен в сокращенном виде), заданные слова выделены жирным шрифтом (выделение автора).

Once upon a time, in **ancient times**, there was a **brave** and **wild** girl named Lyra. She lived in a kingdom ruled by a **cruel** queen who demanded **loyalty** from her subjects through fear and punishment. But Lyra was different. She had a **fiery** spirit and a love for **acrobatics** that made her stand out from the **crowd**.

One day, while practicing her **acrobatics**, Lyra stumbled upon a **hanging lantern** that **revealed** a hidden passage. Curiosity got the best of her, and she followed the passage until she found herself in a **grand** arena. There, she saw a group of **warriors** performing with **whips** and **ribbons**, their **high-pitched** yells filling the air with **emotion**.

Как видно из приведенного фрагмента текста, плотность изучаемой лексики в нем довольно высокая, что является несомненным плюсом. В содержательном плане сказка довольно хорошо построена: имеет завязку, ясный сюжет, кульминацию и заключение. Одним минусом можно считать тот факт, что нейросеть добавила в сказку еще дополнительные сложные слова, которых хотелось бы избежать, чтобы сфокусироваться на изучаемой лексике, например: subjects, rebellion, plight, wielding и т.д. Преподаватель должен по своему усмотрению скорректировать текст, заменив слова на более простые, или дополнительно ввести сложную лексику. Важно понимать, что нейро-

сеть – это очень удобный инструмент, но, как и все другие инструменты, он требует жесткого контроля и часто корректировки.

Следующим шагом к работе с данным текстом может служить проверка его понимания обучающимися, также созданная с помощью нейросети. В зависимости от того, как мы составим промпт можно получить вопросы на общее понимание текста, вопросы на верно/неверно, либо множественный выбор. В данном случае нейросеть составила вопросы на проверку понимания (результат приведен в сокращенном виде):

1. Who was Lyra and what made her different from others in the kingdom? 2. What did Lyra stumble upon while practicing her acrobatics? 3. Where did the hidden passage lead Lyra? 4. What did Lyra see in the grand arena? 5. What did Lyra realize about the warriors performing in the grand arena?

При желании можно использовать данную сказку для развития навыков аудирования и закрепить восприятие новой лексики на слух. Для такой задачи существует множество приложений. В нашем случае использовался сайт [IIElevenLabs¹](https://elevenlabs.io), позволяющий преобразовать текст в речь, предоставляет широкий выбор дикторов с вариациями скорости чтения, акцентов, тембров голоса и т.д. Сервис удобен тем, что сгенерированный аудиофайл можно просто скачать на компьютер и отправить обучающимся, выложить на какую-либо платформу, либо воспроизвести в классе.

Возможности нейросетей позволяют пойти еще дальше. Текст можно преобразовать в диалог, так же указав ключевую лексику. Ниже представлен диалог на основе текста, составленный на сайте Twee.com (диалог приведен в сокращенном виде). Причем функционал сайта предлагает выбрать необходимый уровень языка для создания диалога, а после его создания есть возможность упростить, усложнить или укоротить диалог.

Lyra: Did you hear the news?

Violet: No, what is it?

Lyra: I found a hidden passage while practicing my acrobatics. It led me to an underground arena.

Jack: An arena? What's so special about that?

Lyra: The performers. They were slaves, forced to entertain the queen and her subjects with whips and ribbons.

Violet: That's terrible! What can we do?

Lyra: We need to gather support and overthrow the queen's cruelty.

Jack: But she has loyal guards and powerful warriors on her side.

Lyra: Don't worry, I have a plan. Gallop through the kingdom and spread the word. We'll meet at the hanging lantern in the town square.

Далее все зависит от творчества преподавателя для того, чтобы организовать работу с диалогом: можно вырезать из диалога ключевые слова и попросить обучающихся вставить их, можно переставить местами реплики и попросить учеников

поставить их в нужном порядке, а также просто читать по ролям или разыграть сценку.

Приложение на основе нейросетей Twee.com обладает очень широким функционалом и предлагает создать всевозможные упражнения на основе данного текста или набора слов. Один из вариантов дальнейшей отработки лексики в контексте – работа с диалогическими единствами, созданным приложением на основе нашей сказки и диалога. Приведем некоторые примеры:

1) – It takes a lot of bravery to perform acrobatics on a tightrope.

– I know, but it's my passion and I love it.

2) – Did you know that horses can gallop up to 55 miles per hour?

– Wow, that's wild! I had no idea they were that fast.

3) – The hanging lanterns at the festival were so beautiful.

– I agree, they added a grand touch to the event.

Преподаватель может разрезать все пары фраз и перемешать, ученики должны собрать правильные диалогические единства. Можно просто заполнить пропуски ключевыми словами.

В качестве итогового задания по данной теме с выходом на продуктивные виды речевой деятельности, можно предложить ученикам продолжить историю героини сказки. Например: What happened to Lyra after the end of the story. Think of a sequel using the following key words: lantern, warrior, adventure, to find, somersault, bravery, dragon, wizard, mountains.

Преподаватель добавляет к отработанным ключевым словам новые, чтобы выйти на новый смысловой виток сказки, но ученики могут сами предложить дополнительные ключевые слова, которые они хотят включить в свою историю. Можно также предложить им самостоятельно сгенерировать изображения к своей истории, правильно формулируя промпт на английском языке и включая новые ключевые слова.

Выводы

Суммируя изложенное, мы считаем, что развитие нейросетей и их использование в процессе обучения иностранному языку может помочь адаптировать содержание занятий к личностным предпочтениям и потребностям учеников, в том числе учесть их когнитивные стили; повысить мотивацию и интерес к изучению иностранного языка, за счет включения нестандартных заданий; сэкономить время преподавателя на подготовку к занятиям.

Заключение

Таким образом, использование преподавателем нейросетей в своей профессиональной деятельности может значительно преобразовать эту деятельность. Перед преподавателем открываются широкие возможности для творческого подхода к подготовке к занятиям. Безусловно нейросети не смогут заменить преподавателя, однако как от-

¹ Сайт [IIElevenLabs](https://elevenlabs.io): <https://elevenlabs.io/speech-synthesis> (01.02.2024)

мечает И.М. Реморенко «...учителя заменит другой учитель, который умеет пользоваться технологиями искусственного интеллекта» [1]. Действительно, если раньше работа с Интернет-технологиями требовала специальных навыков от преподавателя, то сейчас мы не далеки от будущего, когда искусственный интеллект станет таким же обычным компонентом языковых курсов (онлайн и офлайн), как видео или аудио материалы. Со временем многие программы по использованию искусственного интеллекта в обучении станут еще более доступными. Главное, что требуется от преподавателя – это воображение, наличие критического мышления для того, чтобы оценить и при необходимости скорректировать сгенерированные искусственным интеллектом задания и тексты.

Литература

1. Российская газета – Федеральный выпуск: № 13(9255). Доступно по: https://rg.ru/2024/01/19/pravila-dlia-nejroseti-aktor-mgpu-igor-remorenko-rasskazal-ob-iskusstvennom-intellekte-v-obrazovanii.html?utm_campaign=news_january_2024_vypusk_2&utm_medium=email&utm_source=Sendsay. Ссылка активна на 01.02.2024.
2. Кравцова А.Г. CHATGPT-3: перспективы использования в обучении иностранному языку // МНКО. 2023. № 3 (100). С. 33–35. Доступна по <https://cyberleninka.ru/article/n/chatgpt-3-perspektivy-ispolzovaniya-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku>. Ссылка активна на 01.02.2024.
3. Паскова А.А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. № 3 (42). С. 113–122. <https://doi.org/10.24411/2078-1024-2019-13010>. Ссылка активна на 01.02.2024.
4. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22. Ссылка активна на 01.02.2024.
5. Шуйская Ю.В., Дроздова Е.А., Мыльцева М.В. Привлечение нейросетей к проведению дебатов на иностранном языке на продвинутом этапе его изучения // МНКО. 2023. № 2 (99). С. 216–218. Доступна по <https://cyberleninka.ru/article/n/privlechenie-neyrosetey-k-provedeniyu-debatov-na-inostrannom-yazyke-na-prodvinitom-etape-ego-izucheniya>. Ссылка активна на 01.02.2024.
6. Базанова Е.М., Горизонтова А.В., Грибова Н.Н., Чикаке Т.М., Самосюк А.В. Разработка и перспективы развития национальной интеллектуальной системы тестирования общеязыковых компетенций (ИСТОК) на базе нейросетевых решений // Высшее образование в России. 2023. № 8–9. С. 147–166. doi: 10.3192/0869-3617-2023-32-8-9-147-166. Ссылка активна на 01.02.2024.
7. Евдокимова М. Г., Агамалиев Р.Т. Лингводидактический потенциал систем искусственного интеллекта // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2023. № 2 (38). С. 173–191. doi: 10.24151/2409-1073-2023-2-173-191. Ссылка активна на 01.02.2024.
8. Мещерякова О.В. Возможности использования искусственного интеллекта для повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 6 (110). С. 152–160. doi.org/10.24158/spp.2023.6.22. Ссылка активна на 01.02.2024.
9. Белоусова Л.И., Олефиренко Н.В. Дидактический потенциал цифровых образовательных ресурсов для младших школьников // ОТО. 2013 № 1. Доступна по: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-potentsial-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-resurov-dlya-mladshih-shkolnikov>. Ссылка активна на 01.02.2024.
10. Дахин А.Н., Семенов Н.Г., Ярославцева Н.В., Ермолаев С.Ю. Педагогические технологии и нейросети // Школьные технологии. 2020. № 2. С. 28–33. Доступна по: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologii-i-neyroseti>. Ссылка активна на 01.02.2024.

DIDACTIC CAPABILITIES OF NEURAL NETWORKS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Bogatova S.M., Freze O.V.
Dostoevsky Omsk State University

The article is devoted to the use of neural networks in teaching a foreign language, analyzes the methodological potential of tasks, texts generated with the help of neural networks and the possibility of their integration into the process of teaching a foreign language. In preparing the material for the article, the following methods were used: analysis of methodological literature to define the key concepts “neural network”, “artificial intelligence”; pedagogical observation (to identify difficulties in the formation of language and speech skills of students, ways to solve them); selection and analysis of neural networks for teaching a foreign language; modeling a set of exercises. The concept of “artificial intelligence” is specified in relation to the subject of the article. The existing practical experience in the use of artificial intelligence in education, including in teaching a foreign language, is analyzed. A set of exercises is presented, developed using the capabilities of artificial intelligence for the development of language and speech skills of students based on an English textbook for school using the Lexica.art, ChatGPT+Midjourney, Twee.com systems. The authors of the article believe that artificial intelligence programs can be successfully used in teaching a foreign language in order to adapt this process to the individual needs of the student, support motivation for learning a foreign language, significantly reduce the time of the teacher for preparing and updating educational material, allowing you to focus on the creative component professional activity.

Keywords: neural network, artificial intelligence systems, chat bots, ChatGPT, digital technologies, didactic potential, teaching foreign languages.

References

1. Rossiyskaya Gazeta – Federal Issue № 13(9255). Available at: https://rg.ru/2024/01/19/pravila-dlia-nejroseti-aktor-mgpu-igor-remorenko-rasskazal-ob-iskusstvennom-intellekte-v-obrazovanii.html?utm_campaign=news_january_2024_vy-

- pusk_2&utm_medium=email&utm_source=Sendsay. Assessed 01.02.2024. (In Russ.).
2. Kravtsova A.G., ChatGPT-3: Perspectives of application to foreign language teaching. The world of science, culture and education. 2023. № 2 (99). С. 216–218. Available at <https://cyberleninka.ru/article/n/privlechenie-neyrosetey-k-provedeniyu-debatov-na-inostrannom-yazyke-na-prodvinutom-etape-ego-izucheniya>. Assessed 01.02.2024. (In Russ.).
 3. Paskova A.A. Artificial intelligence technologies in e-learning personalization. Vestnik of Maikop State Technological University. 2019. Issue 3(42). P. 113–122. DOI: 10.24411 / 2078–1024–2019–13010. Assessed 01.02.2024. (In Russ.).
 4. Ivakhnenko Evgeniy N., Nikolskiy Vladimir S. ChatGPT in Higher Education and Science: a Threat or a Valuable Resource? Higher education in Russia. 2023. T. 32. No. 4. P. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22. Assessed 01.02.2024. (In Russ.).
 5. Shuiskaya Yu.V., Drozdova E.A., Myltseva M.V. Involving neural networks to conduct debates in a foreign language at the advanced stage of language learning. The world of science, culture and education. 2023. № 2 (99). С. 216–218. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/privlechenie-neyrosetey-k-provedeniyu-debatov-na-inostrannom-yazyke-na-prodvinutom-etape-ego-izucheniya>. Assessed 01.02.2024. (In Russ.).
 6. Bazanova, E.M., Gorizontova, A.V., Gribova, N.N., Chikake, T.M., Samosyuk, A.V. (2023). Development and Prospects of National Intelligent System for Testing General Language Competencies Deployed Through Neural Network Solutions. Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia. Vol. 32, no. 8–9, pp. 147–166, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-147-166 (In Russ., abstract in Eng.).
 7. Evdokimova M. G., Agamaliev R.T. “Lingvodidactic Potential of Artificial Intelligence Systems”. Economic and Social Research 2 (38) (2023): 173–191. <https://doi.org/10.24151/2409–1073–2023–2–173–191> EDN: EPHUOK. (In Russ.).
 8. Meshcheryakova, O.V. (2023) Using Artificial Intelligence to Increase Motivation of University Students for Learning Foreign Languages. Society: Sociology, Psychology, Pedagogics. (6), 152–160. Available from: doi:10.24158/spp.2023.6.22. (In Russ.).
 9. Belousova L.I., Olefirenko N.V. Didactic potential of digital educational resources for primary schoolchildren // OTO. 2013 No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-potentsial-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-resursov-dlya-mladshih-shkolnikov>. Assessed 01.02.2024. (In Russ.).
 10. Dakhin A.N., Semenov N.G., Yaroslavtseva N.V., Ermolaev S. Yu. Pedagogical technologies and neural networks. School technologies. 2020. No. 2. pp. 28–33. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologii-i-neyroseti>. Assessed 01.02.2024. (In Russ.).

Применение ситуационно-ролевой игры при подготовке курсантов к действиям в условиях чрезвычайной ситуации: обобщение опыта СПСА

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

В статье рассматривается вопрос о подготовке курсантов академии к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций. Служебная деятельность выпускника академии направлена на обеспечение пожарной безопасности, ликвидации аварий и катастроф, проведения аварийно-спасательных работ в зонах опасных для жизни. Для подготовки курсантов к действиям в таких условиях необходимо подготовить выпускника теоретически, физически и психологически для успешного выполнения своих обязанностей. В ходе исследования была применена ситуационно-ролевая игра, которая состояла из двух этапов: первый – ситуационная игра где моделировалась ситуация и каждый курсант мог отработать методику оценки ситуации, активно участвуя в выработке правильного решения, и второй этап – ролевая игра, где курсанты выполняли обязанности должностных лиц на пожаре, в том числе и выработка решения и отдача распоряжений. Игра сопровождалась видео роликом в котором отражалась сложившаяся ситуация. Курсанты визуально были погружены в стихию пожара. Результат исследования: курсанты экспериментальной группы быстрее оценивали ситуацию, принимали верные решения, психологически были готовы к действиям, чем курсанты контрольной группы.

Ключевые слова: ситуационно-ролевая игра, оценка обстановки, принятие решений, чрезвычайная ситуация.

Актуальность исследования

Подготовка курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии к действиям в условиях чрезвычайной ситуации требует от профессорско-преподавательского состава применения эффективных форм и методов обучения и воспитания. Будущим выпускникам академии придётся действовать в условиях чрезвычайных ситуаций, ситуации всегда непредсказуемые, опасные для жизни и здоровья, с резко меняющейся обстановкой, и в этих ситуациях необходимо иметь здравый рассудок, принимать правильные решения и чётко и ясно отдавать распоряжения. В академии используются не только традиционные формы и методы подготовки, но и инновационные, широко используется мультимедийная техника, и разные виды учений.

В данной статье мы решили исследовать возможности ситуационно-ролевых игр при подготовке курсантов к эффективным действиям в чрезвычайных ситуациях, в учебно-воспитательном процессе Академии МЧС России. Ситуационно-ролевая игра – это специально организованное интерактивное практическое занятие направленное на формирования у курсантов умений и навыков быстро и эффективно оценивать обстановку, принимать решения, мгновенно реагировать на изменения обстановки, умение расставить акценты, умение правильно выражать свои мысли отдавая приказы. Особенности проведения ситуационно-ролевой игры: первое- ситуация моделируется преподавателем с учётом уже имеющихся знаний курсантов, моделирование предполагает не только устное и графическое изложение материала ситуации но визуальное когда курсанты на экране её видят; второе – игра состоит из двух этапов, первый этап ситуационная игра – или мозговой штурм, где преподаватель создает учебную ситуацию ниже описанную и участникам игры необходимо найти правильные решения выхода из неё, где каждый курсант предлагает свою версию оценки обстановки. Второй этап на основании тех оценок данных курсантами преподаватель выделяет правильную и одобряет её с аргументацией после этого переходим ко второму этапу – этапу ролевой игры на котором каждый участник игры выполняет определённую роль начальника караула, начальника штаба пожаротушения, командира отделения, командира звена ГДЗС каждый из них выполняет свои обязанности их теоретически обосновывает и в своей должности принимает решения и отдаёт распоряжения. Третье – ситуация моделируется любая с разными видами пожара, на различных объектах, где требуется комплексный подход при проведении

аварийно-спасательных мероприятий. Четвёртое – обязательное использование мультимедийной техники, где участники игры могут виртуально погрузиться в чрезвычайную ситуацию, что позволяет формировать личные качества курсанта, и иметь ясную картину чрезвычайной ситуации. Для проверки эффективности ситуационно-ролевой игры в одной группе обучение проходило традиционным способом в другой группе мы построили учебный процесс на занятии с применением данной игры. На первом этапе создали учебную ситуацию: горит пятиэтажное здание с подвалом и чердаком, очаг пожара находится на втором этаже, лестничная клетка задымлена, наличие людей в доме, подъезд к дому загромождён частными автомобилями, частичная эвакуация уже началась самостоятельно жильцами, ближайший водосточник за 200 метров, расстояние до пожарной части 4 километра, начальник караула прибывает к месту пожара через 10 минут. Курсанты визуально наблюдают данную ситуацию. В данном случае необходимо прежде всего правильно оценить ситуацию, найти правильное решение применения пожарной техники, проведения аварийно-спасательных работ, произвести расстановку личного состава отдалённые распоряжения. Преподаватель объясняет ситуацию и визуально на экране показывает её и предлагает данную ситуацию разрешить поэтапно с объяснением каждого этапа – начинается мозговой штурм с оценки обстановки, определения номера пожара, определения первых мероприятий по проведению аварийно-спасательных работ, разработкой правильных действий руководителя тушения пожара. В данной ситуационной игре работают все участники, и более верное решение по тому или другому пункту аргументируется и принимается всей группой, таким образом вырабатывается умение правильно оценить ситуацию и правильно принять решение, и отдалённые распоряжения личному составу. Во время решения данной ситуации каждый участник игры имеет право высказаться и свою точку зрения обосновать, группа определяет наиболее верное решение по каждому пункту. Преподаватель выделяет наиболее верное. Время от момента создания, объяснения, показа данной ситуации, её обсуждения, аргументации действий до оглашения правильного решения с учётом корректировки преподавателя составляет 15–20 минут. Необходимо отметить степень усвоения последовательности оценки ситуации и последовательности принятия решения, экспресс опрос показал что 91% справились на отлично и 9% на хорошо. Таким образом ситуационная игра позволяет включить в работу всех участников, виртуально окунуться в ситуацию, пережить данную ситуацию, зафиксировать схему действий, во время игры работают все виды памяти курсантов. Вторым этапом является ролевая игра[4,12]. Ситуация которая была смоделированная была внимательно изучена, участники игры совместно разработали схему анализа и действий, уточнили все детали теперь необходимо согласно должност-

ных обязанностей отработать действия каждого должностного лица на пожаре, таким образом переходим к ролевой игре. В группе преподаватель назначает руководителя тушения пожара и группу поддержки, начальника штаба пожаротушения и группу поддержки, начальника караула и группу поддержки, а также командиров отделений на автоцистерне, на автовышке, на автонасосе, командира звена ГДЗС, командира АСО. Задача преподавателя состоит в создании рабочей обстановки на учебном пожаре, где каждое должностное лицо усвоит свои обязанности и в данной ситуации будет их применять, а также в случае изменения обстановки преподавателем курсант выполняющий ту или иную обязанность на пожаре будет корректировать свои действия, таким образом изменения преподавателем условий учебного пожара позволяет вырабатывать у курсантов умения адекватно реагировать на изменения обстановки, и находясь на разных должностях в ходе ролевой игры эффективно усваивать. В ходе исследования мы определили качество знаний и способность курсантов правильно оценивать ситуацию и принимать правильные решения. Одним из критериев являлось время которое курсанты затратили на оценку ситуации и на принятия решения и выдачу распоряжений. Таким образом курсанты экспериментальной группы усвоили данную тему на оценку 4, 5 в контрольной группе на оценку 3,4,5, и время оценки обстановки, и принятия решения в экспериментальной группе на завершающем этапе в среднем составляет 3,5 минут, в контрольной 4,3 минуты. После окончания ситуационно-ролевой игры преподаватель у каждого курсанта просит объяснить его обязанности в той должности в которой он был во время игры, какие решения он принимал и почему выслушать его аргументацию, выслушать предложения и замечания других курсантов. Если возникает необходимость то преподаватель курсантов меняет в должностях тем самым позволяет изучить обязанности всех должностных лиц с которыми им придётся работать на пожаре.

Таким образом в ходе исследования мы определили: ситуационно – ролевая игра активизирует умственную деятельность каждого курсанта, включает все виды памяти курсантов, даёт возможность каждому курсанту высказать свое мнение по оценке ситуации и обосновать принятые решения, побывать на разных должностях изучить их особенности, изучить факторы влияющие на оценку ситуации, порядок принятия решения – таким образом формирует профессиональные умения и навыки. Применение ситуационно-ролевой игры позволяет повысить эффективность подготовки курсантов к действиям в условиях чрезвычайных ситуациях.

Литература

1. Алпатова Р.С. Учебно-ролевая игра как средство интенсификации обучения групповому общению. Дис.канд. пед. наук. М., 1987. 207 с

2. Богомолова Н.Н. Ситуационно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки. // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой.- М.: МГУ, 1977. С. 183–204.
3. Воронина Е.Ю., Белоконь О.И. Ролевые игры что это такое. Методическое пособие. – М.: МосГорСюн, 1997. – 60 с
4. Гурьянова О.Н. Использование ролевых игровых ситуаций при формировании коммуникативных умений. Автореф. дисс. . канд. пед. наук. -М., 1999,- 17 с.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии: Анализ зарубежного опыта. Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
6. Куприянов Б.В. Психолого-педагогические потенциалы ситуационно-ролевой имитации // Личность и общество: Актуальные проблемы современной психологии (материалы Всероссийского симпозиума). Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2000. – С. 111–114
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. – 288с
8. Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика.- М.: Касталь, 1993.- 414 с.

THE USE OF SITUATIONAL ROLE-PLAYING IN THE PREPARATION OF CADETS FOR ACTION IN AN EMERGENCY SITUATION: GENERALIZATION OF THE EXPERIENCE OF THE ATP

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia

The article deals with the issue of training academy cadets to act in emergency situations. The professional activity of a graduate of the academy is aimed at ensuring fire safety, eliminating acci-

dents and catastrophes, conducting emergency rescue operations in life-threatening areas. To prepare cadets for action in such conditions, it is necessary to prepare the graduate theoretically, physically and psychologically for the successful performance of their duties. During the study, a situational role-playing game was used, which consisted of two stages: the first was a situational game where the situation was simulated and each cadet could work out a methodology for assessing the situation. Actively participating in developing the right solution, and the second stage was a role-playing game where cadets performed the duties of officials in a fire, including the development of decisions and giving orders. The game was accompanied by a video clip that reflected the current situation. The cadets were visually immersed in the element of fire. The result of the study: the cadets of the experimental group assessed the situation faster, made the right decisions, and were psychologically ready for action than the cadets of the control group.

Keywords: situational role-playing, situation assessment, decision-making, emergency situation.

References

1. Alpatova R.S. Educational role-playing game as a means of intensifying group communication training. Dis. Candidate of Pedagogical Sciences. M., 1987. 207 p
2. Bogomolova N.N. Situational role-playing game as an active method of socio-psychological training. // Theoretical and methodological problems of social psychology. / Edited by G.M. Andreeva, N.N. Bogomolova.- M.: Moscow State University, 1977. pp. 183–204.
3. Voronina E.Yu., Belokon O.I. Role-playing games what is it. Methodical manual. – M.: Mosgorsyun, 1997. – 60 p.
4. Guryanova O.N. The use of role-playing game situations in the formation of communicative skills. The author's abstract. . Candidate of Pedagogical Sciences. -M., 1999, – 17 p.
5. Klarin M.V. Innovations in world pedagogy: Learning through research, play and discussion: Analysis of foreign experience. Riga: NPC "Experiment", 1995. – 176 p.
6. Kupriyanov B.V. Psychological and pedagogical potentials of situational role imitation // Personality and society: Actual problems of modern psychology (materials of the All-Russian Symposium). Kostroma: Publishing House of the N.A. Nekrasov KSU, 2000. – pp. 111–114
7. Elkonin D.B. Psychology of the game. M.: Pedagogy, 1978. – 288s
8. Shchedrovitsky G., Rozin V., Alekseev N., Nepomnyashchaya N. Pedagogy and logic. – M.: Kastal, 1993. – 414 p.

Особенности современной профессиональной подготовки дирижёров хоровых коллективов в России и в Китае

Чжан Юйтин,

аспирант кафедры музыкального воспитания и образования,
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена
E-mail: zzyut@mail.ru

В основе статьи лежит вопрос сравнения текущего состояния практической подготовки дирижеров-хормейстеров в условиях высшей школы в Китае и в России. Автором были изучены методы и приемы обучения, а также профессиональные компетенции будущих выпускников, полученные в процессе их подготовки в рамках данной специальности на основании анализа содержания учебных программ известных высших учебных заведений в обеих странах. В статье дается сравнение дирижерско-хорового образования в России и в Китае. Автор приходит к выводу о том, что обе страны имеют больше сходств, чем различий, например, они акцентируют внимание на развитии необходимых технических навыков и эстетического вкуса в рамках преподавания музыкально-теоретических дисциплин, входящих в учебный план будущих дирижёров хоровых коллективов. Также была обобщена и представлена краткая история дирижирования во всем мире.

Ключевые слова: дирижерско-хоровое образование, Россия, Китай, профессиональная подготовка, дирижирование, подготовка дирижера хора.

В современных реалиях, связанных с переходом системы образования к гуманистической парадигме, возникает необходимость изучения специфики профессиональной подготовки представителей разных специальностей, в частности, работников, сопряженных с искусством [1, с. 13]. Профессия хорового дирижера не стала исключением – она связана с руководством определенным музыкальным коллективом, например, хоровым ансамблем. В рамках своей деятельности он занимается адаптацией аранжировки музыкальной композиции под потребности исполняющих музыкантов, творческой интерпретацией музыкальных произведений, представлением авторского замысла оркестрантам через жесты и мимику, участием в концертах. В профессиональную компетенцию дирижера входит и создание соответствующей творческой атмосферы во время выступления музыкантов, чтобы они могли почувствовать себя единым целым. Специализация хорового дирижера требует, наряду с тщательным аналитическим изучением партитуры, практической реализации концертно-зрелищной деятельности. От дирижера требуется харизма, музыкальный вкус, эстетическое восприятие происходящего, в формировании которых большую роль играет профессиональная подготовка.

Прежде всего, необходимо обратиться к истокам развития дирижирования. В Древней Греции дирижером хора был корифей, который, стоя перед исполнителями, с помощью жестов (хлопков или топанья), поворотов туловища и даже танцевальных движений поддерживал правильный ритм выступления [3]. Такая должность сохранялась и в других древних государствах: в Риме хор возглавлял примicerий, во Франции и Испании – прецентор (старший кантор) и субцентор (младший кантор), которые организовывали крупные культурные мероприятия.

Дальнейшее развитие дирижерского искусства связано с изменением положения капельмейстера в обществе на рубеже XVI–XVII веков, который участвовал в выступлениях церковного хора, помогая исполнителям движениями головы. В данный временной промежуток исполнялись преимущественно образцы светской музыки для сопровождения разных мероприятий, таких как свадьбы, крещения, похороны.

Следующий этап развития дирижерства приходится на XIX век, когда знаменитые музыканты по всему миру создали собственные школы дирижирования: Гектор Берлиоз (Франция), Ференц Лист (Германия), Рихард Штраус (Германия)

и Василий Сафонов (Россия). В Китае оно почти не развивалось вплоть до 1990 года, когда были предприняты первые попытки создания учебных пособий и методик обучения хоровых дирижеров, а также было написано около 100 научных статей на данную тему.

Если говорить об теоретическом содержании учебных программ обеих стран, то они имеют больше схожих черт. В рамках изучения приемов хорового дирижирования студенты начинают учиться тактированию, в основе которой лежат определенные паттерны движений. Подразумевается, что, реализуя эти схемы, хоровой дирижер побуждает исполнителя исполнить отрепетированную композицию с точки зрения темпа, метрики и фразировки. Соответственно, от студентов ожидаются следующие результаты – в публикациях экспертов упоминается поза со слегка расставленными ногами, когда одна нога слегка выдвинута вперед [2,3]. Ноги остаются на месте – дирижер не ходит при дирижировании, не переступает и не делает шагов в сторону. Поза должна быть расслабленной, не требующей усилий, спокойной и допускать повороты туловища (от талии и выше) в обе стороны. Для рук дирижера также отведено определенное место. Они предварительно согнуты на высоте нижней части груди, слегка отведены от туловища, а локоть слегка приподнят, сжимаемый под тупым углом. Плечи расслаблены и опущены вниз. Жест дирижера всегда должен быть естественным и расслабленным (не поспешным и неосознанным, а каждое движение обдуманно). По этой причине, даже на композициях с быстрым темпом, дирижер должен медленно воздействовать на певцов.

Данная деятельность объединена едиными принципами:

1. Принцип свободы движения, основа дирижерского искусства – это естественный жест, а если возникают напряжения в мышцах дирижера, то только для того, чтобы помочь в выполнении исполнительных задач;
2. Принцип графической ясности, разборчивости – быстрый путь к прочтению и пониманию жеста исполнителями;
3. Принцип экономии движения, который не ограничивает деятельность дирижера, а лишь влияет на концентрацию внимания хористов на главной исполнительской задаче.

В начале теоретической работы над музыкальным произведением в классе хорового дирижирования преподаватели стараются расширить музыкальный кругозор обучающихся путем выбора композиций из разных художественных периодов, например, Ренессанса. Они стараются знакомить их с выбранными композициями. Описывается исторический период, в который была написана данная композиция, объясняются отдельные элементы композиции музыкального произведения. При этом стоит отметить, что в обеих странах материалы, связанные с дирижерско-хоровой подготовкой, включены в состав методических учебников. В их состав не только включены такие те-

мы, как особенности работы хормейстера в детском хоре, специфика развития детского голоса, но и нотация музыкальных произведений. При этом, за исключением произведений акапелла, дается рекомендация о том, что выбранный хоровой репертуар желательно сопровождать аккомпанементом фортепиано.

Обучение хорового дирижера не заканчивается детальным изучением партитуры. Главным средством обучения дирижера являются его жесты, поэтому он должен уделять достаточное время подготовке мануальных приемов. Преподаватели учитывают, что опытному практикующему студенту часто приходится запоминать некоторые моменты (сложный такт и т.д.), чтобы их отрепетировать. Карл Шредер, немецкий виолончелист и дирижер, подчеркивал важность правильности движений хорового дирижера в чтении страниц партитуры.

В систему занятий будущего профессионала входят и вокальные упражнения, которые включают следующие виды заданий:

1. Акклиматизация голоса, выдох, проговаривание, общее «движение голосовых связок», подходящие упражнения – брумэндо, упражнения для различного тембра голоса;
2. Индивидуальные упражнения, отрабатывающие различные аспекты пения – легато, стаккато, портаменто, динамические изменения, балансировку голоса;
3. Упражнения для улучшения техники речи и постановки голоса, фиксация голосовых позиций, упражнения для разгрузки голосовых связок.

Данная практика особенно ценна для китайских студентов, которые должны разбираться в вокальной подготовке и правильной постановке голоса для проведения вокальных консультаций. Будущие хормейстеры могут работать с детскими и юношескими хорами в будущем, где изменения высоты (и, следовательно, диапазона) голоса идут рука об руку с гормональными изменениями. При этом во взрослых хорах голос часто сохраняется в течение многих лет при одном и том же расположении. Однако с возрастом высота голоса уменьшается, особенно у женщин.

На основании анализа состояния технических навыков и привычек пения солистов необходимо дать инструкции по дальнейшему вокальному саморазвитию или предложить рекомендации по вокальным упражнениям, которые могут помочь певцу в индивидуальном развитии. Соответственно, для пения важно ощущение, переживание правильного тона, связь формирования голоса со слуховым, сенсорно-физическим и эмоциональным опытом. Также необходимо воспринимать психологический настрой певцов, так как он в значительной степени проявляется в вокальной речи. Стоит отметить важность знаний хормейстера относительно базовой осведомленности о физиологии голосовой системы, о строении и возможностях голосовых связок. Это осознание необходимо для привития певцам хора правильных вокальных принципов и привычек.

Реализуются и дыхательные упражнения, куда входят задания на снятие напряжения и расслабление мышц лица, шеи, туловища.

Стоит отметить, что в рамках своей специальности студенты знакомятся с содержанием смежных дисциплин. Прежде всего, к таким предметам относится «История музыки», так как хормейстер должен иметь общее представление о том, когда была создана выбранная песня, а также о периоде, к которому относится музыкальное произведение. Изучаются и основы русского/китайского языка. Хорошее знание родного языка также является одной из основных предпосылок для эффективной работы хормейстера с точки зрения лингвистической интерпретации музыкального произведения для правильной артикуляции и дикции.

Иногда при интерпретации мелизмов возникают определенные дилеммы, как разделить слово так, чтобы согласная была произнесена в нужное время, чтобы вокал звучал как можно дольше, то есть, другими словами, следует ли делить слово на слоги по правилам русского/китайского языков. В учебную программу китайских университетов иногда включают географию. Дирижеру хоровых коллективов важно знать, где находится страна происхождения композиции. Благодаря осведомленности о культуре страны, в которой была создана песня, он сможет приблизиться к ее аутентичной интерпретации. Изучение психологии – важный предмет, так как студенты должны обладать базовым пониманием основ данной науки. Только при правильном постижении этой науки можно понять психику другого человека и уважать ее. А взаимное уважение более чем важно в любом коллективе.

Практическая деятельность студентов, которые обучаются как в китайских, так и в российских учебных заведениях, как правило, связана с концертными выступлениями. С этой целью проводятся репетиции хора, которые связаны с изучением и исполнением новых композиций, повторения репертуара, поддержания мотивации для сплочения коллектива. Многие теоретики советуют начинать репетицию с частично изученного материала, а затем пробовать исполнять новые композиции, чтобы ошибки не переносились в будущую профессиональную деятельность. При работе с малым количеством певцов для руководителя становится возможным уделить внимание каждому исполнителю, выделить слабые стороны каждого из них и, в конечном итоге, выровнять уровень всех членов группы [4, с. 169].

При этом во многих образовательных учреждениях план репетиции строится следующим образом: первые 10% времени посвящена вокальным упражнениям, которые служат для распевки и акклиматизации хора. Следующие 25% репетиционного времени следует посвятить самой сложной части, а именно, совершенствованию уже отрепетированных песен, затем отработке новых песен (около 35% времени). Следующие 15% времени следует посвятить ритмическим упражнениям,

чтобы не нагружать голосовые связки певцов. Еще 10% отведенного времени отводится на повторение уже отрепетированных песен, а оставшиеся 5% используются для решения организационных вопросов или для исполнения любимой песни солистов или хормейстера. Можно сделать выводы о том, что основной целью данной деятельности является совершенствование полученных практических навыков.

Сложность и продолжительность композиции имеют важное значение в построении репетиции. По данной причине новая песня должна соответствовать способностям и музыкальному уровню певцов. Хормейстер должен знать возможности своих певцов и подготовить такой репертуар, который укрепит их мотивацию к делу и страсть к музыке. Практическая деятельность хора может быть дополнена участием в музыкальных фестивалях и конкурсах, что важно для совершенствования техники пения, расширения репертуара или усиления мотивации певцов. Чжао Ваньюэ подмечает важность создания студенческих хоровых коллективов [6, с. 191].

К профессиональным компетенциям, которые будут получены хормейстерами по окончании обучения, относится, прежде всего, способность воспринимать и воспроизводить ритмические, мелодические и гармонические фигуры. Правильно интонировать и распознавать интервалы между ними, на слух или в нотной записи. В то же время проявлением глубокой музыкальной зрелости как у дирижеров хоровыми коллективами, так и у исполнителей музыкальных произведений, несомненно, является умение интерпретировать произведения [2].

Между замыслом композитора и исполнением произведения всегда будет существовать плоскость, отведенная исключительно для самих исполнителей, которым предоставляется возможность индивидуальной интерпретации. Помимо всего прочего, знание истории музыки считается само собой разумеющимся. Хормейстер должен уметь и правильно определить, с какой экспрессией и настроением будет представлена композиция. Перечисленные, а также другие качества – ответственность, самодисциплина, лидерство, умение признавать собственные ошибки и др., развиваются студентами в рамках обучения в образовательных учреждениях России и Китая.

Как отмечает А.В. Соловьев, «при решении дирижером хора творческих задач в процессе работы над сочинением важную роль играют наличие сформированных руководителем артистических навыков у хористов, высокий уровень их эрудиции, сформированные на высоком исполнительском уровне навыки коллективного музицирования и др. Именно поэтому профессиональная компетентность будущего дирижера хора строится на базисе сформированных у него психологических качеств – ярко выраженных лидерских качеств, умении завоевывать авторитет у членов хорового коллектива, эмоциональная открытость

в процессе выражения и демонстрации творческих намерений и др.» [5, с. 55]. Можно сделать выводы о том, что хормейстер должен быть артистичным, что связано с его внутренним и внешним темпераментом, внушением, созданием эмоциональных напряжений. Гектор Берлиоз утверждал, что дирижерское искусство должно быть не искусством руководства, а прежде всего интерпретацией. Успех дирижера должен поддерживаться потоком художественных чувств, невидимой нитью между лидером и оркестром.

Профессиональная деятельность хорового дирижера – это постоянный процесс самосовершенствования и накопления опыта. Он является своеобразным проводником в мире звуков, создаваемых во время репетиций и концертов, а также связующим звеном между партитурой произведения и ансамблем. В рамках его деятельности он решает поставленную задачу – представить слушателю собственную интерпретацию, прочитанную из нотной записи и подготовленную к исполнению композиции.

Современные высшие учебные заведения России и Китая ориентируются на развитие музыкального воображения, импровизации, исполнительской свободы и творческих компетенций среди будущих выпускников. Учебная программа является стилистически разнообразной и связана с активным участием студентов в образовательном процессе. В рамках теоретической деятельности изучаются музыкальные произведения, реализуются вокальные, дыхательные упражнения, получают знания из смежных дисциплин, в рамках практической деятельности подразумевается участие в концертах и творческих конкурсах. Основное различие между данными системами проявляется в том, что хоровое искусство в Китае имеет непродолжительную историю развития, в то время как в России наблюдается преемственность традиций хоровой школы, что влияет на современные педагогические подходы к обучению.

Литература

1. Абдрафикова А.Р. Гуманистическая парадигма современного педагогического образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 2. – С. 13–17.
2. Зорилова Л.С. О профессиональной подготовке хормейстера // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2013. – № 2. – С. 44–47.
3. Матсинова Д.Ф. Этапы становления дирижирования как самостоятельного вида исполнительской деятельности музыканта // Проблемы

современной науки и образования. – 2020. – № 11. – С. 50–54.

4. Морозова Н.В. Роль репетиционной деятельности в формировании исполнительских умений студента-хормейстера музыкального колледжа // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78. – С. 168–171.
5. Соловьёв А.В. Формирование личностно значимых профессиональных качеств у будущих дирижеров хора в вузе: проблемы и пути решения // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018. – Т. 6. – № 3. – С. 51–56.
6. Чжао Ваньюэ. Современное дирижерско-хоровое образование в Китае: персоналии и научно-педагогические исследования // Человеческий капитал. – 2020. – № 3 – С. 187–191.

PECULIARITIES OF MODERN PROFESSIONAL TRAINING OF CHOIR CONDUCTORS IN RUSSIA AND CHINA

Zhang Yuting

Herzen State Pedagogical University of Russia

This article is based on the question of comparing the current state of practical training of choir conductors in the conditions of higher education in China and Russia. The author has studied the methods and techniques of teaching, as well as the professional competencies of future graduates obtained in the process of their training in this specialty on the basis of the analysis of the content of the curricula of well-known higher educational institutions in both countries. The article compares conducting and choral education in Russia and China. The author concludes that both countries have more similarities than differences, for example, they emphasize the development of necessary technical skills and aesthetic taste in the teaching of music-theoretical disciplines included in the curriculum of future conductors of choral ensembles. A brief history of conducting around the world was also summarized and presented.

Keywords: conductor and choir education, Russia, China, professional training, conducting, choir conductor training.

References

1. Abdrafikova A.R. Humanistic paradigm of modern pedagogical education // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after. V.P. Astafieva. – 2012. – No. 2. – pp. 13–17.
2. Zorilova L.S. On the professional training of a choirmaster // Culture and education: scientific and information magazine of universities of culture and arts. – 2013. – No. 2. – pp. 44–47.
3. Matsinova D.F. Stages of formation of conducting as an independent type of performing activity of a musician // Problems of modern science and education. – 2020. – No. 11. – pp. 50–54.
4. Morozova N.V. The role of rehearsal activities in the formation of performing skills of a music college student choirmaster // Problems of modern pedagogical education. – 2023. – No. 78. – pp. 168–171.
5. Solovyov A.V. Formation of personally significant professional qualities in future choir conductors at a university: problems and solutions // World of Science. Pedagogy and psychology. – 2018. – T.6. – No. 3. – pp. 51–56.
6. Zhao Wanyue. Modern conducting and choral education in China: personalities and scientific and pedagogical research // Human capital. – 2020. – No. 3 – P. 187–191.

Особенности обучения ознакомительному иноязычному чтению в неязыковом вузе

Эмирильясова Сусанна Сеитбиляловна,

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

В статье рассматриваются особенности ознакомительного чтения на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе. Особое внимание уделяется целям и задачам данного вида чтения, которые включают развитие навыков чтения и понимания текстов на иностранном языке, а также формирование лексического и грамматического багажа студентов. Целью статьи является анализ изучения ознакомительного чтения, способствующий развитию навыков анализа, синтеза и осмысления текста. Студенты учатся определять главную мысль текста, выделять ключевые аргументы и анализировать информацию. Это помогает им критически мыслить и развивать способность аргументировать свою точку зрения.

Обосновывается идея о том, что ознакомительное чтение является важной составляющей образовательного процесса и способствует развитию языковой компетенции студентов, так как оно помогает им формировать навыки работы с иноязычной литературой, а также развивать аналитическое и критическое мышление.

Ключевые слова: ознакомительное чтение, высшая школа, неязыковой вуз, студенты, иностранный язык, иноязычное чтение, словарный запас, виды чтения

Historically, esteemed explorers have always been the ones to unveil novel realms of knowledge to us. Foreign languages, with their exotic sounds and enchantment, have always served as the enigmatic gateway to the marvels of diverse cultures. Extensive reading in particular serves as the dependable key that not only unlocks these gateways, but also perpetually guides us into the realm of fresh enlightenment.

Reading plays a crucial role in the acquisition of a foreign language. Not only does it refine one's reading and comprehension abilities in a foreign language, but it also exerts a significant influence on all other aspects of language acquisition – encompassing vocabulary, grammar, pronunciation, and even the understanding of culture and traditions.

One of the most well-known works in the sphere of teaching reading in a foreign language is the contribution made by Z.I. Klychnikova. According to the author, the reading process involves the perceptual and active processing of information visually encoded based on the linguistic system of a specific language [1].

One compelling argument favoring reading in the process of learning a foreign language centers on the enrichment of one's vocabulary. Exposure to a variety of new words and phrases through reading enables one to expand their vocabulary, leading to enhanced fluency and proficiency in communication in the long run.

Moreover, reading serves as a grammar tutorial in disguise. Through reading, individuals unconsciously internalize grammatical structures and syntactic patterns. Grasping grammatical rules within the context of a text enhances grammatical understanding, facilitating more precise and flexible language usage.

It is notable that perusing foreign texts also aids in honing pronunciation and intonation. Picking up the cadence and rhythm of a language, as well as accurately pronouncing individual words and phrases, occurs naturally during the reading process. This aspect is particularly vital for individuals striving to speak a foreign language authentically and fluently in conversations with native speakers.

Furthermore, reading in a foreign language not only elevates language proficiency, but also facilitates a deeper immersion into the culture of the target country. Through textual exploration, individuals gain insights into the mindset, traditions, history, and societal characteristics of the country associated with the language, making the language learning journey more holistic and engaging.

The importance of reading in the context of foreign language acquisition cannot be overstated. Reading aids in expanding vocabulary, refining grammar, en-

hancing pronunciation and listening skills, as well as fostering a comprehension of the culture and customs connected with the language. Consequently, reading stands as an integral component of successful foreign language learning and is recommended for individuals striving to attain a high level of language proficiency.

One form of reading in the process of learning a foreign language involves an intentional focus on mastering new vocabulary. Associating new words and expressions with images, context, or explanations actively aids in the retention and reinforcement of new vocabulary. Engaging in intensive reading of literature, articles, and blogs in a foreign language, along with the utilization of specialized techniques such as electronic dictionaries or flashcards, significantly enhances the efficiency of this vocabulary acquisition process.

The second form of reading in the process of acquiring a foreign language is reading for comprehension. Engaging with written material in a foreign language aids in understanding written communication and grasping the grammatical nuances of the language. It is essential to learn how to extract key information from the text, comprehend the relationships between sentences, and follow the sequence of ideas. Progressively increasing the complexity of the texts read, from simpler to more advanced, is beneficial in enhancing the ability to absorb new information gradually.

The third type of reading in foreign language acquisition is reading for specialized subject study. If the objective of learning a foreign language is to master a specific field such as medicine, economics, or art, it is imperative to read specialized texts in that foreign language. In this scenario, language learning becomes intertwined with subject-specific studies, and reading in a foreign language serves as a valuable tool for expanding knowledge and comprehending professional literature.

It is crucial to recognize that each form of reading has distinct attributes, and selecting texts aligned with one's language proficiency level is essential. By progressively elevating the complexity of texts read, one can notably enhance reading and comprehension abilities in a foreign language. By incorporating different forms of reading and selecting appropriate texts, individuals can optimize this tool within their language learning journey.

Extensive reading within higher education plays a pivotal role in cultivating students' aptitude for reading and analyzing texts at an academic level. The primary aim of such reading is to establish the foundational skills necessary for comprehending and interpreting professional literature, while fostering critical thinking and a culture of reading among students.

Initially, extensive reading in higher education entails acquainting students with diverse professional texts, including scholarly articles, academic publications, textbooks, and other resources. Through this process, students become acquainted with fundamental principles, theories, and methodologies characteristic of specific fields of study. They develop the ability to discern the core ideas of a text, evaluate information critically, and formulate opinions on various subjects.

Secondly, engaging in extensive reading assists students in honing their critical thinking abilities. Professional literature requires active participation from students as they decipher and evaluate the information presented. Acquiring such skills arms students with the capability to assess and articulate their perspectives based on the knowledge at hand.

Moreover, extensive reading fosters the cultivation of a reading culture among students. As students progress in higher education, they acquire valuable reading experience and skills that will serve them well in their future professional endeavors. Additionally, extensive reading sparks interest in further exploration and immersion in a specific field of knowledge, instilling motivation and a drive for self-improvement. Within the realm of higher education, extensive reading plays a crucial role in enhancing reading and text analysis skills at an academic level, thereby promoting critical thinking and nurturing a reading culture among students – both essential components for successful academic and professional success.

A defining characteristic of this form of reading is that the majority of exercises included in modern textbooks for first and second-year university students are non-linguistic. These tasks are designed to facilitate comprehension of the text's main ideas, as well as to help students craft summaries for educational texts in a foreign language, create presentations, and deliver presentations in a foreign language on topics relevant to their future professional endeavors. As a result, students primarily focus on developing skills related to extensive reading [4].

The primary objective of extensive reading is to grasp the core content of a text swiftly and fluidly, primarily for personal consumption. This type of reading is typically employed when engaging with fiction without the intention of memorizing or regurgitating the text. The text is read in its entirety, with unfamiliar words being deduced from the context or skipped if they do not impede overall comprehension.

Numerous scholars delve into the subject of educating beginners in reading, technologies, teaching methodologies, and sets of exercises. For instance, S.K. Folomkina elaborates on each form of reading and the principles of teaching reading in a foreign language at a non-linguistic university [3].

When embarking on the journey of learning a foreign language through reading, it is crucial to select appropriate materials. Initially, it is advisable to delve into classical works, which not only facilitate familiarity with the language's nuances but also introduce a fresh cultural perspective. Subsequently, delving into contemporary literature, periodicals, and online resources enables one to stay abreast of the latest advancements and innovations in the realm of foreign languages.

Engaging in extensive reading in a foreign language enhances not only reading and comprehension skills but also provides a deeper insight into the culture and mindset of the country whose language is being studied. Such experiences expand one's mindset and foster receptiveness to novel ideas and perspectives,

which are highly advantageous in the contemporary world. Teaching extensive reading in a foreign language at a non-linguistic university poses distinct challenges that necessitate consideration for the effective acquisition of this skill. While this endeavor presents certain obstacles due to the limited access to authentic foreign language materials for students at non-linguistic universities, the proper methods and approaches can help surmount these challenges.

A primary consideration when instructing extensive reading in a foreign language at a non-linguistic university is evaluating the students' foreign language proficiency levels. Educators must assess each student's language skills and create personalized learning plans tailored to their individual needs and objectives. This approach facilitates the gradual overcoming of obstacles and breakdown of barriers in the reading process. Another key aspect of teaching extensive reading in a foreign language at a non-linguistic university involves utilizing specialized educational resources. In the absence of authentic foreign language materials, educators can employ courses that align with students' academic and professional interests. These curricular materials afford students the opportunity to acquaint themselves with diverse writing styles and genres and enhance their exploratory reading abilities.

It is imperative to incorporate a variety of reading and activity strategies in language teaching to enhance students' comprehension of foreign language material. Utilizing group and pair work, oral reading, text discussions, question analysis, and key idea examination can all contribute to the improvement of the reading process.

Furthermore, the focus should be on expanding students' vocabulary through various activities such as contextual analysis, dictionary usage, and glossary creation. Enhancing vocabulary skills can lead to better comprehension of foreign language texts and enhance overall reading proficiency.

Extensive reading plays a vital role in the foreign language learning process at higher education levels, yet it often presents several challenges. One major challenge is the daunting task of reading extensive texts in an unfamiliar language during extensive reading. This process can be laborious and time-consuming, despite the assistance of dictionaries and other resources. To mitigate this challenge, consistent daily reading practice, setting incremental goals, and gradually expanding one's vocabulary are recommended.

Another obstacle involves understanding the context and nuances of the language. Different styles, slang terms, and cultural nuances in a foreign language require extra effort from students to fully grasp the meaning and content of texts. To address this challenge, diversifying reading materials by including news, scientific articles, and fiction can help students become acquainted with various genres and language styles.

The third challenge pertains to a lack of motivation and impatience in learning a foreign language. Language acquisition is a gradual process that demands time and dedication, and progress may not always be

immediate. Diminished motivation can diminish interest in reading and hinder text comprehension. To combat this challenge, students should establish specific, achievable goals and explore engaging texts that align with their individual interests and language learning objectives. When acquiring a new language, an essential factor to consider is the careful selection of top-quality material for extensive reading. Developing the ability to read in a foreign language not only enhances one's vocabulary and grammatical skills but also yields various other advantages.

Extensive reading assists in enhancing listening comprehension abilities. Engaging with authentic texts in a foreign language enables individuals to immerse themselves in the language's environment, grasp the speech patterns used by native speakers, and gain insight into current events and cultural aspects of the target country. This aspect significantly contributes to the development of linguistic skills and fosters a deeper understanding of a foreign culture.

The process of selecting material for extensive reading aids in organizing knowledge about the grammar and vocabulary of a foreign language. Reading diverse texts on different subjects and in varying styles reinforces the retention and contextual understanding of new words and phrases, thereby enhancing their practical application. Additionally, the rich array of lexical and grammatical resources found in texts for extensive reading facilitates the enhancement of language versatility and adaptability in diverse contexts.

Reading in a foreign language nurtures the ability to swiftly and efficiently locate information, a crucial skill in today's information-driven society. The choice of texts for extensive reading during language acquisition enables individuals to hone their skills in scanning texts, identifying key details, and staying abreast of global occurrences.

Proficient reading entails predicting a text's content from its title, subtitle, or initial paragraph; deducing the meanings of unfamiliar words through linguistic inference; disregarding insignificant unfamiliar terms; grasping the essential grammatical structures necessary for understanding the text; discerning the text's semantic and structural components; highlighting crucial terms and expressions; pinpointing key information within the text; and identifying main topics through prominent textual features like headings and opening and closing paragraphs [2].

Extensive reading serves as a widely favored and accessible method of immersing oneself in a new language and enriching one's vocabulary. It involves understanding the gist of a text without necessarily comprehending every word or phrase, relying on context and language cues to grasp the overall meaning of the piece.

One of the significant advantages of extensive reading is its role in enhancing reading and language comprehension skills. Through foreign language reading, individuals develop an understanding of grammatical structures, acclimatize to vocabulary nuances and syntax intricacies, and discover synonymous expressions, thereby expanding their active vocabulary.

Furthermore, extensive reading broadens cultural horizons and elevates cultural literacy. By delving into foreign literature, individuals gain insights into the history, traditions, and mindset of other nations, facilitating a deeper comprehension of foreign perspectives and ultimately enriching their personal growth. Nevertheless, despite its merits, extensive reading also presents certain challenges.

Complex phrasing and expressions in literature may prove daunting to comprehend without additional explanation or assistance, risking misinterpretation of the text's meaning or incorrect memorization of vocabulary. Moreover, some book subjects may seem uninteresting or overly complex for early-stage language learners, potentially dampening their enthusiasm for reading and impacting their motivation to pursue foreign language proficiency. When learning a foreign language, the practice of extensive reading offers more benefits than drawbacks in general. It serves to enhance reading abilities, deepen language comprehension, and broaden one's insight into different cultures. However, challenges do exist, such as the intricacy of certain expressions. Striking a balance and incorporating extensive reading alongside other learning methods is essential. The choice of reading material for introductory purposes in foreign language acquisition is crucial for effective learning. Reading in a foreign language aids in honing listening skills, organizing lexical and grammatical knowledge, and refining information processing abilities. It is advisable to select a range of engaging and relevant texts to optimize language acquisition outcomes.

Engaging in extensive reading while pursuing a foreign language education at a higher level presents its own set of nuances and challenges for students. Through consistent practice with diverse text types and a strong sense of motivation, these obstacles can be surmounted, leading to successful mastery of foreign language reading skills.

In conclusion, it is vital to acknowledge that instructing extensive reading in a foreign language at a non-linguistic university entails distinct characteristics that necessitate tailored methods and approaches. Employing specialized learning resources, incorporating various reading strategies, engaging in relevant activities, and enriching vocabulary are all vital components of the learning process. With a thoughtful approach, students can effectively develop foreign language reading capabilities and attain academic and professional achievements.

Литература

1. Klychnikova Z.I. *Psikhologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke* [Psychological features of teaching reading in a foreign language]. Moscow: Prosveshchenie, 1983. 207 p.
2. Lebedeva E.A. *K voprosy ob obuchenii k oznakomitelnomu chteniyu na inostrannom yazyke v elektronnykh setevykh istochnikakh informatsii* [On the question of teaching extensive reading in a foreign language in electronic network sources of information] // Humanities. Bulletin of the Financial University. 2022. No. S1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-obuchenii-oznakomitelnomu-chteniyu-na-inostrannom-yazyke-v-elektronnykh-setevykh-istochnikakh-informatsii> (access date: 03/20/2024).

es of information] // Humanities. Bulletin of the Financial University. 2022. No. S1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-obuchenii-oznakomitelnomu-chteniyu-na-inostrannom-yazyke-v-elektronnykh-setevykh-istochnikakh-informatsii> (access date: 03/20/2024).

3. Malyavina E.L. *Obuchenie oznakomitelnomu chteniyu v nachalnom inoyazichnom obrazovanii* [Teaching extensive reading in primary foreign language education] // Current issues in studying a foreign language at a university: Materials of the All-Russian Scientific and Methodological Conference, Ryazan, February 20, 2019. – Ryazan: Ryazan Higher Airborne Command School, 2019. – pp. 64–66. – EDN GDBQGE.
4. Folomkina S.K. *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazikovom vuze: uchebno-metodicheskoe posobie dlya vuzov* [Learning to read in a foreign language in a non-linguistic university]. M.: Vysshaya Shkola; 1987. 207 p.

FEATURES OF EXTENSIVE FOREIGN LANGUAGE READING AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Emirilyasova S.S.

Crimean branch of Russian State University of Justice

This article delves into the intricacies of extensive reading in foreign language classes at a university that does not specialize in language studies. It focuses on the objectives of such reading, which encompass enhancing reading skills, comprehension of foreign language texts, and the enrichment of students' vocabulary and grammar knowledge. The main aim of the article is to examine the practice of extensive reading in order to foster the acquisition of students' analytical, synthetic, and interpretive skills. Through this type of reading students learn to identify the central theme of a text, underline key arguments, and analyze information, which in turn cultivates their critical thinking abilities and capacity for argumentation. It posits that extensive reading holds significant value in the educational process, contributing to the enhancement of students' linguistic proficiency by facilitating their engagement with foreign language literature and the cultivation of analytical and critical thinking skills.

Keywords: extensive reading, university education, a non-linguistic university, students, foreign language, foreign language reading, vocabulary, types of reading.

References

1. Klychnikova Z.I. *Psikhologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke* [Psychological features of teaching reading in a foreign language]. Moscow: Prosveshchenie, 1983. 207 p.
2. Lebedeva E.A. *K voprosy ob obuchenii k oznakomitelnomu chteniyu na inostrannom yazyke v elektronnykh setevykh istochnikakh informatsii* [On the question of teaching extensive reading in a foreign language in electronic network sources of information] // Humanities. Bulletin of the Financial University. 2022. No. S1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-obuchenii-oznakomitelnomu-chteniyu-na-inostrannom-yazyke-v-elektronnykh-setevykh-istochnikakh-informatsii> (access date: 03/20/2024).
3. Malyavina E.L. *Obuchenie oznakomitelnomu chteniyu v nachalnom inoyazichnom obrazovanii* [Teaching extensive reading in primary foreign language education] // Current issues in studying a foreign language at a university: Materials of the All-Russian Scientific and Methodological Conference, Ryazan, February 20, 2019. – Ryazan: Ryazan Higher Airborne Command School, 2019. – pp. 64–66. – EDN GDBQGE.
4. Folomkina S.K. *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazikovom vuze: uchebno-metodicheskoe posobie dlya vuzov* [Learning to read in a foreign language in a non-linguistic university]. M.: Vysshaya Shkola; 1987. 207 p.

Использование возможностей нейросетей в преподавании иностранного языка: достижения и перспективы

Герасименко Татьяна Леонидовна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 2,
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Gerasimenko.TL@rea.ru

Шульженко Анна Александровна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 2,
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Shulzhenko.AA@rea.ru

В статье рассматриваются возможности функционирования нейросетей в образовательном процессе высшего учебного заведения. В работе проанализированы научные исследования, касающиеся создания и использования нейросетей в сфере изучения иностранных языков, рассмотрены преимущества и недостатки использования этой технологии для повышения эффективности учебного процесса. В статье анализируются наиболее применяемые и популярные нейросети, задействованные в иноязычной подготовке студентов – ChatGPT и Tome AI. В исследовании обращается внимание на потенциальные возможности нейросетей в процессе обучения иностранному языку, анализируются их данные, позволяющие улучшить качество обучения. В исследовании также отмечаются недостатки использования нейросетей, а также перспективы их дальнейшего развития. Авторы статьи делают вывод, что использование нейросетей в процессе обучения иностранному языку имеет большой образовательный потенциал: они способствуют быстрому усвоению лексических единиц и грамматических конструкций, обеспечивают индивидуальный подход к обучению, позволяют использовать разнообразные формы и методы обучения, отслеживать результаты, корректировать материалы, создавать тексты и разрабатывать упражнения.

Ключевые слова: иностранный язык, нейросети, искусственный интеллект, информационные технологии, чат-бот.

Начало третьего тысячелетия ознаменовалось экспоненциальным развитием цифровых технологий, которые нашли применение во всех сферах общественной жизни. Сейчас трудно представить такую профессию или направление деятельности, в которых не используются те или иные виды цифровых технологий. Однако новым словом в цифровизации современного общества стали нейросети, вызвавшие настоящий фурор среди Интернет-пользователей.

Нейросетями называются «компьютерные программы, разработанные по аналогии с работой человеческого мозга. Они представляют собой сеть искусственных нейронов, которые соединены между собой и способны передавать и обрабатывать информацию. Каждый нейрон принимает входные данные, обрабатывает их, выполняя определенные математические операции, и передает результат дальше по сети. Путем повторения этого процесса на множестве данных нейронная сеть настраивается и улучшает свои предсказательные и аналитические способности» [1, с. 112–113].

Несмотря на популярность нейросетей, зарубежные и отечественные специалисты задаются вопросами целесообразности таких технологий как в контексте полного реформирования рынка труда, где многие профессии находятся под угрозой исчезновения или уменьшения в них роли человека, так и в связи с риском для творчества, которое, как полагают исследователи, под воздействием искусственного интеллекта (а нейросети входят в его структуру) перестает быть творчеством в общепринятом значении этого слова.

Научный мир, признавая положительное воздействие нейросетей на динамику общественного развития, тем не менее вводит ограничения на принятие научных работ, полностью или частично сгенерированных за счет нейросетей или их производных, призывая человечество задуматься и дать ответ на вопрос: не стоим ли мы на пороге новой технологической революции и как человеку найти свое место в новых реалиях XXI века? Конечно, как отмечают ученые, полная замена деятельности человека нейросетями не является ближайшей перспективой (в современном мире функционирует большое количество и других информационных технологий), но новый путь уже просматривается и нужно на перспективы этого

пути реагировать уже сейчас, чтобы не остаться на обочине нового технического уклада.

В последние годы возросла активность пользователей, ведущих различные дискуссии о возможностях, перспективах и рисках использования нейросетей в сфере образования, а именно – в процессе обучения школьников и студентов тем или иным дисциплинам. В аспекте образовательной стратегии, как считают исследователи, потенциал нейросетей огромен, о чем свидетельствует большое количество опубликованных исследований в этой области, многие из которых затрагивают проблему использования нейросетей как возможного инструмента для решения широкого спектра задач в обучении иностранному языку. Так, П.В. Сысоев отмечает, что нейросети, среди которых огромную популярность приобрели чат-боты как программы, созданные на основе машинного обучения и естественного языка, позволяют организовать иноязычную речевую практику школьников и студентов и тем самым способствуют дальнейшему формированию иноязычной коммуникативной компетенции [4, с. 203].

В зарубежной науке обзоров нейросетей в контексте всестороннего исследования различных аспектов их использования в образовательном процессе не проводилось. Исключение составляет исследование китайских ученых, пытающихся восполнить этот пробел и определить стратегии развития искусственного интеллекта и, в частности, нейросетей, используемых в образовательных целях [5].

Теперь рассмотрим, как же могут быть задействованы нейросети в процессе обучения иностранному языку в вузе.

Исследователи отмечают, что «в контексте обучения английскому языку нейросети могут использоваться для анализа и обработки текстовых данных, распознавания и генерации речи, а также для определения грамматических и лексических структур. Они могут обрабатывать большой объем текстовых материалов, учитывать контекст и создавать индивидуальные обучающие программы» [1, с. 113].

В 2023 году самыми распространенными и популярными среди студенческой аудитории стали такие нейросети, как ChatGPT и Tome AI, на которых мы и остановимся.

В ноябре 2022 года лаборатория OpenAI, выпускающая искусственный интеллект, выпустила чат-бот ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer). М.Г. Петрова определяет чат-бота как «программу, разрабатываемую под определенную цель на основе технологий машинного обучения и нейросетей» [3, с. 65]. П.В. Сысоев и Е.М. Филатов дают такое определение чат-бота: «Чат-бот – это диалоговая обучающая программа, способная на основе технологий естественного языка и машинного обучения и заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучаю-

щегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [4, с. 68].

ChatGPT – это разговорный интерфейс искусственного интеллекта, использующий обработку естественного языка (NLP), который взаимодействует с обучающимся: задает вопросы и отвечает на вопросы, находит ошибки и подсказывает правильные решения. Эта технология открывает новые возможности для изучения языка, поскольку она обеспечивает динамичную и интерактивную среду для отработки навыков говорения и аудирования [6, с. 293].

Мощным инструментом на базе искусственного интеллекта, который генерирует визуальный и текстовый контент любой тематики, является Tome AI. Tome AI за считанные секунды с помощью видео, текста и изображений может создавать презентации, предоставляя безграничные возможности обучающимся. Таким образом, преимуществом Tome AI можно считать создание интегрированного контента на основе комбинации визуальных и текстовых нейросетей, что позволяет использовать данную нейросеть в процессе проектной деятельности.

Использование нейросетей, как отмечает Т.В. Ильиных, «позволяет организовать обучение на основе самостоятельной работы, что также учитывает индивидуальные особенности. Учащийся может работать с материалами в удобное время и в удобном темпе, выбирая подходящие формы обучения. Например, некоторым студентам легче запоминать материалы при прослушивании аудиокурсов, другие предпочитают работать с текстами и устраивать дискуссии на форумах, третьи предпочитают интерактивные задания» [2, с. 68].

Однако, несмотря на «плюсы» нейросетей, действовавших в процесс обучения иностранному языку, исследователи отмечают ряд недостатков их использования. Среди них:

- сложность программирования нейросетей, что требует специальных знаний и навыков у преподавателей;
- большие требования к компьютерному оборудованию и высокой скорости интернет-соединения [2, с. 69].

Но самый большой «минус» нейросетей заключается в том, что они не могут заменить полностью живую коммуникацию с носителями языка. Любая нейросеть никогда не сможет полностью заменить традиционные методы обучения, позволяющие овладеть языком более широко и не только на уровне базовых навыков. Но тем не менее, перспективы дальнейшего развития нейросетей в обучении иностранному языку остаются высокими.

Подытоживая результаты проведенного исследования, следует отметить, что использование нейросетей в системе высшего образования имеет потенциал. Со временем нейросети в системе высшего образования могут быть использованы для совершенствования процесса планирования учебных программ и расписания занятий. Нейросети могут не только способствовать повышению

качества обучения, но и помогать в распределении учебной нагрузки между студентами, разгружать преподавателей университета, взяв на себя функции образовательного процесса.

Мы считаем, что для реализации потенциала нейросетей нужны дополнительные исследования и разработки, а также внедрение в практику действующих нейросетей, которые будут понятны не только малому количеству специалистов, но и большинству участников образовательного процесса (студентам, преподавателям, администрации). И в то же время, решая проблему внедрения нейросетей в программу учебного курса по иностранному языку, нужно учитывать, что нейросети не могут полностью заменить человеческий фактор. Использование нейросетей должно быть направлено на улучшение качества обучения и повышение уровня усвоения знаний, а не на замену реального преподавателя виртуальным. Нейросеть является лишь цифровым помощником, обладающим не только обширной базой знаний, но и способностью персонализировать процесс обучения. По сути, нейросеть – это индивидуальный репетитор, с помощью которого можно расширить словарный запас, улучшить произношение и даже подготовиться к экзамену.

Литература

1. Еремкина Н.И., Яковлев А.М., Юдов С.А., Правдин А.И. Нейросети как инструмент обучения иностранному языку // *Моя профессиональная карьера*. – 2023. – Т. 1. – № 41. – С. 111–120.
2. Ильиных Т.В. Преимущества использования нейросетей в обучении иностранного языка // *Лучшая научная работа 2023: сборник трудов конференции*. – Пенза: Наука и Просвещение, 2023. – С. 67–70.
3. Петрова М.Г. Искусственный интеллект в методике преподавания иностранных языков // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 5 (2). – С. 62–66.
4. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика развития иноязычных речевых умений студентов на основе практики с чатботом // *Перспективы развития науки и образования*. – 2023. – № 3 (63). – С. 201–218.
5. Chen X., Zou D., Xie X., Cheng G., Liu C. Two decades of artificial intelligence in education // *Educational Technology & Society*. – 2022. – Vol 25. No 1. – Pp. 28–47.

Educational Technology & Society. – 2022. – Vol 25. No 1. – Pp. 28–47.

6. Xing R. Advancements in English listening education: Chat GPT and convolutional neural network integration // *Journal of Pedagogical Research*. – 2023. – Vol. 7. – No 5. – Pp. 280–290.

THE APPLYING OF NEURAL NETWORKS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: ACHIEVEMENTS AND PERSPECTIVES

Gerasimenko T.L., Shulzhenko A.A.

Plekhanov Russian University of Economics

In this article the possibilities of neural networks functioning in the educational process of a higher school are considered. The paper analyzes the scientific research concerning the creation and use of neural networks in the field of foreign language learning, considers the advantages and disadvantages of using this technology to improve the effectiveness of the educational process. The article analyzes the most used and popular neural networks involved in the foreign language training of students – ChatGPT and Tome AI. The study draws attention to the potential of neural networks in the process of foreign language teaching, analyzing their data to improve the quality of learning. The study also points out the disadvantages of using neural networks, as well as the prospects for their further development. The authors of the article conclude that the use of neural networks in the process of teaching a foreign language has a great educational potential: they promote the rapid learning of lexical units and grammatical constructions, provide an individual approach to learning, allow the use of various forms and methods of teaching, monitor results, correct materials, create texts and develop exercises.

Keywords: foreign language, neural networks, artificial intelligence, information technology, chatbot.

References

1. Eremkina N.I., Yakovlev A.M., Yudov S.A., Pravdin A.I. Neural networks as a tool for teaching a foreign language // *My professional career*. – 2023. – Vol. 1. – No 41. – Pp. 111–120.
2. Ilyinykh T.V. Advantages of using neural networks in teaching a foreign language // *Best Scientific Work 2023: Proceedings of the Conference*. – Penza: Science and Education, 2023. – Pp. 67–70.
3. Petrova M.G. Artificial intelligence in the methodology of teaching foreign languages // *Modern science: actual problems of theory and practice*. Series: Humanities. – 2020. – No 5 (2). – Pp. 62–66.
4. Sysoev P.V., Filatov E.M. Methodology of development of foreign language speech skills of students on the basis of practice with chatbot // *Prospects of development of science and education*. – 2023. – No 3 (63). – Pp. 201–218.
5. Chen X., Zou D., Xie X., Cheng G., Liu C. Two decades of artificial intelligence in education // *Educational Technology & Society*. – 2022. – Vol 25. No 1. – Pp. 28–47.
6. Xing R. Advancements in English listening education: Chat GPT and convolutional neural network integration // *Journal of Pedagogical Research*. – 2023. – Vol. 7. – No 5. – Pp. 280–290.

Разработка программы управления потребителем поведением в сети Интернет: на примере онлайн-рынка дополнительного профессионального образования

Пономарёв Никита Александрович,

бакалавр, кафедра информационных технологий, Институт нефтепереработки и нефтехимии в г. Салавате, Уфимский государственный нефтяной технический университет
E-mail: nathan_drake1382@mail.ru

Абдюшева Алёна Денисовна,

бакалавр, кафедра информационных технологий, Институт нефтепереработки и нефтехимии в г. Салавате, Уфимский государственный нефтяной технический университет
E-mail: alenaabduseva01@gmail.com

Волоцкова Резеда Радиковна,

ассистент, кафедра информационных технологий, Институт нефтепереработки и нефтехимии в г. Салавате, Уфимский государственный нефтяной технический университет
E-mail: fmfizika13@yandex.ru

Современные вызовы в образовательной сфере подталкивают к стремлению к инновационным методам, в том числе применению искусственного интеллекта (ИИ). Настоящее исследование направлено на анализ эффективности использования ИИ для формирования персонализированных образовательных траекторий студентов. Сравнительный анализ проведенных экспериментов отражает значительное улучшение успеваемости и удовлетворенности студентов, использующих персонализированные траектории, предсказанные алгоритмами ИИ, в сравнении с традиционными методами обучения. В ходе исследования установлено, что интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс позволяет более точно адаптировать обучение к индивидуальным потребностям студентов. Этот подход не только повышает эффективность образовательного процесса, но также создает благоприятные условия для развития самостоятельности и креативности студентов. Использование ИИ в формировании персонализированных образовательных траекторий представляет собой инновационный и перспективный шаг в современной образовательной среде, подчеркивая необходимость дальнейших исследований и внедрения подобных технологий в педагогическую практику.

Ключевые слова: индивидуальное обучение, искусственный интеллект, методы обучения, нейронные сети, мобильное приложение, архитектура приложения.

Сфера образования, как ключевой компонент социокультурной деятельности, подвергается воздействию современных технологических инноваций, включая искусственный интеллект. Исследование сфокусировано на алгоритмическом анализе и использовании ИИ для формирования персонализированных образовательных траекторий студентов. Наиболее перспективными, на наш взгляд, являются технологии, связанные с различными формами интерактивного обучения и нестандартными формами проведения занятия [1]. Вследствие повышенного интереса подрастающего поколения к информационным технологиям, традиционные методы обучения становятся менее востребованы, а в некоторых случаях теряют свою эффективность [2]. Многие учебные заведения начали использовать нейронные сети для улучшения образовательного процесса, привлекая внимание к обучению [3].

Основная цель – определение воздействия персонализированных образовательных траекторий, предоставляемых ИИ, на успеваемость студентов и их общую удовлетворенность образовательным процессом.

Исследование базируется на проведении полугодового эксперимента с двумя группами студентов. Студенты были разделены на две части: группу, использующую ИИ для формирования персонализированных образовательных траекторий, и традиционную группу, которая придерживалась обычных образовательных практик.

Начальный уровень успешности студентов был измерен с использованием стандартного тестирования знаний. Затем алгоритм ИИ анализировал индивидуальные данные студентов, предоставляя индивидуализированные рекомендации по курсам и методам обучения.

Проводился регулярный мониторинг успеваемости и анализ результатов тестирований на протяжении полугода. Для сравнения изменений в успеваемости между группами использовались статистические методы, включая расчет средних значений и стандартных отклонений.

Группа, использующая ИИ, продемонстрировала улучшение успешности на 15% по сравнению с традиционной группой. Динамика изменений была динамичной: в начале эксперимента обе группы

показали положительную динамику, однако группа с ИИ продемонстрировала более быстрый темп роста. В последующих месяцах разрыв в успешности увеличивался, и группа с ИИ достигла максимального уровня успешности в конце эксперимента (рис. 1).

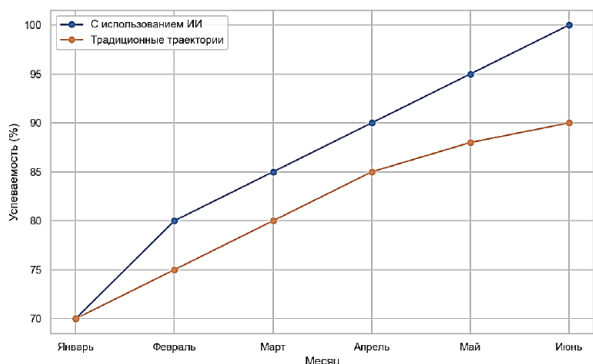


Рис. 1. Результат эксперимента «Динамика успешности обучения»

1. Вводные данные:

- Группа с ИИ: начальная успешность составляла 75%, и в течение полугода она увеличивалась примерно на 5% каждый месяц.
- Традиционная группа: начальная успешность составляла 75%, и в течение полугода наблюдался более умеренный прирост, около 3–5% ежемесячно.

2. Динамика изменений:

- Месяц 1–2: обе группы продемонстрировали улучшение. Группа с ИИ начала с более высокого уровня и продолжала увеличивать успешность быстрее.
- Месяц 3–4: разрыв в успешности увеличивался, студенты, использующие ИИ, показывали более высокие темпы роста по сравнению с традиционной группой.
- Месяц 5–6: группа с ИИ достигла максимального уровня успешности (100%), в то время как традиционная группа продолжала расти, но с меньшей интенсивностью.

3. Выводы: эксперимент подтвердил существенное улучшение успеваемости студентов, пользующихся персонализированными траекториями ИИ, на 15% по сравнению с группой студентов, следующих традиционным образом. Динамические изменения в успеваемости и более высокая степень удовлетворенности образовательным процессом отражают эффективность алгоритмов ИИ в составлении образовательных траекторий.

Результаты исследования говорят в пользу использования ИИ для формирования образовательных траекторий, что содействует более эффективному обучению студентов. Эти результаты подчеркивают перспективы внедрения ИИ в образовательные процессы для достижения более высокой эффективности и удовлетворенности обучения.

Новизна образовательного приложения, использующего возможности искусственного интеллекта с целью повышения эффективности

освоения профессиональных навыков студентами, которое использовалось при проведении эксперимента, заключается в использовании методов адаптивного обучения, чтобы настроить образовательный опыт для каждого студента, обеспечивая более эффективное освоение материала. Происходит аналитика поведения студентов в приложении и используется цифровой след их действий и достижений в приложении для формирования треков.

Суть решения заключается в разработке и внедрении рекуррентной нейронной сети (РНН), ориентированной на создание индивидуализированных образовательных траекторий. В основе ее функциональности лежит анализ последовательных действий студентов, предоставление персонализированных рекомендаций, основанных на динамике их поведения и контексте в различные временные периоды.

РНН активно учитывает действия студента, привлекает и анализирует контекст, формируя представление о его образовательном прогрессе. В процессе обучения она находит закономерности в действиях и успехах студента, строя детальную модель его образовательного пути. На вход РНН поступают разнообразные действия студента в приложении, такие как просмотр конкретных материалов, ответы на вопросы и участие в образовательных модулях.

Одной из ключевых особенностей РНН является ее способность эффективно извлекать контекст из предшествующих действий студента. Например, модель анализирует уже пройденные темы студентом, учитывает его предпочтения и рекомендует соответствующие курсы или дополнительные материалы. Такой контекстуальный подход обеспечивает более точное и персонализированное предложение следующего шага в обучении, адаптированного к индивидуальным потребностям и целям студента.

В дополнение к использованию РНН для формирования индивидуализированных образовательных траекторий, приложение интегрирует технологии анализа данных и машинного обучения. Это позволяет приложению не только предоставлять персонализированные рекомендации, но и динамически адаптировать контент в соответствии с актуальными потребностями и прогрессом студента.

Одним из ключевых компонентов приложения является возможность раннего выявления трудностей и предоставление студентам поддержки на ранних этапах обучения. Алгоритмы машинного обучения анализируют активность студентов, выявляют паттерны, свидетельствующие о возможных трудностях, и предоставляют целенаправленные рекомендации для их преодоления.

Кроме того, приложение обеспечивает возможность визуализации образовательного прогресса, позволяя студентам и преподавателям наглядно отслеживать достижения и выявлять области для дополнительного внимания. Интерфейс приложе-

ния разработан с учетом удобства использования, обеспечивая эффективное взаимодействие студентов и преподавателей с предоставляемым контентом.

Разработанная интерактивная образовательная платформа представляет собой инновационный инструментальный, направленный на повышение эффективности образовательного процесса. Ее функциональности охватывают встраивание анимации и изображений, использование библиотеки Tkinter для создания графического интерфейса с удобной навигацией, анализ индивидуальных склонностей обучающихся с применением тестов и методов машинного обучения.

Интерактивные возможности платформы реализуются через создание адаптированных интерактивных окон, интеграцию функционала отображения графиков и анимации. Для хранения результатов тестирования и персональных данных пользователей используется взаимодействие с базой данных SQLite.

Процесс разработки начинается с определения требований, включающего анализ образовательных потребностей и формулировку ключевых функциональных требований. Затем происходит проектирование интерфейса с использованием технологии Tkinter и разработка оптимальных методов визуализации и взаимодействия.

Для обеспечения функциональности создаются модули, взаимодействующие с графическим контентом и реализующие тестирование склонностей с использованием алгоритмов машинного обучения. Структура базы данных SQLite разрабатывается для хранения результатов тестирования и персональных настроек пользователя.

Процесс завершается этапами тестирования и отладки, включая модульное и системное тестирование. После успешного завершения этих этапов происходит размещение приложения в общедоступном доступе. Регулярный сбор обратной связи от конечных пользователей позволяет внедрять обновления для улучшения функциональности и соответствия динамичным потребностям обучающихся.

Литература

1. Волоцкова, Р.Р. Применение современных информационных педагогических технологий в процессе подготовки специалистов СПО / Р.Р. Волоцкова, Д. Л.З. Гесс // Сборник тезисов I Всероссийской молодежной школы-конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Д. Сахарова, Уфа, 25–27 апреля 2022 года. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022. – С. 126–128. – EDN UQFWZL.

2. Нагаева, И.А. Дистанционные образовательные технологии в современном образовании: монография / И.А. Нагаева. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 159 с.
3. Современные физика, математика, цифровые и нанотехнологии в науке и образовании (ФМЦН-23): Сборник тезисов II Всероссийской молодежной школы-конференции, посвященной 80-летию со дня рождения д.ф.-м.н., профессора Р.С. Сингатуллина, Уфа, 18–20 апреля 2023 года. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2023. – 273 с. – ISBN 978-5-907730-19-9. – EDN IBBYBW.

DEVELOPMENT OF A PROGRAM FOR MANAGING CONSUMER BEHAVIOR ON THE INTERNET: USING THE EXAMPLE OF THE ONLINE MARKET FOR ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Ponomarev N.A., Abdusheva A.D., Volotskova R.R.
Ufa State Petroleum Technological University

Modern challenges in the educational sphere are pushing for the pursuit of innovative methods, including the use of artificial intelligence (AI). This study is aimed at analyzing the effectiveness of using AI to create personalized educational trajectories for students. A comparative analysis of the conducted experiments reflects a significant improvement in the performance and satisfaction of students using personalized trajectories predicted by AI algorithms in comparison with traditional teaching methods. The study found that the integration of artificial intelligence into the educational process makes it possible to more accurately adapt learning to the individual needs of students. This approach not only increases the efficiency of the educational process, but also creates favorable conditions for the development of independence and creativity of students. The use of AI in the formation of personalized educational trajectories represents an innovative and promising step in the modern educational environment, emphasizing the need for further research and implementation of such technologies in teaching practice.

Keywords: individual learning, artificial intelligence, learning methods, neural networks, mobile application, application architecture.

References

1. Volotskova, R.R. Application of modern information pedagogical technologies in the process of training SPO specialists / R.R. Volotskova, D. L.Z. Hess // Collection of abstracts of the I All-Russian Youth school-conference dedicated to the 100th anniversary of the birth of A.D. Sakharov, Ufa, April 25–27, 2022. Ufa: Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, 2022. – pp. 126–128. – EDN UQFWZL.
2. Nagaeva, I.A. Distance learning technologies in modern education: a monograph / I.A. Nagaeva. – Moscow; Berlin: Direct Media, 2018. – 159 p.
3. Modern physics, mathematics, digital and nanotechnology in science and education (FMTSN-23): A collection of abstracts of the II All-Russian Youth School Conference dedicated to the 80th anniversary of the birth of Ph.D., Professor R.S. Singatullin, Ufa, April 18–20, 2023. Ufa: Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, 2023. – 273 p. – ISBN 978-5-907730-19-9. – EDN IBBYBW.

Бадашкеев Михаил Валерьевич,

канд. пед. наук, преподаватель психологии, ГБПОУ ИО «Боханский педагогический колледж им. Д. Банзарова»

Башланова Ирина Анатольевна,

преподаватель биологии, ГБПОУ ИО «Боханский педагогический колледж им. Д. Банзарова»

В данной работе мы рассматриваем особенности реализации профессиональных проб с сельской молодежью в Боханском педагогическом колледже и отделом по делам молодежи, спорту и туризму МО «Боханский район». Представлены совместные мероприятия Боханского педагогического колледжа, сельских школ и отдела по молодежной политике по развитию личностно-профессионального самоопределения сельской молодежи. *Цель:* Рассмотреть особенности организации и реализации профессиональных проб с сельской молодежью. *Методы:* В ходе теоретического изучения определялись методы, критерии, а также диагностический инструментарий. В эмпирическом исследовании проводилось изучение документации, проводилась беседа с представителями отдела по делам молодежи, спорту и туризму МО «Боханский район», а также с педагогами Боханского педагогического колледжа и сельских школ, тестирование, анкетирование, изучение продуктов деятельности. *Результаты:* По результатам констатирующего эксперимента и опытно-экспериментальной работы разработана программа по реализации профессиональных проб с сельской молодежью. *Выводы:* По результатам эмпирического исследования были выявлены основные направления по развитию личностно-профессионального самоопределения сельской молодежи.

Ключевые слова: организация, профессиональные пробы, профориентация, молодежная политика, сельская молодежь, личностно-профессиональное самоопределение.

В современное время необходимость создания основы устойчивого экономического и духовного развития России, обеспечения достойной жизни населения, укрепления и развития генофонда, конкурентоспособности и национальной безопасности государства требуют реализации эффективной, целостной и последовательной государственной молодежной политики. В молодые годы у каждого человека развивается его мировоззрение, и моделируется собственная жизнь, определяются важнейшие жизненные цели и ценности, выбираются направления и средства их реализации, устанавливается отношение к себе и миру, обществу и государству. Более эффективно развиваются данные аспекты в процессе прохождения профессиональных проб молодыми людьми, поскольку наглядно, эмпирическим путем они соприкасаются с особенностями профессии.

Основные базовые характеристики Иркутской области, недостаточно развитая инфраструктура, значительная удаленность населенных пунктов и больших городов, недостаточная социально-экономическая развитость и заселенность территорий, негативно влияют на профессиональный выбор сельской молодежи. Следовательно, наиболее оптимальным в профориентационной работе в регионе является муниципальный уровень, т.к. более эффективно возможно выстроить социальные взаимодействия между учебными заведениями, организациями, предприятиями и крестьянско-фермерскими хозяйствами [5, с. 37],

На региональном уровне, скорее всего более целесообразна стратегическая координация, решение задач научно-методического и кадрового обеспечения, организация экспертизы качества, мониторинга и оценки состояния системы. Региональная система профориентационной работы включает в себя две равноправные и взаимосвязанные подсистемы: подсистема консультативной профориентации – комплекс услуг, оказываемых по запросам населения на основе принципа добровольности и направленный на помощь в локальном профессиональном выборе; подсистема образовательной профориентации – комплекс программ и проектов, включенных в образовательную практику и направленных на развитие у всех молодых людей, на основе осмысленного профориентационно-профессионального значимого опыта, компетенций личностно-профессионального самоопределения. Смысловым моментом Концепции выступает развитие образовательной профориентационной работы, целевая категория которой – сельская молодежь и выпускники образовательных организаций всех уровней образования [2, с. 18].

По результатам социологического исследования, в котором приняло участие 125 респондентов и 6 служащих отдела по делам молодежи и спорту, было выявлено, что 79% респондентов считают, что создание единого профориентационного центра с возможностью реализации профессиональных проб с сельской молодежью является отличным решением обозначенных в исследовании проблем. Благодаря деятельности отдела по делам молодежи и спорту МО «Боханский район» во взаимодействии с педагогическим колледжем, аграрным техникумом, сельскими школами широкое распространение получили технологии первичной диагностики, организация площадок по осуществлению профессиональных проб. Это традиционные культурно-массовые мероприятия, развитие массового молодежного спорта, а также специальные игры и тренинги, лекции, интерактивные мероприятия, направленные на развитие личностного потенциала подростков, коммуникативных навыков, навыков менеджмента, целеполагания, планирования собственного будущего [3, с. 259].

В ходе профориентационной работы было выявлено, что сельская молодежь в современных социально-экономических условиях российской реалии сталкиваются со значительными затруднениями в личностно-профессиональном самоопределении. Поэтому мы основной своей стратегической целью ставим создание экономических и психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешное развитие личностно-профессионального самоопределения сельской молодежи. На втором этапе, исходя из анализа полученных данных, а также логике исследования поставлена задача, организовать и провести формирующий эксперимент по определению эффективности модели развития личностно-профессионального самоопределения в условия сельского социума.

Целью эксперимента стала организация профессиональных проб с сельской молодежью в молодежной политике района. Экспериментальная проверка модели развития личностно-профессионального самоопределения сельской молодежи проводилась в ГБПОУ ИО «Боханский педагогический колледж им. Д. Банзарова», МБОУ «Тарасинская СОШ».

В эксперименте приняли участие 50 обучающихся (2 группы по 25 чел. – экспериментальные).

В основу экспериментальной работы были положены следующие теоретические утверждения:

- Основное содержание образовательного процесса составляет разнообразная общественно-полезная деятельность, которая предоставляет колоссальные возможности для понимания, оценивания, проявления профессионального самоопределения в ходе реализации влияния на объект отношения[1].
- Вариативно-программный подход к организации деятельности учащихся со стороны взрос-

лых предусматривает предоставление обучающимся выбора сферы деятельности и общения, создание необходимых условий для развития личностно-профессионального самоопределения и социализации личности [6].

- Совпадение целей и характера разнообразной деятельности обучающихся с позиций учителя, родителей, взрослых, общества способствует определению общественной значимости понимания необходимости добровольного выполнения такой деятельности, и роста ее популярности среди учащихся.
- Слияние воспитания и образования в единый педагогический процесс, где развитие личностно-профессионального самоопределения сельской молодежи становится стержнем, способствует эффективному включению в общественно-полезную деятельность всех форм (практических и теоретических), и видов (учебной, внеучебной, практической, проектно-исследовательской и т.д.) деятельности сельской молодежи (табл. 1).

Признавая сущностью педагогического процесса творческое саморазвитие, мы полагаем, что для его обеспечения необходимо создание таких условий жизнедеятельности, которые содействуют раскрытию и развитию задатков, способностей не только испытуемых, но и всех участников педагогического процесса на принципах доверия, открытости, личного интереса и сотрудничества[7].

В целом, в ходе эксперимента, мы пытались решить следующие задачи: 1. Развитие самосознания сельской молодежи; 2. Развитие потребности в совершении профессиональной деятельности сельской молодежи; 3. Становление убежденности в дальнейшем выборе профессии сельской молодежи.

Вместе с тем, ситуация в сфере молодежной политики на территории МО «Боханский район» характеризуется рядом негативных факторов и тенденций, так наблюдаем недостаточный уровень личностно-профессионального самоопределения сельской молодежи и, как следствие, большое количество молодых специалистов имеют невостребованную специальность, или специальность, не соответствующую складу и типу личности человека, не раскрывающую потенциал личности[3; 4].

Таким образом, мы считаем организация профессиональных проб, является одной из важнейших задач муниципальной молодежной политики района. Более эффективная реализация совместных профориентационных мероприятий отдела по делам молодежи и спорту МО «Боханский район» с Боханским педагогическим колледжем и МБОУ «Тарасинская СОШ» связана с постоянным поиском наиболее совершенных путей профориентационных мероприятий по реализации и организации профессиональных проб с сельской молодежью.

Таблица 1. Перечень профессиональных проб

Наименование профессиональных проб	Краткая аннотация	Целевая аудитория, количество человек
<p>Мать Земля (агроном, землеустроитель, охотовед, лесник)</p>	<p>В ходе профессиональных проб обучающимся предоставляются базовые сведения о профессиях «агроном», «землеустроитель», «охотовед», «лесник».</p> <p>Программа рассчитана на 16 часов. Обучающиеся, освоившие программу, должны знать</p> <ul style="list-style-type: none"> – организацию и выполнение работ по производству продукции растениеводства (Состав почвы. Классификация почв родного края. Плодородие почв. Удобрения. Классификация удобрений. Применение удобрений. Вред от внесения лишних удобрений). Обучающиеся могут выращивать уличные растения с последующей их пересадкой, оформлять цветочные клумбы. – Основные направления развития вопросов землепользования и землеустройства, технологию проведения землеустроительных работ, устройство геодезических и аэрофотографических инструментов и приборов, способы освоения и улучшения земель, системы противоэрозийных мероприятий, законодательство об охране природы. – карты локализации и миграции животных, составлять охотничьи карты, знать лесных зверей и птиц, проводить надзор за соблюдением законодательства во время охотничьих сезонов, участвовать в заготовке шкур животных. Уметь организовать внештатных заготовителей на сбор грибов, ягод, лекарственных растений. – таксацию лесосек (количественной и качественной оценки лесного сырья), проведение заготовки семян деревьев, заготовка шишек сосны, ели, кедра, механическая и термическая переработка семенного сырья, подготовка семян к посеву; создание лесопитомника (выбор участка, изучение рельефа, почв, история соседствующих сообществ, грунтовых вод и т.д.), обработка почвы; посев лесокультур; уход за посевами (прополка, рыхление, затенение, прореживание, полив, подкормка); выкопка и хранение посадочного материала, посадка лесокультур на вырубках, дальнейший уход за ними и охрана их, знать особенности роста и развития древесных пород родного края, методику постановки опытов в лесу и лесопитомнике, правила лесопользования. 	<p>10–11 класс</p>
<p>Железный человек (инженер-механик, водитель автотранспортного средства, тракторист)</p>	<p>В ходе профессиональных проб обучающимся предоставляются базовые сведения о профессиях «инженер-механик», «водитель автотранспортного средства», «тракторист».</p> <p>Моделируются основные элементы данных видов профессиональной деятельности.</p> <p>Цель программы: оказание профориентационной поддержки обучающимся общеобразовательных организаций в процессе выбора профиля обучения.</p> <p>Задачи: повысить уровень информированности школьников о профессиях автомобильного профиля; сформировать первоначальные допрофессиональные знания и умения; содействовать формированию психологической готовности к выбору профессии, устойчивого профессионального интереса.</p> <p>Программа рассчитана на 16 часов. Обучающиеся, освоившие программу, должны знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – информацию о профессиях автомобильного профиля, иметь представление о труде инженеров; – конструкцию и устройство автомобилей, тракторов, назначение и взаимодействие основных узлов и деталей. <p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> – выполнять первоначальные приемы технического осмотра и обслуживания автомобилей, тракторов. 	<p>10–11 классы</p>
<p>Братья наши меньшие (оператор машинного доения, ветеринар, пчеловод, зоотехник)</p>	<p>Профессиональные пробы посвящены особенностям и закономерностям развития агропромышленного комплекса: нерешенным проблемам в развитии агропромышленного комплекса. Большое внимание уделяется современной сельскохозяйственной технике, оборудовании и продукции ее переработки, перспективам развития замкнутого агропромышленного комплекса.</p> <p>Школьники должны усвоить основы анатомии и физиологии животных, физиологию молокообразования, устройство доильных аппаратов, технику охлаждения молока, особенности содержания отдельных видов домашних животных, проводить первичный осмотр и обследование собственных питомцев.</p> <p>В процессе профессиональных проб обучающийся должен получить практический опыт и отработать профессиональные компетенции по уходу за пчелосемьями и получения от них продукции. Цель программы – дать школьникам, ранее не имевших знания об основах пчеловодства, способах организации пачеки, особенностях разведения пчел и получения продукции пчеловодства. Задачи программы: 1) дать представление о теоретических основах пчеловодства; 2) осветить вопросы организации пачеки; 3) ознакомиться с особенностями разведения пчел, их болезнями; 4) осветить вопросы получения продукции пчеловодства.</p> <p>Сформировать готовность выпускника к осуществлению организации и выполнения работ по содержанию и разведению сельскохозяйственных животных, производству, переработке и реализации продукции животноводства на сельскохозяйственных предприятиях.</p> <p>Программа рассчитана на 16 часов.</p>	<p>10–11 классы</p>

Наименование профессиональных проб	Краткая аннотация	Целевая аудитория, количество человек
<p>Шэдигт ханза (швея, продавец, парикмахер, мастер маникюра)</p>	<p>Профессиональная проба знакомит учащихся с национальным шитьем – одним из видов национального искусства бурятского народа и ориентирует их на работу в области художественного творчества (швея, мастер по национальному костюму, мастер по изготовлению изделий из меха и кожи, вышивальщица, мастер по изготовлению вышивки из бисера, модельер и др.).</p> <p>Основными задачами пробы являются: развитие художественного вкуса, фантазии, выявление художественных и творческих способностей учащихся, формирование интереса к художественному творчеству, содействие в обогащении досуга школьников старинным занятием – национальным шитьем.</p> <p>В процессе профессиональных проб учащиеся усваивают профессиональные знания о технологии национального шитья, видах народного художественного творчества (вышивка цветными нитками, бисером, аппликация из ткани, шитье и вышивка изделий из меха и кожи, художественное оформление одежды), бурятском орнаменте, особенностях бурятской декоративной композиции и др., умения составлять эскиз, делать выкройку, шить, художественно оформлять изделия.</p> <p>В ходе пробы ученики знакомятся с практикой работы продавцов, профессиональными видами деятельности. Обучающийся должен знать основные правила торговли товарами определенной группы, их свойства и характеристики, ассортиментный ряд, способы использования, хранения и ухода за ними.</p> <p>Обучающиеся знакомятся с правилами санитарии и гигиены при выполнении парикмахерских работ, строением, свойствами кожи и волос, направлениями моды в области причесок. По итогам прохождения программы школьники должны уметь выполнять плетение различных кос, завивку, окраску волос, использовать парикмахерские инструменты.</p> <p>к работе с объектами природы, склонность к творческой Для успешной деятельности в качестве парикмахера необходимо наличие следующих профессионально-важных качеств у детей: склонность к ручному труду, склонность к работе, склонность к сервисной работе, физическая выносливость, склонность к работе в сфере общения.</p> <p>Обучающиеся должны усвоить санитарно-эпидемиологические требования к размещению, устройству, оборудованию, содержанию и режиму работы организаций коммунально-бытового назначения, оказывающих парикмахерские и косметические услуги. Предоставление услуг по моделированию и дизайну ногтей.</p>	10 класс
<p>Путь к сердцу (Оператор в производстве кисломолочных продуктов, повар, кондитер, официант, бармен)</p>	<p>В ходе профессиональных проб обучающимся предоставляются базовые сведения о профессиях «Оператор в производстве кисломолочных продуктов», «повар», «кондитер», «официант», «бармен»). Происходит знакомство с молочным производством, процессами, лежащими в основе производства кисломолочных продуктов. Уделяется внимание характеристике сырья и требованиям, предъявляемым к молоку, выбору ассортимента и способам его производства, автоматической системе управления технологическими процессами.</p> <p>Анализ рынка труда показывает, что количество предприятий общественного питания с каждым годом увеличивается и востребованность профессий «Оператор в производстве кисломолочных продуктов», «повар», «кондитер», «официант», «бармен» повышается. Среди выпускников школ имеется постоянный спрос на этот вид деятельности. Помимо спроса на профессию есть вероятность профессионального роста и получения навыков, полезных как в повседневной жизни, так и для развития индивидуального предпринимательства.</p> <p>Цель программы: формирование первоначальных знаний, умений и навыков обучающихся по профессиям. Программа рассчитана на 16 часов.</p> <p>Обучающиеся, освоившие программу, должны знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – виды технологического оборудования и производственного инвентаря; – Правила безопасности использования оборудования; – способы отделки и варианты оформления хлебобулочных, мучных изделий; – способы сервировки и варианты оформления и подачи блюд. <p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> – выбирать производственный инвентарь и оборудование; – использовать различные технологии приготовления и оформления блюд. <p>В рамках проб проводится контроль: анкетирование, тестирование, практический показ, фотоотчет, приготовление изделий с презентацией.</p>	10 класс
<p>Золотые руки (столяр, маляр, каменщик)</p>	<p>По итогам выполнения профессиональных проб учащиеся должны знать: содержание, характер труда в данной сфере деятельности, требования, предъявляемые к личности и профессиональным качествам; общие теоретические сведения, связанные с характером выполняемой пробы; технологию выполнения профессиональной пробы; правила безопасности труда, санитарии, гигиены; инструменты, материалы, оборудование и правила их использования на примере практической пробы. Учащиеся должны</p>	

Наименование профессиональных проб	Краткая аннотация	Целевая аудитория, количество человек
Золотые руки (столяр, маляр, каменщик)	уметь: выполнять простейшие операции; пользоваться инструментом, материалом, документацией; выполнять санитарно-гигиенические требования и правила безопасности труда; выполнять простейшие вычислительные и измерительные операции; соотносить свои индивидуальные особенности с профессиональными требованиями, разрабатывать и изготовить изделия.	10–11 класс
Сердце отдаю детям (воспитатель, учитель)	Цель: изучение особенностей профессии педагогической направленности, апробация собственных возможностей выбора данного вида деятельности. Проба направлена на: освоение психолого-педагогических знаний и умений; выявление склонностей и способностей обучающихся к педагогической деятельности; осознание соответствия своих личных возможностей с требованиями профессии педагога; формирование навыков самоопределения и самостоятельного принятия решения. Продолжительность пробы: 16 часов.	10–11класс

Литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». – Москва: Омега-Л, 2008.
2. Алехина, С.В. Педагог инклюзивной школы. Новый тип профессионализма // Образование в Кировской области. 2015. № 1. С. 13–20.
3. Бадашкеев, М.В. Профессиональные пробы в системе работы отдела по молодежной политике [Текст] статья / М.В. Бадашкеев, Е.Т. Бадашкеева // VI Междунар.научно-практич. конф. «Научные достижения и открытия современной молодёжи» / гл. ред. Г.Ю. Гуляев. – Пенза.: Изд. МЦНС «Наука и просвещение», – 2019. – С. 258–261.
4. Бадашкеев, М.В. Профессиональные пробы в профориентационной работе с сельской молодежью [Текст] статья / М.В. Бадашкеев, М.А. Бадашкеева // Международный научный журнал «Символ науки»- Уфа: Омега сайнс, – 2023. – № 8–02. С. 153–156.
5. Бадашкеев, М.В., Метелева Е.Р. О роли профориентационной работы с сельской молодежью [Текст] монография / М.В. Бадашкеев, Е.Р. Метелева // Модернизация и трансформация научной деятельности в условиях цифровизации: Монография. выпуск 66. – Уфа: Omega SCIENCE, 2024. – С. 33–48.
6. Блинов В.И. Проект Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В.И. Блинов, И.С. Сергеев // Научные исследования в образовании. Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица».- М.- 2015. – № 8. – 52 с.
7. Французова Е.А. Профессиональное самоопределение обучающихся в условиях профориентационной работы // Молодой ученый. – 2017. – № 39. – С. 76–79. – URL <https://moluch.ru/archive/173/45747/> (дата обращения: 07.03.2024).

FEATURES OF ORGANIZING PROFESSIONAL TESTS WITH RURAL YOUTH

Badashkeev M.V., Bashlanova I.A.
GBPOU IO "Bokhan Pedagogical College named after. D. Banzarova"

In this paper, we consider the specifics of the implementation of professional trials with rural youth at the Bohan Pedagogical College and the Department of Youth Affairs, Sports and Tourism of the MO "Bohan district". The joint activities of the Bohan Pedagogical College, rural schools and the Youth Policy Department for the development of personal and professional self-determination of rural youth are presented. *Purpose:* To consider the features of the organization and implementation of professional tests with rural youth *Methods:* During the theoretical study, methods, criteria, as well as diagnostic tools were determined. In the empirical study, documentation was studied, a conversation was held with representatives of the Department of Youth Affairs, sports and tourism of the MO "Bokhansky district", as well as with teachers of the Bokhansky Pedagogical College and rural schools, testing, questionnaires, and the study of products of activity. *Results:* Based on the results of the ascertaining experiment and experimental work, a program has been developed for the implementation of professional tests with rural youth. *Conclusions:* Based on the results of an empirical study, the main directions for the development of personal and professional self-determination of rural youth were identified.

Keywords: organization, professional tests, career guidance, youth policy, rural youth, personal and professional self-determination.

References

1. Law of the Russian Federation "On Education". – Moscow: Omega-L, 2008.
2. Alekhina, S.V. Teacher of an inclusive school. A new type of professionalism // Education in the Kirov region. 2015. No. 1. P. 13–20.
3. Badashkeev, M.V. Professional tests in the system of work of the youth policy department [Text] article / M.V. Badashkeev, E.T. Badashkeeva // VI International scientific-practical. conf. "Scientific achievements and discoveries of modern youth" / ch. ed. G. Yu. Gulyaev. – Penza.: Publishing house. ICNS "Science and Education", – 2019. – P. 258–261.
4. Badashkeev, M.V. Professional tests in career guidance work with rural youth [Text] article / M.V. Badashkeev, M.A. Badashkeeva // International scientific journal "Symbol of Science" – Ufa: Omega Science, – 2023. – No. 8–02. P. 153–156.
5. Badashkeev, M.V., Meteleva E.R. On the role of career guidance work with rural youth [Text] monograph / M.V. Badashkeev, E.R. Meteleva // Modernization and transformation of scientific activity in the context of digitalization: Monograph. Issue 66. – Ufa: Omega SCIENCE, 2024. – P. 33–48.
6. Blinov V.I. Project Concept for supporting professional self-determination of students in the conditions of continuous education / V.I. Blinov, I.S. Sergeev // Scientific research in education. Supplement to the journal "Professional Education. Capital." – M. – 2015. – No. 8. – 52 p.
7. Frantsuzova E.A. Professional self-determination of students in the conditions of career guidance work // Young scientist. – 2017. – No. 39. – pp. 76–79. – URL <https://moluch.ru/archive/173/45747/> (access date: 03/07/2024).

Реализация педагогического потенциала материала франкоязычных мюзиклов при формировании переводческой компетенции

Турсун-заде Сабина Тимуровна,

ассистент кафедры иностранных языков и культуры (выпускающая кафедра) ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
E-mail: sabina.tursun-zade@yandex.ru

Габидуллина Анетта Радиевна,

ассистент кафедры иностранных языков и культуры (выпускающая кафедра) ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
E-mail: anettag15@bk.ru

Целью статьи является определение понятия переводческой компетенции и представление метода ее формирования у студентов третьего курса (группа 12 человек) Российского государственного социального университета, обучающихся по специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» в соответствии с требованиями рабочей программы университета. Метод базируется на материале французских мюзиклов (“Notre Dame de Paris”, “Les Trois Mousquetaires”). Представленный метод формирования переводческой компетенции состоит из четырех этапов (сбор исходных данных, предпереводческий анализ, составление подстрочного перевода, составление стихотворного перевода) и позволяет эффективно развить требуемые к формированию компетенции: 1) применять знание иностранных языков для решения профессиональных задач; 2) осуществлять поиск профессиональной информации; 3) воспринимать на слух аутентичную речь; 4) адекватно применять правила построения текстов на рабочих языках; 5) распознавать лингвистические маркеры социальных отношений и адекватно их использовать; 6) учитывать темпоральные характеристики исходного текста при переводе; 7) осуществлять письменный перевод художественного текста, используя приемы предпереводческого и переводческого анализа. В результате проведенного эксперимента 8 из 12 студентов достигли поставленных целей. Данный метод имеет потенциал для дальнейшей корректировки и может быть использован при формировании переводческой компетенции на других иностранных языках.

Ключевые слова: переводческая компетенция, перевод, стихотворный перевод, формирование переводческой компетенции, переводческие трансформации, метод обучения.

Введение

Одна из главных целей обучения студентов по направлению «Перевод и переводоведение» – формирование переводческой компетенции. Однако, до сих пор возникает вопрос, что подразумевается под переводческой компетенцией и какими способами достигается ее формирование.

Перевод поэтических текстов заслуженно признан самым тяжелым видом перевода, так как в поэтическом переводе важно не только выполнить качественный адекватный перевод, но и сохранить невербальную составляющую произведения, такую как ритм, а также передать правильное эмоциональное воздействие на читателя. Именно проблеме формирования переводческих компетенций, необходимых для выполнения стихотворного перевода, посвящена эта статья.

Мнения отечественных и зарубежных специалистов на перевод поэтических текстов имеют определенные различия. Таким образом, французский языковед и латинист Жюль Марузо считает, что переводчику необходимо сохранять текст максимально приближенным к оригиналу, то есть сохранять особенности языка и употребляемые в нем конструкции [16, с. 150]. В то время как отечественные лингвисты, например, Н.А. Заболоцкий, считают, что перевод должен быть адаптирован под целевой язык и аудиторию, которая будет читать переведенный текст [6, с. 251].

В данной статье мы рассмотрим существующие интерпретации понятия “переводческой компетенции”, предлагаемые методы формирования переводческой компетенции, а также предложим свой метод ее формирования, с упором на развитие навыков перевода звучащего художественного поэтического текста с использованием предпереводческого и переводческого анализа, опробованный на экспериментальной группе студентов.

Таким образом, объектом статьи выступает процесс формирования переводческой компетенции у группы студентов третьего курса Российского государственного социального университета, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение» в соответствии с требованиями рабочей программы данного направления.

Целью данной статьи является определение понятия переводческой компетенции и представление метода ее формирования на материале французских мюзиклов и согласно требованиям рабочей программы Российского государственного социального университета.

Материалы и методы

Переводческая компетенция – многокомпонентное понятие, при формировании которого должен быть учтен и сформирован каждый отдельный компонент компетенции, а также сформировано умение пользоваться всеми этими компонентами комплексно. При формировании переводческой компетенции на материале французских мюзиклов мы руководствовались рабочей программой РГСУ по дисциплине “Практический курс перевода второго иностранного языка (французский)”. Таким образом, согласно рабочей программе РГСУ у студентов во время обучения должны сформироваться следующие компетенции: 1) способность применять знание иностранных языков для решения профессиональных задач; 2) способность самостоятельно осуществлять поиск профессиональной информации в печатных и электронных источниках, включая электронные базы данных; 3) способность воспринимать на слух аутентичную речь в естественном для носителей языка темпе, независимо от особенностей произношения и канала речи (от живого голоса до аудио- и видеозаписи); 4) способность адекватно применять правила построения текстов на рабочих языках для достижения их связности, последовательности, целостности на основе композиционно-речевых форм; 5) способность распознавать лингвистические маркеры социальных отношений и адекватно их использовать (формулы приветствия, прощания, эмоциональное восклицание), распознавать маркеры речевой характеристики человека на всех уровнях языка; 6) учитывать темпоральные характеристики исходного текста при переводе; 7) осуществлять письменный перевод художественного текста, используя приёмы предпереводческого и переводческого анализа [10, с. 381–382].

Для достижения вышеперечисленных компетенций мы использовали следующие методы: 1) наблюдение за двумя группами третьего курса РГСУ (10 и 12 человек), изучающими французский язык по специальности “Перевод и переводоведение”; 2) эксперимент с применением заданий, направленных на формирование требуемых компетенций, на материале франкоязычных мюзиклов (в группе 12 человек) и применением традиционных заданий и упражнений (перевод текстов, упражнения на переводческие трансформации, лексико-грамматические упражнения) во второй группе, участвующей в эксперименте; 3) анализ формирования компетенций у обучающихся. Эксперимент длился 3 месяца.

На первом этапе нашего эксперимента мы выбрали параллельные группы третьего курса, так как уровень владения иностранным языком, то есть французским, у студентов третьего курса уже позволяет решать профессиональные задачи на нем. На данном этапе мы оценивали уровень сформированности намеченных нами компетенций у студентов. Для того, чтобы оценить их результаты, мы предложили обеим группам просмотреть и прослушать небольшой фрагмент видео

из мюзикла “Маленький принц”, прочитанный носителем французского языка в естественном темпе. Группы получили задания пересказать и обсудить услышанный текст с целью оценить умение воспринимать аутентичную речь. Далее мы предложили им скрипт другого фрагмента того же мюзикла и попросили также обсудить его и сделать перевод на русский язык. Это позволило нам понять начальный уровень сформированности компетенций и выстроить дальнейший план их формирования.

На втором этапе мы начали работу над развитием переводческой компетенции в целевой группе – группе номер 1. Студентам необходимо было научиться делать предпереводческий анализ для более глубокого понимания текста и, в дальнейшем, для его адекватного перевода. При работе на этом этапе студенты делали предпереводческий анализ композиций “Parlez-moi de Florence” и “Beau comme le soleil” из мюзикла “Notre Dame de Paris”. Мы специально выбрали мюзикл с уже существующим официальным переводом, чтобы после своей работы студенты смогли сравнить свой результат с общепризнанным переводом. Студентам было необходимо сделать историческую справку про эпоху, в которой происходит действие, найти информацию об упоминаемых местах, людях, эпохах, например “Florence”, “Dante”, “Renaissance”, и обсудить упоминаемые в тексте идеи и возможные источники их возникновения, например “Les livres des écoles tueront les cathédrales” и другие. Кроме того, мы продолжили работу над восприятием устной аутентичной речи, поэтому часто предлагали студентам прослушивать отрывки из мюзикла “Notre Dame de Paris” для повторения и перевода в качестве фонетической разминки на занятиях.

На третьем этапе мы перешли к составлению подстрочного перевода. Студенты уже довольно долго погружались в эпоху произведения “Notre Dame de Paris”, поэтому в качестве задания на перевод им было предложено произведение “Le temps des cathédrales”. Студентам было необходимо показать свои навыки проведения предпереводческого анализа и умение делать адекватный перевод исходного текста, используя ранее полученные знания. Каждый студент выполнял работы индивидуально, а затем все возможные варианты обсуждались на паре. Студенты отстаивали и объясняли свой вариант перевода, соглашались с лучшими предложениями.

На четвертом этапе мы приступили к составлению стихотворного перевода. Студенты, ориентируясь на свой подстрочный перевод, полученный в результате работы на предыдущем этапе, составляли перевод с учетом ритма и с использованием рифмующихся синонимов. Работа на этом этапе также была индивидуальной, так как нам важно сформировать намеченные компетенции у каждого студента. После завершения работы, студенты также обсуждали свои варианты, сравнивали с вариантами других студентов.

На пятом этапе мы проводили контрольный перевод, чтобы проверить насколько наша методика была эффективна и насколько она помогла сформировать у студентов желаемые компетенции. В качестве контрольного перевода мы предложили студентам фрагмент “Je t’aime, c’est tout” из мюзикла 2016 года “Les 3 Mousquetaires”, не переведенный официально на русский язык.

Таким образом, за время работы мы отработали все намеченные навыки с использованием аутентичных мюзиклов, что позволило нам реализовать формирование компетенций, требуемых программой Российского государственного университета у студентов-переводчиков третьего курса.

Литературный обзор

Наше исследование показало, что вопросы определения и формирования переводческой компетенции долгое время волнуют как отечественных, так и зарубежных специалистов. Определение переводческой компетенции и процесс ее формирования рассматривали такие современные специалисты как И.В. Журавлева, О.А. Хопияйнен, В.Н. Зензев, Л.Н. Кретова и многие другие [5], [7], [13]. Рассмотрим подробнее результаты некоторых из них.

Т.Э. Алимов, И.А. Усманов, Ин Ван, Ампаро Хуардо Албир, Анабель Галан-Маньяс, Анна Кузник, Кристиан Оллала-Солел, Патрисия Родригес-Инес и Лупе Ромеро приходят к выводу, что переводческая компетенция выходит за рамки билингвизма, содержит лингвистический, стратегический и социокультурный аспекты, что делает ее многокомпонентной компетенцией [1], [19].

А.И. Жаринова и Mohammad Reza Esfandiar, Tengku Seporaa, Tengku Mahadi относят перевод к междисциплинарной области и также рассматривают переводческую компетенцию, как сверхкомпетентность. Специалисту в области перевода необходимо обладать набором компетенций (лингвистической, социокультурной, коммуникативной, технической и т.д.), чтобы осуществить адекватный перевод текста [4], [17]. К тому же, многие специалисты, например, В. Беловески и С.А. Анорбоева, придают особое значение гибким навыкам, таким как командная работа, гибкость ума, стрессоустойчивость и правильное управление временем [2], [14].

Таким образом, можно прийти к выводу, что переводческая компетенция представляет собой сложное многокомпонентное понятие, а при ее формировании необходимо учитывать все составляющие ее элементы. По мнению А.И. Газизовой и Е.А. Хузиной не достаточно формирования отдельных навыков, например, грамматических и лексических, или отдельных знаний переводческих трансформаций и терминологии. Для осуществления профессионального перевода специалист должен обладать целым комплексом компетенций, позволяющих ему осуществлять глубокий анализ исходного текста для его адекватного перевода на другой язык [4]. В своей статье они

предлагают формировать переводческую компетенцию набором упражнений, направленных на развитие различных навыков и умений, необходимых переводчику.

М.Е. Коровкина, А.Л. Семёнов и В.И. Ершов, в свою очередь, предлагают функциональный метод формирования переводческой компетенции с активным использованием языковой личности переводчика. Переводчик, используя свои когнитивные способности и уже сформированную языковую личность родного языка, осуществляет перевод от “мысли к слову” [8, с. 70].

Как и многие другие специалисты, Кароль Фильер для формирования переводческой компетенции предлагает программу, включающую в себя две основные части: 1) глубокое изучение иностранного языка (т.е. формирование лингвистической компетенции); 2) освоение технических навыков (переводческие умения, освоение программ для перевода) [15]. Данная образовательная программа является самой популярной и используется во многих вузах России и за рубежом.

Фредди Плассар при формировании у студентов переводческой компетенции учитывает наличие в современном мире машинного перевода. Несомненно, машинный перевод занял свое место в современном мире и игнорировать его существование больше невозможно. Таким образом, Фредди Плассар концентрируется на формировании у современных переводчиков когнитивных навыков и умении анализа, а также умении правильно воспользоваться машинным переводом [18]. Такая же идея находит свое отражение в трудах Джамы Рашид и Фархан Рашид [20].

Если рассматривать перевод поэтических текстов с французского языка на русский, то, согласно Р.Г. Магомедзагирову, необходимо использовать большое количество трансформаций, связанных с различными грамматическими структурами языков, а также сочетаемостью и коммуникативной структурой высказывания [9, с. 102]. К тому же переводчику необходимо выбрать метод перевода, то есть либо максимально приблизить его к языку оригинала, “сохраняя размер, строфики и метрики стихотворения”, либо, наоборот, сделать перевод максимально естественным для языка перевода [9, с. 101]. Однако всё же главной задачей переводчика является сохранения поэтической формы оригинала [9, с. 106].

Е.А. Романенко также приходит к выводу, что при переводе стихотворений переводчику необходимо сохранить форму и размер оригинального произведения, однако не всегда это бывает возможным. В таком случае переводчику следует подойти к переводу с филологической точки зрения, то есть выполняя анализ языковых особенностей текста. Автор также отмечает важность предпереводческого анализа, так как он позволяет лучше понять эпоху автора и тем самым корректно передать смысл, заложенный в произведение [11].

Обзор вышеприведенных исследований указывает на востребованность переводческой компе-

тенции в современном мире. Таким образом, актуальность проблемы формирования переводческой компетенции обусловлена высокой конкуренцией, в условиях которой специалистам любой области не достаточно знаний и умений исключительно по своему предмету. В современных условиях специалистам необходимо постоянное развитие, а также изучение научных достижений как своих соотечественников, так и иностранных коллег.

Для формирования переводческой компетенции мы предлагаем использовать мюзиклы, так как с помощью аудиального воздействия мы развиваем лингвистические навыки, память (за счёт использования упражнений на подбор рифмующихся синонимичных единиц), перевод – развитие технических навыков (трансформации, подбор слов, культурные аллюзии и т.д.). Новизна предлагаемого метода заключается в комплексном подходе к формированию переводческой компетенции, достигаемой благодаря решению нескольких переводческих задач в процессе формирования.

Результаты

Первый этап формирования переводческой компетенции показал нам, что студенты обеих групп испытывают трудности при восприятии аутентичной речи на слух, так как им было сложно обсудить услышанный фрагмент на французском языке из-за неполного понимания услышанного. Однако после прочтения скрипта другого фрагмента, студенты чувствовали себя более уверенно в обсуждении текста. Что касается перевода текста, то студенты допускали типичные ошибки начинающих переводчиков, которые представлены в таблице ниже. Результаты первого этапа представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты первого этапа эксперимента

Задания	Типы ошибок	Процент успеваемости	
		группа 1	группа 2
1 – понимание на слух	понимание отдельных слов, но не всей фразы	62%	63%
2 – обсуждение 1	смысловые ошибки, лексические, грамматические	49%	52%
3 – понимание письменного текста	незнание отдельных слов	97%	99%
4 – обсуждение 2	лексические, грамматические	93%	97%
5 – перевод скрипта	дословный перевод, сохранение французских грамматических структур в русском переводе, отсутствие комплексных преобразований	54%	60%

Целью второго и третьего этапов нашего эксперимента было составление адекватного подстрочного перевода, а также работали над исправлением ошибок, допущенных на первом этапе эксперимента. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Типы ошибок на этапах 2,3

Типы ошибок	Процент присутствия ошибок в день обсуждения	Процент присутствия ошибок в финальном подстрочнике
дословный перевод	67%	0%
иностраные грамматические структуры	83%	33%
отсутствие комплексных преобразований	89%	33%
непонимание контекста	43%	0%
транскрипция/транслитерация имен собственных в соответствии с принятой нормой в русском языке	47%	0%
отсутствие лексических замен	83%	5%

На четвертом этапе, составлении стихотворного перевода, самой большой трудностью было соблюдение ритма. Мы проанализировали все первоначальные подстрочные переводы студентов и получили следующие результаты (табл. 3).

Таблица 3. Трудности при составлении подстрочного перевода

Трудности	Процент успешного выполнения в первом подстрочнике	Процент успешного выполнения в финальном подстрочнике
поиск рифмующихся синонимов	91%	100%
подбор соответствующих ритму конструкций	47%	81%

Анализ контрольного перевода в целевой группе показал, что почти все студенты развили намеченные нами компетенции, научились делать предпереводческий анализ, правильно подбирать синонимы и соблюдать ритм произведения. Результаты финального перевода представлены в таблице 4.

Представленные результаты собирались и анализировались на протяжении всего эксперимента. После завершения эксперимента в группе отмечался существенный прогресс как в области стихотворного перевода, так и в переводе в целом, а также в умении работать индивидуально и в группе, воспринимать аутентичную иностран-

ную речь на слух, обсуждать профессиональные вопросы на иностранном языке.

Таблица 4. Анализ финального перевода

Типы ошибок	Примечания	Процент допущения ошибки
дословный перевод	все студенты группы применяли переводческие трансформации	0%
иностраные грамматические структуры	у двоих студентов в нескольких предложениях сохранилась грамматическая конструкция с использованием двух подлежащих	17%
отсутствие комплексных преобразований	трое студентов не справились с заданием	25%
неадекватные рифмующиеся синонимы	все студенты выбрали адекватные синонимы	0%
несоблюдение ритма	четыре студента нарушили ритм в определенных фрагментах перевода	33%
несоответствие историческому контексту	всеми студентами был проведен тщательный предпереводческий анализ	0%

Обсуждение

Полученные в ходе эксперимента результаты позволяют нам указать на то, что после применения нашей методики все 12 студентов экспериментальной группы научились применять лексические переводческие трансформации, подбирать адекватные для контекста конкретного текста синонимы, правильно использовать транскрипцию и транслитерацию и делать предпереводческий анализ. Десять студентов успешно справились с трансформацией грамматических конструкций, однако двое студентов все же сохраняли при переводе конструкции, естественные для французского языка. Это объясняется тем, что данным двум студентам необходимо было уделить больше времени на формирование умения применять грамматические трансформации, и как предлагает Т.А. Бойченко поэтапно формировать каждый вид грамматических трансформаций [3, с. 10]. Также мы отмечаем, что трое студентов группы не справились с применением комплексных преобразований при переводе, что говорит о неуверенности студентов в понимании исходного текста. Мы делаем вывод о необходимости дальше работать над этим умением и развивать знания французского языка на практических занятиях.

Самой трудной задачей для студентов было соблюдение ритма произведения, составление перевода, совпадающего с музыкой. При изучении иностранного языка музыкальности уделяется мало внимания, особенно на старших курсах обуче-

ния, что привело к неудаче при выполнении задания. Мы изучили данный вопрос и пришли к выводу о необходимости внедрения фонетических на занятия упражнений, способствующих развитию музыкального слуха у студентов. Как отмечает Р.Н. Слонимская, развитие музыкального слуха у студентов гуманитарных вузов способствует реализации профессиональных задач, а также развивает скорость и гибкость мышления [12].

Для того, чтобы убедиться в эффективности нашей методики, мы обучали параллельную группу третьего курса по традиционной методике без использования мюзиклов. Так как на третьем курсе упор делается на развитие навыка перевода с учетом темпоральных характеристик исходного текста, студенты также тренировали стихотворный перевод, но с использованием современных стихотворений французских авторов. Безусловно, группа научилась делать предпереводческий анализ, использовать переводческие трансформации и переводить тексты на уровне студента третьего курса. Однако согласно требованиям программы университета, на третьем курсе обучения акцент делается на использовании предпереводческого и переводческого анализа при переводе художественного текста с учетом его темпоральных характеристик. Студентам контрольной группы был предложен тот же фрагмент для финального перевода, что и в экспериментальной группе. Результаты студентов контрольной группы показали, что больше половины студентов не смогли перенести знания, полученные при работе со стихотворениями. Кроме того, студенты контрольной группы хуже воспринимают аутентичную речь на слух и испытывают трудности при необходимости аргументировано отстаивать свою точку зрения на французском языке.

Таким образом, можно сделать вывод, что предложенный нами метод формирования переводческой компетенции является эффективным, особенно при формировании таких специальных компетенций, как осуществление письменного перевода художественного текста с использованием приёмов предпереводческого и переводческого анализа и знание темпоральных характеристик текста, обязательных для усвоения в рамках обучения по специальности «Перевод и переводоведение» в Российском государственном социальном университете.

Заключение

В статье были рассмотрены понятие и процесс формирования переводческой компетенции. Мы пришли к выводу, что переводческая компетенция представляет собой сложное, многокомпонентное понятие, каждый компонент которого важен и требует развития. Кроме того, мы предложили метод формирования отдельных компонентов переводческой компетенции, обязательных к освоению на третьем курсе переводческого направления в Российском государственном социальном университете. Пред-

ложенный нами метод позволяет эффективно достичь целей, установленных рабочей программой университета. Мы сравнили результаты, полученные в ходе педагогического эксперимента, которые ясно показали, что студенты в экспериментальной группе достигли большего успеха, чем студенты в контрольной группе, обучающиеся по традиционной методике. Студенты экспериментальной группы показали прогресс не только в умении адекватно переводить исходные тексты, но и отработали навыки работы индивидуально и в группе, навыки аргументированного отстаивания своего мнения и обсуждения профессиональных вопросов на иностранном языке. Все студенты справились с предпереводческим анализом, с подбором адекватных синонимов и применением переводческих трансформаций. Мы выяснили, что большую трудность для студентов представляют соблюдение ритма, комплексные преобразования и изменение грамматического строя предложения, над чем мы обязательно продолжим работу. Наш метод может быть широко применим для формирования и развития переводческой компетенции не только на французском, но и на других иностранных языках.

Литература

1. Алимов Т.Э., Усманов И.А. Основы переводческой компетенции // Вестник науки и образования. 2022. № 1–2 (121). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-perevodcheskoy-kompetentsii> (дата обращения: 29.02.2024).
2. Anorboeva Soliha Askarjon Kizi. Theoretical issues of formation of translation competence in the education system of the republic of Uzbekistan // ORIENSS. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/theoretical-issues-of-formation-of-translation-competence-in-the-education-system-of-the-republic-of-uzbekistan> (дата обращения: 29.02.2024).
3. Бойченко Татьяна Александровна Методика формирования переводческой компетенции студентов неязыковых вузов // Теория и практика социогуманитарных наук. 2020. № 1 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-formirovaniya-perevodcheskoy-kompetentsii-studentov-neyazykovykh-vuzov> (дата обращения: 29.02.2024).
4. Газизова Альфия Ильдусовна, Хузина Екатерина Александровна Формирование у студентов-магистрантов переводческой компетенции в обучении иностранному языку в вузе // АНИ: педагогика и психология. 2019. № 3 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-studentov-magistrantov-perevodcheskoy-kompetentsii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 29.02.2024).
5. Журавлева И.В. Формирование переводческой компетенции как одного из основных компонентов в общей структуре иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 12–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-perevodcheskoy-kompetentsii-kak-odnogo-iz-osnovnykh-komponentov-v-obschey-strukture-ino-yazychnoy-professionalnoy> (дата обращения: 29.02.2024).
6. Заболоцкий Н.А. Заметки переводчика // Мастерство перевода. Сборник статей. 1959. Сб. № 1. С. 251–253.
7. Зензеров В. Н., Кретьова Л.Н. Формирование переводческой компетенции учащихся при работе с англоязычными текстами // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. 2017. № 12/2. С. 40–43.
8. Коровкина М.Е., Семёнов А.Л., Ершов В.И. Компетентностный подход к переводу специальных текстов // Филологические науки в МГИМО. 2020. 22(2). С. 133.
9. Магомедзагиров Р.Г. Методы и принципы поэтического перевода. Переводческие преобразования при переводе поэзии // Русистика. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-printsipy-poeticheskogo-perevoda-perevodcheskie-preobrazovaniya-pri-perevode-poezii> (дата обращения: 29.02.2024).
10. Рабочие программы дисциплин (модулей) часть 2 [Электронный ресурс]: ФГБОУ ВО РГСУ. 2021. URL: [https://s.rgsu.net/sveden/files/RPD_\(chasty_2\)\(157\).pdf](https://s.rgsu.net/sveden/files/RPD_(chasty_2)(157).pdf). (дата обращения: 29.02.24).
11. Романенко Елизавета Александровна Проблемы перевода поэтических текстов // Наука и образование сегодня. 2017. № 8 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-perevoda-poeticheskikh-tekstov> (дата обращения: 29.02.2024).
12. Слонимская Р.Н. Концепция творческого обучения Карла Орфа: История, теория, методика: автореферат. 1999. С. 181.
13. Хопияйнен О.А. Формирование переводческой компетенции как важный компонент профессиональной подготовки лингвистов профиля «Перевод и переводоведение» // Вестник Югорского государственного университета. 2017. Т. 13. № 1–2. С. 51–55.
14. Biloveský V. The Development of Interpersonal Competencies during Translation Training // Translatology, Translation and Interpretation – Toward a New Scientific Endeavor. 2023. P. 212.
15. Fillière C. Les compétences professionnelles de la traduction: enjeux et défis de l'insertion des diplômés [En ligne]: Hispanisme S. 2018. Hors-série 3. URL: <http://journals.openedition.org/hispanismes/4169> (дата обращения: 29.02.2024).
16. Marouzeau J. La Traduction // Cahiers de l'Association internationale des études françaises № 8. 1956. P. 147–150.
17. Mohammad R. E., Tengku S., Tengku M. Translation Competence: Aging Towards Modern Views // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Volume 192. 2015. P.810.

18. Plassard F. Apprivoiser la traduction technique [En ligne]: Enseigner la traduction dans les contextes francophones. 2021. URL: <https://doi.org/10.4000/books.apu.26240> (дата обращения: 29.02.2024).
19. Ying W. On Translation Competence and Its Acquisition // Proceedings of the 2022 8th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2022). 2022. V.664. 2022. P. 2996.
20. Rachid J., Rachid F. Aspects cognitifs dans l'apprentissage et l'acquisition des compétences en traduction/ interprétation en classe de langue // De quelques défis épistémologiques, méthodologiques et technologiques de la formation des enseignants au 21ème siècle. 2023. Vol. 1 No. 1. P. 203.

REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE MATERIAL OF FRENCH-LANGUAGE MUSICALS IN THE FORMATION OF TRANSLATION COMPETENCE

Tursun-zade S.T., Gabidullina A.R.
Russian State Social University

The purpose of the article is to define the concept of translation competence and present the method of its formation among third-year students (group of 12 people) of the Russian State Social University, majoring in "Translation and Translation Studies" in accordance with the requirements of the university's course program. The method is based on the material of French musicals ("Notre Dame de Paris", "Les Trois Mousquetaires"). The presented method of developing translation competence consists of four stages (collection of source data, pre-translation analysis, preparation of interlinear translation, preparation of poetic translation) and allows one to effectively develop the competencies required for the formation of following competencies: 1) applying knowledge of foreign languages to solve professional problems; 2) searching for professional information; 3) perceiving authentic speech by ear; 4) adequately applying the rules for constructing texts in working languages; 5) recognizing linguistic markers of social relationships and use them adequately; 6) taking into account the temporal characteristics of the source text when translating; 7) carrying out written translation of a literary text, using the techniques of pre-translation and translation analysis. As a result of the experiment, 8 out of 12 students achieved their goals. This method has the potential for further adjustment and can be used in developing translation competence in other foreign languages.

Keywords: translation competence, translation, poetic translation, formation of translation competence, translation transformations, teaching method.

References

1. Alimov T.E., Usmanov I.A. Fundamentals of translation competence // Bulletin of Science and education. 2022. No.1–2 (121). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-perevodcheskoy-kompetentsii> (accessed: 02/29/2024).
2. Anorboeva Soliha Askarjon Kizi. Theoretical issues of formation of translation competence in the education system of the republic of Uzbekistan // ORIENS. 2021. No.4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/theoretical-issues-of-formation-of-translation-competence-in-the-education-system-of-the-republic-of-uzbekistan> (date of application: 02/29/2024).
3. Boychenko Tatyana Aleksandrovna Methodology for the formation of translation competence of students of non-linguistic universities // Theory and practice of socio-humanitarian sciences.

2020. No.1 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-formirovaniya-perevodcheskoy-kompetentsii-studentov-neyazykovykh-vuzov> (date of application: 02/29/2024).
4. Gazizova Alfiya Ildusovna, Khuzina Ekaterina Alexandrovna Formation of undergraduate students' translation competence in teaching a foreign language at a university // ANI: pedagogy and psychology. 2019. No.3 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-studentov-magistrantov-perevodcheskoy-kompetentsii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (date of application: 02/29/2024).
5. Zhuravleva I.V. Formation of translation competence as one of the main components in the general structure of foreign-language professional communicative competence // Actual problems of humanities and natural sciences. 2014. No.12–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-perevodcheskoy-kompetentsii-kak-odnogo-iz-osnovnykh-komponentov-v-obschey-strukture-inoyazychnoy-professionalnoy> (date of reference: 02/29/2024).
6. Zabolotsky N.A. Translator's notes // Translation skills. Collection of articles. 1959. Collection No. 1. pp. 251–253.
7. Zenzerov V. N., Kretova L.N. Formation of students' translation competence when working with English-language texts // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: HUMANITIES. 2017. No. 12/2. pp. 40–43.
8. Korovkina M.E., Semenov A.L., Ershov V.I. Competence-based approach to the translation of special texts // Philological sciences at MGIMO. 2020. 22(2). p. 133.
9. Magomedzagirov R.G. Methods and principles of poetic translation. Translation transformations in the translation of poetry // Russian Studies. 2016. No.4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-printsipy-poeticheskogo-perevoda-perevodcheskie-preobrazovaniya-pri-perevode-poezii> (date of reference: 02/29/2024).
10. Work programs of disciplines (modules) part 2 [Electronic resource]: FSUE IN RGSU. 2021. URL: [https://s.rgsu.net/sveden/files/RPD_\(chasty_2\)\(157\).pdf](https://s.rgsu.net/sveden/files/RPD_(chasty_2)(157).pdf). (date of application: 02/29/24).
11. Romanenko Elizaveta Aleksandrovna Problems of translation of poetic texts // Science and education today. 2017. No.8 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-perevoda-poeticheskikh-tekstov> (date of reference: 02/29/2024).
12. Slonimskaya R.N. Karl Orff's concept of creative learning: History, theory, methodology: abstract. 1999. p. 181.
13. Hopiyainen O.A. Formation of translation competence as an important component of professional training of linguists of the profile "Translation and translation studies" // Bulletin of the Yurga State University. 2017. Vol. 13. No.1–2. C. 51–55.
14. Biloveský V. The Development of Interpersonal Competencies during Translation Training // Translatology, Translation and Interpretation – Toward a New Scientific Endeavor. 2023. P. 212.
15. Fillière C. Les compétences professionnelles de la traduction: enjeux et défis de l'insertion des diplômés [En ligne]: Hispanisme S. 2018. Hors-série 3. URL: <http://journals.openedition.org/hispanismes/4169> (accessed: 02/29/2024).
16. Marouzeau J. La Traduction // Sachiogs de l'Association internationale des études françaises No. 8. 1956. P. 147–150.
17. Mohammad R. E., Tengku S., Tengku M. Translation Competence: Aging Towards Modern Views // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Volume 192. 2015. p.810.
18. Plassard F. Arrivoiser la traduction technique [En ligne]: Enseigner la traduction dans les contextes francophones. 2021. URL: <https://doi.org/10.4000/books.apu.26240> (accessed: 02/29/2024).
19. Ying W. On Translation Competence and Its Acquisition // Proceedings of the 2022 8th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2022). 2022. V.664. 2022. P. 2996.
20. Rachid J., Rachid F. Aspects cognitifs dans l'apprentissage et l'acquisition des compétences en traduction/ interprétation en classe de langue // De quelques défis épistémologiques, méthodologiques et technologiques de la formation des enseignants au 21ème siècle. 2023. Vol. 1 No. 1. P. 203.

Горелик Борис Давидович,

кандидат технических наук, преподаватель высшей категории, специалист системы образования 1-ой категории
E-mail: Gorelik3BD5@yandex.ru

Кризис системы образования наступил в конце прошлого столетия, когда произошла смена общественной формации в стране. Государство было не в состоянии оплачивать дополнительное обучение выпускников системы профессионального образования, а коммерческие фирмы не хотели оплачивать профессиональную подготовку специалистов.

В статье освещаются недостатки в работе систем обучения и образования, с позиции генетических законов формирования умений и знаний. Исследованы основные системы организации профессионального образования в развитых странах. Проведен анализ положительных и отрицательных факторов систем профессионального образования. Выявлены дефекты системы профессионального образования в России. В заключении предложены основные направления реорганизации системы профессионального обучения в России.

Ключевые слова: профессиональное образование, системы обучения, система знаний, реорганизация системы обучения, профессиональная подготовка специалистов.

В середине прошлого столетия система профессионального образования Советского Союза столкнулась с рядом серьезных проблем, связанных с неудовлетворительной подготовкой профессиональных кадров, необходимых для сектора материального производства страны. Частичное решение этой проблемы взяло на себя государство, оплатив из государственного бюджета дополнительное обучение выпускников системы профессионального образования на конкретных рабочих местах предприятий сектора материального производства. Частичным это решение было потому, что основные проблемы системы профессиональной подготовки решены не были и с течением времени только усугублялись.

Кризис системы образования наступил в конце прошлого столетия, когда произошла смена общественной формации в стране. Государство было не в состоянии оплачивать дополнительное обучение выпускников системы профессионального образования, а коммерческие фирмы не хотели оплачивать профессиональную подготовку специалистов.

Основные функциональные задачи системы образования в любой общественной формации заключается в следующем:

1. Передача последующему поколению всего объема знаний, накопленных предыдущими поколениями.
2. Обеспечение расширенного воспроизводства знаний в обществе, следствием чего является технический прогресс и рост жизненного уровня в обществе.
3. Своевременное обеспечение всех сфер деятельности Государства квалифицированными кадрами.

Поэтому система образования является фундаментом интеллектуального и технологического развития и благополучия общества.

Задача этой публикации – попытка вскрыть причины деградации системы профессионального образования в России

Система передачи знаний

В мире существуют две системы передачи знаний от поколения к поколению:

1. **Система обучения.** Технологии системы обучения отрабатывались в природе около 2 миллионов лет с момента появления на земле млекопитающих, записаны в их генокодах и являются генетическими законами природы.
2. **Система образования.** Эта система является следствием появлением в обществе государственных форм управления. Функции и техно-

логии в системе образования устанавливает Государство.

Формирование системы обучения в обществе

Поскольку дети рождаются абсолютно беспомощными и их необходимо подготовить к самостоятельной жизни во внешней среде обитания, то эту

обязанность природа возложила на родителей: **ОБУЧЕНИЕ** детенышей **УМЕНИЮ** самостоятельно добывать пищу; **ОБУЧЕНИЕ** детенышей **ЗНАНИЯМ** правил поведения в конкретной внешней среде. Различные системы обучения стали предметом труда науки, получившей название **педагогика**. За 40000 лет были отработаны три базовые технологии, ставшие генетическими законами педагогики, записанные на глиняных табличках шумеров 5000 лет назад и впервые озвученные А. Джуринским:

1. формирование **знаний**. Методики обучения строились на простом заучивании и переписывании, многократном повторении текстов, механическом запоминании столбцов словарных слов, терминов, текстов, задач и методов их решений.

2. формирование **умений**. Методики обучения предусматривали выполнения конкретных работ, необходимых для формирования знаний – изготовление глиняных табличек.

3. формирование **компетенций (формирование личности и интеллекта ученика)**. Методики обучения предусматривали индивидуальную работу (беседу) учителя с учеником. Задача этой технологии – обучение логическому мышлению, умения вести беседы и дискуссии, применять полученные знания в реальной жизни. Эта технология необходима для формирования личности ученика, использования его интеллекта при решении сложных задач и принятии решений в сложных жизненных ситуациях.

В середине первого тысячелетия новой эры мировая система образования претерпела серьезные изменения в качестве и объемах обучения.

С укреплением государственной власти в обществе возникла проблема с подготовкой квалифицированных специалистов для управления государством, социальной сферой общества и сферой общественного производства. Педагогика разделилась на два направления: формирование умений осталось за семьей, а формирование знаний перешло в специальные образовательные учреждения – школы, академии, университеты с факультетами по различным направлениям науки. Обучение в указанных учебных учреждениях проводилось по первой генетической технологии.

С развитием машинного производства промышленные технологии настолько усложнились, что для их реализации потребовались специальные знания, что привело к появлению в педагогике нового направления – профессионального обучения. Знания по-прежнему формировались в образовательных учреждениях, а умения формировались при конкретной работе на конкретном

рабочем месте на промышленных предприятиях. Поэтому основой формирования профессиональных умений является наличие конкретных рабочих мест для обучения на предприятиях сферы материального производства. В наиболее развитых странах функции профессионального обучения осуществляет Государство.

Важным фактором для педагогики является соотношение времени на наработку умений и знаний. В историческом аспекте природа отдавала приоритет умениям, так как именно они обеспечивали выживание человека во внешней среде. В начале двадцатого века, когда основным орудием производства было универсальное технологическое оборудование, временное соотношение У/З составляло (80–85)% умений и (15–20)% знаний. В среднем на наработку умений тратится в 4–5 раз времени больше, чем на наработку знаний. Это объясняется тем, что на наработку умений задействована вегетативная нервная система.

За сто лет произошли большие изменения в системе познания, приведшие за счет механизации, автоматизации и компьютеризации технологий в сфере материального производства к резкому сокращению объемов ручного труда, а на автоматических производствах – к его полной ликвидации. Зато резко вырос объем знаний, необходимых на разработку, реализацию и контроль таких технологий. Энергетика мозга не могла обеспечить такие объемы знаний, но природа нашла выход из сложившейся ситуации. В системе познания для устранения основного диалектического противоречия – **бесконечности познания и конечности памяти мозга**, произошло разделение труда в интеллектуальной сфере. Такое же разделение труда сейчас происходит в промышленных технологиях. Общие знания, необходимые для реализации конкретных технологий делятся на более узкие специализации, а общий объем сохраняется за счет увеличения числа исполнителей. Так как все исполнители работают параллельно, то производительность труда резко возрастает при сохранении фонда заработной платы. Настало время узких специалистов высокой квалификации.

Одновременно резко сократились сроки амортизации технологий. Если в начале 20-го века они составляли 30–20 лет, то в начале 21-го века они составляют 5–3 года, что сопоставимо со сроками профессионального обучения. Поэтому система профессионального обучения не может своевременно обеспечить промышленное производство квалифицированными востребованными кадрами

Современные системы профобразования в развитых странах

Каждый выпускник профессионального учебного заведения, принятый на работу, сам определяет, каких знаний и в каком объеме ему не хватает для профессионального выполнения должностных обязанностей на конкретном рабочем месте. Работник самостоятельно определяет направленность

необходимых ему знаний, выбирает учебное заведение, в котором он может получить эти знания, и записывается на цикл лекций. Оплата обучения либо за счет слушателя, либо за счет фирмы, где он работает.

Данная система предполагает личную заинтересованность работника в дополнительном обучении, заинтересованность работодателя в высококвалифицированных кадрах и полную добровольность обучения. К недостаткам этой системы можно отнести увеличение сроков обучения.

Положительные стороны непрерывного профессионального образования во Франции

Французская система профобразования наиболее полно соответствует генетическим законам природы, обеспечивающими жизнедеятельность человека.

Основные положения французской системы профобразования:

1. Во Франции право граждан на получение непрерывного профобразования и обучения гарантируется Законом, который был принят в 1971 г., а благодаря социальному партнерству между работодателями и профсоюзами Франция стала одной из немногих стран, где право на дальнейшее обучение граждан гарантируется законом.

2. Для финансирования системы обучения создан **Фонд по привлечению средств для профессионального образования**. В 98 региональных отделениях Фонда в соответствии с действующим законодательством на подготовку кадров концентрируются обязательные отчисления от фонда заработной платы предприятий, которые составляют в среднем 3,5% от фонда заработной платы предприятий.

3. Ученики общеобразовательных школ, закончившие обучение в школе в возрасте 15–16 лет должны проработать в сфере материального производства не менее двух лет, чтобы получить право поступления в профессиональные учебные учреждения более высокого уровня. Учебная система децентрализована и учебные учреждения могут менять объемы и тематику обучения оперативно по согласованию с работодателем.

4. В 1998 году была создана государственная **Ассоциация сертификации профессиональных компетенций**, которая проводит независимую государственную оценку профессиональной годности специалистов с выдачей **дипломов Государственного образца**. Позволяет методом **валидации** узаконить умения и знания при самостоятельном обучении.

Негативные факторы системы образования в России

С развалом СССР и переходом к рыночной экономике западные государства проделали большую работу по развалу экономики России. Для того, чтобы развалить экономику России нужно было:

1. Развалить систему образования;
2. Уничтожить производство средств производства (производство орудий труда)

Обе эти задачи были успешно выполнены.

Переход системы образования на западные стандарты привел к резкому снижению уровня качества образования в стране: с 3-го места в мире СССР на 34-е место Россия.

Кроме того, законодательная база связи системы профобразования с системой профобучения на промышленных предприятиях Советского Союза была ликвидирована и за 30 последних лет не восстановлена.

В связи с резким увеличением объемов познания увеличилось количество технологий в сфере экономики и сократились сроки их использования на производстве (амортизация технологий). За последние 100 лет амортизация технологий снизилась с 30–20 лет до 5–3 лет.

Сроки подготовки специалистов, действующие в 20–30 гг. прошлого века и оформленные в виде утвержденных нормативных документов (образовательные стандарты, технологии обучения, структура образовательных учреждений) остались неизменными и действуют в настоящее время. Эти документы в настоящее время не соответствуют требованиям экономики. Стагнация системы образования началась в 60-е годы прошлого века, когда сроки обучения сблизились со сроками амортизации технологий.

Педагогика и мозг

Процесс обучения (педагогика) состоит из формирования в памяти человека знаний и умений. Причем соотношение между знаниями и умениями зависят от способов его выживания во внешней среде обитания, то есть от его навыков и способностей добывать пищу, необходимую для выработки энергии, потребляемой организмом для выживания и нормального функционирования. В настоящее время эта способность человека обозначается термином **профессия**. Для человека профессия – это орудие производства, необходимое для выживания во внешней среде. На человеке разумном эти технологии отрабатывались 40.000 лет и стали генетическими законами природы. а у человека – мышечной способностью выполнять конкретную работу (условные рефлекс), алгоритм которой хранится в долговременной памяти и является **умением**. Технология выполнения этих работ является **знанием** и также хранится в долговременной памяти. Суммарный объем информации по умениям и знаниям при выполнении конкретной работы и хранящийся в долговременной памяти является **профессиональным навыком**.

Существует мнение, что объем памяти зависит от числа нервных клеток – нейронов. Нервная система человека состоит из 10 000 000 000 нейронов и 70 000 000 000 вспомогательных клеток. Из этого гигантского количества лишь один процент выполняет самостоятельную работу, то есть

принимает сигналы и управляет работой мышц; остальные 99% – это посреднические клетки (спящие нейроны), в которых отсутствует информация. Человеческий мозг каждый день теряет примерно 85 000 кортикальных нейронов (столбчатое объединение нейронов, вертикально пронизывающее кору головного мозга). Но это лишь бесконечно малая часть (0,0002%) из примерно 40 миллиардов нейронов коры нашего головного мозга. При таком темпе потребуются более 600 лет на то, чтобы лишиться половины нейронов мозга. Основным параметром, определяющим объем памяти является не количество нервных клеток, а количество энергии организма, потребляемое мозгом.

При увеличении расхода энергии мозгом выше установленной природой нормы, организм принимает меры по устранению этого нарушения. Чем больше объем информации в памяти, тем больше расход энергии мозгом. Поэтому для восстановления энергетического равновесия мозга необходимо уменьшить объем информации. Для этого природа создала **предохранительный клапан предельного расхода энергии мозга – генетический закон программируемой смерти нейронов**, согласно которому нейроны с длительно неостребованной организмом информацией из памяти удаляются.

Основной вопрос функционирования мозга – **где хранится долговременная память в мозге человека** долгие годы не давал спокойно жить ученым разных стран.

Но если учесть, что природа умная и экономная дама и она не может допустить, чтобы в одном живом организме были разные системы долговременной кодировки информации, то можно прийти к выводу, что долговременная память в мозге живого существа должна храниться в генах молекул ДНК нейронов, как и наследственная память в генетической формуле. Чтобы это доказать потребовалось более 50-ти лет. И этот вывод был доказан экспериментально разными группами физиологов: Анохин П.К., который сформулировал модель долговременной памяти; Зрик Р. Кандель, Нобелевский лауреат, Молекулу в синапсе, которая включает синтез белков памяти в нейроне он назвал СРЕВ; биолог Балабан П.М. Выделил молекулу ПкМ-зета, которая включает синтез белков памяти в нейроне; физиолог Бонь Е.И. сформулировала место формирования белковой молекулы памяти, которую назвала нейромодулятором.

Современные представления о формировании долговременной памяти:

- Долговременная память зашифрована сложными белковыми молекулами и хранится в наборе генов ДНК нейронов из различных участков коры головного мозга, связанных с конкретными рецепторами внешней информации.
- Гены с зашифрованной конкретной информацией соединены между собой через нервные волокна и синапсы и образуют единую систему памяти. В этом им помогают указанные выше молекулы памяти, которые в настоящее время

называются нейромодуляторами. и формируется не в синапсе, а в самом нейроне, упаковывается в пузырек и таком виде по нервным каналам переносится в синапс.

- Многократное повторение идентичной информации способствует укреплению синоптических связей системы за счет увеличения объема самих синапсов, формирования новых дендритов и синапсов, ужесточения самих мембран за счет увеличения в них количества холестерина.

Изложенная выше механическая система формирования долговременной памяти является схематичной, так как она не учитывает влияние работы других систем и факторов на формирование долговременной памяти. Организм человека – это единое целое и нарушение работы любой системы может привести к непоправимым последствиям. Система долговременной памяти может корректироваться даже при воздействии психологических факторов, например эмоций и стрессов.

Адресная система профобучения выполняется на конкретном рабочем месте конкретного предприятия и является наиболее эффективной технологией профобучения. Если для ее реализации применить современные технологии дистанционного обучения, то можно значительно повысить эффективность и качество подготовки востребованных промышленностью специалистов. Для ее реализации необходимо:

- **Законодательное обеспечение человека орудием труда.** В биосфере земли 2000 000 видов живых существ, каждого из которых природа обеспечила орудием труда, необходимым для добывания пищи. У человека этим природным орудием являются руки. Но прогресс сыграл с человеком злую шутку – руки перестали быть орудием труда из-за увеличения сложностей машинных технологий. Для того, чтобы они снова стали орудием труда необходимо в них вложить профессию. Только при наличии профессии сегодня человек может заработать средства на покупку пищи, необходимой для сохранения жизни.
- В понятие **профессии как орудия труда** входит обучение трем генетическим технологиям, обеспечивающим выживание человека во внешней среде – **умение** выполнять конкретную работу на конкретном рабочем месте; **знание** технологий выполнения этих работ; формирование личности и интеллекта человека (**компетенции**). Задача системы профессионального образования помочь человеку освоить эти технологии и закрепить их в долговременной памяти. Уровень профессионального выполнения этих технологий называется **квалификацией**.
- В 37 –ой статье Конституции РФ декларируется право на труд.

Но право на труд является простой декларацией при отсутствии орудия труда. Поэтому эту статью желательно откорректировать, дополнив ее обязательным бесплатным профессиональным

обучением рабочей профессии по выбору. Рабочая профессия может стать трамплином к дальнейшему повышению квалификации.

- Законодательное выделение рабочих мест и наставников для профессионального обучения на промышленных предприятиях.
- Определение источников финансирования содержания рабочих мест на предприятиях.
- Разработка юридических документов взаимодействия учебных учреждений профессионального обучения и промышленных предприятий. Данный пункт предполагает тесное взаимодействие ученика, наставника от предприятия и преподавателя учебного учреждения в процессе обучения.

Основные дефекты образовательных стандартов

Основными дефектами современных образовательных стандартов в России являются:

- Косность. Невозможность их оперативной корректировки при появлении новых технологий в промышленности.
- Догматизм. Он не позволяет своевременно отслеживать тенденции развития системы познания, их влияние на современное производство и организм человека в процессе обучения. Современная педагогика «не заметила» резкое сокращение ручных операций в производственных технологиях (умений) и изменение объемов знаний при обучении.
- Стандарты, и том числе образовательные, являются нормативными документами, обязательными к исполнению. Не исполнение стандарта наказуемое деяние по закону. Они подавляют творческую инициативу исполнителей.
- Излишняя централизация увеличивает сроки их корректировки.
- При очередной корректировке образовательных стандартов, в выходные параметры кроме умений и знаний, добавили третий параметр – компетенции. Но при этом «забыли» обеспечить учебные организации учебными местами на промышленных предприятиях и добавить к учебным планам сроки формирования умений и компетенций – 5520 астрономически или 7360 академических часов (статус молодого специалиста в Советском Союзе).
- Ввели в образовательные стандарты вариативную часть — дисциплины по выбору студентов. Если преподаватели не знают, какие знания потребуются студенту при работе на конкретном рабочем месте, то студенты этого тем более не знают. Это прямое перекалывание ответственности за качество обучения с учебного учреждения на студентов.

Оценка качества обучения

Важная составляющая системы профессионального обучения – оценка качества обучения. Студенты

выполняют итоговую работу и получают диплом от учебного учреждения. К диплому прикладывается вкладыш, в котором перечислены учебные дисциплины, освоенные студентом в процессе обучения. Поскольку разработчики образовательных стандартов не знают, на каком предприятии и каком рабочем месте будет работать студент, то стандарты охватывают весь технологический передел конкретной производственной отрасли. Объем памяти конкретного человека ограничен количеством энергии, которую организм может потратить на поддержание работы мозга. При достижении предельного расхода энергии, срабатывает **предохранительный энергетический клапан мозга**, который приводит объем информации в памяти в соответствие с количеством затраченной энергии путем сокращения общего объема информации. Общий объем информации сокращается за счет удаления из памяти длительно не использованной информации по генетическому закону программированной смерти нейронов. При этом до 90% знаний, полученных в учебном учреждении, из объемов памяти удаляется. Поэтому верить информации о полученных знаниях в дипломе можно с большой натяжкой. Это объективная причина, связанная с генетическими законами работы организма человека.

Но есть и субъективные причины для сомнений в бумажном подтверждении объективности интеллектуальной профессиональной пригодности студентов. На западе бурно расцвела новая форма бизнеса – «оказание помощи» в написании курсовых, дипломных и прочих аттестационных работ за сравнительно небольшую плату. И этот бизнес достиг берегов России.

Если человек сам оценивает качество своей работы, то такая оценка вызывает законное сомнение в ее объективности. В учебных учреждениях профессионального обучения оценку знаний студентов выполняют комиссии преподавателей. Независимая государственная аттестация компетенций (уровня профессиональной квалификации) в России отсутствует.

С умениями, аттестация которых возложена на администрацию промышленных предприятий и оформлена в форме трудового законодательства, все гораздо проще. Уровень квалификации определяют по качеству изготовленных претендентом изделий, принятых ОТК (отделом технического контроля). Кроме того, при приеме на работу трудовое законодательство предусматривает испытательный срок в объеме трех месяцев. Уровень квалификации регламентирован единым тарифно-квалификационным справочником (ЕТКС), имеющим форму закона, утверждается приказом директора предприятия и заносится в трудовую книжку.

Есть еще одна сфера обучения – самостоятельная форма обучения, которая широко декларируется, но нормативной документацией не подтверждается. В России отсутствует система **валидации** профессий.

Выводы

Выполненные выше исследования различных систем профессионального образования показывают, что Российская государственная система профессионального образования своих функций – обеспечения сектора материального производства квалифицированными востребованными кадрами, не обеспечивает и требует серьезной законодательной и организационной доработки.

При доработке необходимо исходить из следующих положений:

- Основным элементом процесса обучения является человек, так как именно он вырабатывает в своем организме умения, знания и компетенции и определяет, каких именно знаний и умений ему не хватает для качественного выполнения конкретной работы.
- Необходимо учитывать генетические законы функционирования человеческого организма, так как именно они определяют работоспособность мозга и памяти.
- Необходима жесткая законодательная база для системы профессионального обучения.
- Необходима работающая система финансирования всех этапов процесса обучения.
- Необходима единая государственная система аттестации профессиональных компетенций соискателей.

Литература

1. Джурицкий А. Воспитание и обучение в условиях цивилизаций Древнего Востока. 2. Постановления Совнаркома и Совмина СССР по кадрам («молодые специалисты») – от 3 июля 1929 № 43, от 15 сентября 1933 № 2052, от 23 июля 1936 № 1112, от 9 мая 1948 № 1840.
2. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем АМН СССР., Москва «медицина» 1975.
3. Труды физиологических лабораторий академик И.П. Павлова. Т. 3. Вып. 1,2, и 3
4. Балабан П.М. Молекулярные механизмы модификации памяти. Сборник статей.
5. Нестерова Ю. Действительно ли мыслительный процесс сжигает больше калорий? 14 сентября 2020 года. Источник: <http://www.scientificamerican.com/>
6. Савельев С. Энергетический подход к эволюции мозга. «Наука и жизнь» № 11.2006.
7. Худякова К., Овчинников С. Память на молекулярном уровне. «ТРОИЦКИЙ ВАРИАНТ2 № 4, 20014.
8. Бонь Е.И. Характеристика медиаторов и модуляторов, их биологическая роль в функционировании нервной системы. Вестник новгородского государственного университета № 1(122)
9. Колокольникова З.У., Басалаева Н.В., Митросенко С.В., Лобанова С.В., Казакова Т.В. Пе-

дагогика и психология. Учебное пособие Лесосибирск 2017.

10. Горелик Б.Д. Генетические корни педагогики. // Современное педагогическое образование. № 11. 2023.
11. Горелик Б.Д. Эффективные технологии обучения // Современное педагогическое образование. № 1. 2024.
12. Краснова Г.А. История развития непрерывного профессионального образования во Франции. РАНХиГС при Президенте РФ. Вестник РУДН, серия Информатизации образования, 2015, № 3

PROBLEMS OF VOCATIONAL EDUCATION IN RUSSIA

Gorelik B.D.

The crisis of the education system occurred at the end of the last century, when there was a change in the social formation in the country. The state was unable to pay for additional training for graduates of the vocational education system, and commercial firms did not want to pay for the professional training of specialists.

The article highlights the shortcomings in the work of training and education systems, from the perspective of the genetic laws of the formation of skills and knowledge. The main systems for organizing vocational education in developed countries have been studied. An analysis of the positive and negative factors of vocational education systems was carried out. Defects in the vocational education system in Russia have been identified. In conclusion, the main directions for reorganizing the vocational training system in Russia are proposed.

Keywords: vocational education, training systems, knowledge system, reorganization of the training system, professional training of specialists.

References

1. Dzhurinsky A. Education and training in the conditions of civilizations of the Ancient East. 2. Resolutions of the Council of People's Commissars and the Council of Ministers of the USSR on personnel ("young specialists") – dated July 3, 1929 No. 43, dated September 15, 1933 No. 2052, dated July 23, 1936 No. 1112, dated May 9, 1948 No. 1840.
2. Anokhin P.K. Essays on the physiology of functional systems of the USSR Academy of Medical Sciences. Moscow "Medicine" 1975.
3. Proceedings of physiological laboratories of academician I.P. Pavlova. T.3. Vol. 1,2, and 3
4. Balaban P.M. Molecular mechanisms of memory modification. Digest of articles.
5. Nesterova Yu. Does the thought process really burn more calories? September 14, 2020. Source: <http://www.scientificamerican.com/>
6. Savelyev S. Energy approach to brain evolution. "Science and Life" No. 11.2006.
7. Khudyakova K., Ovchinnikov S. Memory at the molecular level. "TROITSKY OPTION2 No. 4, 20014.
8. Bon E.I. Characteristics of mediators and modulators, their biological role in the functioning of the nervous system. Bulletin of Novgorod State University No. 1(122)
9. Kolokolnikova Z.U., Basalaeva N.V., Mitrosenko S.V., Lobanova S.V., Kazakova T.V. Pedagogy and psychology. Textbook Lesosibirsk 2017.
10. Gorelik B.D. Genetic roots of pedagogy. // Modern teacher education. No. 11. 2023.
11. Gorelik B.D. Effective teaching technologies // Modern pedagogical education. No. 1. 2024.
12. Krasnova G.A. History of the development of continuing professional education in France. RANEPА under the President of the Russian Federation. Bulletin of RUDN University, series of Informatization of Education, 2015, No. 3

Формирование универсальных компетенций студентов вуза средствами самостоятельной работы

Закотнова Полина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для специальных целей, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
E-mail: zakotnova@mail.ru

Чудинова Анастасия Юрьевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков для специальных целей, Омский государственный университет им.Ф.М. Достоевского
E-mail: nastasiya_chudo@mail.ru

Статья посвящена проблеме формирования универсальных компетенций студентов и организации самостоятельной работы как неотъемлемого элемента процесса обучения. Цель исследования – раскрыть взаимосвязь процесса формирования универсальных компетенций и развития навыка самостоятельной работы будущих специалистов. В статье выделяются ключевые характеристики универсальных компетенций; подчеркивается, что залогом эффективной организации самостоятельной работы выступает соблюдение ряда педагогических условий, а именно готовности и мотивированности студентов к самостоятельному получению знаний и другим учебным действиям; наличия и доступности учебных, учебно-методических и иных материалов; грамотного сопровождения этой работы со стороны преподавателя. В результате исследования предложен комплекс мер по организации самостоятельной работы студентов (на примере дисциплины «Иностранный язык») с целью формирования их универсальных компетенций.

Ключевые слова: универсальные компетенции; самостоятельная работа студентов; обучение иностранному языку; высшее профессиональное образование; организация самостоятельной работы; самооценка навыков самостоятельной работы; методическое сопровождение.

Введение

В основе профессиональной подготовки будущего специалиста лежит федеральный государственный образовательный стандарт. В частности, в ФГОС З++, помимо общепрофессиональных и профессиональных компетенций, прописаны универсальные компетенции (УК), сформированность которых по сути отражает образовательные результаты выпускника вуза, его социально-личностную позицию в профессиональном обществе, готовность к дальнейшему саморазвитию и самореализации. Во многих работах [2; 6; 11] отмечается, что УК напрямую свидетельствует о сформированности так называемых «мягких» (гибких) навыков, имеющих в глазах современных работодателей даже большую ценность, чем профессиональные навыки работника. Так, в [1] все УК объединены в три ключевых группы: универсальные компетенции для трудового и мобильного поведения на рынке труда (УК-1 «Системное и критическое мышление»; УК-2 «Разработка и реализация проектов»; УК-3 «Командная работа и лидерство»; УК-4 «Коммуникация»; УК-5 «Межкультурное взаимодействие»); универсальные компетенции для жизнеосуществления человека (УК-6, УК-7 «Самоорганизация и саморазвитие»); универсальные компетенции для сохранения жизни на Земле – ноосферные компетенции (УК-8 «Безопасность жизнедеятельности»). Исходя из этих позиций становится очевидным, что формирование вышеуказанных компетенций является одним из приоритетных направлений при подготовке будущих специалистов, что обосновывает актуальность данного исследования.

Цель исследования – раскрыть взаимосвязь процесса формирования универсальных компетенций и развития навыка самостоятельной работы студентов. Для ее достижения были поставлены следующие задачи: 1) рассмотреть ключевые характеристики универсальных компетенций; 2) дать оценку понятия «самостоятельная работа» с точки зрения различных подходов (компетентностного, деятельностного, процессного); 3) выявить необходимые педагогические условия для эффективной организации самостоятельной работы студентов вуза и развития их универсальных компетенций.

Теоретическую базу данной работы составили публикации таких исследователей, как И.В. Георге, И.Ю. Тарханова, Н.В. Омелаенко, К.Р. Круподерова, В.С. Листенгартен и др.

Практическая значимость работы состоит в том, что на основе проведенного исследования

предложен комплекс мер по организации самостоятельной работы студентов с целью формирования их универсальных компетенций (на примере дисциплины «Иностранный язык»), позволяющий выстроить этот процесс наиболее эффективным образом.

Изложение основного материала исследования

В научно-педагогической литературе рассматриваются различные трактовки понятия «компетенция», «универсальная компетенция». Некоторые исследователи вводят термин «метакомпетенции», понимая под этим «группу универсальных компетенций, обеспечивающих эффективную реализацию всех профессиональных компетенций» [4]. При этом отмечается, что метакомпетенции являются надсистемными, надпредметными и могут быть позиционированы как компетенции высшего (творческого) уровня.

Мы считаем обоснованной общепринятую трактовку компетенции как комплексной характеристики готовности выпускника вуза применять знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности. Вслед за И.Ю. Тархановой [11], которая в своих работах рассматривает некоторые ключевые характеристики УК, мы можем выделить следующие положения, касающиеся универсальных компетенций:

- Универсальные компетенции носят надпредметный характер. Следовательно, можно говорить о формировании УК не в рамках учебного процесса по одной конкретной дисциплине, а в рамках нескольких дисциплин, при этом формы организации учебного процесса могут быть различными.
- Универсальные компетенции имеют деятельностную природу, поскольку в основе УК лежат не знания, а умения действовать определенным, максимально подходящим и эффективным образом в ситуациях профессионально-делового характера (решать проблемы, мыслить системно и критически, поддерживать коммуникацию, на достаточном уровне осваивать современные технологии, на которых строятся многие процессы и т.п.).
- Универсальные компетенции имеют процессуальный характер, означающий, что их формирование и дальнейшее развитие происходит в процессе образования (обучения, в том числе и самостоятельного). При этом важным является планомерное и систематическое интегрирование их в образовательный процесс вуза. Не последнюю роль в этом играют базовые дисциплины социально-гуманитарного профиля.
- Универсальные компетенции формируются через комплекс различных видов деятельности, а именно учебной, внеучебной, квази-профессиональной деятельности, учебной и производственной практики. Именно через сочетание таких видов деятельности создают-

ся условия, стимулирующие студентов к целенаправленной работе по формированию и развитию компонентов УК.

Очевидно, что помимо аудиторной работы, важную роль в процессе формирования УК играет и самостоятельная работа студентов (СРС) как неотъемлемая часть образовательного процесса любого уровня. Самостоятельная работа (СР) в современных реалиях выступает в качестве способа формирования профессиональной самостоятельности, готовности к постоянному приобретению новых навыков и знаний. В научно-педагогической литературе существует целый ряд определений понятия самостоятельная работа, в которых делается акцент на ту или иную сторону этого процесса [3, с. 23]. Мы придерживаемся следующего определения самостоятельной работы: «это система индивидуальной и групповой деятельности студентов, осуществляемая под опосредованным руководством преподавателя во время аудиторных и внеаудиторных занятий и стимулирующая их познавательную активность» [7].

Самостоятельная работа может рассматриваться в рамках различных дидактических подходов.

Так, Сафина рассматривает процесс организации СРС с точки зрения процессного подхода, подчеркивая, что она является частью системы менеджмента качества вуза, с соответствующими этапами (планирование, выполнение, контроль, улучшение). В связи с этим особую актуальность приобретают: определение цели организации самостоятельной работы, при этом цели и задачи, которые ставятся перед студентами в рамках самостоятельной работы, должны быть конкретными и достижимыми; описание процесса организации самостоятельной работы студентов и его составляющих; определение факторов внешней среды, которые на этот процесс оказывают влияние; формулирование конкретных мероприятий организации СР; определение критериев и методов оценки результатов самостоятельной работы; организация обратной связи с целью дальнейшей корректировки и усовершенствования процесса самостоятельной работы [10].

И.В. Георге рассматривает самостоятельную работу в контексте компетентностного и деятельностного подходов. Так, в рамках первого самостоятельная работа как компонент образовательного процесса обеспечивает «в совокупности формирование профессиональных компетенций в процессе профессиональной подготовки» и является «механизмом трансформации учебной деятельности в профессиональную» [3, с. 40]. С точки зрения деятельностного подхода самостоятельная работа представляет собой внешнюю и внутреннюю деятельность. Ко внешней деятельности относятся предметная (учебная) деятельность, учебные действия и операции; внутренняя деятельность включает в себя личностные мотивы, цели формирования компетенций и в целом профессионального образования.

Обобщая мнения исследователей, работы которых посвящены видам, уровням, функциям, требованиям к организации самостоятельной работы [8; 4; 10], можно отметить ее ключевые характеристики.

- Самостоятельная работа может проходить в индивидуальном или групповом формате. При этом она может быть организована в аудитории, в присутствии преподавателя (аудиторная самостоятельная работа); организована вне аудитории, но управляема со стороны преподавателя (внеаудиторная самостоятельная работа); организована и управляема самим обучающимся вне аудитории.
- Управление самостоятельной работой студентов со стороны преподавателя может происходить посредством специальных учебных материалов и информационных технологий. Так, к необходимым материалам можно отнести конспекты лекций (в том числе с применением мультимедийных технологий); учебно-методические пособия, сочетающие в себе теоретический материал, методические указания, практические задачи (упражнения) по дисциплине; методические указания, содержащие рекомендации (алгоритм) по выполнению заданий. Важным является и обеспечение доступа студентов к разнообразным информационным ресурсам (интернет ресурсы, электронные библиотеки), которые предоставляют актуальную информацию по изучаемой проблеме.
- Самостоятельная работа выполняет несколько функций, в частности развивающую, информационно-обучающую, ориентирующую, исследовательскую и воспитательную [8], развивая интеллектуальные способности студентов, их гибкие навыки, умения коммуникации и профессиональные качества, профессионально-творческое мышление.
- Выделяют в целом три уровня самостоятельной работы: репродуктивный (чтение, просмотр, прослушивание, конспектирование материалов и их повторение); познавательный-поисковый (подбор литературы по определенной проблематике, подготовка сообщений, докладов, рефератов и т.п.); творческий (написание исследовательских работ, статей, тезисов, участие в олимпиадах и конференциях). При этом в образовательном процессе для достижения максимального результата желательно сочетать разные уровни самостоятельной работы студентов.
- Организация самостоятельной работы может быть эффективной при соблюдении ряда условий. К ним относятся:
 1. Диагностика и учет сформированности навыков самостоятельной работы студентов и индикаторов универсальных компетенций.
 2. Повышение мотивации студентов к самоорганизации, саморазвитию в процессе высшего профессионального образования.

3. Наличие и доступность материалов и технологий, обеспечивающих и облегчающих самостоятельную работу.
4. Готовность преподавателей к грамотному учебно-методическому сопровождению самостоятельной работы студентов и координация их деятельности в этом направлении.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что самостоятельная работа студентов является важным элементом формирования компетенций будущего специалиста, а ее организация должна представлять собой планомерный процесс с учетом целого ряда факторов.

Однако в практике вузовского образования наблюдаются следующие противоречия: доля учебного времени, которое выделяется на самостоятельную работу, увеличивается, однако студенты не готовы эффективно использовать это время для формирования/развития своих компетенций. Теоретически понимая важность саморазвития (как личностного, так и профессионального), студенты не обладают в достаточной мере сформированными навыками организации самостоятельной учебной деятельности. В связи с этим появляется необходимость создавать определенные организационно-педагогические условия и разрабатывать комплекс мер, направленных на совершенствование навыков самостоятельной работы обучающихся.

Как было отмечено выше, формирование универсальных компетенций происходит в том числе и главным образом во время изучения дисциплин социально-гуманитарного профиля. К таким дисциплинам можно отнести и иностранный язык.

В ОмГУ им. Ф.М. Достоевского для большинства образовательных программ средствами иностранного языка формируется УК-4 («Коммуникация»), в рамках которой выпускник бакалавриата способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном(ых) языке(ах). Самостоятельная работа студентов регламентирована в том числе и рабочей программой дисциплины (РПД), в которой отражено методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся, где для темы и ее разделов прописаны задания для самостоятельной работы, предложен актуальный список источников, формы и примерные контрольные задания. Хотя, как показывает практика преподавания этой дисциплины и проведенные исследования, на занятиях по иностранному языку можно развивать и другие УК (в частности, УК-1, УК-2, УК-3, УК-6) в процессе применения личностно-ориентированных технологий и методов обучения (проекты, деловые игры, проблемное обучение, анализ кейсов) [5; 9].

Иностранный язык можно отнести к тем предметам, где роль самостоятельной работы довольно велика. Это отражено и в современных УМК, где обязательным компонентом является рабочая тетрадь, повторяющая структуру основного учебника и предлагающая упражнения на закрепление

языкового материала и развития языковых и речевых навыков и умений.

Говоря об уровнях самостоятельной работы в рамках изучения иностранного языка, можно отметить, что аудиторная и внеаудиторная работа предполагают выполнение большого количества тренировочных упражнений, такая деятельность носит репродуктивный характер. Следующий уровень самостоятельной работы – познавательно-поисковый – задействуется при подготовке студентами сообщений по изучаемым темам, подготовленных высказываний на иностранном языке. В самостоятельную работу творческого уровня (согласно положениям, отмеченным выше) вовлечены, как правило, не все студенты, хотя участие в языковых олимпиадах и конференциях всегда приветствуется. Более того, работа над проектом, в том числе групповым, тоже может быть отнесена к высшему уровню самостоятельной работы, поскольку студент не только ищет подходящую информацию, прорабатывает ее с лингвистической точки зрения, но и взаимодействует с другими членами группы, анализирует происходящее, обосновывает свою точку зрения, последовательно решает поставленные задачи.

Для оценки уровня сформированности навыков самостоятельной работы среди студентов 1 и 2 курсов нескольких факультетов ОмГУ была проведена диагностика на основе методики «Самооценка навыков самостоятельной работы», в которой приняли участие 60 человек. Лист самооценки включал в себя два блока. Первый блок состоял из 10 вопросов, касающихся привычек в организации собственной самостоятельной работы (планирование и постановка ее целей, разделение на этапы, привлечение дополнительных источников информации, проявление инициативы при выполнении самостоятельной работы, оценивание результатов и рефлексия). Набранные баллы могли свидетельствовать о следующих уровнях сформированности навыков самостоятельной работы: низком (10 баллов), ниже среднего (11–16 баллов), среднем (17–23 балла) и высоком (24–30 баллов).

Анализ полученных данных показал следующее. 9% от общего числа студентов имеют высокий уровень сформированности таких навыков: они планируют определенное время на выполнение работы, чаще других респондентов делят ее на этапы; активно пользуются технологиями, дополнительными источниками информации при ее выполнении; подходят к этой задаче творчески и часто выходят за рамки поставленного задания; при этом не нуждаются в консультациях со стороны преподавателя. Уровень большинства (68% опрошенных) можно охарактеризовать как средний. При этом студенты не ставят как таковой цели самостоятельной работы, однако выделяют на нее время; редко выбирают более сложный уровень самостоятельной работы, но в зависимости от задания могут проявить творческий подход; периодически обращаются к преподавателю

за помощью и рекомендациями. 23% обучающихся имеют уровень сформированности навыков самостоятельной работы ниже среднего.

Второй блок диагностики был посвящен навыкам самостоятельной работы при изучении иностранного языка. Необходимость такой диагностики обусловлена спецификой самой дисциплины, отмеченной выше. В рамках данного блока оценивалась готовность студентов выполнять большое количество тренировочных упражнений, в том числе на основе информационных технологий, работать с дополнительной литературой (словарями) и искать актуальную информацию на иноязычных ресурсах, осуществлять коммуникацию на иностранном языке за пределами аудитории и т.п. Доля студентов с высоким уровнем готовности к такого рода работе составила 7%. У 60% опрошенных средний уровень сформированности навыков самостоятельной работы с языковым материалом, 33% демонстрируют уровень ниже среднего и низкий.

Очевидно, что общий уровень сформированности навыков самостоятельной работы при изучении именно иностранного языка сместился в меньшую сторону. Среди причин такого явления можно назвать: специфический характер самого предмета – иностранный язык; «школьное наследие», когда в силу непонимания предмета кропотливая самостоятельная работа по его освоению заменяется списыванием; снижение мотивации к изучению данной дисциплины в рамках высшего образования. Говоря о последнем факторе, следует отметить, что в его основе лежит восприятие студентами дисциплин общегуманитарного профиля как «ненужных» в будущей профессиональной деятельности, а это, в свою очередь, может быть обусловлено тем, что роль таких дисциплин в формировании именно профессиональных компетенций студентам не видна.

Исходя из данных диагностики и учитывая условия эффективной организации СРС, которые должны соблюдаться в процессе преподавания не только иностранного языка, но и любой дисциплины, можно предложить комплекс мер, направленных на формирование навыков самостоятельной работы студентов:

1. Проведение диагностики и последующего мониторинга навыков СРС при планировании учебного процесса. На его основе можно выстраивать траекторию процесса обучения, широко использовать принципы дифференцированного, лично-ориентированного подхода.
2. Плановая работа над повышением мотивации студентов к изучению дисциплины (в данном случае – иностранного языка). Для этого можно использовать целый спектр методик, приемов и техник. Выполнение самостоятельной работы должно в итоге давать студенту чувство успеха и удовлетворенности результатом.
3. Совершенствование «умений учиться». В самом начале изучения дисциплины преподава-

телю необходимо выделить время на то, чтобы студенты освоили навык «учиться», а именно: планировать свое учебное время, владеть эффективным поиском необходимой информации, уметь оценивать результаты своей самостоятельной работы и рефлексировать. В рамках иностранного языка это могут быть навыки работы со словарями разных форматов; приемы по запоминанию новых слов; приемы структурирования материала (например, интеллект-карты); знакомство с популярными программами-переводчиками и их оценка; использование онлайн упражнений с функцией самопроверки и т.п.

4. Акцент на развитие «мягких» навыков и постоянная демонстрация того, как умение искать и анализировать информацию, ставить задачи и выбирать оптимальные пути их решения, работать в команде, доносить свои мысли средствами иностранного языка, планировать свое время и т.д. поможет студентам в их дальнейшей деятельности.
5. Продуманное, обоснованное, постепенное повышение роли и удельного веса самостоятельной работы. При этом самостоятельная работа быть системной, и в учебный процесс должны быть включены все уровни самостоятельной работы, поэтапно или одновременно.
6. Методическое сопровождение самостоятельной работы со стороны преподавателя. Этот аспект заслуживает отдельного внимания, поскольку не только студент должен быть готов к самостоятельной работе, но и преподаватель должен быть готов организовать ее наиболее эффективным образом. Это подразумевает понимание роли, этапов, способов организации и конкретных методик самостоятельной работы, контроль за ее выполнением и обязательное предоставление обратной связи. С этой целью можно порекомендовать проводить для преподавателей методические семинары, разработать методические рекомендации или памятки, где отражены наиболее популярные и результативные способы организации СРС, проводить тренинги и деловые игры.

Мы полагаем, что предложенные меры будут способствовать более глубокому пониманию и организации самостоятельной работы студентов как основы для формирования и совершенствования универсальных компетенций.

Заключение

Обобщая изложенное, по результатам исследования можно сделать следующие выводы:

- Одним из ключевых показателей компетентности будущего специалиста является его готовность быть субъектом своей деятельности, готовность к саморазвитию и решению задач профессиональной деятельности. Этому будут способствовать сформированные в процессе образования универсальные компетенции.

- Универсальные компетенции формируются в ходе их планомерной интеграции в учебный процесс через содержание, технологии и организацию самостоятельной работы обучающихся как неотъемлемого элемента этого процесса и как механизма развития самостоятельной деятельности студентов, при этом необходимо соблюдение ряда организационно-педагогических условий.
- Задачей преподавателя является в том числе научить студентов раскрывать и самостоятельно использовать свой интеллектуальный, мотивационный, коммуникативный, творческий потенциал при достижении профессиональных целей.

Литература

1. Бекоева М.И., Амбалова С.А., Тахохов Б.А. Универсальные гуманитарные компетенции как основа профессиональной компетентности современного педагога // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 6. – С. 59–72.
2. Габинская О.С., Дмитриева Н.В., Матвиенко В.А. Формирование универсальных компетенций обучающихся на основе концепции воспитательной работы в вузе // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 2 (38). – С. 24–29.
3. Георге И.В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография / И.В. Георге. – Тюмень: ТИУ, 2016. – 143 с.
4. Гордеев М.Н. Формирование метакомпетенций средствами самостоятельной работы. // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 6(48). – Часть 3. – С. 26–29.
5. Закотнова П.В. Работа над проектом как способ комплексного развития мягких навыков студентов вуза. // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 7. – С. 150–154.
6. Круподерова К.Р. Формирование универсальных компетенций будущих бакалавров педагогического образования с помощью сетевой активности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68–2. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-universalnyh-kompetentsiy-buduschih-bakalavrov-pedagogicheskogo-obrazovaniya-s-pomoschyu-setevoy-aktivnosti> (дата обращения: 08.01.2024).
7. Листенгартен В.С. Самостоятельная деятельность студентов / В.С. Листенгартен, С.М. Годник. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1996. – 96 с.
8. Омелаенко Н.В. Методика и организация самостоятельной работы студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2–3. – С. 538–542. [Электронный ресурс] URL: <https://>

top-technologies.ru/ru/article/view?id=35669 (дата обращения: 15.01.2024).

9. Пичкова Л.С. Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессионально значимых компетенций // Пути повышения конкурентоспособности экономики России в условиях глобализации, Материалы конференции. МГИМО (У) МИД РФ. – М.: МГИМО-Университет, 2008. [Электронный ресурс] URL: <https://mgimo.ru/library/publications/113958/> (дата обращения 20.01.2024).
10. Сафина А.Ф., Вахидова Л.В. Организация самостоятельной работы студентов технического вуза: технологический аспект. // KANT. – 2023. – № 4(49). – С. 385–392.
11. Тарханова И.Ю. Формирование универсальных компетенций студентов вуза средствами учебной и производственной практики. // Социально-политические исследования. – 2019. – № 1. – С. 110–116.

FORMING UNIVERSITY STUDENTS' UNIVERSAL COMPETENCES BY MEANS OF INDEPENDENT STUDY

Zakotnova P.V., Chudinova A.Yu.
Dostoevsky Omsk State University

The article investigates the problem of developing students' so-called universal competencies and facilitating independent study as one of the key elements of the educational process. The aim of the research is to reveal the correlation between developing the universal competencies and facilitating independent study. The article outlines the main characteristics of universal competencies and puts special emphasis on the pedagogical conditions required for effective organization of independent study, namely students' readiness and motivation to pursue educational goals independently, availability of learning materials and technologies to students, proper facilitation of such work on behalf of the teacher. As a result of the research a set of measures to organize independent study efficiently with the goal of developing students' universal competencies is provided. The university course in Foreign Language(s) is used as an example to demonstrate possible ways to implement these measures.

Keywords: universal competences; students' independent study; learning a foreign language; higher professional education; organization of independent.

References

1. Bekoeva M.I., Ambalova S.A., Takhohov B.A. Universal humanities competences as the basic for professional expertise of a modern teacher // Bulletin of Novosibirsk state pedagogical university. – 2018. – № 6. – Pp. 59–72.
2. Gabinskaya O.S., Dmitrieva N.V., Matvienko V.A. Formation of universal competences of students on the concept of educational work in higher education // Professional education in Russia and abroad. – 2020. – № 2 (38). – Pp. 24–29.
3. George I.V. Forming university students' professional competences on the basis of independent work: monograph / I.V. George. – Tyumen: TIU, 2016. – 143 p.
4. Gordeev M.N. Forming meta-competences by means of independent study. // International research journal. – 2016. – № 6(48). – Part 3. – Pp. 26–29.
5. Zakotnova P.V. Project work as a way of integrated development of university students' soft skills // Modern scientific technologies. – 2023. – № 7. – Pp. 150–154.
6. Krupoderova K.R. Forming universal competences of future bachelors of pedagogics with the help of network activities. // Problems of modern pedagogical education. – 2020. – № 68–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-universalnyh-kompetentsiy-buduschih-bakalavrov-pedagogicheskogo-obrazovaniya-s-pomoschyu-setevoy-aktivnosti> (date: 08.01.2024).
7. Listengarten V.S. Students' independent activity / V.S./ Listengarten, S.M. Godnik. – Voronezh: Voronezh university press, 1996. – 96 p.
8. Omelaenko N.V. Methods and organization of students' independent study. // Modern scientific technologies. – 2016. – № 2–3. – Pp. 538–542. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35669> (date: 15.01.2024).
9. Pichkova L.S. Organising students' independent study as a factor of forming professionally important competences. // Ways of enhancing competitiveness of Russian economy in global world: Conference Materials. M: MGIMO university, 2008. URL: <https://mgimo.ru/library/publications/113958/> (date 20.01.2024).
10. Safina A.F., Vakhidova L.V. Organization of independent work of students in a technical university: technological aspect. // KANT. – 2023. – № 4(49). – Pp. 385–392.
11. Tarkhanova I.Y. Formation of universal competences of university students by means of educational and industrial practice. // Socio-political studies. – 2019. – № 1. – Pp. 110–116.

Профессиональное самоопределение личности, как подготовка будущего специалиста в современных условиях

Абибулаева Найле Суеновна,

преподаватель кафедры технологического образования
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет имени Февзи Якубова»
E-mail: naylusha@mail.ru.

Зитляев Рустем Энверович,

преподаватель кафедры технологического образования
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет имени Февзи Якубова»
E-mail: r.zitlyayev@kipu-rc.ru.

Курчки Эмиль Усеинович,

старший преподаватель кафедры технологического
образования ГБОУВО РК «Крымский инженерно-
педагогический университет имени Февзи Якубова»
E-mail: kurkchi69@mail.ru.

Мустафаев Джемил Хайсерович,

преподаватель кафедры русской и украинской филологии
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический
университет имени Февзи Якубова»
E-mail: jemil.mustafaev@mail.ru

В статье раскрыта тема профессионального самоопределения личности в современных условиях в контексте процесса подготовки молодого человека к эффективной профессиональной деятельности. Представлены объективные требования будущей профессиональной среды, которые в дальнейшем формируют социальный заказ на специалистов, которые будут способны быстро адаптироваться к новым динамично изменяющимся условиям производства, смогут легко переходить ее одного вида труда к другому, и будут иметь способности к широкому кругу профессий. Показана взаимосвязь личности и профессии в обществе, которая определяется, прежде всего, стремлением взаимного согласия человека и потребностей производства, где в основе развития данного процесса лежит механизм обмена интересов и знаний человека. Важной составляющей является также согласование взаимодействия личности как носителя потенциальных возможностей выполнения конкретных функций, и профессии, как среды для развития профессионального потенциала. В обществе существуют способы, целью которых является создание баланса между потребностями личности и требованиями производства, и здесь важное место принадлежит системе профессиональной ориентации в школе, которая направляется на подготовку учащихся к профессиональному самоопределению в современных условиях.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение личности, выбор профессии, профессиональные интересы, профессиональная ориентация, профессиональная адаптация, профессиональная среда, профессиональная деятельность.

Подготовка школьников к профессиональному самоопределению в современных условиях должна постепенно готовить молодежь к эффективной профессиональной деятельности в будущем как конечная цель учебно-воспитательного процесса.

Современное общество заинтересовано в интеллектуальном и творческом потенциале производственных сил. Высокая производительность труда зависит от качественной подготовки специалиста к выполнению конкретных профессиональных обязанностей, что свидетельствует о динамичном повышении уровня требований общества к профессионализму будущего работника. При этом предполагается, что профессиональная деятельность человека, которая соответствует уровню требований производства и успешно реализуется, должна удовлетворять и важнейшие жизненные потребности [1].

Широкое использование информационных и компьютерных технологий, быстрое внедрение достижений науки и техники в производственный процесс резко увеличивают интенсивность и эмоциональную напряженность труда, ее интеллектуальную составляющую. Такие объективные требования профессиональной среды формируют социальный заказ на работников, способных быстро адаптироваться к динамическому производству, легко переходить от одного вида труда к другому, имеют способности к широкому кругу профессий [6].

Реформирование системы общего среднего образования предусматривает обеспечение в современных общеобразовательных школах таких условий обучения, которым смогут создать базу для подготовки квалифицированных специалистов, способных к творческому труду, профессиональному саморазвитию, освоению, разработке и внедрению в производство наукоемких и высокоинформационных технологий. Поэтому стремление современной школы сделать своего выпускника мобильным и конкурентоспособным на рынке труда требует, прежде всего, модернизации традиционных форм и методов профессиональной ориентации обучающегося, внедрение в этот процесс современных педагогических технологий профессионального самоопределения личности [9].

Начинается профориентационная деятельность обучающихся с ознакомлением с миром профессии и основами современного производства. Именно это становится основанием для формирования у школьников устойчивого и действенного интереса к определенной группе профессий. Затем формы и методы профориентационной ра-

боты направляются на подготовку учащихся старшей школы к самостоятельному выбору их будущей профессии. В основе этого процесса лежит механизм трансформации интересов обучающегося к определенной группе профессий в профессиональный интерес, мощность которого побуждает его к построению профессиональных желаний [5].

В старших классах общеобразовательной школы формы и методы профориентационной работы направлены на активизацию профессионального самоопределения учащихся, что предполагает развертывание, за счет механизмов самооценки и самопознания, потенциала профессионального самосовершенствования, реализуемого в построении собственной программы профессионального роста. Отметим, что результатом этой активности старшеклассника должна стать сформированность у него собственного образа будущего профессионала. Позже формы и методы профориентационной ориентации направлены на помощь обучающемуся выбрать профессиональную специализацию. Завершается профессиональное самоопределение личности адаптацией на конкретном рабочем месте и реализацией программы собственного профессионального роста [8].

Согласно вышеуказанному последовательность профессионального развития личности, то есть система профессиональной ориентации состоит из профессиональной информации, профессиональной консультации, профессиональный подбор, профессиональный отбор и профессиональную адаптацию, которые определяют доминирующие формы и методы профориентационной работы со школьниками на каждом отдельном этапе их профессионального самоопределения. Поэтому взаимосвязь личности и профессии в обществе определяется, прежде всего, стремлением найти баланс между потребностями человека и производства. В основе этого динамичного процесса лежит механизм обмена интересов и знаний человека. Для согласования взаимоотношений личности, как носителя потенциальных возможностей выполнения конкретных функций, и профессии, как среды для развития профессионального потенциала, в обществе существуют средства, целью которых является создание оптимальных условий для удовлетворения потребностей личности и требований производства. Здесь важное место принадлежит системе профессиональной ориентации в школе, которая направлена на подготовку обучающихся к профессиональному самоопределению в современной и динамичной рыночной среде. [6].

Отметим, что все это требует переосмысления подходов к трудовой подготовки школьников и, в частности, в наполнении курса «Технология» современной профессиональной информацией. Создание базы для подготовки квалифицированных специалистов, способных к творческой деятельности, профессиональному развитию, освоению, разработке и внедрению наукоемких и вы-

соинформационных технологий, актуализирует острую потребность в модернизации традиционного содержания, форм и методов профессиональной ориентации школьников.

Именно от направленности педагогической работы и от ее продолжительности зависит понимание и осознанный подход молодежи к выбору будущей профессии. [4]. Традиционные и современные формы и методы профориентационной работы должны быть использованы педагогами в учебно-воспитательном процессе в дисциплине общеобразовательного цикла «Технология», в воспитательной работе классного руководителя и во время изучения студентами высших учебных заведений курса «Теория и методика профориентационной работы» [3; 4; 7].

В современном мире рынок труда трансформируется в саморегулирующую систему движения работодателей, как покупателей профессиональных услуг и рабочих, как продавцов профессионального потенциала. Наиболее существенным социальным признаком такой системы является острая потребность человека получить рабочее место – с одной стороны, и недостаток высококвалифицированных кадров – с другой. Механизмами достижения этой цели является глубокий самоанализ собственного профессионального образа и формирование адекватной самооценки личности. Побудительной силой к такой деятельности человека выступают постоянно возрастающие требования рыночной профессиональной среды. При этом, сила влияния этих требований объективно обусловлена желанием работодателей обеспечить производственный процесс лучшими специалистами. Продолжительность и качество сотрудничества между работодателями и специалистами определяется исполнением человеком на высоком уровне профессиональные обязанности. Решение этой задачи, как положительное, так и негативное, побуждает человека к непрерывному профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию. Также в этом вопросе не стоит забывать и о благосостоянии человека, накоплению как духовных, так и материальных ценностей, в основе чего лежат личный талант и творческая профессиональная деятельность. Поэтому не стоит упускать из виду такой важный аспект, как экономическая выгода личности в различных сферах жизнедеятельности.

К объективными факторами, без сомнения, доказывающими необходимость усовершенствования профориентационной работы в современной школе, мы можем отнести и актуальность социальной ситуации развития личности старшеклассника, которая определяется острой потребностью в подготовке к самостоятельной жизни и к будущей профессиональной деятельности. Видение себя в ближайшем будущем в новой профессиональной роли побуждает выпускников учебных заведений к развитию определенных качеств и черт характера, которые будут необходимы в трудовой деятельности определенной специальности

[1]. В условиях рынка труда только высокий профессионализм может гарантировать молодым людям стабильность и высокие достижения в разных сферах трудовой деятельности, быть надёжной защитой от потери работы. Поэтому подготовка школьников к профессиональному самоопределению в современных условиях должна постепенно готовить молодежь к профессиональной деятельности в будущем как конечной цели учебно-воспитательного процесса, системообразующим звеном которого является система школьной профориентации [4; 6; 7].

Аргументировать необходимость организации подготовки современной молодежи к профессиональному самоопределению можно и рядом других факторов. К ним мы можем отнести учет индивидуальных психофизиологических особенностей личности и требования к конкретной профессиональной деятельности. Отметим, что профессиональное самоопределение личности представляет собой процесс согласования знаний о мире и требований профессии с сформированными возможностями и потребностями. Промежуточным звеном между требованиями профессиональной среды и возможностями личности является самостоятельность в направлении сбалансирования объективных требований профессиональной среды и намерениями овладения в будущем желанной профессией. Результатом процесса согласования субъективных факторов и объективных условий профессионального развития личности, а следовательно, и профессионального самоопределения, есть самоосознание субъектом этого процесса, чего он хочет, его намерения и идеалы. [1].

Общими целями профессионального самоопределения личности в формировании профессиональных интересов, подготовке к выбору будущего обучения (получение специальности), активизации профессионального самосовершенствования есть внедрение и содержание профориентационной работы. Особенности методики профориентационной работы на разных этапах профессионального самоопределения учащихся относительно их ознакомления с профессиями, углубления знаний об особенностях профессиональной деятельности, самоосознание и оценивание своей роли как будущего специалиста, самооценка как личности, самоактивизация в получение новых знаний, самообразование, которые обусловлены целью, задачами и содержанием конкретных профориентационных мероприятий. Правильным здесь будет контроль за затратами времени, отведенными на решение вероятной проблемы, а также наблюдение за уровнем подготовленности учащихся к восприятию информации. Важно здесь и материальное оснащение в сочетании возможностей педагога, его теоретическая подготовка, методическое обеспечение и организационные возможности. Учет вышеупомянутых условий дает возможность педагогу принимать решение о методах профориентационной работы, комплексного их применения для достижения цели профессио-

нального самоопределения личности путем создания соответствующей профориентационной среды развития учащегося [2].

Существуют специальные методы профессиональной ориентации школьников, которые, в зависимости от содержания, являются наиболее распространёнными в современной практике. Среди них важное место принадлежит профориентационной беседе, в процессе которой с помощью конкретных примеров, демонстрируется взаимосвязь понятий правильного выбора профессиональных, конкурентоспособных на рынке труда, профессионального самосовершенствования работника и значения культуры умственного и физического труда, что логически связано с актуальными проблемами школьников. Кроме того, эффективность использования этого метода педагогической работы растёт при условии его обращения к жизненному опыту и приведению примеров известных специалистов-профессионалов определенной области. Важным здесь также является выбор темы, ее сложности и актуальности для учеников. Основным условием эффективного использования этого метода профориентационной работы является заинтересованность учащимися содержанием нового для них материала в соответствии с предложенным педагогом планом проведения профориентационного мероприятия. Кроме того, следует приглашать преподавателей вузов, представителей определенных профессий, руководителей предприятий и родителей. Воспитательная и развивающая составляющие обеспечивается благодаря использованию информационно-поисковых методов профессиональной ориентации, в частности, методов решения проблемных вопросов, когда у школьников формируются умения видеть проблему для страны или для отрасли и использовать полученные знания в новых условиях. Здесь важно соблюдать определенную процедуру, которая содержит в себе восприятие проблемы, ее анализ, формулировку гипотезы и обсуждение путей правильного ее разрешения вместе с педагогом [8].

Также значимыми являются элементы методов наблюдения, которые применяются в различных формах профессиональной ориентации. И достаточно эффективными они оказываются в процессе проведения профориентационных экскурсий. Главной целью использования этого метода во время экскурсий является формирование у учащихся интереса к профессиональной деятельности работника предприятия непосредственно на производстве, что создает условия для развития у ребенка умения анализировать социальные явления и производственные процессы во взаимосвязи с необходимостью профессионального самосовершенствования. Часто, анализ увиденного активизирует учащихся к самостоятельному исследованию определенных особенностей будущей профессиональной деятельности и пробуждает интерес к обучению по специальности.

Эффективными средствами активизации профессионального самоопределения школьников,

особенно в старших классах, являются методы исследовательской деятельности учащихся. Для этого задания подбираются педагогом в соответствии с интересами детей. Для этого целесообразно включать в ее содержимое разные приемы педагогической работы (ознакомление школьников с разными взглядами ученых на определенное явление, сравнение жизненных и научных представлений о нем, использование эффектов парадоксальности, новизны и т.п.). Предлагая задачи исследовательского характера, педагог привлекает школьников к самостоятельной исследовательской деятельности и этим мотивирует необходимость сравнивать, обобщать и анализировать явления и события, то есть самостоятельно приобретать необходимые профориентационные знания.

Можно сделать вывод, что объективная потребность в возрождении национальной системы профессиональной ориентации молодежи, модернизации традиционных форм и методов профориентационной работы в современной школе является актуальной и требует обязательного решения. Ее развитие должно начинаться с выбора содержания, структурирования форм и методов профориентационной работы и определения действенных организационных возможностей их реализации в условиях учебно-воспитательного процесса современной общеобразовательной школы.

Литература

1. Вехова А.П., Кузибецкий А.Н. Жизненное самоопределение старшеклассников: педагогические условия развития: монография / Науч. ред. В.В. Сериков.- Волгоград: Изд-во ВГИП-КРО, 2003.- 151 с.
2. Шахмаева Н.М. Самоопределение личности как ключевое понятие при построении прогностической модели выпускника общеобразовательной школы / Н.М. Шахмаева // Новое в педагогике. М., 1998.
3. Мудрик А.В. Психология и воспитание / А.В. Мудрик. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.- 472 с.
4. Носова Т.А. Ценностное самоопределение старшеклассника: монография / Т.А. Носова – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ 2009. – 172 с.
5. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография. – Волгоград: перемена, 2000. – 148 с.
6. Магомедова М.Г. Профессиональное самоопределение личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 26–30.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. –244 с.

8. Сидоренко В. К. В мире современных профессий / В.К. Сидоренко // Трудовая подготовка в заведениях образования. –№ 1. – 1997. – С. 41–44.
9. Ефимова Г.З. Конкуренитоориентированность и конкурентоспособность в оценке студенческой молодежи // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 7. С. 97–118.

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS PREPARATION OF A FUTURE SPECIALIST IN MODERN CONDITIONS

Abibulaeva N.S., Zitlyayev R.E., Kurkchi E.U., Mustafaev D.K.

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

The article reveals the topic of professional self-determination of the individual in modern conditions in the context of the process of preparing a young man for effective professional activity. The objective requirements of the future professional environment are presented, which in the future form a social order for workers who will be able to quickly adapt to new dynamically changing production conditions, will be able to easily move from one type of work to another, and will have the ability to perform a wide range of professions. The relationship between personality and profession in society is shown, which is determined, first of all, by the desire for mutual consent of a person and the needs of production, where the development of this process is based on the mechanism of exchange of human interests and knowledge. An important component is also the coordination of the interaction between the individual as a carrier of the potential to perform specific functions, and the profession as an environment for the development of professional potential. There are ways in society whose goal is to create a balance between the needs of the individual and the requirements of production, and here an important place belongs to the system of vocational guidance in school, which is aimed at preparing students for professional self-determination in modern conditions.

Keywords: professional self-determination of the individual, choice of profession, professional interests, professional orientation, professional adaptation, professional environment, professional activity.

References

1. Vekhova A.P., Kuzibetsky A.N. Life self-determination of high school students: pedagogical conditions for development: monograph / Scientific editor. V.V. Serikov. – Volgograd: Publishing house VGIPKRO, 2003. – 151 p.
2. Shakhmaeva N.M. Personal self-determination as a key concept in constructing a prognostic model for a secondary school graduate / N.M. Shakhmaeva // New in pedagogy. M., 1998.
3. Mudrik A.V. Psychology and education / A.V. Mudrik. – M.: Moscow Psychological and Social Institute, 2006.- 472 p.
4. Nosova T.A. Value self-determination of a high school student: monograph / T.A. Nosova – Orenburg: ИПК ГОУ ОГУ 2009. – 172 p.
5. Serikov V.V. Personality-oriented education: phenomenon, concept, technology: monograph. – Volgograd: change, 2000. – 148 p.
6. Magomedova M.G. Professional self-determination of personality // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2016. – Т. 15. – P. 26–30.
7. Zeer E.F. Psychology of vocational education: Proc. allowance. –Ekaterinburg: Ural Publishing House. state prof.-ped. Univ., 2000. –244 p.
8. Sidorenko V.K. In the world of modern professions / V.K. Sidorenko // Labor training in educational institutions. –No. 1. – 1997. – P. 41–44.
9. Efimova G.Z. Competitive orientation and competitiveness in the assessment of student youth // Education and Science. 2017. Т. 19, no. 7. pp. 97–118.

Готовность будущего педагога профессионального обучения к разработке дидактических средств для организации и проведения демонстрационного экзамена в системе СПО

Ильина Наталья Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
E-mail: nataly_ul@mail.ru

Ульяшин Николай Иванович,

кандидат технических наук, доцент, кафедра инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
E-mail: ulyashin57@mail.ru

Статья характеризуется с позиции реализации научно-методического обоснования процесса формирования готовности студента профессионально-педагогического вуза к участию в разработке дидактических средств, в частности инструментария, для организации и проведения демонстрационного экзамена в системе среднего профессионального образования. Создание дидактических средств становится одной из важных задач мастера профессионального обучения, так как после разработки последует этап его внедрения в реальный образовательный процесс. Дидактические средства должны отвечать современным требованиям, а также учитывать специфический характер подготовки студентов колледжа. Ключевыми аспектами данной статьи становятся предложенная модель по обновлению содержания подготовки будущего педагога профессионального обучения с целью определения степени готовности к разработке инструментария для демонстрационного экзамена. Авторами описана модель формирования дидактической готовности студентов профессионально-педагогического вуза к разработке дидактических средств в системе СПО.

Ключевые слова: демонстрационный экзамен, дидактические средства, оценочный инструментарий, педагог профессионального обучения, модель формирования дидактической готовности, мастер.

Для студентов профессионально-педагогического вуза одним из ведущих видов деятельности становится готовность к осуществлению процесса преподавания в организациях среднего профессионального образования (СПО). Колледж для выпускника ФГАОУ ВО РГППУ становится стартовой площадкой для формирования педагогических навыков в будущей профессиональной деятельности. Умение разработать дидактические средства для проведения конкурсных заданий – задача высшей современной школы. Цель данной статьи направлена на изучение вопросов возможного преобразования содержательной и отраслевой подготовки будущего педагога профессионального обучения для определения готовности к разработке дидактических средств демонстрационного экзамена. Демонстрационный экзамен (ДЭ) – заключительный этап обучения по профессии, где представлен весь спектр отраслевой готовности, а также презентация лучших результатов среди студентов колледжа. Рассмотрим особенности разработки и проведения демонстрационного экзамена с научно-методических позиций.

В настоящее время в системе СПО организация и проведение демонстрационного экзамена занимает одно из приоритетных направлений. В соответствии с постановлением правительства на региональном уровне установлена взаимосвязь отраслевого содержания и оценочных материалов, определяющих уровень сформированных компетенций по рабочим профессиям у студентов колледжа. Институтом развития профессионального образования определены графики работы с регионами на 2024 год, а также сроки подачи заявок на организационно-техническое и информационный инструментарий ДЭ. Но в обсуждениях на уровне нормативно-правового обеспечения отсутствуют предъявления требований с точки зрения методической базы, направленной на системную организацию требований к разработке оценочных материалов. В связи с этим возникает противоречие, с одной стороны – утвержденные регламенты проведения ДЭ в образовательных организациях системы СПО, с другой стороны – отсутствие методического обоснования выстроенных заданий в определенной системной логике. Общее системное представление о формируемых заданиях не дает возможности отследить единого подхода к разрабатываемым оценочным средствам.

В системе подготовки кадров высшей профессионально-педагогической квалификации наибо-

лее важным становится теоретико-методологическое обоснование подготовки по профессии с позиции дидактической готовности выпускников вуза. Готовность к будущей профессионально-педагогической деятельности представляет собой совокупность требований по реализации педагогических умений и навыков, а также сформированных профессионально-педагогических компетенций, реализующихся в теории и практике обучения и воспитания. Процесс обучения и воспитания интегрирован в понятия о дидактических образовательных системах.

Изначально понятие «дидактика» определялось как раздел педагогики и рассматривалось как теоретический уровень обучения. Но позднее к дидактическим основам стали относиться с позиции ее предметной направленности и включать в качестве связующего элемента. На современном этапе дидактика становится уже не частью науки, а смысловым центром и определяющим фактором развития методической мысли. Для студента профессионально-педагогического вуза в качестве ценностно-смыслового ориентира важно определить готовность к разработке дидактических средств для проведения конкурсных испытаний.

Дидактические средства представляет собой диагностический инструмент для контроля знаний, умений, владений студентов в соответствии с требованиями стандарта в рамках профессии (профессиональной области). Вопросами оценки знаний студентов в ряде исследований занимались отечественные и зарубежные авторы. Особую роль в оценке усвоения учебного материала с позиции компетентностного подхода можно отметить в работах И.А. Зимней, где автор особое внимание уделяет определению уровня готовности обучающегося к выполнению профессиональных функций [Зимняя, 2014]. Также в ряде работ автора отмечено, что для процесса формирования компетентностных составляющих необходимо учитывать уровни компетенций, определяя в ней составные части (дескрипторы или результаты обучения) [Zimnaya, 2013].

В связи с тем, что существует ряд теорий о структуре и формировании представлений об оценке общего уровня готовности обучающегося по профессии, в данном исследовании необходимо уточнить категориальное понятие, связанное с определением уровня дидактической готовности к разработке оценочных средств.

В данном исследовании к уровню готовности будет относиться степень направленности будущего педагога профессионального обучения к проработке нормативного и методического обеспечения, связанного с разработкой дидактических средств для организации и проведения демонстрационного экзамена.

Рассмотрим этапы формирования готовности к разработке дидактических средств для организации и проведения демонстрационного экзамена. Формирование готовности становится основой в подготовке будущего педагога профессиональ-

ного обучения, а сам процесс будет носить системный характер. О необходимости системной проработки вопросов, направленных на формирование ценностных ориентиров, говорят ряд исследований. Так, например, с позиции взаимодействия компонентного состава элементов системный подход находит отражение в трудах И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина [Блауберг, 1973; Юдин, 1997]. Системное моделирование образовательной среды и проектирование образовательного пространства определены в исследованиях В.А. Ясвина [Ясвин, 2001]. Системный подход как сущность взаимообусловленных действий рассмотрен в трудах А.Д. Холла [Холл, 1975]. Также системный подход на современном этапе становится методологической базой в оценке уровня профессиональной готовности студентов высшей школы [Бердюгин, Митрахович, Старшинов, 2022].

В данном исследовании нами рассматривается системный подход как методологическая основа, направленная на построение поэтапного представления о процессах формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения с позиции моделирования образовательной среды, которая в дальнейшем станет экспериментальной площадкой для разработки необходимого инструментария, а именно дидактических средств, для организации и проведения демонстрационного экзамена [Ильина, Осипова, Ульяшин, Феоктистов, Шульц, 2021].

Процесс моделирования образовательной среды необходим для общего понимания субъектами деятельности этапов разработки дидактических средств. В связи с этим необходимо определить какими компонентами будет описана образовательная среда, направленная на процесс организации демонстрационного экзамена.

Проведение демонстрационного экзамена осуществляется в среде колледжа в организованных учебно-производственных мастерских на базе СПО, оснащенных специальным оборудованием в соответствии с выбранной специальностью.

Рассмотрим процесс формирования готовности к разработке дидактических средств на примере рабочей профессии «Сварщик» на примере модели, состоящих из следующих компонентов: целевой, методологический, содержательный, методико-инструментальный, результативный.

Целевой компонентом модели отражает процесс формирования дидактической готовности к разработке оценочных средств у студентов профессионально-педагогического вуза. Целевой компонент будет формироваться в образовательной среде, максимально приближенной к условиям демонстрационного экзамена и учитывать требования к аттестации будущего рабочего (в данном случае профессия «Сварщик»).

Методологический компонент модели определен системным и деятельностным подходами, отражающими специфику вида подготовки по профессии с одной стороны и учитывающий направленность модели с другой. Таким образом си-

стемное представление о разработке оценочных средств будет реализовано через деятельность, связанную с профессиональным обучением. В методологическом компоненте также присутствует элемент, направленный на обоснование *принципов* разработки оценочного инструментария. К данным принципам мы относим: 1) ориентир на нормативно-правовую документацию, необходимую для изучения специфики подготовки Сварщика; 2) систематичность (определяет возможность поэтапного построения оценочного инструментария для оценки уровня сформированных компетенций по профессии); 3) связь теории с практикой (охарактеризован единством теоретического и прикладного содержания подготовки). Все вышеперечисленные принципы заложены в основу разработки оценочного инструментария (комплекта оценочной документации) по профессии.

Центральным элементом модели становится *содержательный* компонент. Его основой становится целенаправленная готовность будущего педагога профессионального обучения на изучение вопросов, связанных с теорией и практикой подготовки по профессии в среде колледжа, а именно изучение профессионального стандарта, ФГОС СПО, учебного плана, рабочих программ профессиональных модулей и учебно-производственных практик. При формировании дидактической готовности каждый из нормативных документов должен быть методически проработан и проанализирован. Должны быть изучены документы по изучению площадки сдачи демонстрационного экзамена, так как для разработки оценочных средств необходимо учитывать планы застройки площадки ДЭ с ориентиром на уровни организации. Результатом должно стать единое базовое ядро, представленное по видам профессиональной деятельности, включающее инвариантную и вариативную части формируемых видов деятельности.

Методико-инструментальный компонентом модели определяется готовность к разработке дидактического инструментария и оценочных средств по модулям. Формируя дидактическую готовность будущий педагог профессионального обучения опирается на следующие этапы разработки оценочных средств: 1) учитывает критерии оценивания и соотносит с критериальными баллами; 2) описывает и подготавливает перечень оборудования; 3) определяет готовность оборудования к проведению испытаний; 4) устанавливает необходимый минимум ресурсного обеспечения, а именно какое количество расходных материалов потребуется для организации ДЭ; 5) распределяет количество ресурсных единиц по секторам и площадкам; 6) проектирует и организует план застройки площадок ДЭ; 7) описывает общие требования к техническим характеристикам площадок (рисунок 1); 8) разрабатывает образцы заданий в соответствии с видами аттестаций; 9) предлагает формы заданий, устанавливающие соответствие формируемых видов деятельности и перечень оцениваемых дескрипторов.

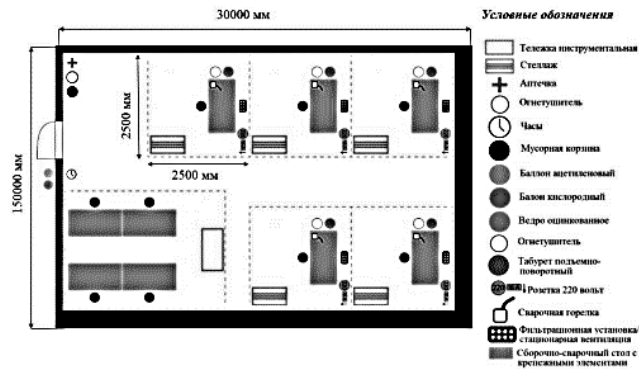


Рис. 1. Примерный план застройки площадок ДЭ

Заключительным компонентом становится элемент, позволяющий определить уровень дидактической готовности к разработке оценочных средств для проведения ДЭ – *результативный*. Оценка готовности к проработке данного вида инструментария определяется на «базовом», «среднем» и «высоком» уровнях. К «базовому» уровню мы относим сформированные дидактические навыки, но действия обучающегося содержат ряд неточных предположений по организации плана застройки площадок ДЭ, также значительное участие педагога в разработке оценочных средств. На «среднем» уровне определяется хорошая степень проработки вопросов, связанных с подготовкой оценочных средств в соответствии с нормативными требованиями, но отсутствует творческий характер к реализации оценочных средств. Для «высокого уровня» характерна сформированная дидактическая готовность на компетентностном уровне, где обучающийся изучает не только нормативную документацию по разработке оценочных средств, но и использует дополнительные сведения по вопросам организации ДЭ, успешно представляет проект плана застройки площадки ДЭ, легко отвечает на дополнительные вопросы, внедряет результаты деятельности в среду колледжа.

В заключении вышесказанного следует отметить эффективность представленной модели в формировании готовности будущих педагогов профессионального обучения к разработке дидактических средств для демонстрационного экзамена. Моделирование данного процесса реализуется с позиции готовности будущего педагога профессионального обучения в рамках дисциплины «Методика профессионального обучения», а элементы разработки оценочного инструментария могут быть внедрены в курсы дисциплины «Производство сварных конструкций», связанных с проектированием сварочных конструкций и узлов, а также лабораторий по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

Литература

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 257 с.

2. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность в образовании: – Эйдос. 2014. № 4. С. 7.
3. Ильина Н.Н., Осипова И.В., Ульяшин Н.И., Феоктистов А.В. Совершенствование модели подготовки по рабочей профессии к конкурсу WORLDSKILLS в условиях профессионально-педагогического вуза // Высшее образование сегодня. 2021. № 6. С. 38–44.
4. Митрахович В.А., Бердюгин С.Ю., Старшинов В.Н. Системный подход в подготовке средств оценки уровня профессиональной подготовки курсантов в военном вузе // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания. сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции. Астрахань, 2022. С. 86–91.
5. Осипова И.В., Ильина Н.Н., Ульяшин Н.И., Шульц О.Н. Роль и значение конкурса WORLDSKILLS в подготовке транспрофессионала в профессионально-педагогическом вузе // Среднее профессиональное образование. 2021. № 8 (312). С. 8–11.
6. Ульяшина Н.Н. Формирование компетенции по рабочей профессии студентов профессионально-педагогического вуза // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2010. – 279 с.
7. Холл А.Д. Опыт методологии для системотехники. – М.: Сов. радио, 1975. – 447 с.
8. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М., 1997. – 444 с.
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
10. Zimnaya I.A. Competence in the context of the competency-based approach in education. sci. notes of the national society of Applied Linguistics. 2013. T. 4. № 4. С. 16.

THE READINESS OF THE FUTURE VOCATIONAL TRAINING TEACHER TO DEVELOP DIDACTIC TOOLS FOR ORGANIZING AND CONDUCTING A DEMONSTRATION EXAM IN THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM

Ilyina N.N., Ulyashin N.I.

Russian State Vocational Pedagogical University

The article is characterized from the point of view of the implementation of scientific and methodological substantiation of the process of forming the readiness of a student of a vocational pedagogical university to participate in the development of didactic tools, in particular tools, for organizing and conducting a demonstration exam in the system of secondary vocational education. The creation of didactic tools becomes one of the important tasks of the master of professional training, since after the development, the stage of its implementation into the real educational process will follow. Didactic tools should meet modern requirements, as well as take into account the specific nature of college students' training. The key aspects of this article are the proposed model for updating the content of the training of a future teacher of vocational training in order to determine the degree of readiness to develop tools for a demonstration exam. The authors describe a model for the formation of didactic readiness of students of a vocational pedagogical university to develop didactic tools in the vocational education system.

Keywords: demonstration exam, didactic tools, assessment tools, teacher of vocational training, model of formation of didactic readiness, master.

References

1. Blauberg I.V., Yudin E.G. The formation and essence of a systematic approach. M.: Nauka, 1973. 257 p.
2. Zimnaya I.A. Competence and competence in education: – Eidos. 2014. No. 4. p. 7.
3. Ilyina N.N., Osipova I.V., Ulyashin N.I., Feoktistov A.V. Improving the model of training in the working profession for the WORLDSKILLS competition in the conditions of a vocational pedagogical university // Higher education today. 2021. No. 6. pp. 38–44.
4. Mitrakhovich V.A., Berdyugin S.Yu., Starshinov V.N. A systematic approach to the preparation of tools for assessing the level of professional training of cadets in a military university // Basic issues of pedagogy, psychology, linguistics and teaching methods. collection of articles of the IX All-Russian Scientific and practical conference. Astrakhan, 2022. pp. 86–91.
5. Osipova I.V., Ilyina N.N., Ulyashin N.I., Shultz O.N. The role and significance of the WORLDSKILLS competition in the preparation of a transprofessional in a vocational pedagogical university // Secondary vocational education. 2021. No. 8 (312). pp. 8–11.
6. Ulyashina N.N. Formation of competence in the working profession of students of a vocational pedagogical university // dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Yekaterinburg, 2010. – 279 p.
7. Hall A.D. The experience of methodology for system engineering. – M.: Soviet Radio, 1975. – 447 p.
8. Yudin E.G. Methodology of science. Consistency. Activity. M., 1997. – 444 p.
9. Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to design. – M.: Sense, 2001. – 365 p.
10. Zimnaya I.A. Competence in the context of the competency-based approach in education. sci. notes of the national society of Applied Linguistics. 2013. T. 4. № 4. С. 16.

Лан Синьсинь,

аспирант, Белорусский национальный технический университет

E-mail: 2603708404@qq.com

Статья посвящена исследованию развития пятилетнего высшего профессионального образования в Китае. В контексте быстрого развития китайской экономики и образования особое внимание уделяется анализу эволюции и роли пятилетних высших учебных заведений в обеспечении качественного образования и подготовке квалифицированных специалистов. В настоящей статье кратко рассматриваются основные этапы развития пятилетнего высшего профессионального образования в Китае, начиная с его первоначального создания и до современных тенденций и вызовов. Особое внимание уделяется структуре учебных программ, качеству преподавания, инновационным методикам обучения и перспективам дальнейшего развития данного типа образования.

Автор статьи проводит анализ текущего состояния пятилетнего высшего профессионального образования в Китае, выявляет основные проблемы и вызовы, с которыми сталкиваются учебные заведения и студенты. На основе проведенного исследования предлагаются рекомендации по улучшению качества образования, совершенствованию учебных программ и повышению эффективности образовательного процесса.

В целом, данная статья представляет собой важный вклад в изучение и анализ развития пятилетнего высшего профессионального образования в Китае, а также предлагает практические рекомендации для совершенствования данной образовательной системы в стране.

Ключевые слова: историческое развитие, высшее образование, высшее профессиональное образование, Китайская Народная Республика, общая характеристика

Высшее профессиональное образование (далее – ВПО) в Китае имеет достаточно длительную историю развития, которая хронологически началась еще в древности. Сегодня китайское ВПО по праву считается одним из лучших в мире, и многие зарубежные студенты направляются в Китай с конкретной целью получить качественное и востребованное на практике высшее образование [8]. Вся современная система образования Китая сегодня – это многосоставная сложная структурированная система, где ВПО занимает одну из ключевых ролей (Рисунок 1).

Кратко рассмотрим основные вехи становления и развития, акцентируя внимание на современном состоянии ВПО в Китае.

Итак, первое упоминание о высшем образовании в достаточно разрозненном варианте датируется еще 478 г. до н.э., когда на территории Древнего Китая стали появляться первые учебные центры. Именно там повышали свою квалификацию будущие философы, ученые, чиновники. Например, таковым был знаменитый Конфуцианский университет, названный в честь именитого философа. Впоследствии многие из них продолжали работу столетиями.

Второй период развития ВПО в Китае связан с императорской эпохой, когда в Китае появилась специальная академия, обучающая чиновников и ученых. Причем Императорская академия известна еще и тем, что это было одним из тех высших учебных заведений, где впервые начали преподаваться классическая китайская философия и тексты. [9]

В связи с этим следует отдельно выделить развитие конфуцианства как самостоятельного, особенного направления китайской философии. Этой науке тоже требовалось обособленное обучение, что, собственно, впоследствии и было реализовано, например, при подготовке специалистов органов власти и судов.

Значительные изменения в статусе и характеристиках ВПО в Китае датируются периодом XIX–XX веков, когда произошла качественная трансформация системы, а ВПО получило развитие через внедрение западноевропейских идей и ценностей. Именно в этот период были открыты популярные и сегодня вузы – Нанкинский и Пекинский университеты и другие. Характерной особенностью ВПО того времени считается его актуальность и современность, соответствие духу времени и запросам общества, использование качественно новых инструментов и методик в обучении [2, 4].

Собственно, далее идет уже современный этап развития ВПО, который датируется приблизительно

но второй половиной XX века и настоящим временем. Кратко отметим, что сегодня система ВПО в Китае представляет собой сложную разветвленную схему, где есть не только вузы общего профи-

ля, но также и специализированные высшие учебные заведения, а также образовательные организации, которые совмещают обучение с исследовательской работой и наукой.



Рис. 1. Система образования в современном Китае

Остановимся на данном этапе развития более подробно.

Итак, в довольно общем плане можно сказать, что современное состояние ВПО в Китае обладает следующими отличительными особенностями. Во-первых, это мобильность, доступность, повсеместное распространение цифровизации и информационных технологий. Эксперты отмечают, что

сегодня Китай имеет едва ли не самую крупную систему ВПО в мире, поскольку статистически включает чуть более 37 млн студентов – очно, заочно, дистанционно и т.д. Тем не менее, китайские власти не останавливаются на достигнутом, продолжая активную деятельность по увеличению и распространению качественной доступности ВПО для самых разных слоев населения [10] (Рисунок 2).



Рис. 2. Карта распространения вузов по территории современного Китая

Во-вторых, следует отметить инновационный, новаторский, исследовательский характер ВПО Китая, на что государством делается существенный акцент – благо, экономика страны это позволяет. Статистически также высокий процент инвестиций можно наблюдать в сферу ИКТ в образовании, развитие разного рода научных исследований и экспериментов, а также непосредственно учет поступательного движения высокотехнологичных отраслей.

В-третьих, отметим отдельно актуальность международного сотрудничества. Китай движения по самым разным направлениям взаимодействия с зарубежными вузами и партнерами, в т.ч. российскими, что достаточно важно для современной России и ее системы образования [5]. Китай в этом отношении достаточно открыт и легко вступает в любые виды взаимодействий. В конечном итоге, все это делает ВПО еще более актуальным, современным, успешным...

...и качественным. Это еще одна важная характеристика ВПО Китая сегодня. На практике это выражается к том, что все больше китайские вузы акцентируют внимание на повышение качества образования, квалификации представителей профессорского-преподавательского состава, разработки образовательных, учебных программ и т.д. Сюда же можно отнести, например, работу над комплексом оценочных мероприятий, повышение уровня подготовки непосредственно студентов и т.д. [11]

В заключении обозначим также еще один важный, актуальный признак – это непосредственно цифровизация ВПО. Китай в этом отношении достаточно прогрессивен, чему способствуют и возможности местной экономики, и технические инновации, которые для Китая также не являются значительной проблемой, и многое другое. Это позволило, главным образом, крайне широко распространить китайское ВПО за границей Республики, сделать его довольно востребованным в мире в целом.

В конечном итоге, обобщая вышеизложенное, можно сказать, что ключевыми характеристиками современного этапа развития ВПО в Китае являются доступность, инновационность, актуальность, высокое качество и т.д. [11] Все это в результате влияет на то место, которое занимает ВПО Китая в современном мире, на тот существенный вклад, который эта страна вносит в общую мировую историю становления и развития высшего и не только образования.

В заключении исследования кратко обозначим основные проблемы и вызовы, с которыми сегодня сталкивается ВПО в Китае, а также рассмотрим ряд наиболее существенных направлений, актуальных для дальнейшего развития китайского ВПО.

В частности, среди наиболее сложных проблем можно выделить следующие:

– стремительный рост числа выпускников, который влечет за собой сложности на рынке труда;

- ряд проблем с качеством ВПО;
- неравенство доступа для жителей сельских и отдаленных районов Республики;
- высокие стандарты успеваемости, чрезмерно завышенные требования для студентов;
- иные [6].

В свою очередь, среди актуальных направлений для развития ВПО в Китае обозначим следующие:

- наращивание инновационности, что приводит в результате к возникновению новых образовательных программ и направлений;
- продолжение работы в направлении развития международного сотрудничества;
- повышение степени цифровизации образования;
- повышение качества системы образования в целом, квалификации преподавателей и т.д. [12]

Таким образом, подведем итоги изложенному в настоящей научной статье.

В частности, стоит отметить, что система ВПО в Китае прошла длительную, сложную историю развития, и сегодня занимает достаточно высокие, даже лидирующие положения в мировых образованиях и науке. Характеристики ВПО делают его крайне конкурентным по сравнению с другими мировыми аналогами, причем нередко ставит на преимущественное место.

Несмотря на некоторые сложности в существовании и развитии современной системы ВПО в Китае, тем не менее, можно уверенно говорить о целом ряде различных актуальных для развития и совершенствования направлений.

Литература

1. Алимов, Р.К. О современном Китае, поясах сотрудничества и путях развития: монография / Р.К. Алимов. – Москва: Издательство «Весь Мир», 2021. – 392 с. – ISBN 978-5-7777-0836-6. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1830787> (дата обращения: 18.02.2024). – Режим доступа: по подписке.
2. Батова, М.М. Цифровая парадигма развития системы «образование – наука – производство»: монография / М.М. Батова. – Москва: Первое экономическое издательство, 2021. – 218 с. – ISBN 978-5-91292-375-3. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1976031> (дата обращения: 18.02.2024). – Режим доступа: по подписке.
3. Валеева, Р.С. Развитие академической мобильности в системе высшего образования Китая: монография / Р.С. Валеева. – Казань: КНИТУ, 2019. – 164 с. – ISBN 978-5-7882-2771-9. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1900114> (дата обращения: 18.02.2024). – Режим доступа: по подписке.
4. Дэн Тао. Тенденции развития и основные направления модернизации системы высшего образования в Китае в начале XXI в. // Педа-

- гогический журнал. – 2021. – Т. 11. – № 5А. – С. 383–392. – DOI: 10.34670/AR.2021.92.37.043
5. Искусство, дизайн и современное образование: материалы IX международной научно–практической конференции, Москва, 11 мая 2023 года / Российская государственная специализированная академия искусств; отв ред. Е.О. Цветкова. – Москва: Издательско–торговая корпорация «Дашков и К^о», 2023. – 206 с. – ISBN 978-5-394-05800-4. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.ru/catalog/product/2133541> (дата обращения: 18.02.2024). – Режим доступа: по подписке.
 6. Ли, Ш. Межкультурный диалог: исследование гармоничного общества с китайской спецификой: монография / Ш. Ли; пер. с кит. Ш. Ли, Ф. Ван, С. Мэн, И. Цзя. – Москва: Логос, 2018. – 392 с. – ISBN 978-5-98704-609-8. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1212428> (дата обращения: 18.02.2024). – Режим доступа: по подписке.
 7. Любарский, Г.Ю. Образование будущего. Университетский миф и структура мнений об образовании XXI века: монография / Г.Ю. Любарский. – Москва: КМК, 2020. – 930 с. – ISBN 978-5-907213-88-3. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/2132143> (дата обращения: 18.02.2024). – Режим доступа: по подписке.
 8. Образование 4.0: конкуренция, компетенции, коммуникации и креатив 2021: материалы VI Международной научно–практической конференции (1 апреля 2022 г.) / ред. кол. А.Л. Абаев, А.Г. Голова, Л.А. Часовская. – Москва: РГГУ, 2022. – 312 с. – ISBN 978-5-7281-3226-4. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1993552> (дата обращения: 18.02.2024)
 9. Собольников, В.В. Менталитет, ментальность и этнопсихологические особенности китайцев: монография / В.В. Собольников. – Москва: Вузовский учебник: ИНФРА–М, 2020. – 160 с. – (Научная книга). – ISBN 978-5-9558-0561-0. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1062376> (дата обращения: 18.02.2024). – Режим доступа: по подписке.
 10. Социально–экономическое развитие России и Китая в рамках инициативы «Один пояс – один путь»: материалы российской–китайской научно–практической конференции (г. Вологда, 28–29 ноября 2019 г.). – Вологда: ФГБУН ВолНЦ РАН, 2020. – 110 с. – ISBN 978-5-93299-482-5. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1246781> (дата обращения: 18.02.2024). – Режим доступа: по подписке.
 11. Ху, М. История развития форм организации учебного процесса в высшей школе Китая (с начала XX века до 1960-х годов): монография / Ху Мин, Н.В. Карнаух. – Москва: ИНФРА–М, 2018. – 110 с. – (Научная мысль). – www.dx.doi.org/10.12737/25067. – ISBN 978-5-16-012752-1. – Текст: электрон-

ный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/950370> (дата обращения: 19.02.2024). – Режим доступа: по подписке.

12. Цай, Ф. Чему учат 40 лет реформ и открытости в Китае: монография / Ф. Цай, Чэнь Айжу; Китайская академия общественных наук. – Москва: Издательство «Весь Мир», 2023. – 368 с. – ISBN 978-5-7777-0894-6. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/2090770> (дата обращения: 18.02.2024). – Режим доступа: по подписке.

RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN CHINA

Lan Xinxin

Belarusian National Technical University

This article is devoted to the study of the development of five-year higher professional education in China. In the context of the rapid development of the Chinese economy and education, special attention is paid to the analysis of the evolution and role of five-year institutions of higher education in providing quality education and training qualified specialists. This article briefly examines the main stages of the development of five-year higher professional education in China, starting from its initial creation and up to modern trends and challenges. Special attention is paid to the structure of curricula, the quality of teaching, innovative teaching methods and prospects for further development of this type of education.

The author of the article analyzes the current state of five-year higher professional education in China, identifies the main problems and challenges faced by educational institutions and students. Based on the conducted research, recommendations are proposed to improve the quality of education, improve curricula and increase the effectiveness of the educational process.

In general, this article is an important contribution to the study and analysis of the development of five-year higher professional education in China, and also offers practical recommendations for improving this educational system in the country.

Keywords: historical development, higher education, higher professional education, People's Republic of China, general characteristics.

References

1. Alimov, R.K. On modern China, cooperation belts and development paths: monograph / R.K. Alimov. – Moscow: Publishing House “Ves Mir”, 2021. – 392 p. – ISBN 978-5-7777-0836-6. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1830787> (access date: 02/18/2024). – Access mode: by subscription.
2. Batova, M.M. Digital paradigm for the development of the “education – science – production” system: monograph / M.M. Batova. – Moscow: First Economic Publishing House, 2021. – 218 p. – ISBN 978-5-91292-375-3. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1976031> (access date: 02/18/2024). – Access mode: by subscription.
3. Valeeva, R.S. Development of academic mobility in the higher education system of China: monograph / R.S. Valeeva. – Kazan: KNRTU, 2019. – 164 p. – ISBN 978-5-7882-2771-9. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1900114> (access date: 02/18/2024). – Access mode: by subscription.
4. Deng Tao. Development trends and main directions of modernization of the higher education system in China at the beginning of the 21st century. // Pedagogical magazine. – 2021. – Т. 11. – No. 5А. – P. 383–392. – DOI: 10.34670/AR.2021.92.37.043
5. Art, design and modern education: materials of the IX international scientific and practical conference, Moscow, May 11, 2023 / Russian State Specialized Academy of Arts; ed. E.O. Tsvetkova. – Moscow: Publishing and trading corporation “Dashkov and K^o”, 2023. – 206 p. – ISBN 978-5-394-05800-4. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.ru/catalog/product/2133541> (access date: 02/18/2024). – Access mode: by subscription.

6. Li, Sh. Intercultural dialogue: a study of a harmonious society with Chinese characteristics: monograph / Sh. Li; lane from China S. Li, F. Wang, X. Meng, Y. Jia. – Moscow: Logos, 2018. – 392 p. – ISBN 978-5-98704-609-8. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1212428> (access date: 02/18/2024). – Access mode: by subscription.
7. Lyubarsky, G. Yu. Education of the future. University myth and structure of opinions about education in the 21st century: monograph / G. Yu. Lyubarsky. – Moscow: KMK, 2020. – 930 p. – ISBN 978-5-907213-88-3. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/2132143> (access date: 02/18/2024). – Access mode: by subscription.
8. Education 4.0: competition, competencies, communications and creativity 2021: materials of the VI International Scientific and Practical Conference (April 1, 2022) / ed. count A.L. Abaev, A.G. Golova, L.A. Chasovskaya. – Moscow: Russian State University for the Humanities, 2022. – 312 p. – ISBN 978-5-7281-3226-4. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1993552> (access date: 02/18/2024)
9. Sobolnikov, V.V. Mentality, mentality and ethnopsychological characteristics of the Chinese: monograph / V.V. Sobolnikov. – Moscow: University textbook: INFRA-M, 2020. – 160 p. – (Scientific book). – ISBN 978-5-9558-0561-0. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1062376> (access date: 02/18/2024). – Access mode: by subscription.
10. Socio-economic development of Russia and China within the framework of the “One Belt – One Road” initiative: materials of the Russian-Chinese scientific and practical conference (Vologda, November 28–29, 2019). – Vologda: FGBUN VolSC RAS, 2020. – 110 p. – ISBN 978-5-93299-482-5. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1246781> (access date: 02/18/2024). – Access mode: by subscription.
11. Hu, M. History of the development of forms of organization of the educational process in higher education in China (from the beginning of the twentieth century to the 1960s): monograph / Hu Min, N.V. Karnaukh. – Moscow: INFRA-M, 2018. – 110 p. – (Scientific thought). – www.dx.doi.org/10.12737/25067. – ISBN 978-5-16-012752-1. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/950370> (access date: 02/19/2024). – Access mode: by subscription.
12. Tsai, F. What 40 years of reform and opening up in China teach: monograph / F. Tsai, Chen Aizhu; Chinese Academy of Social Sciences. – Moscow: Publishing House “Ves Mir”, 2023. – 368 p. – ISBN 978-5-7777-0894-6. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/2090770> (access date: 02/18/2024). – Access mode: by subscription.

Педагогические условия транзита национальных культурных ценностей Китая в системе музыкального образования

Ли Юнцзе,

магистр, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
E-mail: 1454527205@qq.com

Эпоха глобализации, с одной стороны, способствует налаживанию дружественных связей между государствами и обмену культурным опытом, расширению границ перед искусством, благодаря чему многие таланты получили возможность раскрыть себя в новой ипостаси, которая до данных преобразований ограничивалась определенным перечнем видов и направлений традиционного национального искусства. С другой стороны, стирание межкультурных границ и инкультурация часто являются причинами агрессивного навязывания чуждых идеалов, умалением важности музыкальной коллективной памяти предков. Такие парадигмальные коллизии всегда сказывались на педагогических концепциях обучения, а также выборе дидактических композиций. Данные факторы детерминировали необходимость развитым государствам, в том числе, Китаю, воспитывать в гражданах любовь к национальной культуре и бережное отношение к традиционным ценностям. Как следствие, в основу развития музыкального образования Китая должна быть заложена концепция преподнесения богатства музыкального искусства Поднебесной за границей как неприкасаемой и нерушимой святыни. Тем самым, гордость и уважение в контексте патриотизма будут способствовать в XXI веке формированию национальной идентичности в гражданах своего государства, и выступать в качестве основного инструмента «мягкой силы» в зарубежных странах.

Ключевые слова: педагогика, глобализация, консерватория, Китай, высшее образование, музыкальное образование, современное обучение, преобразование.

Система музыкального обучения в Китайской Народной Республике (КНР) долгие столетия опиралась на национальные традиции, как теоретически, так и практически. Тем не менее, непосредственно само музыкальное образование в высших педагогических университетах Китая зародилось только в начале XX века, в основу которого изначально легли заимствованные методы обучения и исследования содержания и форм западного музыкального искусства [9, p. 65].

Соответственно, современное музыкальное образование в Китае восходит к началу двадцатого века, когда в других странах уже были сформированы музыкальные школы (в самом широком смысле этого слова); соответственно, становление китайского музыковедения и методов преподавания музыки изначально базировалось на зарубежных традициях (Европы, Америки, России, Гонконга, Японии и пр.), включая их в тысячелетний практический опыт овладения музыкальным искусством, накопленный древней цивилизацией [8, p. 70–71].

Китайское музыкальное образование XXI века интенсивно ворвалось на международную арену искусства, что позволило существенно расширить методы и принципы обучения, повысить уровень мастерства китайских исполнителей и композиторов, обогатить дидактический спектр музыкального материала и получить доступ к международным конкурсам и сценам для выступления лучших выпускников консерваторий Поднебесной. С другой стороны, такие перемены подвергли китайских обучающихся огромному давлению со стороны глобальной конкуренции талантов [5, с. 166] – данный фактор детерминировал необходимость трансформировать китайские методы преподавания и информационные ресурсы под новейшие требования высшего музыкального образования развитых стран.

Всеобщая цифровизация и оперативное переключение образовательной деятельности с «бумажных носителей» на интерактивные Интернет-платформы обусловили активное развитие онлайн-электронного и смешанного типов обучения музыке [12, p. 1].

Данные тенденции начали способствовать росту доступа студентов и преподавателей к различным музыкальным ресурсам, которым стала импортировать китайская аудитория. В том числе, среди обучающихся стал меняться вектор предпочтений в изучении видов, стилей и жанров музыки в пользу западных примеров – данный феномен начал урезать значение и важность изучения, а также

исполнения традиционных национальных китайских композиций.

Однако, по мнению Цю Ай Цзин, Конг Лин Боуэн и Тяньруй (Qiu Aijing, Kong Lingbowen, Tian Rui 2018), обучающиеся высших учебных заведений всегда являлись главной целевой аудиторией, впитывающей важные концепты культурного наследия, соответственно, посредством преподавания китайской традиционной музыки можно популяризировать, распространять, а также продвигать вперед и развивать китайскую традиционную музыку, которая испокон веков была способна передавать глубинные переживания, моральные и нравственные аспекты бытия, философию и эстетику мироздания и экзистенциализма, а также освещать важные события, повлиявшие на становление древней китайской культуры [10, р. 74–75].

С учетом того, что китайская музыка и культура очень этничны и вариативны в зависимости от местности, где проживают те или иные народы, правительство Китайской Народной Республики (КНР) решило обратить особое внимание на регионализацию музыкального образования в стране. Это позволит, согласно исследованиям Ли Цзиньин, Е.Н. Яковлевой (2023), улучшить качество музыкального образования, принимая во внимание особенности определенной культуры, что будет импонировать со стороны местного населения, а также повысит его статус за рубежом [4, с. 248] благодаря интенсивному развитию столько вариативного и уникального народного музыкального творчества.

А именно, изучение локальной музыки, принадлежащей предкам конкретных регионов, станет способствовать росту познавательного интереса со стороны молодежи, и, как следствие, повысит их уровень профессионализма, что в конечном итоге будет популяризоваться лучшими региональными музыкантами на международном уровне. Тем самым, музыкальные произведения, которые смогли сохранить свою оригинальность благодаря тому, что долгие столетия не подвергались никаким синтезам и интеграциям со стороны других музыкальных культур, начнут заключать в себе для запада «экзотический» аспект, что привлечет за собой волну ориентализма.

Принципы целостности и культурного соответствия в образовательную музыкальную программу вузов предлагает включить так же Ли Линьна (2023). Возможности культурного соответствия реализуются, как подчеркивает исследователь, в области совершенствования содержания и средств профессиональной подготовки китайских музыкантов. При этом «данный принцип предполагает применение в системе высшего музыкального образования так называемых герменевтических методов, связанных с выявлением ценностно-смыслового содержания музыкального произведения и имеющих соответствующую структуру» [3, с. 245].

Тем не менее, преподавание стало сосредотачиваться на поп-музыке, при этом игнорируя тра-

диционные китайские произведения. Например, чтобы непосредственно и эффективно достичь целей обучения и облегчить студентам усвоение учебного материала, большинство преподавателей колледжей стали использовать хорошо известную поп-музыку в качестве примеров для анализа [11, р. 359]. Вследствие того, что «Культурное превосходство является недооцененным аспектом американской глобальной мощи» [7; 2, с. 133], поэтому необходимо популяризировать свою культуру.

Феномен вестернизации и американизации обусловлен желанием педагогов способствовать активизации познавательной деятельности обучающихся. Однако гипотеза о том, что стирание межкультурных границ деструктивно воздействует на национальную самоидентификацию и разлагает духовно-моральные принципы молодых поколений обуславливает целесообразность смены западных дидактических композиций в пользу национальной музыки. «Что бы ни думали некоторые о своих эстетических ценностях, американская массовая культура излучает магнитное притяжение, особенно для молодежи во всем мире...» [7; 2, с. 133].

Соответственно, чтобы обучающиеся не теряли интерес, а были замотивированы изучить материал детально, преподаватель может его «осовременить», например, сыграв на модном музыкальном инструменте либо наложив популярную музыку на народную композицию или сделать ремикс. Примером такого материала является русская народная песня «Улетай на крыльях ветра», которая стала предельно популярной в России среди молодежи благодаря одноименному ремиксу 'Dabro remix' (2019) и 'The Rapsody feat. Warren G. & Sissel – Prince Igor' (из оперы «Князь Игорь» – «Улетай на крыльях ветра», припев исполняет Е. Сотникова) 1997 г., имеющая высокий рейтинг по настоящий момент, спустя 27 лет.

В том числе, следует упомянуть пример импортирования такому русскому народному инструменту, как баян, который на время утратил свою актуальность в пользу струнных инструментов, однако, вновь был возведен на пик популярности благодаря российскому блогеру и музыканту, основателю канала «Хижина музыканта» Раилю Арсланову. Совместно с Романом Конограй (гитаристом) он исполняет музыкальные произведения разных народов мира в видеочате «Рулетка». А именно, люди из любых точек мира случайно подключаются к онлайн-трансляции, для которых музыканты играют любые мелодии и поют песни. Помимо этого, как подчеркивают Р. Арсланов и Р. Конограй, они не просто популяризируют народные инструменты и народное творчество и музыке отечественных исполнителей, но и разрушают стереотипы о России, формируя в глазах аудитории о ней положительный культурный образ [6].

Данный музыкальный материал или работу с ним можно включать также в учебную деятельность студентов, чтобы они могли адаптиро-

вать народные композиции под современное искусство различными доступными способами. Как следствие, достигается полихудожественность и творческого процесса, и конечного результата преобразования музыкального материала, тем самым, обеспечивается «расширение образовательного пространства на основе подключения к музыкально-образовательному процессу различных видов художественной деятельности» [1, с. 160].

Два вышеуказанных примера могут быть положены в основу китайского музыкального образования, а именно, использовать методику синтеза народного творчества и современного музыкального, в том числе, зарубежного искусства. Развитие человечества не стоит на месте, а постоянно динамично развивается и этому нельзя препятствовать либо игнорировать данные процессы. Необходимо адаптировать общественные потребности, в том числе, образовательный потенциал академического обучения музыке, под современные реалии.

Заключение

Глобализационные коллизии, происходящие в сфере музыкального образования Китая, начались с идеи о гармонизации взаимоотношений между китайской и западной культурами, что стало связано с рождением ориентальной и вестернизированной музыки. Далее последовало включение в китайскую программу обучения лучших методик с Запада, при этом Китай также стал интегрировать свои педагогические постулаты в международное образовательное пространство. Как следствие, сегодня Европа и Америка делают акцент на науке о музыке, в то время как Китай подчеркивает ее политическую функцию (музыка и музыкальное образование выступают как инструмент «мягкой силы»).

Литература

1. Вэнь С. Развитие музыкального образования в высшей школе Китая в XX – начале XXI века // Казанский педагогический журнал. 2019. № 5 (136). С. 155–161.
2. Лаво Р.С., Чжан Цзиньхуэй. Аксиологические основания музыкального образования в Китае // Культура и цивилизация. 2022. Том 12. № 2А. С. 128–137.
3. Ли Линьна. Перспективы совершенствования системы высшего музыкального образования КНР на основе принципов целостности и культуросообразности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 11. С. 234–249.
4. Ли Цзиньин, Яковлева Е.Н. Перспективы регионализации музыкального образования в университетах Китая // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 2 (66). С. 247–252.
5. Ма Хаожань. Тенденции модернизации профессионального музыкального образования в Китае / Хаожань Ма. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2023. № 26 (473). С. 166–170.
6. Роман Конограй. 24СМИ. URL: <https://24smi.org/celebrity/227488-roman-konograi.html>. (Дата обращения: 28.02.2024).
7. Шэнь Чжихуа. Советские специалисты в Китае. Пекин: Синьхуа, 2009. 384 с.
8. Fei Yan (2023) Music education transformation in China: from origins to digital technologies. *Pedagogical Review*, 5. Pp. 70–79.
9. Gong Li (2010) Study on Background of Music Education in Higher Normal Universities in China. *Asian Social Science* 6(2).
10. Qiu Aijing, Kong Lingbowen, Tian Rui (2018) Research on the Education Status for the Traditional Music in Chinese Universities. *International Journal of Social Science and Humanity* vol. 8, № 3, pp. 74–77.
11. Xiaobei Zhang (2021) The Relationship Between Music Education in Colleges and Universities and Traditional Chinese Music and Their Development. The 6th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2020).
12. Xingzhi Guan, Khar Thoe Ng, Wee Hoe Tan, Eng Tek Ong (2023) Development of Framework to Introduce Music Education through Blended Learning during Post Pandemic Era in Chinese Universities. *International Conference on Natural and Social Sciences (ICONSS) Proceeding Series*.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE TRANSIT OF NATIONAL CULTURAL VALUES OF CHINA IN THE SYSTEM OF MUSIC EDUCATION

Li Yongjie

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

The era of globalization, on the one hand, contributes to the establishment of friendly relations between states and the exchange of cultural experience, expanding the boundaries of art, so that many talents have the opportunity to reveal themselves in a new hypostasis, which before these transformations was limited to a certain list of types and directions of traditional national art. On the other hand, the blurring of intercultural boundaries and inculturation are often the reasons for the aggressive imposition of alien ideals, belittling the importance of the musical collective memory of ancestors. Such paradigmatic collisions have always affected the pedagogical concepts of learning, as well as the choice of didactic compositions. These factors determined the need for developed countries, including China, to educate citizens in love with national culture and respect for traditional values. As a result, the concept of presenting the wealth of musical art of the Celestial Empire abroad as an un-touchable and indestructible shrine should be laid in the basis for the development of Chinese music education. Thus, pride and respect in the context of patriotism will contribute to the formation of national identity in the citizens of their state in the 21st century, and act as the main tool of “soft power” in foreign countries.

Keywords: pedagogy, globalization, conservatory, China, higher education, music education, modern education, transformation.

References

1. Wen S. Development of music education in higher education in China in the 20th – early 21st centuries // *Kazan Pedagogical Journal*. 2019. No. 5 (136). pp. 155–161.

2. Laveau R.S., Zhang Jinhui. Axiological foundations of music education in China // Culture and Civilization. 2022. Volume 12. No. 2A. pp. 128–137.
3. Li Linna. Prospects for improving the system of higher music education in the PRC based on the principles of integrity and cultural conformity // Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2023. No. 11. P. 234–249.
4. Li Jinying, Yakovleva E.N. Prospects for regionalization of music education in Chinese universities // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. 2023. No. 2 (66). pp. 247–252.
5. Ma Haoran. Trends in the modernization of professional music education in China / Haoran Ma. Text: immediate // Young scientist. 2023. No. 26 (473). pp. 166–170.
6. Roman Konogray. 24media. URL: <https://24smi.org/celebrity/227488-roman-konograi.html>. (Date of access: 02/28/2024).
7. Shen Zhihua. Soviet specialists in China. Beijing: Xinhua, 2009. 384 p.
8. Fei Yan (2023) Music education transformation in China: from origins to digital technologies. Pedagogical Review, 5. pp. 70–79.
9. Gong Li (2010) Study on Background of Music Education in Higher Normal Universities in China. Asian Social Science 6(2).
10. Qiu Aijing, Kong Lingbowen, Tian Rui (2018) Research on the Education Status for the Traditional Music in Chinese Universities. International Journal of Social Science and Humanity vol. 8, No. 3, pp. 74–77.
11. Xiaobei Zhang (2021) The Relationship Between Music Education in Colleges and Universities and Traditional Chinese Music and Their Development. The 6th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2020).
12. Xingzhi Guan, Khar Thoe Ng, Wee Hoe Tan, Eng Tek Ong (2023) Development of Framework to Introduce Music Education through Blended Learning during Post Pandemic Era in Chinese Universities. International Conference on Natural and Social Sciences (ICONSS) Proceeding Series.

Развитие методов профессионального консалтинга профессионального самоопределения студентов

Проботюк Людмила Олеговна,

ассистент кафедры психолого-педагогического и специального образования Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»
E-mail: liudmila.o.k.p@gmail.com

Статья посвящена изучению теоретических основ профессионального консалтинга педагога-психолога, ориентированного на студентов, как на современных обучающихся в высших учебных заведениях, так и на профессионалов, окончивших колледжи и университеты.

Цель: цель данного научного исследования заключается в анализе теоретических основ профессионального самоопределения при использовании психолого-педагогического консалтинга, включая рассмотрение зарубежного опыта в области профессионального консультирования, направленного на поддержку студентов в процессе самоопределения.

Методы: в данной работе использован метод контент-анализа для более глубокого исследования представленных материалов по тематике профессионального консалтинга в процессе самоопределения.

Результаты: Результатом проведенного теоретического анализа является выявление возможности индивидуализации образовательного процесса в соответствии с уникальным образовательным путем студента с целью стимулирования его самостоятельности, при помощи профессионального консалтинга педагога-психолога.

Выводы: в рамках профессионального консалтинга педагога-психолога осуществляется работа по формированию профессионального самоопределения студентов колледжей и университетов. Важную роль в данном процессе играет интеграция разнообразных теорий личностного поведения в области профессионального консультирования, что позволяет создавать персонализированные сценарии и пути профессионального развития и ориентации, учитывая индивидуальные интересы каждого обучающегося.

Ключевые слова: педагог-психолог; профессиональное самоопределение; профессиональный выбор; профессиональный консалтинг; профессиональный консалтинг педагога-психолога; трудовая деятельность.

Введение

В современной системе образования Российской Федерации стремятся к формированию мотивированных выпускников, способных определить свое профессиональное предназначение уже на ранних этапах обучения. Для достижения этой цели важно использовать разнообразные стратегии управленческого консультирования, включая взаимное обучение, что особенно эффективно в секторах с высоким технологическим уровнем. Экспертное консультирование имеет широкий спектр применения и может быть эффективно использовано для решения разнообразных задач. В образовательной сфере особенно востребованы специалисты по общему менеджменту, информационным технологиям и координации деятельности.

Материалы и методы

Теоретические методы: анализ научно-методической, психолого-педагогической, а также, справочной литературы и нормативно-правовых документов по проблеме исследования, обобщение психолого-педагогических и социологических исследований, систематизация, сравнение.

Литературный обзор

Проблематика консалтинга привлекает внимание многих ученых и специалистов как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе. Среди авторов, затрагивающих эту тематику, можно отметить Алексеенко Е.В., Арсентьеву О.Ю., Бейча Э., Бисваса С., Твитчела Дж., Маринко Г.И., Душак И.В., Лукашеню З.В. и других.

Среди ключевых теорий, важных для данного исследования, следует выделить работы Веретенниковой В.Б., С.К. Бондырева, А.А. Савчук, Г.И. Якубель, И.В. Осадчей профессиональном самоопределении, а также теории Эдвина Л. Херра и Стенли Х. Крамера о профессиональном выборе.

Текст

Одной из ключевых черт современных исследований в области методологии консалтинга и способов его применения является акцент на управленческом консалтинге, что объясняется, возможно, его высокой популярностью в современной деловой среде [9].

Консультирование выпускников колледжей и университетов по вопросам карьеры педагогами-

психологами давно стало утвержденной практикой в странах Западной Европы и Северной Америки. Под профессиональным консультированием педагога-психолога в контексте самоопределения понимается систематизированный и планируемый процесс профессиональной подготовки, направленный на планирование и управление образовательным путем учащегося на протяжении всей жизни. Данный вид консультирования охватывает различные подходы к исследованию перспектив профессионального развития, формированию индивидуального образовательного пути и планированию профессиональных изменений [5].

Исследование перспектив профессионального развития, формирование индивидуального образовательного пути и планирование профессиональных изменений рассматриваются через призму различных подходов, отражающих важность уникальных стратегий и методов, направленных на достижение успеха и продвижение в карьере. Комбинация разнообразных методик и аналитических подходов позволяет развивать персональные потенциалы, определять индивидуальные образовательные пути и осуществлять эффективное планирование профессионального развития.

Современные исследователи, такие как, А.А. Савчук и Г.И. Якубель в своих работах изучают проблемы профессионального самоопределения в тот самый важный период в жизни молодых людей, когда они получают свою будущую профессию, где говорят, что «благополучное профессиональное становление напрямую связано с заинтересованностью индивида в осваиваемой профессии» [11].

Стоит отметить исследование Ю.В. Кулешовой, а также А.А. Глухих, раскрывающее основные выраженные проблемы, с которыми сталкивается молодежь в процессе самоопределения, где авторы делают вывод: «чтобы молодежи было легче определиться с профессией, необходимо уделять особое внимание профориентационной работе, подходя к этой работе ответственно, вызывая у подрастающего поколения искренний интерес к будущей профессии» [8].

Д. Тайдемман и Р. О'Хара разработали подход к формированию карьеры, основанный на осознанном и последовательном процессе, направленном на организацию целенаправленного и контролируемого принятия решений. Их модель принятия решений, выработанная на основе исследований, способствует переводу разнообразных факторов, важных при принятии решений, в обоснованное состояние, обеспечивая возможность сделать выбор на основе глубокого понимания информации и осознанного самоанализа. Подход к формированию карьеры обучающегося, основанный на осознанном и последовательном процессе, стремится к развитию индивидуального потенциала и достижению профессиональных целей с учетом личностных особенностей и жизненного опыта. В центре этого подхода лежит осознание собственных интересов, навыков и ценностей, а также последо-

вательное планирование шагов для саморазвития и достижения успеха в выбранной сфере деятельности. Главной целью является формирование четкого видения карьерного пути и постоянное стремление к профессиональному росту и самосовершенствованию [6, 12].

В постиндустриальном обществе проблема профессионального консультирования в вопросах самостоятельного выбора жизненного пути приобрела новую динамику развития. С изменением экономических условий, технологического прогресса и социокультурной среды возникла необходимость адаптации подходов к карьерному развитию, учитывая разнообразие возможностей и вызовов, с которыми сталкиваются современные люди. В связи с этим профессиональные консультанты играют ключевую роль в помощи индивидам развивать свои уникальные потенциалы, принимать осознанные карьерные решения и строить успешные жизненные пути в условиях постоянных перемен.

В разработке стратегии профессионального консалтинга педагог-психолог опирается на теории личностного поведения, объясняющие мотивы выбора профессии обучающимися. Фрэнк Парсон, занимавшийся в начале XX века проблемами оптимизации трудовых процессов и самоопределения в профессиональном плане, разработал в книге «Выбор профессии» теорию особенностей карьеры. Основываясь на идее социальных реформ, он считал, что личностные характеристики работника должны соответствовать требованиям различных видов деятельности. Для изучения индивидуальных потребностей и требований могут применяться различные консультационные методики, такие как биографический анализ личности, написание эссе о мотивации к выбору профессии, анализ характеристик будущей работы, психологическая поддержка при адаптации на рабочем месте и другие.

Определение задач психолого-педагогического сопровождения, выделенные Л.Н. Антиловой, в профессиональном самоопределении зависит от требований работодателей. Коммуникации с руководителями образовательных учреждений демонстрируют, что «сегодня они ориентированы на выпускников, демонстрирующих такие личностные, профессиональные качества, умения и способности, как коммуникабельность, толерантность, ответственность, способность работать в команде, владеть навыками планирования и принятия решений; интеллектуальные, аналитические и организаторские способности.» [2].

Личностное развитие взаимодействует с окружающей средой в упорядоченном и взаимодействующем процессе, направленном на гармонизацию индивидуальных интересов с требованиями различных профессиональных сфер.

Центральным положением этой теории является понимание социальной структуры личности как контекста, в котором человек раскрывает свою уникальность, ценностные установки и смысл

своего существования. Также отмечается значимое влияние факторов, в основном, социально-экономических, на формирование и дальнейшее развитие карьеры [7].

В.Б. Веретенникова, в свою очередь показывает на важность наличия профессиональной идентификации среди завтрашних специалистов, которые находятся в процессе определения своего карьерного маршрута. В своем исследовании, автор приводит три уровня профессиональной идентичности: невыраженная, выраженная пассивная и выраженная активная.

Первый уровень можно охарактеризовать как желание и чаяния студента, которые связаны с его профессиональным будущим. Второй уровень – уровень знаний, которым данный обучающийся овладевает для осуществления ранее желанной профессии. И третий уровень, он ориентирован уже на практическую составляющую, полную готовность без чьей-либо помощи осуществлять свою профессиональную деятельность согласно выбранной специальности [4].

Исследователь С.К. Бондырев отмечает, что процесс идентификации вузовского обучающегося включает в себя не только поиск самого себя, самоопределение, самоосмысление и самопонижение, но также взаимосвязь с образами системы оценки и действий, присущих воспринимаемым отношениям в учебной среде [3].

Углубленное изучение профессиональной и личностной идентификации в университетской среде ориентировано на ценности, которые формируют основу индивидуального развития и самопознания студентов. Вуз является пространством, где ценности, включая ценности знаний, профессионализма, толерантности, социальной ответственности и самореализации, играют ключевую роль в процессе становления личности и будущего профессионала. Через осознанный выбор ценностей и их практическое воплощение в профессиональной и учебной деятельности студенты расширяют свои горизонты, углубляют свое самосознание и формируют прочные основы для личностного и карьерного роста.

Множественные подходы к исследованию ценностных ориентаций, порожденные разнообразными научными направлениями и концепциями. Различные теоретические модели призваны пролить свет на механизмы формирования и эволюции ценностных установок у личности, их влияние на поведение и принятие решений. Множество подходов к исследованию ценностей обогащает понимание их роли в формировании индивидуальности и социокультурной динамики. Критический анализ этих подходов позволяет выявить существенные аспекты ценностных ориентаций и их важность для понимания человеческого поведения в различных сферах жизни.

Проведя теоретический анализ различных подходов к исследованию ценностных ориентаций И.В. Осадчая приводит основные критерии данного явления: «собственно деятельность; направ-

ленность на других людей; направленность на себя; направленность на процесс; направленность на результат» [10].

В новом столетии ключевым является внедрение инноваций в сферу карьерного консультирования, которые переосмысливают процесс формирования компетенций на протяжении жизни. Роль профессионального консультанта-педагога-психолога в области самоопределения учащихся расширяется за пределы традиционных моделей, адаптированных под индустриальную модель социально-экономического развития. В современную эпоху информации новаторские явления в общественной и образовательной жизни, наряду с возникающими возможностями, требуют усовершенствования навыков виртуального взаимодействия, изменений в процессе принятия обоснованных решений, получения проверенных знаний через различные каналы удаленной коммуникации и последовательного развития цифровых компетенций.

Результаты

Проведя анализ, мы пришли к выводу, что междисциплинарное изучение концепции в сфере карьерного консультирования студентов на теоретико-методологическом уровне приводит к дифференциации структурного описания разнообразных форм взаимодействия. Это способствует формированию разнообразных профессиональных навыков, личностных качеств и приобретению новых компетенций, которые не могут быть достигнуты вне учебно-образовательной среды. Особенность консалтинга в области карьеры заключается в акценте на личностно ориентированном подходе, который является применимым как в индивидуальной, так и в групповой профессиональной подготовке.

Обсуждение

После анализа приходим к заключению, что междисциплинарное изучение концепции карьерного консультирования студентов на теоретико-методологическом уровне приводит к разделению структурного описания различных форм взаимодействия, развития альтернативных профессиональных навыков, личностных качеств и приобретения новых компетенций, что невозможно без организованной учебной среды. Особенность консультирования в области карьеры проявляется в персонализированном подходе, который применим как на индивидуальном, так и на групповом уровнях профессиональной подготовки.

Заключение

Путем слияния разнообразных теорий личностного поведения в область профессионального консалтинга педагога-психолога в процессе самоопределения обучающихся становится возможным учитывать уникальные индивидуальные особенности, мотивы,

влияющие на выбор профессии, особенности потребительского поведения и ценностные установки, которые оказывают прямое влияние на качество и скорость восприятия обучающимися изменений в окружающей среде.

Литература

1. Алишев Т. Б., Гильмутдинов А.Х. Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня // Вопросы образования. – 2010. – № 4. – С. 227–246.
2. Антилогова Л.Н. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов / Л.Н. Антилогова // В сборнике: ДЕТСТВО, ОТКРЫТОЕ МИРУ. сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Омск, 2023. С. 255–257.
3. Бондырева С.К. Актуализация углубления профессиональной и личностной идентификации в пространстве вуза / С.К. Бондырева // Мир психологии. 2019. № 1. С. 229–235.
4. Веретенникова В.Б. Профессиональная идентификация в профессиональном самоопределении студентов – будущих педагогов / В.Б. Веретенникова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 2 (175). С. 11–19.
5. Грачева С. Корпоративные университеты за рубежом (история создания, опыт, современность) // Управление персоналом. – 2008. – № 5 (183). – С. 90–95.
6. Гриншпун С.С. Профессиональная ориентация школьников в США // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 65–72.
7. Зобкова Л.Д. Управление обучением и развитием персонала: опыт зарубежных и российских компаний // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т. 8, № 9. – С. 39–50. – URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/10282> (дата обращения: 04.12.2023).
8. Кулешова Ю.В. Основные проблемы профессионального самоопределения молодежи / Ю.В. Кулешова, А.А. Глухих // В сборнике: Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Красноярск-Челябинск-Нижний Новгород-Москва, 2023. С. 190–191.
9. Лаврентьев С. Ю., Крылов Д.А. Инновационные технологии педагогического консалтинга в вузе // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13. № 2. С. 182–188. [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://vestnik.marsu.ru/view/journal/article.html?id=1822> (дата обращения: 14.01.2024).
10. Осадчая И.В. Ценностное самоопределение студентов университета в современном ме-

диапространстве / И.В. Осадчая // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78–1. С. 276–279

11. Савчук А.А., Проблема профессионального самоопределения в период получения высшего образования / А.А. Савчук // В сборнике: 79-я научная конференция студентов и аспирантов Белорусского государственного университета. Материалы конференции. В 3-х частях. Редакция: В.Г. Сафонов (гл. ред.) [и др.]. Минск, 2023. С. 109–112.
12. Толстогузов С.Н. Опыт профориентационной работы за рубежом // Образование и наука. – 2015. – № 1 (120). – С. 151–164.

DEVELOPMENT OF METHODS OF PROFESSIONAL CONSULTING FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS

Probotiuk L.O.

Humanities and Education Academy (Academic Branch) V.I. Vernadsky Crimean Federal University

The article is devoted to the study of the theoretical foundations of professional consulting by a teacher-psychologist, aimed at students, both modern students in higher education institutions and professionals who have graduated from colleges and universities.

Purpose: the purpose of this research is to analyze the theoretical foundations of professional self-determination when using psychological and pedagogical consulting, including consideration of foreign experience in the field of professional counseling aimed at supporting students in the process of self-determination.

Methods: in this work, the content analysis method is used for a deeper study of the presented materials on the subject of professional consulting in the process of self-determination.

Results: The result of the theoretical analysis is to identify the possibility of individualization of the educational process in accordance with the unique educational path of the student in order to stimulate his independence, with the help of professional consulting of a teacher-psychologist.

Conclusions: within the framework of professional consulting of a teacher-psychologist, work is being carried out on the formation of professional self-determination of college and university students. An important role in this process is played by the integration of various theories of personal behavior in the field of professional counseling, which allows you to create personalized scenarios and ways of professional development and orientation, taking into account the individual interests of each student.

Keywords: teacher-psychologist; professional self-determination; professional choice; professional consulting; professional consulting of a teacher-psychologist; work activity.

References

1. Alishev T. B., Gilmutdinov A.H. Singapore's experience: creating a world-class educational system // Education issues. – 2010. – No. 4. – pp. 227–246.
2. Antilogova L.N. Psychological and pedagogical support of professional self-determination of future teachers-psychologists / L.N. Antilogova // In the collection: CHILDHOOD, OPEN TO THE WORLD. collection of materials of the XIII All-Russian scientific and practical conference with international participation. Omsk, 2023. pp. 255–257.
3. Bondyrev S.K. Actualization of deepening professional and personal identification in the university space / S.K. Bondyrev // The world of psychology. 2019. No. 1. pp. 229–235.
4. Veretennikova V.B. Professional identification in the professional self-determination of students – future teachers / V.B. Veretennikova // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. 2023. No. 2 (175). pp. 11–19.
5. Gracheva S. Corporate universities abroad (history of creation, experience, modernity) // Personnel Management. – 2008. – No. 5 (183). – Pp. 90–95.

6. Grinshpun S.S. Professional orientation of schoolchildren in the USA // *Pedagogy*. – 2005. – No. 9. – pp. 65–72.
7. Zobkova L.D. Personnel training and development management: experience of foreign and Russian companies // *Modern studies of social problems*. – 2017. – Vol. 8, No. 9. – pp. 39–50. – URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/10282> (date of request: 04.12.2023).
8. Kuleshova Yu.V. The main problems of professional self-education of youth / Yu.V. Kuleshova, A.A. Glukhikh // In the collection: Professional self-determination of the youth of the innovative region: problems and prospects. Collection of articles based on the materials of the All-Russian (national) scientific and practical conference. Krasnoyarsk-Chelyabinsk-Nizhny Novgorod-Moscow, 2023. pp. 190–191.
9. Lavrentiev S. Yu., Krylov D.A. Innovative technologies of pedagogical consulting in higher education // *Bulletin of the Mari State University*. 2019. Vol. 13. No. 2. pp. 182–188. [electronic resource]. Access mode. URL: <http://vestnik.marsu.ru/view/journal/article.html?id=1822> (date of reference: 01/14/2024).
10. Osadchaya I.V. Value self-determination of university students in the modern media space / I.V. Osadchaya // *Problems of modern pedagogical education*. 2023. No. 78–1. pp. 276–279
11. Savchuk A.A., The problem of professional self-determination during higher education / A.A. Savchuk // In the collection: the 79th scientific conference of students and postgraduates of the Belarusian State University. Conference materials. In 3 parts. Editorial board: V.G. Safonov (chief editor) [and others]. Minsk, 2023. pp. 109–112.
12. Tolstoguzov S.N. Experience of career guidance work abroad // *Education and Science*. – 2015. – № 1 (120). – Pp. 151–164.

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

Слободчикова Юлия Витальевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социальных наук ИТУ «РТУ МИРЭА»
E-mail: slobodchikova@mirea.ru

Проворова Ирина Павловна,

кандидат технических наук, доцент кафедры информационных технологий в государственном управлении ИТУ «РТУ МИРЭА»
E-mail: provorova@mirea.ru

Статья посвящена изучению эмоционального интеллекта как инструмента для эффективного управления стрессом, рассматриваются концепция эмоционального интеллекта, получившая развитие в работах таких ученых как К. Штайнер, Г. Гарднер, У. Пэйн, П. Саловея и Дж. Майер, Д. Гоулман, и изучается через призму его влияния на личностные и профессиональные сферы жизни человека.

Особый упор автор делает на взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и умением личности справляться со стрессовыми ситуациями, как в образовательной сфере, так и в рамках профессиональной деятельности.

Автор рассматривает различные подходы к пониманию эмоционального интеллекта, в том числе модель способностей Майера-Саловея-Карузо и смешанная модель Д. Гоулмана, описывает методы развития эмоционального интеллекта, такие как самонаблюдение, анализ эмоциональных состояний и практики по управлению эмоциями, в заключении, автор приходит к выводу, что развитие эмоционального интеллекта улучшает борьбу со стрессом и общее психическое здоровье.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, стресс, управление эмоциями, психологическое здоровье, образовательная деятельность, профессиональное развитие, саморегуляция, межличностные отношения, стрессоустойчивость.

Концепция эмоционального интеллекта начала развиваться в 1970-х годах, когда К. Штайнер внес вклад в теорию эмоциональной грамотности, но наибольшее развитие концепция получила в 1980-е и 1990-е годы, когда были представлены главные работы и модели, формирующие современное понимание эмоционального интеллекта. Так, Г. Гарднер в 1983 году предложил модель, разделяющую интеллект на внутриличностный и межличностный, а У. Пэйн в 1985 году опубликовал работу, посвященную развитию эмоционального интеллекта, еще одним вкладом стала работа П. Саловея и Дж. Майера в 1990 году, которая фактически определила понимание эмоционального интеллекта в современной психологии; в последующие годы, в частности в 1995 году, Д. Гоулман популяризировал концепцию эмоционального интеллекта, представив собственную модель, получившую название смешанной модели [9].

Среди различных подходов к пониманию эмоционального интеллекта особенно выделяются исследования, посвященные его роли в лидерстве, например, Д. Гоулман и его коллеги разработали концепцию, в которой выделяют резонирующие и диссонирующие стили лидерства, опираясь на способность лидера управлять эмоциями как своими, так и подчиненных. Идеалистический, обучающий, товарищеский и демократический стили лидерства отнесены к резонирующим, в то время как амбициозный и авторитарный стили считаются диссонирующими [4].

Другая модель способностей Майера-Саловея-Карузо, в настоящее время признанная в психологии основной, описывает эмоциональный интеллект через четыре основные способности: восприятие эмоций, использование эмоций для мышления, понимание эмоций и управление эмоциями, то есть данная модель придерживается концепции способности человека осознавать, понимать и управлять как собственными эмоциями, так и эмоциями других людей.

Осознание и управление эмоциями, по мнению ученых, также связаны с вербализацией и дифференциацией эмоций – условиями эмоционального интеллекта, здесь главным принципом эмоционального интеллекта является его роль в принятии решений, основанных на осмыслении и отражении эмоций (отражение способности личности к эмоционально-интеллектуальной деятельности).

Стресс же является явлением, который оказывает влияние на учебный процесс и педагогическую деятельность, проявляясь в различных формах (эмоциональные, физиологические, когнитивные и поведенческие симптомы, такие как ощущение общего недомогания, головные боли, ухудше-

ние памяти и бессонница), а интенсивность и воздействие стресса зависят от личного восприятия ситуации, мотивации и стрессоустойчивости личности [3]. Г. Селье, канадский физиолог, ввел термин «стресс» в 1936 году, описывая его как реакцию организма на неблагоприятные условия.

Понятие стресса разделяется на психологический (информационный и эмоциональный) и физиологический стрессы, каждый из которых влияет на человека разными способами, например, психологический стресс возникает из-за информационной перегрузки или эмоциональных ситуаций, таких как угроза или опасность, тогда как физиологический стресс связан с физическими факторами, влияющими на организм [11].

Среди учащихся стресс часто вызывается школьной жизнью, в том числе из-за контрольных работ, экзаменов и конфликтов со сверстниками, и может быть как конструктивным, так и деструктивным: конструктивный стресс имеет положительное влияние на индивида, тогда как деструктивный стресс наносит вред психическому и физическому здоровью.

Подтверждением значимости развития эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости является инициатива Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) и Итальянского национального института здоровья (ISS), направленная на обучение лидеров общественного здравоохранения в Европейском регионе, данный курс призван снабдить специалистов навыками и знаниями, нужными для эффективной работы и преодоления проблем в области здравоохранения, так профессор С. Брусаферро, президент ISS, утверждает, что для обеспечения качественной медицинской помощи стоит развивать эмоциональный интеллект и стрессоустойчивость будущих лидеров, чтобы эффективно работать на благо общества [8].

В управлении стрессом и его снижении, чаще всего применяется эмоциональная осведомленность, которая представляет собой способность осознавать и понимать свои эмоции, и эмоции других людей, она содействует более эффективному управлению стрессовыми ситуациями и уменьшению их влияния на психологическое и физическое здоровье человека.

Одним из исследований, рассматривающих данную тематику, является работа, проведенная с применением различных методик диагностики, в том числе тест-опросника удовлетворенности браком и диагностики уровня эмпатии, в работе говорится, что эмоциональная осведомленность улучшает межличностные отношения и повышает удовлетворенность отношениями, в свою очередь, снижая уровень стресса у индивидов [1].

В другом исследовании, проведенном в рамках посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), авторы пишут о эмоциональной осведомленности для управления интенсивными и часто неконтролируемыми эмоциями, то есть высокий уровень эмоциональной осведомленности помогает лучше идентифицировать и контролировать

эмоции, в то же время доктора Лейн и Шварц разработали Шкалу уровней эмоциональной осведомленности (LEAS), которая описывает шесть уровней осведомленности от отсутствия осознания до смешанного эмоционального осознания, демонстрируя, как повышение эмоциональной осведомленности улучшает талант индивида к управлению эмоциями и, соответственно, к снижению уровня стресса.

С другой стороны, стоит уделить внимание управлению собственными эмоциями и развитием эмпатии, так как данные подходы основаны на различных научных исследованиях, например, работа, посвященная анализу способов преодоления стрессовых ситуаций среди медицинских сестер, выявила, что существуют определенные кластеры методов совладания со стрессом, которые как уменьшают, так и усиливают стресс, а успешное решение проблемы оказывалось центральным элементом в кластере, направленном на снижение стресса, и требующая активного и целенаправленного управления ситуацией и своими реакциями на нее [6].

А эмпатия (умение понимать и разделять чувства других) не только благоприятствует глубокому межличностному взаимодействию, но и помогает в преодолении конфликтных и стрессовых ситуаций, советы по развитию эмпатии содержат практики активного слушания, деления своего опыта, работы над общими задачами, чтение художественной литературы и открытое выражение своих чувств.

В общем и целом, принятие решений в условиях стресса тесно связано с уровнем эмоционального интеллекта, В.А. Литвиненко и Ю.В. Обухова доказали, что эмоциональный интеллект в образовательной и профессиональной деятельности влияет на эффективность социального взаимодействия, ученые обнаружили значительные связи между уровнем эмоционального интеллекта и различными сферами жизни, в том числе стратегии борьбы со стрессом и профессиональное выгорание [7].

Другое исследование Н.Н. Тимохина и А.С. Крючковой обнаружило значимые взаимосвязи между эмоциональным интеллектом молодежи и успешностью их социально-психологической адаптации, результаты показывают, как важно развивать эмоциональный интеллект с молодых лет, чтобы улучшить приспособленность к социальным ситуациям и снизить уровень стресса [10].

С точки зрения профессиональной деятельности, например, педагогам, эмоциональный интеллект помогает лучше понимать и управлять своими эмоциями в конфликтных и стрессовых ситуациях, обеспечивает более эффективную коммуникацию с учениками, их родителями и коллегами, развивая командную работу внутри класса и лидерские навыки.

Так, мы определяем, что четыре основные составляющие эмоционального интеллекта это: осознание эмоций, понимание эмоций других, вы-

ражение эмоций и самоконтроль; в связи с этим для развития эмоционального интеллекта стоит фокусироваться на четырех драйверах: осознанности, самооценке, мотивации и адаптивности. Каждый из них предполагает развитие соответствующих стратегий и навыков, которые влияют на восприятие информации и поведенческие реакции, например, развитие осознанности затрагивает принятие и понимание собственных мыслей, ощущений и манеры поведения для определения философской стратегии поведения, характеризующейся обучаемостью и накоплением знаний, но с трудностями в их применении на практике.

Согласно современным научным работам, эмоциональный интеллект влияет на психическое развитие человека и во многих профессиях его нарушение может быть маркером некоторых расстройств, в то же время исследования организации мозга и генетических коррелятов эмоционального интеллекта показывают, что люди с высоким эмоциональным интеллектом в состоянии покоя демонстрируют большую возбудимость левых передних регионов мозга. При восприятии аффективных стимулов участники с высоким эмоциональным интеллектом показывают более сильную синхронизацию некоторых ритмов ЭЭГ, то есть техника мозгового картирования определяет области мозга, задействованные в деятельности, связанной с эмоциональным интеллектом [5].

Развивать эмоциональный интеллект можно на протяжении всей жизни, используя различные психологические техники и упражнения, один из основных методов развития ЭИ – осознание своих эмоций, данное упражнение содержит регулярное самонаблюдение и анализ собственных эмоциональных состояний, например, через использование дневника эмоций, где фиксируются чувства в течение дня, их интенсивность и причины, вызвавшие эти эмоции.

Для развития эмпатии практикуется наблюдение за эмоциональными состояниями окружающих и требуется понимание, почему они чувствуют себя именно так.

Далее, применяются телесные практики в регуляции эмоций, например, техники дыхания и физические упражнения для снятия напряжения помогают уменьшить уровень стресса и тревожности, так как правильное дыхание позволяет контролировать физиологические проявления стресса, тем самым снижая его влияние на эмоциональное состояние.

Еще одним фактором развития эмоционального интеллекта является организация комплекса техник саморегуляции, которые берут на себя роль управления своими эмоциями в различных ситуациях (практики визуализации, медитации, упражнения на позитивное мышление и т.д.).

В области образования, успешное использование эмоционального интеллекта как учителями, так и студентами также улучшает академическую успешность и общее благополучие, например, исследования показывают, что развитие эмо-

ционального интеллекта у студентов коррелирует с улучшением академических достижений, обусловлено это тем, что студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта лучше справляются с эмоциональными и социальными проблемами, возникающими в процессе обучения, так как умеют распознавать и регулировать свои эмоции, то есть он позволяет им более эффективно учиться и взаимодействовать с преподавателями и однокурсниками [7].

Учителя, в свою очередь, использующие принципы эмоционального интеллекта в своей педагогической деятельности создают более благоприятную образовательную среду через умение учителя устанавливать эмоциональный контакт с учениками, понимание и учет их индивидуальных эмоциональных потребностей, для снижения уровня стресса у студентов и повышения их мотивации к учебе.

Еще одним немаловажным фактором является предотвращение и управление стрессом на рабочем месте, в том числе образовательную среду, так как стресс, как показано в исследованиях, негативно сказывается на психоземональном состоянии и производительности, вызывая хронические заболевания и увеличивая кадровую текучесть. В связи с этим требуется разработка и применение систем профилактических мероприятий и тренингов по снижению стресса такие как обучение управлению стрессом, развитие навыков эмоционального интеллекта, управление эмоциями и эмпатию, техники релаксации и саморегуляции.

Также можно применять метод анализа ситуаций через кейс-стади, суть кейс-стади заключается в анализе конкретных ситуаций, что позволяет развивать у студентов и школьников аналитическое мышление и навыки командной работы, которые непосредственно связаны с эмоциональным интеллектом, поскольку требуют умения управлять своими эмоциями и понимать эмоции других для успешной коммуникации и принятия решений.

Метод кейс-стади позволяет преодолеть традиционные дефекты обучения, связанные с неэмоциональностью изложения материала, активизируя учащихся и стимулируя их успех для формирования устойчивой позитивной мотивации и наращивания познавательной активности, сама эффективность кейс-стади обусловлена его способностью развивать у детей и взрослых умение решать сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно решить исключительно аналитическим способом.

Использование эмоционального интеллекта в преодолении стресса в педагогической практике затрагивает несколько принципов, такие как: взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптацией у молодежи; с другой стороны, преодоление эмоционального стресса улучшается за счет использования разнообразных методов и систем для оценки эмоционального состояния, которые в свою очередь помогают предупреждать стрес-

совые заболевания, например, цветовой тест Люшера и тест Спилберга-Ханина предоставляют ценные данные об эмоциональном состоянии человека, в том числе уровень тревожности и напряжения, и эти методы могут быть применены как в исследовательских целях, так и для практической психокоррекции, направленной на снижение уровня стресса и тревоги [2].

Литература

1. Авдеева К. Исследование взаимосвязи уровня эмоционального интеллекта и степени удовлетворенности браком в супружеской паре. – URL: <https://psyfactor.org/lib/emotional-intellect-33.htm> (дата обращения: 11.03.2024).
2. Авдеева, Д.К., Южаков М., Куанг Н. Обзор методов и систем исследования эмоционального стресса человека // *Современные проблемы науки и образования (Modern Problems of Science and Education)*. – 2015. – № 2. – С. 134.
3. Выходцева В.Е. Стресс в студенческом возрасте // *Молодой ученый*. – 2019. – № 16 (254). – С. 236–237. – URL: <https://moluch.ru/archive/254/58215/> (дата обращения: 12.03.2024).
4. Ильин В.А. Психология лидерства: учебник для бакалавриата и магистратуры. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 311 с. – (Бакалавр и магистр. Академический курс). – ISBN 978-5-534-01559-1. – Текст: электронный. – URL: <https://urait.ru/bcode/432787> (дата обращения: 11.03.2024).
5. Килыбаев, Т.Б., Худайбергенов, Н.Д., Молдагали, Бакытгул, Байкулова, А.М. Развитие эмоционального интеллекта ребенка в образовательной среде: The development of child's emotional intelligence in an educational environment // *Pedagogy and Psychology*. – 2023. – № 55. – DOI: 10.51889/2077-6861.2023.30.2.018.
6. Леонов И.Н. Преодоление стрессовых ситуаций и профессиональное выгорание у медицинских сестер: анализ сети // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития*. – 2023. – Т. 12, вып. 4. – С. 336–347. – DOI: 10.18500/2304-9790-2023-12-4-336-347, EDN: JOZDGL.
7. Литвиненко В., Обухова Ю. Современные исследования эмоционального интеллекта в отечественной психологии // *Северо-Кавказский психологический вестник*. – 2020. – № 18. – С. 28–43. – DOI: 10.21702/ncpb.2020.2.3.
8. Развитие эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости у будущих лидеров общественного здравоохранения имеет ключевое значение: первый учебный курс ВОЗ и ISS для лидеров общественного здравоохранения в Европейском регионе 2022. – URL: <https://www.who.int/europe/ru/news/item/29-11-2022-building-public-health-leaders-emotional-intelligence-and-resilience-is-key-first-who-iss-european>

public-health-leadership-course (дата обращения: 12.03.2024).

9. Рудаков, С. И., Рудаков, К.С. Эмоциональный интеллект в системе человеческой деятельности // *Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research*. – 2022. – № 14 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-v-sisteme-chelovecheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 11.03.2024).
10. Тимохин Н., Крючкова А. Изучение взаимосвязи между уровнем эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптацией у молодёжи // *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*. – 2021. – № 4. – С. 65–78. – DOI: 10.23947/2658-7165-2021-4-3-65-78.
11. Филиппова А. А., Карпенкова П.М. Понятие стресса и стрессоустойчивости личности // *Молодой ученый*. – 2020. – № 43 (333). – С. 88–92. – URL: <https://moluch.ru/archive/333/74366/> (дата обращения: 12.03.2024).

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A RESOURCE FOR OVERCOMING STRESS

Talalueva T.A., Zhemerikina Yu.I., Slobodchikova Yu.V., Provorova I.P.
ITU «RTU MIREA»

The article is devoted to the study of emotional intelligence as a tool for effective stress management; the concept of emotional intelligence, developed in the works of such scientists as K. Steiner, G. Gardner, W. Payne, P. Salovey and J. Mayer, D. Goleman, is considered, and is studied through the prism of its influence on the personal and professional spheres of a person's life.

The author places particular emphasis on the relationship between emotional intelligence and an individual's ability to cope with stressful situations, both in the educational sphere and within professional activities.

The author examines various approaches to understanding emotional intelligence, including the Mayer-Salovey-Caruso model of abilities and the mixed model of D. Goleman, describes methods for developing emotional intelligence, such as self-observation, analysis of emotional states and practices for managing emotions, in conclusion, the author concludes that developing emotional intelligence improves stress management and overall mental health.

Keywords: emotional intelligence, stress, emotion management, psychological health, educational activities, professional development, self-regulation, interpersonal relationships, stress resistance.

References

1. Avdeeva K. Study of the relationship between the level of emotional intelligence and the degree of marital satisfaction in a married couple. – URL: <https://psyfactor.org/lib/emotional-intellect-33.htm> (access date: 03/11/2024).
2. Avdeeva, D.K., Yuzhakov M., Kuang N. Review of methods and systems for studying human emotional stress // *Modern Problems of Science and Education*. – 2015. – No. 2. – P. 134.
3. Vykhodtseva V.E. Stress at student age // *Young scientist*. – 2019. – No. 16 (254). – pp. 236–237. – URL: <https://moluch.ru/archive/254/58215/> (access date: 03/12/2024).
4. Ilyin V.A. Psychology of leadership: a textbook for undergraduate and graduate students. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2019. – 311 p. – (Bachelor and Master. Academic course). – ISBN 978-5-534-01559-1. – Text: electronic. – URL: <https://urait.ru/bcode/432787> (access date: 03/11/2024).
5. Kilybaev, T.B., Khudaibergenov, N.D., Moldagali, Bakytgul, Baykulova, A.M. The development of a child's emotional intelligence in an educational environment // *Pedagogy and Psychology*. – 2023. – No. 55. – DOI: 10.51889/2077-6861.2023.30.2.018.
6. Leonov I.N. Overcoming stressful situations and professional burnout among nurses: network analysis // *News of Saratov*

- University. New episode. Series Acmeology of education. Developmental psychology. – 2023. – T. 12, issue. 4. – pp. 336–347. – DOI: 10.18500/2304-9790-2023-12-4-336-347, EDN: JOZDGL.
7. Litvinenko V., Obukhova Yu. Modern studies of emotional intelligence in domestic psychology // North Caucasian Psychological Bulletin. – 2020. – No. 18. – P. 28–43. – DOI: 10.21702/ncpb.2020.2.3.
 8. Developing emotional intelligence and resilience in future public health leaders is key: the first WHO and ISS training course for public health leaders in the European Region 2022 – URL: <https://www.who.int/europe/ru/news/item/29-11-2022-building-public-health-leaders-emotional-intelligence-and-resilience-is-key-first-who-iss-european-public-health-leadership-course> (accessed: 03/12/2024).
 9. Rudakov, S.I., Rudakov, K.S. Emotional intelligence in the system of human activity // Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research. – 2022. – No. 14 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-v-sisteme-chelovecheskoy-deyatelnosti> (date of access: 03/11/2024).
 10. Timokhin N., Kryuchkova A. Studying the relationship between the level of emotional intelligence and socio-psychological adaptation in young people // Innovative science: psychology, pedagogy, defectology. – 2021. – No. 4. – P. 65–78. – DOI: 10.23947/2658-7165-2021-4-3-65-78.
 11. Filippova A. A., Karpenkova P.M. The concept of stress and stress resistance of the individual // Young scientist. – 2020. – No. 43 (333). – pp. 88–92. – URL: <https://moluch.ru/archive/333/74366/> (access date: 03/12/2024).

Возможности и ограничения применения мультимедийных лекций в системе дополнительного профессионального образования: на примере специальностей судебной экспертизы

Токарева Елена Валерьевна,

кандидат юридических наук, заместитель начальника кафедры экспертно-криминалистической деятельности учебно-научного комплекса судебной экспертизы Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя
E-mail: ele12327@yandex.ru

Пономарев Виктор Васильевич,

кандидат юридических наук, доцент кафедры экспертно-криминалистической деятельности учебно-научного комплекса судебной экспертизы Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя
E-mail: lponom2014@yandex.ru

В статье рассматриваются основные достоинства и недостатки мультимедийной лекции, приведены способы повышения эффективности проводимых занятий с использованием мультимедийных презентаций с учетом проведения занятий со слушателями, обучающихся по программам дополнительного профессионального образования по специальностям судебной экспертизы. Проведен исторический анализ трансформации различных форм реализации принципа наглядности в учебном процессе. Мультимедийные лекции, безусловно, расширяют возможности образовательного процесса, в том числе и в Высшей школе, повышают эффективность образовательного процесса в целом. Возможности мультимедийного оборудования придали лекции современный вид, отвечающей потребностям обучающихся. Однако отход от традиционной лекции, где вся информация воспринималась в большинстве случаев посредством аудиального канала, привели к отсутствию у большинства обучающихся практического опыта выделять из всего материала лекции преподавателя главную информацию и фиксировать ее в конспекте. Авторами выявлены и систематизированы негативные факторы чрезмерного увлечения интерактивным сопровождением при проведении лекционных и практических занятий, а также предложены способы нивелирования указанных факторов.

Ключевые слова: мультимедийная презентация, лекция, преподаватель, слушатели, дополнительное профессиональное образование.

Интерактивный подход к проведению занятий, как один из способов повысить эффективность образовательного процесса достаточно прочно вошел в методику преподавания, в том числе в Высшей школе. Одним из приемов интерактивного подхода является применение мультимедийного сопровождения при проведении различных видов занятий, особенно лекций. Данный метод визуализации транслируемой педагогом аудио информации способен более чем в 6 раз повысить эффективность усвоения материала по сравнению с исключительно устным восприятием изучаемого материала.

Принцип наглядности на протяжении многих десятилетий является одним из основных в процессе обучения. Данный принцип с переменным успехом и различной степенью эффективности находил свое воплощение в подготовке слушателей дополнительного профессионального образования по специальности судебная экспертиза. Анализ педагогического опыта показывает, что отражение данного принципа в учебном процессе приобретало различные конкретные формы. Так в середине прошлого века был сделан акцент на использование в подготовке экспертов так называемых наглядных примеров из следственной и экспертной практики. В основном отдавалось предпочтение анализу примеров из личной практики преподавателя, что значительно повышало его авторитет в глазах слушателей. Следует отметить, что у подавляющего большинства преподавателей имелся значительный практический опыт работы по соответствующей специальности и они без труда находили достаточно примеров для подтверждения теоретических знаний. Связь теории и практики позволяла существенно повысить практическую направленность обучения и подготовить обучающихся к профессиональной деятельности.

Анализ криминалистической литературы и лекционных материалов того периода позволяет констатировать, что значительная часть в них включало описание и трактовку примеров из следственно-экспертной практики, что приветствовалось руководством учебных заведений и практическими подразделениями. Однако чрезмерное увлечение анализом примеров из личной практики нередко превращало лекцию в рассказ преподавателя о своих воспоминаниях об отдельных наиболее значимых преступлениях, в расследование которых он принимал участие, что не всегда соответствовало теме самой лекции. При этом изучению самих теоретических основ данной теме уделя-

лось мало внимания, что в целом снижало качество образовательного процесса.

Следующим этапом реализации принципа наглядности в процессе подготовки курсантов и слушателей стало обязательное использование в процессе чтения лекции слайдов, которые изготавливались преподавателем на прозрачной пленке и демонстрировались на экран через видеопроектор. На данных слайдах изображались различные схемы, графики, рисунки, которые сопровождалась соответствующей текстовой информацией. Считалось, что использование технических средств и слайдов более наглядно и их эффективность выше, чем использование доски и мела. Личный педагогический опыт одного из авторов статьи свидетельствует о том, что обучающиеся лучше воспринимают материал лекции при непосредственном наблюдении за построением различных схем, рисунков, графических изображений, которые преподаватель в процессе лекции зарисовывает на доске и дает устные пояснения к ним. В этом случае они последовательно и осмысленно одновременно с преподавателем делают необходимые зарисовки и конспектируют его пояснения.

Одной из самых распространенных наглядных форм обучения на протяжении многих лет считается использование тематических кинофильмов и видеофильмов. Но как показала практика их использования большинство из этих фильмов были постановочными, снимались не профессионалами, а специалистами в области кинематографии и поэтому их содержание не всегда соответствовало изучаемой теме и часто не отражало практику расследования преступлений. Кроме того, демонстрация таких фильмов занимало значительную часть времени, отведенного на лекцию, слушатели не вели никаких конспектов, не могли долго и внимательно смотреть сам фильм. Вести речь о получении всего необходимого объема знаний по данной теме не приходилось. Кроме того, многие преподаватели нередко использовали фильмы вместо лекции, поэтому методически было рекомендовано включать в лекцию фильмы, демонстрация которых в процессе проведения лекции не превышало более 8–10 минут.

В настоящее время дидактический принцип наглядности реализуется посредством активного использования во время лекции мультимедийных презентаций. Под термином «мультимедийная лекция» многие авторы понимают «электронное средство обучения, дополняющее речь лектора и совмещающее в себе слайд шоу текстового и графического сопровождения (чертежи, рисунки, эскизы, фотоснимки, и т.д.) с компьютерной анимацией и качественно-численным моделированием изучаемых процессов, визуализированных на экране с помощью видеопроектора, управляемого компьютером» [4, 160].

Безусловно, необходимость грамотного внедрения в традиционную лекцию (равно как и другой вид занятия) мультимедийных презентаций никто не оспаривает. Тем более, что современные

слушатели все больше обладают «липovým мышлением», т.е. способны акцентировать внимание и запоминать только яркие короткие образы. Они практически с ранних лет, привыкли пользоваться совокупностью органов чувств для восприятия информации. При опросе слушатели, обучающиеся по программам дополнительного профессионального образования говорили о том, что им очень трудно настроиться на восприятие только устной информации, очень быстро они чувствуют усталость и «выключаются» на некоторое время. Вместе с тем, порядка 15% слушателей указали что применяемые преподавателями презентации имеют и ряд недостатков (об этом будет изложено ниже).

К бесспорным преимуществам при использовании мультимедийного сопровождения занятий следует отнести:

- лучшее усвоение транслируемой информации посредством совмещения восприятия как на визуальном, так и на звуковом уровне.
- включение в содержание презентаций кратких текстовых сообщений позволяет слушателем легче выделить суть определений и терминов, а также не отвлекают внимание лектора на повтор определений для конспектирования;
- сжатое, схематическое содержание изучаемой темы, позволяет акцентироваться на основных моментах изучаемого материала, а цифровое хранение данных материалов, размещения их в электронных курсах, на сайтах и т.д. позволяют слушателям легко и мобильно использовать ее как для подготовки к занятиям, так и при необходимости в дальнейшей практической деятельности.

Применение мультимедийного сопровождения занятий позволяет преподавателю намного эффективнее распределять время занятия, сосредоточив внимание на обсуждении наиболее сложных и важных вопросов. При этом индивидуальные отрицательные особенности дикции, тембра голоса преподавателя (что имеет немаловажную роль при подготовке слушателей, особенно иностранных специалистов) компенсируются наглядным материалом слайдов, использование которых помогает слушателям точнее зафиксировать необходимую информацию.

Как показывают результаты опроса слушателей, обучающихся на курсах переподготовки и повышения квалификации по специальности судебная экспертиза использование мультимедийного сопровождения не только лекции, но семинарских и практических занятий необходим, а по отдельным темам без них просто невозможно обойтись. Так на лекции по теме научные основы дактилоскопии при ознакомлении слушателей с типами и видами папиллярных узоров на ногтевых фалангах пальцев рук можно долго и подробно рассказывать о форме и направлении потоков папиллярных линий, строении дельт и их количестве, но они не смогут понять отличительные признаки конкретных типов и видов узоров, проанализировать

их различия. Использование в этом случае мультимедиа с адекватным изображением существующих типов и видов папиллярных узоров позволяет слушателям наблюдать и анализировать их отличительные признаки, в том числе путем сопоставления их в разных узорах. Лектор же имеет возможность не только дать классификацию признаков, но и наглядно показать их в соответствующих типах и видах папиллярных узоров. В этом случае использование мультимедийной презентации крайне необходимо.

По дисциплине трасологическая экспертиза по теме экспертное исследование замков без мультимедийного сопровождения невозможно понять и усвоить как работают запирающие механизмы замков разных конструкций. При этом необходимо не только изображение их внешних и внутренних поверхностей, но и анимация, показывающая взаимодействие ключей и деталей запирающего механизма при запирании и отпирании замка и образующиеся при этом следы их взаимодействия. Поэтому использование мультимедийного сопровождения окажет неоценимую помощь слушателям в освоении изучаемого материала, в том числе при исследовании следов воздействия на поверхности и детали механизма замка посторонних предметов, отмычек и неприданных ключей.

В качестве же негативного момента при использовании мультимедийной презентации при проведении занятий слушатели отнесли чрезмерную загроможденность слайдов текстовым содержанием. Когда преподаватель не ограничивает содержание слайдов основными терминами, определениями, фактами, а зачастую «механически» фиксирует на слайде весь текст лекции. При работе с такими объемными презентациями (иногда презентация на двух часовую лекцию достигает 80 слайдов, каждый из которых содержит 2–3 абзаца) слушатели отмечали что вынуждены сместить внимание с лектора на содержание слайда: чтение, осмысление, механическое конспектирование. Естественно, возможности эффективно воспринимать устную речь лектора уже не остается. Помимо снижения результативности занятия это приводит и к снижению авторитета преподавателя, так как слушатели воспринимают его не как транслятора знаний, личного опыта, а как механическое озвучивание слайдов.

Безусловно существуют рекомендации по составлению и оформлению мультимедийных презентаций, одно из которых гласит, что аудиоряд который воспроизводит лектор, ни в коем случае не должен дословно дублироваться на слайде. Недопустим перегруз слайдов текстовой информации, наличие вспомогательной информации на слайде, использование слишком ярких эффектов только рассеивают внимание слушателей. Демонстрируемый материал должен выступать в качестве вспомогательного, подчиненного объекта, а не подменить собой содержание лекции.

Следовательно использование мультимедийных презентаций, для обеспечения принци-

па наглядности необходимо в учебном процессе. Но только в том случае, если лектор умеет грамотно их использовать и презентовать только необходимый материал [2,131].

Еще одним недостатком использования мультимедийных презентаций, который можно выделить именно при подготовке слушателей по программам дополнительного профессионального образования является необходимость четкого и неукоснительного следования составленному плану. Слушатели, обучающиеся по программам повышения квалификации по специальностям судебной экспертизы это как правило достаточно взрослые, сформировавшиеся личности с большим опытом работы (возраст обучающихся на ФППиПК в 2022/2023 учебном году составил от 23 до 52 лет; стаж работы в органах внутренних дел от нескольких месяцев (при этом возможен стаж работы в «гражданских» организациях) до 20–25 лет). Соответственно наиболее эффективным и приемлемыми видами лекции являются лекции: конференции, дискуссии, проблемные. Т.е. такие формы и виды занятий, которые очень трудно поддаются четкой регламентации и планированию. Поэтому задача преподавателя – побудить обучающихся к конспектированию, сформулировать проблемные вопросы, оптимально использовать экран и доску.

Возможности мультимедийного оборудования придали лекции современный вид, отвечающей потребностям обучающихся. Однако отход от традиционной лекции, где вся информация воспринималась в большинстве случаев посредством аудиального канала, а записи на доске мелом заставляли студента «зрительно» следовать за мыслью лектора, привели к отсутствию у большинства обучающихся практического опыта выделять из всего материала лекции преподавателя главную информацию и фиксировать ее в конспекте. Отсутствие этого навыка негативно сказалось на самостоятельной работе слушателей с письменными источниками информации, когда необходимо грамотно составить конспект, не потерять ключевые идеи и факты. Скорректировать данный негативный процесс с нашей точки зрения, возможно посредством чередования классической и мультимедийной лекции. В настоящее время все более становится очевидным тот факт, что успех современной мультимедийной лекции и уровень усвоения знаний слушателями определяется не только высоким научным качеством ее чтения, но и тем как методически выверено используются возможности мультимедиа в сочетании с правильной организацией взаимодействия преподавателя и слушателей путем привлечения их к активной работы на лекции [2, 131].

По утверждению Ф.В. Шарипова, «лекция – очень эффективная форма систематического, живого, непосредственного контакта всего богатства личности преподавателя с внутренним миром студента» [3,142]. Поэтому слово педагога должно по-прежнему оставаться одним из основных

средств обучения при проведении не только лекционных, но и других видов занятий [1,79].

Одно из важных требований при подготовке к данной лекции заключается в том, чтобы презентация ее была авторская и подготовлена самим преподавателем, а не взята из имеющихся информационных источников, с содержанием которых может быть знакома основная часть аудитории. Это должен быть личный продукт и сделан «под себя». В противном случае авторитет преподавателя у слушателей вызывает недоверие.

Система дополнительного профессионального образования экспертов, предусматривающая необходимость получения достаточно большого объема теоретических знаний и практических умений и навыков, которые нужно успеть передать слушателям за ограниченное время обучения. Данная система требует от педагога внедрения новых технологий в образовательный процесс, подстраиваясь под изменение мышления современных слушателей, которые с раннего детства привыкают использовать современные информационные технологии.

Однако ни в коем случае нельзя сужать роль преподавателя до «озвучивания» слайдов мультимедийного сопровождения. Мультимедийное сопровождение можно сравнить с лекарством, которое в правильном виде и дозах будет способствовать максимальной эффективности учебного процесса. Необходимо использовать накопленный педагогический опыт по эффективному использованию всех наработанных и указанных выше форм, методов и технических средств обучения.

Наличие соответствующего практического стажа по производству судебных экспертиз, постоянная связь и изучение потребностей экспертной практики, а также наличие педагогического опыта у преподавателя и на сегодняшний день является одним из определяющих факторов качественного проведения занятий и их практической направленности. Особо важно наличие такого опыта у профессорско-преподавательского состава, проводящих занятия со слушателями в системе дополнительного профессионального обучения экспертов-криминалистов.

Литература

1. Остапенко И. А., Кроливецкая И.Е. Недостатки лекционной формы обучения и пути их преодоления // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 23. – С. 77–81.
2. Тимонина, И.В. Мультимедийная лекция как современная форма управления учебным процессом в вузе / И.В. Тимонина. – Текст: непо-

средственный // Педагогика высшей школы. – 2017. – № 2 (8). – С. 131–134. – URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/55/1987/> (дата обращения: 23.08.2023).

3. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – М.: Логос, 2012. – 448 с.
4. Шургучиев, Х.Э. Формирование этнотолерантности у будущего сотрудника правоохранительных органов как фактора обеспечения социальной безопасности: дис. ... кандидата педагогических наук: 5.8.1. / Шургучиев Хонгор Эрдниевич; [Место защиты: Чеченский государственный педагогический университет]. – Элиста, 2021. – 192 с.

POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF USING MULTIMEDIA LECTURES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION: THE EXAMPLE OF FORENSIC SCIENCE SPECIALTIES

Tokareva E.V., Ponomarev V.V.

Moscow University Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Ya. Kikot

The article discusses the main advantages and disadvantages of a multimedia lecture, provides ways to improve the effectiveness of classes using multimedia presentations, taking into account classes with students enrolled in the program of additional professional education in the specialties of forensic examination. The historical analysis of the transformation of various forms of realization of the principle of visibility in the educational process is carried out. Multimedia lectures certainly expand the possibilities of the educational process, including in Higher education, and increase the effectiveness of the educational process as a whole. The possibilities of multimedia equipment gave the lecture a modern look that meets the needs of students. However, the departure from the traditional lecture, where all information was perceived in most cases through the auditory channel, led to the lack of practical experience for most students to isolate the main information from the entire lecture material of the teacher and record it in the abstract. The authors have identified and systematized the negative factors of excessive enthusiasm for interactive accompaniment during lectures and practical classes, as well as proposed ways to level these factors.

Keywords: multimedia presentation, lecture, teacher, listeners, additional professional education.

References

1. Ostapenko I. A., Krolivetskaya I.E. Disadvantages of the lecture form of education and ways to overcome them // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2016. – Vol. 23. – pp. 77–81.
2. Timonina, I.V. Multimedia lecture as a modern form of educational process management at the university / I.V. Timonina. – Text: direct // Pedagogy of higher education. – 2017. – № 2 (8). – Pp. 131–134. – URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/55/1987/> (date of reference: 08/23/2023).
3. Sharipov F.V. Pedagogy and psychology of higher education: textbook. – M.: Logos, 2012. – 448 p.
4. Shurguchiev, H.E. The formation of ethnic tolerance in a future law enforcement officer as a factor of ensuring social security: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences: 5.8.1. / Shurguchiev Khongor Erdnievich; [Place of protection: Chechen State Pedagogical University]. – Elista, 2021. – 192 p.

Особенности информационного сопровождения образовательного процесса в подготовке студентов педагогических специальностей

Томаров Алексей Владимирович,

кандидат социологических наук, доцент, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: cool.tomarova@mail.ru

Долгушин Денис Михайлович,

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра физики, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: denisdolgushin@mail.ru

Рубанова Наталья Анатольевна,

кандидат юридических наук, доцент, кафедра права и культурологии, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: rubanova64@mail.ru

Карпова Елена Владимировна,

кандидат юридических наук, доцент, кафедра права и культурологии, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: e.v.karpova@mail.ru

В статье рассмотрены особенности использования современных информационных технологии в подготовке студентов педагогических специальностей в Магнитогорском государственном техническом университете. Особая роль в этом процессе отводится информационному сопровождению образовательного процесса, где ключевым элементом выступает актуальность используемых средств медиа обучения. В настоящее время этот процесс определяет качество и актуальность получаемых знаний и дальнейший успех будущего специалиста в реализации профессионально-трудовых намерений. В условиях модернизации современного высшего образования и требованиях предъявляемых к профессиональным компетенциям будущего учителя возрастает роль использования медиа технологии на всех этапах образовательного процесса. Важной частью этого процесса выступает повышение уровня использования медиа технологии в ходе процесса подготовки будущих педагогов. В статье отмечено, что возрастает потребность регулярного повышения квалификации преподавателей вуза в сфере информационных технологии для более эффективной методической и педагогической работы со студентами. В заключении сделан вывод о том, что медиа технологии стали трендом, который будет все больше использоваться в условиях информатизации общества.

Ключевые слова: образование, медиа, квалификация, информатизация, специальность, педагогическое сопровождение.

Современная профессиональная образовательная система находится в процессе постоянного развития, связанных с инновационными тенденциями в сфере профессионально-трудовых отношений и формирования новых требований рынка труда. Образовательную деятельность университетов регулируют федеральные образовательные стандарты, которые актуализируют важность проблемы, повышения уровня освоения информационной компетентности будущих учителей и преподавателей высшей школы. Очевидно, что современному учителю часто не достаточно умений и знаний, которые он приобрел за годы получения профессионального образования, и навыков, которые он успел приобрести в период прохождения педагогических практик в образовательных учреждениях.

Регулярное повышение профессиональной квалификации выступает для начинающего учителя актуальной проблемой. Существующий в настоящее время порядок обязывает прохождение курсов повышения квалификации не менее одного раза на протяжении пяти лет. Данный порядок характеризуется отсутствием определенной преемственности между периодами повышения квалификации, тем самым практически, исключая непрерывность формирования профессиональной компетентности молодого педагога.

Уже сейчас существует запрос муниципальных образовательных учреждений и методических служб в необходимости появления системы информационного сопровождения молодых специалистов по актуальным проблемам педагогической деятельности. Данный запрос связан с изменениями, которые постоянно происходят в методической части преподаваемых дисциплин и особенно в информационном пространстве

Именно сейчас актуальность разработки новых методов формирования профессиональных компетенций будущих учителей, в ходе образовательного процесса. В качестве одного из методов может выступить дистанционное образование и сетевое взаимодействие участников образовательного процесса. Медиа технологии обладают огромными возможностями, которые делают возможным будущему педагогу выстраивать продуктивное взаимодействие. Именно ресурсы медиа технологий позволяют расширить формы диалога с современными школьниками [1].

Использование данных средств делает возможным рассматривать их в качестве перспективной формы обучения. Подобная форма развития информационных и профессиональных компетен-

ций, безусловно, будет востребована будущим педагогом в непосредственной профессионально-трудовой деятельности.

Важно отметить, что эффективность использования медиа технологий в образовательном процессе не возможно без информационной активности самого студента. Задача преподавателя в этом процессе заключается в разработке модели дидактического сопровождения деятельности студентов. Современная педагогика чаще всего использует термин «информационное сопровождение» применительно к ученикам средне общеобразовательных учреждений, к обучающимся высших учебных заведений крайне редко.

Мы рассматриваем информационное сопровождение, как деятельность педагога по оказанию помощи различным группам обучающихся в решении возникающих образовательных проблем. Стоит отметить, что данное понимание характеризуется информационной направленностью на участников образовательного процесса. Информационное сопровождение в качестве метода работы включает в себя учет личностных особенностей с точки зрения возрастных, социокультурных характеристик педагога. Этот аспект важен для создания условий личностного понимания основ профессионально-трудовых отношений в будущем [2].

Все перечисленное будет востребовано в будущем, когда наступит период реализации социально значимых и профессиональных намерений будущего педагога. Информационное сопровождение реализуется чаще всего методико-педагогическими средствами и с помощью медиа средств доступных в образовательном пространстве вуза. При рассмотрении проблем, связанных с информационным сопровождением, стоит отметить точку зрения Е.А. Козыревой. Которая считает, что подобный вид сопровождения является важным критерием формирования профессиональных компетенций будущего педагога, а также технологически важным моментом, который необходим в профессиональной деятельности педагога [3].

Рассматривая принципы информационного сопровождения студентов педагогических направлений подготовки педагога, следует сделать акцент на актуальность используемых средств обучения. В настоящее время количество средств и ресурсов информационного обеспечения образовательного процесса достаточно велико. Использование актуальных средств медиа обучения должно стать определенной стратегией, которая повысит информационную грамотность студентов, что приведет к повышению качества медиа образование будущего учителя. Именно подобный подход позволит сделать медиа обучение ключевым компонентом информационной среды образовательного процесса в современном вузе.

Безусловно, ключевым элементом информационной среды всегда будут выступать различные интернет ресурсы, которые выступают глав-

ным звеном всей системы медиа образования. Уже сейчас создаются проекты, в рамках которых можно изучать различные курсы, в зависимости от требований предъявляемых современными студентами. При разработке методических приемов, в использовании медийно информационных ресурсов важное место занимает компетентность самого преподавателя вуза в поиске, обработке и интерпретации информации, которая будет использована в образовательном процессе.

В настоящее время интернет ресурсы рассматриваются не только как источник в получении необходимой информации, но и как доступный для всех канал виртуального общения с широким кругом различных пользователей. Уже сейчас благодаря этой доступности формируются новые формы образовательного сотрудничества между различными участниками этого процесса. Подобная форма взаимодействия в образовательной сфере, постепенно становится важным каналом коммуникации в педагогическом сообществе [4].

В данный момент этот канал активно используется в осуществлении межкультурных коммуникации, в развитии диалога между различными участниками образовательного процесса. Многие вузы активно используют информационную среду в проведении занятий различного уровня и содержательной направленности по отношению к целевой аудитории. В Магнитогорском государственном техническом университете в информационном пространстве активно используется, как студентами, так и преподавателями образовательный портал. С его помощью происходит информационное и медийное обеспечение образовательного процесса.

Уже сейчас можно констатировать факт, что использование подобного ресурса расширило возможности в профессиональной подготовке будущих специалистов. Стоит отметить, что этот ресурс повлиял на обеспечение информационной активности студентов. Сами студенты рассматривают подобные формы обучения, как средство повышения информационной грамотности, а также более эффективное усвоение содержания информационных компетенций будущих педагогов, обозначенной, как необходимая компетенция в профессиональном стандарте специалиста в образовательной сфере.

В проведенном нами опросе среди студентов педагогических направлений подготовки было выявлено, что содержание и форма получения информации различается в зависимости от курса обучения. Мы опросили студентов первого, третьего и пятого курса. Обучающиеся первого и пятого курса в большей степени настроены на определенный баланс в использовании информационных и медийных технологий. Они отметили, что использование информационных технологии стоит более широко применять в проведении семинарских занятий и какой-либо проектной деятельности.

Студенты третьего курса считают, что использование подобных технологий зависит от содер-

жания и характера преподаваемой дисциплины. Важно отметить, что часть студентов не независимо от курса отмечали, как собственную пассивность в приобретении знаний и навыков в информационном пространстве, так и не желание определенного числа преподавателей использовать подобные формы обучения.

В данном случае важно понимать, что здесь возникает определенная проблема в выборе информационных технологий, которые будут эффективно задействованы в образовательном процессе. Выбор подобной технологии зависит от целого ряда обстоятельств. К числу наиболее существенных можно отнести желание в самовыражении студента, его профессиональных установках и конечно возможность применения полученных навыков в будущей профессионально-трудовой деятельности. Уже сейчас существует запрос общества на подготовку кадров владеющих широким спектром информационных компетенций [5].

Многие студенты в ходе опроса отмечали, что им важно понимать перспективы своего будущего профессионального развития. Они отметили, что прекрасно осознают и понимают, что в ближайшем будущем темпы развития медиа образования будут расти. Именно поэтому в годы обучения в вузе важно приобрести навыки использования этого ресурса в будущей образовательной деятельности. В завершении опроса мы определили, какие образовательные информационные ресурсы задействованы студентами чаще всего. Были названы такие ресурсы, как «Открытое образование», «Знаниум» и «Лекториум». Также студенты отметили, что есть видео материалы преподавателей, которые размещены на образовательном портале университета.

В условиях модернизации действующей модели высшего профессионального образования важен высокий уровень информационной компетентности специалистов образовательной сферы. Это важный аспект, роль которого в ближайшие годы будет только расти. Одним из важных моментов здесь выступает возможность знакомства с имеющийся продуктивный педагогический опыт. Возможность обмена и систематизация полученного опыта, и его дальнейшая систематизация в средства педагогической работы и реализация в практике информационных технологий в профессиональном образовании [6].

Уже сейчас многие вузы начинают активно использовать и развиваться открытые образовательные платформы, с помощью которых осуществляется профессиональная подготовка будущих педагогов. Системно организованное информационное пространство, должно обеспечить широкие возможности в актуализации и способах применения имеющегося опыта, в формировании разнообразных компетенций будущего специалиста.

Актуальность и необходимость применения разнообразных форм электронного обучения, его методического обеспечения характеризуются требованиями к качеству образования со стороны со-

временного общества [7]. В различных программах по модернизации и совершенствованию системы профессионального образования отмечается, что использование средств электронного обучения обозначают, как одно из ключевых направлений эффективной модернизации современного образовательного пространства в увеличении потенциала человеческих трудовых ресурсов.

Таким образом, решение проблем использования в образовательном процессе информационных и медиа ресурсов актуальная задача, решение которой будет зависеть от целого ряда факторов. Стратегия модернизации образования XXI века ориентирована на профессиональную подготовку будущих педагогов, профессиональным принципом которых должен стать тезис о необходимости обучения через всю жизнь. Подобный принцип может быть сформирован на основе современного информационного сотрудничества в открытой информационно-образовательной среде современного вуза. Основой такого сотрудничества выступает новая информационная образовательная среда, которую сейчас следует воспринимать, как существующий закономерный объективный процесс.

Информатизация образовательного процесса на основе интеграции информационных, коммуникативных и педагогических технологий выступает важным условием актуального и качественного процесса подготовки будущего учителя. Следует отметить, что существующее противоречие между необходимостью использования информационных ресурсов обучения, в том числе, в сфере профессионально-педагогического образования и техническими возможностями их использования в образовательных учреждениях в ближайшее время важно устранить.

Литература

1. Прохаров Л.И. Особенности педагогического образования в цифровую эру // Вектор научных исследований: педагогика. 2022. Т. 4. № 5 (11). С. 202–203.
2. Русакова А.А. План развития цифрового образования в России // Вестник БГУ. Серия: Педагогика. 2020. Т. 5. С. 17–18.
3. Ефимова Л.С. Информационная компетенция как основа профессиональной компетентности студентов // Современное развитие педагогического образования. 2022. № 7. С. 34–37.
4. Тулякова К.Е. Формирование информационной идентичности студентов, как фактор профессионального развития. // Тенденции развития педагогического образования. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции.г. Ярославль. ООО «Вестник». 2019. С. 117–120.
5. Томаров А.В., Бурилкина С.А., Супрун Н.Г., Морозов Е.А. Некоторые особенности формирования профессиональных компетенций у студентов педагогических специальностей,

обучающихся в техническом вузе (на примере ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова») // Современное педагогическое образование. 2023. № 12. С. 276–279.

6. Шемякова Т.И. Особенности формирования информационной компетенции студентов педагогического вуза // Современные педагогические технологии. 2020. № 5. С. 44–48.
7. Куликова С.Ю. Опыт реализации новой программы спецкурса «Информационная компетенция будущего педагога в современном ВУЗЕ» // Вестник ЧГПУ. 2018. № 3. С. 73–75.

FEATURES OF INFORMATION SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE PREPARATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Tomarov A.V., Dolgushin D.M., Rubanova N.A., Karpova E.V.
Nosov Magnitogorsk State Technical University

The article discusses the features of the use of modern information technology in the training of students of pedagogical specialties at Magnitogorsk State Technical University. A special role in this process is given to the didactic support of the educational process, where the key element is the relevance of the media learning tools used. Currently, this process determines the quality and relevance of the acquired knowledge and the further success of the future specialist in the implementation of professional and labor intentions. In the context of modernizing modern higher education and the requirements for the professional competencies of a future teacher, the role of using media technology at all stages of the educational process is increasing. An important part of this process is to increase the level of use of media technology during the process of training future teachers. The article notes that there is an increasing

need for regular professional development of university teachers in the field of information technology for more effective methodological and pedagogical work with students. In conclusion, it is concluded that media technologies have become a trend that will be increasingly used in the context of informatization of society.

Keywords: education, media, qualification, informatization, specialty, pedagogical support.

References

1. Prokharov L.I. Features of pedagogical education in the digital era // Vector of scientific research: pedagogy. 2022. Vol. 4. No. 5 (11). pp. 202–203.
2. Rusakova A.A. Plan for the development of digital education in Russia // Bulletin of the BSU. Series: Pedagogy. 2020. Vol. 5. pp. 17–18.
3. Efimova L.S. Information competence as the basis of professional competence of students // Modern development of pedagogical education. 2022. No. 7. pp. 34–37.
4. Tulyakova K.E. Formation of students' information identity as a factor of professional development. // Trends in the development of pedagogical education. Collection of scientific papers based on the materials of the international scientific and practical conference. Yaroslavl city. Vestnik LLC. 2019. pp. 117–120.
5. Tomarov A.V., Burilkina S.A., Suprun N.G., Morozov E.A. Some features of the formation of professional competencies among students of pedagogical specialties studying at a technical university (on the example of the Moscow State Technical University named after G.I. Nosov) // Modern pedagogical education. 2023. No. 12. pp. 276–279.
6. Shemyakova T.I. Features of the formation of information competence of students of a pedagogical university // Modern pedagogical technologies. 2020. No. 5. pp. 44–48.
7. Kulikova S. Yu. The experience of implementing a new program of the special course «Information competence of a future teacher in a modern university» // Bulletin of the ChSP U. 2018. No. 3. pp. 73–75.

Толерантное сознание как образовательный результат профессиональной подготовки будущих психологов

Цуруев Шамхан Шарипович,

старший преподаватель кафедры специальной психологии и дошкольной дефектологии, Чеченский государственный педагогический университет
E-mail: pedagogy_kafedra@mail.ru

В статье рассматривается задача повышения эффективности профессиональной подготовки будущих психологов. Ее решение связывается с формированием толерантного сознания, которое позволяет будущим психологам выстраивать продуктивную коммуникацию с населением, учитывать его национальные и культурные особенности, принимать во внимание особенности лиц, имеющих отклонения в развитии. Данное личностно-профессиональное качество рассматривается в качестве образовательного результата профессиональной подготовки рассматриваемой категории будущих специалистов. Исследуются структурные компоненты толерантного сознания, их содержание, роль в обеспечении качественной психологической помощи гражданам. Показывается значение толерантного сознания для проявления будущими психологами жизненной активности, выстраивания своего поведения, основанного на принятии и уважении своих клиентов, своевременного преодоления кризисов в профессии. Делается вывод о необходимости определения педагогических стратегий проектирования содержательных и организационно-педагогических средств формирования толерантного сознания, а также их включение в профессиональную образовательную программу по направлению подготовки 37.03.01 «Психология».

Ключевые слова: будущие психологи, профессиональная подготовка в вузе, профессионально важные качества, психологическая помощь гражданам, толерантность, толерантное сознание.

Современная практика в сфере социального обслуживания и психологического сопровождения населения показывает, что на психологическом здоровье граждан негативно отражаются как прежние проблемы, так и новые риски, связанные, в частности, с усиливающимся чувством безопасности и незащищенности. Это указывает на необходимость осуществления психологами деятельности на высоком профессиональном уровне. Психологи должны непременно руководствоваться этическими принципами, обеспечивать сохранность персональных данных, способствовать гражданам в определении рациональных способов выхода из кризисных ситуаций и сложных жизненных обстоятельств. Совершенно очевидно, что они должны не только обладать профессиональными умениями и навыками, но и демонстрировать корректность, эмпатичность и толерантность. Психологам важно быть профессионально сознательными, нести ответственность за результаты осуществляемой деятельности. Именно поэтому в период профессиональной подготовки в университете будущие психологи должны сосредоточиться на всестороннем развитии, формировании профессионально важных личностных качеств. Выделенные в федеральных государственных образовательных стандартах универсальные компетенции [1], предусматривают способность будущих психологов осуществлять анализ поступающей профессиональной информации, оценивать результаты своей деятельности, выстраивать продуктивную коммуникацию с населением, учитывать его национальные и культурные особенности, принимать во внимание особенности лиц, имеющих отклонения в развитии. Выделенные компетенции, по нашему мнению, могут быть описаны в терминах такого профессионально важного качества, как толерантное сознание будущих психологов. Соответственно, следует говорить о необходимости его формирования на этапе профессиональной подготовки будущих психологов.

Вообще в научной литературе вопрос о профессионально важных личностных качествах будущих психологов обсуждается активно. Исследователями анализируются нравственные, коммуникативные, эмоциональные проявления профессионально важных качеств. Значительное внимание уделяется исследованию ценностных ориентаций и нравственных качеств будущих психологов. Например, в работе Т.В. Ворончихиной говорится о роли субъект-субъектных отношений, гуманных приемов психологической поддержки граждан в профессиональной деятельности будущих

психологов [2]. В системе ценностных ориентаций будущих психологов С.В. Тимофеева на передний план выдвигает ценности человека, его жизни и деятельности [3]. И.Р. Исакова развивает данный перечень и дополнительно выделяет такие проявления ценностей, как справедливость, престиж профессии и благополучие других людей [4].

Ряд исследователей делают упор на важности формирования коммуникативных качеств у будущих психологов. В частности, О.В. Соловьева, Ю.В. Аникеева видят в общении важный ресурс эффективной профессиональной деятельности. Соответственно, ими актуализируется задача развития коммуникативных способностей будущих психологов в процессе обучения в вузе. Этот процесс, по их мнению, в данный период осуществляется наиболее успешно, поскольку у студентов сформированы определенные коммуникативные предпосылки и при этом имеются внутренние возможности для их дальнейшего совершенствования. По справедливому утверждению авторов, мотивацией развития данных способностей у студентов служат мотивы включения в общение [5].

Л.М. Войтенко связывает коммуникативные качества будущих психологов с движущими силами успешного профессионального становления. При этом автор особое внимание уделяет роли доверия в коммуникативной компетентности будущих психологов. Проявляется это, в частности, в способности данных специалистов создавать атмосферу доверия при выстраивании взаимодействия с людьми [6]. Владение такой способностью позволяет определить характер общения психолога с получателями психологической помощи, обеспечивать его конструктивную направленность и нивелирование манипулятивных предпосылок или начал.

Т.В. Евтушенко исследует особенности коммуникативной компетентности будущих психологов в условиях конфликтного поведения. При этом в составе данного качества она выделяет конфликтную компетентность, обладание которой позволяет психологу обеспечивать эффективное общение в рамках конфликтного взаимодействия [7]. Проявление у психологов указанной компетентности обнаруживается в способности гибко и разнопланово применять стратегии поведения в конфликте. Совершенно очевидно, что это дает им возможность эффективно управлять конфликтами.

Также обратим внимание на то, что многие исследователи проявляют интерес к вопросам формирования толерантности у будущих психологов, выделяя при этом значительное количество их разновидностей. Например, Т.В. Кутурга и З.М. Кузнецова указывают на важную роль религиозной толерантности в профессиональной деятельности психолога. Авторы исследования обращают внимание на то, что повышение внимания к традиционным религиям в российском обществе сказывается на изменении требований к практическому психологу. Ему важно «обладать религи-

озной толерантностью, уметь понимать мировоззренческие и психологические особенности религиозно верующего человека, знать и понимать религиозные этические принципы» [8, с. 143]. Соответственно, для качественного осуществления психологической помощи и преобразования жизненной ситуации верующего человека психологу необходимы определенные религиозные знания. Существующая практика, связанная с преподаванием на психологических факультетах дисциплины «История и теория религии», является, по мнению авторов, недостаточной. Значительное внимание будущие психологи должны отводить самостоятельной работе по нравственному воспитанию и духовному развитию.

О.А. Кондрашихина и И.А. Тихомирова обращаются к такому проявлению качеств будущих психологов, как толерантность к неопределенности. Они определяют это качество как «психоэмоциональную устойчивость к неопределенности, как способность человека воспринимать новые неоднозначные, неструктурированные ситуации» [9, с. 47]. В своем исследовании авторы доказывают, что будущие психологи со сформированной толерантностью к неопределенности характеризуются более высоким уровнем «вербальной и невербальной креативности» [9, с. 50]. Креативность, как известно, является профессионально важным проявлением психолога, что заметно увеличивает интерес к данному исследованию.

В качестве еще одного вида толерантности будущих психологов исследователи называют ее коммуникативную разновидность. В частности, коммуникативную толерантность у студентов психолого-педагогических факультетов изучает М.М. Карнелович. Коммуникативная толерантность базируется на восприятии психологом другого человека как ценности. Она предполагает терпимое отношение к субъектам взаимодействия независимо от его социального статуса представляемой социальной группы, мировоззрения и убеждений [10]. Автор исследования устанавливает взаимосвязь между коммуникативной толерантностью и рефлексивностью будущих психологов, подчеркивая важность указанных качеств в их профессиональной деятельности.

Исходя из этого, толерантность можно рассматривать в качестве феномена, который проявляется в умении переносить сложные ситуации, способности терпимо относиться другим людям, их мировоззрению и поведению. По сути, толерантность аккумулирует в себе готовность человека проявлять уважительное отношение к людям с инаковостью, то есть непохожим на других людей, отличающихся от них своими психофизическими или социально-статусными качествами. Исследователями доказано, что наличие у человека толерантности является условием предупреждения конфликтов и проявления агрессии. Это качество является крайне важным в системе профессиональных характеристик будущих психологов. Его следует формировать и, соответственно, целесо-

образно рассматривать в качестве образовательного результата профессиональной подготовки будущих психологов.

Вместе с тем наша позиция заключается в том, что в деятельности психолога это качество получает существенное преимущество, если будет рассматриваться, наряду со сформированным сознанием и самосознанием. По сути, речь идет о толерантном сознании будущих психологов, которое символизирует более устойчивое качество, нежели толерантность. Толерантное сознание проявляется в особом мировоззрении человека, его умении принимать ценности, верования и культурные особенности других людей. Наделенный толерантным сознанием человек готов объективно оценивать и осознавать свои силы, состояние и взгляды, на основе которых выстраивается взаимодействие и диалог с другими людьми. Такой диалог, выстроенный вне зависимости от особенностей субъектов коммуникации, способствует их взаимообогащению и духовному развитию.

В деятельности будущих психологов толерантное сознание проявляется двойственным образом. Прежде всего, оно позволяет осуществлять саморегуляцию поведения, налаживать взаимодействие и определять содержание работы в соответствии с принципами принятия других людей. Помимо этого, толерантное сознание позволяет демонстрировать толерантное отношение к любым своим клиентам, обеспечивая тем самым безопасную среду для них, в особенности для тех, кто потенциально попадает в зону риска по интолерантности. К таким клиентам, как правило, относятся лица с ограниченными возможностями здоровья, люди с различного рода заболеваниями, мигранты и т.д. В силу своих особых социокультурных или психофизических особенностей они могут быть как объектами насилия, так источниками агрессии. Поэтому будущий психолог со сформированным толерантным сознанием будет способен проявлять нетерпимое отношение к проявлениям насилия, демонстрировать способность развивать культуру общения, учитывать и принимать социальные различия граждан и, как следствие, заинтересован в конструктивном взаимодействии.

В соответствии с этим толерантное сознание будущих психологов в данной статье мы определяем в виде личностно-профессионального качества, которое находит свое выражение в нетерпимости к насилию, эмпатийности, готовности к продуктивному диалоговому общению, умении осуществлять психологическую помощь любым категориям граждан вне зависимости от их особенностей социокультурного и психофизиологического плана.

Как сложное личностно-профессиональное образование, толерантное сознание будущих психологов содержит несколько структурных компонентов. В качестве одного из таких компонентов мы выделяем ментальный. Он содержит сугубо профессиональные психологические знания, которые позволяют будущему психологу на качественно

высоком уровне осуществлять свою работу с любыми категориями граждан. Здесь же могут быть выделены общекультурное мировоззрение, профессиональное мышление, способности осуществлять прогностическую деятельность. Важное место в ментальном компоненте отводится смысловым ориентациям будущих психологов, умениям проектировать временные перспективы.

Другой компонент толерантного сознания будущих психологов включает их стрессоустойчивость и способность обеспечивать свое профессиональное здоровье. Также предполагается умение проявлять сочувствие и сопереживание своим клиентам, уважительное отношение к их чувствам и эмоциям. Данный компонент называется у нас эмоционально-эмпатийный.

Третий компонент рассматриваемого личностно-профессионального качества будущих психологов связан с их коммуникативными и рефлексивными умениями. Они позволяют будущим психологам слушать своих клиентов и невзирая на их социокультурные и психофизиологические особенности выстраивать диалог. Обладая такими характеристиками будущий психолог может адекватно оценить складывающуюся психологическую ситуацию, определять наиболее подходящие средства и приемы взаимодействия с клиентами. Данный компонент получил название рефлексивно-коммуникативного.

Еще один компонент отражает моральные и нравственные проявления будущих психологов, символизирует многообразие гуманных качеств. Данные нравственные качества находят свое уместное отражение в творческой деятельности будущих психологов, что позволяет им быть мобильными и способными обеспечивать профессиональную психологическую помощь самым разным категориям граждан. Данный компонент называется нравственным.

Итак, толерантное сознание будущих психологов содержит ряд важных характеристик, которые отражают различные стороны их профессиональной деятельности по оказанию психологической помощи гражданам. Оно заметно улучшает качество жизни людей, прежде всего, отличающихся от большинства других людей своими социокультурными и психофизиологическими особенностями. С одной стороны, данное качество символизирует собой способность к проявлению будущими психологами терпимости, а с другой стороны, образуют культурологическую норму. Будучи представителями помогающих профессий, будущие психологи просто обязаны обладать сформированным толерантным сознанием. Оно необходимо им для проявления своей жизненной активности, выстраивания своего поведения, основанного на принятии и уважении своих клиентов, своевременного преодоления кризисов в профессии. Соответственно, данное личностно-профессиональное качество должно входить в перечень обязательных образовательных результатов, которые следует формировать у будущих пси-

хологов на этапе их профессиональной подготовки в вузе. Исходя из этого, должны быть продуманы педагогические стратегии проектирования содержательных и организационно-педагогических средств формирования толерантного сознания, а также их включение в профессиональную образовательную программу по направлению подготовки 37.03.01 «Психология».

Литература

1. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 29 июля 2020 г. № 839 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 37.03.01 Психология» (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/74536803/> (дата обращения: 12.03.2023).
2. Ворончихина, Т.В. Формирование профессионально-этических качеств будущих психологов в системе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ворончихина Татьяна Владимировна. – Киров, 2006. – 18 с.
3. Тимофеева, С.В. Ориентирование будущего психолога на духовно-творческие ценности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тимофеева Светлана Валериановна. – Красноярск, 2006. – 23 с.
4. Исакова, И.Р. Формирование ценностных ориентаций студентов – будущих психологов в процессе профессионализации: на материале вузов Республики Казахстан: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Исакова Ильмира Рафаиловна. – Казань, 2011. – 24 с.
5. Соловьева, О.В. Развитие коммуникативных способностей студентов-психологов в процессе учебной деятельности / О.В. Соловьева, Ю.В. Аникеева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 3. – С. 201–204.
6. Войтенко, Л.М. Теоретические основы развития коммуникативной компетентности в профессиональном становлении будущего психолога / Л.М. Войтенко // Гуманизация образования. – 2011. – № 1. – С. 15–31.
7. Евтушенко Т.В. Изменение динамики конфликтной компетентности в результате видеотренинга. // Наука и образование. Научно-образовательный и прикладной журнал. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2005. – С. 138–141.
8. Кутурга, Т.В. Педагогический потенциал дисциплины «История и теория религии» в формировании толерантности будущих психологов / Т.В. Кутурга, З.М. Кузнецова // Омский научный вестник. – 2009. – № 5 (81). – С. 142–145.
9. Кондрашихина, О.А. Вербальная и невербальная креативность и толерантность к неопределенности студентов-психологов / О.А. Кондра-

шихина, И.А. Тихомирова // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2020. – № 1. – С. 46–52.

10. Карнелович, М.М. Связь коммуникативной толерантности и рефлексивности у студентов психолого-педагогических специальностей / М.М. Карнелович // Сборник научных трудов «Общение в эпоху конвергенции технологий». – 2022. – № 1. – С. 516–519.

TOLERANT CONSCIOUSNESS AS AN EDUCATIONAL RESULT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Tsuruev Sh.Sh.

Chechen State Pedagogical University

The article discusses the task of increasing the effectiveness of professional training of future psychologists. Its solution is associated with the formation of a tolerant consciousness, which allows future psychologists to build productive communication with the population, take into account its national and cultural characteristics, and take into account the characteristics of persons with developmental disabilities. This personal and professional quality is considered as an educational result of professional training of the considered category of future specialists. The structural components of tolerant consciousness, their content, and role in providing quality psychological assistance to citizens are examined. The importance of tolerant consciousness is shown for future psychologists to demonstrate vital activity, build their behavior based on acceptance and respect for their clients, and timely overcome crises in the profession. The conclusion is made about the need to determine pedagogical strategies for designing content and organizational-pedagogical means of forming a tolerant consciousness, as well as their inclusion in the professional educational program in the field of training 37.03.01 "Psychology".

Keywords: future psychologists, professional training at a university, professionally important qualities, psychological assistance to citizens, tolerance, tolerant consciousness.

References

1. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated July 29, 2020 No. 839 "On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of study 37.03.01 Psychology" (with amendments and additions). – URL: <https://base.garant.ru/74536803/> (access date: 03/12/2023).
2. Voronchikhina, T.V. Formation of professional and ethical qualities of future psychologists in the system of professional training: abstract. dis. ...cand. ped. Sciences: 13.00.08. Kirov, 2006. 18 p.
3. Timofeeva, S.V. Orienting the future psychologist to spiritual and creative values: abstract. dis. ...cand. ped. Sciences: 13.00.08. Krasnoyarsk, 2006. 23 p.
4. Iskakova, I.R. Formation of value orientations of students – future psychologists in the process of professionalization: on the material of universities of the Republic of Kazakhstan: abstract of thesis. dis. ...cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Iskakova Ilmira Rafailovna. Kazan, 2011. 24 p.
5. Solovyova, O.V. Development of communicative abilities of student psychologists in the process of educational activities / O.V. Solovyova, Yu.V. Anikeeva // Vector of science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology. 2012. No. 3. P. 201–204.
6. Voitenko, L.M. Theoretical foundations of the development of communicative competence in the professional development of a future psychologist / L.M. Voitenko // Humanization of education. 2011. No. 1. P. 15–31.
7. Evtushenko T.V. Changing the dynamics of conflict competence as a result of video training. // Science and education. Scientific, educational and applied journal. Rostov-on-Don: RGPU, 2005. P. 138–141.
8. Kuturga, T.V. Pedagogical potential of the discipline "History and Theory of Religion" in the formation of tolerance of future

- psychologists / T.V. Kuturga, Z.M. Kuznetsova // Omsk Scientific Bulletin. 2009. No. 5 (81). P. 142–145.
9. Kondrashikhina, O.A. Verbal and nonverbal creativity and tolerance to uncertainty of student psychologists / O.A. Kondrashikhina, I.A. Tikhomirov // Bulletin of Omsk University. Series "Psychology". 2020. No. 1. P. 46–52.
10. Karnelevich, M.M. The connection between communicative tolerance and reflexivity among students of psychological and pedagogical specialties / M.M. Karnelevich // Collection of scientific works "Communication in the era of technology convergence." 2022. No. 1. P. 516–519.

Возможности применения метода реализма в профессиональном художественном образовании Китая

Чэнь Лэ,

аспирант кафедры искусствоведения и педагогики искусства,
РГПУ им. А.И. Герцена,
E-mail: yuzhaoqun@mail.ru

Процесс модернизации китайского профессионального художественного образования в начале XXI века – это пересмотр прежних и поиск новых оптимальных форм и методов обучения в рамках институционализации системы подготовки художественных кадров. Базой для него, начиная с середины прошлого века, является реализм, который из арт-направления постепенно превратился в ключевой способ формирования основ изобразительной грамотности. Между тем, как показывает представленный анализ деятельности Центральной и Китайской академий искусств – крупнейших учебно- и научно-методических центров педагогики искусства в стране – понимание сущности и границы использования в педагогической практике у него сейчас очень подвижны. В первом учебном заведении он мыслится как средство воплощения представлений и ощущений автора о действительности. Во втором вузе – это способ научить студентов воплощать свои замыслы на языке искусства. Более того, пространство рассматриваемого метода насыщается новым содержанием, которое включает обязательный синтез прошлого и настоящего, иностранного и национального, личного и социального. Детальному анализу указанных процессов и посвящена представленная статья, которая основывается на учебно-методическом материале, публикациях преподавателей, анализе работ учащихся и выпускников указанных учебных заведений, а также личном опыте автора.

Ключевые слова: метод реализма; китайское образование; профессиональное образование; художественное образование; китайское искусство; Китайская академия искусств; Центральная академия искусств.

Введение

Для китайского профессионального художественного образования реализм как метод – важная дискуссионная проблема. Под ним и теории, и практики педагогики искусства понимают не просто жанр или направление, но, в первую очередь, способ, которым пользуется художник, чтобы постичь мир и выразить свое видение, познать самого себя. Причем способ этот постоянно претерпевает изменения. Более того, модернизм и постмодернизм, оказавшие влияние на современное искусство Китая, не уничтожили его, а, наоборот, обогатили арсенал его средств и образов. Не последнюю роль в этом сыграла Россия, которая в середине XX столетия и в начале XXI века воздействует на систему подготовки будущих художников в стране, вдохновляя их богатейшими традициями реализма в сочетании с современными подходами к обучению, особенно в условиях нигилизма, сенсуализма и цинизма современного арт-процесса. Об этом внимание китайской педагогической общественности к достижениям российской школы свидетельствует обширный корпус научных исследований, составленных, как на русском, так и китайском языках, и посвященных вопросам взаимодействия китайского и российско-советскому художественного образования в прошлом и настоящем. Об этом писали П. Ван, С.В. Анчуков, Л. Чжэндин, Ц. Ми, А.С. Калинин, Ю. Цю и др. Между тем, анализу роли метода реализма в системе профессиональной подготовки будущих художников в контексте китайского образования посвящено сравнительно мало трудов на русском языке.

Целью настоящей публикации является уточнение такого понятия, как метод реализма в призме китайской научно-педагогической мысли, а также анализ его применения в образовательной деятельности организаций высшего профессионального художественного образования, а именно Центральной и Китайской академий искусств – крупнейших центров подготовки художественных кадров в стране, имеющих высокие международные рейтинги. Тем самым, в качестве объекта видится система профессионального художественного образования в Китае в начале XXI века, а объектом – варианты использования метода реализма в процессе обучения будущих художников. Материалом исследования служат научные публикации представителей данных учебных заведений, учебные планы и программы, а также материалы их отчетных и учебных выставочных проектов, а также личные наблюдения автора.

Основная часть

Формирование научного понимания реализма в сфере образования в Китае началось со статьи «Сегодняшняя политика в области образования» Чэнь Дусю, опубликованной в 1915 году. Согласно автору труда, «только если мы будем уважать реальность, тогда правление человека будет процветать... Для тех, кто видит литературу и искусство, они называют это реализм и натурализм. Идеология и поведение должны быть укоренены в реальной жизни». Автор писал о необходимости сделать реалистический метод базой для художественной подготовки в стране. Вслед за ним Сюй Бэйхун в «Методах улучшения китайской живописи» говорил о том, что через изучение западного реалистического искусства следует исправить «пробелы» китайского. В эскизирование в натуры он видел основу обучения. В дальнейшем в свете внимания к советскому государству и сотрудничеству с ним ряд деятелей китайской культуры выдвинули идею разработки искусства, сочетающего революционный реализм и романтизм, формирование типичских взглядов и героических образов.

На долгие годы вплоть до конца 1970-х годов это и было руководящей концепцией для нескольких поколений китайских художников и художников-педагогов. Парадоксально, но после запуска периода реформ и открытости и связанной с ним волной модернистских исканий китайских художников, заострился интерес к реализму как к методу обучения. Связано это было, прежде всего, с тем, что в искусстве XX века не было фиксированных правил и стандартов, как и ясного смысла произведений искусства. Это приводило к нивелировке ценности профессионального художественного образования и, как следствие, к дилетантизму, угождению арт-рынку и потребностям массовой и популярной культуры. Особенно остро вопрос о необходимости поднятия уровня обучения художников в стране встал тогда, когда был взят курс на построение национальной художественной школы[1].

Профессиональное художественное образование в Китае – это система, которая благодаря ряду профильных организаций среднего и высшего образования, структурных подразделений университетов, в том числе педагогических, занимается подготовкой художников и художников-педагогов в соответствии с определенными стандартами. Она основана на синтезе достижений японской, западной и российской художественной педагогики. Правда, долгое время в ее базе лежала идея копирования и интерпретации выразительных средств, приемов, образов искусства Запада.

Предпринимаемый с конца 1990-х годов и по настоящее время попытки реформирования, в результате, как раз и нацелены на то, чтобы поменять это положение дел и научить будущих авторов критически и творчески мыслить, создавать социально значимые произведения, но исходя из прочно освоенной изобразительной гра-

моты. Прочные знания и умения, которые и дает метод реализма, способны дать будущим художникам, то что необходимо для профессионального становления. Более того, важным представляется и создание национальной художественной школы с учетом культурных символов китайского народа. Сегодняшнее обучение в вузах основано на реалистичном моделировании образов и рисовании с обязательным выражением замысла с помощью традиционных форм и материалов. Столь глобальные цели сделали необходимым упор на технической составляющей искусства. Преподаватели в китайских художественных вузах стремятся дать своим обучающимся максимально глубокие представления о технологии создания произведений. Преподаватель Центральной академии искусств Е. Шэнтао пишет, что если кто-то его спросит, чем он занимается, он ответит следующее: «Помогаю ученикам набраться опыта в том, чтобы быть личностью и что-то научиться делать» [2].

Система профессионального художественного образования Китая опирается, прежде всего, на академии искусств. Последние выступают как учебно- и научно-методические центры, которые определяют стратегию развития обучения и его содержание[3]. При этом сейчас в них реализуются близкие программы и дисциплины, а также методы обучения. Аналогичное происходит и в других образовательных организациях. Правда, внутри каждого учреждения в качестве экспериментов осуществляются авторские методики, которые, в случае успеха, становятся частью государственных программ. Основа обучения в китайских академиях – это творческая работа в аудитории. Обучающиеся обязательно выполняют эскизы (натюрморт, портрет, человеческое тело, этюд, анализ картин и создание композиции по воображению). Далее для всех специальностей, в том числе и будущих дизайнеров, преподается картина маслом (натюрморт, портрет, человеческое тело, анализ традиционных техник масляной живописи, цветовая композиция). Перед переходом к профильным дисциплинам студентам необходимо выполнить станковые композиции с изображением пейзажа с натуры, создать произведений по выбранной теме.

Эффективности обучения будущих художников в указанных заведениях оценивается по объему и художественному качеству выполненных произведений. Это характерно для всех ступеней профессионального образования от художественной школы до вуза. При этом каждая из них дает свой багаж знаний и арсенал навыков. По этой причине подготовка на художественно-педагогическом факультете университета или дизайн-факультете технического вуза отличается от того, что дается в академии искусств, в частности в отношении к реализму в методике образовательного процесса. Поскольку академическое обучение базируется на системном и методичном совершенствовании изобразительных навыков, то изображение реальных объектов превалирует. Отличия и кор-

реляция между разными образовательными организациями, ступенями – предмет более масштабного исследования. В данном случае предлагается сосредоточить внимание на двух академиях искусств – Китайской и Центральной как образцовых учебных заведениях, формирующих вектора развития художественного образования для всей страны.

Центральная Академия изначально создавалась с расчетом на то, что стержнем подготовки в ней будет реализм. За продолжительное время своего существования учебное заведение сформировало стройную и эффективную традицию реализма, которая берет свои истоки в Пекинской художественной школе, которую возглавлял Сюй Бэйхун. Однако метод реализма стал ключевым в ней только с основания Нового Китая и под влиянием, прежде всего, русско-советской художественной школы. В тот период реалистического искусство, поддержанное официальной идеологией, получило небывалый стимул для развития, а учебно- и научно-методическая поддержка СССР помогла сформировать целостную систему художественной подготовки. Образовательный процесс был ориентирован на «поиск истины», обучение рисунку и «сочетанию китайского и западного стилей» [4]. Студенты учились средствами искусства воспроизводить свой личный визуальный опыт, а реализм в их работах понимался как обладание такой способностью. Причем реалистическое видение в обучении подпитывалось не только иностранной культурой, но и национальной, и древним, и современным искусством.

Сюй Бэйхун превратил реалистическое искусство в метод обучения, а советское художественное образование способствовало развитию среди обучающихся способностей к художественному моделированию, улучшению понимания его законов и систем. Исторические и тематические полотна китайских авторов – выпускников и преподавателей Центральной академии, созданные в 1950-х и 1960-х годах, свидетельствуют о росте профессионализма и уровня обучения. В то же время заметно, что студентов учили выражать, прежде всего, социальное измерение в искусстве. При этом их личные переживания оставались на втором, а то и на третьем плане. Хотя система обучения сильно пострадала во время Культурной революции, особенно в сфере живописи, ее преподаватели продолжали искать метод обучения, который был бы связан с реальностью. Более того, следование основным правилам искусства, никогда не нарушалось, например, в отношении рисования человеческих моделей. Даже тогда, когда по всей стране запрещалось использование обнаженной натуры на занятиях, такие постановки в академии продолжались. Между тем, с концом культурной революции вуз стал активно внедрять западные методики, знакомить студентов с актуальным искусством, в том числе тем, что пропагандирует отказ от реализма, а также приглашать иностранцев читать лекции и проводить занятия. Это способ-

ствовало не только обновлению существующей системы, но и пересмотру и переоценки прежней реалистической системы обучения. В приоритете научных изысканий в вузе сейчас – понять ее методологическую суть, теоретически осмыслить, но уже с новых позиций в призме национальных и западных художественных традиций.

Начавшаяся в стране с конца XX века модернизация профессионального художественного образования привела к изменениям в китайском искусстве. В частности, это заметно на примере творческой деятельности выпускников и преподавателей академии. Система подготовки в Центральной академии стала более систематической и стандартизированной при обучении эскизу. Пошагово обучающиеся идут от портрета головы к бюсту, от человеческого тела к одежде, к пространству и окружающей среде; при знакомстве с цветом от помещения к улице, от света, сверху к внешним источникам. При этом преподаватели просят избегать чрезмерного обобщения и рассматривать объект со всех сторон, рационально. Кроме того, студенты сами выбирают тот изобразительный язык, на котором они хотят «говорить» при воплощении своего замысла. Например, в серии картин, посвященных Тибету, автор Чэнь Данцин, испытавший на себя влияние учебного заведения, легко соединяет свой социальный опыт и индивидуальные переживания. Он изображает не реальность как таковую, а свое ощущение реальности, что напоминает творчество китайских художников в древности. При этом манера автора близка западному импрессионизму. Динамичные и выразительные мазки позволяют точно передавать объекты действительности. Художник умеет эффективно применять различные средства выражения, тем самым, обогащая художественную систему реализм.

Преподаватель Центральной академии Сунь Вэйминь отмечает следующее: «Сегодня самый большой вызов реализму – это не модернизм или постмодернизм, а его собственная самоуверенность – реализм рассматривается и как стиль или жанр, и как жесткое понимание и образцовое применение. Художникам-реалистам необходимо постоянно улучшать свое понимание внешней и внутренней реальности. Истинный реализм обладает чрезвычайно широкой включенностью, он сосуществует со всеми другими способами понимания, обладает способностью всеохватно и непрерывно развиваться во всех художественных достижениях человека. В Китае на современном этапе реализм является не только способом понимания, соответствующим современному состоянию общественного развития, но и формой искусства, соответствующей общему уровню восприятия людей и эстетики» [5].

Принципиально важным в преподавании в Центральной академии является копирование начинающими авторами произведений мастеров прошлого. Такие занятия воспринимаются как способ погрузиться в другие исторические измерения,

чтобы лучше и живее ощутить дух современности и передать его другим в зрительных образах. При этом взаимодействие с различными стилями, техниками, приемами и манерами позволяют будущему художнику обогащать язык реалистического искусства, вводя в него, например, модный в Китае символизм. Подобный подход свидетельствует о том, что в рамках китайского профессионального художественного образования метод реализма понимается более открыто и свободно, чем в российской теории и практике.

Еще одним крупным высшим учебным заведением художественного профиля в стране является Китайская академия искусств. В предлагаемой ею системе обучения важен вопрос преемственности. По этой причине большое внимание в подготовке помимо практической работе отдается теоретическому знакомству обучающихся с искусством прошлого. Например, в качестве примеров из китайского искусства используется творчество художников XX века, таких, как Ли Тефу, Ли Иши, Пан Сюньцин, Цю Ди и др. Некоторые из этих авторов не являлись приверженцами реализма, а были участниками Общества Цзюэ Лань и занимались экспериментами в области модернизма, в том числе абстрактного искусства. Между тем, на их примере показываются основы работы с цветом, формами, текстурами и их умелой передачи, но самое важное – способы отражения духа и атмосферы времени. Научившись у талантливых предшественников тем средствам воплощения видения действительности, ощутив, как они меняются, студенты лучше выражают свое понимание актуальной для себя реальности. Например, профессор Центральной академии искусств Вэй Цимэю на занятиях учит своих учеников, на отдавая предпочтения тем или иным переменчивым техникам, приемам, манерам, изображать суть вещей [6].

Тем самым, пониманием метода реализма Китайской академии искусств в основывается на обучении студентов изображать объекты, пользуясь богатейшим опытом насмотренности, соприкосновения с выдающимися образчиками искусства, причем не только реалистического, китайского или западного. Именно в этом калейдоскопе образов, манер и техник формируется авторское видение. Но при этом обучающимся внушается то, что их «высокие» замыслы, уровень образчиков не будет достигнут без методичной изобразительной подготовки. Там действует принцип: «взгляд высок, а руки низки» [7]. В свете этого преподаватели стараются дать максимальную нагрузку на учащихся, например, нарисовать сотню эскизов в неделю. Подобное делается для того, чтобы студенты научились максимально упрощать рисунки с сохранением ключевых элементов. Тем самым, они понимают сущность и свойства объектов, вырабатывают свою манеру. Но всегда их творчество основано на натуре. Преподаватель Китайской академии искусств Ян Фудун пишет следующее: «Пока у вас есть свои собственные идеи и точки зрения, разные авторы могут рисо-

вать один и тот же натюрморт совершенно по-разному. Вы [обращение к обучающимся] должны выполнять практику как творение» [6].

Выводы

Таким образом, можно заключить, что метод реализма в китайском профессиональном художественном образовании занимает ключевое место. При этом его сущность и способы реализации в образовательном процессе разнятся в зависимости от направленности учебного заведения. Это свидетельствует о том, что в теории и практике педагогики искусств страны ведутся активные поиски его нового понимания в соответствии с происходящей модернизацией, а также учетом достижений западного искусства и национальной культуры. Очевидно, что прежняя модель обучения должна пересматриваться. Данный процесс происходит в том числе в стенах крупнейших художественных вузов страны. Китайская и Центральная академии искусств в Ханчжоу и Пекине соответственно предлагают свои варианты видения и реализации указанного метода. Реализм в рамках системы подготовки в первом заведении предполагает свободное отношение к художественной форме, ее разнообразные творческие и пластические трансформации, но с обязательным воплощением ощущений социальной, исторической и индивидуальной реальности. Центральная академия искусств дает возможность ученикам познакомиться с максимально широким спектром стилей и направлений в искусстве, формируя в них умение изобразительным языком «говорить» о действительности. Из этого следует, что под методом реализма в контексте рассматриваемого вопроса необходимо подразумевать обучение способу художественного выражения своего отношения к реальному миру на базе глубокого и системного овладения основами изобразительной грамоты. Последнее включает следующие принципы:

- соблюдение повествовательной традиции реалистического искусства;
- воплощение образов, отражающих дух времени, как в прошлом, так и настоящем;
- стремление к воплощению национальной специфики;
- тяготение к поиску оптимальной обобщенной художественной формы, позволяющей объективно передавать свое ощущение реальности;
- интеграция китайского и западного культурного кода;
- расширение границы теоретических и практических дисциплин, их взаимодействие;
- включение современных информационно-коммуникативных технологий в процесс знакомства с искусством и создания произведений.

Литература

1. Историческая ценность и временная ответственность китайского реалистического искусства / Китайская сеть социаль-

ных наук. 2021. URL: <https://www.worker.cn/c/2021-07-30/6690934.shtml>

2. Тянь Яо. Проблемы и меры противодействия в современном высшем художественном образовании [D] : Магистерская диссертация Академии изящных искусств Хубэй, 2021. – С. 12–15.
3. Юань Кунь. Построение нового видения модели современного художественного образования в колледжах и университетах – обзор книги «Утраченное и переделанное: размышления о китайской модели высшего художественного образования в XX веке» [J]. Китайский журнал образования. – 2021. – № 01. – 146 с.
4. Ма Ган. Идя в ногу со временем, мы должны узнать о 70-летней истории создания тематического искусства в Новом Китае Обзор процесса и текущей ситуации[J] // Art Research. – 2019. № 5. – С. 17–21.
5. Сунь Вэйминь. снова о реализме – из системы обучения Центральной академии изящных искусств. Пекинская академия визуальных искусств. URL: http://www.bivachina.com/biva/vip_doc/15005381.html
6. Ян Фудун. Ограниченные знания: опыт учебы и преподавания в Китайской академии искусств, 2021. URL: <https://www.artforum.com.cn/slant/13216>
7. Китайская академия художеств Отдел росписи: студия реалистичных памятных росписей Выпускной онлайн-выставка бакалавриата. Выставочная площадка ZAM, 2022. URL: https://www.sohu.com/a/556383131_121117494

POSSIBILITIES OF APPLYING THE REALISM METHOD IN PROFESSIONAL ART EDUCATION IN CHINA

Chen Le

RGPU named after. A.I. Herzen

The process of modernization of Chinese professional art education at the beginning of the 21st century is a revision of the previous ones and the search for new optimal forms and methods of teaching as

part of the institutionalization of the system of training artistic personnel. The basis for it, starting from the middle of the last century, is realism, which from an art direction gradually turned into a key way of forming the foundations of visual literacy. Meanwhile, as the presented analysis of the activities of the Central and Chinese Academies of Arts – the largest educational and scientific-methodological centers of art pedagogy in the country – shows, his understanding of the essence and boundaries of use in pedagogical practice is now very flexible. In the first educational institution, it is thought of as a means of embodying the author's ideas and feelings about reality. At the second university, this is a way to teach students to realize their ideas in the language of art. Moreover, the space of the method under consideration is saturated with new content, which includes a mandatory synthesis of past and present, foreign and national, personal and social. The presented article is devoted to a detailed analysis of these processes, which is based on educational and methodological material, publications of teachers, analysis of the work of students and graduates of these educational institutions, as well as the personal experience of the author.

Keywords: realism method; Chinese education; professional education; art education; Chinese art; Chinese Academy of Arts; Central Academy of Arts.

References

1. Historical value and temporal responsibility of Chinese realistic art / China Social Science Network. 2021. URL: <https://www.worker.cn/c/2021-07-30/6690934.shtml>
2. Tian Yao. Problems and measures of resistance in modern higher art education [D] : Master's thesis of the Academy of Fine Arts, Hubei, 2021. – С. 12–15
3. Yuan Kun. New ideas for constructing a contemporary art education model in colleges and universities – Comment on “Lost and Reshaped: Reflections on China's Higher Art Education Model in the 20th Century” [J]. Chinese Education Journal. – 2021. – № 01. – 146 с.
4. Ma Gan. In the meantime, we should learn about the 70-year history of the creation of thematic art in New China. An overview of the process and current situation[J] // Art Research. – 2019. № 5. – С. 17–21.
5. Sun Weimin. “Snow and Realism” – from the system of training of the Central Academy of Fine Arts. Beijing Academy of Visual Arts. URL: http://www.bivachina.com/biva/vip_doc/15005381.html
6. Yang Fudong. Limited Knowledge: Learning and Teaching Experience at the Chinese Academy of Arts, 2021. URL: <https://www.artforum.com.cn/slant/13216>
7. Chinese Academy of Arts Department of Painting: Studio of Realistic Memorial Paintings Graduation online exhibition for undergraduates. Exhibition site ZAM, 2022. URL: https://www.sohu.com/a/556383131_121117494

Эволюция процесса профессиональной вузовской подготовки эстрадных вокалистов в России

Ющенко Наталья Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой исполнительских искусств, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
E-mail: n.yushenko@list.ru

В статье представлено комплексное исследование историко-теоретических и методических аспектов процесса профессиональной вузовской подготовки эстрадных вокалистов в России. В работе рассмотрена ретроспектива становления отечественного эстрадно-джазового образования; проанализирована типология распространения направления «Музыкальное искусство эстрады» в вузах страны; охарактеризованы основные позиции теории и методики обучения эстраднему вокалу. Особое внимание уделено проблемам различий в освоении джазовой и поп-музыки, овладения вокально-стилевой техникой эстрадно-джазового пения, интеграции ведущих зарубежных методик в образовательный процесс вузов и его обогащения творческими методами развития будущего эстрадного вокалиста. Автор приходит к выводу, что вокально-эстрадное искусство выступает востребованным и перспективным направлением российского профессионального музыкального образования, в котором накоплены традиции и опыт подготовки исполнителей и педагогов.

Ключевые слова: музыкальное искусство эстрады, эстрадно-джазовое образование, эстрадное пение, профессиональное музыкальное образование, подготовка эстрадного вокалиста.

Характерным явлением отечественной массовой музыкальной культуры последних десятилетий стала многократно возросшая популярность вокального творчества. Привлекательность имиджа эстрадного певца и престиж его деятельности сформировали в обществе, особенно в его молодежной части, запрос на соответствующую музыкально-исполнительскую подготовку, что привело к значительной переориентации вокального образования на эстрадно-джазовую сферу. Вместе с тем, динамичный характер развития музыкальной культуры как социально обусловленного процесса определяет необходимость выявления тех позиций профессионального музыкального образования, которые позволят сохранить востребованность в его системе эстрадного вокального искусства и определить актуальные направления его совершенствования.

Эстрадное пение как концепт современной вузовской подготовки студентов-музыкантов следует рассматривать в историко-культурном и социальном контексте: «Музыкальная эстрада и эстрадно-джазовое образование постигаются в единстве с духовными исканиями эпохи, ее философскими, общепедагогическими и художественно-эстетическими течениями», – отмечал В.Г. Кузнецов [5, с. 3]. На институциональное оформление отечественной школы музыкально-эстрадного исполнительства в значительной мере повлиял социальный статус искусства эстрады, сложившийся в нашей стране в советский период – его позиционирование как легкой и «несерьезной» музыки, не требующей, в отличие от академических жанров, специальной подготовки. Многие советские эстрадные певцы имели либо классическое вокальное образование, либо осваивали певческое мастерство самостоятельно.

С распространением в России во второй половине XX в. новых музыкально-стилевых направлений, и, прежде всего, джаза, потребность в квалифицированных исполнительских и педагогических кадрах, возросла. Появлению эстрадно-джазовой специализации в музыкальных вузах предшествовало создание в Ленинграде и в Москве известными российскими джазменами (П. Нисман, Ю. Козырев, В. Кузнецов, А. Козлов, И. Бриль и др.) джазовых студий и школ, а также открытие в 1974–76 гг. эстрадных отделений в двадцати музыкальных училищах страны [1, с. 9].

В пространство российской высшей школы эстрадно-джазовое образование вошло сравнительно недавно – его официальная история началась почти одновременно в двух музыкальных ву-

зах России. В 1982 г. в Ростовском музыкально-педагогическом институте по инициативе К.А. Назаретова была открыта кафедра эстрадно-джазовой музыки [7], а в 1984 г. в Государственном музыкально-педагогическом институте им. Гнесиных, при активном участии И.Д. Кобзона, было создано отделение музыкального искусства эстрады [1, с. 9]. Дальнейшее развитие высшего образования в этой области осуществлялось по мере открытия в вузах культуры соответствующих кафедр и факультетов. Так, в 1991 г. была учреждена кафедра эстрадных оркестров и ансамблей в МГУ-КИ (кафедра эстрадно-джазового пения откроется в этом вузе в 2002 г. и ее первой заведующей станет Нани Брегдадзе); в 1996 г. создается Факультет эстрадного искусства и художественной коммуникации в СПбГУКИ и т.д. [5].

С начала своего становления отечественное эстрадно-джазовое образование рассматривалось в единстве и одновременной специфичности вокальной и инструментальной ипостасей эстрадной музыки, что отразилось как в общем названии специальности – «Музыкальное искусство эстрады», так и в ее дифференциации по видам исполнительства: эстрадно-джазовое пение и инструменты эстрадного оркестра.

В 2011 г., в русле Болонского процесса, знаменовавшего переход российского образования к двухступенчатой системе подготовки, специалитет «Музыкальное искусство эстрады» (шифр 050500) был преобразован в одноименный бакалавриат (шифр 071600). В 2016 г., в связи с актуализацией федеральных стандартов третьего поколения, направление «Музыкальное искусство эстрады» получило единый шифр 53.03.01, а содержание самого стандарта впоследствии уточнялось несколько раз [9].

На современном этапе профессиональное эстрадно-джазовое образование в нашей стране реализуется на уровнях среднего и высшего образования (ступени бакалавриата и магистратуры). При этом пространство вузовской подготовки эстрадных вокалистов обширно как в географическом смысле, так и в отношении типов вузов, осуществляющих подготовку по рассматриваемому направлению, и которые можно разделить на пять сегментов.

В первую очередь, это профильные музыкальные вузы: РАМ им. Гнесиных; четыре государственных консерватории – Ростовская, Петрозаводская, Волгоградская, Астраханская и Магниторская, а также МГИМ им. А.Г. Шнитке и ГМПИ им. М.М. Ипполитова-Иванова.

Вторая, самая многочисленная подгруппа – это институты и университеты культуры, действующие в крупных российских городах: Москве, Санкт-Петербурге, Белгороде, Смоленске, Краснодаре, Самаре, Казани, Уфе, Чебоксарах, Перми, Челябинске, Тюмени, Кемерове, Улан-Удэ, Хабаровске, Владивостоке и др. [3]. Нужно отметить, что именно институты культуры стояли у истоков создания системы подготовки артистов музыкальной эстра-

ды и остаются ее базовыми площадками по сей день [1, с. 10].

Третья подгруппа включает «непрофильные» вузы – классические университеты, в которых открыты факультеты (институты) искусств и реализуется направление «Музыкальное искусство эстрады». В качестве примера приведем РГСУ (Москва), ТГУ им. Г.Р. Державина (Тамбов), ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (Омск), СГУ им. Н.Г. Чернышевского (Саратов), РГУ им. А.Н. Косыгина (Москва) и др. [3].

Значительный вклад в развитие отечественного эстрадно-джазового образования вносят педагогические вузы, во многих из которых осуществляется подготовка студентов по профилю «Дополнительное образование в области эстрадно-джазового искусства» (МПГУ, РГПУ им. А.И. Герцена, МГПУ и др.).

И, наконец, музыкально-эстрадное образование активно продвигается в вузах негосударственной и частной учредительных форм – таких, как Институт современного искусства, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Московский гуманитарный университет и др. [3].

Таким образом, на сегодняшний день профессиональная подготовка специалистов в области искусства музыкальной эстрады осуществляется в нескольких десятках вузов России, что не только предоставляет широкие возможности для самоопределения творческой молодежи, но и формирует общее профессионально-педагогическое пространство, развивает традиции отечественной эстрадно-джазовой школы, а также создает конкурентную образовательную среду.

Методика преподавания эстрадно-джазового вокала формировалась двумя путями. В первую очередь, она основывалась на универсальных для академического и эстрадного пения установках об организации голосового аппарата и развитии базовых вокальных навыков. При этом методическое решение специфических задач эстрадного исполнительства (особенно в джазовой музыке) – например, освоение фразировки, ритмики, мелизматике осуществлялось преимущественно эмпирическим путем, на основе трансляции преподавателями собственных исполнительских умений. В конце XX в. накопленный в отечественной музыкальной педагогике опыт обучения эстрадно-джазовому пению на уровнях профессионального и дополнительного образования потребовал научного обобщения.

На необходимость научно-методологического обоснования профессионального образования в сфере музыкальной эстрады, его психолого-педагогической концептуализации указал В.Г. Кузнецов (2005) [5]. Ученый охарактеризовал эстрадно-джазовое образование как «целостную дидактическую систему, обеспечивающую процесс и результат усвоения систематизированных знаний, способов и опыта многообразной личностно-ориентированной деятельности в области эстрадного и джазового искусства» [5, с. 8].

В докторской работе Е.Л. Рыбаковой (2007) также была представлена концепция системы профессионального образования в области музыкального искусства эстрады, базовыми составляющими которой исследователь назвала традиции отечественной академической школы; трехуровневый состав системы; широкие культурологические и междисциплинарные основания эстрадного образования [8, с. 5].

За первые десятилетия XXI в. был сформирован корпус научных исследований, освещающих различные аспекты теории и практики овладения мастерством эстрадно-джазового вокала, его личностно-развивающий, культуротворческий и социально-педагогический потенциал. В их числе кандидатские диссертации Ю.В. Степняка (2000), О.Я. Клиппа (2003), И.В. Сахновой (2008), О.Л. Монд (2010), А.С. Зайцевой (2012), А.Б. Арутюновой (2013), Л.М. Коваль (2013), Н.С. Юценко (2013), Н.Н. Илларионовой (2014), П.В. Свиридова (2014), Т.А. Будницкой (2016), Н.А. Егоровой (2018), С.С. Куко (2019), К.Г. Плаксиной (2019) и др. Накоплен и богатый дидактический материал обучения студентов-эстрадников: это вокально-джазовые вокализы, этюды и упражнения, школы джазового и эстрадного вокала, пособия по джазовому сольфеджио, учебники по джазовой импровизации и аранжировке, репертуарные песенные сборники и др.

Несмотря на солидный объем научных и методических работ, созданных к настоящему времени, существует ряд проблемных позиций, обнаруживающихся в процессе профессиональной подготовки эстрадных вокалистов.

Прежде всего, это соединение в рамках одной специализации двух видов вокала – эстрадной и джазовой манер пения. В образовательном стандарте направления «Музыкальное искусство эстрады» представлено описание профессиональных компетенций, где, в частности, говорится о необходимости формирования у выпускников «готовности к постоянной и систематической работе, направленной на совершенствование своего мастерства в области эстрадного и джазового исполнительства; готовности постоянно расширять и накапливать репертуар в области эстрадного и джазового искусства» (ПК-9, ПК-10) и т.д. [9]. Как следует из приведенной цитаты, в образовательном стандарте джазовое и эстрадное исполнительство разделяются. Очевидно, что различие между ними берет начало в жанрово-стилевой сущности этих подвидов вокального искусства, определяющих, в свою очередь, специфику их музыкального претворения. При этом джазовый вокал представляет сложнейшую технику, подразумевающую овладение певцом комплексом навыков. К основным из них следует отнести: оригинальное звукоформирование (саунд), связанное с трактовкой голоса как джазового инструмента и предполагающее специфическое интонирование и вокально-слоговую импровизацию (скэт); постижение стиливых разновидностей джаза (свинг,

соул, фьюжн и др.) и особенностей их вокального воплощения; способность к осмыслению пения в единстве с гармонической основой композиции; освоение джазовой фразировки, ритмоакцентуации и мн.др.

С этим сопряжен и еще один важный момент подготовки эстрадных вокалистов: высокая степень ориентации методики современного вокала на зарубежную эстрадную музыку, представленную разнообразными жанрово-стилевыми направлениями. Отметим, что сами термины «эстрадная музыка» и «эстрадный вокал» в понятийном отношении интерпретируются в наше время неоднозначно. Л.С. Майковская и Д.И. Гемаддиев полагают эти понятия «терминологическими рудиментами», утратившими «полноценность референциальной функции» [6, с. 91]. Исследователи указывают на их «западные аналоги», как на более точно отражающие суть рассматриваемых явлений определения, а именно: «Contemporary Commercial Music» (CCM) (современная коммерческая музыка), «Contemporary Commercial Singing» (CCS) (современное коммерческое пение); «Popular Music Education» (PME) (музыкальное образование в сфере популярной музыки) [6, с. 92].

Зарубежный репертуар составляет значительную часть программ музыкально-исполнительских дисциплин, охватывая многообразные стиливые ответвления песенной эстрады: диско, латина, кантри, блюз, госпел, фанк, соул, рэгги, рок-н-ролл и др. Многие из актуальных стилей интегрировали выразительные возможности разных музыкальных направлений (фолк-рок, ритм-энд-блюз, рокабилли и др.) [10]. Подобная широта жанрово-стилевого диапазона обеспечивает в вузовском процессе не только репертуарную вариативность, но и ставит задачу овладения обучающимся особенностями исполнения основных стилей эстрадной и джазовой музыки [10].

В комплекс вокально-стилевой техники современного эстрадного вокалиста входит множество компонентов, связанных с приемами мелизматике (runs, riffs, curls, loops, licks и др.); звукоизвлечение и звуковых эффектов: соул-техника, скэт-импровизация, техника и приемы вибрато, глиссандирование (slide), бэлтинг (belting), твэнг (twang), эффекты «свисткового» регистра (whistle register), полуголоса (subtone), «рычания» (growling), «всхлипывания» (sob), йодль, приемы «расщепления» (stroh bass, fry) и др. [2].

Даже краткое перечисление современного вокального «инструментария» указывает, по крайней мере, на две проблемы в его освоении. Первую составляет вопрос билингвизма эстрадной терминологии, англоязычной по своему происхождению, и нуждающейся в профессионально адекватном толковании на русском языке. И второе – это необходимость в изучении как творчества зарубежных вокалистов, демонстрирующих владение перечисленными исполнительскими приемами, так и в исследовании зарубежных методических руководств, в которых раскрываются технологии

освоения данных навыков. На сегодняшний день в мировой вокальной практике широкое распространение получили несколько результативных методик. Их авторами являются Сэт Риггс, Джо Эстилл, Шерил Портер, Кэтрин Садолин, Жаннетт ЛаВетри, Боб Столофф и др. [4]. Вместе с тем, далеко не все из них введены в оборот российской музыкальной педагогики в силу отсутствия переводов или недостаточного тиража русскоязычных изданий. Таким образом, по мнению исследователей, без изучения и грамотной адаптации зарубежного исполнительского и педагогического опыта, из профессионального фокуса отечественной эстрадно-джазовой методики может быть исключен значительный пласт творчески значимого музыкального материала [2; 4; 6].

И, наконец, хотелось бы обозначить еще один важный вопрос проблематики профессиональной подготовки эстрадного вокалиста: это необходимость отбора педагогически целесообразных технологий и методов обучения эстраднему и джазовому пению. Безусловно, основной состав дидактического комплекса эстрадного вокала совпадает с методикой академического сольного пения, однако имеются и специфические различия. Они касаются как форм преподавания эстрадного вокала, в котором сегодня большой популярностью пользуются различные варианты коуч-тренинга, так и содержательных аспектов методики. В частности, одним из широко распространенных приемов в обучении эстрадно-джазовому пению является так называемый метод «снятия» песни с аудио- или видеозаписи (как правило, это произведение на иностранном языке). Суть данного метода заключается в копировании обучающимся не только вокальной партии, но и манеры пения, мелизматика, динамических, агогических и других аспектов интерпретации «оригинала». Совершенно очевидно, что подобный прием носит репродуктивно-подражательный характер, и его интенсивное применение не принесет пользы в развитии творческой индивидуальности студента, в отличие, например, от методов, формирующих у начинающих исполнителей навыки вокальной импровизации.

Подводя итог, следует отметить, что вокально-эстрадное искусство выступает сегодня одним из самых востребованных и перспективных направлений профессионального музыкального образования. В России создана эффективная система эстрадно-джазового образования, накоплены богатые традиции и опыт подготовки певцов-исполнителей и педагогов-вокалистов. Вместе с тем, потенциал данной системы полностью не реализован, и может быть актуализирован за счет освоения ведущих мировых методик и обогащения творческими методами развития будущего эстрадного вокалиста.

Литература

1. Будницкая Т.А. История становления профессионального джазового образования в Рос-

сии и США: сравнительный анализ // Вестник МГОУ. 2012. № 2. С. 5–10.

2. Будницкая Т.А. Формирование стилевых навыков джазового вокала в условиях вузовского образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2016. 206 с.
3. Вузы по специальности «Музыкальное искусство эстрады» (53.03.01) в России 2024. Бакалавриат // Vuzopedia. Россия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vuzopedia.ru/spec/75/vuzy?page=1> (дата обращения: 21.02.2024).
4. Кац М.Л. Преимущества отечественных и зарубежных методов обучения эстраднему вокалу // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2020. Т. 19. № 4 (157). С. 194–202.
5. Кузнецов В.Г. Эстрадно-джазовое образование в России: история, теория, профессиональная подготовка: история, теория, профессиональная подготовка: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.08. М., 2005. 601 с.
6. Майковская Л.С., Гемаддиев Д.И. Основные тенденции и ориентиры в современной эстрадно-джазовой вокальной педагогике // Музыкальное искусство и образование. 2022. Т. 10. № 4. С. 89–100.
7. Российская государственная консерватория им. С.В. Рахманинов: официальный сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rostcons.ru/departments/dep_jazz.html (дата обращения: 21.02.2024).
8. Рыбакова Е.Л. Развитие музыкального искусства эстрады в художественной культуре России: автореф. дис. ... д-ра культурологии: 24.00.01. СПб., 2007. 43 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 53.03.01 «Музыкальное искусство эстрады»: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 июня 2017 г. № 563 (редакция с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/71713996/> (дата обращения: 21.02.2024).
10. Юценко Н.С. Музыкально-исполнительское искусство (эстрадный вокал): рабочая программа учебной дисциплины. М.: Перспектива, 2021. 38 с.

THE EVOLUTION OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL UNIVERSITY TRAINING OF POP VOCALISTS IN RUSSIA

Yushchenko N.S.

Russian State Social University

The article presents a comprehensive study of the historical, theoretical and methodological aspects of the process of professional university training of pop vocalists in Russia. The paper considers a retrospective of the formation of Russian pop and jazz education; analyzes the typology of the spread of the direction "Musical art of pop music" in the country's universities; describes the main positions of the theory and methodology of teaching popular vocals mu-

sic. Special attention are paid to the problems of differences in the development of jazz and pop music, mastering the vocal and stylistic technique of pop and jazz singing, integrating leading foreign techniques into the educational process of universities and enriching it with creative methods of developing a future pop vocalist. The author comes to the conclusion that vocal and pop art is a sought-after and promising area of Russian professional music education, which has accumulated traditions and experience in training performers and teachers.

Keywords: popular music art, popular music and jazz education, pop singing, professional music education, training of a pop vocalist.

Reference

1. Budnitskaya T.A. The history of the formation of professional jazz education in Russia and the USA: a comparative analysis // Bulletin of Moscow State University. 2012. No. 2. Pp.5–10.
2. Budnitskaya T.A. Formation of stylistic skills of jazz vocals in conditions of university education: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02. M., 2016. 206 p.
3. Universities specializing in the Musical art of pop music (03/53.01) in Russia 2024. Bachelor's degree // Vuzopedia. Russia [Electronic resource]. URL: <https://vuzopedia.ru/spec/75/vuzy?page=1> (date of application: 02/21/2024).
4. Katz M.L. Advantages of domestic and foreign methods of teaching pop vocals // Scientific notes of the Russian State Social University. 2020. T.19. № 4 (157). Pp. 194–202.
5. Kuznetsov V.G. Pop and jazz education in Russia: history, theory, vocational training: history, theory, vocational training: dis. ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.02, 13.00.08. M., 2005. 601 p.
6. Maikovskaya L.S., Gemaddiev D.I. The main trends and guidelines in modern pop-jazz vocal pedagogy // Musical art and education. 2022. Vol.10. No. 4. Pp.89–100.
7. Russian State Conservatory named after S.V. Rachmaninov: official website [Electronic resource]. URL: https://rostcons.ru/departments/dep_jazz.html (date of reference: 02/21/2024).
8. Rybakova E.L. The development of the musical art of pop in the artistic culture of Russia: abstract of the dissertation of the Doctor of Cultural Studies: 24.00.01. St. Petersburg, 2007. 43 p.
9. Federal State educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of preparation 53.03.01 "Musical art of variety": approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated June 15, 2017 No. 563 (revised version with amendments and additions) [Electronic resource]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/71713996> / (date of access: 02/21/2024).
10. Yushchenko N.S. Musical and performing arts (pop vocal): the working program of the discipline. M.: Perspektiva, 2021. 38 p.

Проблемы и стратегии процесса цифровой трансформации российского профессионального образования

Ян Чуньюй,

магистр, преподаватель, Харбинский педагогический университет
E-mail: liuyumei@hrbnu.edu.cn

Статья посвящена проблемам и стратегиям процесса цифровой трансформации российского профессионального образования. Раскрыта сущность цифровой трансформации профессионального образования. Цифровая трансформация образования ведет к новым моделям профессионального образования, к новым информационно-коммуникативным технологиям, к новым организационным и инфраструктурным условиям обучения. В процессе цифровой трансформации образования студенты и преподаватели осваивают новые общепользовательские цифровые инструменты. Показано, что интеграция гуманитарных технологий обучения с информационными технологиями позволяет повысить качество и доступность профессионального образования. Раскрыты проблемы цифровой трансформации профессионального образования: неготовность информационно-образовательной среды к реализации электронного обучения; недостаточное обеспечение цифровыми средствами обучения; отсутствие методики преподавания в электронной среде; неготовность преподавателей к обеспечению электронного обучения. Обоснована эффективность смешанного обучения. Интеграция традиционного и электронно-цифрового обучения позволяет осуществить синтез гуманитарных и технологических форм и методов обучения в профессиональном образовании.

Ключевые слова: профессиональное образование, цифровая трансформация, информационно-коммуникативные технологии, электронное обучение, смешанное обучение.

Цифровая глобализация общественных и производственных отношений в настоящее время является ключевым фактором развития профессионального образования в сторону цифровой трансформации, связанной с активным внедрением цифровых средств обучения и с информатизацией образовательного процесса. Личностно-профессиональное становление будущего специалиста протекает сегодня в новых социокультурных условиях информационного общества, особенности и тенденции которого необходимо учитывать при организации процесса обучения в сфере профессионального образования. Развитие цифровых технологий изменили общественный запрос к профессиональным компетенциям специалиста XXI века, что актуализировало проблемы информатизации и цифровой трансформации профессионального образования и связанные с этим изменения его содержания и образовательных технологий. Информационное общество требует, чтобы каждый студент «овладел компетенциями XXI в. (критическим мышлением, способностью к самообучению, умением полноценно использовать цифровые инструменты, источники и сервисы в своей повседневной работе) и мог творчески (не по шаблону) применять имеющиеся знания в быстроразвивающейся цифровой среде» [4, с. 15]. Поэтому сегодня в педагогическом сообществе остро стоят вопросы о необходимости трансформации образовательного процесса на разных уровнях профессионального обучения, об изменениях содержательной и процессуальной сторон образовательного процесса с точки зрения его цифровой трансформации [3].

Для понимания целей, задач и стратегий профессионального образования в информационном обществе в педагогической науке и практике появились новые понятия для обозначения новых процессов, характерных для цифровой трансформации образования. Активно используются такие категории, как «дистанционное обучение», «информационная образовательная среда», «онлайн-обучение», «цифровые средства обучения». Анализируя специфику современного профессионального образования в условиях информационного общества, внимания заслуживают вопросы о способности педагогов осуществлять профессиональную деятельность в условиях реального и виртуального образовательных пространств [3]. В связи с этим в настоящее время актуальны вопросы о проблемах и стратегиях процесса цифровой трансформации российского профессионального образования.

Цифровая трансформация профессионального образования представляет собой «обновление планируемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работы, а также оценивания достигнутых результатов в быстроразвивающейся цифровой среде для кардинального улучшения образовательных результатов каждого обучающегося» [4, с. 15–16]. Стратегия цифровой трансформации профессионального образования предполагает осуществление профессиональной деятельности педагога, организацию управления и контроля образовательным процессом в условиях информационной среды, цифровых средств обучения и широкого распространения интернет-контента. В связи с этим, цифровая трансформация профессионального образования требует реализации следующих шагов: «развитие цифровой инфраструктуры образования; развитие цифровых учебно-методических материалов, инструментов и сервисов, включая цифровое оценивание; разработку и распространение новых моделей организации учебной работы» [4, с. 16].

Внедрение информационных технологий в образовательный процесс предполагает индивидуализацию образовательного процесса, формирование профессиональных компетенций и субъектной позиции, обеспечение личностного роста каждого студента в зависимости от его возможностей и образовательных запросов, что является приоритетными задачами современного профессионального образования. Решение данных задач осуществляется на основе интеграции гуманитарных и информационных технологий в образовательном процессе с использованием цифровых средств обучения. Образовательные технологии являются инновационным инструментарием, который позволяет организовывать образовательный процесс в условиях его цифровой трансформации с использованием их образовательного потенциала, что позволяет обеспечить управление образовательным процессом.

Образовательные технологии относят к группе гуманитарных технологий, реализующих так называемые гуманитарные процессы, направленные на личность студентов. К таким технологиям можно отнести технологии личностно-ориентированного подхода, технологии системно-деятельностного подхода, технологии на основе аксиологического подхода и многое другое. Гуманитарные технологии опираются на такие ценности образования как личность обучающегося, уважение личности, ценность и качество жизни, субъектный опыт. Гуманитарные образовательные технологии предполагают субъектное отношение студента к процессу обучения. Это означает, что «применяемые преподавателями образовательные технологии включают ситуации выбора, самостоятельного принятия решения, планирования собственной деятельности» [2, с. 9]. Гуманитарные образовательные технологии реализуются только «при условии диалогичности, возможности обмена деятельностью, пози-

циями, знаниями и опытом как преподавателей, так и студентов» [2, с. 9]. Контроль процесса обучения в гуманитарной парадигме обучения проводится на основе мониторинга результатов обучения, что «позволяет выявлять и устранять ошибки, корректировать процесс обучения и получать желаемый результат» [2, с. 9].

Интеграция гуманитарных технологий обучения с информационными технологиями позволяют повысить качество профессионального образования. Основное, что происходит в процессе цифровой трансформации образования, «это не создание компьютерных классов и подключение к Интернету, а формирование и распространение новых моделей работы образовательных организаций» [4, с. 30]. Новые модели профессионального образования, связанные с его цифровой трансформацией, включают:

- новые информационно-коммуникативные технологии, которые успешно реализуются в цифровой образовательной среде и опираются на использование цифровых средств обучения;
- новые цифровые инструменты, информационные источники и сервисы;
- новые организационные и инфраструктурные условия для реализации обучения в цифровой образовательной среде с использованием информационно-коммуникативных технологий обучения.

Информационно-коммуникативные технологии имеют ряд преимуществ, которые позволяют повысить качество процесса обучения. Цифровые средства обучения делают образовательный процесс более наглядным и активным, позволяют использовать как индивидуальную самостоятельную работу студентов, так и работать в группе, облегчая и упрощая совместную групповую учебную деятельность. Использование цифровых средств обучения не привязано к определенному времени и к определенному пространству, что делает процесс обучения более доступным. Цифровая трансформация профессионального образования – это комплексный процесс, затрагивающий содержание и структуру образовательного процесса, его контроля и управления, особенности педагогического взаимодействия его участников. В содержании профессионального образования значимым является использование новых цифровых инструментов; в управлении образовательным процессом – новых источников и механизмов обработки данных, которые повышают эффективность образовательного процесса. В процессе цифровой трансформации образования студенты осваивают «новые культурные общепользовательские цифровые инструменты и специализированные сервисы для повышения эффективности своей учебной работы, развивая в том числе соответствующие способности» [4, с. 49]. Преподаватели и руководители учебных заведений также осваивают новые культурные общепользовательские цифровые инструменты для повышения результатов про-

фессиональной деятельности и эффективности образовательной деятельности учебного заведения в целом.

Информационные образовательные технологии включают «электронные образовательные ресурсы программного типа; осуществляют интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса; обеспечивают учебной информацией необходимого качества, объема и глубины; непрерывным мониторингом качества усвоения изученного материала и своевременной корректировкой процесса его усвоения» [2, с. 89]. Внедрение дистанционных форм обучения показало свою результативность с точки зрения повышения доступности обучения и его качества. К проблемным сторонам в формате дистанционного обучения относится дефицит непосредственного общения в системе преподаватель-студент, к трудностям обучения у студентов с низким уровнем информационно-коммуникативных компетенций, к социальной изоляции студентов, поскольку процесс обучения ограничен в большей степени виртуальным общением участников образовательного процесса.

В профессиональном образовании эффективным с точки зрения преодоления ограничений дистанционного обучения сегодня является смешанное обучение. Смешанное обучение отражает современные тенденции развития российского образования, поскольку процессы модернизации в сфере профессионального образования развиваются на основе широкого применения информационных технологий. Возможность организации образовательного процесса с использованием технологии смешанного обучения нормативно закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», предусматривающему сетевую форму реализации образовательных программ, реализацию образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Смешанное обучение представляет собой образовательный процесс на основе интеграции аудиторной и вне аудиторной учебной деятельности с использованием и взаимным дополнением технологий традиционного и электронного обучения. В смешанном обучении используется и электронное обучение, и традиционные формы и методы учебной деятельности студентов.

Раскрываются как достоинства, так и недостатки использования технологии смешанного обучения в образовательном процессе. Реализация смешанного обучения требует решения ряда проблем, к которым относятся «неготовность информационно-образовательной среды к поддержке целостного процесса электронного обучения; отсутствие методики преподавания в электронной среде, обязательной системы повышения квалификации в области электронных технологий; недостаточное обеспечение электронного обучения учебно-методическими мате-

риалами; неготовность преподавателей к обеспечению электронного обучения» [1, с. 810]. Постоянное использование информационного контента Интернет-ресурсов, электронных инструментов стирает границы между информацией и знанием, что снижает критичность и самостоятельность мышления студентов. К достоинствам смешанного обучения в аспекте учебной деятельности студентов относится то, что его введение в образовательный процесс позволяет «расширить образовательные возможности обучающихся за счет увеличения доступности и гибкости образования, учета их индивидуальных образовательных потребностей, а также темпа и ритма освоения учебного материала, стимулировать формирование субъектной позиции обучающегося» [2, с. 92]. В аспекте профессиональной деятельности преподавателя смешанное обучение позволяет «трансформировать стиль педагога: перейти от трансляции знаний к интерактивному взаимодействию с обучающимся, способствующему конструированию обучающимся собственных знаний» [2, с. 92].

Таким образом, информационное общество ставит перед системой профессионального образования новые задачи, решение которых возможно при внедрении информационных технологий и цифровых средств обучения. В профессиональном образовании цифровая трансформация обучения меняет его содержание и технологии, способствует эффективной организации и контролю учебной деятельности студентов. Интеграция традиционного и электронно-цифрового обучения позволяет осуществить синтез гуманитарных и технологических форм, средств, приемов и методов, повысить качество и доступность профессионального образования.

Литература

1. Логинова А.В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения // Молодой ученый. 2015. – № 7 (87). – С. 809–811.
2. Обучение в высшей школе: возможности современных образовательных технологий: учебно-методическое пособие / Е.Ф. Зачиняева, В.В. Кравцов, Н.Н. Савельева, А.Н. Сазонова. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного федерального университета, 2020. – 156 с.
3. Современные образовательные технологии в рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда»: Учебно-методическое пособие / Авт.-сост. Н.Ю. Блохина, Г.А. Кобелева, КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области». – Киров, 2020. – 70 с.
4. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.

PROBLEMS AND STRATEGIES OF THE PROCESS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF RUSSIAN PROFESSIONAL EDUCATION

Yang Chunyu

Harbin Normal University

The article is devoted to the problems and strategies of the process of digital transformation of Russian professional education. The essence of the digital transformation of vocational education is revealed. The digital transformation of education leads to new models of professional education, new information and communication technologies, and new organizational and infrastructural conditions for learning. In the process of digital transformation of education, students and teachers are mastering new general-use digital tools. It is shown that the integration of humanitarian teaching technologies with information technologies makes it possible to improve the quality and accessibility of vocational education. The problems of digital transformation of vocational education are revealed: the unpreparedness of the information and educational environment for the implementation of e-learning; insufficient provision of digital learning tools; lack of teaching methods in an electronic environment; Unpreparedness of teachers to provide e-learning. The effectiveness of blended learning is substantiated. The integration of traditional and electronic-digital learning allows for a synthesis of humanitari-

an and technological forms and methods of teaching in vocational education.

Keywords: vocational education, digital transformation, information and communication technologies, e-learning, blended learning.

References

1. Loginova A.V. Blended learning: advantages, limitations and concerns // *Young scientist*. 2015. – No. 7 (87). – pp. 809–811.
2. Education in higher education: the possibilities of modern educational technologies: educational and methodological manual / E.F. Zachinyaeva, V.V. Kravtsov, N.N. Savelyeva, A.N. Sazonova. – Vladivostok: Far Eastern Federal University Publishing House, 2020. –156 p.
3. Modern educational technologies within the framework of the implementation of the federal project “Digital Educational Environment”: Educational and methodological manual / Author’s compilation. N. Yu. Blokhina, G.A. Kobeleva, KOGOAU DPO “IRO of the Kirov region”. – Kirov, 2020. – 70 p.
4. Difficulties and prospects for digital transformation of education / A. Yu. Uvarov, E. Gable, I.V. Dvoretzkaya and others; edited by A. Yu. Uvarova, I.D. Frumina; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. – M.: Publishing house. House of the Higher School of Economics, 2019. – 343 p.

Междисциплинарный подход в вопросе повышения квалификации преподавателей иностранного языка в вузе

Ковалев Михаил Николаевич,

кандидат социологических наук, кафедра иностранных языков, Государственный университет управления
E-mail: e-tutor@yandex.ru

Статья посвящена исследованию текущего состояния и возможностей развития педагогической квалификации преподавателя иностранного языка в вузе. В работе анализируется использование междисциплинарного подхода в рамках повышения квалификации педагогов иностранного языка. В рамках реформирования высшего образования по специальности иностранных языков решение вопроса о том, как подготовить и обучить преподавателей в соответствии с требованиями времени, всегда актуально. Рассмотренные приёмы, ориентированные на реализацию основных социальных потребностей, будут полезны при повышении педагогической квалификации преподавателей иностранных языков в вузе.

Ключевые слова: иностранный язык, компетенции, обучение, преподаватель, подход.

Активные исследования содержания и методик обучения иностранным языкам показывают, что долгое время в Российской Федерации существовали два очевидных «пробела» – уровень квалификации преподавателей и языковая среда, в которой происходит обучение. Повышение качества обучения иностранного языка невозможно без соответствующего пересмотра кадрового элемента данного процесса, который нуждается в повышении компетентности педагогов иностранных языков. Как известно, преподаватели – это важные «средства» реализации всей образовательной реформы, а, значит, без совершенствования их компетенций невозможно достичь определенных результатов в обучении студентов. Существующий контраст между старой и новой концепциями обучения все больше возрастает, что ведет к безотлагательному совершенствованию процесса подготовки и повышению компетентностей педагогов.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью подготовки и повышения педагогической квалификации преподавателей иностранных языков в вузе. Перемены времени «породили» новую концепцию образования, сущность которой заключается в формировании поколения новых людей. Необходимо провести реформу образования в сфере обучения иностранным языкам. Естественно, что эта реформа направлена на развитие педагогической квалификации преподавателей иностранных языков. Учитывая неполную разработанность проблемы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров для вузов (особенно для специальности иностранных языков), представляется актуальным детально проанализировать «педагогическую компетентность» и «квалификацию» преподавателей. Вопросы исследования развития педагогической компетентности преподавателей и углубления ее теоретической составляющей являются основой нашего исследования.

Цель данной статьи – исследовать междисциплинарный подход в вопросе повышения квалификации преподавателей иностранного языка в вузе.

Как известно, повышение профессиональных компетентностей педагога вуза – это его личностный рост в профессиональной области, куда входит и расширение кругозора, совершенствование умений, постоянное самообразование, углубление знаний по преподаваемому иностранному языку. Как указывает Панюшкина О.А., под компетенцией необходимо понимать набор из навыков, знаний и умений преподавателя, необходимых ему для эффективного обучения студентов. Наличие

соответствующей компетенции позволяет судить о том, насколько качественными знаниями обладает преподаватель иностранного языка, о том, что он способен соответствующим образом применить данные знания в целях осуществления профессиональной деятельности [3, с. 68].

Компетенция – это умение преподавателя, которое способно ему помочь принять необходимые решения определенных задач, связанных с педагогической работой. Прокупчук А.Р. отмечает, что в составе профессиональной компетентности преподавателя можно выделить два блока: первый – специальная (узкая) компетентность и второй – общая (широкая) компетентность [2, с. 76]. Первая состоит из специальных навыков и умений, вторая – набор компонентов, связанных с организацией, рефлексией, стратегией преподавания и пр. Необходимо учитывать, что указанные отдельные элементы компетентности необходимо рассматривать не просто как систему навыков, знаний, умений, а, прежде всего, как способность решать возникающие проблемы в педагогической области.

Так, Ян Шуфан придерживается мнения, что профессиональное развитие педагогов является составляющей процесса их независимого роста, саморазвития, совершенствования. В данном процессе можно выделить две составляющие [1, с. 15]:

1. Подпроцесс психологического роста отдельных преподавателей в профессиональной области, куда также входит расширение профессиональных компетенций, ценностей, взглядов;

2. Подпроцесс образовательной и профессиональной подготовки, которую получает конкретный преподаватель.

А.Е. Сидорова отмечает, что качество знаний педагога иностранного языка – это ядро его профессионального развития [4, с. 50]. По мнению исследователя, преподаватели высокой квалификации должны обладать такими качествами, как: иметь отличные навыки преподаваемого иностранного языка, обладать знаниями в образовательной теории, владеть психологическими приемами в обучении студентов, знать современные образовательные технологии по преподаванию иностранного языка, прекрасно разбираться в отечественной и иностранной культуре языка, владеть современными мультимедийными технологиями и иными средствами обучения, постоянно самообразовываться и повышать квалификацию педагога, отслеживать изменения и тенденции преподаваемого языка.

Е. Алексеевой были обобщены компетенции, которые требуются для квалифицированного преподавателя. В данный список включены следующие компетенции: общенаучные, базовые, компьютерные, коммуникативные, личностные, социальные и др. К базовым компетенциям относятся: профессиональная, межкультурная, коммуникативная, междисциплинарная.

Как уже было отмечено, преподаватель иностранного языка – это один из центральных со-

ставляющих комплексного педагогического процесса, поэтому именно от его уровня компетентности, знаний, навыков, умения обозначать цели и задачи перед студентами, формировать содержание обучения и отбора необходимого учебного материала, выбора средств обучения, эффективных методов обучения, оптимальной организации процесса обучения в значительной степени и зависит результат обучения студентов. В силу этого, в настоящее время приобретает высокую значимость способность преподавателя иностранного языка приспосабливаться к постоянным изменениям в образовательном «мире» и отрасли иностранного языка и постоянно совершенствовал свои компетенции и квалификации.

В рамках междисциплинарного подхода иностранного языка в вузе должен обладать комплексом из связанных между собой компетенций [6, с. 105]:

1. Предметная компетенция;
2. Межличностная компетенция;
3. Организаторская компетенция;
4. Педагогическая компетенция;
5. Оценочная компетенция.

Повышение квалификации преподавателя иностранного языка в вузе тесно взаимосвязано с социально-экономическим развитием государства и спросом на рынке труда. В настоящее время наблюдается постоянное превращение цели образования студентов в подготовку специалистов иностранного языка с национальным стремлением, глобальным видением и высокими профессиональными навыками. Следовательно, модель обучения иностранному языку постепенно переходит в формирование комплексных специалистов.

Все сказанное требует обновления квалификации самих преподавателей иностранного языка в вузе, для чего, в первую очередь, требуется обновление базовых концепций преподавания и создание комплексной научной базы знаний [5, с. 16]. Нынешнее время требует, чтобы преподаватель иностранного языка в вузе не только обладал углубленными знаниями по предмету, но и также имел сформированную междисциплинарную компетенцию, то есть чтобы они были способны ознакомить студентов с основами будущей профессии на базе междисциплинарной координации. Необходимо создать такие условия, чтобы преподаватели в вузе были заинтересованы в постоянном углублении знаний, что в конечном счете будет способствовать росту мотивации со стороны студентов и ускорению профессионального самоопределения.

Междисциплинарный подход требует того, чтобы преподаватели были способны осваивать передовую информацию и научные доктрины, что позволит внедрять в обучение иностранному языку политических, экономических, культурных составляющих, науку, туризм, дипломатических основ и других сфер жизни, а также станет возможным реализация обмена и взаимной дополняемости

в сфере обучения иностранному языку и обновленные знания по указанным дисциплинам [1, с. 13].

Сегодня в мире преподавания сложилась такая тенденция, что высшее образование из когда-то элитного превращается в массовое образование. Упрощение стандартов приема абитуриентов в вузы вызвало усложнение подготовки студентов, так как в силу этого преподаватели вынуждены проводить обучение студентов исходя из их индивидуальных особенностей и уровня знания иностранного языка. Одновременно с этим, новая учебная программа по подготовке специалистов иностранного языка устанавливает и более высокие требования к квалификации самих преподавателей.

Преподаватели должны развиваться в «ногу со временем» и уметь эффективно применять современные технологии, постоянно совершенствоваться и улучшать методы обучения студентов. Педагогическая квалификация преподавателя иностранного языка по своей сути заключается в овладении им предметных и методических компетенций, и в первую очередь – способность совершенствовать собственную осведомленность относительно имеющихся ресурсов учебной программы в вузе, а, значит, быть способным подобрать необходимые учебные материалы, к которым относятся не только учебники и методические пособия, но и аудиовизуальные продукты и иные современные ресурсы [5, с. 17].

В современном образовательном мире способность преподавателя использовать в процессе обучения современные информационные технологии и гаджеты стало играть важнейшую роль, так как именно с помощью информационных технологий становится возможным получение, обработка, создание, использование информации и укрепления информационного взаимодействия с современным поколением студентов, что в полной мере позволяет применять все соответствующие информационные преимущества.

Преподаватели должны постоянно совершенствовать свои квалификации, а, значит, быть способными вносить корректировки в методы преподавания иностранного языка и обладать навыками адаптации к изменяющимся условиям, что может простимулировать интерес к обучению языку со стороны студентов. Поощрение и руководство практикой и научными исследованиями способно значительно усилить энтузиазм со стороны студентов к самообучению.

Междисциплинарный подход является эффективным в углублении и постоянном совершенствовании знаний в исследовании иностранных языков преподавателями. Необходимо понимать, что в рамках высокого уровня дифференциации в развитии различных дисциплин в целях упрочнения взаимных связей и взаимопроникновения необходимо создание команд преподавателей с междисциплинарными знаниями и опытом, что позволит проводить исследования всесторонней направленности при условии сотрудничества. Необходимо «разорвать» предыдущий устой «делать все

одному» и переходить на новый уровень совместного формирования открытой и междисциплинарной команды преподавателей, которая будет основана на взаимном обмене знаниями, формировании исследовательской системы, которая будет способна объединить отдельных преподавателей, кафедры, институты и факультеты и, возможно, университеты, что будет способствовать более эффективному развитию квалификации преподавателей и помогать им достигать личностного профессионального роста [3, с. 56].

Несомненно, что новая система учебных дисциплин и содержание обучения в огромной мере повлияли на устоявшиеся ранее традиционные подходы в преподавании иностранного языка в вузе. Сегодня преподаватели в первую очередь должны стать уверенными и решительными в преодолении возможных трудностей на пути повышения собственной квалификации, обладать смелостью и упорством трудиться, чтобы осуществить реализацию современной концепции преподавания иностранного языка студентам.

В рамках междисциплинарного подхода преподаватели должны быть приверженцами концепции «Обучение на протяжении всей жизни». В нынешнюю эпоху «экономики знаний» совершенствование и обновление знаний осуществляется очень с высокой скоростью, в силу чего обучение в течение всей жизни становится стремлением для любого человека, и в первую очередь для преподавателей. Становится очевидным необходимость сочетания преподавания иностранного языка и его постоянное использование. Повышение квалификации преподавателя иностранного языка на протяжении всей жизни состоит не только в постоянном стремлении к получению новых знаний, но и постоянном размышлении над технологиями преподавания. Данный процесс подразумевает наличие педагогической рефлексии – переосмыслений событий педагогического характера – явлений, действий, которые присутствуют в образовательном процессе. Это своего рода диалог между теоретической и практической составляющими преподавания. Постоянная и непрерывная педагогическая рефлексия способна повысить педагогическую квалификацию и уровень самого процесса преподавания.

Междисциплинарный подход требует внедрения концепции «оптимального взаимодействия преподавателей и студентов», что позволяет воплотить в реальной жизни указанную педагогическую рефлексию и ее позитивную значимость для всего процесса преподавания. Органичное сочетание педагогической рефлексии и постоянных научных исследований также предоставляет возможность для реализации личности преподавателя иностранного языка в вузе и личности эксперта в одной или нескольких академических сферах.

Таким образом можно сделать вывод, что педагогической квалификации преподавателя иностранного языка в вузе в настоящее время уделяется особое внимание. Реформа образования

по направлению «Иностранный язык» в настоящее время является актуальной проблемой в современном обществе, которая связана и с вопросом о том, каким образом совершенствовать квалификацию преподавателей иностранного языка в вузе, какие выпускники нужны на рынке труда. Для подготовки востребованных комплексных специалистов совершенствование педагогической квалификации преподавателей стало своего рода «ключом» к достижению цели обучения. Исходя из вышеизложенного, можно говорить о том, что приёмы и стратегии повышения педагогической квалификации могут действительно помочь преподавателям иностранных языков в вузе развивать свои квалификации и адаптироваться к требованиям реформы высшего образования только лишь при использовании междисциплинарного подхода.

Литература

1. Гавриленко Н.Н. Междисциплинарный подход к обучению отраслевому переводу // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 29. – С. 12–23.
2. Кобелева Е.П. Преподавание иностранных языков в вузе на основе междисциплинарной интеграции Е.П. Кобелева //Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № . 11–2. – С. 76–78.
3. Петрова О.В. Как организовать профессиональную переподготовку преподавателей перевода / О.В. Петрова // Язык. Культура. Коммуникация. – 2021. – № 23. – С. 66–27.
4. Сидорова А.Е. Актуальные методики преподавания иностранного языка / А.Е. Сидорова // Педагогика, образование и воспитание: актуальные вопросы. – 2024. – С. 50.
5. Шлепнев Д.Н. Общая модель компетенций преподавателя перевода: возвращаясь к вопросу / Д.Н. Шлепнев // Перевод и культура: взаимодействие и взаимовлияние: сб. тез. Общерос. науч. онлайн-конф. с междунар. участием / отв. ред. А.В. Иванов. Н. Новгород: Нижегород. гос. лингв. унт им. Н.А. Добролюбова, 2020. С. 15–17
6. Янь Ч., Хуэй Л. Педагогическая компетентность преподавателей иностранных языков в вузе / Ч. Янь, Л. Хуэй //Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № . 1 (104). – С. 105–107.

INTERDISCIPLINARY APPROACH IN UPGRADING QUALIFICATIONS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHERS AT UNIVERSITY

Kovalev M.N.

State University of Management

This article concerns the study of the current state and opportunities for the development of pedagogical qualifications of university foreign languages teachers. The paper analyzes the use of an interdisciplinary approach in the issue of professional development of foreign languages teachers. As a part of the reform of higher education in foreign languages specialty, it is always relevant to decide how to prepare and train teachers in accordance with call of the times. The considered techniques focused on the realization of basic social needs will be useful in upgrading of the pedagogical qualifications of university foreign languages teachers.

Keywords: foreign language, competencies, training, teacher, approach.

References

1. Gavrilenko N.N. Interdisciplinary approach to teaching industry translation // Questions of teaching methods at universities. 2019. T. 8. No. 29. – P. 12–23.
2. Kobleva E.P. Teaching foreign languages at a university based on interdisciplinary integration E.P. Kobleva //International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2019. – No. 11–2. – pp. 76–78.
3. Petrova O.V. How to organize professional retraining of translation teachers / O.V. Petrova // Language. Culture. Communication. – 2021. – No. 23. – P. 66–27.
4. Sidorova A.E. Current methods of teaching a foreign language / A.E. Sidorova // Pedagogy, education and upbringing: current issues. – 2024. – P. 50.
5. Shlepnev D.N. General model of translation teacher competencies: returning to the question / D.N. Shlepnev // Translation and culture: interaction and mutual influence: collection. abstract All-Russian scientific online conf. with international participation/responsibility ed. A.V. Ivanov. N. Novgorod: Nizhny Novgorod. state linguistic unt im. ON THE. Dobrolyubova, 2020. pp. 15–17
6. Yan Ch., Hui L. Pedagogical competence of foreign language teachers at a university / Ch. Yan, L. Hui // World of science, culture, education. – 2024. – No. 1 (104). – pp. 105–107.

Развитие навыков импровизации в рамках современной учебной программы начального музыкального образования

Ван Чжэньбэй,
аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
E-mail: 1805847658@qq.com

Импровизация – важнейшая часть начального общего музыкального образования. В то время как некоторые учителя музыки успешно включают импровизацию в обучение музыке, другие испытывают страхи и сталкиваются с трудностями при попытке импровизации в классе. В этой статье признаются препятствия, с которыми сталкиваются преподаватели музыки при попытке включить импровизацию в элементарную общую музыку, такие как нехватка учебного времени, отсутствие опыта импровизации как части личного музыкального мастерства и отсутствие подготовки для обучения импровизации. Даны предложения по решению этих проблем. Идеи включают в себя сочетание импровизации с другими музыкальными навыками, сохраняя при этом целостность всех начинаний, начиная с простых идей уроков, устанавливая руководящие принципы, которые можно ослаблять по мере развития навыков импровизации, используя знакомые методы и материалы.

Ключевые слова: деятельность, музыкальное образование, учебная программа, творчество, государственная музыкальная школа, импровизация, стандарт обучения, начальная школа, план урока, преподавание.

Импровизация считается важной частью начального комплексного музыкального образования. Музыкальные занятия, которые не включают в себя четкую последовательность упражнений с подробной инструкцией, позволяют детям выражать чувства и идеи музыкальными способами, создавать уникальные музыкальные произведения и одновременно развивают навыки пения, игры на музыкальных инструментах, а также слушания и анализа музыки. Учителя могут способствовать творчеству в классе, моделируя импровизационные процессы, обеспечивая безопасную и гостеприимную среду, в которой учитываются идеи учащихся, и предоставляя учащимся возможность ритмично или мелодически импровизировать в различных музыкальных стилях.

Поддержка творческих начинаний, таких как импровизация, очевидна в музыкальном образовательном сообществе США. Наиболее широко известным примером такой поддержки является включение импровизации в Национальные стандарты музыкального образования, опубликованные в 1994 году. Стандарт 3 «Мелодии, вариации и аккомпанемент для импровизации» и соответствующие ему стандарты достижений предоставляют преподавателям практические рекомендации по включению импровизации в обучение. [1] В то время, как некоторые преподаватели успешно внедряют упражнения на развитие импровизации студентов в учебный план, ряд учителей испытывает проблемы с осуществлением этого.

Внедрение упражнений на импровизацию нашло отражение во многих работах в сфере музыкальной педагогики. В публикациях о работе Понда в школе Пиллсбери с 1937 по 1944 год подробно описывалась деятельность по внедрению упражнений на импровизацию при работе с маленькими детьми. [2],[3],[4]

Развитие навыков импровизации было одним из важных вопросов в таких государственных проектах США, как «Проект по развитию творчества в современном музыкальном образовании» в 1957 году и «Проект реформации музыкальной учебной программы Манхэттенвилля» в 1965 году. [5]

Несмотря на поддержку включения упражнений на развитие навыков импровизации в профессию, исследовательское сообщество лишь недавно начало изучать статус этого включения и тех-

ники, используемые в музыкальных классах. Понимание и обмен общими практиками импровизации в начальных музыкальных классах может продолжить конструктивный диалог о том, как лучше всего действовать в обеспечении содержательных импровизационных занятий для детей в различных музыкальных условиях.

Результаты коллективных исследований на тему включения импровизации в учебный план неоднозначны. Теано Куцупиду в работе 2005 года обнаружила, что большинство опрошенных ей преподавателей (81%) отметили использование упражнений на импровизацию в рамках занятий со студентами начального уровня. [6, с. 378] Многие упражнения были построены на отражении образов визуальных, словесных и звуковых раздражителей посредством музыки (44%). В рамках других упражнений дети использовали музыку как способ выражения эмоций, заданных тем, настроения и идей (35%). Среди опрошенных преподавателей 56% использовали упражнения на вокальную импровизацию, 59% отметили использование танцевальной импровизации, все опрошенные преподаватели работали с инструментальной импровизацией. Групповые импровизации отметили 94% преподавателей, процент использования индивидуальной импровизации ниже – 84%.

По данным исследования Рейчел Уиткомб 2005 года большинство педагогов (87%) используют импровизацию в обучении. Среди самых распространенных упражнений на развитие импровизации исследователь отмечает работу с ударными инструментами без тональности (92%), импровизацию ритмических рисунков с помощью инструментов (88%) и упражнения, в рамках которых учитель задает некий музыкальный рисунок, а ученик придумывает свой паттерн в ответ (87%). Согласно работе количество учителей, использующих инструментальную импровизацию (86%), лишь немного превышает преподавателей, работающих с вокальной импровизацией (82%) и другими видами импровизации (80%). [7, с. 12]

С момента введения Национальных Стандартов использование импровизации значительно выросло, однако ряд исследователей обнаружил, что она так и не стала частью ежедневной практики. Орман в 2002 году изучала использование учебного времени в 30 начальных музыкальных школах после публикации Национальных Стандартов. В результате исследования она обнаружила, что меньше всего классное время уделяется на упражнения на развитие творческих и художественных навыков. [8, с. 162] Подобные наблюдения сделали Ван и Согин в работе 1997 года. Согласно их работе, импровизация и другие формы творческих упражнений были использованы на уроках время от времени. [9, с. 453]

При рассмотрении импровизационных склонностей и способностей в разном возрасте проведен ряд исследований индивидуальной склонности к импровизации среди детей. [10][11][12][13][14][15][16] Большинство исследователей отмеча-

ют, что дети способны импровизировать с мелодией и ритмом при различных условиях. Исследования, более актуальные для этой проблемы, включали результаты, сосредоточенные на импровизационных усилиях детей в классах и группах. Исследователи обсудили важность того, чтобы учащиеся совместно развивали общее понимание посредством производительности и рефлексивных практик и описали, как это понимание и присутствие сокурсников в творческом процессе повлияли на импровизацию [17][18][19][20][21][22] Эти исследования показали, что дети работали с музыкальными идеями других и использовали их, тем самым отражая общее музыкальное понимание. В одной из подобных работ Бернад (2002) изучала природу групповой импровизации, наблюдая за группой детей двенадцати лет, которые согласились на участие в еженедельных занятиях по созданию музыки. [17] Эти занятия проводились без официально назначенного преподавателя, фокус внимания не был направлен на привычном оценивании навыков учеников. Сосредоточив внимание на импровизации под руководством детей, а также на обсуждениях и взаимодействии между учениками, Бернад обнаружила, что дети берут на себя роли лидеров и последователей, демонстрируют коммуникативные жесты во время импровизации и допускают смену руководства, когда музыка требует сменить фокус внимания на другой инструмент. Бернад предположила, что учителя могут лучше всего предоставить возможности для групповой импровизации, поддерживая музыкальное взаимодействие между учениками, позволяя детям делать выбор (например, на каком инструменте играть и когда играть), создавая атмосферу доверия и сочувствия и позволяя детям время от времени рассказывать о своих импровизационных начинаниях. Хотя несколько неструктурированная обстановка в рамках исследования Бернад не всегда возможна в начальных общих музыкальных классах, музыкальным педагогам важно ознакомиться с естественными склонностями детей в импровизационных ситуациях, в том числе с групповой динамикой, чтобы предоставить им наиболее значимые возможности для спонтанного выражения уникальных музыкальных идей.

Бигл в 2010 году изучала результаты работы пятиклассников над импровизацией в небольших группах на своих уроках музыки, чтобы получить представление о социальных взаимодействиях детей во время импровизации, импровизационных реакциях учащихся на различные художественные произведения (стихи, изображения и музыкальная композиция), а также чем руководствуются дети при создании собственных музыкальных фрагментов. Например, работая в группах по четыре человека, студентам было поручено создать музыкальное произведение длиной в минуту, связанное с заданным стихом и включающее повторения и контрасты. [23, с. 223] После первой групповой импровизации Бигл попросила студентов сыграть пьесу по-другому, используя то же стихот-

ворение, что позволило им улучшить свое музыкальное творение. Одноклассникам было предложено выразить свое мнение на оба выступления. Что касается социальных взаимодействий детей, связанных с музыкальными процессами и продуктами, процессы планирования во всех группах включали распределение ролей, исследование, прогон, а также обсуждение и переговоры, независимо от художественного произведения, которое использовалось в качестве источника вдохновения. Результаты исследования также показали, что социальные роли и отношения между учениками были взаимосвязаны с распределением музыкальных ролей и характером взаимодействия в процессе создания произведения. Например, друзья играли в унисон, тогда как ученики, находящиеся в конфликте, не могли прийти к соглашению в вопросах создания произведения. Результат импровизации этих студентов варьировался зависел и от типа произведения, взятого за основу. Дети рассматривали источник вдохновения в соответствии с континуумом, обеспечивающим свободу музыкального самовыражения: музыкальное произведение давало наименьшую свободу, а изображение – наибольшую. [23, с. 228] Бигл утверждает, что поиск баланса между свободой выбора и необходимым ограничением является ключом к вдохновению и поддержанию творческого музыкального роста детей. [23, с. 235] Помимо этого Бигл провела опрос среди студентов для изучения их взгляда на процесс импровизации и ее результат. По результатам опроса в качестве главных инструментов для развития и воплощения музыкальных идей ученики выделили подражание, запоминание и создание мотива произведения. Они также указали, что в процессе оценивания созданных музыкальных произведений были учтены планирование и организация, гармоничность совместного исполнения, а также выбор инструмента и текстура произведения. Описанный Бигл процесс работы с навыками импровизации является стандартным для американской среднестатистической музыкальной школы, поскольку количество часов, отведенных на работу с импровизацией, а также размер группы учеников сравним с другими музыкальными учреждениями подобного формата.

В 1998 году Битц провел интервью с восемью опытными музыкальными педагогами, чтобы определить, каким образом упражнения на импровизацию включаются в процесс обучения. [24] Он обнаружил, что формат преподавания упражнений на импровизацию имел отличия от иных практик, при этом техники обучения разным стилям импровизации совпадали. Уроки импровизации с начинающими студентами более структурированы, чем в случае работы с учениками продвинутого уровня, а при подготовке занятий преподаватели опирались на знания учеников продвинутого уровня, которые только начали учиться импровизировать. Интервью показали, что прошлые или текущие исследования в области педагогики импровизации

не повлияли на стратегии преподавания, используемые учителями.

В недавних исследованиях стали появляться темы, в которых нашли отражения распространенные страхи и проблемы, с которыми сталкиваются практикующие педагоги при внедрении импровизации в свои уроки. Включение импровизации в учебную программу было поддержано большинством преподавателей, однако они же отметили, что на данный момент выделенного учебного времени недостаточно, чтобы полноценно включить импровизацию в постоянное расписание.

Исследование Уиткомб 2005 года, упомянутое ранее, было призвано помочь лучше оценить состояние импровизационной деятельности в начальных общеобразовательных музыкальных классах. [7] Учителей просили сообщить не только о том, в какой степени они включают импровизацию в обучение, но также о факторах, которые помогают или препятствуют их попыткам работы с импровизацией. Исследователь попросила учителей составить рейтинг из десяти видов деятельности в зависимости от учебного времени, посвященного каждому, при этом на первом месте должна оказаться деятельность, которой отведено больше всего учебного времени, а цифра 10 указывает на деятельность, на которую отведено меньше всего времени в классе. [8] Перечисленные виды деятельности соответствовали стандартам содержания и также включали движение. Импровизация заняла место в конце списка, большинство опрошенных поставили ее на девятое место. Учитывая вышеизложенные выводы, кажется, что, хотя учителя и поддерживают включение импровизации в класс, они не всегда могут найти время для ее включения в обучение. В описанном выше исследовании 2007 года учителей Нью-Йорка попросили указать факторы, которые помогают им чаще включать импровизацию в обучение. [7, с.31] Среди перечисленных факторов можно выделить наблюдение за демонстрациями преподавания, проводимыми коллегами-учителями музыки (89%), обучение без отрыва от преподавания с упором на импровизацию (86%), выступления на профессиональных конференциях, посвященные импровизации (85%), а также увеличение количества академических часов (72%). Некоторые распространенные сдерживающие факторы включают недостаток учебного времени (60%), отсутствие опыта импровизации как музыканта (53%) и отсутствие подготовки для обучения импровизации (42%). Куцупиду обнаружила аналогичные результаты в своем исследовании учителей в Англии, которые сообщили о таких сдерживающих факторах, как отсутствие практического опыта импровизации (77%), отсутствие теоретических знаний об импровизации (69%), опасения по поводу снижения дисциплины в классе (62%) и нехватка учебного времени (54%). [6, с. 369–70]

С учетом описанных способствующих и сдерживающих факторов можно предложить страте-

гии включения импровизации в начальное общее музыкальное образование таким образом, чтобы учителя чувствовали себя комфортно и добивались успеха в этом начинании.

Учителя, участвовавшие в вышеупомянутых исследованиях, указали, что недостаток учебного времени препятствует включению импровизации в класс. Многие учителя музыки желают проводить больше времени с учениками и продолжают выступать за то, чтобы музыка стала регулярной частью каждого школьного дня. В дополнение к этим постоянным усилиям существуют также стратегии, которые могут помочь учителям включить импровизацию в текущие учебные программы. Требуются приемы, которые сочетают импровизацию с другими навыками, сохраняя при этом целостность всех умений. Например, учителя могут продолжать закреплять правильный навык пения, в то время как дети создают спонтанные мелодии, используя сольфеджио. Качество пения останется высоким, и в то же время ребенок сможет развить навык сочинительства. Кроме того, учителя могут поощрять учащихся слушать, анализировать и оценивать импровизационные попытки, происходящие в классе, тем самым развивая навыки в Стандарте 6 «Слушание, анализ и описание музыки» и Стандарте 7 «Оценка музыки и музыкальных исполнений». [1]

Музыкальный педагог Кимберли Инкс отмечает, что импровизация не обязательно должна быть основным объектом урока, но может быть включена в урок, посвященный определенной музыкальной теме. [25] Объединив импровизацию с другими видами деятельности и сделав ее частью процесса обучения музыке, учителя могут способствовать творческим начинаниям всех детей и создать среду, в которой будут реализованы их музыкальные идеи. Такое сочетание упражнений не означает, что учителям необходимо создавать совершенно новый набор планов уроков. Вместо этого они могут рассмотреть упражнения, уже входящие в их учебный план, и адаптировать урок, включив в него импровизационный компонент.

Точно так же учителям не нужно отказываться от своего методологического выбора или подходов к обучению, чтобы включить импровизацию. Многие преподаватели вдохновляются конкретными подходами и методологиями элементарной общей музыки, такими как Орф Шульверк, Теория обучения музыке Гордона, Далькроз и Кодали. Каждый из этих разработанных подходов включает в себя импровизацию, и большинство из них обеспечивают мелодический и ритмический словарный запас, необходимый учащимся для импровизации. Например, последовательность «подготовка-презентация-практика» в методе Кодали может быть адаптирована для включения импровизации в качестве последнего шага, что позволяет учащимся продемонстрировать свое истинное понимание ранее изученной ритмической или мелодической концепции путем включения ее в спонтанное музыкальное творчество. Более того, ряд ав-

торов описали способы поддержания целостности импровизационного процесса, сохраняя при этом убеждения, присущие различным методам и подходам. Среди работ подобных авторов можно выделить «Импровизации, основанные на методике Далькроз» Абрамсона (1980), «Слуховой подход к импровизации» Аззара (1999), «Другими словами: что могут значить для детей импровизация и сочинение» Бернард (2002), «Импровизация, композиция и взаимодействие со сверстниками: изучение музыки в культурном контексте» Гамильтон (1998), «Спонтанность-творчество-импровизация-композиция: процесс развития» Стаму (2001).

Результаты опросов также показывают, что учителям музыки не хватает опыта импровизации как музыкантов, и поэтому они не чувствуют себя квалифицированными для преподавания импровизации. Учителя, которые чувствуют, что могут импровизировать, безусловно, будут более комфортно преподавать импровизацию, но это не обязательно означает, что потребуются годы опыта импровизации, прежде чем она сможет стать хотя бы небольшой частью занятий в классе. Инкс предлагает учителям пройти этот процесс вместе со своими учениками, заявив: «При подготовке урока играйте роль ученика... экспериментируйте с пентатонической мелодией в восьмидольной фразе, пока ваши ученики считают за вас. у вас мало или вообще нет опыта импровизации, учитесь вместе со студентами». [25] Когда учащиеся осознают, что процесс импровизации уважается, они могут проявить большее понимание и прощение к начинающим импровизаторам в классе.

Результаты опроса также показывают, что учителям не предоставляются педагогические рекомендации при обучении импровизации. К сожалению, импровизация не была включена в их учебные курсы для студентов. Хотя предпринимаются усилия по включению импровизации в программы бакалавриата по музыкальному образованию как в качестве музыкального навыка, так и в качестве метода обучения, практикующим учителям необходимы значимые возможности профессионального развития в этой области. Поскольку участники опроса отметили, что наблюдение за демонстрациями преподавания, проводимыми коллегами-учителями музыки, и обучение без отрыва от работы поможет им чаще включать импровизацию, необходимо предпринять шаги на местном, региональном и национальном уровне, чтобы предоставить учителям такие возможности для изучения импровизационных методов обучения. Учителя, добившиеся успеха в импровизации, могут поделиться своими приемами с коллегами. Из-за спонтанного характера импровизации и необходимости быть «в моменте» при обучении импровизации, лучшие способы поделиться методами обучения включают живые демонстрации преподавания и видеоклипы, которые можно посмотреть в Интернете. Более того, учителя могут собираться вместе и импровизировать как музыканты в безопасной среде, чтобы

пройти через импровизационные процессы, необходимые для подготовки к преподаванию.

Проблемы, такие как ограниченное время обучения, отсутствие опыта импровизации в качестве музыканта и незнание техник, способствующих спонтанному музыкальному творчеству, иногда могут мешать учителям при попытке реализовать импровизации в классе. Преподаватели начальной школы музыки сталкиваются с распространенными страхами по поводу импровизации при необходимости включить спонтанное музицирование в учебную программу. Когда учителя проходят процесс импровизации как музыканты в знакомых музыкальных стилях, они имеют возможность проработать процессы, связанные с импровизацией, и затем улучшить понимание своих учеников. Чтобы справиться с сложностями в ходе внедрения импровизации в учебную программу, преподавателям стоит начать с простых дополнений к существующим урокам, использовать методы и материалы, с которыми они знакомы, и расширить свои музыкальные границы, включив в них музыку, которую ученики слушают вне школы.

Литература

1. Reston, V.A. (1994). Consortium of National Art Education Associations, National Standards for Arts Education. MENC.
2. Moorhead, G.E., Pond, D. (1942) Pillsbury Foundation studies: Music of young children II. General observations. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.
3. Moorhead, G.E., Pond, D. (1944) Pillsbury Foundation studies: Music of young children III. Music notation. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.
4. Moorhead, G.E., Sandvik, F., Wight, D. (1951) Pillsbury Foundation studies: Music of young children II. Free use of instruments for musical growth. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.
5. Mark, M.L., Gary, C.L. (1992). A history of American music education. New York, NY: Schirmer Books.
6. Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: Teachers' perceptions and practices. *Music Education Research*, 7, 363–381.
7. Whitcomb, R. (2005). A description of improvisational activities in elementary general music classrooms in the state of Illinois/ *Dissertation Abstracts International*, 66, 12A.
8. Orman, E.K. (2002). Comparison of the national standards for music education and elementary music specialists' use of class time. *Journal of Research in Music Education*, 50, 155–164.
9. Wang, C.C., Sogin, D.W. (1997). Self-reported versus observed classroom activities in elementary general music. *Journal of Research in Music Education*, 45, 444–456.
10. Azzara, C.D. (1992). The effect of audition-based improvisation techniques on the music achievement of elementary instrumental music students. *Dissertation Abstracts International*, 53(4), 1088A.
11. Brophy, T.S. (1999). The melodic improvisations of children ages six through twelve: A development perspective. *Dissertation Abstracts International*, 59(10), 3386A.
12. Brophy, T. S. (2005). A longitudinal study of selected characteristics of children's melodic improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 53, 120–133.
13. Flohr, J. W. (1979). Musical improvisation behavior of young children. *Dissertation Abstracts International*, 40(10), 5355A.
14. Laczó, Z. (1981). A psychological investigation of improvisation abilities in the lower and higher classes of the elementary school. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 66/67, 39–45.
15. Paananen, P. (2006). The development of rhythm at the age of 6–11 years: Non-pitch rhythmic improvisation. *Music Education Research*, 8, 349–368.
16. Reinhardt, D. A. (1990). Preschool children's use of rhythm in improvisation. *Contributions to Music Education*, 17, 7–19.
17. Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, 19, 157–172.
18. Gruenhagen, L. M. (2009). Reflective practice in elementary music: Uncovering children's musical understanding. *School Music News: The Official Publication of the New York State School Music Association*, 75(2), 31–32.
19. Davies, C. (1986). Say it till a song comes (reflections on songs invented by children 3–13). *British Journal of Music Education*, 3, 279–293.
20. Hamilton, H. J. (1998). Improvisation, composition, and peer interaction: Music learning in a cultural context. *General Music Today*, 11(2), 4–8.
21. Kanellopoulos, P. A. (2007). Children's early reflections on improvised music-making as the well-spring of musico-philosophical thinking. *Philosophy of Music Education Review*, 15, 119–141.
22. Wiggins, J. H. (1999/2000). The nature of shared musical understanding and its role in empowering independent musical thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 65–90.
23. Beegle, A. C. (2010). A classroom-based study of small group planned improvisation with fifth-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 58, 219–239.
24. Bitz, M. (1998). A description and investigation of strategies for teaching classroom music improvisation. *Dissertation Abstracts International*, 59(10), 3386A.
25. Inks, K. (2005). Standard 3 is risky business: Practical ideas for improvising in the classroom. *Teaching Music* 12, no.5, 22–26.

DEVELOPING IMPROVISATION SKILLS WITHIN A MODERN PRIMARY MUSIC EDUCATION CURRICULUM

Wang Zhenbei

The Herzen State Pedagogical University of Russia Herzen University

A fundamental component of elementary general music education is improvisation. While some music educators effectively use improvisation in their lessons, others find it scary and challenging to use improvisation in the classroom. This article recognizes the challenges that music educators encounter globally when attempting to integrate improvisation into the basic framework of music education. These challenges include insufficient instructional time, insufficient exposure to improvisation as a component of personal musicianship, and insufficient training to instruct improvisation. Here are several solutions to these issues. Ideas include starting with basic lesson ideas, establishing guidelines that can be eased in minimum skill development, utilizing well-known techniques and resources, and integrating improvisation with other musical abilities while keeping the integrity of all learners.

Keywords: activity, music education, curriculum, creativity, general music school, improvisation, teaching standard, primary school, lesson plan, teaching.

References

1. Reston, V.A. (1994). Consortium of National Art Education Associations, National Standards for Arts Education. MENC.
2. Moorhead, G.E., Pond, D. (1942) Pillsbury Foundation studies: Music of young children II. General observations. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.
3. Moorhead, G.E., Pond, D. (1944) Pillsbury Foundation studies: Music of young children III. Music notation. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.
4. Moorhead, G.E., Sandvik, F., Wight, D. (1951) Pillsbury Foundation studies: Music of young children II. Free use of instruments for musical growth. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.
5. Mark, M.L., Gary, C.L. (1992). A history of American music education. New York, NY: Schirmer Books.
6. Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: Teachers' perceptions and practices. *Music Education Research*, 7, 363–381.
7. Whitcomb, R. (2005). A description of improvisational activities in elementary general music classrooms in the state of Illinois/ *Dissertation Abstracts International*, 66, 12A.
8. Orman, E.K. (2002). Comparison of the national standards for music education and elementary music specialists' use of class time. *Journal of Research in Music Education*, 50, 155–164.
9. Wang, C.C., Sogin, D.W. (1997). Self-reported versus observed classroom activities in elementary general music. *Journal of Research in Music Education*, 45, 444–456.
10. Azzara, C.D. (1992). The effect of audition-based improvisation techniques on the music achievement of elementary instrumental music students. *Dissertation Abstracts International*, 53(4), 1088A.
11. Brophy, T.S. (1999). The melodic improvisations of children ages six through twelve: A development perspective. *Dissertation Abstracts International*, 59(10), 3386A.
12. Brophy, T. S. (2005). A longitudinal study of selected characteristics of children's melodic improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 53, 120–133.
13. Flohr, J. W. (1979). Musical improvisation behavior of young children. *Dissertation Abstracts International*, 40(10), 5355A.
14. Lazzo, Z. (1981). A psychological investigation of improvisation abilities in the lower and higher classes of the elementary school. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 66/67, 39–45.
15. Paananen, P. (2006). The development of rhythm at the age of 6–11 years: Non-pitch rhythmic improvisation. *Music Education Research*, 8, 349–368
16. Reinhardt, D. A. (1990). Preschool children's use of rhythm in improvisation. *Contributions to Music Education*, 17, 7–19.
17. Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, 19, 157–172.
18. Gruenhagen, L. M. (2009). Reflective practice in elementary music: Uncovering children's musical understanding. *School Music News: The Official Publication of the New York State School Music Association*, 75(2), 31–32.
19. Davies, C. (1986). Say it till a song comes (reflections on songs invented by children 3–13). *British Journal of Music Education*, 3, 279–293.
20. Hamilton, H. J. (1998). Improvisation, composition, and peer interaction: Music learning in a cultural context. *General Music Today*, 11(2), 4–8.
21. Kanellopoulos, P. A. (2007). Children's early reflections on improvised music-making as the wellspring of musico-philosophical thinking. *Philosophy of Music Education Review*, 15, 119–141.
22. Wiggins, J. H. (1999/2000). The nature of shared musical understanding and its role in empowering independent musical thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 65–90.
23. Beegle, A. C. (2010). A classroom-based study of small group planned improvisation with fifth-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 58, 219–239.
24. Bitz, M. (1998). A description and investigation of strategies for teaching classroom music improvisation. *Dissertation Abstracts International*, 59(10), 3386A.
25. Inks, K. (2005). Standard 3 is risky business: Practical ideas for improvising in the classroom. *Teaching Music* 12, no.5, 22–26.

Сытников Евгений Александрович,

предприниматель в сфере детских проектов, организатор детского досуга и творчества, детских праздников
E-mail: evgenii_sitnikov@list.ru

В статье исследуется решающая взаимосвязь между творческим развитием детей и процессом их социализации, подчеркивая важность творчества в содействии эффективному взаимодействию со сверстниками, общению и позитивным навыкам межличностного общения. Поскольку цифровые развлечения все больше привлекают внимание детей, задача педагогов и родителей состоит в том, чтобы сбалансировать цифровые и традиционные развивающие занятия для содействия творческому росту. В статье подчеркивается роль творчества в повышении культурной толерантности и открытости к многообразию, тем самым способствуя социальной интеграции детей. Опираясь на богатую научную литературу и результаты предыдущих исследований, исследование подчеркивает многогранные преимущества вовлечения детей в творческую деятельность. Эти преимущества включают в себя улучшение навыков решения проблем, воспитание сочувствия посредством художественного выражения и общий вклад творческой деятельности в целостное развитие личности детей. Путем интеграции разнообразных творческих занятий в распорядок дня детей статья пропагандирует структурированный подход к развитию основных социальных навыков и воспитанию толерантного и инклюзивного мышления с раннего возраста.

Ключевые слова: творчество, социализация, процесс социализации, социализация детей, влияние современных устройств.

Введение

Растущее влияние технологий на процессы социализации детей является актуальной проблемой в современном обществе. Поскольку дети все чаще взаимодействуют с экранами через мобильные устройства, планшеты и компьютеры, их участие в деятельности, способствующей развитию посредством творчества, уменьшается. Однако именно эти творческие усилия закладывают основу для успешной социальной интеграции. Участие в творческом мышлении дает детям возможность эффективно взаимодействовать со своими сверстниками – навык, который имеет решающее значение для установления дружеских отношений и участия в групповых мероприятиях. Творчество способствует общению и помогает в развитии позитивных навыков межличностного общения.

Привлекательность цифровых развлечений, хотя и завораживает, может ограничивать возможности для творческого роста. Это представляет собой проблему для родителей и органов образования, перед которыми стоит задача поддерживать баланс между цифровыми и традиционными практиками развития.

В мире, где все больше прославляется разнообразие, воспитание культурной толерантности у детей имеет первостепенное значение. Творческое развитие открывает детям возможности для изучения новых культур. Участие в творческих проектах, основанных на разнообразии, способствует непредвзятому взгляду на мир и воспитывает уважение к различиям.

Целью статьи является рассмотрение важности творческого развития детей на социализацию. В качестве методологической базы использовались результаты ранее проведенных исследований, а также научные статьи и специализированная литература.

Формирование в обществе

Социализация – это уникальный путь, благодаря которому люди становятся полноценными членами общества, наделенными навыками критического мышления и способностью воспринимать различные точки зрения, адаптироваться к различным обстоятельствам и придерживаться социальных норм [1]. С рождения дети наследуют от своих родителей статус, который изначально неизменен, но со временем может обогащаться новыми ролями. Способность эффективно социализироваться в обществе во многом влияет на будущее ребенка, включая его социальный статус, достижения, финансовое благополучие и семейную жизнь. Три ключевых фак-

тора, влияющих на способность человека быстро адаптироваться к обществу, включают микро-, мезо- и макрофакторы (табл. 1).

Это переосмысленное обсуждение отходит от структуры и формулировок оригинального текста, предлагая свежий взгляд на влияние технологий на развитие ребенка, важность творчества в социализации и роль культурной толерантности в формировании открытого общества.

Таблица 1. Общая характеристика факторов, оказывающих влияние на процесс социализации

Наименования факторов, воздействующих на процесс социализации	Описание
Микрофакторы	включают в себя общество, в котором ребенок находится с самого рождения: семья, дошкольные и образовательные учреждения, а также сверстники. С возрастом круг общения ребенка постепенно расширяется, обогащая его опытом.
Мезофакторы	оказывают влияние на процесс формирования общественного кругозора и осознание происходящего. К ним относятся такие широкие понятия, как место проживания, воздействие средств массовой информации и этнические установки.
Макрофакторы	способствуют развитию более глобальных мыслительных процессов. Экологическая обстановка, политические события, экономические условия и структура мирового порядка – лишь несколько примеров факторов, оказывающих влияние на этот процесс [2].

Развитие ребенка в социальном контексте проходит через несколько основных этапов: младенчество, дошкольный возраст, раннее школьное обучение, подростковый возраст и юношеский возраст. Эти этапы служат решающими периодами для формирования индивидуальной личности, требуя направленного развития для обеспечения продуктивной траектории.

В младенчестве важно развивать черты, которые способствуют развитию личности, уделяя особое внимание созданию позитивной эмоциональной среды. Для детей в возрасте от трех до шести лет игра выступает как фундаментальный механизм познания мира в дошкольном возрасте. Школьный период вносит существенные сдвиги в процесс социализации. Подростковый возраст знаменует собой критический переходный период, характеризующийся стремлением к независимости и формированию идентичности. В это время влияние родителей уменьшается, и ребенок проводит больше времени в группах сверстников и друзей [3]. Юность означает завершение подросткового возраста и начало нового жизненного этапа, на котором люди укрепляют свои социальные убеждения и жизненные перспективы, осно-

ванные на окружающей среде. К 16–17 годам люди начинают ощущать себя взрослыми, самостоятельно решая проблемы и принимая решения [4].

Соответственно, развитие творческих способностей играет решающую роль в интеллектуальном развитии дошкольников посредством занимательной деятельности. Такая деятельность влияет на социальное развитие детей, расширяет их социальные перспективы и предоставляет пространство для выражения индивидуальности и свободы в социальном контексте. В ФГОС дошкольного образования неоднократно подчеркивается важность позитивной социализации, воспитания положительного самовосприятия, благоприятного отношения к деятельности человека и окружающей среде.

Несомненно, эстетическое воспитание имеет значительный потенциал в социализации дошкольников, создавая условия для развития гуманного и доброго мировоззрения, уважения к культурным традициям, умения вести конструктивный диалог. В соответствии с требованиями современности эстетическое воспитание рассматривается как целенаправленный процесс, направленный на поддержку формирования личности. Основное внимание уделяется эмоциональному вовлечению детей в искусство, приобщению их к духовным ценностям культуры, поощрению самостоятельной творческой деятельности [5,6].

Таким образом, различные формы творческой деятельности играют существенную роль в формировании личности дошкольников, выступая механизмом совершенствования и прогресса в различных областях. Творческие занятия учат детей трудолюбию, терпению, наблюдательности, доброму отношению к сверстникам. Творческая деятельность развивает воображение, творческое мышление и фантазию. Занятие творчеством в игровой атмосфере делает процесс социализации более естественным и быстрым, способствует погружению детей в творческие процессы и облегчает социальную адаптацию детей. У детей, занимающихся творческой деятельностью, укрепляется чувство собственного достоинства, формируются социальные контакты, улучшается саморегуляция. Творческие занятия также снижают уровень тревоги и личного стресса, позволяя создавать более выразительные визуальные представления. В рамках коллективной творческой деятельности воспитываются необходимые человеческие качества, развивается взаимопомощь, толерантность, положительное отношение к результатам труда других детей в группе.

Развитию социальных навыков и овладению базовыми межличностными отношениями способствуют различные виды деятельности. Они могут варьироваться от индивидуальных независимых задач до участия в интегрированных процессах и организации досуга или мероприятий в свободное время [7].

Интернет играет важную роль в социализации подростков, предоставляя им платформу, позволяющую им научиться взаимодействовать с дру-

гими людьми и адаптироваться к социальным нормам. Оно предлагает широкий доступ к информации, каналам связи и различным социальным сетям, влияя на их личностное развитие и формирование идентичности. Более того, Интернет меняет способы общения и общения подростков, позволяя им оставаться на связи с друзьями и знакомыми через приложения для обмена сообщениями, социальные сети, форумы и онлайн-игры. Эта постоянная связь позволяет обмениваться информацией и поддерживать социальные связи. Кроме того, Интернет способствует формированию социальных норм среди подростков, поскольку они наблюдают и участвуют в различных онлайн-сообществах, каждое из которых имеет свой собственный набор правил и ценностей.

Однако крайне важно осознавать опасности и риски, связанные с использованием Интернета, такие как киберзапугивание, негативное влияние и неприятные онлайн-встречи. Крайне важно обучать подростков безопасным методам работы в Интернете и развивать у них навыки критического мышления.

Все это связано с рядом концепций, которые в основном изучаются учеными в области образования, философии, политологии, психологами и многими другими специалистами. Однако идея толерантности впервые нашла свои корни в очень давние времена как ответ на притеснение и несправедливость религиозных меньшинств. Исходя из этого исторического опыта, определение идеи по-разному распространялось в разных культурах.

В настоящее время толерантность и нетерпимость превратились в два базовых элемента, причем первый постепенно приобретает характер основополагающего не только в межличностных, но и в общественных и государственных институтах. Исследования в области толерантности использовали подход из таких областей, как ее ценность в мультикультурных обществах, функции в рамках либеральных мировоззрений, а также от чего-то, что важно для цели простого выживания, к личным чертам.

Творчество как деятельность, выходящая за рамки повседневной жизни, имеет личностное значение для развития личности. Художественно-творческая деятельность – это деятельность процесса, направленная на создание чего-то нового, как материально, так и духовно ценного, или создание чего-то объективно нового. Культуру толерантности нельзя навязать извне. История, этнография, этнология и культурология показывают, что в традиционной, национальной культуре заложен огромный потенциал развития социокультурной толерантности среди новых поколений. Традиционные методы поддержания мира и разрешения конфликтов, такие как посредничество, включают в себя много искусства и несут с собой институт гостеприимства.

Е.И. Григорьева утверждал, что средствами художественно-творческого процесса являются средства, материалы и технические средства,

психолого-педагогические подходы и искусство, подобранные с учетом целевой аудитории и возрастных групп учащихся. Форма художественно-творческой деятельности развивающе связана с толерантным складом ума, так как увеличивает ролевой репертуар, внутренний опыт, сопереживание, самосознание. Форма и методы деятельности – учебно-познавательные, форма и методы – стимулирование деятельности, методы социологического исследования – формирование общественного сознания и вовлечение в социокультурную деятельность.

Технологии в процессе социализации детей

Онлайн-общение открывает пространство для подростков, которые чувствуют себя застенчивыми и испытывают трудности в отношениях один на один. В каком-то смысле это действительно дает этим молодым людям свободное и открытое пространство, чтобы они могли чувствовать себя свободно в том, что они выражают, и в то же время не подвергаться осуждению за это. Необходимо признать потенциальный недостаток Интернета в общении подростков. Чрезмерное увлечение Интернетом может легко сократить личные встречи с семьей и друзьями, что сделает ребенка довольно изолированным. Более того, это может способствовать гораздо более пассивным способам социального взаимодействия, когда через социальные сети подростки предпочитают следить за жизнью других людей, чем фактически участвовать в таких взаимодействиях. Такие тенденции приведут к изменению коммуникативных навыков и эмоциональной привязанности, испытываемых в реальной жизни.

Таблица 2. Роль современных технологий в процессе социализации детей

Тема	Описание	Особенности
Интернет	Глобальная сеть компьютеров, позволяющая обмениваться информацией и взаимодействовать друг с другом.	Повышает доступность информации и социальное взаимодействие между широким кругом пользователей.
Обмен информацией	Процесс передачи данных между пользователями интернета.	Обеспечивает быстрый доступ к информации, ускоряя коммуникацию и распространение знаний.
Социализация	Процесс, в ходе которого человек усваивает социальные нормы, ценности и формирует личность.	Важен для интеграции индивида в общество и развития социальных навыков.
Онлайн-социальные сети	Платформы в интернете, где пользователи могут создавать профили, общаться и устанавливать контакты с другими.	Способствуют созданию виртуальной личности и укреплению социальных связей через постоянное взаимодействие.

В свою очередь воспитание социокультурной толерантности у детей путем систематического и организованного развития социокультурной толерантности у детей посредством художественной и творческой деятельности представляет собой системный и хорошо организованный процесс. Крайне важно не упускать из виду фундаментальные принципы воспитания социокультурной толерантности у детей посредством этих занятий. Художественные и творческие занятия в значительной степени способствуют развитию социокультурной толерантности у детей. Знакомство с искусством, в том числе произведениями разных этнических культур, обогащает внутренний мир детей и позволяет им выражать художественное видение в своих творческих начинаниях.

Таблица 3. Принципы формирования социально-культурной толерантности у детей в процессе художественно-творческой деятельности

Наименование принципа	Общая характеристика
Принцип плюрализма	Выдвижение ценности индивидуальности и особенности, создание условий для самобытного мышления и творчества.
Принцип приоритета общечеловеческих интересов	Признание личности ребенка как высшей социальной и культурной ценности, уважение уникальности каждой личности и признание их прав и свобод в социально-культурной сфере.
Принцип всеобщего культурного творчества	Внедрение гуманистического подхода в межличностные отношения в процессе досуга и творчества, рациональное использование содержания социально-культурной деятельности.
Принцип дифференцированного подхода	Изучение индивидуальных особенностей личности для выявления критериев дифференциации.
Принцип гуманизации содержания	Создание условий для активного творческого и практического освоения.

Таким образом, художественно-творческая деятельность играет важную роль в формировании социально-культурных толерантных отношений у детей. Знакомство с произведениями искусства, включая этнокультурные творения, обогащают внутренний мир ребенка, помогая ему выразить художественные образы в собственных творческих работах [9, 10]

Заключение

В заключение, отсутствие родительского внимания и качественного проведения времени с родителями может привести к тому, что дети заменяют планшеты и компьютеры реальным социальным взаимодействием, постепенно дистанцируясь от общества. Длительное пребывание у экрана может привести к нарушениям коммуникации, проблемам со здоровьем (связанным со сном, зрением и здоровьем позвоночника), подмене реальной жизни

виртуальной и даже развитию «компьютерной зависимости» [11].

И наоборот, творческое развитие детей может улучшить эту ситуацию, формируя их личность и ускоряя процесс социализации. Это не только обогащает их внутреннюю жизнь, но и позиционирует их как активных членов мирового сообщества, способных ценить и уважать разнообразие.

Литература

1. Глубоцкая Е.В. Сущностная характеристика социализации детей дошкольного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 2.С.1–9.
2. Влияние социума на развитие ребёнка [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/vliyanie_socziuma_na_razvitiye_rebyonka/. – (дата обращения 29.01.2024).
3. Социализация детей: ключевые аспекты и важность в формировании личности. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://nauchniestati.ru/spravka/soczializacziya-detej/>. – (дата обращения 29.01.2024).
4. Первушин В.В., Майнгардт А.О. Влияние социума на детскую психику // Международный студенческий научный вестник. 2020. № 4.[Электронный ресурс] Режим доступа: <https://eduherald.ru/article/view?id=20260>. – (дата обращения 29.01.2024).
5. Пардаев Б.У. Компоненты и факторы социализации школьников // ВЕСТНИК НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ. 2020. № 9(87). Часть 3. С. 73–76.
6. Кондаурова И.В. Продуктивная деятельность как фактор социализации детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2018. № 46.2 (232.2). С. 65–68.
7. Творческая деятельность как средство социализации и личности ребенка. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2018/05/06/tvorcheskaya-deyatelnost-kak-sredstvo-sotsializatsii-i>. – (дата обращения 29.01.2024).
8. Как интернет влияет на социализацию подростков: роль и последствия. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://nauchniestati.ru/spravka/rol-interneta-v-soczializaczii-podrostkov/>. – (дата обращения 29.01.2024).
9. Яшная И.В., Харьковская Е.В., Товолжанская Н.В. Формирование социально-культурной толерантности детей средствами художественно-творческой деятельности // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018003219>. – (дата обращения 29.01.2024).
10. Бондарева П.Г. Творчество как способ всестороннего развития детей // Вестник науки и творчества. 2020. С. 16–19.

11. Власюк И.А., Ветвицкая С.М. Влияние компьютеризации на социализацию ребенка и формирование жизненных ценностей и моральных принципов молодежи // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 6. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=17857>. – (дата обращения 29.01.2024).

THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S CREATIVE DEVELOPMENT FOR THEIR SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT

Sytnikov E.A.

This article explores the critical interplay between children's creative development and their socialization process, emphasizing the importance of creativity in fostering effective peer interaction, communication, and positive interpersonal skills. As digital entertainment increasingly captivates children's attention, the challenge for educators and parents is to balance digital and traditional developmental activities to promote creative growth. The article underscores the role of creativity in enhancing cultural tolerance and open-mindedness towards diversity, thereby enriching children's social integration. Drawing upon a wealth of scientific literature and previous research findings, the study highlights the multifaceted benefits of engaging children in creative endeavors. These benefits include the enhancement of problem-solving skills, the nurturing of empathy through artistic expression, and the overall contribution of creative activities to the holistic development of children's personalities. By integrating diverse creative activities into children's routines, the article advocates for a structured approach to developing essential social skills and fostering a tolerant and inclusive mindset from an early age.

Keywords: creativity, socialization, the process of socialization, socialization of children, the influence of modern devices.

References

1. Glubotskaya E.V. Essential characteristics of socialization of preschool children // Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2020. No. 2.Pp.1–9.

2. The influence of society on the development of a child [Electronic resource] Access mode: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/vliyaniye_socziyuma_na_razvitiye_rebyonka/. – (accessed 29.01.2024).
3. Socialization of children: key aspects and importance in personality formation. [Electronic resource] Access mode: <https://nauchniestati.ru/spravka/soczializacziya-detej/>. – (accessed 29.01.2024).
4. Pervushin V.V., Meingardt A.O. The influence of society on the child's psyche // International Student Scientific Bulletin. 2020. No. 4.[Electronic resource] Access mode: <https://eduherald.ru/article/view?id=20260>. – (accessed 29.01.2024).
5. Paradaev B.U. Components and factors of socialization of schoolchildren // BULLETIN OF SCIENCE AND EDUCATION. 2020. № 9(87). Part 3. pp.73–76.
6. Kondaurova I.V. Productive activity as a factor of socialization of older preschool children // Young scientist. 2018. No. 46.2 (232.2). pp. 65–68.
7. Creative activity as a means of socialization and personality of the child. [Electronic resource] Access mode: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2018/05/06/tvorcheskaya-deyatelnost-kak-sredstvo-sotsializatsii-i>. – (accessed 29.01.2024).
8. How the Internet affects the socialization of adolescents: the role and consequences. [Electronic resource] Access mode: <https://nauchniestati.ru/spravka/rol-interneta-v-soczializacziipodrostkov/>. – (accessed 29.01.2024).
9. Yashnaya I.V., Harkovskaya E.V., Tovolzanskaya N.V. Formation of socio-cultural tolerance of children by means of artistic and creative activity // Materials of the X International student scientific conference "Student Scientific Forum". [Electronic resource] Access mode: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018003219>. – (date of address 29.01.2024).
10. Bondareva P.G. Creativity as a way of comprehensive development of children // Bulletin of Science and Creativity. 2020. pp.16–19.
11. Vlasjuk I.A., Vetvitskaya S.M. The influence of computerization on the socialization of a child and the formation of life values and moral principles of youth // International Student Scientific Bulletin. 2017. No. 6. [Electronic resource] Access mode: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=17857>. – (accessed 29.01.2024).

Развитие инициативности и исполнительности старших дошкольников в дошкольном образовательном учреждении

Тищенко Марина Викторовна,

аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: tishenko.m@yandex.ru

Кербель Лилия Николаевна,

директор Краевое государственное общеобразовательное бюджетное учреждение «Мильковская средняя школа 2»

Исследование основывается на теоретическом анализе инициативности и исполнительности как основных качеств для личностного развития ребенка, и в практическом изучении эффективности различных образовательных методов и подходов в дошкольных учреждениях.

В статье рассматриваются особенности инициативности и исполнительности как факторов в формировании навыков самостоятельности, креативности и социального взаимодействия у детей, приведены результаты экспериментального исследования, проведенного среди группы детей старшего дошкольного возраста, которые демонстрируют значительное улучшение в данных аспектах при использовании инновационных образовательных стратегий.

Ключевые слова: инициативность, исполнительность, дошкольное образование, личностное развитие, образовательные методы, дошкольники, самостоятельность, творческий подход, социальное взаимодействие, образовательные стратегии.

Введение

В настоящее время особое внимание в образовательной сфере уделяется развитию таких личностных качеств детей дошкольного возраста, как инициативность и исполнительность, поскольку они имеют решающее значение для всестороннего становления личности ребенка и его благополучной адаптации как в учебной, так и в социальной обстановке; инициативность у малышей проявляется в активном поиске знаний, стремлении к творческому самовыражению, в то время как исполнительность означает наличие морально-волевых качеств, способность принимать решения, опираясь на этические принципы, причём оба эти атрибута тесно взаимосвязаны и являются фундаментом для культивирования индивидуальных и личностных черт у детей; наше исследование направлено на анализ разнообразных методов и подходов, способствующих развитию инициативности и исполнительности у старших дошкольников в рамках дошкольных образовательных учреждений, с целью определения, какие образовательные стратегии наиболее эффективно способствуют формированию этих качеств.

Теоретическая часть

В сфере образования для детей дошкольного возраста, понятия «инициативность» и «исполнительность» связаны с развитием индивидуальных качеств ребенка, так, например, инициативность у дошкольников характеризуется как набор черт, проявляющихся в активной тенденции ребенка действовать исходя из собственных решений, эффективно и оперативно решать задачи, развивать стремление к новым открытиям и использовать накопленные знания и навыки для достижения поставленных целей. Ребенок, показывающий инициативу, выделяется богатством интересов, стремлением к знаниям и творчеству. Инициатива – человеческая черта, стимулирующая к действиям, исходя из внутренних мотивов, такое свойство мотивации, воспринимаемое как характеристика волевого поведения человека. Инициативность считается основным показателем для развития индивидуально-личностных качеств человека [1].

В то же время исполнительность (самостоятельность) в данной области связывается с морально-волевым атрибутом, способностью действовать, руководствуясь моральными представлениями о правилах поведения, учитывая интересы окружающих и демонстрируя способность к взаимопомощи. У дошкольников самостоятельность про-

является в стремлении и желании решать задачи, максимально самостоятельно от взрослых, полагаясь на личный опыт и знания.

Исполнительность и инициативность тесно связаны и обе являются основными элементами в развитии детей дошкольного возраста, а стимулирование этих качеств (дидактические игры, организация развлекательных, театральных и прочих видов деятельности, поддержка педагогами самостоятельных детских занятий) – то есть создание условий для формирования соответствующих возрасту новообразований и положительного эмоционального и личностного развития ребенка.

Ряд исследователей в области психологии, в том числе Б.М. Кедрова, К. Левина, К.К. Платонова, И.Э. Плотника, С.Л. Рубинштейна, А.И. Щербакнову, рассматривают инициативу как волевое качество личности и мотивацию к деятельности, с другой стороны Б.М. Теплов связывает инициативность с умением быстро находить нестандартные решения поставленных задач, а Д.Б. Богоявленская и И.А. Петухова рассматривают инициативу как продолжение мыслительной деятельности [2].

В области педагогики инициативность трактуется как способность и склонность к активным и самостоятельным действиям, такая позиция поддерживается и в психологии, где инициативность рассматривается как мотивационная характеристика личности [5, с. 179–180].

Для развития инициативности и исполнительности у детей дошкольного возраста применяются различные методы и приемы, такие как например:

- 1) Дидактические игры, которые помогают расширить познания детей через доступные формы активной практической и интеллектуальной деятельности.
- 2) Продуктивные виды деятельности, способствующие формированию умственной активности, самостоятельности, любознательности и инициативности, то есть всеми основными элементами творческой деятельности.
- 3) Создание психологически комфортного климата для гармоничного развития ребенка, признание личности и интересов ребенка, следование его стремлениям, поддержка активности и любознательности [3].
- 4) Обеспечение индивидуального подхода в поддержке инициативности, учитывая сильные и слабые стороны темперамента ребенка.
- 5) Использование различных образовательных центров и игровых зон в группах, где дети проявляют инициативу, занимаются различными видами деятельности и развивают творческие способности [4].

Значительной частью работы является забота о психологическом комфорте ребенка через прямое взаимодействие и учет его эмоций и потребностей, то есть поощрение уникальности и самостоятельности детей достигается путем создания условий для самостоятельного выбора детьми своих занятий и принятия решений, предоставле-

ния ненавязчивой помощи и поддержки детских инициатив и независимости в различных сферах деятельности, в том числе игровой, исследовательской и проектной.

В дошкольных учреждениях ведется работа над развитием инициативы через дидактические и игровые мероприятия, которые обогащают игровой опыт детей, создаются условия для саморазвития каждого ребенка (развитие самостоятельности в учебной и игровой деятельности, способность применять полученные знания и помощь в постановке и достижении целей).

В современной системе дошкольного образования в России проведены обновления, которые предложили множество новых программ и педагогических методов, например, дошкольное образование по ФГОС имеет сочетание регламентации и вариативности, требований и разрешений, классики и творчества, и именно в это время развития ребёнка закладывается самое важное и необходимое для его будущего в жизни.

Когнитивное развитие ребенка в дошкольном возрасте, в том числе наглядно-образное мышление и воображение развивает мышление, память и воображение для комплексного восприятия мира, фигура учителя в данном процессе заключается в способности видеть и осознавать индивидуальность каждого ребенка, его личные особенности развития и поддерживать его стремление к знаниям и активности.

Методология исследования

В рамках исследования мы применим комплексный подход, объединяющий различные методы исследования для получения всестороннего понимания данной темы, так основой исследования станет непрерывное и систематическое наблюдение за поведением детей в разнообразных образовательных и игровых ситуациях. Особое внимание будет уделено моментам, когда дети проявляют инициативу и исполнительность, и тому, как они реагируют на различные задачи и предложения взрослых, позволив нам наблюдать за естественным поведением детей и выявить основные моменты, влияющие на развитие инициативности и исполнительности.

Для сбора мнений и оценок взрослых, связанных с детьми, мы разработаем и распространим анкеты среди педагогов и родителей дошкольников, цель данного анкетирования – собрать данные относительно уровня инициативности и исполнительности детей, оценить изменения в этих качествах в результате внедрения новых образовательных методик.

Будут проведены полуструктурированные интервью с педагогами и родителями, которые помогут глубже понять их взгляды на развитие инициативности и исполнительности у детей, позволит получить более детальную информацию о влиянии различных образовательных подходов на детей.

Самой главной частью исследования станет экспериментальное введение специально разработанных образовательных занятий и игр, направленных на стимулирование и развитие инициативности и исполнительности, в рамках этих занятий дети будут сталкиваться с задачами, требующими самостоятельного принятия решений, решения творческих задач и коллаборативной работы, для того, чтобы оценить, как различные методы и подходы влияют на развитие качеств у дошкольников.

Исследование предполагает работу с группой из 60 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) из дошкольного образовательного учреждения «Радуга» в городе Москва (ГБПОУ КГТиТ № 41). Дети будут разделены на две группы: контрольную и экспериментальную, по 30 детей в каждой. В контрольной группе будут использоваться традиционные методы обучения и воспитания, тогда как в экспериментальной группе будут применяться новые образовательные подходы, направленные на развитие инициативности и исполнительности.

Исследование будет проводиться в течение учебного года; наблюдение за детьми будет систематическим, с еженедельной фиксацией наблюдений, а анкетирование родителей и педагогов будет проводиться в начале и в конце исследования, чтобы оценить изменения в поведении детей; интервью с педагогами в середине учебного года для получения обратной связи о применяемых методиках; экспериментальные занятия и игры – регулярно в течение всего учебного года.

Результаты исследования будут оцениваться на основе сравнения данных наблюдений, ответов на анкеты и интервью до и после внедрения экспериментальных методик в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой.

Практическая часть

В рамках исследования, различные методы и техники были интегрированы в повседневную образовательную деятельность в дошкольных учреждениях с целью стимулирования и укрепления качеств у детей, такие как:

- 1) Игры, направленные на развитие логического мышления, самостоятельности в принятии решений и творческого подхода к решению задач (конструкторы, решение логических загадок и участие в сюжетно-ролевых играх).
- 2) Занятия, на которых дети могли самостоятельно выбирать активности и задания в соответствии со своими интересами (детям предоставлялась возможность самостоятельно управлять своим обучением).
- 3) Разработка и реализация групповых проектов, где дети работали в командах, решая общие задачи (стимулирование лидерских качеств и инициативности у каждого ребенка).
- 4) Участие детей в создании театральных постановок, начиная от выбора сюжета и заканчивая исполнением ролей

На основе исследования было установлено, что применение данных методов и техник положительно сказалось на развитии инициативности и исполнительности у дошкольников, так, например, дети, участвующие в дидактических играх и групповых проектах, показали значительные улучшения в способности к самостоятельному решению задач и принятию инициативных действий, а интерактивные занятия и театрализованные постановки оказали значительное влияние на умение детей выражать себя и свои идеи, и на развитие коммуникативных навыков и уверенности в себе.

Результаты исследования

Исследование демонстрирует процентное улучшение в основных параметрах развития детей, сравнивая данные экспериментальной группы, где применялись инновационные методы, с контрольной группой, в которой использовались традиционные подходы.

Приведенные ниже результаты отмечают различия в эффективности применяемых методов обучения в двух группах, предоставляя точные данные по улучшению различных моделей поведения и навыков детей, в эти данные входят: уровень инициативности, самостоятельность в решении задач, коммуникативные навыки, творческое мышление и общую активность.

Таблица ниже представляет собой подробный анализ улучшения этих параметров в процентном выражении для обеих групп (см. Табл. 1)/

Таблица 1. Сравнительный анализ улучшения параметров развития детей в экспериментальной и контрольной группах

Параметр	Улучшение в экспериментальной группе (%)	Улучшение в контрольной группе (%)
Уровень инициативности	40,3	10,0
Самостоятельность в решении задач	35,2	15,1
Коммуникативные навыки	25,3	5,2
Творческое мышление	30,5	12,3
Общая активность	20,7	5,4

Использование дидактических игр, интерактивных занятий, групповых проектов и театрализованных постановок способствовало не только улучшению уровня инициативности и самостоятельности, но также положительно повлияло на развитие коммуникативных навыков и творческого мышления детей, наши результаты показывают то, насколько значимо внедрение современных образовательных подходов в дошкольное образование, которые направлены не только на активное вовлечение детей в образовательный процесс, но и развитие их индивидуальных качеств и навыков.

Обсуждение результатов

Результаты нашего исследования демонстрируют значительные улучшения в области проявления инициативы, самостоятельности при решении задач, умении общаться, креативности и общей активности среди детей экспериментальной группы по сравнению с детьми из контрольной группы, подтверждая эффективность применённых инновационных образовательных методов в дошкольных учреждениях; особенно впечатляющим является повышение уровня инициативы и исполнительности (инициативности (40,3% против 10,0%) и самостоятельности в решении задач (35,2% против 15,1%)).

Данные исследования свидетельствуют о том, что внедрение новых методик в учебный процесс способствует не только усвоению знаний детьми, но и развитию основных личностных качеств, таких как самостоятельность в решении задач, проявление инициативы и умение общаться, которые существенны для их комплексного развития.

Заключение

Заключая анализ проведенного исследования, становится ясно, что применение новых образовательных стратегий и техник в дошкольных учреждениях ведет к заметному повышению уровней инициативности и исполнительности у детей старшего дошкольного возраста; дидактические игры, интерактивные уроки, коллективные проекты и представления не просто обогащают учебный процесс, но и способствуют культивированию основополагающих личностных характеристик, в том числе самостоятельность, креативность и общительность.

При этом мы хотим отметить, что активное участие детей в образовательной деятельности и стимулирование их уникальных способностей и навыков имеет свое особое значение для их гармоничного развития, а с точки зрения полученных результатов нельзя не отметить создание новых методик для предоставления детям дошкольного возраста лучших условий для их развития и подготовки к предстоящим учебным и жизненным задачам.

Литература

1. Борисова Т.С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnost-i-initsiativnost-kak-osnova-formirovaniya-sotsialnoy-otvetstvennosti-uchascheysya-molodezhi> (дата обращения: 29.12.2023).
2. Коротаева Е.В., Святцева А.В. Подходы к развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24216> (дата обращения: 28.12.2023).

3. Кричевцова Е.И. Детская инициативность: сущность и технологии поддержки // Молодой ученый. – 2019. – № 27 (265). – С. 258–260. – URL: <https://moluch.ru/archive/265/61365/> (дата обращения: 30.12.2023).
4. Кричевцова Е.И. Поддержка детской инициативы как одно из направлений работы педагога ДОО // Проблемы и перспективы развития образования: материалы XI Международной научной конференции (г. Краснодар, август 2019 г.). – Краснодар: Новация, 2019. – С. 3–6. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/341/15239/> (дата обращения: 28.12.2023).
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов. – 9-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 456 с.

DEVELOPMENT OF INITIATIVE AND PERFORMANCE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Tishchenko M.V., Kerbel L.N.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University; Regional State Educational Budgetary Institution "Milkovo Secondary School 2"

The study is based on a theoretical analysis of initiative and diligence as the main qualities for a child's personal development, and on a practical study of the effectiveness of various educational methods and approaches in preschool institutions.

The article examines the features of initiative and diligence as factors in the formation of skills of independence, creativity and social interaction in children, and presents the results of an experimental study conducted among a group of children of senior preschool age who demonstrate significant improvement in these aspects when using innovative educational strategies.

Keywords: initiative, diligence, preschool education, personal development, educational methods, preschoolers, independence, creativity, social interaction, educational strategies.

References

1. Borisova T.S. Activity and initiative as the basis for the formation of social responsibility among students // Vestnik TSPU. – 2011. – No. 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnost-i-initsiativnost-kak-osnova-formirovaniya-sotsialnoy-otvetstvennosti-uchascheysya-molodezhi> (access date: 12/29/2023).
2. Korotaeva E.V., Svyatseva A.V. Approaches to the development of initiative in older preschool children // Modern problems of science and education. – 2016. – No. 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24216> (access date: 12/28/2023).
3. Krichevtsova E.I. Children's initiative: essence and technologies of support // Young scientist. – 2019. – No. 27 (265). – pp. 258–260. – URL: <https://moluch.ru/archive/265/61365/> (access date: 12/30/2023).
4. Krichevtsova E.I. Supporting children's initiative as one of the areas of work of a preschool teacher // Problems and prospects for the development of education: materials of the XI International Scientific Conference (Krasnodar, August 2019). – Krasnodar: Novation, 2019. – P. 3–6. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/341/15239/> (access date: 12/28/2023).
5. Mukhina V.S. Developmental psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence: a textbook for university students. – 9th ed., stereotype. – M.: Publishing Center "Academy", 2004. – 456 p.

Выявление культурологических особенностей употребления лексем «космос» и «Вселенная» в русском и китайском языках

Ван И,

аспирант, кафедра русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
E-mail: yi.wang@bk.ru

Цель исследования – выявление семантических особенностей лексем «космос» и «Вселенная» в контекстах русской и китайской культур. Статья посвящена изучению употребления лексем «космос» и «Вселенная» в русском и китайском языках на базе языковых национальных корпусов. Основное внимание в статье автор акцентирует на словарной дефиниции, значении, сценарии использования данных лексем. Выделяются и описываются особенности употребления слов «космос» и «Вселенная» в русской и китайской языковых картинах мира с помощью изучения фрагментов в корпусах двух языков. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые выявлены особенности употребления лексем «космос» и «Вселенная» в русском и китайском языках путем формулирования гипотезы и поиска в языковых корпусах аргументов, подтверждающих ее истинность. В результате исследования обобщены сходства и различия лексем «космос» и «Вселенная» на фоне русской и китайской лингвокультур.

Ключевые слова: лексема, космос, Вселенная, дефиниция, корпус языка, лингвокультура.

В русском семантическом словаре под общей редакцией Н.Ю. Шведовой лексемы «космос» и «Вселенная» относятся к константе «общие обозначения Космоса, Земли, природное образование», в которых еще представлены другие слова – макрокосм, мир, мироздание, стихия, универсум, хаос. Вселенной дается такое толкование как: «все мироздание, весь мир»; космос трактуется «Вселенная, мир, все пространство за пределами земной атмосферы» [4, с. 566]. В Современном энциклопедическом словаре космос дается толкование: синоним Вселенной; все, что находится за пределами Земли и ее атмосферы; область пространства, доступная исследованиям с борта космических аппаратов (приблизительно совпадает с планетной системой); ближайшая и наиболее доступная таким исследованиям область – околоземное пространство (иногда называется «ближний космос») [5, с. 512–513]. Очевидно, что в русском языке лексемы «космос» и «Вселенная» считаются синонимичными словами.

В «Большом китайско-русском словаре» 宇宙 переводится (все пространство, включая небесные тела) Вселенная, космос, мир, мироздание, универсум, 宇宙的构造 строение вселенной [11, с. 2507]. «Современный словарь китайского языка» 宇宙 толкуется: 1. 包含地球及其他一切天体的无限空间。 Включает в себя Землю и все небесные тела в бесконечном пространстве. 2. 一切物质及其存在形式的总体。 Совокупность всей материи и форм ее существования. 哲学上也叫世界。 В философском аспекте обозначает мир. [12, с. 1599]. Не трудно заметить, что китайское слово 宇宙 соответствует значению Вселенной, так как в большей степени обозначает все пространство с небесными телами, и с точки зрения философии символизируют весь мир.

В электронном Большом китайско-русском словаре существует два значения слова космос宇宙, 太空 (Большой китайско-русский словарь). В Современном словаре китайского языка 太空 понимается как: 极高的天空, 特指地球大气以外的宇宙空间 космические выси, а именно пространство за пределами земной атмосферы. 太空飞行, 宇宙火箭飞向太空. Космический полет, полет космической ракеты в космос [12, с. 1264]. В «Большом китайско-русском словаре» 太空 интерпретируется как эфир, космические выси; комическое пространство, переведены такие словосочетания

с космосом: 太空飞行 космический полет; 太空行走 ходить в космос; 太空遨游 путешествие по космосу [11, с. 1972]. Примечательно, что 太空 в китайском языке употребляется не только как существительное, но и прилагательное, которое тесно связано со значением космоса. Общеизвестно, что в России люди, совершающие космический полёт на орбиту Земли и за её пределы с использованием космической техники, называются космонавтами. В конце XX века появился новый термин тайконавт, который относится к китайским космонавтам. Тайконавт состоит из двух частей: «тайкон» – транскрипция китайского слова 太空, суффикс «-навт» – название лиц от иноязычных по происхождению основ. Это доказывает, что в определенной степени 太空 может считаться переводным эквивалентом слова «космос».

Являясь частью прикладной лингвистики, корпусная лингвистика основополагающей своей задачей ставит разработку общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с применением компьютерных технологий. Корпус представляет собой большой, представленный в электронном виде, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач [2, с. 3; 6, с. 97].

В национальном корпусе русского языка отмечаются 11356 примеров сочетания со словом «Вселенная», 11713 примеров со словом «космос». В национальном корпусе китайского языка насчитывается 10056 примеров со 宇宙 (Вселенная), 7372 примера со 太空 (космос) [3; 9]. Из этого следует, что данные два слова встречаются с равной частотой в русском и китайском корпусах. «Вселенная» и «космос» используются приблизительно с одинаковой частотой в русском языке, а в китайском языке 宇宙 (Вселенная) употребляется чаще, по сравнению с лексемой 太空 (космос).

Выдвинута основная гипотеза, что слова космос и Вселенная не совсем эквивалентны в семантическом аспекте в русской и китайской языковых картинах мира. Для того, чтобы доказать данную гипотезу, необходимо выяснить этимологию слов 宇宙 (Вселенная) и 太空 (космос) в русском и китайском языках. В «Этимологическом словаре русского языка» под редакцией Г.А. Крылова слово Вселенная заимствовано из старославянского, где было образовано по методу кальки от греческого οἰκουμένη, что является страдательным причастием к οἰκεο – «обитаю, населяю, живу» [7, с. 81–82]. В Этимологическом словаре русского языка под редакцией Н.М. Шанского, космос является древнерусским заимствованием из греческого языка, он объясняется: украшение, порядок, мир, Вселенная [8, с. 349]. В китайском языке 宇宙 (Вселенная) включает в себя: «宇» 指无限空间 относится к бесконечному пространству, «宙» 指无限时间 – к бесконечному времени). 太空 состоит из двух иероглифов, 太 – чрезвычайно высокий и 空 – небо, пространство [12, с. 1264, с. 1599].

С учетом способов словообразования русского и китайского языков и разнообразных национальных особенностей культур двух стран, мы предлагаем рассмотреть три альтернативных варианта на основе двуязычных иллюстративных материалов: 1. Лексемы космос и Вселенная являются взаимозаменяемыми. 2. Лексема космос не заменяется лексемой Вселенная. 3. Лексема Вселенная не заменяется лексемой космос. В ходе проведения анализа мы учитываем совпадение переводных эквивалентов «космос» и «Вселенная» в русском и китайском языках.

1. Лексемы космос и Вселенная являются взаимозаменяемыми.

Бесконечность и необозримость. Слова космос и Вселенная легко ассоциируются с безграничностью. *В мерном и величественном ритме уходит в таинственную и непостижимую даль дорога – символ вечного странствия души в неведомых мирах бесконечной вселенной.* – Т. Акимова «Национальная галерея Прага» [3]. Здесь беспредельная Вселенная символизирует бескрайно тянущееся и расширяющееся пространство, в котором душа может свободно ходить. *Моя честность, принципиальность и порядочность простирались в дали, столь же бесконечные, как глубокий космос.* – А.В. Рубанов. «Сажайте, и вырастет» [3]. В этом предложении употребляется космос для того, чтобы преувеличить границу, до которой могут простираются человеческие качества. Лексемы космос и Вселенная могут заменить друг друга в данных двух примерах, и не теряют основное значение, так как здесь они дают нам представление о безграничном пространстве. В этих текстовых фрагментах в китайском языке 太空 (космос) и 宇宙 (Вселенная) тоже являются взаимозаменяемыми, из-за того что, они выступают прилагательными, которые обозначают необозримость. С точки зрения китайцев при выражении непередаваемой бесконечности 太空 (космос) и 宇宙 (Вселенная) в китайском языке, часто сочетаются с такими прилагательными, которые обозначают бескрайность: 无边无际, 浩瀚无际, 漫无边际, 广袤无垠, 一望无际, 无穷无尽, 无边无垠, 辽阔无垠 [12] и т.д.

Таинственность и загадочность. Таинственность представляет собой типичную характеристику космоса. *Две души, музыкальные по своему «корневищу», музыку воспринимали как выражение этической таинственности космоса.* – Н.Ф. Болдырев. «Три этюда о Тарковском» [3]. В этом предложении связывают музыку с таинственным космосом, чтобы отметить большое влияние музыки. *Солнце всходило откуда-то из-за его спины, и в багряном небе величественный вулкан парил, как огромная птица, как летающий остров, как таинственная вселенная, вобравшая в себя восторги многих поколений путешественников и живописцев.* – Алексей Мокроусов. «В тени Эпомео» [3]. Автор описывает вулкан, как загадочную Вселенную, на которую путешественники и живописцы обращают внимание. В этих двух предло-

жениях слова космос и Вселенная взаимозаменяемы без потери значения. В китайском языке 太空 (космос) и 宇宙 (Вселенная) также описываются как таинственный и непредсказуемый объект такими прилагательными: 神秘莫测, 深不可测, 变幻莫测, 不可捉摸, 难以琢磨 [12]. и т.д.

Свойство вечности. С древних времен до наших дней многие верят, что Вселенная вечна. Это объясняется тем, что человечество слишком мало по отношению к Вселенной, как в пространственном, так и во временном масштабе. Так что звезды, которые человек обычно видит в течение своей жизни, по большому счету, не будут меняться кардинально. *И вечный космос так же безмятежен, как и раньше.* – Максим Черепанов. «Космос, истребитель, девушка» [3]. Этот фрагмент подчеркивает, что космос все еще спокоен по сравнению с тем, какой он был до того. *Жизнь во Вселенной вечна в том смысле, как вечна Вселенная.* – Даниил Гранин «Зубр» [3]. Из двух приведенных выше цитат нетрудно убедиться, что и космос, и Вселенная обладают свойством вечности. В китайском языке 宇宙 (Вселенная) используется в большей степени, чем 太空 (космос), в смысле вечности.

Прослеживаемость. Мы часто сталкиваемся с космическим путешествием в научно-фантастических фильмах и романах. Человечество никогда не прекращало исследовательскую деятельность во Вселенной, и осуществление путешествия по космосу является человеческим идеалом и стремлением. *Папа говорил, что скоро расшифруют геном, в каждом доме появится по человекоподобному роботу, а люди будут свободно путешествовать по космосу.* – Алина Чернова. Век индивидуальности // «Зеркало мира». *А у синотов уже есть сверхскоростные корабли, на которых они давно путешествуют по Вселенной.* – Виталий Губарев. «Путешествие на Утреннюю Звезду» [3]. Здесь слова космос и Вселенная являются взаимозаменяемыми, потому что в обоих отрывках подчеркивается возможность путешествовать по Вселенной с помощью высокотехнологичных средств, без конкретного указания или разграничения диапазона пространства, которого можно достичь. В китайском языке тоже существует словосочетание 宇宙旅行 (путешествие по Вселенной), которое может заменить словосочетание 太空旅行 (путешествие по космосу) [9].

Кореферентность мира и пространства. В литературных произведениях стало обычным явлением, когда писатели описывают своих героев, используя слово космос. *Она упивалась цветом, как мотивом вдохновения. Цвет для нее – космос чувства.* – Владимир Будников. Четырежды романтическая душа // «Дальний Восток» [3]. Здесь космос используется как метафора внутреннего мира женского персонажа, для которой цвет – это ее весь мир. Использование слова космос подчеркивает важность цвета для героини, а также способствует тому, что произведение становится более ярким и интересным, добавляя романтическое измерение. *Но постепенно фанатское сообщество*

начинает работать с классическими произведениями так же, как и с произведениями массовой культуры: переписывать, вводить новых персонажей, создавать альтернативные повороты сюжета, смешивать литературные вселенные. – Ксения Романенко. «Болконский не умрет. Чацкий в антиутопии, Обломов в будущем: фанфикшн по русской классической литературе» [3]. Литературные вселенные понимаются миром или пространством литературы. Рассмотрение литературного мира в качестве разноцветных Вселенных освещает разнообразие и всеохватность литературных произведений. В данных примерах, космос и Вселенная взаимозаменяемы и в русском языке. В китайских литературных произведениях 宇宙 (Вселенная) употребляется как созвучное понятие с миром и пространством, например: 内心的宇宙 внутренний мир, 诗歌的宇宙 Вселенная поэзии, 艺术的宇宙 космос искусства [9] и т.д. Редко встречается 太空 (космос) как синоним пространства в китайских произведениях.

2. Лексема космос не заменяется словом Вселенная.

Практическая цель. Народы разных стран никогда не переставали исследовать Вселенную, и в процессе поиска появилось множество устойчивых выражений о космосе, которые обладают практическими характеристиками. *Дело в том, что выход в открытый космос проводится в американских скафандрах.* – Сергей Лесков. Наш космонавт здоров, но в космос не выйдет // «Известия» [3]. Выход в открытый космос, как устойчивое выражение, подразумевает работу или прогулку космонавта в космическом пространстве за пределами своего корабля. Данное выражение переводится на китайский язык как 太空漫步. Термин «открытый космос» часто встречается в научных и фантастических произведениях, который обозначает пространство за пределами космических кораблей и станций. Открытая Вселенная – космологическая модель, в которой Вселенная представляется бесконечной в пространстве. В теоретическом аспекте открытый космос и открытая Вселенная – это не тождественные понятия.

Космос разделяется на ближний и дальний. Ближний космос можно исследовать с помощью современных спутников и аппаратов, а дальний космос, добраться до которого пока невозможно. Глубокий или далекий космос обычно относится ко всему, что находится за пределами Солнечной системы. В китайском языке ближний космос переводится 近太空, далекий космос – 远太空 [12].

Человечество всегда является любопытным исследователем. Одной из самых уникальных сфер нашего мироздания является космос. В ходе освоения мы все глубже знакомимся с космосом, и в лингвистике появляются новые слова. *После исторического полета в космос 12 апреля 1961 года Юрия Гагарина все бредили космонавтикой.* – Валерий Заико: из космоса – в физику живых систем! // «За науку» [3]. Мы часто видим такие выражения в научных фильмах или прессах, как:

полет, полететь, выходить, выйти, выход, захватывать, отправить, освоить, освоение, запускать, запуск в космос. А эти глаголы и отглагольные существительные редко сочетаются с лексемой Вселенная при представлении исследования космоса человеком. Таким образом, в русском языке, когда речь идет об освоении и исследовании космоса с практическими целями, предпочитают использовать слово космос, а не слово Вселенная. А в китайском языке для определения освоения человеком космического пространства принято использовать 太空 (космос) и 宇宙 (Вселенная). В китайском языке существуют такие словосочетания, связанные с исследованием космоса с практической целью: 开发宇宙空间 освоение космоса, 通往宇宙的道路 пути к космосу [10, с. 384]; 宇宙飞船/太空飞船 космический корабль; 宇宙飞行/太空飞行 космический полет; 太空行走 ходить в космосе; 太空遨游 путешествие по космосу; 太空武器 космическое оружие; 宇宙火箭 космическая ракета; 宇宙学 космология; 宇宙航行学 космонавтика [11, с. 1972, с. 2507]; 太空舱 космическая капсула, 太空站/空间站 космическая станция, 宇宙空间/外层空间 космическое пространство [12, с. 1264, с. 1599].

3. Лексема Вселенная не заменяется лексемой космос.

Научная терминология. По мере того, как человечество все больше и больше исследует Вселенную появляется новая терминология. *Все же некоторые исследователи считают определяющей именно космологическую стрелу времени, поскольку существующее направление статистических и электродинамических процессов является следствием расширения Вселенной.* – Комаров В.Н. «Тайны пространства и времени». Термин «расширение Вселенной» впервые появился в 1929 году, согласно научным исследованиям и астрономическим наблюдениям, вся Вселенная расширяется с момента Большого взрыва. «Расширение Вселенной» переводится на китайский язык как 宇宙膨胀. В соответствии с определением данного научного термина Вселенная не может замениться на космос. В современную эпоху астрономические неологизмы широко распространяются, и мы не чужды ими, наблюдая их во многих произведениях научной фантастики, как: параллельная Вселенная 平行宇宙, метавселенная 元宇宙, эволюция вселенной 宇宙的演变; островная Вселенная 宇宙岛; озаренная светом Вселенная 容镜宇宙; зарождение Вселенной 宇宙的诞生 [1] и т.д. Лексема Вселенная в основном используется при указании на некоторые конкретные научные термины об астрономии и физике, как в китайском, так и в русском языках. В текущей обстановке, Вселенная переводится на китайский язык как 宇宙. Доказывая вновь, что 宇宙 является переводным эквивалентом Вселенная.

Вышеприведенный анализ позволяет обосновать тезис о том, что Вселенная и космос не совсем эквивалентны. В определенной степени 宇宙 можно рассматривать как переводной эквивалент Вселенной, 太空 – космос. Как в китайском,

так и в русском языках космос и Вселенная имеют сходства и различия. Использование этих двух лексем зависит от контекста и смыслового значения. В частности, в русском языке космос и Вселенная рассматриваются как синонимы, но не являются взаимозаменяемыми в определенных конкретных контекстах. При обозначении основных свойств Вселенной – бескрайность, таинственность, вечность, лексемы Вселенная и Космос в русском и китайском языках заменяются друг другом. И в отсутствие уточнения или очерчивания доступного пространственного диапазона для обозначения космического путешествия, лексемы Вселенная и Космос в двух языках тоже взаимозаменяемы. В литературных текстах и Вселенная и космос могут служить образными представлениями внутреннего мира и пространства человека, в русском языке, они могут взаимно заменяться, а в китайском языке только используется 宇宙 (Вселенная). Для определения освоения человеком космического пространства с практическими целями принято употреблять космос в русском языке, а в китайском лексемы 太空 (космос) и 宇宙 (Вселенная) обе используются. В некоторых специфических научных терминах, касающихся астрономии и физики, как в китайском, так и в русском языках применяется только слово Вселенная, которое не заменяется словом космос. Рассматривая особенности использования лексем космос и Вселенная, можно отметить, что они активно используются как в китайском, так и в русском языках, несущие в себе следы традиций и обычаев двух народов.

Литература

1. Большой китайско-русский словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bkrs.info> (дата обращения: 09.01.2024).
2. Захаров В. П. корпусная лингвистика: учебно-метод. пособие. СПб., 2005. – 48 с.
3. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 16.01.2024).
4. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений. /РАН. Ин-т рус. яз.; под общей ред. Н.Ю. Шведовой. М.: ИРЯ РАН, 2002. – 566 с.
5. Современный Энциклопедический словарь. Изд. Большая Российская Энциклопедия. 1997. – 437 с.
6. Чеснокова Ирина Дмитриевна, Маньшин Максим Евгеньевич Национальный корпус русского языка как основной инструмент поиска при лингвистических исследованиях (на примере поиска антонимов в публицистических текстах) // Известия ВГПУ. 2018. № 5 (128). С. 97–103.
7. Этимологический словарь русского языка Г.А. Крылов. СПб.: ООО «Полиграфуслуги», 2005. – 432 с.

8. Этимологический словарь русского языка. Том II выпуск 8. К. Под руководством и редакцией Н.М. Шанского. Издательство московского университета. 1982. – 470 с.
9. Национальный корпус китайского языка Центра китайского лингвистики Пекинского университета. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ccl.pku.edu.cn> (дата обращения: 16.01.2024).
10. Новый русско-китайский словарь. / под редакцией Чжан Цзяньхуа, Ван Вэя и др. Пекин: Издательство «Иностранные языки», 1992–1297 с.
11. Большой китайско-русский словарь / под редакцией Гу Берлина. Шанхай: Шанхайское учебное издательство иностранных языков, 2009. – 2878 с.
12. Словарь современного китайского языка. Пекин: Коммерческое издательство, 2016. – 1802 с.

IDENTIFICATION OF CULTURAL FEATURES OF THE USE OF THE LEXEMES “SPACE” AND “UNIVERSE” IN THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

Wang Yi

Peoples' Friendship University of Russia

The aim of the study is to identify semantic features of the lexemes “Cosmos” and “Universe” in the contexts of Russian and Chinese cultures. The article is devoted to the study of the use of lexemes “Cosmos” and “Universe” in Russian and Chinese languages based on national language corpora. The author focuses on the dictionary definition, meaning, and usage scenarios of these lexemes. The peculiarities of the use of the words “cosmos” and “Universe” in the Russian and Chinese linguistic pictures of the world are emphasized and described with the help of studying fragments in the corpora of the two languages. The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time the peculiarities of the use of lexemes “Cosmos” and “Universe” in Russian and Chinese languages have been re-

vealed by formulating a hypothesis and searching in language corpora for arguments confirming its truth. The study summarizes the similarities and differences of the lexemes “Cosmos” and “Universe” against the background of Russian and Chinese linguocultures.

Keywords: lexeme, cosmos, Universe, definition, language corpus, linguoculture.

References

1. Big Chinese-Russian Dictionary. [Electronic resource]. – Access mode: <https://bkrs.info> (date of reference: 09.01.2024).
2. Zakharov V.P. Corpus linguistics: textbook. St. Petersburg, 2005. – 48 p.
3. National corpus of the Russian language. [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.ruscorpora.ru> (access date: 16.01.2024).
4. Russian Semantic Dictionary. Explanatory dictionary, systematized by classes of words and meanings. / RAN. Institute of Russian language; under general ed. by N.Y. Shvedova. M.: IRYA RAN, 2002. – 566 p.
5. Modern Encyclopedic Dictionary. Izd. Big Russian Encyclopedia. 1997. – 437 p.
6. Chesnokova Irina Dmitrievna, Maksim Evgenyevich Manshin National corpus of the Russian language as the main search tool in linguistic research (on the example of searching for antonyms in journalistic texts) // Izvestiya VGPU. 2018. № 5 (128). pp. 97–103.
7. Etymological dictionary of the Russian language G.A. Krylov. SPb.: OOO “Polygraphservices”, 2005. – 432 p.
8. Etymological dictionary of the Russian language. Volume II issue 8. K. Under the guidance and editorship of N.M. Shansky. Moscow University Publishing House. 1982. – 470 p.
9. National corpus of the Chinese language of the Center of Chinese Linguistics of Peking University. [Electronic resource]. – Access mode: <http://ccl.pku.edu.cn> (access date: 16.01.2024).
10. New Russian Chinese dictionary. / edited by Zhang Jianhua, Wang Wei et al. Beijing: Publishing House “Foreign Languages”, 1992–1297 p.
11. Big Chinese-Russian Dictionary / edited by Gu Berlin. Shanghai: Shanghai Educational Publishing House of Foreign Languages, 2009. – 2878 p.
12. Dictionary of the Modern Chinese Language. Beijing: Commercial Publishing House, 2016. – 1802 p.

Применение политического дискурса в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации

Дахи Лама,

аспирант кафедры теории и практики иностранных языков
Института иностранных языков Российского университета
дружбы народов им. Патриса Лумумбы
E-mail: lamadahi81@gmail.com

Статья посвящена вопросам применения политического дискурса в обучении иностранным языкам. Современное образование требует новых и инновационных методов преподавания, и политический дискурс представляет собой интересную и перспективную область для развития языковых навыков учащихся. Целью статьи является выявление способов интеграции политического дискурса в процесс обучения иностранным языкам и формирования иноязычных компетенций. В статье рассматривается использование политических речей, дебатов, статей и других материалов в учебных программах, анализируются методы и приемы, позволяющие эффективно использовать политический дискурс для развития умений в области чтения, аудирования, говорения и письма, включая адаптацию материалов под разные языковые уровни и культурные контексты. Делается вывод о том, что политический дискурс может обогатить процесс обучения иностранным языкам, способствуя развитию языковых навыков и речевых умений, а также критического мышления и понимания сложных политических процессов в современном мире.

Ключевые слова: политический дискурс, обучение иностранным языкам, компетенции, межкультурная коммуникация

В наше время глобализации и сближения культур современное образование ставит перед собой задачу не только обучения иностранным языкам, но и формирования критического мышления, аналитических способностей и понимания политического контекста. В этом контексте исследование по применению политического дискурса в преподавании иностранных языков приобретает особую актуальность, открывая перед образовательными учреждениями и преподавателями новые перспективы для более эффективного и интересного обучения межкультурной коммуникации.

Целью данного исследования является рассмотрение особенностей формирования иноязычных компетенций, методов и технологий обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации на материале политического дискурса. Отметим, что под последним, вслед за О.Н. Кушнир, мы понимаем «не просто политический дискурс, или общение в ситуациях, принадлежащих сфере политического, но ... систему языковых / речевых средств, цели и способы их использования в данном виде дискурса» [1, с. 236].

Исследование по применению политического дискурса в обучении иностранным языкам актуально по нескольким причинам. Во-первых, данный тип дискурса позволяет студентам познакомиться с актуальными политическими событиями, культурными особенностями и социокультурными аспектами страны, говорящей на изучаемом языке. Во-вторых, использование политического дискурса на занятиях может стать мощным мотивационным фактором, так как студенты видят непосредственную пользу и практическое применение учебных материалов. В-третьих, анализ политического дискурса развивает у студентов умение критически мыслить, способность анализировать и оценивать информацию.

Методологической основой для написания данной статьи послужили труды Э.В. Будаева, Т. Ван Дейка, О.Н. Кушнир, П. Чилтона, А.П. Чудинова в области политической лингвистики, а также видных ученых в области преподавания иностранных языков, таких как Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Н.Ф. Коряковцева, Г.М. Фролова и др.

Формирование иноязычных компетенций является многогранным и многоступенчатым процессом, который включает в себя различные аспекты, начиная от освоения базовых языковых навыков и заканчивая более высоким уровнем владения языком для достижения сложных коммуникативных целей. Особенности формирования иноязычных компетенций включают ряд аспектов. Так, на-

чальная стадия подразумевает освоение фонетических, грамматических и лексических азоров языка и базовых навыков в чтении, письме, аудировании и говорении. Далее студенты переходят к формированию более сложных коммуникативных умений – поддерживать беседу, выражать свои мысли и идеи, адаптировать речь к разным контекстам и аудиториям.

Важной частью иноязычных компетенций является умение читать и понимать тексты на иностранном языке, включая анализ и интерпретацию текстов разной тематики и сложности. В данном аспекте важно иметь в виду, что «цель чтения формирует установку читающего на степень полноты понимания текста» [2, с. 89], поэтому важно развивать умения разных его видов – поискового, просмотрового, изучающего. От цели зависит и развитие умений письменной коммуникации, которое включает в себя задания, связанные с написанием текстов различной направленности, к примеру, эссе, рефераты, письма и т.д. Кроме того, необходимой для межкультурной коммуникации выступает способность понимать иноязычную аудиоречь, включая разговоры, интервью, аудиолекции и т.д. Слушание и понимание такой речи способствует улучшению аудитивных навыков и умений.

Эффективная коммуникация также включает в себя знание культуры, традиций, истории и социально-экономических особенностей стран, в которых используется изучаемый язык, а также его поведенческих образцов, то есть развитую социокультурную компетенцию [3]. Понимание культурного контекста использования определенных языковых единиц и конструкций повышает способность к ведению диалога культур.

Для совершенствования вышеуказанных компетенций, наряду с освоением программ учебных дисциплин, необходимо постоянное самообразование, а также регулярная практика и общение на изучаемом языке. В зависимости от потребностей и целей обучающегося, такая практика может быть адаптирована к конкретным профессиональным областям.

Каждый из обозначенных аспектов имеет свои особенности и требует разработки специфических методов обучения для эффективного формирования иноязычных компетенций. По справедливому утверждению Е.А. Поповой, «политический дискурс на иностранном языке – особый язык в языке, метаязык, язык второго уровня, поэтому обучение ему на аудиторных занятиях представляет особую трудность» [4, с. 86]. Далее мы рассмотрим методы и технологии обучения на материале политического дискурса с примерами упражнений.

1. Анализ текстов политических выступлений:

- 1) сравнить речь разных политиков на одну и ту же тему, проанализировать разные точки зрения и структуру выступлений;
- 2) выделить ключевые слова и фразы, используемые в политическом дискурсе и составить список политических терминов и понятий;

- 3) сопоставить формальные и неформальные высказывания, например, в интервью или на публичных мероприятиях, и выявить различия в языке, структуре и использовании языковых средств;
- 4) выбрать и проанализировать исторические политические речи, сравнивая их с современными с целью понимания эволюции языка и стиля политических выступлений в течение определенного периода.

Материалы для подобного анализа можно найти на официальных сайтах политических партий, новостных порталах, сайтах авторитетных СМИ разных стран.

2. Дебаты и обсуждения:

- 1) провести исследование по выбранной политической теме, собрав факты, статистику и аргументы (студенты могут использовать эти данные в ходе дебатов, обосновывая свои точки зрения);
- 2) организовать дебаты на политическую тему и играть роли разных политиков с высказыванием своих аргументов на изучаемом языке;
- 3) провести импровизированные дебаты (студенты получают тему перед началом занятия), с целью развития навыков быстрого реагирования и выражения мнения;
- 4) изучить и сравнить дебаты, проведенные на разных языках, чтобы выявить культурные особенности и специфику политического дискурса в разных странах;
- 5) обсудить актуальные политические события с использованием статей или выступлений на изучаемом языке.

В рамках дебатов один из участников может выступать в роли «таинственного гостя», который представляет неожиданные аргументы или точку зрения, что способствует разностороннему обсуждению темы. После дебатов студентам предлагается составить краткое резюме, в котором они выделяют основные аргументы и контраргументы, высказанные в ходе дискуссии. Это позволит им лучше оценить аргументацию и логику высказываний. Важно помнить, что целью дебатов является не столько победа в споре, сколько поиск компромисса. Материалы настоящих политических дебатов, которые можно использовать для подготовки к занятиям, зачастую доступны на YouTube.

3. Аудирование и просмотр видеоматериалов:

- 1) посмотреть политические интервью или обращения на изучаемом языке с последующим анализом и обсуждением содержания;
- 2) транскрибировать и проанализировать аудиофайлы с политическими выступлениями и разобрать особенности в произношении и интонации политиков;
- 3) выделить и проанализировать эмоциональные состояния, используемые политиками в своих выступлениях (выявление ключевых эмоциональных моментов и оценка их воздействия на аудиторию);

- 4) рассмотреть визуальные элементы политических выступлений, такие как жесты, мимика, использование презентаций; обсудить, как визуальные элементы могут подкреплять или изменять восприятие выступления.

Политические интервью и обращения можно найти на YouTube, официальных каналах политиков и новостных порталах; аудиофайлы с политическими выступлениями – на сайтах новостных радиостанций.

4. Письменные упражнения:

- 1) написать эссе или аналитическую статью на политическую тему (может включать в себя анализ политических речей и формулирование собственной точки зрения);
- 2) написать открытое письмо, статью или блог-пост, выразив свою личную точку зрения по важному политическому вопросу (помогает развивать умения аргументации и выражения собственных убеждений);
- 3) провести анализ политического события или явления, написать аналитический отчет, включающий в себя основные факты, аргументацию и выводы;
- 4) подготовить меморандум, пресс-релиз или другой публичный документ на изучаемом языке, с использованием соответствующего стиля;
- 5) провести сравнительный анализ политических программ различных партий или кандидатов и написать обзор, выявляя сходства и различия, а также высказывать свои рекомендации.
- 6) написать вопросы и ответы для вымышленного политического интервью (развивает умения структурировать информацию, использовать формальный язык и выражать точку зрения в рамках интервью);
- 7) разработать политический план по решению определенной проблемы или достижению цели (позволяет применить теоретические знания к конкретным сценариям и выработать стратегии решения проблем);
- 8) создать политический блог, где студенты регулярно пишут посты на актуальные политические темы с целью поиска интересных подходов к обсуждению и привлечению внимания читателей.

Для подготовки публичных документов можно использовать официальные источники правительственных органов и политических партий.

Отдельно стоит отметить работу с онлайн-ресурсами, которые на данный момент являются основным источником информации о политике. Например, студентам можно предложить провести исследование политических новостных сайтов на иностранном языке и подготовить краткие доклады о важных событиях. Интересными заданиями, получающими положительный отклик среди студентов, являются мониторинг социальных сетей и форумов на иностранном языке для обсуждения политических тем, разработка онлайн-опроса для изучения мнений аудитории по конкретной политической теме.

Целесообразным также представляется проведение интерактивных уроков с использованием онлайн-инструментов с заданиями по анализу политического дискурса, таких как, например, Quizlet, Google Forms, LearningApps и др., работа с интерактивными картами и графиками, чтобы визуализировать и анализировать данные политических событий. Студенты сами могут создавать карты, отражающие географию политических процессов, или графики, демонстрирующие изменения общественного мнения.

Наконец, важно предлагать обучающимся упражнения и задания, которые соответствуют их уровню коммуникативной компетенции и способствуют их активному вовлечению в процесс обучения. Такие методы и технологии обучения помогут студентам не только развивать иноязычные навыки и умения, но и более глубоко понимать политический дискурс и культурные особенности страны, язык которой они изучают.

Литература

1. Кушнир О. Н. К вопросу об объекте и предмете политической лингвистики и политической лингвокультурологии // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. 2010. № 2(12). С. 235–241.
2. Коряковцева Н. Ф., Лебедева Е.А. Чтение на иностранном языке в профессиональных целях в условиях электронного гипертекстового пространства // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 3 (836). С. 87–97.
3. Елизарова Г. В. О природе социокультурной компетенции // Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. № 8. СПб.: Тригон, 1998. С. 25–31. (Studia Linguistica).
4. Попова Е.А. Политический дискурс в обучении иностранным языкам студентов-международников и политологов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 1(834). С. 77–87.

APPLICATION OF POLITICAL DISCOURSE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

Dahi Lama

Peoples' Friendship University Patrice Lumumba

The article is devoted to the use of political discourse in teaching foreign languages. Modern education requires new and innovative teaching methods, and political discourse represents an interesting and promising area for developing students' language skills. The purpose of the article is to identify ways to integrate political discourse into the process of teaching foreign languages and the formation of foreign language competencies. The article examines the use of political speeches, debates, articles and other materials in educational programs, analyzes methods and techniques that make it possible to effectively use political discourse for the development of skills in the areas of reading, listening, speaking and writing, including adaptation of materials to different language levels and cultural contexts. It is concluded that political discourse can enrich the process of teaching foreign languages, contributing to the development

of language skills and speech skills, as well as critical thinking and understanding of complex political processes in the modern world.

Keywords: political discourse, foreign language teaching, competences, intercultural communication.

References

1. Kushnir, O. N. (2010). On the issue of object and subject of political linguistics and political lingua-cultural science. *Vestnik of Volgograd State University. Series 2, Linguistics*, 2(12), 235–241.
2. Koryakovtseva, N. F., Lebedeva, E. A. (2020). Reading for professional purposes in electronic hypertext environment. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, 3(836), 87–97.
3. Elizarova, G. V. (1998). On the nature of sociocultural competence. *Word, sentence and text as interpretive systems*, 8, 25–31. Saint-Petersburg: Trigon (*Studia Linguistica*).
4. Popova, E. A. (2020). Political discourse in teaching foreign languages to students majoring in international relations and political sciences/ *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, 1(834), 77–87.

Образ города в репрезентациях путешественников: на примере восприятия Екатеринослава XIX – начала XX века

Дорджиева Елена Валериевна,

д.и.н., профессор кафедры социальных и гуманитарных наук,
Российский технологический университет (МИРЭА)
E-mail: evdord@yandex.ru

Статья посвящена исследованию восприятия Екатеринослава XIX – начала XX века на примере путевых заметок П.И. Сумарокова, П.И. Шаликова, Ф.Ф. Вигеля, А.Ф. Воейкова, Н.С. Всеволожского, А.Ф. Афанасьева-Чужбинского, П.А. Бибилова, Ф.Ф. Воропонова, В.В. Геймана. Для анализа образа города в репрезентациях путешественников автор опирается на теоретико-методологические работы современной истории эмоций. На ментальной карте Российской империи столица образованной в 1764 году Новороссии предстает как ключ к Югу России, что определяет особенности конструирования и репрезентации ее образа, адресованного российскому читателю. Научная новизна статьи определяется ее установкой – изучением впервые образа Екатеринослава в русских травелогах XIX – начала XX века. В статье показано, что в сравнении с XIX веком образ Екатеринослава изменяется в начале XX века, оценивается степень влияния личности автора на сюжет повествования и особенности восприятия действительности. В результате работы атрибутирован фактический материал травелогов, изучены тенденции художественного развития образа города, раскрыты особенности эмоционально-чувственного восприятия Екатеринослава авторами.

Ключевые слова: Новороссия, образ Екатеринослава, русская литература, травелог, эмоции, Потемкин, Екатерина II.

Возвращение в 2014 году термина «Новороссия» в общественное пространство актуализирует исследование столицы этого края – Екатеринослава, названного в честь императрицы Екатерины II и задуманного ее фаворитом князем Г.А. Потемкиным как «новые Афины» на Днепре, южная столица империи. Популярный в России XIX – начала XX века жанр травелога предоставляет возможности для изучения социокультурного пространства Новороссии, вошедшей в 1764 году в состав Российской империи. Путевые записки русских путешественников, сделанные в тесном контакте с реалиями локальной культуры, способствовали ментальному присоединению к империи нового края и конструировали для российского читателя динамичный образ Новороссии. Ее столица Екатеринослав, общая для девяти текстов локация, выбрана в качестве достаточно репрезентативного примера формирования образа Новороссии автором-путешественником.

Для изучения образа Екатеринослава в первой половине XIX века выбраны травелоги пятирех путешественников. Первый из них, представитель старинного рода Сумароковых, чиновник Министерства юстиции П.И. Сумароков, назначенный судьей Крымской комиссии, совершает в 1802 году поездку в Крым по долгу службы. Его книга «Досуги крымского судьи, или Второе путешествие в Тавриду» содержит подробное описание пути из Санкт-Петербурга в Крым, в том числе Екатеринослава [17]. Автор травелога «Екатеринослав» писатель-сентименталист и журналист князь П.И. Шаликов посетил столицу Новороссии в 1811 году в частном порядке. В путевых записках, размещенных в женском журнале «Аглая», он описал город, его достопримечательности и окрестности, быт и нравы екатеринославского дворянства и духовенства, репертуар городского театра и фондов библиотеки гимназии [19]. Автор третьего травелога представитель старинного дворянского рода, поэт, переводчик и журналист, член общества «Арзамас» А.Ф. Воейков начиная с 1802 года каждый год совершал поездки по разным провинциям Российской империи. С Екатеринославом его связывала служба. В детстве Воейкова записали вахмистром в лейб-гвардейский Конный полк, в 1797 году корнетом в Екатеринославский кирасирский полк [11, с. 666]. В.В. Буряк отмечает, что литератор посетил Екатеринослав в 1825 и в 1827 годах [5], но анализ его биографии и архивных источников, проведенный А.Ю. Балакиным показал, что первая поездка в город произошла в 1816 году во время путешествия из Дерп-

та, где он преподавал в университете, в Крым [3]. В пользу этой версии говорит упоминание о встрече литератора с таврическим губернским предводителем А.С. Тарановым-Белозеровым, избравшимся на эту должность с 1812 по 1818 год. Во время четырехдневного пребывания в городе Воейков записал сведения о Екатеринославской и Херсонской губерниях, воспоминания старожилов о приезде в город Екатерины II и Потемкина. Его записки в стиле просветительского варианта сентиментального путешествия содержат описания архитектуры города [7]. Керченский градоначальник, арзамасец Ф.Ф. Вигель по дороге из Петербурга в Крым в 1827 году остановился в Екатеринославе на три дня. В своих «Записках» он поделился впечатлениями от поездки и пребывания в столице Новороссии [6]. Государственный и военный деятель библиофил и издатель Н.С. Всеволожский совершил в 1836–1837 года путешествие через Южную Россию в Малую Азию, Северную Африку, Мальту, Сицилию, Италию, Францию. Во время путешествия он две недели пробыл в Екатеринославе. В его травелоге Юг России представлен как составная часть имперского проекта, противопоставлен как европейское пространство соседней Османской империи [10].

Еще четыре путешественника, травелоги которых выбраны для анализа, составили репрезентацию образа Екатеринослава во второй половине XIX – начале XX века. «Поездка в южную Россию» поэта, писателя, переводчика А.С. Афанасьева-Чужбинского, родившегося в семье небогатого помещика, носит этнографический характер. Писатель был командирован по предложению великого князя Константина Николаевича в 1856 году для изучения быта и нравов приречных и приморских областей России. В Екатеринославе Афанасьев-Чужбинский побывал трижды: в конце 1840-х, в начале и конце 1850-х гг. [1] Публицист и историк А. Бибииков, будучи профессиональным военным с 1852 по 1863 год, был командирован в Новороссию с поручением наблюдать за сплавом войск в 1862 году. В Екатеринославе он прибыл водным путем, осматривал и опрашивал новобранцев, которые отправлялись в Кавказскую армию. Его «Путешествие», опубликованное в 1863 году в журнале Ф.М. Достоевского «Время», включает пейзажно-топографический и историко-статистический компоненты, описание достопримечательностей, ярмарок и быта екатеринославского общества [4]. Мировой посредник, член Совета Крестьянского поземельного банка публицист Ф.Ф. Воропонов совершил в 1886 году поездку по южным губерниям Российской империи для обследования переселенческих земельных покупок, совершенных с помощью Крестьянского банка. Во время командировки помимо отчета банку [9] он составил путевые записки, в которых описал Екатеринославскую и Херсонскую губернии, хозяйство и проблемы переселенцев и иностранных колонистов [8]. Служебная деятельность автора определила практический характер его путевых заметок. Ав-

тор травелога «По градам и весям родной земли» выпускник Николаевской академии Генерального штаба, полковник, автогонщик В.В. Гейман совершил летом 1913 года на автомобиле «Руссо-Балт» автопробег Петербург – Тверь – Москва – Нижний Новгород – Казань – Самара – Воронеж – Харьков – Херсон – Одесса – Киев – Чернигов – Витебск – Псков – Рига – Петербург. Он описал облик современной Новороссии и Екатеринослава [11]. Незначительность исторического компонента и акцент на характеристике современного состояния города и промышленного потенциала Новороссии в его травелоге объясняется задачей разведки качества дорог, поставленной перед ним Императорским автомобильным обществом.

Авторов исследуемых травелогов, представителей высших слоев общества, воспитанных в духе греческой и латинской книжности, объединяет обостренное восприятие новой географии и реальности Новороссии, отличавшейся от идеальной «книжной» географии Геродота и Страбона.

П.И. Сумароков, П.И. Шаликов, А.Ф. Воейков, Н.С. Всеволожский, П.А. Бибииков, А.С. Афанасьев-Чужбинский, В.В. Гейман описывают Екатеринослав как один из этапов своего путешествия по России, что придает транзитный характер пространству столицы Новороссии. Такое восприятие вполне соответствует изначальному плану Потемкина, согласно которому Новороссия должна была стать форпостом для продвижения к Константинополю. По мнению Я. Тиктопуло, Потемкин возводил на пути к нему новые города: Мелитополь, Ставрополь, Херсон, Мариуполь, Екатеринослав, так называемую переходную полосу между Россией и Византийской империей, которую предполагалось возродить согласно «греческому проекту» [18].

Для оценки индивидуального опыта путешественников и эмоционально-чувственных аспектов образа Екатеринослава в статье привлекаются в качестве теоретико-методологической базы работы современной истории эмоций [15]. «Мудрёной загадкой, которую проезжающему надлежит отгадывать», назвал город П.И. Сумароков [17, с. 68]. Это высказывание передает особенности эмоционально-чувственного восприятия русскими интеллектуалами в XIX – начале XX века Екатеринослава. К моменту прибытия в город у авторов уже сложились определенные представления о Новороссии. Образованные в классических рамках, они пытались связать современный облик Новороссии с историческим контекстом. Так, для А.Ф. Воейкова Новороссия – воплощение древности, «степь Герро и великая Скифия». Он вспоминает о киммерийцах, скифах, сарматах Северного Причерноморья, описанных Геродотом и Фукидидом, ногайцах Дикого поля, подвластных крымскому хану, запорожских казаках, начавших заселение края в XVI в. Новороссию, «более двадцати раз переходившую из рук в руки», путешественник сравнивает с утесом, у подножия которого «потерпели кораблекрушение величайшие

завоеватели», и одновременно большой дорогой для воинственных варваров, стремившихся в Европу [6, с. 126–127]. А.С. Афанасьев-Чужбинский, обстоятельно описавший низовья Днепра между Кременчугом и Екатеринославом, Каменку с запорожскими лоцманами, обращается к истории походов князей Олега и Святослава, убитого на днепровских порогах [1, с. 81].

Авторы травелогов связывают основание Екатеринослава как военной крепости в устье Кильчени с освоением Новороссии и решением таких геополитических задач, как получение выхода к Черному морю и обеспечение безопасности южных границ. Однако не забывают о символическом значении «новых Афин», перенесенных на правый берег Днепра по распоряжению императрицы Екатерины II после вхождения Крыма в состав России, объединения Азовской и Новороссийской губерний в Екатеринославское наместничество. С точки зрения аристократической культуры XIX в. обретение новых территорий, полных классических древностей, интегрировало Российскую империю в большую европейскую историю.

Вершиной имперского текста травелогов являются деяния Екатерины II и князя Потемкина, вкладу которых в строительство Екатеринослава отдают дань путешественники. П.И. Сумароков, Ф.Ф. Вигель, Н.С. Всеволожский сакрализируют деятельность Екатерины II, «крестительницы Екатеринослава», лично заложившей первые камни в основание Преображенского собора [6, с. 69; 10; 17]. Наиболее патетичные страницы травелога А.Ф. Воейкова посвящены приезду императрицы в Екатеринослав, торжественный град, «с славою, над ним парящею». Желая придать эффект достоверности своему произведению, литератор включает в травелог рассказы сопровождавшего Екатерину II в путешествии по Новороссии таврического губернского предводителя А.С. Таранова-Белозерова [6, с. 120]. А.С. Афанасьев-Чужбинский с восторгом описывает, что на пути к Екатеринославу императрица присутствовала при переправе своей флотилии через опасный порог Ненасытенец, после чего обратила внимание на важность водного сообщения по Днепру [1, с. 82].

Путешественники описывают благоустроительную деятельность в Екатеринославе, «славный городе, созданном волшебным жезлом» Потемкина. Они восхищаются схожими ландшафтными маркерами: Преображенским собором, дворцом Потемкина, возведенным в классическом стиле по проекту архитектора И.Е. Старова, прекрасным садом с двумя оранжереями, разбитым приглашённым им английским садовым мастером Вильямом Гоулдом, завозившим растения и деревья из Америки и Германии, гимназией, суконной фабрикой. В.В. Гейман уверен, что Потемкин детально изучил вверенный ему край, ведь в его бумагах через полтора года лет местный предприниматель помещик А.Н. Поль нашел указание на «богатства екатеринославских недр», арендовал у крестьян в Кривом Роге неудобные земли с целью их

дальнейшего промышленного использования [11, с. 77].

По сравнению с пластом имперской истории мало упоминаний в травелогах о татарском и запорожском периодах в истории края. Вскользь упоминает об этом А.Ф. Воейков. А.С. Афанасьев-Чужбинский после лирических отступлений о шайках разбойников, бродивших по запорожским степям, переходит к истории основания в 1743 году казаком Лазарем Глобой зимовника Половица на берегу Днепра между селами Новый Кодак и Каменка, который разрастется в деревню и будет выкуплен Потемкиным в качестве места для постройки Екатеринослава [1, с. 53].

Путешественников второй половины XIX – начала XX века больше архитектурных и садово-парковых достопримечательностей привлекают местная торговля и промышленность, интересуют проблемы екатеринославского общества. П.А. Бибииков и А.С. Афанасьев-Чужбинский восхищаются городскими ярмарками, где кипит жизнь. Особое внимание путешественников привлекала Петропавловская шерстяная ярмарка, посещение которой для Афанасьева-Чужбинского стало лучшим способом наблюдения за жизнью простого народа, торговцев, ремесленников и мастеров, съезжающихся в Екатеринослав из окрестностей. Проведённые на ярмарке четыре дня убедили этнографа, что на этой ярмарке «можно отыскать все» [1, с. 57]. Особое внимание Афанасьева-Чужбинского и Бибиикова привлек Панский ряд с изящными модными материями и серебряными вещами, своеобразная городская выставка невест из высших слоев екатеринославского общества [1, с. 58; 4, с. 115].

Гейман, посетивший Екатеринослав в 1913 году, игнорирует исторический сад с дворцом и музеем им. А.Н. Поля. Его интересуют заводы, в особенности наиболее продуктивный Александровский Южно-Российский железодельный и железопрокатный завод, выплавивший в 1912 году более 23.000.000 пуд. чугуна. Он также совершает поездку по железной дороге на криворожские рудники и юзовские каменно-угольные копи. С восторгом он пишет о масштабах южных заводов России, их современном оборудовании, не уступающем оснащению лучших заводов Западной Европы [11, с. 73]. Интерес путешественника к промышленному производству Екатеринослава объясним. Как профессиональный военный Гейман понимал, что работа крупных производств в Новороссии позволяет удовлетворить запросы армии, стремительно росшие на фоне непростой геополитической ситуации накануне Первой мировой войны.

Общим местом травелогов являются аритмия пространства, субъективные ощущения от изменившегося быта, поэтому в перцепции путешественника езда тяжела, обеды дурны, гостиницы некомфортны. Так, Вигель пишет, что в Екатеринославе в 1827 году «не было ни одной гостиницы, а какой-то заезжий дом, куда меня привезли, и где не знаю чем бы я мог покормиться» [6,

с. 280], Всеволожский жалуется на дурной обед в трактире [10, с. 14]. Во время приезда Воейкова в городе была одна гостиница [7, с. 131]. Эти трудности компенсируются визитом в местное дворянского или купеческого семейство. А.Ф. Воейков отправился в гости к помещику Т., где застал цвет екатеринославского общества. В течение вечера гости наслаждаются рассказами красноречивого таврического губернского предводителя дворянства А.С. Таранова-Белозерова, сопровождавшего императрицу Екатерину II во время ее путешествия по Новороссии. Хозяин развлекает гостей чтением писем австрийского дипломата Принца Шарля-Жозефа де Линя о Потемкине [7, с. 132]. Ф.Ф. Вигеля гостеприимно встречали в доме госпожи Франк, супруги губернского предводителя дворянства, барона А.Р. Франка [6, с. 280]. В.В. Гейман посещает торговца, промышленника, мецената, потомственного почётного гражданина Екатеринослава М.С. Копылова, которого характеризует как энергичного местного деятеля, знающего весь край. При его содействии путешественник осматривает заводы Новороссии [11, с. 72].

На восприятие путешественниками пространства оказал влияние способ путешествия. Сумароков, Шаликов, Воейков, Вигель, Всеволожский до Екатеринослава добирались на колясках по степным просторам Юга России. Дискурс описания пространства в их травелогах определялся тесным взаимодействием путешественника с окружающим ландшафтом. Так, Воейков после месяца передвижения по безлюдной степи на открытом рессорном экипаже воспринимает зеленое дерево как друга, а студёный колодезь – как сокровище. Среди физических ощущений путешественников на первый план выступает зрительное восприятие беспредельного океана седого ковыля, половецких каменных баб и возвышающихся как острова курганов, на второй – утомление от однообразной картины степи и трудностей передвижения: «Мне так надоела дорога, что о продолжении её без ужаса не мог я думать» [6, с. 281]. Переданные авторами ощущения (за Днепром «песчаная и безводная степь, не имеющая конца и слитая с небом» [7, с. 127]) вызывают у читателя осознание огромных просторов Новороссии. Гейман, приехавший в город на автомобиле по открытому проселку, страдая в пути от 50-тиградусной жары и пыли, «понял краснокожих» и оценил «удобство отсутствия костюма» [11, с. 68]. Прибывшие в Екатеринослав на пароходе по Днепру Афанасьев-Чужбинский, Бибииков и Воропонов были созерцателями, не испытывавшими таких нагрузок, как передвигающиеся в коляске путешественники. Свободно передвигаясь в пространстве, они не скупались на восторги при визуальном описании природы Новороссии, живописных островов Днепра и его порогов, диких утесов.

Включение авторами в повествование образа Днепра расширяет жанровую структуру текста, придает ему выраженное лирическое начало. На въезде в город на мосту через реку Воейков

покидает коляску, чтобы посмотреть на высокое и голубое небо, услышать шум реки, насладиться погодой. Величие природы и воспоминания о важных событиях, связанных с основанием Екатеринослава, приводит путешественника в состояние легкости и счастья [7, с. 120]. Старым другом называет Днепр Вигель, вспоминая как в отрочестве погружался в его «священные волны» [6, с. 280]. Обстоятельно описывает низовья реки и пороги Афанасьев-Чужбинский [1, с. 77]. Днепр в Екатеринославе для Геймана – «великолепие и восторг» [11, с. 71]. Путешественник любуется широкой гладью воды, покрытой мелкой чешуей серебряной зыби, уходящей в даль и теряющейся в сумерках.

Ощущение сократившегося расстояния помимо путешествия по реке создают и новые герои травелогов – переселенцы Новороссии. Переселенческая политика по заселению этого края выходцами из внутренних губерний России в последней трети XVIII – начале XIX века являлась успешным направлением деятельности российского правительства, следствием которого стало более быстрое развитие в Новороссии капиталистических отношений, чем в целом по стране [16, с. 60]. Ф.Ф. Воропонов, наблюдая активизацию переселенческой политики в Новороссию в пореформенный период, отмечает, что сюда переезжают полтавцы, киевцы, харьковцы и куряне, привлекаемые возможностью воспользоваться для покупки земли кредитами Крестьянского поземельного банка. Объехав многие селения в Екатеринославской губернии, путешественник записал сотни рассказов переселенцев, собрал важную статистическую информацию о их жизни и быте [8].

Наиболее удачно представлено пространство в движении, каким оно открылось путешественнику, в травелоге Воейкова, который использует приемы приступа и смены планов. Сначала он рисует открывшийся ему с моста общий вид города, вторая точка обзора – на горе, где построен дворец Потемкина и разбит английский сад. Отсюда путешественник обзореваает рукав Днепра, Монастырский остров, длинный мост и суконную фабрику. Третьей точкой обзора становится Соборная площадь, где Воейкову открываются рвы и основание Преображенского собора, он описывает Екатеринославскую губернскую гимназию, летний театр [7, с. 128–130].

Среди эмоций путешественников присутствует не только восхищение, но и разочарование: представшая перед ними реальность не оправдала завышенных ожиданий. Последние были связаны с планом Потемкина – создать среди пустынных степей на труднодоступной и безводной горе город нового типа с гигантскими размерами и монументальными постройками, символ новой жизни Юга России. В своих стихах, обращенных к императрице, он выразил надежду, что Екатеринослав станет «новыми Афинами». Потемкин планировал возвести помимо Преображенского собора и сада театр, университет, консерваторию, биржу, академию художеств, суконную и шелковую фабрики

[14, с. 35]. Однако после смерти Потемкина и императрицы Екатерины II начатое строительство пришло в запустение и растеряло былой блеск. По указу императора Павла I Екатеринослав с 1796 по 1802 год был переименован в Новороссийск. В условиях недостатка средств в казне в период наполеоновских войн при императоре Александре I развитие города затормозилось. «Тощее существование» Екатеринослава Вигель объяснял поселением вдали от него генерал-губернаторов в Николаеве, Херсоне и, затем, в Одессе, а также тем, что Александр I не удостоил город своим посещением [6, с. 281].

Вместо «новых Афин» П.И. Сумароков в 1802 году увидел городок «не обширнее, притом не красивее порядочного местечка»: три десятка обмазанных господских и купеческих домиков, две церкви, ряд деревянных лавок, широкие с худым строением улицы, монастырскую пустоту, скучное уединение. На месте величественного Преображенского собора, «один фундамент которого стоил более семидесяти тысяч рублей», перед путешественником предстали «готовящиеся к падению построения, наваленные камни» [17, с. 70]. Ф.Ф. Вигелю на вершине горы открылось просторное поле, на котором он с трудом разглядел камни собора, выходящие из земли на три или четыре сажени [6, с. 281].

Воейков и Вигель бродили по полуразрушенным чертогам великолепного дворца Потемкина. Оказавшись в пустых комнатах дворца, покрытых паутиной, Воейков, уходя от классической прямолинейности, силой своего воображения населил их прежними обитателями. Пытаясь скрыть разочарование от упадка дворца без дверей, полов и окон с протекающей крышей и сада, разбитого по проекту английского садовода У. Гульда [2], он привлек на помощь лирику: декламировал в пустой гостиной отрывок из державинского «Описания торжества в доме князя Потёмкина по случаю взятия Измаила» [7, с. 122]. Во время визита в Екатеринослав Всеволожский пришел к выводу, что он «никогда не сделается достойным громкозвучного имени своего» по причине удаления от него границ империи, потере привлекательности для переселенцев [10, с. 14].

Писатель Афанасьев-Чужбинский, трижды бывавший в Екатеринославе в середине XIX века, впервые увидел «непривлекательный городишко» в страшной невылазной грязи, которая «наливалась в дрожки». Через три года во время второго визита он встретил «грязь, ту же мертвую тишину по улицам, и ту же мелкую беловатую пыль, выедающую глаза, которая подымалась столбом даже от еврейской одноколки». В третий раз он заметил, что выстроилось несколько домов на широкой Александровской улице, протянуто шоссе до казенного сада. Но других перемен не произошло: «на пристани прежняя сонливость; жизни никакой, а какая-то вялая работа» [1, с. 57]. Бибииков увидел в Екатеринославе в 1862 году обычные для каждого губернского города объекты: средней

руки кафедральный собор, семинарию, гимназию, уездное училище, воскресную школу, ярмарку, ипподром для бегов и скачек. На месте Преображенского собора, который должен был превосходить размерами римский собор святого Петра, виднелась ограда, среднюю часть которой занимал современный городской собор с установленным рядом памятником Екатерине II, замечательным «крайне неудачным выполнением фигуры императрицы» [4, с. 114]. Следствием разочарования и неудовлетворенности путешественников от реальности стали отрицательные эмоции. Бибииков пишет, что окрестности города «глухи и печальны», его окружает сожженная летним зноем степь с редкой растительностью. Он выражают сожаление, что объекты культурно-исторического значения эпохи, колоссальной на замыслы от политических предприятий до проектов сооружений, утрачены для последующих поколений.

Разочаровавшись архитектурными видами, путешественники под влиянием негативных эмоций неодобрительно воспринимают культурную жизнь города и местное сообщество. Постановки екатеринославского публичного театра положительно описал только П.И. Шаликов в 1811 году [19, с. 50–51]. Афанасьев-Чужбинский и Бибииков вынесли неприятные впечатления от посещения местного театра, литературно-музыкальных и танцевальных вечеров, невысоко оценили местные скачки [1, с. 115; 4, с. 59, 111]. Они отметили, что после завершения ярмарок и скачек, отъезда театральных трупп, возвращения помещиков в свои усадьбы, жизнь в городе возвращается в свое «скудно-нормальное положение» [1, с. 61], «удушливую для постороннего организма апатию» [4, с. 108]. По мнению Бибиикова, отсутствие жизни в Екатеринославе в эпоху буржуазных реформ объясняется исходом из городов «лучших людей к земству». Характеризуя интересы местного сообщества, путешественник пишет о «нерасположении к русской литературе», сосредоточенности на крепостном вопросе и внимании к пятилетнему процессу по поводу одного духовного завещания [4, с. 111, 113].

В отличие от авторов травелогов XIX века Гейману, побывавшему в Екатеринославе накануне Первой мировой войны, не пришлось испытать разочарование. В последней трети XIX века в городе произошли стремительные перемены, связанные с процессом модернизации. В Екатеринослав пришла железная дорога, связавшая Донбасс с Кривбассом, в связи с промышленной разработкой железорудных месторождений в Кривом Роге и угольных месторождений в Донбассе началось бурное промышленное развитие края. В Екатеринославе при участии иностранного капитала появилось несколько металлургических заводов, в его окрестностях выросли рабочие посёлки. Был возведен двухярусный мост, запущен электрический трамвай. Гейману кажется, что Екатеринослав никогда не спит: «всю ночь в открытое окно несут шум экипажей и оглушительный гул голо-

сов, а ранним утром бульвар был полон народа». Он отмечает бурное развитие промышленности и рост городского населения, в особенности еврейского: «бульвары и сады кишмя кишат представителями этого племени». Путешественник с восхищением описывает не только изделия заводов города, но и устройство при них хороших больниц и школ. Особое впечатление на него производят доменные печи Брянского завода: «милое создание создает ежеминутно порции руды с соответствующими примесями, подаваемыми наверх особой ладьей, емкостью на 400 п.» [11, с. 74].

Таким образом, травелоги включают несколько аспектов: описание современного состояния столицы Екатеринослава, экономической и культурной жизни города, экскурс в историю Новороссии, отражение эмоций и чувств по поводу увиденного. В совокупности эти тексты позволили читателям увидеть столицу Новороссии с разных сторон. Восприятие Екатеринослава в травелогах путешественников в XIX – начале XX века изменяется. В изученных текстах представлен широкий спектр эмоций и чувств, которые путешественники испытали во время посещения столицы Новороссии, осмотра ее достопримечательностей и наблюдения за местным обществом. На сюжет повествования и эмоционально-чувственное восприятие действительности путешественниками XIX века повлиял такой фактор как неоправдавшиеся ожидания от «новых Афин». Разгадав «загадку» Потемкина, под воздействием разочарования от реальности авторы поддаются печали и меланхолии, что определяет образ Екатеринослава как скучного провинциального города в травелогах, статичное описание жизни и быта местного сообщества. В травелоге начала XX века создан динамичный образ Екатеринослава, как бурно развивающегося промышленного центра. Восприятие пространства связано с личностью авторов, которая нашла отражение в событийной культуре путешествия, способом передвижения, зрительной достоверности изображаемого. Эмоциональная рецепция в травелогах облика Екатеринослава, по большей части журнальное распространение текстов оказали большее влияние на формирование его образа в имперской словесности, нежели узконаправленные отчеты ученых.

Литература

- Афанасьев-Чужбинский А.С. Поездка в Южную Россию. В 2 ч. Ч. 1. СПб.: Тип. Мор. мин-ва, 1861. 465 с.
- Антонов В.В. Вильям Гульд, садовник князя Потемкина-Таврического // Невский архив. Вып. IV. СПб.: Изд-во Чернышева, 1999. С. 143–166.
- Балакин А.Ю. Близко к тексту: разыскания и предположения: 2-е изд., испр. и доп. СПб.; М.: «RUGRAM_Пальмира», 2022. 377 с.
- Бибиков П.А. От Петербурга до Екатеринослава // Время. 1863. № 1. С. 255–277; № 2. С. 110–131. № 4. С. 98–141.
- Буряк В.В. Английские сады Вильяма Гоулда в Екатеринославе // Мир усадебной культуры» (VI Крымские Международные научные чтения. Сборник докладов) URL: <https://www.krimoved-library.ru/books/mir-usadebnoy-kulturi-vi-chteniya2.html> (дата обращения: 27.02.2024)
- [Вигель Ф.Ф.] Записки Филиппа Филипповича Вигеля // Русский архив. 1891. Кн. 2. Вып. 6. М.: Университетская типография, 1891.
- Воейков А.Ф. Екатеринослав (из записок одного русского путешественника) // Новости литературы. 1825b. Сентябрь; 1826а. Июнь; Июль и август.
- Воропонаев Ф.Ф. Хроника: к переселенцам (из путевых заметок) // Вестник Европы. 1887. Т. 3. Кн. 6. С. 756–784; Т. 4. Кн. 7. С. 352–378.
- [Воропонаев Ф.Ф.] Отчет члена Совета Крестьянского поземельного банка Ф.Ф. Воропонаева об исполнении в 1886 г. командировки в южные губернии для обследования переселенческих земельных покупок, совершенных с помощью Крестьянского банка. СПб.: тип. П.П. Сойкина, 1887. 103 с.
- Всеволожский Н.С. Путешествие через Южную Россию, Крым и Одессу в Константинополь, Малую Азию, Северную Африку, Мальту, Сицилию, Италию, Южную Францию и Париж в 1836 и 1837 годах. В 2 т. Т. 1. М.: Тип. Августа семена при императорской Медико-Хирургической академии., 1839. 495 с.
- Гейман В.В. По градам и весям родной земли (10000 верст на автомобиле, 1914). СПб.: изд-во Кузнецова, 1914. 126 с.
- Иванова Т.Г. Воейков Александр Фёдорович // Русские фольклористы: биобиблиогр. словарь XVIII–XIX вв. В 5 т. Т. 1: А-Г. Москва, 2016. С. 666–668. URL: http://lib2.pushkinski-jdom.ru/Media/Default/PDF/Rusfolklorist_slovar/Folkloristy_tom_1.pdf (дата обращения: 27.02.2024).
- Климентьева М.Ф. Литературно-критическая деятельность А.Ф. Воейкова: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук: 10.01.01 / Климентьева Маргарита Федоровна; науч. рук. О.Б. Лебедева; Том. гос. ун-т, Каф. русской и зарубежной литературы. – Томск: [б.и.], 1993. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000383580> (дата обращения 27.02.2024)
- Миллер Д.П. Заселение Новороссийского края и Потемкин. 2-е изд. перепеч. без перемен с 1-го. Харьков: Харьк. о-во распространения в народе грамотности, 1901. 40 с.
- Российская империя чувств: подходы к культурной истории эмоций / Под ред. Я. Плампера, Ш. Шахад и М. Эли. М.: Новое литературное обозрение, 2010. 511 с.
- Скальковский А. Хронологическое обозрение истории Новороссийского края. 1731–1823. Ч. 1. Одесса: 1836. 289 с.
- Сумароков П.И. Досуги крымского судьи, или второе путешествие в Тавриду. В 2 ч. Ч. 1.

СПб.: В Императорской типографии, 1803. 226 с.

18. Тиктопуло Янис. Мираж Царь-Града: О судьбе греческого проекта Екатерины II // Родина. 1991. № 11–12. С. 57–60.
19. Шаликов П.И. Екатеринбург //Аглая. 1812. Ч. 13. Кн. 1. № 1. С. 46–64.

THE IMAGE OF THE CITY IN THE REPRESENTATIONS OF TRAVELERS: ON THE EXAMPLE OF THE PERCEPTION OF EKATERINOSLAV IN THE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES

Dordzhieva E.V.

Russian Technological University (MIREA)

The article is devoted to the study of the perception of Ekaterinoslav of the XIX – early XX century on the example of travel notes by P.I. Sumarokov, P.I. Shalikhov, F.F. Vigel, A.F. Voeikov, N.S. Vsevolozhsky, A.F. Afanasyev-Chuzhbinsky, P.A. Bibikov, F.F. Voronov, V.V. Geiman. To analyze the image of the city in the representations of travelers, the author relies on theoretical and methodological works of the modern history of emotions. On the mental map of the Russian Empire, the capital of Novorossiya, formed in 1764, appears as the key to the South of Russia, which determines the features of the construction and representation of its image addressed to the Russian reader. The scientific novelty of the article is determined by its setting – the study for the first time of the image of Ekaterinoslav in Russian travelogues of the XIX – early XX century. The article shows that in comparison with the XIX century, the image of Ekaterinoslav changed at the beginning of the XX century, the degree of influence of the author's personality on the plot of the narrative and the peculiarities of perception of reality is estimated. As a result of the work, the actual material of travelogues is attributed, the trends of the artistic development of the image of the city are studied, the peculiarities of the emotional and sensual perception of Ekaterinoslav by the authors are revealed.

Keywords: Novorossiya, the image of Ekaterinoslav, Russian literature, travelogue, emotions, Potemkin, Catherine II.

References

1. Afanasyev-Chuzhbinsky A.S. Trip to Southern Russia. At 2 p.m. 1. St. Petersburg: Type. Mor. min-va, 1861. 465 p.
2. Antonov V.V. William Gould, the gardener of Prince Potemkin-Tavrichesky // Nevsky Archive. Issue IV. St. Petersburg: Chernyshev Publishing House, 1999. pp.143–166.
3. Balakin A. Yu. Close to the text: searches and assumptions: 2nd ed., ispr. and add. St. Petersburg; M.: "RUGRAM_Palmyra", 2022. 377 p.
4. Bibikov P.A. From St. Petersburg to Ekaterinoslav // Time. 1863. No. 1. pp. 255–277; No. 2. pp. 110–131. No. 4. pp. 98–141.
5. Buryak V.V. English gardens of William Gould in Ekaterinoslav // The world of manor culture" (VI Crimean International scientific readings. Collection of reports) URL: <https://www.krimoved-library.ru/books/mir-usadebnoy-kulturi-vi-chteniya2.html> (date of application: 02/27/2024)
6. [Vigel F.F.] Notes of Philip Philipovich Vigel // Russian Archive. 1891. Book 2.Issue 6. Moscow: University Printing House, 1891
7. Voeikov A.F. Ekaterinoslav (from the notes of a Russian traveler) // News of literature. 1825b. September; 1826a. June; July and August.
8. Voronov F.F. Chronicle: to the settlers (from travel notes) // Bulletin of Europe. 1887. Vol. 3. Book 6. pp. 756–784; Vol. 4. Book 7. pp. 352–378.
9. [Voronov F.F.] Report of a member of the Council of the Peasant Land Bank F.F. Voronov on the execution in 1886 of a business trip to the southern provinces to survey resettlement land purchases made with the help of the Peasant Bank. St. Petersburg: P.P. Soykin type, 1887. 103 p.
10. Vsevolozhsky N.S. Journey through Southern Russia, Crimea and Odessa to Constantinople, Asia Minor, North Africa, Malta, Sicily, Italy, Southern France and Paris in 1836 and 1837. In 2 t.t. 1. M.: Type. August Semyon at the Imperial Medical and Surgical Academy., 1839. 495 p.
11. Gaiman V.V. By degrees and weights of his native land (10,000 versts by car, 1914). St. Petersburg: Kuznetsov Publishing House, 1914. 126 p.
12. Ivanova T.G. Voeikov Alexander Fedorovich // Russian folklorists: biobibliogr. dictionary of the XVIII–XIX centuries. In 5 vols. Vol. 1: A-G. Moscow, 2016. pp. 666–668. URL: http://lib2.pushkinskijdom.ru/Media/Default/PDF/Rusfolklorist_slovar/Фольклористы_том_1.pdf (accessed: 02/27/2024).
13. Klimentyeva M.F. Literary and critical activity of A.F. Voeikov: dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences: 10.01.01 / Klimentyeva Margarita Fedorovna; scientific hand of O.B. Lebedev; Volume. state University, Department of Russian and Foreign Literature. – Tomsk: [B. I.], 1993. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000383580> (accessed 02/27/2024)
14. Miller D.P. Settlement of the Novorossiysk territory and Potemkin. 2nd ed. reprint. no changes since the 1st. Kharkiv: Kharkiv. on the spread of literacy among the people, 1901. 40 p.
15. The Russian Empire of feelings: approaches to the cultural history of emotions / Edited by Ya. Plamper, Sh. Shahad and M. Eli. M.: New Literary Review, 2010. 511p.
16. Skalkovsky A. Chronological review of the history of the Novorossiysk territory. 1731–1823. Part 1. Odessa: 1836. 289 p.
17. Sumarokov P.I. Leisure of the Crimean judge, or the second trip to Taurida. At 2 p.m. 1. St. Petersburg: In the Imperial Printing House, 1803. 226 p.
18. Tiktupulo Janis. The Mirage of Tsar Grad: About the fate of the Greek project of Catherine II // Rodina. 1991. No. 11–12. pp. 57–60.
19. Shalikhov P.I. Ekaterinoslav //Аглая. 1812. Part 13. Book 1. No. 1. pp. 46–64.

Экспедиционное направление деятельности КамГУ им. Витуса Беринга, как один из способов сохранения исчезающих языков коренных народов Камчатки

Ефименко Вероника Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга»
E-mail: veronikaee@mail.ru

Сорокин Анатолий Анатольевич,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и переводоведения, ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга»

В статье описывается роль экспедиционного направления деятельности ФГБОУ ВО «КамГУ им. Витуса Беринга» при выявлении современного состояния языков коренных малочисленных народов Севера, проживающих в Камчатском крае. При стремительно уменьшающемся количестве носителей языков коренных жителей Камчатки, повлиять на статус их сохранности практически нет возможности, однако сохранить «цифровой след», зафиксировав их в электронном виде, – возможности сегодняшнего дня. Для этого университет проводит научно-практические конференции, в частности «Сохраняя прошлое, создаем будущее», объединяя как ученых, так и студентов, а также языковых активистов и общественных деятелей. Университет посредством грантовой деятельности активно принимает участие и в совершенствовании государственной программы Камчатского края «Сохранение языков коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, проживающих в Камчатском крае». Научные данные также позволяют выявить современное состояние этих языков, наметить, какие тенденции в их структуре начинают происходить под влиянием русского языка, а собранные языковые материалы послужат для разработки электронных образовательных ресурсов по их изучению.

Ключевые слова: малые языки России, коренные малочисленные народы, исчезающие языки, полевая лингвистика, документация исчезающих языков, палеоазиатские языки.

Проблема сохранения языков коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, находящихся под угрозой исчезновения, на сегодняшний день для многих регионов страны является очень актуальной. Камчатский край не является исключением. В данной статье мы поделимся опытом комплексного подхода с целью сохранения малых языков коренных народов Камчатки: расскажем, какую роль играет ФГБОУ ВО «КамГУ им. Витуса Беринга» для региона в этом плане, а также о важности экспедиционного направления работы университета в выявлении современного состояния малых языков и культур. В статье используются следующие сокращения: алют. – алюторский язык, кор. – корякский язык, ПК – г. Петропавловск-Камчатский, Тмл – с. Тымлат.

Согласно закону Камчатского края от 02.02.2022 года № 47 «Об организации и обеспечении защиты прав, исконной среды обитания и традиционного образа жизни коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ, проживающих в Камчатском крае» [3] и в соответствии с утвержденным Правительством Российской Федерации Единым перечнем коренных малочисленных народов на территории Камчатского края проживают следующие коренные малочисленные народы: алеуты, алюторцы, ительмены, камчадалы, коряки, чукчи, эвены (ламуты), эскимосы [11].

По данным Всероссийской переписи населения 2020 года [1] в Камчатском крае доля коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока (далее – КМНС) составила 13129 человек (см. Таблица 1). Это примерно 4,67% от общей численности населения Камчатского края, которое по данным Федеральной службы государственной статистики на 1 января 2023 года составило 280700 человек [12].

В организационной структуре ФГБОУ ВО «КамГУ им. Витуса Беринга» (далее – КамГУ им. Витуса Беринга) с 01 октября 2021 года был введен центр межкультурных коммуникаций и этнолингвистических исследований (далее – центр), одной из задач которого является сохранение и популяризация языков коренных малочисленных народов Камчатки. Не смотря на то, что сам центр был организован в 2021 году, исследования в области документации и сохранения малых языков Камчатки началась уже с 2008 года и практически на регулярной основе осуществляется по сей день. Таким образом, научно-исследовательские

экспедиции были проведены в 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2015, 2016, 2018, 2021 и 2023 годах, во время которых собран языковой материал на аляutorском, коряжском, чукотском и эвенском языках, и охватывают следующие районы Камчатского края:

- 1) Быстринский район (сс. Эссо, Анавгай);
- 2) Олюторский район (сс. Тиличики, Хаилино, Средние Пахачи, Ачайваям);
- 3) Пенжинский район (с. Манилы);
- 4) Тигильский район (пгт Палана).

Накопленный языковой материал позволил выявить те проблемы, которые существуют не только на местах, среди самих представителей коренных народов (терминологическая путаница: коряжский и аляutorский языки, а также коряки и аляutorцы, соответственно, вследствие чего в официальной статистике отражаются не совсем точные данные по их численности и количеству владеющих этими языками), но и в системе региональных законов Камчатского края о языках КМНС, что явилось предпосылкой к реализации научно-просветительского проекта, направленного на сохранение и развитие языков коренных малочисленных народов Севера в Камчатском крае, «Языки Камчатки». Проект направлен на сохранение и развитие языков коренных малочисленных народов Севера в Камчатском крае посредством проведения комплекса мер, связанных с выявлением языковой ситуации в Камчатском крае, а также разработке электронного образовательного ресурса по языкам КМНС. Проект имеет высокую социальную значимость в первую очередь для представителей КМНС, объединяет собой ученых страны из таких научных учреждений как Институт языкознания РАН (далее – ИЯз РАН, г. Москва), Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (далее – НИУ ВШЭ, г. Москва), Институт филологии СО РАН (г. Новосибирск), а также языковых активистов и представителей общественности, занимающихся поддержкой и популяризацией языков и культур КМНС Камчатского края. Проект предполагает проведение на базе КамГУ им. Витуса Беринга всероссийской научно-практической конференции «Сохраняя прошлое, создаем будущее», в ходе которой ученые страны обсуждают меры по сохранению языков КМНС Камчатского края, путем социолингвистического анкетирования населения происходит выявление языковой ситуации в регионе, в течении реализации проекта также планируется обобщить накопленную электронную базу по языкам КМНС Камчатского края по результатам экспедиций. В качестве партнеров проекта, помимо вышеуказанных, также выступают представители следующих организаций: 1) межрегиональный научно-образовательный центр мирового уровня «Север: территория устойчивого развития»; 2) федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»; 3) краевое государ-

ственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Камчатский институт развития образования»; 4) краевое государственное бюджетное учреждение «Камчатская краевая научная библиотека им. С.П. Крашенинникова»; 5) краевое государственное бюджетное учреждение «Камчатский центр народного творчества»; 6) региональная общественная организация «Ассоциация коренных малочисленных народов Севера Камчатского края»; 7) общественная организация молодежи коренных малочисленных народов Севера в Камчатском крае «Дружба Северян». Результатами предпринятых мер станут: 1) разработка конкретных мер по сохранению лингвистического наследия по каждому из языков КМНС Камчатского края совместно с учеными с учетом статуса сохранности каждого из языков; 2) доработка и внесение корректировок в государственную программу Камчатского края «Сохранение языков коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, проживающих в Камчатском крае»; 3) разработка и создание электронного образовательного ресурса по языкам КМНС.

Так, например, в настоящее время в статье 1 закона Камчатского края от 31 марта 2017 года № 72 «О родных языках коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, проживающих на территории Камчатского края» указано, что к языкам КМНС относятся следующие языки: алеутский, аляutorский, ительменский, коряжский, чукотский, эвенский, эскимосский [2]. Однако, в государственной программе Камчатского края «Сохранение языков коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, проживающих в Камчатском крае» не указан сам перечень языков КМНС Камчатского края. В Приложении № 1 Программы в показателе 1.1 *Число граждан, изучающих язык коренного малочисленного народа, включая носителей языка* указаны базовые значения на 2019 г. – 900 человек и целевые значения на 2020–2025 гг., при которых показатель к 2025 году должен вырасти до 1200 человек [10]. Однако, не очень ясно, на какие конкретно языки КМНС распространяются эти показатели. Благодаря реализации вышеуказанного проекта к концу текущего года центром будут разработаны рекомендации к внесению изменений в государственную программу Камчатского края.

Благодаря тому, что КамГУ им. Витуса Беринга вошел в программу стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», экспедиционное направление позволило объединить не только студентов КамГУ им. Витуса Беринга, занимающихся только филологией и диалектами, но студентов разных факультетов и направлений подготовки, а также обучающихся сторонних вузов страны, в частности МГУ им. М.В. Ломоносова и НИУ ВШЭ. Таким образом, студенты КамГУ им. Витуса Беринга соприкоснулись с малыми языками коренных народов Камчатки, сторонние сту-

денты на примере палеоазиатских языков, в частности аляutorском и корякском языках, нашли интересные случаи конвергенции языков, тем самым воочию на практике увидев процессы, о которых в большей степени узнали из теоретических дисциплин. До недавнего времени накоплен относительно подробный научный материал о фонетическом и грамматическом строе этих языков, тогда как лексика остается не сильно изученной областью, тем более что современные изменения мало где описаны. В настоящее время вследствие влияния русского языка происходит синтаксическое уподобление строя русского предложения на аляutorское и корякское. Например, вместо привычного для корякского языка, относящегося к инкорпорирующим языкам, предложения *Ныкийог’и* – ‘Наступила ночь (досл. поночнело)’ или *Аноёг’э* – ‘Наступила весна (досл. повеснело)’ иногда уже можно слышать с определенной регулярностью синтаксически несвойственные этому языку предложения *Ныкийык етти* – ‘Ночь пришла’ и *Аног’ан етти* – ‘Весна пришла’, соответственно [ПК]. Не раз также довелось фиксировать вопрос на аляutorском языке *Маукуйт гыннинны нынны?* – ‘Как твоё имя?’ [ПК], в котором полностью происходит калькирование структуры русского предложения. Такой вопрос не воспринимается носителями языка в виду отсутствия подобной формы выражения, тем самым вызывая недоумение и негодование среди носителей языка старшего поколения. Обычным способом узнать имя собеседника обозначается инкорпоративным комплексом, в состав которого входит вопросительное местоимение *мигга* ‘кто’ и личное местоимение *гытты* ‘ты’, в результате вопрос звучит как *Микигыт?* – ‘Кто ты?’ В одном из номеров газеты «Народовластие», издаваемой в пгт Палана Тигильского района, был обнаружен интересный случай употребления слова «татзуп – корень растения» в фразе *Антыгеватка мучгинэв’ татзупу* – ‘Не забудем наши корни’ [9], в которой явно прослеживается уподобление семантики многозначного существительного ‘корень’ в корякском языке. Правильнее было бы употребить слово *паниналг’у* ‘предки’, поскольку речь в статье идет о знаменитой камчатской семье и их традициях. В результате такого уподобления на современном этапе можно говорить о процессе полисемии, проявлении многозначности у слов, в корякском языке. Так, под влиянием русского языка у лексемы *уойуын* ‘хвост животного’ появляется дополнительное мотивированное значение ‘окончание слова’, слово *татзуп* приобретает значение ‘корень слова’, глагол *калик* ‘наносить узор, орнамент’ в словарях уже начинает фиксироваться со значением ‘писать’, а также ‘учиться’, а его производное существительное *каликал* ‘пятно, узор, орнамент’ можно встретить со значением ‘письмо, книга’, а также при обращении к информантам на родном языке о возможности их записи на цифровые носители уже можно слышать производный глагол *накалситык* (алют.) ‘записывать (на аудио, видеоносители)’. Схожим в этом плане является глагол *пыйик-*

ки (кор.) ‘отделять что-либо от чего-либо’, который теперь может употребляться с таким же значением ‘снимать (на видео)’. Интересными также являются и примеры конвергенции, когда русское слово оформляется всеми грамматическими аффиксами родного языка, например: *Тинга-у виг’инвыи иналюпитыткы назам-ат* – ‘Прямо до смерти **любит** аж’ [12]; *Иналюпитыткы назам ынну, гаргынын итыткы, как будто любит* – ‘**Любит** прям его, снаружи находится, как будто любит’ [12]; *Выступатын-выи мытлаллаткыт* – ‘На **выступление** пришли’ [Тмл]. В качестве других примеров можно указать обратную конвергенцию, когда слова родного языка оформляются аффиксами русского языка, например: *лавтушки* ‘голова’ от алют. *лав’ыт* ‘голова’; *мытхушки* ‘нерпичий жир’ от алют. *мыт’ымыт* (‘нерпичий’) жир в жидком состоянии; *каплюшки* ‘удары’ от алют. *ыплук* ‘ударять, бить’; *кылькакушки* ‘мелкие ракушки’ от алют. *кылькак* ‘вид моллюска’; *хололокать* ‘праздновать Хололо’ от алют. *г’ололольатык* ‘проводить праздник Хололо’; *имтышки* ‘катание на спине’ от алют. *имтык* ‘нести на спине’; *мамлюшки* ‘блохи, вши’ от алют. *мымлу* ‘вши, блохи’; *килушки / килюшки* ‘блюдо из рыбы с шикшой’ от алют. *кылыкыл* [Тмл].

Накопленный в экспедициях материал также станет основой для разработки электронного приложения по изучению корякского языка начального уровня, который будет доступен на платформах Android и iOS уже к июню текущего года. Помимо этого, среди самих представителей коренных народов Камчатки до сих пор остро стоит вопрос об аляutorском языке, долгое время считавшегося диалектом корякского языка, что сильно осложняет более точный подсчет количества самих аляutorцев и владеющих аляutorским языком. Экспедиционное направление как раз помогает решить и эту проблему.

На официальном сайте ИЯз РАН есть раздел «Малые языки России» [6], при переходе на который можем найти раздел и информацию об «Аляutorском языке» [8].

Этноним аляutorцы официально был введен в 2000 году в Единый перечень коренных малочисленных народов РФ, однако среди непосредственно среди самих местных жителей данный термин не приживается в виду узкого его понимания и отождествления с уроженцами с. Олюторка, закрытого в 1975 году. Лингвоним аляutorский язык в широком смысле объединяет четыре диалекта:

- 1) собственно аляutorский (северо-восточный: сс. Тиличики, Вывенка, Хаилино, Ильпырское, Тымлат, п. Оссора);
- 2) рекинниковский (северо-западный: с. Тымлат, п. Оссора);
- 3) паланский (юго-западный: с. Лесная, пгт Палана);
- 4) карагинский (юго-восточный: сс. Карага, Тымлат).

В узком смысле в качестве аляutorского языка рассматривается только собственно аляutorский диалект.

На сайте «Интерактивный атлас коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока: языки и культуры» в разделе «Алютторский язык» дается подробная информация М.Ю. Пупыниной, к.ф.н., н.с. Отдела языков народов Российской Федерации Института лингвистических исследований Российской академии наук (далее – ИЛИ РАН, г. Санкт-Петербург): «... по подсчетам исследовательницы Юкари Нагаяма, в 2015 году около 200 человек могли говорить на алуторском языке и смежных диалектах, все они – жители Камчатского края. Возраст самых молодых носителей алуторского языка – около 50 лет. В октябре 2021 года во время онлайн-трансляции Международной конференции «Дульзонские чтения» (15–16 сентября 2021 г.) слушатели задали вопрос японской лингвистке, какова сейчас численность говорящих на алуторском языке. Юкари Нагаяма ответила, что около ста человек, так как очень многие пожилые информанты, носители алуторского языка умерли в течение последних десяти лет. Однако по мнению носителя языка, языкового активиста В.М. Нутаюлгина, ситуация более оптимистична. Затруднившись назвать конкретную цифру, Владимир Михайлович отметил, что нередко слышал, как в селах говорят по-алуторски люди среднего поколения, то есть количество носителей алуторского языка, возможно, существенно больше ста человек. Кроме того, оценка в 100–200 человек, скорее всего, не учитывает людей, которые могут понимать язык. Степень такого пассивного владения может быть разной и включать как возможность понимать сложную историю на языке, так и отдельные команды и указания, произнесенные на алуторском. Последний тип пассивного владения алуторским языком встречается даже среди молодежи и детей старшего возраста» [7].

На вышеупомянутом сайте ИЯз РАН в разделе «Карта витальности» указано, что «несмотря на включение алуторцев как этноса в число коренных малочисленных народов РФ и на активную пропаганду в местной прессе перед Всероссийской переписью населения 2002 г., призывавшую оседлых коряков причислить себя к алуторцам, это не оказало большого влияния на их самосознание. Именно поэтому итоги Переписи населения 2002 г. зафиксировали всего 40, а итоги Переписи населения 2010 г. – 25 человек, владеющих алуторским языком, остальные оседлые коряки назвали себя носителями корякского языка» [8].

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики, где приведены итоги всероссийской переписи населения 2020 года, в разделе «Том 5. Национальный состав и владение языками» есть Таблица 12. Владение языками разных возрастных групп, в файле Excel которой во вкладке «Камчатский край», указано 165 чел. как владеющих алуторским языком, из них 116 чел. в трудоспособном возрасте и 30 чел. старше трудоспособного возраста [5].

Вернемся к разделу «Динамика развития языковой ситуации» данных сайта ИЯз РАН – «... суммарную величину этнических групп, говорящих на диалектах алуторского языка, можно установить только приблизительно, т.к. во время переписей населения после 1926 г. они фиксировались как коряки. В 1930-е гг. общее число южных оседлых коряков (алуторцы [включая рекинниковцев], паланцы и карагинцы) оценивалось в 2550–2800 чел. [Стебницкий 1937: 290], что составляло около 35% всех коряков. Если предположить, что соотношение этнических групп коряков осталось прежним, то в 1989 г. эта суммарная величина составила 3130, в 2002 г. – ок. 3060, а в 2010 г. – 2784 чел.» [8].

Однако несмотря на то, что данные, приведенные на сайте ИЯз РАН, датируются 2016 годом, а также более свежие данные ВПН 2020 года, спустя 3 полных года, статистика, спустя 8 лет опубликования данных ИЯз РАН, к сожалению, не дает обнадеживающей картины. Экспедиционные данные как раз согласуются с вышеприведенными цифрами, примерное количество алуторцев насчитывается 2500 чел., владеющих алуторским языком – примерно 100 чел.

Таким образом, отметим важную роль КамГУ им. Витуса Беринга в сохранении и популяризации языков коренных малочисленных народов Севера, проживающих в Камчатском крае. Отметим, что вместе со стремительно уменьшающимся количеством носителей языков коренных жителей Камчатки, повлиять на статус их сохранности практически нет возможности, однако сохранить «цифровой след», зафиксировав их в электронном виде, – в наших возможностях. При этом лишь при объединении усилий есть больше возможностей добиться замедления их утраты. Для этого КамГУ им. Витуса Беринга проводит научно-практические конференции, в частности «Сохраняя прошлое, создаем будущее», объединяя как ученых, так и студентов, а также языковых активистов и общественных деятелей. Университет посредством грантовой деятельности активно принимает участие и в совершенствовании государственной программы Камчатского края «Сохранение языков коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, проживающих в Камчатском крае». Научные данные также позволяют выявить современное состояние этих языков, наметить, какие тенденции в их структуре начинают происходить под влиянием русского языка, а собранные языковые материалы послужат для разработки электронных образовательных ресурсов по их изучению.

Литература

1. Всероссийская перепись населения 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/vpn/2020> (дата обращения: 25.03.2024).

2. Закон Камчатского края от 31 марта 2017 года № 72 «О родных языках коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, проживающих на территории Камчатского края» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/446173073> (дата обращения: 25.03.2024).
3. Закон Камчатского края № 47 от 02.02.2022 «Об организации и обеспечении защиты прав, исконной среды обитания и традиционного образа жизни коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, проживающих в Камчатском крае» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kamgov.ru/document/frontend-document/view-npa?id=29981> (дата обращения: 25.03.2024).
4. «Из глубин земли Камчатки...» Фольклорно-этнографические экспедиции в Олюторский район: этнографический сборник / М.Е. Беляева, А.А. Сорокин, сост. М.Е. Беляева. – Петропавловск-Камчатский: Камчатпресс, 2016. – 36 с.
5. Итоги ВПН-2020. Том 5 Национальный состав и владение языками: офиц. сайт [Электронный ресурс]. URL: https://rosstat.gov.ru/vpn/2020/Tom5_Nacionalnyj_sostav_i_vladenie_yazykami (дата обращения: 22.03.2024).
6. Институт языкознания Российской академии наук: офиц. сайт [Электронный ресурс]. URL: https://iling-ran.ru/web/ru/jazyki_rossii/minlang (дата обращения: 22.03.2024).
7. Интерактивный атлас коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока: языки и культуры: офиц. сайт [Электронный ресурс]. URL: https://ataskmns.ru/page/ru/lang_alutorcy_all.html (дата обращения: 22.03.2024).
8. Малые языки России. Проект Института языкознания РАН: офиц. сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://minlang.iling-ran.ru/lang/alyutorskiy-yazyk> (дата обращения: 22.03.2024).
9. Моисеева С. Антыгэватка мучгинэв' татзупу / С. Моисеева // Народовластие. – 2013. – 14 декабря.
10. Постановление Правительства Камчатского края от 22 ноября 2019 года № 497-п. «Сохранение языков коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, проживающих в Камчатском крае» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/561625382?marker> (дата обращения: 25.03.2024).
11. Постановление Правительства Российской Федерации № 255 от 24.03.2000 «О Едином перечне коренных малочисленных народов Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102065057> (дата обращения: 25.03.2024).
12. Федеральная служба государственной статистики. Демография. Численность населения (на 1 января 2023 года) [Электронный ресурс].

URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 25.03.2024).

EXPEDITIONS OF VITUS BERING KAMCHATKA STATE UNIVERSITY AS ONE OF THE WAYS TO PRESERVE ENDANGERED LANGUAGES OF KAMCHATKA INDIGENOUS PEOPLES

Efimenko V.N., Sorokin A.A.
Bering Kamchatka State University

The article describes the role of the expeditions of Vitus Bering Kamchatka State University in identifying the current state of the languages of the indigenous peoples of the North living in Kamchatsky Krai. With the rapidly decreasing number of speakers of the indigenous languages of Kamchatka, there is practically no way to influence their preservation status, but to leave "digital footprint" by recording them on electronic devices is a today's possibility. To achieve this, the university holds scientific and practical conferences, in particular "Preserving the past, creating the future," bringing together both scientists and students, as well as language activists and public figures. The University, through grant activities, actively participates in improving the state program of the Kamchatsky Krai "Preservation of the languages of the indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East of the Russian Federation living in the Kamchatsky Krai". Scientific data also makes it possible to identify the current state of these languages, to outline what trends in their structure are beginning to occur under the influence of the Russian language, and the collected language materials will serve for the development of electronic educational resources for their study.

Keywords: Russian minority languages, indigenous peoples, endangered languages, field linguistics, documentation of endangered languages, Paleo-Siberian languages.

References

1. All-Russian Population Census 2020 [Electronic resource]. URL: <https://rosstat.gov.ru/vpn/2020> (access date: 03/25/2024).
2. Law of the Kamchatka Territory of March 31, 2017 No. 72 "On the native languages of the indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East of the Russian Federation living on the territory of the Kamchatka Territory" [Electronic resource]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/446173073> (date of access: 03.25.2024).
3. Law of the Kamchatka Territory No. 47 of 02.02.2022 "On organizing and ensuring the protection of the rights, ancestral habitat and traditional way of life of indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East of the Russian Federation living in the Kamchatka Territory" [Electronic resource]. URL: <https://www.kamgov.ru/document/frontend-document/view-npa?id=29981> (date of access: 03/25/2024).
4. "From the depths of the land of Kamchatka..." Folklore and ethnographic expeditions to the Olyutorsky region: ethnographic collection / M.E. Belyaeva, A.A. Sorokin, comp. M.E. Belyaeva. – Petropavlovsk-Kamchatsky: Kamchatpress, 2016. – 36 p.
5. Results of VPN-2020. Volume 5 National composition and language proficiency: official. website [Electronic resource]. URL: https://rosstat.gov.ru/vpn/2020/Tom5_Nacionalnyj_sostav_i_vladenie_yazykami (access date: 03/22/2024).
6. Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences: official. website [Electronic resource]. URL: https://iling-ran.ru/web/ru/jazyki_rossii/minlang (access date: 03/22/2024).
7. Interactive atlas of indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East: languages and cultures: official. website [Electronic resource]. URL: https://ataskmns.ru/page/ru/lang_alutorcy_all.html (access date: 03/22/2024).
8. Minor languages of Russia. Project of the Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences: official. website [Electronic resource]. URL: <https://minlang.iling-ran.ru/lang/alyutorskiy-yazyk> (date of access: 03/22/2024).
9. Moiseeva S. Antygevatka muchginev' tatupu / S. Moiseeva // Democracy. – 2013. – December 14.
10. Decree of the Government of the Kamchatka Territory of November 22, 2019 No. 497-p. "Preservation of the languages of the indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East of the Russian Federation living in the Kamchatka Terri-

tory" [Electronic resource]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/561625382?marker> (access date: 03/25/2024).

11. Decree of the Government of the Russian Federation No. 255 of March 24, 2000 "On the Unified List of Indigenous Minorities of the Russian Federation" [Electronic resource]. URL: [\[pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102065057\]\(http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102065057\) \(date of access: 03/25/2024\).](http://</p></div><div data-bbox=)

12. Federal State Statistics Service. Demography. Population (as of January 1, 2023) [Electronic resource]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (access date: 03/25/2024).

Сложные слова в американском варианте английского языка как элемент национальной языковой картины мира

Ефремова Екатерина Михайловна,

кандидат филологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет
E-mail: em.efremova@mpgu.edu

Статья посвящена исследованию структурно-семантических особенностей новых сложных слов в американском варианте английского языка, зафиксированных в Oxford Advanced Learner's Dictionary за период 2015–2023 гг. Анализируется частеречная принадлежность, составность, структура, семантика, а также отношение к определённой тематической группе отобранных лексических единиц. В результате проведённого исследования автор статьи приходит к выводу, что словосложение является наиболее продуктивным способом словообразования в американском варианте английского языка при незначительном структурном разнообразии сложных слов. Ёмкость значения сложного слова, называющего как предмет, так и его признак, способствует использованию подобного рода лексических единиц для наименования новых объектов и явлений современной американской действительности. Сложные слова являются индикатором наиболее востребованных сфер жизнедеятельности американцев и соответственно являются неотъемлемым элементом национальной языковой картины мира.

Ключевые слова: американский вариант английского языка, языковая картина мира, сложное слово, композит, словосложение, словообразование, словообразовательная модель, тематическая группа.

Обособленное и относительно независимое развитие английского языка на территории Соединённых Штатов Америки (США) на протяжении нескольких веков привело к формированию американского национального варианта английского языка, характеризующегося многочисленными особенностями на всех уровнях, в том числе и на уровне словообразования. Лексические единицы, возникающие в американском варианте английского языка, отражают национальную специфику, направление коллективного мышления, историю становления нации, позволяют судить о наиболее востребованных и актуальных понятиях в современном обществе, являются неотъемлемой частью национальной языковой картины мира. Вслед за Гончаровой Н.Н. под языковой картиной мира понимается «ментально-лингвальное образование, информация об окружающей действительности, запечатленная в индивидуальном или коллективном сознании и репрезентирующаяся средствами языка» [1]. Языковая картина мира является глобальным образом мира, находящим знаковое отображение в системе национального языка. Таким образом, наряду с другими языковыми единицами, сложные слова можно рассматривать в качестве неотъемлемого элемента национальной языковой картины мира. Недостаточная изученность проблемы словообразования в американском варианте английского языка, а также особенностей отражения языковой картины мира на уровне словообразования определяют актуальность настоящего исследования.

Материалом для исследования послужили новые слова, зафиксированные в разделе “recent additions” онлайн версии словаря Oxford Advanced Learner's Dictionary [7]. Анализируемый раздел словаря несколько раз в год пополняется новыми лексическими единицами, которые активно используются носителями языка и отражают наиболее востребованные сферы жизни англоговорящего общества. Из раздела “recent additions” за 2015–2023 гг. было отобрано 76 лексических единиц с пометами North American English, US English. Из них 36 единиц (47%) образовано с помощью словосложения, 24 – с помощью аффиксации (32%), 12 (16%) появились в результате сокращения и 4 единицы (5%) образованы посредством конверсии. Как видно из вышеприведённой статистики, словосложение является наиболее продуктивным способом словообразования в американском варианте английского языка. Под словосложением понимается морфологическое соединение двух или более корней (основ). В результате сло-

восложения образуется сложное слово или композит [5]. Рассмотрим отобранные сложные слова с точки зрения частеречной принадлежности, составности, структуры, семантики, а также принадлежности к одной из тематических групп. Примеры контекстного употребления сложных слов отобраны из заголовков и текстов статей на новостном сайте Fox News [6].

С точки зрения частеречной принадлежности 33 лексические единицы являются существительными. Например, *food truck* (n.) / большая машина, предназначенная для приготовления и продажи еды.

E.g.: "Prince William surprises *food truck* customers by handing out burgers."

Подавляющее число существительных (31 единица) являются двухкомпонентными композитами, т.е. состоящими из двух основ-компонентов. Основа-компонент может быть представлен как полнозначной единицей (непроизводной или производной), так и полуаффиксом. Например, *gas tank* (n.) / бензобак; *rental car* (n.) / арендованный автомобиль; *batboy* (n.) / молодой человек, нанятый бейсбольной командой, в обязанности которого входит следить за битами и другим инвентарем. Приведём примеры контекстного употребления этих композитов:

E.g.: "What OPEC cuts mean for your *gas tank*."

E.g.: "How to Avoid Paying *Rental Car* Extras."

E.g.: "Our American Dream: Ray Negrón, From Yankees *Batboy* to Sports Executive."

Основа-компонент может быть в усечённой форме: *mic drop* (n.) / акт преднамеренного падения микрофона в конце успешного выступления (образовано от *microphone drop* / падение микрофона).

E.g.: "The exchange resulted in dozens of supportive comments from Young's Twitter followers, including one user who praised the comedian for his "*mic drop* tweet."

Ведущими словообразовательными моделями существительных являются:

Noun + Noun = Noun (23 единицы). Например, *mudroom* (n.) / место при входе в дом, где можно оставить загрязнённую или мокрую одежду, обувь.

E.g.: "Instead of letting your family's winter gear be thrown haphazardly about your entryway or *mudroom*, plan appropriately for the chilly months ahead by creating functional storage."

Adjective + Noun = Noun (6 единиц). Например, *manufactured home* (n.) / маленький домик заводского производства, который привозится и устанавливается в готовом виде.

E.g.: "What Is a *Manufactured Home*? The Next Step Beyond Mobile Homes."

Другие словообразовательные модели носят единичный характер, однако представляют интерес с лингвистической точки зрения в силу создаваемого эффекта новизны:

Verb + Noun = Noun: *runway* (n.) / сцена, предназначенная для прохода моделей во время показа мод.

E.g.: "International *runway* model turned biology professor details how COVID-19 has changed her life."

Verb + Pronoun = Noun: *carryall* (n.) / большая сумка с ручками, обычно из мягкого материала.

E.g.: "Large *carryalls* are still ok, but itsy-bitsy bags are sexier."

Среди отобранных существительных было выявлено два трёхкомпонентных композита, т.е. лексических единиц, состоящих из трёх основ-компонентов. Отобранные лексические единицы образованы по следующим моделям:

Noun + Noun + Noun = Noun: *town hall meeting* (n.) / мероприятие, на котором политический деятель или официальный представитель какой-либо организации отвечает на вопросы публики.

E.g.: "Carmelo Anthony runs *town hall meeting* with youth to discuss safety, gun violence."

Adjective + Adjective + Noun = Noun: *smart highway* (n.) / "умная дорога", т.е. комплексная система, основанная на искусственном интеллекте, позволяющая транспорту в автоматическом режиме взаимодействовать с окружающей инфраструктурой, а самой инфраструктуре получать информацию от транспорта и окружающей среды.

E.g.: "Pilot project converting I-94 section into *smart highway* will mean lane closures this week."

В ходе исследования выявлены два сложных прилагательных и один глагол:

Noun + Adjective = Adjective: *buzzworthy* (adj.) / привлекающий внимание средств массовой информации или общественности.

E.g.: "Missouri sheriff's office makes *buzzworthy* offer to alcohol drinkers after needing assistance with training."

Verb + and + Verb = Adjective: *cease-and-desist* (adj.) / используется для описания постановления суда или распоряжения государственного органа, направленного на прекращение той или иной деятельности.

E.g.: "Catholic archdiocese accuses Walter Reed of stifling religious rights with '*cease and desist*' order."

Noun + Verb = Verb: *comparison-shop* (v.) / переходить из одного магазина в другой с целью сравнения цен на аналогичные товары.

E.g.: "As airlines offer a proliferating list of add-on services, from early boarding to premium seating and baggage fees, the ability to *comparison-shop* for the lowest total fare is eroding."

Американский вариант английского языка стремится к упрощению во всех областях: фонетической, грамматической, орфографической, лексической [2]. Подобного рода тенденция характерна и для сложных слов как продукта словосложения. В плане структуры наблюдается лишь незначительное структурное разнообразие. В плане семантики, большая часть отобранных композитов обладает прозрачной семантикой, и их значение выводится из суммы значений составляющих их компонентов.

Например, *county line* (n.) / граница, разделительная линия между административными округами.

E.g.: “Cody Powell, the emergency management coordinator for Wise County, said the likely tornado struck about 5 a.m. in the southwest corner of the county near Parker County line, damaging homes and downing trees and power lines.”

Помимо уточнения и дифференциации понятий некоторые сложные слова в американском варианте английского языка выполняют ещё и экспрессивную функцию. Данная функция реализуется за счёт идиоматичных сложных слов. Значение таких композитов не выводится из суммы значений компонентов сложного слова. Выявлены сложные слова, которым свойственна та или иная степень идиоматичности. Для таких композитов характерно несовпадение границ номинального и реального денотатов [4]. Семантика таких слов раскрывается не автономно, а через контекст или экстралингвистическое знание естественной логики вещей. В основе значений идиоматичных сложных слов лежит метафора, образное сравнение, уникальная для каждого языкового сообщества и отражающая его картину мира. Например, сложное слово *earmark* (n.) дословно означает «отметка на ухе», тогда как реальный денотат «что-то характерное, предназначенное для кого-либо или чего-либо». Значение данного слова связано с фермерством: животные, принадлежащие тому или иному хозяину, помечаются особым клеймом на ухе.

E.g.: “House Republican voted to allow lawmakers to insert *earmarks* into spending bills in the next Congress as part of an effort to allow the funding of pet initiatives.”

Основным значением сложного слова *elevator pitch* (n.) является «реклама в лифте». Реальное значение данной лексической единицы «короткое рекламное выступление о продаваемом продукте или услуге». Презентация по времени должна соответствовать времени поездки в лифте. Приём «elevator pitch» появился в 20-ых годах прошлого века, в период интенсивного строительства небоскрёбов. Начинающие бизнесмены рекламировали свой товар или услугу потенциальным инвесторам в кабине лифта во время движения. Данное сложное слово давно и активно используется в бизнес терминологии. В сети Интернет есть много рекомендаций по составлению эффективно «elevator pitch». Однако, в связи с отставанием лексикографической практики композит был зафиксирован в Oxford Advanced Learner’s Dictionary лишь в августе 2022 года.

E.g.: “How to Deliver a Successful *Elevator Pitch*.”

С лингвистической точки зрения любопытной представляется конверсивная пара существительное-глагол: *double-dip* (n.) / рожок с двумя шариками мороженого и образованный от существительного глагол *double-dip* (v.) / получать доход из двух разных источников незаконным путем. Данный пример демонстрирует случай семантического сдвига, при котором значение глагола не отождествляется с существительным, от ко-

торого тот был образован. Приведём примеры контекстного употребления композитов.

E.g.: “«President Biden and his Baskin Robbins ice cream. He ordered the *double dip* chocolate chip in a waffle cone,” Pager reported.”

E.g.: “Vulnerable Texas Democrat *double dipped* on property tax exemption for at least 8 years.”

Отобранные лексические единицы, являясь элементом национальной языковой картины мира, отражают особенности разного рода систем и сфер жизнедеятельности человека в США, национально-специфического восприятия каких-либо реалий, фрагментов действительности и относятся к разным тематическим группам [3].

Лингвистический анализ отобранных лексических единиц показал, что сложные слова отражают практически все основные сферы жизни современного американского общества. Условно нами были выделены следующие тематические группы:

- Быт, гастрономия. Например, *pigs in a blanket* (n.) / маленькие сосиски, завернутые в тесто. Как правило, подаются в качестве закуски перед основным приёмом пищи.

E.g.: “Savory Christmas *pigs in a blanket* wreath: Try the recipe.”

- Экономика, бизнес, финансы. Например, *price gouging* (n.) / практика резкого поднятия цен на товар / услугу в период ажиотажа спроса.

E.g.: “California lawmakers to vote on whether oil companies should be penalized for *price gouging*.”

Ещё пример, *destination charge* (n.) / сбор, компенсирующий затраты по доставке новой машины в пункт продажи.

E.g.: “The 2016 Chevrolet Camaro hits dealer lots late in 2015 and we can confirm the car will be priced from just \$26,695, including a \$995 *destination charge*.”

- Общественно-политическая жизнь. Например, *spin room* (n.) / специально отведённая зона, где журналисты могут взять интервью у политиков после важного мероприятия.

E.g.: “Post-debate analysis from *spin room*; top moments from fiery second GOP debate.” Ещё один пример, *virture signaling* (n.) / публичное выражение своего мнения по социально-политическим вопросам с целью создания положительного имиджа.

E.g.: “Riley Gaines calls out Megan Rapinoe for ‘*virtue signaling*’ on transgender athletes: ‘It’s actually exclusive’.”

- Транспорт, пути сообщения. Например, *moving violation* (n.) / нарушение правил движения.

E.g.: “In some states, car insurance companies are not allowed to raise your rates after just one *moving violation* conviction.”

- Труд, трудовые отношения. Например, *side hustle* (n.) / занятость на неполный рабочий день, подработка, которую человек выполняет параллельно со своей основной работой.

E.g.: “A New Jersey teacher was recently shocked to find a \$100 tip on a bill at her waitressing *side hustle*, left by a couple with a kind note that declared, “Teachers shouldn’t have to work weekends!”

Ещё один пример: *hump day* (n.) – дословно «горбатый день» или середина рабочей недели, т.е. среда.

E.g.: “‘*Hump Day*’ event cancelled after students claim bringing a camel to campus was racist.”

– Здравоохранение, социальное развитие. Например, *medicare* (n.) / система государственного страхования, обеспечивающая медицинскую помощь лицам старше 65 лет.

E.g.: “Fox News Poll: 71% choose funding Social Security, *Medicare* over budget cuts.”

– Образование, наука. Приведём пример: *frat boy* (n.) / молодой человек, ведущий себя вызывающе, что считается типичным для членов некоторых студенческих клубов в колледжах США.

E.g.: “Former *frat boy*’s ambition lands him in the corner office.”

– Культура, искусство. Например, *culture warrior* (n.) / человек, активно защищающий определённую культуру / набор ценностей, которые, по его мнению, находятся под угрозой (особенно консервативные политические ценности в США).

E.g.: “Reluctant *Culture Warrior*: President Bush doesn’t like to talk about social issues like gay marriage and degenerate entertainment.”

– Спорт, игры. Например, *ballplayer* (n) / человек, играющий в бейсбол, в том числе, профессиональный.

E.g.: “Jury selection begins in Cuban *ballplayer* smuggling case.”

– Окружающая среда. Например, *catbird* (n.) / североамериканская птица с темно-серыми или чёрными перьями, длинным хвостом, издающий крик, похожий на кошачий.

E.g.: “A dead *catbird* found in Manatee County has tested positive for the West Nile virus.”

Выявленные тематические группы отражают практически все основные сферы жизни современного американского общества. Тематические группы «Общественно-политическая жизнь», «Транспорт, пути сообщения», также «Труд, трудовые отношения» являются наиболее многочисленными, что свидетельствует о том, какое приоритетное значение в современном американском обществе придаётся трудоустройству, свободе передвижения, а также правам и свободам во всех областях жизнедеятельности.

Проведённое лингвистическое исследование показало, что словосложение является наиболее продуктивным способом словообразования в современном американском варианте английского языка. Такое направление развития словообразования характерно для английского языка в целом, что является свидетельством усиления аналитических тенденций. Сложные слова в американском варианте английского языка не отличаются структурным разнообразием, тем не менее, благодаря ёмкости значения композита, называющего как предмет, так и его признак, являются неотъемлемой частью национальной языковой картины мира. Сложные слова отражают национально-

культурную специфику, историю становления нации, систему ценностей и отношений современного американского общества. В призме словосложения, как способа пополнения словаря, можно также говорить о приоритетных областях современной американской жизни, а также о том, что американский народ привнёс в английский язык и культуру в целом.

Литература

1. Гончарова Н.Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-kak-obekt-lingvisticheskogo-opisaniya> (дата обращения: 10.01.2024).
2. Городова Е.С. Системно-структурное упрощение как фактор автономизации американского варианта английского языка в макросистеме World Englishes: Автореф.дис... канд.филол. наук: 10.02.20 [Текст] / Е.С. Городова. Москва, 2016. 21 с.
3. Ефремова Е.М. Тематическая стратификация многокомпонентных слов-композигов в современном английском языке // Вестн. Ун-та Рос. Акад. Образования. 2012. № 1. С. 124–126.
4. Ефремова Е.М. Структурно-семантические и функциональные особенности многокомпонентных композигов в современном английском языке: Автореф.дис... канд.филол.наук:10.02.04 [Текст]/Е.М. Ефремова. – Москва, 2012. 19 с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. 709 с. URL.: <https://rus-lingvist-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 12.08.2023).
6. Fox News. URL.: <https://www.foxnews.com> (дата обращения: 07.12.2023).
7. Oxford Advanced Learner’s Dictionary. URL.: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 12.08.2023).

COMPOUND WORDS IN THE AMERICAN VARIANT OF THE ENGLISH LANGUAGE AS AN ELEMENT OF THE NATIONAL LINGUISTIC WORLD IMAGE

Efremova E.M.
Moscow Pedagogical State University

The present article is devoted to the investigation of the structural and semantic diversity of English compounds typical to North American English and registered in Oxford Advanced Learner’s Dictionary during 2015–2023 years. The author determines the part of speech of compound words, shows that they are not homogeneous in their structure, as well as analyses their meaning and thematic group. In the end the author of the article comes to the conclusion that composition is the most productive type of word building in present-day North American English. Nevertheless, compound words in American English are not diverse in their structure. The meaning of compound words includes the name of the object as well as its features. This fact contributes to the usage of such lexical items in naming new objects and phenomena of reality in the modern American society. Compound words reflect high-priority spheres for Americans and are an integral component of the national linguistic world image.

Keywords: American English, linguistic world image, compound word, composition, word building, word building model, thematic group.

References

1. Goncharova N.N. Language picture of the world as an object of linguistic description // News of Tula State University. Humanitarian sciences. 2012. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-kak-obekt-lingvisticheskogo-opisaniya> (date of access: 01/10/2024).
2. Gorodova E.S. Systemic-structural simplification as a factor in the autonomization of the American English language in the World Englishes macrosystem: Abstract of thesis... candidate of philological sciences: 02.10.20 [Text] / E.S. Gorodova. Moscow, 2016. 21 p.
3. Efremova E.M. Thematic stratification of multicomponent words-composites in modern English // Vestn. University of Russia Academician Education. 2012. No. 1. pp. 124–126.
4. Efremova E.M. Structural-semantic and functional features of multicomponent composites in modern English: Abstract of thesis... candidate of philological sciences: 10.02.04 [Text]/E.M. Efremova. – Moscow, 2012. 19 p.
5. Linguistic encyclopedic dictionary / ch. ed. V.N. Yartseva. – 2nd ed., add. – M.: Bolshaya ros. encycl., 2002. 709 p. URL: <https://rus-lingvist-dict.slovaronline.com/> (access date: 08/12/2023).
6. Fox News. URL: <https://www.foxnews.com> (access date: 12/07/2023).
7. Oxford Advanced Learner's Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (access date: 08/12/2023).

Лингвистический феномен словообразования в медицинской терминологии английского языка

Кадилаина Ольга Александровна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель,
кафедра иностранных языков медицинского института,
Российский университет дружбы народов
E-mail: olgakadilina@gmail.com

Среди множества лингвистических феноменов, присутствующих в медицинской терминологии, интересным представляется ономастика, а именно эпонимы и их синонимический ряд в комбинации с анимидами в медицинской терминологии английского языка. Среди путей передачи ономастических единиц с помощью различных приемов в медицинской терминологии английского языка: транслитерация, типологические соответствия, транспозиция имен собственных в прилагательные, которые способствуют сохранению семантической окраски инициального термина в переводе и в определенной степени передают значение и информацию данных лексических единиц (семантическое реноминация, перифрастический перевод). Эти средства обеспечивают адекватность восприятия медицинской терминологии.

В данной работе, среди многочисленных речевых явлений терминологического словообразования, было выбрано понятие синонимии. Речь идет о медицинских эпонимах, содержащих онимы. Для их анализа использован текстологический и стилистический анализ, классификацию, структурный, этимологический и словообразовательный анализ. Типология образования английской медицинской терминологии сделала возможным заключение комплексной схемы и характеристики медицинских онимов. Считаем мнение об искоренении синонимии из терминологии ложной, поскольку синонимы способствуют межкультурному обмену и необходимы для выбора лучшей деноминации термина.

Ключевые слова: английский язык; медицинская терминология; оним; синоним; эпоним.

Введение

Язык медицины – это сложная терминосистема, которая основывается на взаимосвязях разных языков, процессах мышления и реалиях окружающей среды. Медицинскую терминологию, как и язык в целом, следует воспринимать в диалектическом ключе в своей целостности и перманентном развитии. Словообразование медицинской терминологии представляет собой сложный процесс взаимосвязей и специфику межъязыковых отношений.

Исследование медицинской терминологии и процессов терминологического словообразования в разных языках актуально и вызывает острый интерес. В исследовании словообразования медицинских терминов в английском языке можно использовать различные методы: классификация и систематизация (при группировании синонимов, онимов, неологизмов, паронимов и т.п.); описание на базе статистики, генетики, этимологии, словообразования, сравнения; сравнение (при сопоставлении терминологических единиц); количественный подсчет (при определении типов медицинских терминов) и социальная типизация (при изучении языковых явлений в социологии и истории). [9]

Ученые распределяют медицинские термины на следующие основные группы, составляющие основу медицинской терминологии [3]:

1. Анатомическая и гистологическая номенклатуры, включающие все названия известных в настоящее время анатомических и гистологических образований.

2. Клиническая терминология. Она охватывает термины разных клинических специальностей, а также патологической анатомии и физиологии. Сюда относятся названия болезней, патологических процессов и состояний, признаки болезней, симптомы, названия операций, методы обследования и лечения, медицинские приборы, инструменты и т.д.

3. Фармацевтическая терминология, применяемая в процессе изготовления, стандартизации, исследования, хранения и выдачи лекарственных средств, предназначенных для диагностики, профилактики и лечения заболеваний.

Благодаря совместным усилиям лингвистов и медиков анатомическая терминология, то есть анатомическая номенклатура является основательно изученной, а значит, стандартизированной и унифицированной. Однако актуальным остается исследование проблематики связанной с упорядочением английской клинической терминологии, которая характеризуется выраженным на-

сыщением вариативных форм. Существование таких параллельных форм обусловлено тем, что терминосистема во время генезиса и постоянных трансформаций остается стабильной и способной к эффективному выполнению коммуникативных и когнитивных функций [4]. Именно вариативность форм среди медицинских терминов английского языка недостаточно изучена и составляет неограниченный ресурс для научных работ.

Основным требованием как к медицинской терминосистеме, так и к другим существующим терминам является присутствие четкого однозначного определения без синонимического ряда и расхождений в пределах терминологического поля. Однако, несмотря на это, синонимические формы являются достаточно распространенным явлением в медицинской терминологии, которая находится в активной фазе своего формирования [10].

В современном языкознании отсутствует принятое определение феномену синонимии. Наиболее распространенным является предположение, что синоним – это термин с общим значением, однако с расходящимся выражением, имеющим тождественное или почти тождественное значение. Относительно терминов, содержащих онимы, предлагаем следующую дефиницию: синонимы – это взаимозаменяемые слова, значение которых тождественно, за исключением информации, которую они содержат и формы выражения, поскольку эпонимы – это единый когнитивный комплекс, который кроме сугубо медицинской дефиниции, содержит также культурологический компонент речевой картины мира (гендерная принадлежность, национальность, социальный статус).

По определению предмета как уникального или как представителя определенного класса все существительные делятся на имена собственные (онимы) и общие. Сложно определить, какие существительные преобладают в языке – собственные или общего рода. Существительное общего рода – лексема, называющая предмет по его принадлежности к тому или другому классу. Такие слова представляют собой обобщенное наименование однородных предметов. Имя собственное может означать не только категорию предметов, но и любой его отдельный предмет внутри. Собственное название – это слово, означающее индивидуальное название одного из ряда аналогичных предметов или вообще одного существующего и выполняющее идентификационную функцию. Раздел языкознания, занимающийся изучением собственных имен, их историей и закономерностями их возникновения, их функционированием, изменениями и структурой, называется ономастикой. Эпоним – это имя человека, реального или вымышленного, на основе которого создано другое слово или словосочетание [7].

Важной особенностью медицинской терминосистемы является ее когнитивно-коммуникативная функция, поскольку, с одной стороны, она содержит знания, а с другой – обеспечивают коммуникацию. Поскольку Л.К. Гордеева предлагает рас-

сматривать синонимиию во всех языковых вариантах, то есть в таких проявлениях как морфологических, лексических, синтаксических, семантических, фразеологических, фонологических вариантах в парадигматическом плане [2], учитывая вышеупомянутое, считаем, что такое явление как синонимиия среди терминов, содержащихся в медицинской терминологии, охватывает: дублиеты, варианты и эквиваленты.

В ракурсе исследованного явления следует упомянуть функциональную специфику перевода англоязычных медицинских терминов. При переводе пересекаются не только две языковые системы, но и две разные культуры [1]. В этой связи изучение словообразования медицинских терминов в английском языке в этой работе нацелено именно на явления синонимии в эпонимах, присутствие которых в медицинском дискурсе и придает ему оригинальность и этнокультурную специфику.

Целью статьи является описание явления синонимии как одного из путей словообразования медицинских терминов в английском языке. На примерах медицинской терминологии выявить и проанализировать присутствующие синонимы в онимах и исследовать возможные средства их перевода, а также проанализировать процессы формирования латинизированных клинических терминов.

Изложение основного материала

В медицинских эпонимах, собственно, в синонимии, анализируем понятия дублиетов, эквивалентов, вариантов и однородных терминов. Дублиеты в медицинской терминологии – это совершенно тождественные термины, которые соотносятся с одним и тем же понятием, не характеризуя свойство, а только освещая его с разных позиций [6].

В свою очередь согласно [8], в рамках терминологии синонимы могут существовать только как дублиеты. Поскольку медицинские термины создавались на основе греческого и латинского языков, поэтому вполне естественно, что для медицинской терминологии характерно наличие дублиетных пар. Среди терминов, содержащих онимы, также наблюдается дублиетность. Например:

- Gifford's reflex (рефлекс Гиффорда) – orbicularis papillary reflex (веко-зрачковый рефлекс) [5];
- Shy-Magee syndrome (синдром Шая-Мейджи) – central core disease (заболевание центрального стержня) [5].

Эквиваленты в медицинской терминологии – это разные названия одного и того же понятия, которые передаются разными морфологическими формами абсолютных синонимов [8], что обусловлено определенными факторами, в том числе культурологическими. Например: Graves' disease (болезнь Грейвса) – синдром диффузной гиперплазии щитовидной железы. Характеризуется гипертиреозом, обычно с зобом и глазными проявлениями [5]. Такая же характеристика представляется и к термину Базедова болезнь (Basedow's disease) – расстройство, характеризующее-

ся триадой признаков таких как гипертиреозидизм, зоб и экзофтальм (ненормальным выпячиванием глазного яблока) [5]. Термин Базедова болезнь употребляется в основном в Европе, болезнь Грей-вса – в Соединенных Штатах и Канаде, в других странах распространено название тиреотоксикоза [5].

Понятие «вариант» в медицинском субязыке – это видоизмененная, параллельная форма существования лексической единицы, модифицирующая разнообразные аспекты своего выражения (фонемного, морфемного или лексического, места ударения, парадигмы спряжения, ряда слов и т.п.), но при этом не нарушающая принципов тождества [6]. Например, среди терминов-эпонимов вариативность проявляется в основном на графическом уровне, поскольку видоизменение фамилии происходит в зависимости от правил речи. Обычно вариативная форма возникает в процессе транслитерации славянских фамилий. Пример: Абрикосовая опухоль (гранулезоклеточная опухоль) – Abrikosov's (Abrikosoff's) tumor [5].

К варианту могут относиться аббревиатуры и эллиптические анимные формирования, то есть многокомпонентные переменные термины, претерпевшие изменения в структуре, поскольку опускание одного из компонентов в эллиптических терминах не нарушает принципа тождества:

- Howell-Jolly bodies (тельца Хауэлла-Жолли) → Howell bodies (тельца Хауэлла) → Jolly bodies (тельца Жолли) [5].
- Gerstmann-Straussler syndrome (синдром Герстмана-Шильдера) – группа редких прионовых заболеваний с автономно-доминантным типом наследования, которые связаны с различными мутациями гена белкового приона → GSS является инициальной аббревиатурой вышеописанного термина [5].

Среди клинических терминов-эпонимов есть и такие, которые не имеют ни одной вышеупомянутой синонимической пары. Считаем, что нехватка параллельной формы и присутствие описания и определения позволяет унификацию и стандартизацию медицинских терминов, несмотря на их проприативные составляющие. Возьмем к примеру Ludwig's angina (ангина Людвига) – тяжелая форма целлюлита подчелюстного участка со вторичными поражениями подъязычного и подбородочного пространства, преимущественно вызванного инфекцией в области большого корневого зуба или проникающего поражения полости рта [5].

В целом, статистический анализ терминологических словосочетаний, представленных в английской медицинской терминологии, показал, что наиболее частотными являются двусловные терминологические словосочетания. [3]

Несмотря на оговорку лингвистов, что существование нескольких терминов для определения единого понятия может повлечь за собой изменения в семантической структуре и в дальнейшем обозначить совершенно иное понятие, присутствие синонимов в медицинской терминосистеме

является приоритетным для выделения оптимальной номинации термина.

Соглашаемся с мнением, что синонимами в пределах одного терминологического поля должны быть слова тождественные в медицинском значении. Разделение на абсолютные (так сказать идеальные) и относительные (частичные) синонимы именно в английской медицинской терминологии неуместно, поскольку приблизительная трактовка может иметь фатальные последствия.

Образование синонимов связано с большим количеством интра- и экстралингвистических факторов. Однако основные триггеры формирования параллельных форм в английской медицинской терминологии являются следующими:

- научное развитие, приводящее к деятельности архаических и новых форм, аббревиатур и т.п.;
- существование заимствованных и автохтонных терминов (этноспецифических форм);
- ненадлежащий уровень стандартизации медицинской терминологии, которая постоянно трансформируется;
- избегание повторов в целях языковой экономии.

Следовательно, клинические термины-эпонимы характеризуются наличием синонимических пар, которые не имеют семантического воздействия, но могут выполнять различные когнитивные и коммуникационные функции. Устранение синонимов в английской медицинской терминологии возможно только при условии полного исследования отрасли, что невозможно, поскольку она находится в стадии развития. Несмотря на мнение лингвистов, что синонимия является негативным явлением в терминологии, мы считаем, что в медицинской терминологии она способствует межкультурному обмену и повышает профессиональный уровень медика и даже необходима для выделения наилучшей номинации термина.

Заключение

Таким образом, эпонимы широко используются в обозначении новых явлений в науке, исключительно в странах, которые являются первыми в области медицинских достижений, что является доказательством развития современной медицины. Все приведенные выше примеры свидетельствуют о сочетании социолингвистических и лингвистических характеристик, способствующих возникновению медицинской терминосистемы, а соответственно генеза словообразования.

В лексическом составе языка английские термины-эпонимы для обозначения инфекционных болезней и вирусов являются важными и неотъемлемыми. Изучая структуру английских терминов-эпонимов, выявлено, что они устойчивы, беспредложны, состоят из одного или нескольких собственных названий и одного или нескольких существительных. Ввиду того, что структура английских терминов-эпонимов различна, то целесообразно было разделение данных эпонимов

на две группы: эпонимы, состоящие из одного собственного названия; эпонимы, состоящие из двух и более имен собственных.

Эпонимы в медицинской терминологии указывают на их происхождение. В английском языке медицинские эпонимы играют немаловажную роль в формировании клинической терминологии, а также способствуют обогащению лексики данного языка. Особенность медицинских терминов-эпонимов заключается в их главной функции – замене длинных и сложных конструкций более короткими и простейшими.

В медицинской лексике существуют эпонимы двух видов: номенклатурные названия, идентифицирующие любую нозологическую форму в официальной медицинской номенклатуре и простые названия, составляющие общеупотребительный пласт медицинской лексики.

Наибольшее количество эпонимических терминов фиксируется в клинической номенклатуре. Эпонимы в медицинской терминологии указывают на автора, который впервые наблюдал то или иное заболевание, получившее широкое распространение, или приобрело масштабы эпидемии.

Одной из специфических характеристик медицинской терминологии является использование эпонимов – профессиональных лексических единиц, состоящих из собственного названия. Считаем, что наиболее распространены эпонимы в терминологии инфекционных заболеваний, а именно в номинации лихорадок, указывая на автора, открывшего заболевание. Кроме того, встречаются составные термины, в структуру которых также входят вспомогательные элементы.

Эпонимы появляются в медицинской терминологии, когда этиологические и патогенетические признаки болезни неизвестны. Возникновение эпонимов является социолингвистической проблемой в терминоведении, поскольку их название часто впервые создается в текстах средств массовой информации при описании эпидемий неизвестной этиологии.

Литература

1. Бельская А.Е. Специфика перевода английской медицинской терминологии на русский язык// Молодой ученый. 2017. № 4. С. 275–277.
2. Гордеева Л.К. Терминологический «беспорядок» в медицине и способы его преодоления// Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология». 2021. № 2 (69). С. 217–224
3. Дубенкова Л.В., Апукhtина Л.М. Медицинская терминология: различные способы образования медицинских терминов (на примере английского языка)// Научный электронный журнал INNOVA. 2017. № 1(6). С. 26–30.
4. Макушева Ж.Н., Ковалева М.Б. Специфика медицинского дискурса на материале аутентичных текстов по специальности// Филоло-

гические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 5 (Ч. 1). С. 108–111.

5. Марковина И.Ю. Большой англо-русский и русско-английский медицинский словарь. – М.: Живой язык, 2020. 592 с.
6. Смирнова Е.В. Структурные особенности образования эпонимов в медицинской терминологии (на примере английского языка)// Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. 2014. Вып. 6. С. 100–103.
7. Хакиева З.У., Зекиева П.М., Абдулхаджиева М.Р. Способы образования английских медицинских терминов-эпонимов// Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2020. Том 13. Выпуск 3. С. 163–167.
8. Canziani T. The status of medical eponyms: Advantages and disadvantages// Teaching Medical English: Methods and Models. – Monza: Polimetrica International Scientific Publisher, 2011. pp. 217–230.
9. Druganova B. English Medical terminology – different ways of forming medical terms // JAHR European Journal of Bioethics. 2013. Vol. 4(7). pp. 55–69
10. Lamy J.B., Lillo-Le Louët A., Bousquet C. An Iconic Approach to the Browsing of Medical Terminologies// MedInfo. 2019. pp. 213–217.

LINGUISTIC PHENOMENON OF WORD FORMATION IN MEDICAL TERMINOLOGY OF THE ENGLISH LANGUAGE

Kadilina O.A.

Peoples' Friendship University of Russia

Among the many linguistic phenomena present in medical terminology, onomastics seems interesting, namely eponyms and their synonymous series in combination with animas in the medical terminology of the English language. Among the ways of transmitting onomastic units using various techniques in the medical terminology of the English language: transliteration, typological correspondences, transposition of proper names into adjectives, which help preserve the semantic coloring of the initial term in translation and to a certain extent convey the meaning and information of these lexical units (semantic renomination, periphrastic translation). These tools ensure the adequacy of the perception of medical terminology.

In this work, among the numerous speech phenomena of term formation, the concept of synonymy was chosen. We are talking about medical eponyms containing onyms. For their analysis, textual and stylistic analysis, classification, structural, etymological and word-formation analysis were used. The typology of the formation of English medical terminology made it possible to conclude a comprehensive scheme and characteristics of medical onyms. We consider the opinion about eradicating synonymy from terminology to be false, since synonyms contribute to intercultural exchange and are necessary for choosing the best denomination of a term.

Keywords: English; medical terminology; onym; synonym; eponym.

References

1. Belskaya A.E. Specifics of translating English medical terminology into Russian // Young scientist. 2017. No. 4. pp. 275–277.
2. Gordeeva L.K. Terminological “confusion” in medicine and ways to overcome it // Bulletin of Tver State University. Series “Philology”. 2021. No. 2 (69). pp. 217–224
3. Dubenkova L.V., Apukhtina L.M. Medical terminology: various ways of forming medical terms (using the example of the Eng-

- lish language) // Scientific electronic journal INNOVA. 2017. No. 1(6). pp. 26–30.
4. Makusheva Zh.N., Kovaleva M.B. Specifics of medical discourse based on authentic texts in the specialty // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2014. No. 5 (Part 1). pp. 108–111.
 5. Markovina I. Yu. Large English-Russian and Russian-English medical dictionary. – M.: Living Language, 2020. 592 p.
 6. Smirnova E.V. Structural features of the formation of eponyms in medical terminology (using the example of the English language) // Bulletin of the Faculty of Humanities of the Ivanovo State University of Chemical Technology. 2014. Vol. 6. P. 100–103.
 7. Khakieva Z.U., Zekieva P.M., Abdulkhadzhieva M.R. Methods of formation of English medical terms-eponyms // Philological sciences. Questions of theory and practice. – Tambov: Certificate, 2020. Volume 13. Issue 3. P. 163–167.
 8. Canziani T. The status of medical eponyms: Advantages and disadvantages // Teaching Medical English: Methods and Models. – Monza: Polimetrica International Scientific Publisher, 2011. pp. 217–230.
 9. Druganova B. English Medical terminology – different ways of forming medical terms // JAHR European Journal of Bioethics. 2013. Vol. 4(7). pp. 55–69
 10. Lamy J.B., Lillo-Le Louet A., Bousquet C. An Iconic Approach to the Browsing of Medical Terminologies // MedInfo. 2019. pp. 213–217.

Дихотомия «черный-белый» в изображении мира героев романа К. Стоккет «Прислуга»

Каурова Елена Михайловна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Д. Банзарова»
E-mail: kaurova76@mail.ru

Сейдалиева Алина Майрамбековна,

магистрант кафедры немецкого и французского языков ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Д. Банзарова»
E-mail: alina.bgu22@yandex.ru

В статье раскрывается концепция личности в романе К. Стоккет «Прислуга» в парадигме «сегрегированный социум – личность – человек» через дихотомию концептов «черный – белый». В ходе анализа духовного мира героев, их ценностей, установок, отношения к базовым критериям личности героя авторы приходят к выводу, что человек в романе Стоккет первоначально как носитель социальных установок, стереотипного мышления, предрассудков имеет возможность развития и раскрытия в себе общечеловеческих аспектов личности независимо от расовой принадлежности героя и его цвета кожи. Напротив, значимость цвета кожи представителей сегрегированного социума как наиважнейшего аспекта социальной иерархии в конечном счете нивелируется через дихотомию «черный-белый» в изображении вещного, пространственного, чувственно-эмоционального мира героев.

Ключевые слова: роман К. Стоккет «Прислуга»; концепция личности; расовая принадлежность; сегрегация общества; дихотомия «черный – белый».

«Прислуга» (2009) – современный исторический роман южноамериканской писательницы Кетрин Стоккетт (1969), повествующий о жизни американского сегрегированного общества в городе Джексон, штате Миссисипи в 1960-е годы XX столетия. Тема раскрывается, с одной стороны, от лица начинающей белой писательницы Евгении (Ски-тер) Фелан, с другой стороны, делается попытка прямолинейно, бесхитростно, без унижающей жалости к чернокожим героям, с иронией и юмором рассказать о сегрегации общества с точки зрения двух афроамериканских горничных Эйбилин Кларк и Минни Джексон. Трехплановость повествования позволяет автору проследить жизненный путь героев, в полной мере раскрыть их внутренний мир, личностные качества, ценностные ориентиры, отношение к людям, миру в целом, страхи, опасения и надежды и, главным образом, показать процесс трансформации отношения героев к сегрегации общества. Основная мысль романа о том, «... что все мы равны... И цвет кожи еще не определяет цвет вашей души» [с. 608].

Проблема, поднятая автором, становится отправной точкой в исследовании **объекта** данной статьи – концепции личности в романе Стоккет в парадигме «Сегрегированный американский социум – Личность – Человек». Рассматривается данная парадигма в свете дихотомии «черный – белый», ибо цвет кожи представителей такого социума – наиважнейший аспект социальной иерархии и сегрегации. **Субъектом** исследования, следовательно, является собственно Человек и его место в черно-белом социуме. **Актуальность исследования** обусловлена рассмотрением концепции личности героев в рамках концептуального подхода и посредством дихотомийного анализа вещного, пространственного и чувственно-эмоционального мира героев. В современной российской науке роман Кетрин Стоккет крайне мало исследован, поэтому данное исследование имеет как практическую, так и теоретическую значимость. Результаты исследования могут быть применены в лекциях по современной зарубежной литературе, в исследованиях междисциплинарного характера по антропологии и гносеологии.

Личность в романе рассматривается автором, в первую очередь, как социальную сущность человека, как носителя определенных социальных правил, устоев, ценностей, культурных компонентов, предрассудков сегрегированного черно-белого общества, живущего по «законам Джима Кроу» и четко определяющего место чернокожего гражданина – оно сильно ниже чем место белого

гражданина. В таком обществе все пространство делится на два мира – тот, что для белых и тот, что для черных. Согласно закону, «неграм и белым запрещено пользоваться одними и теми же водоразборными колонками, кинотеатрами, общественными туалетами, бейсбольными стадионами, телефонными будками, цирками. Негры не смеют зайти в ту же аптеку или купить почтовые марки в том же окошке...» [с. 245].

Домашняя сфера как минимодель общества, организована аналогично общественной сфере. Белые семьи пространственно организуют свои дома таким образом, чтобы их чернокожие горничные содержались отдельно и выполняли ряд требований по обслуживанию своих белых работодателей.

Важным является и тот факт, что члены сегрегированного общества принимают эти правила: «Мы все знаем об этих законах, мы живем по ним, но никогда их не обсуждаем» [с. 245]. Они закладываются с пеленок, и общество тщательно следит за их исполнением, будь ты белый или чернокожий. Такое приятие складывалось исторически. В штате Миссисипи, находящемся под влиянием западной «белой» культуры, белые люди разделяют общую культурную идентичность из-за цвета кожи. Он относит их к определенной культурной группе, подвергает воздействию исторически сложившихся культурных кодов и норм, укрепляющих иерархические взгляды и установки, их расовую гегемонию. А гегемония наиболее эффективна, когда ее идеологии принимаются в качестве культурных норм. Согласимся здесь с точкой зрения Ричарда Дайера о том, что идеология, лежащая в основе гегемонии романа Стоккет «Прислуга», будет называться «белой гегемонией», где белизна кожи обеспечивает идеологическую основу для гегемонистских практик [в перев 2, С. 6–7].

Действительно, белые герои в романе принимают законы, организуют политический и бытовой мир, создают доминирующие нарративы. Белые люди рассматриваются просто как люди, и эта позиция позволяет им говорить от имени всего человечества, в то время как «расовые люди» могут говорить только от имени своей расы. С точки зрения цвета кожи, белый цвет кожи – это цвет света, а поскольку мы постоянно видим свет, мы не видим его цвета. Белый, таким образом, отличается от всех других цветов в мире своим особым положением. Он обеспечивает моральное и эстетическое превосходство над черным. Следовательно, ввиду гегемонии белых, быть черным означает, что человек должен принять низшее положение в обществе, в то время как белые люди несут ответственность за сущность бытия.

Дихотомия «черный – белый» существует во многих культурах, отражает картину мира носителей разных культур. Белый – это чаще всего символ света, добра и чистоты, а черный – символ тьмы, зла, грязи. В связи с вышесказанным возникает вопрос, каким образом дихотомия «белый-черный» проявляется в романе Стоккет через ав-

торскую концепцию личности. Действительно ли счастливый человек в романе – белокожий носитель социальных установок?

Рассмотрим в рамках данного вопроса духовный мир героев. Понимая духовность как принятие личностью высших образцов человеческой культуры, моральных и нравственных принципов и общечеловеческих духовных ценностей в качестве ориентиров для своих действий и поступков, отметим высокую степень духовности чернокожей героини Эйбилин. Для нее, собственно, как и многих других чернокожих жителей Джексона, ориентиром является христианская церковь. И дело не в том, что героиня ее исправно посещает, помогает существовать церкви не только своим физическим трудом, но и жертвованиями, не смотря на мизерную зарплату – об этом пишет Эйбелин – «это означает, что после того, как заплачу за свет, воду, газ и за телефон, у меня остается тринадцать долларов пятьдесят центов на еду, одежду, парикмахерскую и пожертвования в церковь» [с. 28], но в том, что Бог – в ее душе. Рассуждая о мужчинах, Эйбелин говорит: «Проблема в том, что я люблю Господа, и мужчина никогда не сможет занять такое же важное место в моей жизни» [с. 42]. Она с детства пишет молитвы, и они обладают поистине исцеляющей силой, настолько исцеляющей, что люди просят ее внести в молитвенник, обычный синий блокнот, имя, за кого нужно помолиться: «Просто люди думают, что у тебя связь с Ним поближе, чем у прочих. Мы все на прямой линии с Господом, но ты – ты говоришь ему прямо на ухо» [с. 44]. Набожность Эйбелин является неотъемлемой частью ее духовного мира, она определяет ее жизненные приоритеты и ценности. Все, что делает Эйбелин, она делает с любовью, уважением, терпимостью и через общение с Богом.

В рамках дихотомии «черный-белый» данный вопрос решается одной фразой Эйбелин – «Бог не думает о цвете кожи» – когда она комментирует ситуацию с разразившейся в штате стихией и унесшей жизни как белых, так и черных людей. Перед лицом Бога все люди одинаковы, значит, духовность как воплощение «белого», есть признак человеческого, присущего как черным, так и белым. Минни, подруга Эйбелин, большую часть романа четко разграничивает мир черных и белых, однако в конце и она приходит к важнейшему выводу: «Всем известно, что белые и цветные – это не одно и то же. Но мы же **все равно люди!** Ох, да я слыхала, что у самого Иисуса кожа была темная, когда он жил в пустыне» [с. 263]. «Темная» кожа Христа в этом примере словно уравнивает два разных мира в аспекте веры и набожности.

Интересно проследить и то, как автор романа раскрывает истинную набожность черной Константин. Она проявлялась в ее способности петь, в том числе церковные песни. «Боже, как же Константин пела. Прямо чистый ангел посреди церкви. У всех прямо мороз по коже, как услышат ее волшебный голос», – вспоминает Эйбилин. Ски-

тер на протяжении всего романа мысленно обращается к Константину, думает о ней и скучает. Она помнит, как Константин пела и для нее *«В приглушенном свете ее голос вспыхнул невероятным сиянием. Если бы шоколад мог звучать, он запел бы голосом Константин. Если бы у песни был цвет, она обрела бы цвет шоколада»* [с. 103]. Дихотомия «черный – белый» и здесь размывает свои границы – черный человек становится ангелом, светлой душой, ее духовное белое песнопение имеет цвет шоколада.

В противовес духовной жизни чернокожей героини в романе рассмотрен и духовный аспект личности белых героев как неотъемлемая часть их существования в американском социуме. Внешне они проявляют глубокую приверженность христианским ценностям, регулярно посещают церковь, участвуют в благотворительных мероприятиях. Для этих целей в городе создана Женская Лига из 65 белокожих дам, на собраниях которой решаются благотворительные вопросы: ежегодный благотворительный сбор средств, денежные акции, распродажи выпечки и консервированных продуктов для фонда *«...НГДА. Несчастных Голодающих Детишек Африки...»* [с.247].

Однако не раз в этом вопросе звучит авторская ирония и даже сарказм. Фонд осуждается за то, что он фактически является социальным женским клубом, и Скитер, главный оппозиционер в романе, недвусмысленно обвиняет Хилли, президента Лиги, в лицемерии, указывая, что ее призывы накормить африканских детей звучат неубедительно по сравнению с ее отношением к афроамериканцам, которые ее обслуживают дома и нуждаются не меньше, чем НГДА.

Одержимость Хилли инициативой по охране здоровья на дому, которая поощряет строительство отдельной ванной комнаты для прислуги в доме хозяйки, является первоначальным катализатором желания Эйбилин бросить вызов существующему положению вещей. Когда горничную Хилли Юл Мэй ловят на краже кольца, настойчивость Хилли на четырехлетнем, а не шестимесячном тюремном заключении вызывает гнев у чернокожих друзей Юл Мэй и готовность участвовать в проекте Скитер. Черная церковь также отвечает на суровое наказание Юл Мэй коллективным пожертвованием, собрав нужную сумму для оплаты обучения ее сыновей.

Однако ключевой диалог, в котором видится наследие извращенной религиозной морали белого довоенного Юга, происходит, когда Юл Мэй впервые просит взаймы у Хилли на обучение сыновей и та отказывается, ссылаясь на христианскую мораль – *«истинные христиане не подают милостыню тем, кто в добром здравии и могут работать. Что правильнее научить их зарабатывать самостоятельно»* [с. 251]. Ответ Хилли исполнен в рамках американской религиозной традиции, которая позволила церквям южного довоенного периода оправдать рабство с помощью Священного Писания и написать свой собственный моральный

религиозный кодекс, основанный на расизме и сохранении превосходства белых.

Важно отметить, что сила веры черной Эйбилин постепенно передается Скитеру, сначала вовсе незаинтересованной прихожанке, которая считает, что *«чернокожие люди слишком часто ходят в церковь»* [с.154], и неоднократно использует церковь в качестве алиби на время, проведенное в доме Эйбилин, и обманывает мать, утверждая, что пишет о жизни Иисуса. И все же время, проведенное с Эйбилин, пробуждает в молодой героине духовную потребность: *«...наконец-то я поймал себя на том, что молюсь, хотя никогда не был очень религиозным человеком. Я ловлю себя на том, что шепчу Богу длинные, нескончаемые фразы, молю, чтобы мама почувствовала хоть какое-то облегчение, умоляю о хороших новостях о книге [...] Часто я ловлю себя на том, что молюсь, хотя и не знаю, что делаю это»* [с. 376]. В конце романа Скитер в знак благодарности за написанную книгу получает копию книги, подписанную прихожанами черной церкви, и послание от преподобного Джонсона о том, *«...что она теперь для нас как член семьи. – Вы должны помнить: каждая подпись здесь означает, что дело того стоило»* [с. 591].

Духовный мир героев, а вместе с этим и понимание автором Человека, также раскрывается через способность героев дружить и любить. Если в начале романа два лагеря, черный и белый, четко объявляют о невозможности дружеских отношений между представителями разных рас – *«Помни: белые нам не друзья»*, учила Минни ее мать, – *«Они не хотят ничего знать о нас»* [с. 105]. *«Но я ни с кем больше не знакома настолько близко. – Чуть не сказала «дружна», но все же я не настолько наивна. Прекрасно понимаю, что мы все не друзья»* [с. 161], рассуждает и Скитер и наблюдает *«лишь настороженные недобрые взгляды»*, когда приезжает в черный район для работы с Эйбилин над книгой [с. 324], то в процессе жизненных событий, общего настроения против расовой дискриминации чернокожих служанок и Мисс Скитер их отношения становятся почти родственными. Дружеские искренние отношения между Минни и Эйбилин раскрывают глубину межличностных связей. Взаимопомощь и поддержка в сложных, опасных ситуациях, принятие друг друга со всеми недостатками, общие цели, интересы и схожие взгляды – их дружба становится примером настоящего человеческого взаимопонимания. Напротив, многолетняя дружба между Скитер и ее белыми подругами прекращается сразу, как только Скитер бросает вызов и заявляет о своей позиции против расовой дискриминации. Хилли и другие не могут *«иметь в своем окружении подруг, поддерживающих цветных...»*. Разные взгляды на вопрос разрушили, казалось, очень близкие отношения.

Трансформации подлежат отношения Минни и ее белой хозяйки Селии Фут, изгоя высшего общества, так и не принятой женским белым сообществом из-за ее более низкого происхождения и личной ненависти Хилли. Минни спасает

семейную гармонию Футов, выдавая свою стряпню за работу своей бестолковой хозяйки. Проведя вместе значительное количество времени, Минни понимает, что доброта и признательность Селии искренни, у них завязываются уважительные и дружеские отношения. В конце романа супруги Фут оставляют Минни у себя в доме со всеми ее детьми, спасая тем самым от вечных побоев и оскорблений ее мужа и компенсируя в какой-то мере бесплодие Селии, заполняя пустое пространство несчастной белой женщины большой семьей Минни: «*Вот почему так получается, что мне дано много, а ей ничего? Он плачет. Она плачет. Мы все втроем, три дурака, так и рыдаем посреди огромной столовой*» [с. 549].

Здесь важно отметить, что Стокетт пытается нивелировать социальные барьеры, которые изначально есть суть отношений Минни и Селии, ситуацией, когда мисс Селия садится за один кухонный стол, чтобы пообедать со своей прислугой. Первая реакция черной прислуги вполне объяснима, хозяйка нарушает правила их сегрегированного общества: «*Я удивляюсь, как она умудрилась прожить до таких лет и не понять, где граница?... Усаживается со мной за один стол каждый божий день, с тех пор как я здесь работаю. Не в одной комнате, а именно что за **один** стол. Маленький такой, у окна. Все белые дамы, у которых я работала, обедали в столовой, подальше от цветной прислуги. И меня это устраивало*» [с. 302]. Однако далее автор демонстрирует зарождающееся чувство равенства между женщинами и подчеркивает это словами сначала Минни, затем дублирует в эпилоге: «*...Мы просто два человека. Не столько много нас разделяет. Между нами не такая уж большая разница. Совсем не такая значительная, как мне представлялось*» [с. 569, с. 608].

С точки зрения дихотомии «черный-белый» кухня – это первоначально территория для черных людей, грязное место, куда белые не стремятся и где черные чувствуют себя комфортно. Однако в процессе повествования становится ясным, что кухня – это нечто большее, чем просто место для приготовления пищи черной прислугой, она своего рода символ свободы, место встречи и проникновения двух разных миров – черного и белого – ибо именно там создается книга правды о жизни чернокожих, именно там на кухне Эйбилин собираются все равнодушные (и черные, и белые) и рассказывают свои истории о жизни. Более того, для Скитер с детства кухня – «*самое лучшее место*», где она чувствовала себя любимой, свободной, самой собой, сидя на коленях у своей черной няни Константин. И в моменты одиночества, и в творческом процессе душа взрослой Скитер находится «*в многочисленных **кухнях** старого доброго Джексона, вместе с прислугой, страдающей от жары в своей строгой униформе*», чувствует «*нежность младенческих тел – крошечных белых детишек*», испытывает «*...те же чувства, что и Константин*», когда мама принесла ее из больницы и вручила ей, «*И эти «чернокожие» воспоминания словно вита-*

скивают <е> из собственной ничтожной жизни» [с. 379]. Предметный мир кухонь в романе окрашен в бело-черную гамму. Так, например, на кухне Мисс Скитер «*белый чугунный столик*», «*черно-белые квадратики линолеума местами потрескались, а перед раковиной совсем истерлись*» [с. 93], «*черно-белый телевизор*» [с. 125]. Таким образом, грязное место для черных становится светлым, чистым местом правды, свободы и черно-белой дружбы.

В любви герои черно-белого социума проявляются по-разному. Если говорить о семейных ценностях, о браке, о взаимоотношениях мужчины и женщины, Стокетт чаще изображает и белых, и черных одинаково несчастными, но глубинные причины тому разные. Для белых женщин выгодно и вовремя выйти замуж – это социальная установка, некий негласный *Кодекс по охоте на мужа*, как называет это Скитер, и отклонение от этой установки чревато последствиями – клеймо «старой девы» и проживание «*в одном из домов, где живут одинокие простые девушки, старые девы, секретарши, учительницы*» [с. 88]. В романе ничего не сказано о любви в браке, словно любовь вовсе не рассматривается как важный и ценный компонент в отношениях между мужем и женой. На первый план выходит, скорее, способность женщины «поймать» правильного мужа. Шарлотта Фелан перед свиданием дочери со Стюартом напоминает об уроках этикета миссис Раймер: «*...Не тушуйся, ври напропалую, расскажи, что ходишь в церковь каждое воскресенье, и всякое такое...*» [с. 241]. Изначально построенные на лжи отношения не приносят истинного счастья белым женщинам. Они живут в лживом обществе по придуманным законам. Именно поэтому отношения Скитер и Стюарта обречены – Скитер не живет по правилам этого общества.

В отличие от белых черные женщины любят своих мужчин. Однако подавляющее большинство мужчин не достойны этой любви – «*Мужчины, которые мне нравятся, обычно из тех, что сбегают сразу, как потратили все ваши денежки, «Клайд бросил меня ради дешевой бесстыжей шлюхи» (Эйбилин), «папаша вечно пил, поэтому все легло на мои и мамины плечи», «мой отец десять лет беспробудно пил, а мы с мамой вынуждены были работать на износ, чтоб у него были деньги на выпивку», «как можно любить мужчину, который так жестоко тебя избивает? Почему я люблю пьяницу?» (Минни), «Деметри была темнокожей, тучной, замужем за жалким пьяницей» (Деметри).*

Изображая несчастных в любви и черных, и белых женщин, автор, на наш взгляд, демонстрирует личностную незрелость и тех, и других. Что касается белых, они до конца остаются в состоянии стагнации и не развиваются как личности, ибо не способны выйти за установленные социумом рамки. Черные же наделены способностью к самоопределению, автор прослеживает путь их личностного развития. Минни в конце романа находит силы и уходит от мужа с пятью детьми, Эйбилин

всю свою любовь отдает служению Богу и своей подопечной Мэй Мобли, ибо окончательно разочаровывается в мужчинах.

В отношении героев к детям видится следующее. Безусловно, и черные, и белые любят своих детей, заботятся о них, ухаживают. Потеря ребенка – это большой урон для психики и белой, и черной женщины, она едва справляется или вовсе не справляется с этим. В дихотомии «черный – белый» здесь все однозначно. Горе черного цвета – «*В тот день мой мир почернел. Воздух стал черным, и солнце – черным. Я лежала на кровати и смотрела на черный потолок*» (Эйбилин). Почернел мир и для Селии, автор подчеркивает контраст с ее бледным, почти мертвым телом «*Вены на руках мисс Селии кажутся черными под тонкой кожей. Лицо все бледнее*».

Однако есть один важный момент, отличающий одних от других в данном вопросе – это способность женщины открыть мир для своего ребенка в его разнообразии, принять его таким, какой он есть, «*научить доброте и самоуважению*», дать понять ребенку, что он свободен и «*может выбирать, во что верить*» [с. 98], и что такое истинная красота. В романе этой способностью наделяются исключительно черные женщины. При этом такая любовь у них проявляется к белым детям. Пока белая мать «*травит*» ребенка вопросами о нарядах, замужестве, «*беснуется от того, что ты неприлично долговязая, кудрявая и нескладная*», подает «*белый пример*», как держаться подальше от «*грязного*», физически наказывает за любую провинность, чернокожая прислуга играет роль духовного наставника для белого человека. Таки наставниками становятся Константин для Ски-тер, Эйбелин для Мей Мобли и некоторых других своих подопечных. Они любят детей безусловно, они их «*единственные верные союзники*» [с. 107], их отношения похожи на те, что у тебя «*с сестрой или братом, близкими по возрасту*». Они – тот человек, «*для которого ты важнее и лучше всех <...>, человек, в глазах которого читаешь: «А мне ты нравишься!»*, и с которым «*чудесны общие секреты*» [с. 100]. Между белым ребенком и черной женщиной возникает такая глубокая привязанность, что в самые сложные минуты жизни уже взрослый ребенок имеет потребность в общении не с родной матерью, а с черной прислужкой, по сути заменившей ее. Парадигма хозяйка-служанка разрушается автором. Стоккет снова видит в человеке человека, не зависимо от цвета его кожи.

«*Ты добрая, ты умная, ты ценная*», неустанно твердит Эйбелин малышке Мей и рассказывает ей сказки про белую и черную девочку, которые приходят к заключению, рефреном звучащему в романе – «*Значит, мы одинаковые. Просто разного цвета*», – сказала маленькая черная девочка. Маленькая белая девочка согласилась, и они подружились» [с. 281]. А когда она видит, что окружение (родители, учителя в школе) пытаются привить ребенку мысль, что цветные не так хороши, как белые, душа ее кричит «*так громко, чтобы малышка*

услышала меня, что грязь – это не цвет, болезнь – это не негритянская часть города» [с. 96]. Эту битву Эйбелин удаётся выиграть далеко не всегда. Она уходит из семьи, как только понимает, что белый ребенок начинает понимать и принимать разницу между людьми по цвету кожи. Но в случае с Мей Мобли этого не происходит. Маленькая девочка сопротивляется социальной установке о сегрегации. Так она реагирует на слова учителя мисс Тейлор о том, что «*черный значит, что у меня грязное гадкое лицо*» и рисует себя черной – «*Тут я заметила в кулачке у нее измятый клочок бумаги. Развернула – ну конечно, моя маленькая белая девочка нарисовала себя черной. <...> Она сунула голову под подушку и зарыдала*» [с. 554]. Образ Мей Мобли, как нам видится, раскрывается автором как символ будущего поколения, свободного от расовых предрассудков. Эйбелин видит в глубине ее карих глаз «*мудрый взгляд, она как будто тысячу лет прожила на свете*» [с. 600]. И там, далеко в глубине она разглядывает «*взрослую женщину, которой она станет. Высокая и стройная. Гордая. С красивой прической. И она помнит слова*» [с. 600], что Эйбелин вложила ей в голову.

Черно-белый мир переворачивается в сознании героев с ног на голову, черное становится белым и наоборот. В этом автор видит некое высвобождение личности от социальных оков. Слова Эйбелин о том, какого цвета позор, подтверждают это: «*Наверное, в тот момент я поняла, что такое позор и какого он цвета. Позор вовсе не черный, как грязь, как я всегда думала. На самом деле позор – он цвета новенькой белой униформы...*» [с.215].

Таким образом, в романе человек – это, конечно, носитель социальных установок, стереотипного мышления, предрассудков, но постепенно автор раскрывает общечеловеческие аспекты личности, присущие как белым, так и черным. Она дает понять, что счастливый человек – это, прежде всего, свободная личность. Та, что может быть собой, знает свое предназначение и идет своим путем к его реализации, живет в согласии с собой и своей совестью (Богом в душе), является носителем общечеловеческих ценностей – внутренней красоты, любви, доброты, уважения. Вообще, мир, по мнению автора, существующий только в бело-черной парадигме, ограничен, узок, плосок, мал, потому так старательно Стоккет пытается смешать, соединить, либо нивелировать черно-белую гамму и прийти к цвету, показать разнообразие мира, его разноцветие, его сущность в наличии оттенков. Существование личности в ограниченном социальными установками обществе ограничивает и ее развитие, в то время как выход за рамки установленных правил способствует изменению отношения к пониманию расовой принадлежности, развитию личности героя и обретению свободы и счастья. Те герои, которые не способны выйти за рамки своих предрассудков, остаются в «*тюрьме, своей собственной, только срок у нее – пожизненный*» [с. 601].

Литература

1. Зеремская Ю.А., Солодовникова О.В. Эволюция дихотомии «черный-белый» в национальной специфике цветообозначения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Том 12. – Выпуск 6. – С.;
2. Aino Rahja Separate are not equal: The Domestic Sphere and Mechanisms of White Hegemony in Kathryn Stockett's *The Help* – Faculty of Information Technology and Communication Sciences, Tampere University, March 2021 Separate and Not Equal: The Domestic Sphere and Mechanisms of White Hegemony in Kathryn Stockett's *The Help* – Trepo (tuni.fi);
3. Edmund Heier Literary Portraits in the Novels of F.M. Dostoevskij – Vorträge und Abhandlungen zur Slavistik · Band 16 <http://verlag.kubon-sagner.de>;
4. Kathleen Sparks Women of the House: Race-Mixing, Mistresses and Servants in Plantation Literature of the Americas, 1839–2009 – University College London Centre for Multidisciplinary and Intercultural Inquiry Kathleen Sparks UCL dissertation post-viva.pdf;
5. Kathryn Stockett *The Help* Emy Einhorn books, Penquin Group USA, New York, 2009 *The Help* (booksdrive.org);
6. Line Sandersen & Sidsle Nørregaard Hansen Stories from the Margin: A study on the representation of black female experience and identity in black female literature – Aalborg University, May 2018 Microsoft Word – Master's Thesis.docx (aau.dk).

THE “BLACK-WHITE” DICHOTOMY IN THE DEPICTION OF THE WORLD OF THE CHARACTERS IN K. STOKETT'S NOVEL “THE HELP”

Kaurova E.M., Seidalieva A.M.
Banzarov Buryat State University

The article reveals the concept of personality in K. Stockett's novel “The Help” in the paradigm of “segregated society – personality – person” through the dichotomy of the concepts “black – white”. In the process of analyzing the spiritual world of the heroes, their values and attitudes towards the basic criteria of the hero's personality, the authors come to the conclusion that the person in Stockett's novel, initially as a bearer of social attitudes, stereotypical thinking, prejudices, has the opportunity to develop and reveal universal aspects of personality in himself/herself, regardless of the hero's race and skin color. On the contrary, the significance of the skin color of representatives of a segregated society as the most important aspect of the social hierarchy is ultimately leveled through the “black-white” dichotomy in the depiction of the material, spatial, sensory-emotional world of the characters.

Keywords: novel by K. Stockett “The Help”; concept of personality; race; segregation of society; dichotomy “black – white”.

References

1. Zeremskaya Yu.A., Solodovnikova O.V. The evolution of the “black-white” dichotomy in the national specifics of color designation // Philological Sciences. Questions of theory and practice. – 2019. – Volume 12. – Issue 6. – P.;
2. Aino Rahja Separate are not equal: The Domestic Sphere and Mechanisms of White Hegemony in Kathryn Stockett's *The Help* – Faculty of Information Technology and Communication Sciences, Tampere University, March 2021 Separate and Not Equal: The Domestic Sphere and Mechanisms of White Hegemony in Kathryn Stockett's *The Help* – Trepo (tuni.fi);
3. Edmund Heier Literary Portraits in the Novels of F.M. Dostoevskij – Vorträge und Abhandlungen zur Slavistik · Band 16 <http://verlag.kubon-sagner.de>;
4. Kathleen Sparks Women of the House: Race-Mixing, Mistresses and Servants in Plantation Literature of the Americas, 1839–2009 – University College London Center for Multidisciplinary and Intercultural Inquiry Kathleen Sparks UCL dissertation post-viva.pdf;
5. Kathryn Stockett *The Help* Emy Einhorn books, Penquin Group USA, New York, 2009 *The Help* (booksdrive.org);
6. Line Sandersen & Sidsle Nørregaard Hansen Stories from the Margin: A study on the representation of black female experience and identity in black female literature – Aalborg University, May 2018 Microsoft Word – Master's Thesis.docx (aau.dk).

Сопоставление функций лексикализованной предложно-падежной словоформы «во многом» при употреблении в жанре мемуаров и публицистике

Конченко Татьяна Владимировна,

старший преподаватель, кафедра русского языка и литературы, Дальневосточный федеральный университет
E-mail: Tanya-konchenko@yandex.ru

В статье рассматриваются особенности употребления лексикализованной предложно-падежной словоформы *во многом* в мемуарах и публицистике. Лексикализованная словоформа *во многом* активно используется в мемуарной литературе. Она востребована в типовых фрагментах, представляющих сходство-различие взглядов, мнений, концепций, их рациональную оценку, а также в причинно-следственных единствах. В публицистических текстах *во многом* употребляется в составе экспрессивных синтаксических построений. Авторы публицистических текстов подчеркивают весомость важного в смысловом отношении компонента, включающего лексикализованную словоформу *во многом*. Нарушение плавности изложения, подача информации небольшими порциями работают на создание коммуникативного напряжения, помогают удержать внимание адресата. При использовании в публицистических текстах лексикализованной словоформы *во многом* приём парцелляции дополняется языковой игрой, основанной на переходе от обстоятельственного значения меры, степени сходства / различия к объектному значению.

Ключевые слова: слово-гибрид, полифункциональность, предложно-падежная словоформа, наречие, служебное слово, мемуары, публицистика.

В современном русском языке широкое распространение получили структурно и семантически разнообразные лексические единицы, имеющие неясную категориальную принадлежность (например: *в целом, от силы, для начала, по возможности, на вид* и др.). Вслед за Г.Н. Сергеевой такие синкретичные образования мы называем лексикализованными предложно-падежными словоформами. Названные словоформы не обладают полным набором дифференциальных признаков знаменательных частей речи и в то же время не настолько грамматикализовались, чтобы называться служебными частями речи. Функционируя в речи, данные единицы приобретают способность совмещать признаки знаменательных и служебных частей речи. Лексикализованные предложно-падежные словоформы привлекают внимание современных исследователей как особый разряд полифункциональных слов с неясной морфологической природой [2, с. 55].

Среди лексикализованных словоформ особое место занимают гибридные лексикализованные предложно-падежные словоформы. Г.Н. Сергеева дает следующее определение таким словам: «Мы их относим к лексикализованным и условно называем словами: предлог и существительное создают единый комплекс, в разной степени сближающийся с отдельным словом – наречием (адвербиальные словоформы), прилагательным или глаголом (атрибутивно-предикативное употребление словоформ), словами категории состояния, модальными словами, служебными словами» [1, с. 260].

У исследователей нет единого мнения о том, к какой части речи отнести данные слова, каким термином обозначить подобные лексикализованные предложно-падежные словоформы. Указанная неопределенность может быть проиллюстрирована, к примеру, высказыванием А.А. Ховалкиной, которая считает, что «вопрос о грамматическом статусе названных единиц, а именно об их принадлежности к полнозначным или неполнозначным словам, до сих пор не имеет теоретически обоснованного решения» [3, с. 351]. Понятие *слова-гибриды* по отношению к таким лексическим единицам представляется наиболее подходящим, оно отражает суть этих единиц, совмещающих признаки разных частей речи – знаменательных и служебных.

Наше исследование посвящено лексикализованной предложно-падежной словоформе *во многом*, образованной по модели *во + N6*. Такая мо-

дель обладает потенциалом, приводящим к развитию служебной функции у словоформ [4, с. 147].

Лексикализованная словоформа *во многом* является полисемантической лексической единицей, представленной тремя лексико-семантическими вариантами, объединёнными ограничительным значением «не полностью, но в значительной степени»: **во многом 1** – наречие, обозначающее значительную степень сходства / различия, соответствия / несоответствия лиц, предметов; **во многом 2** – наречие, обозначающее интенсивность проявления качественного признака кого-, чего-либо; **во многом 3** – полуслужебное слово, указывающее на высокую степень зависимости одного компонента ситуации от другого.

Функционально-семантический потенциал лексикализованной словоформы *во многом* по-разному раскрывается в текстах разной стилистической принадлежности. Наше исследование стилистических особенностей *во многом* помогло выявить активную востребованность этой лексикализованной словоформы в жанре мемуарной литературы, в которой события преломляются через призму сознания автора, ретроспективно осмысляющего картину мира и фиксирующего причинно-следственные связи событий, фактов.

К жанру мемуаров относится книга академика Б.Е. Чертока «Ракеты и люди» [Б.Е. Черток. Ракеты и люди (1999)]. Автор рассказывает о том, что повлияло на выбор его жизненного пути. Прибегая к лексикализованной словоформе *во многом*, он выделяет из ряда причин и факторов наиболее значимые: *Мы жили в деревянном доме без всяких удобств. Зато в трёх километрах к северу за картофельными полями располагалась Ходынская радиостанция – в те годы самая мощная радиостанция в стране. Во многом благодаря экскурсиям на эту станцию я стал страстным радиолюбителем* [Т. 1]; *Упоминаю эти географические подробности потому, что считаю их причиной своего увлечения авиацией и радиотехникой, во многом определившего мою судьбу в самом начале жизненного пути* [Т. 1]; *Почти все учителя школы, в которую я пошел с пятого класса, еще сохраняли черты старой русской интеллигенции и во многом способствовали формированию у школьников представления о настоящем ученом* [Т. 3].

Многие страницы книги Б.Е. Чертока посвящены людям, которые стояли у истоков современного ракетостроения. Автор считает своим долгом рассказать о личном вкладе этих людей в успехи современной космонавтики, о труде и усилиях тех, кто работал над созданием ядерного щита России, от кого зависели судьбы народов и государств. В решении этой коммуникативной задачи активно используется лексикализованная словоформа *во многом 3*: *Люди, влившиеся в ракетные программы в период 1954–1956 годов, во многом определили последующее развитие космонавтики* [Т. 1]; *Исаев, Березняк, Мишин, Пилюгин, бывшие соратники и подчиненные Болховитинова, сами стали «главными». Своими успехами они во мно-*

гом обязаны школе Болховитинова [Т. 2]; **Во многом** *благодаря активной организаторской деятельности Келдыша во главе основных НИИ и КБ, определивших развитие ракетной техники и космонавтики, стояли члены Академии наук* [Т. 3]; *ЛК выделили в самостоятельную разработку. Форсированию работ во многом способствовало то обстоятельство, что блок «Е», включавший двигательную установку для посадки и взлета, разрабатывался Янгелем, который категорически требовал приземной летной обработки. Первый же полет ЛК, именовавшегося Т2К («Космос-379»), 24 ноября 1970 года, во время которого было несколько включений блока «Е», прошел без серьезных замечаний. Во многом этому способствовали самоотверженные усилия начальника отдела 222 Прудникова, его заместителя Евгения Рязанова, начальника сектора Юрия Фрумкина, а также Юрия Лабутина, Вячеслава Филина* [Т. 4]; *Перечитывая эти записи спустя 28 лет, я пришел к мысли, что современные достижения в программах орбитальных станций, в том числе «Мир», а в будущем и международной станции, во многом являются следствием твердой позиции, занятой Устиновым в 1970-м и последующих годах* [Т. 4].

По ходу повествования Б.Е. Черток сравнивает советские и зарубежные, старые и новые разработки в области ракетостроения. Фиксируя значительную степень их сходства / различия, соответствия / несоответствия, автор прибегает к лексикализованной словоформе *во многом 1*: *Сергей обещал мне подобрать группу, которая будет подчинена ему непосредственно. Если дело продвигается, мы с вами встретимся и обсудим проблемы управления. Они будут во многом отличными от жидкостных систем* [Т. 3]; *Сам по себе герметичный объём станции представляет огромную ценность. Космические станции класса «Салют» (во многом напоминавшие «Мир») нередко совершали полёт в автоматическом режиме* [Т. 4]; *У всех городков Минсредмаша есть много общего не только по задачам. Построенные в разных по природным условиям регионах, они тем не менее во многом схожи по архитектурному облику, условиям жизни и быта населения* [Т. 3].

Одной из конструктивных особенностей мемуарной литературы является активное присутствие индивидуальных авторских оценок. Такие оценки обнаруживаем и на страницах книги Б.Е. Чертока. В их коррекции участвует лексикализованная словоформа *во многом 2*, обозначающая неполноту проявления качественно-характеризующего признака: *Обращения Черчилля к Сталину имели для нашей дальнейшей деятельности во многом поистине решающее значение* [Т. 1]; *После первого неудачного «свидания» с кораблем «Союз-10» запущенный 19 апреля 1971 года ДОС продолжал летать в беспилотном режиме. Предусмотренная для него программа научных исследований пострадала от того, что не открылась крышка инфракрасного телескопа. Это во многом обесценило научную программу* [Т. 4].

Выявленные тенденции в употреблении лексикализованной словоформы *во многом* в мемуарной литературе иллюстрируют также «Воспоминания» А.Д. Сахарова [А.Д. Сахаров. Воспоминания (2006)]. Автор обращается к этой лексической единице с выделительно-ограничительным значением 1) для уточнения причинно-следственных связей между событиями в своей жизни и в жизни страны; 2) при необходимости подчеркнуть значительную степень сходства / различия взглядов людей из своего окружения; 3) дать корректную оценку своих и чужих действий, идей:

1) *Без сомнения, конкретная информация, содержащаяся в книге Медведева, во многом повлияла на убыстрение эволюции моих взглядов в эти критические для меня годы [Т. 1]; Свобода выбора страны проживания необыкновенно важна. От ее наличия или отсутствия во многом зависит общий уровень соблюдения прав человека в стране, как гражданских, так и политических, международное доверие и безопасность [Т. 1]; Суды 1978 года вызвали сильное возмущение во всем мире, во многом способствовали пониманию истинного положения с правами человека в СССР [Т. 2].*

2) *Разговор с Бёллем был не простым – и не пустым. При общих, как мне кажется, исходных внутренних предпосылках, при взаимной, как мне чувствуется, симпатии, при свойственной Бёллю терпимости, оказалось, что во многом наши оценки, опасения, иерархия целей различны [Т. 2]; Второй фельетон в «Неделе» появился сразу за Олиным отъездом. Он во многом противоречит первому – но кто из читателей их будет сверять! [Т. 2].*

3) *В этот раз я со своей стороны рассказал о работах таммовской группы, о предполагаемых характеристиках изделий, основанных на «1-й! и «2-й» идеях (конечно, это были очень предварительные, во многом неверные соображения) [Т. 1]; Вероятно, именно эта несолидная история (в которой и я, конечно, по недомыслию, виноват) вызвала уже первоначально столь отрицательное отношение Солженицына к Чалидзе, во многом несправедливое [Т. 1].*

Активное присутствие голоса автора, его индивидуальных эмоциональных и рациональных оценок сближает тексты мемуарной литературы с текстами публицистическими, в которых лексикализованная словоформа *во многом* является достаточно частотной. Она используется в аналитических жанрах средств массовой информации при подаче событий и фактов в авторском осмыслении для решения тех же коммуникативных задач, что и в других книжных стилях.

Задача публицистики, однако, не только сообщить информацию, но и воздействовать через нее на читателя, на его мысли и чувства. Это накладывает отпечаток на использование лексикализованной словоформы *во многом*. В публицистических текстах она употребляется в составе экспрессивных синтаксических построений.

Намеренный разрыв причинно-следственных связей приводит к образованию отдельной синтаг-

мы, интонационно и пунктуационно обособленной внутри высказывания. Сегментированный компонент возникает как ожидаемый читателем ответ на вопрос о причине сложившейся ситуации. Рефлексия способствует активизации читательского внимания, вовлекает его в процесс осмысления сообщаемого положения дел.

У «Роснефти» растет добыча нефти – во многом благодаря постепенному снятию ограничений в рамках сделки ОПЕК+ [Ведомости, 2021.11.14]; Годовая инфляция в России в сентябре возросла до 7,4% – во многом из-за динамики цен на плодовоовощную продукцию в связи с ухудшением ситуации с погодой и урожаем, сообщает в среду пресс-служба Центробанка [Парламентская газета, 2021.10.13]; По факту, как заявляли тогда парламентарии, кодексом больше защищались права тех, кто составляет протоколы об административных наказаниях, а не права граждан – во многом из-за того, что санкции прорабатывались руководством тех структур, которые и будут взимать штрафы [Парламентская газета, 2021.01.06].

Результатом сегментации нередко бывает вынесение причинного компонента за пределы высказывания. Синтагма-парцеллят с лексикализованной словоформой *во многом* 3 присоединяется к основному высказыванию с помощью союза И или без него. Говорящий имитирует естественный ход рассуждения, предъявляя причину описываемой ситуации не сразу, а с некоторой задержкой, порождающей определенные эмоционально-психологические ожидания читателя, которые усиливаются при дополнительном интонационно-пунктуационном отчленении лексикализованной словоформы *во многом* внутри парцеллята: *Сейчас его жизни ничто не угрожает. Но он понимает, что был на волосок от гибели. И во многом из-за собственной непредусмотрительности [Владивосток, 2005.06.23]; Художник с большой буквы занял очень достойное положение в нашем обществе. Во многом – благодаря позиции власти, которая его ценит и уважает. Случайно ли среди доверенных лиц Путина столько ярких артистов, режиссеров? [Анатолий Салуцкий. Немой набат // «Москва» (2019)].*

Лексикализованные словоформы *во многом* 1 и *во многом* 2 в публицистических текстах иногда используются как элемент фигуры прибавления, возникающей на основе повтора, который позволяет говорящему корректировать свои оценки, акцентируя степень проявления качественного признака: *Приступая к работе над фильмом, я был далёк от этой темы. Во многом далёк [Андрей Гурьев. Сценарист. Телеканал «Звезда». Прямой эфир. 2023.03.05].*

Повторяющимся элементом фигуры прибавления может выступать сама словоформа *во многом*. Повтор сопровождается смещением логического ударения, порождающим языковую игру: в основном высказывании *во многом* выступает как наречие и обозначает значительную степень сходства / различия, в парцеллированной

части – как субстантивированное прилагательное с неопределенно-количественным значением. Ограничительное значение, имплицитно присутствующее в лексикализованной словоформе, раскрывается в присоединяемом компоненте. Так создается интрига, настраивающая читателя на определенные ожидания: *О Фаине Георгиевне Раневской написано так много, что вот и эти материалы во многом повторяют общеизвестное. Во многом, но не во всём. И с этого особенно мы (отнюдь не из вредности) начнём рассказ* [В. Бондаренко. Фаина Раневская (2015), lib.ru]; *Во многих таких пособиях цитаты из Маркса и Ленина заменены нынче речениями и пассажами, допустим, Поппера или Вебера, однако прибавило ли им это глубины, содержательности и объективности?! Это еще большой вопрос. Что же касается данной монографии, <...> она смогла избежать девальвации, многие ее оценки и выводы и сегодня глубоки, поучительны и содержательны. Тем более, что сами ее авторы заявляли, что полемика и критика с их стороны должна носить не крикливо-пустозвонный, но содержательный, научно аргументированный, объективный характер. Думается, что во многом (не во всем, конечно) они смогли выдержать эту линию* [Алексей Коваленок. Неокантианство и прагматизм. Основные тенденции, proza.ru].

Таким образом, лексикализованная словоформа *во многом*, активно используемая в мемуарной литературе, употребляется в контекстах, показывающих сходство и различие взглядов, мнений, концепций, их рациональную оценку, а также в причинно-следственных единствах. При использовании в публицистических текстах лексикализованной словоформы *во многом* 1 приём парцелляции дополняется языковой игрой, основанной на переходе от обстоятельственного значения меры, степени сходства / различия к объектному значению. Авторы публицистических текстов в целях эмоционально-экспрессивного воздействия на читателей стараются преодолеть стандартизированность в подаче материала. Разрыв формальных синтаксических связей, фрагментация предложения позволяют публицисту сделать необходимые акцентные выделения, придать логическую самостоятельность, подчеркнуть весомость важного в смысловом отношении компонента, включающего лексикализованную словоформу *во многом* 3. Нарушение плавности изложения, подача информации небольшими порциями работают на создание коммуникативного напряжения, помогают удержать внимание адресата.

Литература

1. Лексикографические портреты служебных слов: монография / Е.А. Стародумова, Е.С. Шереметьева, В.Н. Завьялов и др. Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2022. 322 с. [Электронный ресурс] URL: <https://www.dvfu.ru/science/publishing-activities/catalogue-of-books-fefu/> (дата обращения: 15.02.24).

2. Сергеева Г.Н. Лексикализованные словоформы: динамика языкового развития: избранные работы: к 60-летию кафедры русского языка. Владивосток: Дальневост. федерал. ун-т, 2017. 296 с.
3. Ховалкина А.А. О лексикографическом описании служебных слов в современном русском языке (на материале функционально-семантического поля степени величины признака) // Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 30 июня – 5 июля 2003 г. Концептосфера русского языка: константы и динамика изменений / Под ред. Н.О. Рогожиной, В.В. Химика, Е.Е. Юркова. СПб.: Политехника, 2003. С. 351–355.
4. Шереметьева Е.С. О служебном потенциале модели В+N6 // Актуальные проблемы современного языкознания и методики преподавания языка: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвящённой 120-летию со дня рождения профессора Ивана Александровича Фигуровского. Елец: ЕГУ, 2019. С. 141–147.

COMPARISON OF THE FUNCTIONS OF THE LEXICALIZED PREPOSITIONAL-CASE WORD FORM “IN MANY WAYS” WHEN USED IN THE GENRE OF MEMOIRS AND JOURNALISM

Konchenko T.V.

Far Eastern Federal University

The article examines the peculiarities of the use of the lexicalized prepositional word form *in many ways* in memoirs and journalism. The lexicalized word form is widely used in memoir literature. It is in demand in typical fragments representing similarities-differences of views, opinions, concepts, their rational assessment, as well as in causal units. In journalistic texts, *in many ways* used as part of expressive syntactic constructions. The authors of journalistic texts emphasize the importance of a component that is important in a semantic sense, including a lexicalized word form *in many ways*. The violation of the smoothness of presentation, the presentation of information in small portions work to create communicative tension, help to keep the attention of the addressee. When using the lexicalized word form *in many ways* in journalistic texts, the method of parcel is complemented by a language game based on the transition from the circumstantial meaning of the measure, the degree of similarity / difference to the object meaning.

Keywords: hybrid word, polyfunctionality, prepositional-case word form, adverb, service word, memoirs, journalism.

References

1. Lexicographic portraits of service words: monograph / E.A. Starodumova, E.S. Sheremetyeva, V.N. Zavyalov, etc. Vladivostok: Publishing House of the Far Eastern Federal. univ., 2022. 322 p. [Electronic resource] URL: <https://www.dvfu.ru/science/publishing-activities/catalogue-of-books-fefu/> (date of request: 02/15.24).
2. Sergeeva G.N. Lexicalized word forms: dynamics of language development: selected works: to the 60th anniversary of the Department of the Russian language. Vladivostok: Far Eastern Federal. Univ., 2017. 296 p.
3. Khovalkina A.A. On the lexicographic description of service words in the modern Russian language (based on the material of the functional and semantic field of the degree of magnitude

of the attribute). Materials of the X Congress of the International Association of Teachers of Russian Language and Literature. St. Petersburg, June 30 – July 5, 2003. The conceptual sphere of the Russian language: constants and dynamics of changes / Edited by N.O. Rogozhina, V.V. Khimika, E.E. Yurkov. St. Petersburg: Politechnika, 2003. pp. 351–355.

4. Sheremetyeva E.S. On the service potential of the B+N6 model // Actual problems of modern linguistics and methods of language teaching: a collection of materials from the International Scientific and practical Conference dedicated to the 120th anniversary of the birth of Professor Ivan Alexandrovich Figurovsky. Yelets: YSU, 2019. pp. 141–147.

Процесс англоязычной лексической интерференции в современном немецком языке: на примере материалов прессы военно-аналитической направленности

Котлярова Анна Александровна,

преподаватель, Военный университет имени князя
Александра Невского Министерства обороны Российской
Федерации
E-mail: anita312@yandex.ru

В статье рассматриваются внешние пути обогащения лексики немецкого военного подязыка. Лексика языка отражает политические, социальные, экономические и культурные изменения, происходящие в обществе. Лексическая интерференция – это процесс, который происходит при языковом контакте и с помощью которого язык заимствует новый лингвистический материал. Лексическая интерференция может употребляться из-за социальных причин, таких как социальный престиж, и семантических, такими как необходимость заполнить лексический пробел. В настоящее время английский язык – основной источник лексической интерференции в немецком языке. Статья посвящена анализу усилению процессов англоязычной лексической интерференции в современном немецком языке. Проанализированы материалы немецкоязычной прессы военно-аналитической направленности. Иллюстративный материал представлен на примере аналитических статей. Представленные примеры лексической интерференции, в основном, служат для заполнения лексических пробелов, некоторые из них – престижные.

Ключевые слова: интерференция, заимствование, англицизм, термин.

В настоящее время влияние английского языка на основные языки мира велико и имеет тенденцию к усилению [5, с.209]. По мысли У. Вайнрайха, при определенных социокультурных условиях у двуязычных носителей может происходить нечто вроде слияния словарных запасов двух языков в единый фонд лексических инноваций [2, с.42]. Одна из причин включения иностранных слов в язык – потребность в номинации новых понятий. Как правило, понятие и термин для его обозначения заимствуются одновременно из одного источника. Наиболее часто заимствуются географические названия, личные имена, названия иностранных товаров и продуктов. Если эти продукты натуральные, а не продукт промышленности, то названия заимствуются из любых языков, тогда как заимствование наименований для новых образцов промышленности предполагает известное превосходство страны языка-донора. Такое превосходство служит важной предпосылкой для передачи названий технических, научных, религиозных и политических концепций. Сильное культурное влияние почти всегда влечет за собой сильную лексическую интерференцию [6]. Процессы заимствования в области терминологии проходят очень активно. Заимствование иноязычного термина в «готовом виде» является, естественно, наиболее легким по сравнению с остальными способами [4, с.8].

Распространение английского языка в науке и технике объясняется рядом политических и экономических событий второй половины XX века. Сегодня английский язык используется в качестве языка мирового общения в сфере международного сотрудничества и в решении научных и технологических проблем. [7, с.19]. По мысли Б.Л. Бойко, любая терминология, военная не в последнюю очередь, по определению, стремится к однозначности, по крайней мере, в пределах своей тематической сферы [1]. Англоязычные термины точно характеризуют новейшие достижения в области науки и техники. Л.А. Гаврилов отмечает, что под военно-техническим языком понимается совокупность лексико-синтаксических средств, относящихся к сфере боевого применения и обслуживания военной техники и вооружения [3]. Проникновение англоязычной терминологии в немецкий язык в целом и военно-терминологическую систему в частности – языковое следствие данных факторов.

Сложные неологизмы в немецком языке создаются по следующим моделям:

- сложные слова, состоящие из немецкого компонента в качестве основного слова и заимствованного компонента в качестве определяющего, например: *Reaktionszeit*, *Kontaktmann*, *Veloursleder* (время реакции, связной, замша);
- сложные слова, состоящие из немецкого компонента в качестве определяющего слова и заимствованного компонента в качестве основного слова: *Cyberangriff* (кибератака);
- сложные слова, состоящие только из заимствованных слов с исключительно заимствованными составляющими, не имеющие немецкоязычных компонентов: *Know-how* (инновация);
- сложные слова, состоящие из частей, одна из которых интуитивно понятна носителю немецкого языка: *Showmaster*, *Dressman* (ведущий, костюмер) [8, с.59].

В настоящее время в немецком языке появляется большое количество неологизмов, образованных по данным моделям.

В данной статье мы рассмотрим влияние английского языка на военный немецкий подъязык на примере аналитических статей немецкого издания *Sirius – Zeitschrift für Strategische Analysen* (Сириус, газета стратегических исследований). Выделим примеры лексической интерференции курсивом.

Erhöhte Wachsamkeit ist angebracht beim weltweiten Netz an Unterseedatenkabeln, den Pipelines der Energieversorgung, den *Offshore-Energieinstallationen* sowie den jeweiligen Transfer- und Transportrouten und den entsprechenden Anlande- und Verteilerstationen. – Необходимо уделять повышенное внимание охране глобальной сети подводных кабелей передачи данных, трубопроводов энергоснабжения, морских энергетических установок, а также охране маршрутов перевалки и транспортировки, и соответствующих перевалочных и распределительных пунктов. (Здесь и далее перевод – наш, А.К.)

Denn zum einen ist das *IT-System* des Betreuungsunternehmens so dezentral organisiert, dass dieser Angriff nahezu isoliert bearbeitet werden konnte. Zum anderen erlaubte die Einstellung der Windkraftanlagen auch bei Kommunikationsverlust einen autonomen Weiterbetrieb, sodass weiterhin Energie eingespeist werden konnte. Der Fall zeigt, dass bereits *by design* resilient sowie redundant aufgebaute Systemstrukturen helfen können, Auswirkungen von Angriffen zu minimieren, die darauf abzielen, diese Strukturen temporär oder langfristig auszuschalten. – Во-первых, организация ИТ-системы медицинской компании настолько децентрализована, что эту атаку можно отразить практически изолированно. Во-вторых, настройки ветряных турбин позволяют им продолжать автономную работу в условиях потери связи, таким образом они могут продолжать вырабатывать энергию в автономном режиме. Это показывает, что такие системы устойчивы по своей структуре за счет своей избыточности, такого тип системных структур позволяет минимизировать последствия атак, направленных на времен-

ное или долгосрочное выведение из строя цифровых систем и инфраструктурных объектов.

Global gesehen ist die Flotte an *Cableships* derzeit im Verhältnis zur Menge und Länge vorhandener Datenkabel klein. – Флот судов, которые обслуживают кабели подводной связи, относительно небольшой для поддержания существующей инфраструктуры кабелей передачи данных.

Es ist zu Recht bemängelt worden, dass vier Schiffe bei weitem nicht genügen und es nicht unproblematisch ist, dass sie sich in privatwirtschaftlicher Hand befinden. In Großbritannien und den USA hat man bereits erste Maßnahmen eingeleitet, um dies zu verbessern. So wird derzeit in Liverpool das erste *Multi-Role Ocean Surveillance Ship (MROSS)* für die *Royal Fleet Auxiliary*, die Unterstützungskräfte der Royal Navy, umgerüstet. – Мы разделяем мнение критиков, что четырех кораблей недостаточно для обслуживания кабелей подводной связи и что тот факт, что они могут принадлежать частным лицам, не является оптимальным. Первые шаги по улучшению этой ситуации уже сделаны Великобританией и США. Первый многоцелевой корабль наблюдения за океаном для вспомогательного подразделения Королевского флота, сил поддержки Королевского флота, в настоящее время проходит модернизацию в Ливерпуле.

Jegliche Härtung von kritischen Infrastrukturen macht wenig Sinn, wenn unbefugter Zugang uneingeschränkt möglich ist. Aus diesem Grund ist die aktive Überwachung von Seegebieten als Teil einer *Maritime Domain Awareness* und maritimer kritischer Infrastrukturen im Besonderen notwendig. – Любое усиление критической инфраструктуры не имеет смысла, если несанкционированный доступ возможен без ограничений. По этой причине необходимо наблюдение за морской акваторией для ее защиты и осведомленность о возможных уязвимостях критически важной морской инфраструктуры [9, с.160–166].

Während digitale Infrastrukturen, *Big Data* und künstliche Intelligenz zu wichtigen Treibern von geopolitischen Bedrohungsszenarien geworden sind, wächst die Besorgnis über digitale Abhängigkeiten in Europa aus mehreren Gründen. –Хотя цифровые инфраструктуры, большие данные и искусственный интеллект стали важными движущими силами сценариев геополитических угроз, цифровая зависимость в Европе вызывает все больше опасений несколькими причинами.

Inmitten des intensiven geo-technologischen Wettbewerbs haben die EU und Deutschland mit ihren Diskursen über „*digitale Souveränität*“ dreifache Herausforderungen definiert: *Cyber-Sicherheit*, wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit und Befähigung der Bürger im digitalen Bereich. China begann bereits vor zehn Jahren mit der Umsetzung seines Konzepts der Informationssouveränität. Zugleich fördert es aktiv die globale Präsenz seiner heimischen Plattformunternehmen durch die *Digital Silk Road Initiative*. – В условиях острой геотехнологической конкуренции ЕС и Германия определили три задачи в рамках про-

граммы поддержания «цифрового суверенитета»: кибербезопасность, экономическая конкурентоспособность и расширение прав и возможностей граждан в цифровой сфере. Китай начал реализацию своей концепции информационного суверенитета десять лет назад. В то же время он активно продвигает глобальное присутствие своих платформенных компаний посредством инициативы «Цифровой шелковый путь».

Dort muss man davon ausgehen, dass das Konzept der digitalen Souveränität wirtschaftliche und technologische Abhängigkeitsstrukturen im digitalen Kapitalismus verschleiern und vielmehr dazu dienen soll, autoritäre *Internet-Governance* zu fördern. –

Следует предположить, что концепция цифрового суверенитета призвана скрыть структуры экономической и технологической зависимости в условиях цифрового капитализма и, скорее, способствует авторитарному управлению Интернетом [11, с.390–410].

Die NATO muss ihre Bemühungen verstärken, die Auswirkungen von Chinas technologischer Entwicklung zu bewerten sowie alle Aktivitäten Chinas zu beobachten und sich gegen mögliche Risiken zu verteidigen, die die kollektive Verteidigung, die militärische Einsatzfähigkeit oder die Widerstandsfähigkeit im Zuständigkeitsbereich des Obersten Alliierten Befehlshabers Europa (*SACEUR*) beeinträchtigen könnten. – НАТО должно активизировать свои усилия по оценке воздействия технологического развития Китая, а также по мониторингу всей деятельности Китая и защите от потенциальных рисков, влияющих на коллективную оборону, боеготовность или устойчивость в зоне ответственности Верховного главнокомандующего объединенными вооруженными силами НАТО в Европе.

Laut des Verfassungsschutzberichts 2020 versucht die chinesische Staats- und Parteiführung, Chinas eigene technologische Lücken mithilfe des legalen oder illegalen Erwerbs von *Know-hows* bereits weiter fortgeschrittener Partner zu schließen. – Согласно отчету Федерального управления по защите Конституции за 2020 год, китайское государственное и партийное руководство пытается наверстать технологические отставания Китая с помощью законного или незаконного приобретения технологических инноваций у партнеров.

Neben Investitionen in Elektrizitätsnetze, 5G-Netzwerke, *Smart-City-Projekte*, Unterseekabel und vieles mehr zeigen chinesische Staatsunternehmen sowie deren teils als Privatfirmen getarnte Tochtergesellschaften ein hohes Interesse an Häfen – und dies ausgeprägt in europäischen *NATO-Staaten*. – Помимо инвестиций в электросети, сети 5G, проекты «умных городов», подводные кабели связи и многое другое, китайские госкомпании и их дочерние компании, некоторые из которых маскируются под частные компании, проявляют высокий интерес к портам – и это особенно заметно в европейских странах-участницах Североатлантического альянса.

Chinesische *Cyberangriffe* auf europäische und amerikanische Firmen sowie andere Formen mil-

itärtechnischer Spionage haben massiv zugenommen. Laut dem Bericht 2020 des deutschen Verfassungsschutzes demonstrierten in den vergangenen Jahren „chinesische *Cyberakteure* eine beachtliche technologische Weiterentwicklung mit deutlichem Schwerpunkt auf die Verschleierung ihrer Angriffe. Hierbei besteht eine deutliche Kongruenz der Auswahl der Opfer in Wirtschaft und Politik mit den politischen und wirtschaftlichen Zielsetzungen der chinesischen Regierung“. – Китайские кибератаки на европейские и американские компании, а также другие формы военно-технического шпионажа значительно возросли. Согласно отчету Управления по защите конституции Германии за 2020 год, в последние годы «китайские киберпреступники продемонстрировали значительный технологический прогресс, уделяя особое внимание сокрытию своих атак. Существует явное соответствие в выборе целей в бизнесе и политике с политическими и экономическими целями китайского правительства» [10, с.333–343].

Проанализировав данный материал, мы пришли к следующим выводам: – англоязычные заимствования в языке современной немецкоязычной прессы военной направленности служат в основном, для именования новых образцов вооружения и военной техники, военных должностей и понятий, относящихся к военно-терминологической системе;

- отдельные заимствования носят престижный характер – в немецком языке существуют исконные синонимы;
- неологизмы, состоящие из немецкого компонента в качестве определяющего слова и заимствованного компонента в качестве основного слова – самый эффективный способ создания неологизмов в современном немецком военном подъязыке;
- количество примеров лексической интерференции, содержащихся в одной статье, демонстрирует, насколько велико влияние английского языка на немецкий в области военно-терминологической системы и в военно-публицистическом стиле;
- особенно большое количество неологизмов и заимствований содержится в текстах об информационной безопасности;
- для полного понимания современной газетной, журнальной статьи или статьи интернет-медиа военно-аналитической направленности носитель немецкого языка должен владеть английским языком на достаточно высоком уровне.

Литература

1. Бойко, Б.Л. Военная лексика в речевом общении/ Б.Л. Бойко // Вопросы психологии. 2015. № 25. [Текст: электронный] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voennaya-leksika-v-rechevom-obschenii> (дата обращения: 03.02.2024).

2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие/ Уриэль Вайнрайх // Новое в лингвистике. Вып.6. Языковые контакты. – М., 1972.- С. 25–60.
3. Гаврилов, Л.А. Роль метафоры в формировании русских и французских военно-технических терминов/ Л.А. Гаврилов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3–2 (69). [Текст: электронный] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-metafory-v-formirovanii-russkih-i-frantsuzskih-voenno-tehnicheskikh-terminov> (дата обращения: 03.02.2024).
4. Лотте, Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. / Д.С. Лотте М.: Наука, 1982. 145 с.
5. Горлах, Манфред. Словарь употребления англицизмов в избранных европейских языках: отчет, проблемы и перспективы / Manfred Görlach // Links and Letters. 1998. P. 209–221.
6. Германн, Пауль. Принципы лингвистической истории/ Paul Hermann [Текст: электронный] URL: <https://www.projekt-gutenberg.org/paulh/prinzip/paulka22.html> (дата обращения: 06.02.2024).
7. Каплан, Роберт Б. Английский – случайный язык науки/ Robert B. Kaplan //The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities, edited by Ulrich Ammon, Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2001, P. 3–26.
8. Линк, Элизабет: Иностранные слова – любимые трудные слова немцев?/ Elisabeth Link // Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation. H. I. Erich Schmidt Verlag GmbH, Berlin. 1983, H. I, S. 47–77.
9. Павлак, Джулиан. Защита критической морской инфраструктуры и концепция сдерживания / Julian Pawlak // SIRIUS – Zeitschrift für Strategische Analysen, vol. 7, no. 2, 2023, pp. 160–166. [Текст: электронный] URL: <https://doi.org/10.1515/sirius-2023–2005> (дата обращения: 03.02.2024).
10. Каим, Маркус, Станзель, Анджела. «Как НАТО должно реагировать на подъем Китая / Markus Kaim, Stanzel, Angela. //SIRIUS – Zeitschrift für Strategische Analysen, vol. 5, no. 4, 2021, pp. 333–343. [Текст: электронный] URL: <https://doi.org/10.1515/sirius-2021–4003> (дата обращения: 03.02.2024).
11. Майер, Максимилиан, Лю Йен-Чи. Иллюзии автономии? Положение Европы в глобальных структурах цифровой зависимости / Maximilian Mayer, Yen-Chi Lu //SIRIUS – Zeitschrift für Strategische Analysen, vol. 7, no. 4, 2023, pp. 390–410. [Текст: электронный] URL: <https://doi.org/10.1515/sirius-2023–4005> (дата обращения: 03.02.2024).

THE PROCESS OF ENGLISH-LANGUAGE LEXICAL INTERFERENCE IN MODERN GERMAN: ON THE EXAMPLE OF MILITARY-ANALYTICAL PRESS MATERIALS

Kotlyarova A.A.

Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation

This article deals with external ways of enrichment of German military language. The vocabulary of language reflects political, social, economic and cultural changes in the society. Lexical interference happens as a result of a language contact. Lexical interference helps languages to borrow new words. The use of lexical interference is generally attributed to social reasons, like social prestige, or to semantic reasons, like the need to fill a lexical gap. Nowadays the English language is the main source of lexical interference in the German language. This article deals with the intensification of the process of the lexical interference on the English language in German. German defence analytical media sources have been analyzed. The examples were taken from analytical articles. Most given examples of lexical interference serve for filling lexical gaps, some of them are attributed to social reasons.

Keywords: interference, English loanwords, borrowing, terms.

References

1. Boyko, B.L. Military vocabulary in speech communication/ Бойко Б.Л. // Вопросы психолингвистики. 2015. № 25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voennaya-leksika-v-rechevom-obschenii> (дата обращения: 03.02.2024).
2. Weinreich U. Monolingualism and multilingualism/ Уриэль Вайнрайх// Новое в лингвистике. Вып.6. Языковые контакты.- М., 1972.- С. 25–60.
3. Gavrilo, L.A. The role of metaphor in the formation of Russian and French military-technical terms// Л.А. Гаврилов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3–2 (69). [Текст: электронный] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-metafory-v-formirovanii-russkih-i-frantsuzskih-voenno-tehnicheskikh-terminov> (дата обращения: 03.02.2024).
4. Lotte, D.S. Issues of borrowing and organizing foreign language terms and term elements/ Д.С. Лотте. М.: Наука, 1982. 145 с.
5. Görlach, Manfred. The Usage Dictionary of Anglicisms in Selected European Languages: a report on progress, problems and prospects. /Манфред Горлах //Links and Letters. 1998. P. 209–221.
6. Hermann, Paul. Prinzipien der Sprachgeschichte/ Paul Hermann [Текст: электронный] <https://www.projekt-gutenberg.org/paulh/prinzip/paulka22.html> (дата обращения: 06.02.2024).
7. Kaplan, Robert B. “English – the Accidental Language of Science”. The Роберт Каплан//Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities, edited by Ulrich Ammon, Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2001, P. 3–26.
8. Link, Elisabeth: Fremdwörter – der Deutschen liebste schwere Wörter?/ Элизабет Линк// Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation. H. I. Erich Schmidt Verlag GmbH, Berlin. 1983, H. I, S. 47–77.
9. Pawlak, Julian. Der Schutz maritimer kritischer Infrastrukturen und das Konzept der Abschreckung/ Джулиан Павлак// SIRIUS – Zeitschrift für Strategische Analysen, vol. 7, no. 2, 2023, pp. 160–166. URL: <https://doi.org/10.1515/sirius-2023–2005> (дата обращения: 03.02.2024).
10. Kaim, Markus and Stanzel, Angela. “Wie die NATO auf den Aufstieg Chinas reagieren sollte/ Маркус Каим, Анджела Станзель// SIRIUS – Zeitschrift für Strategische Analysen, vol. 5, no. 4, 2021, pp. 333–343. [Текст: электронный] URL: <https://doi.org/10.1515/sirius-2021–4003> (дата обращения: 03.02.2024).
10. Mayer, Maximilian, L// SIRIUS – Zeitschrift für Strategische Analysen, vol. 5, no. 4, 2021, pp. 333–343. . [Текст: электронный] URL: <https://doi.org/10.1515/sirius-2021–4003> (дата обращения: 03.02.2024).
11. Mayer, Maximilian and Lu, Yen-Chi. Illusionen der Autonomie? Europas Position in den globalen digitalen Abhängigkeitsstrukturen/ Максимилиан Майер Йен-Чи Лю //SIRIUS – Zeitschrift für Strategische Analysen, vol. 7, no. 4, 2023, pp. 390–410. . [Текст: электронный] URL: <https://doi.org/10.1515/sirius-2023–4005> (дата обращения: 03.02.2024).

Обобщение методов разработки образовательных программ переводчиков Китая: аспекты интеграции навыков иноязычной коммуникации и специализированной предметной экспертизы

Лэй Лисы,

доктор филологических наук, пост-доктор китайского языка и литературы, старший преподаватель Института русского языка Хэйлуцзянского университета
E-mail: llsls613@126.com

В условиях быстрого расширения глобализации и динамичного социально-экономического прогресса, существует необходимость в новом поколении переводчиков, способных удовлетворять более сложные требования общества. Они должны обладать не только высоким уровнем языковой компетенции, но и широкими знаниями в области современных технологий и глубоким пониманием специализированных дисциплин. Данная научная статья предлагает анализ методов разработки образовательных программ для переводчиков, адаптированных к потребностям современного рынка, а также рассматривает способы интеграции переводческих навыков с экспертизой в различных областях и с применением современных технологий. Особое внимание уделяется разработке модели обучения для китайских переводчиков, учитывающей изменения в новых гуманитарных науках Китая и соответствующую актуальным запросам общества.

Ключевые слова: методика обучения переводу; модель подготовки переводчика; смешанная модель; технологии перевода; перевод+специальность; новые гуманитарные науки

Введение

С развитием китайской экономики и общества, особенно в новую эпоху строительства «Одного пояса и одного пути» и формирования сообщества единой судьбы человечества, потребность общества в переводческих кадрах резко изменилась. Хотя по-прежнему развивается традиционный подход в переводе иностранной литературы на китайский язык, многие новые области быстро набирают силу. Китайская концепция и практика управления государством привлекают все большее внимание международного сообщества, деятельность китайских предприятий за рубежом способствует глобализации экономических интересов Китая, а сфера перевода стала выполнять все больше задач в области политики, экономики, науки и техники, культуры. Независимо от того, идет ли речь о привлечении внешней информации или распространении «китайских историй» за рубежом, увеличение объема работы по переводу, более высокие требования и более сжатые сроки стали нормой, поэтому потребность в практикующих переводческих кадрах стала еще более актуальной. На этом фоне, естественно, необходимо наращивать усилия по подготовке высококлассных переводчиков, и переводческое образование должно быть направлено на то, чтобы больше думать о том, как удовлетворить потребности общества в переводчиках-практиках, а не ограничиваться традиционными лингвистическими и литературными исследованиями. В общем, главная проблема, стоящая перед обучением переводческой специальности в Китае, заключается в том, как более тесно соответствовать потребностям общества.

По состоянию на 2019 год число университетов Китая, открывших переводческие программы BTI (Bachelor of Translation and Interpreting), достигло 283, число университетов, открывших MTI (Master of Translation and Interpreting), достигло 253, кроме того, насчитывается почти 40 вузов, готовящих докторов переводческих наук. [1. С. 8] В 2008 году на программах в Китае MTI обучалось около 350 человек, а в последние годы ежегодно обучалось более 8000 человек, количество новых магистратов на данную программу резко возросло. По состоянию на 2017 год на программы MTI в Китае было принято в общей сложности около 53 тыс. студентов, около 30 тыс. успешно прошли обучение. [2. С. 8] Однако исследование, проведенное группой под руководством Цуй Циляна (2017 год), показало, что работодатели, как правило, счита-

ют, что выпускники не имеют специальных знаний в вертикальных областях, им не хватает практических навыков, а также навыков работы с программами машинного перевода, что всесторонняя подготовка студентов нуждается в улучшении [3. С. 57].

В 2020 году Министерство образования Китая опубликовало «Руководство по профессиональному обучению переводчиков на бакалавриате в обычных высших учебных заведениях», которое представляет собой программное руководство по выращиванию переводческих кадров в китайских колледжах и университетах. В «Руководстве» «цель обучения» определяется как «подготовка комплексных кадров, способных адаптироваться к потребностям национального и регионального экономического строительства и социального развития, способных обеспечивать языковое сопровождение в устной и письменной формах в различных отраслях, а также в сфере международных обменов». Для достижения этой цели и подготовки переводчиков, обладающих междисциплинарными знаниями и навыками, нам необходимо обновить концепцию подготовки переводчиков и разработать новую модель их обучения.

В данной статье рассматриваются пути и методы подготовки переводчиков, то есть то, каким образом, руководствуясь социальным спросом, реформой междисциплинарной системы учебных планов и с помощью интеграции переводческих технологий, создать более совершенную и адаптируемую модель подготовки переводчиков, чтобы обеспечить мощную поддержку развитию переводческого образования и вырастить специалистов-переводчиков, которые в большей степени соответствуют реальным потребностям.

Концепция подготовки переводческих кадров в контексте новых гуманитарных наук

Строительство новой гуманитарной науки в Китае началось в 2018 году. Ван Миньюй и Чжан Тао определили новые гуманитарные науки следующим образом: «Новые гуманитарные науки родственны традиционным гуманитарным наукам и основаны на фоне новой глобальной научно-технической революции, развития новой экономики и вступления социализма с китайской спецификой в новую эпоху, они преодолевают традиционный образ мышления гуманитарных наук. В качестве основных путей развития и строительства следует рассматривать наследование и инновации, пересечение и интеграцию, синергию и совместное использование. Новые гуманитарные науки стимулируют пересечение и углубленную интеграцию междисциплинарных дисциплин, содействуют обновлению и модернизации традиционных гуманитарных наук, переходят от ориентации на конкретные дисциплины к ориентации на спрос, от сегментации специальностей к перекрестной интеграции, от адаптации к услугам к поддержке и руководству» [4. С. 4].

В марте 2020 года Министерство образования Китая опубликовало «Декларацию о строительстве новых гуманитарных наук» (далее «Декларация»), в которой поставлена задача «построить систему подготовки гуманитарных кадров с китайской спецификой на мировом уровне». В «Декларации» сформировался теоретический консенсус о том, что «гуманитарное образование должно ускорять инновационное развитие». Предложение новых гуманитарных дисциплин наук не только нарушает границы сфер, присуших дисциплинам наук, осуществляет перестройку между дисциплинами науками, представляет собой инновационные научные идеи в философии своеобразных дисциплин, но и знаменует начало ценностного поворота в гуманитарном образовании в китайских вузах, воплощает в себе смешанную модель подготовки кадров.

Предложение новых гуманитарных наук предоставило возможность для инновационной реформы концепции подготовки переводческих кадров и модели подготовки. Перевод не является простым процессом перехода от одного слова к другому, этот процесс также включает в себя богатое разнообразие знаний по другим дисциплинам. Поэтому подготовка переводчиков не должна ограничиваться одной дисциплиной иностранного языка, можно осуществлять межпрофессиональное сотрудничество со многими сферами. Обучение другой специальности на основе владения иностранными языками и изучение специальности в дополнение к иностранному языку отвечает рыночному спросу.

Наступление эпохи больших данных и искусственного интеллекта поставило беспрецедентные задачи как перед переводческой отраслью, так и перед преподаванием перевода. Эта эпоха требует от нас пересмотра переводческого образования и интеграции в него современных информационных технологий. Как подчеркивается в «Декларации», интеграция современных информационных технологий имеет решающее значение для расширения возможностей в области гуманитарного образования. На этом фоне в 2019–2020 годах были выпущены «Руководство по основной учебной программе для студентов магистратуры по переводу» (далее «Руководство для студентов магистратуры») и «Руководство по обучению студентов бакалавриата по переводу» (далее «Руководство для студентов бакалавриата»). Примечательно, что в «Руководстве для студентов магистратуры» включен курс «Перевод с помощью компьютера» как один из девяти основных курсов для магистратуры по переводу, а в «Руководстве для студентов бакалавриата» впервые включен курс «Технологии в переводе» как один из основных курсов специализации. Это свидетельствует о том, что переход к технологиям перевода привлекает всеобщее внимание, а укрепление преподавания технологий перевода становится общей тенденцией. Компетенция переводчиков в области технологий перевода постепенно становится

важной частью их компетенции в области языковых услуг и быстро станет важной частью системы переводческого образования в Китае и за рубежом.

Можно сказать, что подготовка переводческих кадров в новую эпоху должна учитывать конкретные проблемы переводческой отрасли, применять междисциплинарное мышление, следить за динамикой развития науки и техники, интегрировать профессиональные знания и новые технологии в курсы перевода, готовить переводческие кадры по смешанной модели «язык + специальность + технологии».

Изучение смешанной модели подготовки переводчиков: интеграция перевода и профессии

Новые гуманитарные науки поощряют органичное взаимообогащение дисциплин, а не простое их наложение. В случае с программой по переводу центральными точками интеграции являются развитие навыков общения на китайском и иностранном языках, способность понимать содержание перевода, умение общаться с внешним миром и способность к управлению. В прошлом подготовка переводчиков была сосредоточена на базовой языковой подготовке, а другие профессиональные знания студенты в основном приобретали в рамках факультативных и дополнительных профессиональных курсов. Часть студентов приобретали знания по другим специальностям в рамках программ обмена, получения второго образования, MOOC или образовательных ресурсов в Интернете. Что касается результатов, то знания, полученные в ходе дополнительного обучения, не были глубоко интегрированы в профессию переводчика, и по-прежнему существует проблема в том, что знания усваиваются поверхностно и фрагментарно, знания, которые должны быть связаны, оторваны друг от друга. Как добиться органичного слияния переводческих и других специальностей – это первостепенная проблема, стоящая перед подготовкой переводческих кадров.

Статистические данные «Доклада о развитии языковых услуг в Китае (2020)» показывают, что основными видами деятельности, задействованными поставщиками языковых услуг, являются информационные технологии, связанные с заказами на осуществление перевода, образование и обучение, интеллектуальная собственность, производство оборудования, международное инжиниринг, правительственная зарубежная пропаганда, кино, телевидение и культура и т.д.[5. С. 304]. Хуан Юи, бывший заместитель директора и главный редактор Управления КНР по делам издания и распространения литературы на иностранных языках, постоянный заместитель председателя Китайской ассоциации переводчиков, считает, что для подготовки прикладных переводчиков по смешанной модели, адаптированных к требованиям новой эпохи, переводческие специальности могут осуществлять межпрофессиональное сотрудничество с различными областями, вклю-

чая международные коммуникации, зарубежное право, дипломатию, внешнюю торговлю, финансы, инфраструктурное строительство, медицину, науку и технику, а также проекты строительства «Одного пояса и одного пути». Сотрудничество в этих сферах создает огромный спрос на подготовку комплексных кадров[6. С. 20]. На основе овладения иностранными языками учащиеся могут выбрать другие специальности, используя специальность в качестве дополнительного навыка, а иностранный язык – в качестве доминирующего. Такой комплексный подход к обучению отвечает потребностям рынка и позволяет переводчикам более полно адаптироваться к сложным требованиям новой эпохи.

Однако невозможно добавить неограниченный объем знаний из других предметных областей в установленную систему учебных планов из-за большого количества областей знаний, которые затрагивает сфера перевода. Практика показала, что все вузы имеют свои специфические дисциплины, и при разработке междисциплинарных учебных программ не следует придерживаться одних и тех же правил и использовать одну и ту же модель для подготовки кадров; эффективным решением будет этого оптимизация системы учебных программ с учетом особенностей региональной экономики и гуманитарных наук, а также профессиональных характеристик университета, и определение направления развития переводческих специальностей. Например, Харбинский политехнический университет, в полной мере используя свои дисциплинарные преимущества, создал междисциплинарную программу по русскому языку и авиационному проектированию и инженерии; Китайско-российский институт Хэйлуцзянского университета в основном применяет метод сочетания профессионального обучения русскому языку с ведущими предметами университета, таким образом реализуется смешанная модель подготовки кадров «русский язык+ биология/ химия/ физика/ математика/ юриспруденция/ экономика»; Китайский нефтяной университет (пров. Шаньдун) в основном готовит кадры, владеющие русским языком и обладающие знанием в нефтяной сфере; Яньчэнский педагогический институт (пров. Цзянсу) использует модель сотрудничества между Химическим институтом и Институтом русского языка своего университета для подготовки специалистов по смешанной модели «русский язык + новые материалы». На специальных курсах по соответствующим специальностям в Цзянсуском научно-техническом университете (пров. Цзянсу) проводятся курсы по русскому языку в сфере науки и техники, по русскому языку в сфере экономики и торговли, по введению в морскую науку и инженерное дело, по истории мирового судостроения, по материаловедению и инженерному делу, по переводу с русского языка в корабельной отрасли.

Все эти смешанные модели подготовки кадров служат основой для междисциплинарной и интегрированной подготовки переводчиков. В процес-

се подготовки переводческих кадров нам нужно обратить внимание на главную и второстепенную роль языка и специальности, то есть нужно ответить на вопрос, мы должны готовить переводчиков, понимающих профессию, или профессионалов, понимающих перевод? Ответ в первом. Другими словами, наша цель состоит в том, чтобы подготовить переводчиков, обладающих прочными базовыми навыками владения двумя языками, способностями к межъязыковой и межкультурной коммуникации, а также базовым пониманием соответствующих профессиональных знаний. Для достижения этой цели пути обучения разнообразны. Например, подготовка учебных материалов по передовым основным специальностям, отвечающих особенностям студентов переводческих профессий, приглашение специалистов в этой области для непосредственного преподавания в аудитории и стажировки по профессиональным программам – все это способствует развитию междисциплинарных компетенций у студентов-переводчиков.

В целом, междисциплинарная смешанная подготовка переводчиков должна основываться на принципах гибкости и целенаправленности, сочетать региональные особенности и реалии вуза, непрерывно оптимизировать систему учебных программ, предоставлять учащимся более всесторонний и адаптируемый опыт подготовки, чтобы они лучше соответствовали сложным и изменчивым потребностям перевода в новую эпоху. Такая дифференцированная междисциплинарная модель подготовки заложит основу для лучшего развития переводческой специальности в различных вузах.

Изучение смешанной модели подготовки переводчиков: интеграция перевода и технологии

Технологии перевода развиваются быстрыми темпами, исследования и практика перевода претерпевают значительные изменения, «технический сдвиг» в переводе становится все более заметным. Технические навыки стали одними из важных способностей, которыми переводчики не могут пренебрегать. Поэтому при подготовке специалистов по переводу необходимо учитывать и интеграцию с технологиями. Как указывалось выше, цель подготовки студентов переводческих специальностей заключается не в том, чтобы вырастить из них специалистов в смежных сферах, а в том, чтобы сделать из них переводчиков, разбирающихся в смежных областях. Аналогичным образом подготовка специалистов по переводу не может быть отделена от технологий, но цель состоит не в том, чтобы воспитать из студентов специалистов в технических сферах, а в том, чтобы переводчики разбирались в технологиях.

Как реализовать интеграцию переводческой специальности и технологий? С одной стороны, подготовка переводческих кадров в высших учебных заведениях должна быть ориентирована

на потребности рынка, а рыночный спрос на технологии перевода в виде CAT (Computer-aided Translation) будет продолжать расширяться, и поэтому необходимо открывать курсы по технологиям в переводе[7. С. 79]. Поэтому в дополнение к языковым курсам при подготовке переводческих талантов следует также предлагать научные курсы, в которые глубоко интегрированы принципы и применение информационных технологий, такие как основные принципы обработки естественного языка, принципы и применение технологии перевода, принципы и применение машинного перевода и т.д., чтобы студенты могли реализовать профессиональное перекрестное обучение и активно способствовать тому, чтобы профессия переводчика обладала более техническими характеристиками эпохи.

С другой стороны, мы должны сосредоточиться на развитии у студентов профессиональной информационной грамотности по принципу «технология + перевод». Суть этой цели заключается в том, чтобы помочь учащимся развить междисциплинарное мышление, чтобы они могли в полной мере использовать информационные технологии для реализации своих языковых преимуществ на основе понимания принципов и особенностей применения информационных технологий, а также тенденций развития и характеристик языковых услуг по обеспечению перевода, сформировать междисциплинарные независимые инновационные и исследовательские навыки. Такая модель обучения не только помогает студентам лучше понять сочетание информационных технологий и языковых услуг, но и повышает их совокупную грамотность и конкурентоспособность в этой сфере.

Кроме того, очень важно, чтобы при подготовке переводческих кадров были преодолены барьеры между традиционными языковыми курсами и укреплена связь между курсами по технологии перевода и курсами переводческой практики. Например, в рамках курса «Практика перевода юридических документов» слушателям может быть предложено сделать юридический перевод с помощью CAT, а навыки, приобретенные на курсах по технологии перевода, могут быть применены на практике в рамках нескольких курсов, с тем чтобы помочь им заранее ознакомиться с условиями применения переводческих технологий на предприятиях, оказывающих языковые услуги и повысить их технические навыки перевода.

Заключение

В контексте новых гуманитарных наук мы провели углубленное исследование китайской смешанной модели подготовки переводческих кадров. Интеграция является наиболее характерной чертой новых гуманитарных наук, направленных на преодоление границ между гуманитарными и социальными дисциплинами и реорганизацию дисциплин, с тем, чтобы стимулировать комплексное повышение всесторонних качеств и переводческих навыков при

подготовке кадров. На этом фоне мы обнаруживаем, что интеграция в процессе подготовки переводческих кадров в основном сосредоточена на сочетании профессиональных и технических навыков. Сложность интеграции заключается в понимании степени интеграции, т.е. учебный план должен быть составлен с четким разделением на основную и второстепенную специализации, с акцентом на интеграцию традиционных курсов перевода с профессиональными и техническими курсами, чтобы сбалансировать культивирование традиционной переводческой компетенции с профессиональными знаниями и технической компетенцией в реальном обучении, с целью подготовки переводчиков с навыками межъязыковой и межкультурной коммуникации, знаниями в профессиональных областях и умением использовать современные технологии и инструменты. Мы надеемся, что это исследование послужит полезным справочным материалом и руководством для подготовки переводческих кадров.

Литература

1. Му Лэй. Текущее положение и проблемы при получении степени магистра перевода в Китае – Аналитическое исследование на основе «Доклада о развитии степени магистра перевода» // Журнал китайских переводчиков. 2020. № 41(01). С. 87–96
2. Чжун Вэйхэ. Десятилетнее плавание набирает обороты: Обзор и перспективы Десятилетия образования МТИ // Журнал китайских переводчиков. 2017. № 38(03). С. 7–9
3. Цуй Цилян. Всекитайское исследование по вопросам образования и трудоустройства магистрантов, обучающихся на программах по переводу. Пекин: Изд-во Университета внешней экономики и торговли, 2017
4. Ван Минъюй, Чжан Тао. Строительство новых гуманитарных наук в вузах: концепция и действия // Газета Общественные науки в Китае. 2019–03–21 (004)
5. Цюй Шаобин. Доклад о развитии языковых услуг в Китае (2020). Пекин: Коммерческая пресса, 2020
6. Хуан Юи, Ван Шаошун. Укрепление потенциала в области перевода и международной коммуникации в контексте новых гуманитарных

наук – интервью г-на Хуан Юи // Языковое образование. 2022. № 10 (03). С. 3–21

7. Ван Хуашу, Ли Дэфэн, Ли Лицин. Исследование обучения технологиям перевода на программах МТИ. // Журнал Иностраный язык с улучшенными технологиями. 2018. № 3. С. 76–82+94

GENERALIZATION OF METHODS FOR DEVELOPING EDUCATIONAL PROGRAMS FOR TRANSLATORS IN CHINA: ASPECTS OF INTEGRATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS AND SPECIALIZED SUBJECT EXPERTISE¹

Lei Lisi

Heilongjiang University

With the rapid expansion of globalization and dynamic socioeconomic progress, there is a need for a new generation of translators capable of meeting the more complex demands of society. They should possess not only a high level of linguistic competence, but also a broad knowledge of modern technologies and a deep understanding of specialized disciplines. This research paper offers an analysis of methods for developing educational programs for translators adapted to the needs of the modern market, and examines ways to integrate translation skills with expertise in various fields and with the application of modern technologies. Special attention is paid to the development of a training model for Chinese translators that takes into account the changes in China's new humanities and meets the current demands of society.

Keywords: translation teaching methodology; translator training model; mixed model; translation technologies; translation + speciality; new humanities

References

1. Mu Lei. The current situation and problems of Master's Degree in Translation in China – An analytical study based on "Report on the Development of Master's Degree in Translation" // Chinese Translators Journal. 2020. 41(01). P. 87–96.
2. Zhong Weihe. Ten-year voyage is gaining momentum: Overview and prospects of MTI Decade of Education // Chinese Translators Journal. 2017. (03). P. 7–9.
3. Cui Qiliang. An All-China Study on the Education and Employment of Master's Degree Students in Translation Programs. Beijing: University of Foreign Economics and Trade, 2017.
4. Wang Mingyu, Zhang Tao. Building new humanities in higher education institutions: concept and action // Newspaper Social Science in China. 2019–03–21 (004).
5. Qiu Shaobin. Report on the development of language services in China (2020). Beijing: The Commercial Press, 2020.
6. Huang Youyi, Wang Shaoshuang. Capacity building in translation and international communication in the context of new humanities – an interview with Mr. Huang Youyi // Journal of Language Education. 2022. (03). P. 3–21.
7. Wang Huashu, Li Defeng, Li Liqing. A study of translation technology training on MTI programs. // Technology Enhanced Foreign Language. 2018. (03). P. 76–82+94.

¹ This study was financially supported by the Social Science Foundation of Province Heilongjiang (Project No. 23YYC301).

Осмысление проблемы обучения русскому языку как иностранному под знаком диалога культур

Митрофанова Ольга Даниловна,

д-р филол. наук, проф. Государственный институт русского языка имени Пушкина

Константинова Людмила Анатольевна,

д-р пед. наук, проф., Тульский филиал ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова»

Прокопьева Татьяна Аркадьевна,

соискатель, ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова»

Статья написана под руководством известного ученого-методиста, академика, доктора филологических наук, профессора Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина Митрофановой Ольги Даниловны и рассматривает некоторые инновационные идеи ученого по совершенствованию процесса обучения инофонов русскому языку как иностранному, которые были изложены в завершеном, но не изданном труде «Некоторые теоретические вопросы практической культурологии». В основе статьи лежат идеи инновационного совершенствования процесса обучения инофонов русскому языку как иностранному через диалог культур. Вот почему современная методическая реальность преподавания русского языка иностранным гражданам составляет сопряжение и взаимодействие двух миров – мира русского языка, мира национальных культур и русской культуры, что заложено в одновременно традиционной и постоянно развивающейся дисциплине «Культурология».

Ключевые слова: человек как носитель определенного национального языка и национальной культуры, лингводидактическая концепция диалога культур, антропоцентризм, межкультурная коммуникация, национальная культура, русская лингводидактика, культурология.

Конец XX и начало XXI века внесли в процесс преподавания новые методы и подходы, что отразилось и на обучении иностранным языкам (в том числе русскому как иностранному (РКИ – ниже)). Дальнейшее развитие культурологии привело к повышению интереса не только к изучаемым языкам, но и к стоящим за ними культурам. Так, такое видение иностранных языков позволило интенсифицировать воздействие экстралингвистических условий и коммуникативной среды на личность студента, на его познание мира, на результаты духовной и практической деятельности человека, формирующие его среду обитания и существование.

Исследования, проведенные за последние несколько лет в сфере методики преподавания РКИ, характеризуются довольно пристальным вниманием к лингвокультурной компетенции и адаптации иностранных студентов, потребность формирования которых ставят перед современными преподавателями новые задачи и совершенно новое понимание целей обучающего процесса. Следует подчеркнуть, что значение лингвокультурного аспекта в преподавании РКИ бесспорно. Это обуславливается тем аспектом, что коммуникативные и речевые ошибки, а помимо этого социокультурные ошибки выступают в качестве следствия незнания национально-культурных отличительных особенностей русского языка. Актуальность рассматриваемого подхода состоит в том аспекте, что формирование личных компетенций иностранных студентов предполагает общее владение русским языком и русской культурой, стремление преподавателя привести иностранного студента к овладению образцовой учебной речи, а помимо этого и выработать у него способности к иноязычному общению на межкультурном уровне и адекватному взаимодействию с носителями и представителями русской культуры.

Отметим, что исследователи должны понимать, что идея возведения межкультурной коммуникации в ключевую форму преподавания языка заставляет, прежде всего, выработать целостную научно-обоснованную лингводидактическую концепцию диалога культур и предложить адекватные этой концепции пути и способы отражения этой идеи в практическом преподавании РКИ [1; с.4, 2, с. 10; 3, с. 312].

Принимая во внимание весьма широкое понимание понятий «культура», «диалог культур», «культурология», их отношение к самым разнообразным проявлениям социальной и общественной деятельности, мы в данной статье сосредото-

точиваем свое внимание на культуроведении (ср. предшествующее ему лингвострановедение) как педагогически ориентированной части культурологии, иначе говоря – на культуроведческой составляющей методики преподавания РКИ (ср. лингвострановедение как сопредмет методики) [4; с. 4, 5; с. 105, 6; с. 72].

Направленность культуроведения на преподавание, на обучение и усвоение, формирование соответствующих знаний, умений и навыков выдвигает в центр внимания методистов немало психолого-педагогических вопросов, отчасти уже решенных, а также еще ждущих своего решения. Начнем с цели и единицы обучения культуроведческому аспекту при овладении русским языком как иностранным.

Следует отметить, что современные требования к образованию и обучению гласят о том, что лишь теоретической базы в виде грамматических правил и упражнений мало для глубокого концептуального обучения и понимания предоставленного иностранным студентам материала. Более того, студенты, которые не являются носителями языка обучения с большим трудом понимают то, что от них требуют в процессе обучения. Другими словами, основным концептуальным подходом к обучению иностранных студентов в российском государстве должно стать полное погружение в среду обучения как с лингвистической точки зрения, так и с культурологической, что, в свою очередь, приведет к более быстрой адаптации студентов в новом месте жизни и поможет им достигнуть больших результатов. Соответственно, обучение будет считаться более эффективным. Таким образом, можно говорить о том, что в рамках такого подхода к обучению иностранных студентов, мы активно стимулируем их понимание процесса специальной подготовки культурно значимых мероприятий, а кроме того, аспектов существования в форме языка сейчас.

Другими словами, в рамках обучения иностранному языку, студенты, как правило, погружаются настолько глубоко, что осваивают не только языковые компетенции, но и получают значительные культурологические и социальные навыки, характерные стране-родине изучаемого языка. Таким образом, основная педагогическая задача: «во-первых, изучение другого языка и, во-вторых, приобщение к иной культуре не получила до сих пор единого лингводидактического толкования и определения: «культура через язык, язык через культуру», «изучение иностранного (русского) языка в диалоге культур», «учет родной культуры иностранных учащихся при изучении ими русского языка», «изучение иностранного языка и стоящей за ним культуры», «обучение межкультурной коммуникации» и др.».

На протяжении последнего десятилетия прошлого века в отечественной филологии сложилось направление, получившее название «концептуально-культурологическое» (иными словами, лингвокультурологическое). Современные

исследователи отмечают, что в понятиях, охватываемых именами и имеющими языковые различия, аккумулируются знания и представления о высших духовных ценностях народа. Очевидно, что современное образование в области РКИ не может быть удовлетворено только лингвокультурологическими методами. Следует отметить, что современные требования к образованию и обучению гласят о том, что лишь теоретической базы в виде грамматических правил и упражнений мало для глубокого концептуального обучения и понимания предоставленного иностранным студентам материала. Более того, студенты, которые не являются носителями языка обучения с большим трудом понимают то, что от них требуют в процессе обучения.

Согласие с данными лингводидактическими формулами оправдано, но необходимо отметить их недостаточную разработанность, особенно в методических пособиях. Существует много заявок на новые подходы, но конкретных разработок недостаточно, что приводит к разрыву между теорией и практикой. Концепция и методические результаты должны быть понятны и студентам, и преподавателям. Культурологи предлагают разные термины для описания культурологического содержания, однако подход к описанию российской культуры для инофонов должен быть иным. [6; с72; 7; с. 117].

Перечисленные выше единицы описания, описывающие лингвоментальные комплексы в языковом сознании носителей различных национальных языков и культур, имеют схожие характеристики. Подчеркнем, что использование множества терминов для обозначения одного и того же явления может вызвать путаницу и затруднить понимание. Также важно отметить, что эти единицы описания, применяемые в теоретических исследованиях, могут быть не совсем подходящими для обучения, особенно иностранным студентам.

Иностранные учащиеся, изучающие русский язык, сталкиваются с разнообразными языковыми и культурными особенностями, которые им необходимо понять и использовать в речи. Эти особенности включают в себя лексику, фоновые знания, фразеологию, национальные стереотипы и другие культурно-исторические элементы.

Единицы культурологического описания, такие как концепты, представляют лишь часть объектов культурологического изучения. Проблемы их преподавания требуют более глубокого анализа и методической разработки. Сложность использования культурологических единиц в преподавании русского языка как иностранного обусловлена недостаточной разработкой методологии в области гуманитарных наук.

При работе с единицами культурологических описаний необходимо учитывать их культурологическую и лингводидактическую значимость.

В настоящее время становится ясно, что значимость различных единиц теоретико-культурологических описаний носит разный характер и их

использование в обучении коммуникативно-ориентированному русскому языку для носителей других языков и культур может быть ограниченным. Результаты культурологических описаний требуют методической интерпретации, которую авторы часто не предоставляют. Совместная работа теоретиков и практиков в этой области еще предстоит.

В научных и методических публикациях часто преобладают рекомендации по усвоению знаковых компонентов культуроведения, в то время как меньше внимания уделяется развитию культуроведческих умений и навыков, необходимых для успешного обучения межкультурной коммуникации на русском языке иностранных учащихся. Учитывая разнообразие объектов культурологического изучения и представления в образовательных целях, необходимо разрабатывать и применять различные методы и подходы к их передаче и усвоению. Необходимо создание своего рода словаря культурной грамотности для носителей определенного языка и культуры. Существующие лингвострановедческие словари имеют общий описательный характер и требуют дальнейшего выбора актуальной для аудитории информации о культуре, ее интерпретации с учетом родной лингвокультуры учащихся и целенаправленной методической работы [9; с. 39, 10, с. 207; 11, с. 51].

Методические принципы, такие как частичность усвоения знаний культуры, различение национально ценного и национально своеобразного, а также необходимость различных подходов к овладению культурными единицами, являются ключевыми для успешной работы в области обучения межкультурной коммуникации на русском языке [2; с.54, 4; с. 52.].

Современные исследования рассматривают важность выбора актуальных культурологических единиц для обучения иностранных учащихся русскому языку, а также необходимость различения национально ценного и национально своеобразного в лингвокультуре. Учебные материалы должны учитывать рную лингвокультуру учащихся и быть адаптированы для целенаправленной методической работы. Также подчеркивается важность разработки методических ориентиров для эффективной работы с культурологическим материалом на уроках русского языка и обучении межкультурной коммуникации.

Связанный с тезисом о частичности методический принцип подразумевает различение между национально ценным и национально своеобразным в обучении любой лингвокультуре, отдавая приоритет национально ценному, хотя национально своеобразное не всегда является таковым. Учитывая частичность, специализированность, дифференцированность и вариативность культуры, а также различие между национально ценным и национально специфичным, эти методические ориентиры следует внедрить в практику культуроведческой работы на уроках русского языка. При обучении межкультурной коммуникации важно выявлять и предлагать способы преодоления пре-

пятствий и трудностей, с которыми иностранные учащиеся обязательно столкнутся в межличностном межкультурном диалоге.

Методические приемы и способы работы с культуроведческим материалом, такие как безэквивалентная и фоновая лексика, афористика и фразеология, национальные стереотипы речевого поведения и речевой этикет, могут быть освоены и использованы иностранными учащимися как активно в речи, так и на уровне представлений в языковом сознании, аналогично разложению активной и пассивной грамматики, предложенному Л.В. Щербой, где активное владение культуроведческими единицами проявляется при говорении и общении, а пассивное – при чтении.

Следует подчеркнуть, что особенной проблемой сегодня становится процесс соизучения собственной культуры и лингвокультуры иностранного языка для обучающихся. Другими словами, студенты автоматически сопоставляют изучаемую культуру со своей родной, что вызывает достаточное количество противоречий, так как разница в менталитетах очевидна [5; с. 54,6; с. 76].

Так, определяется очень важная проблема национально ориентированного представления и усвоения отобранного культуроведческого материала русской культуры для носителей разных национальных культур [11, с. 51]. Языковое пространство, которое формируется вокруг иностранных студентов, позволяет им глубоко погрузиться в культуру и ценности новой среды обитания, что является особенно эффективным в лингвокультурном аспекте. Следует подчеркнуть, что при обучении РКИ тематико-ассоциированный аспект материала, представленного в процессе проведения занятия, использования фундаментальных основ обучения, таких как методики восприятия и интерпретации предоставляемого материала; работа с концептами, содержащими в себе исторические и культурные сведения о российском государстве, что особенно позволяет погрузиться в обучающую среду иностранным студентам.

Следует отметить, что рассмотренный выше подход имеет значительное количество положительных моментов, однако рассматривает затрагиваемую проблему лишь с одной стороны. Другими словами, в рамках данного метода не принимаются во внимание мысли и интересы обучающихся, что для нас, в первую очередь, является приоритетным в рамках обучения русскому языку, так как представляет собой мотивационный компонент.

Таким образом, указанный выше подход нуждается в дополнении другим, не отрицающим его, а взаимодействующим с ним: «культура – цель, язык – средство».

Следует отметить, что особенно важными в данном ключе становятся цифровые технологии, которые снижают уровень сложности при выполнении поставленной задачи. Так, новые решения и новые возможности представляют значительный интерес в рамках обучения русскому языку.

Литература

1. Основные положения методики преподавания русского языка как иностранного. Митрофанова О.Д. В сборнике: Заочный курс повышения квалификации зарубежных преподавателей русского языка. Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного. Митрофанова О.Д., Леонтьев А.А., Сосенко Э.Ю., Новиков Л.А., Городилова Г.Г. Институт русского языка имени А.С. Пушкина. Москва, 1975. С. 4–22.
2. В жизни зорко только сердце. Константинова Л.А. В сборнике: Уроки русской словесности. Сборник научных трудов. Под редакцией Л.А. Константиновой. Тула-Москва, 2017. С. 10–23.
3. Человек в речевой деятельности, или феномен «языковая личность». Митрофанова О.Д., Константинова Л.А. В книге: Учитель для будущего: язык, культура, личность. К 200-летию со дня рождения Ф.И. Буслаева. Отв. ред. В.Д. Янченко; сост. и науч. ред. А.Д. Дейкина, А.Ю. Устинов, В.Д. Янченко. Москва, 2018. С. 311–315.
4. Диалог культур в образовательном пространстве как глобальная метафора современной мировой цивилизации. Константинова Л.А., Митрофанова О.Д. В сборнике: Слово в русской культуре и межкультурной коммуникации. Материалы научного семинара, посвященного 50-летию МАПРЯЛ. Под общей редакцией Л.А. Константиновой, Н.Н. Захаровой. 2018. С. 4–14.
5. Тематическое моделирование русскоязычных текстов с опорой на леммы и лексические конструкции. Седова А., Митрофанова О. Компьютерная лингвистика и вычислительные онтологии. 2018. С. 132.
6. Этнометодика как одно из перспективных направлений преподавания РКИ. Хавронина С.А., Митрофанова О.Д. В сборнике: Уроки русской словесности. Сборник научных трудов. Под редакцией Л.А. Константиновой. Тула-Москва, 2017. С. 72–73.
7. К истории культуроведческого подхода в обучении русскому языку как иностранному. Митрофанова О.Д., Константинова Л.А. Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2017. № 1. С. 116–123.
8. Проблема целей и содержания обучения иностранным языкам. Митрофанова О.Д. Иностранные языки в школе. 2016. № 2. С. 13.
9. Глущенко, Ю.Ю. Преподавание русского языка как иностранного на основе диалога культур / Ю.Ю. Глущенко // Филологические науки: теория и практика. – 2015. – № 10 (52). – С. 39–42.
10. Жмуркина, И.В. Осмысление проблемы обучения русскому языку как иностранному под знаком диалога культур на современном этапе / И.В. Жмуркина, Н.А. Лесина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2016. – Вып. 191. – С. 207–214.

11. Запорожец, А.В. Диалог культур как образовательный принцип в преподавании русского языка как иностранного / А.В. Запорожец // Вестник РГГУ. Серия: Педагогика. Филология. Информатизация общества. – 2014. – № 3 (81). – С. 51–61.

UNDERSTANDING THE PROBLEM OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE UNDER THE SIGN OF A DIALOGUE OF CULTURES

Mitrofanova O.D., Konstantinova L.A., Prokopyeva T.A.

Pushkin State Institute of the Russian Language; Tula Branch of the Plekhanov Russian University of Economics; Plekhanov Russian University of Economics

This article was written under the guidance of the famous methodologist, academician, Doctor of Philology, Professor of the Pushkin State Institute of the Russian Language Olga Danilovna Mitrofanova and examines some of the scientist's innovative ideas for improving the process of teaching foreign speakers Russian as a foreign language, which were set out in the completed but unpublished work "Some theoretical issues of practical culturology". The article is based on the ideas of innovative improvement of the process of teaching foreign speakers Russian as a foreign language through a dialogue of cultures. Russian Russian is a modern methodological reality of teaching the Russian language to foreign citizens is the interface and interaction of two worlds – the world of the Russian language, the world of national cultures and Russian culture, which is embedded in both the traditional and constantly developing discipline of "Cultural Studies".

Keywords: a person as a carrier of a certain national language and national culture, linguodidactic concept of the dialogue of cultures, anthropocentrism, intercultural communication, national culture, Russian linguodidactics, cultural studies.

References

1. Basic provisions of the methodology for teaching Russian as a foreign language. Mitrofanova O.D. In the collection: Correspondence course for advanced training of foreign teachers of the Russian language. Current problems of methods of teaching Russian as a foreign language. Mitrofanova O.D., Leontyev A.A., Sosenko E.Yu., Novikov L.A., Gorodilova G.G. Institute of Russian Language named after A.S. Pushkin. Moscow, 1975. P. 4–22.
2. In life, only the heart is vigilant. Konstantinova L.A. In the collection: Lessons of Russian literature. Collection of scientific papers. Edited by L.A. Konstantinova. Tula-Moscow, 2017. pp. 10–23.
3. Man in speech activity, or the phenomenon of "linguistic personality". Mitrofanova O.D., Konstantinova L.A. In the book: Teacher for the future: language, culture, personality. to the 200th anniversary of the birth of F.I. Buslaev. Rep. ed. V.D. Yanchenko; comp. and scientific ed. HELL. Deykina, A. Yu. Ustinov, V.D. Yanchenko. Moscow, 2018. pp. 311–315.
4. Dialogue of cultures in the educational space as a global metaphor of modern world civilization. Konstantinova L.A., Mitrofanova O.D. In the collection: The Word in Russian culture and intercultural communication. Materials of the scientific seminar dedicated to the 50th anniversary of MAPRYAL. Under the general editorship of L.A. Konstantinova, N.N. Zakharova. 2018. pp. 4–14.
5. Thematic modeling of Russian-language texts based on lemmas and lexical constructions. Sedova A., Mitrofanova O. Computer linguistics and computational ontologies. 2018. P. 132.
6. Ethnomethodology as one of the promising areas of teaching RFL. Khavronina S.A., Mitrofanova O.D. In the collection: Lessons of Russian literature. Collection of scientific papers. Edited by L.A. Konstantinova. Tula-Moscow, 2017. pp. 72–73.
7. On the history of the cultural approach to teaching Russian as a foreign language. Mitrofanova O.D., Konstantinova L.A. News of Tula State University. Pedagogy. 2017. No. 1. P. 116–123.
8. The problem of the goals and content of teaching foreign languages. Mitrofanova O.D. Foreign languages at school. 2016. No. 2. P. 13.

9. Glushchenko, Yu.Yu. Teaching Russian as a foreign language based on the dialogue of cultures / Yu.Yu. Glushchenko // Philological sciences: theory and practice. – 2015. – No. 10 (52). – pp. 39–42.
10. Zhmurkina, I.V. Understanding the problem of teaching Russian as a foreign language under the sign of dialogue of cultures at the present stage / I.V. Zhmurkina, N.A. Lesin // News of the Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen. – 2016. – Issue. 191. – pp. 207–214.
11. Zaporozhets, A.V. Dialogue of cultures as an educational principle in teaching Russian as a foreign language / A.V. Zaporozhets // Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series: Pedagogy. Philology. Informatization of society. – 2014. – No. 3 (81). – P. 51–61.

Сяоци Юань,

аспирант кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
E-mail: 244344827@qq.com

Попова Евгения Андреевна,

кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры подготовки преподавателей редких языков Института иностранных языков им. М. Тореза Московского государственного лингвистического университета
E-mail: o-genia@yandex.ru

В статье рассматриваются стратегии и приемы перевода языковой игры в китайском политическом дискурсе на русский язык. Актуальность исследования определяется сложностью одновременной адекватной передачи формы и смысла шуток и каламбуров в разных языках в связи с их лингвокультурной спецификой. Проводится анализ примеров китайского политического дискурса, содержащих языковую игру, на предмет возможности их перевода разными способами с учетом культурных, политических, социальных и иных особенностей. Делается вывод о том, что в процессе перевода шуток и каламбуров в текстах политического дискурса с китайского языка на русский активно используются квазиэквивалентный перевод, вольный перевод или прямой перевод с пояснениями, реже – прямой перевод, также возможны опущения.

Ключевые слова: китайский язык, русский язык, политический дискурс, перевод, языковая игра, шутка.

Перевод выступает инструментом передачи информации и смыслов в процессе межкультурной коммуникации, в связи с чем изучение его особенностей применительно к разным ситуациям, языковым процессам и явлениям не теряет актуальности. Под переводом понимается «общественная функция коммуникативного посредничества между людьми, пользующимися разными языковыми системами»; при реализации указанной функции переводчик осуществляет «переход от одной семиотической системы к другой с целью эквивалентной, т.е. максимально полной, но всегда частичной, передачи системы смыслов, заключенной в исходном сообщении от одного коммуниканта к другому» [1, с. 214].

Перевод политического дискурса, как и многих других его видов, строится на таких особенностях каждой страны, как менталитет, история, идеология и т.д., для чего требуется не только лингвистическая, но также социокультурная и межкультурная компетенции, наличие обширных фоновых знаний. Целью данной статьи является анализ способов перевода на русский язык каламбуров в политическом дискурсе КНР. При анализе указанного явления (подробнее см. труды И.В. Арнольд, И.Р. Гальперина, А.П. Горкина, Е.С. Шмелевой и др.) мы исходим из широкого определения каламбура, приравнивая его к языковой игре.

Вслед за Л.Л. Муллиной и А.Д. Фоминых, выделим следующие способы перевода каламбура:

- прямой (дословный) перевод текста;
- перевод с использованием близких к исходному тексту языковых средств, так как эквивалентных понятий в языке, на который переводится текст, нет;
- замена с использованием схожести звучания [2, с. 183].

При переводе каламбура в политическом дискурсе с китайского языка на русский можно столкнуться с рядом трудностей, с одной стороны, характерных для перевода любой языковой игры, а с другой – связанных со спецификой терминов, процессов и явлений в политической сфере. Определяя стратегию перевода каламбура, мы исходим, в первую очередь, из общего алгоритма действий при переводе политического дискурса Китайской Народной Республики, который предлагает Е.М. Пак:

- 1) установить критерии и провести отбор репрезентативных политических текстов КНР;
- 2) выявить так называемые «моменты», или первичные знаки в границах дискурса, полисемантическую которых важна для интерпретации текста;

- 3) рассмотреть значения, которыми в оригинале данные «моменты» обладают в глазах прямого адресата текста, т.е. современного жителя КНР;
- 4) сравнить их со значениями тех же «моментов» в переведенном тексте;
- 5) провести сравнительный анализ общего и отличного в политическом посыле «момента» китайского и переведенного текст [3, с. 90].

Таким образом, алгоритм перевода каламбура с одного языка на другой включает, во-первых, поиск исходного «момента» в тексте, во-вторых, его «расшифровку», в-третьих, поиск возможных эквивалентов в языке перевода и, наконец, его воссоздание в указанном языке. Несмотря на кажущуюся простоту, при переводе зачастую возникает ситуация невозможности перевода языковой игры в силу лингвистических и лингвокультурных особенностей языка-источника. Каламбур или шутка могут потерять первоначальный замысел автора или перестать быть таковыми. В результате нередко возникает ситуация, когда лучше либо отказаться от игры слов и передать точное содержание, либо наоборот – отойти от точного содержания, сосредоточившись на игре слов. Данный выбор обычно совершается, основываясь на контексте и на имеющихся возможностях перевода, учитывая лексические данные самих единиц.

Е.М. Александрова предлагает следующие стратегии при переводе каламбура: опущение; буквальный перевод; буквальный перевод с комментарием; перевод-изложение; вольный перевод; адекватный «квазиэквивалентный» перевод [4, с. 126]. При этом наибольшие проблемы вызывают случаи, когда переводимый текст с использованием каламбура представлен в устной форме. Для устного перевода, в отличие от письменного, использовать такие стратегии, как опущение каламбура, буквальный перевод с комментарием или перевод-изложение практически невозможно.

Наиболее универсальной стратегией как для устных, так и для письменных переводов является адекватный «квазиэквивалентный» перевод, или «квазиперевод». Именно он используется в случае, если другие стратегии не помогают решить поставленную задачу. В отличие от других стратегий квазиперевод можно расценивать как «видение автора», такой перевод является творческой адаптацией, однако переводчик не должен выходить за рамки перевода. Также не стоит путать квазиперевод и вольный перевод, ведь для второго свойственно выходить за рамки перевода.

Обратимся к примерам из китайского политического дискурса. Во время одного из официальных визитов в США председатель КНР Си Цзиньпин, отвечая на вопрос журналистов о борьбе с коррупцией в Китае, заявил: «近期,我们大力惩治贪腐,坚持“老虎”,“苍蝇”一起打,这就是顺应民心.这里边没有什么权力斗争,没有什么“纸牌屋» [5, с. 29]. Буквально реплика означает следующее: *В последнее время мы решительно наказали коррупцию и настаиваем на совместной борьбе с «ти-*

грами» и «мухами». Такова воля народа. Здесь нет борьбы за власть или «карточного домика» (Здесь и далее перевод наш. – Ю. С.).

В данном случае переводчик, во-первых, должен обладать фоновыми знаниями о том, что всех коррупционеров в Китае делят на три группы: «мухи» (мелкие взяточники), «тигры» (проворовавшиеся партийные боссы) и «лисы» (те, кто ухитряется вывести капиталы за границу). При переводе он может прибегнуть к следующим стратегиям:

- 1) буквальный перевод с пояснением: *мы настаиваем на совместной борьбе с «тиграми» и «мухами», то есть как с крупными, так и с мелкими взяточниками;*
- 2) переводческий комментарий (со сноской после буквального перевода);
- 3) квазиэквивалентный перевод (поиск метафоры, которая была бы понятна носителю русского языка): *мы настаиваем на совместной борьбе с как с крупными «рыбами», так и с мелкими «рыбешками».*

Юмор в приведенном примере также заключается в том, что Си Цзиньпин использует понятие карточного домика («纸牌屋»), понятное американскому реципиенту. Политическое значение высказывания таково: антикоррупционные действия Китая отличаются от аналогичных действий в США своей эффективностью. «Карточный домик» (House of Cards) – телевизионная драма, отражающая борьбу за власть на американской политической арене, и для русскоязычной аудитории также будет уместен перевод с комментарием.

15 февраля 2012 года председатель КНР Си Цзиньпин на встрече с давними друзьями губернаторами Т. Бранстедом и Д. Рэнди Макнелли в США, сердечно приветствуя их, сказал, что в Китае есть старая поговорка: «衣莫若新, 人莫若故» [5, с. 27]. Буквальное ее значение – *Одежда как новая, а люди старые, как новые.* В данном случае возможен квазиперевод с помощью подходящих по смыслу пословиц в русском языке: *Одежда хороша новая, а друг – старый; Вещь хороша, пока новая, а друг – когда старый; Друг лучше старый, а платье новое; Старый друг лучше новых двух* и др.

10 июля 2013 года в пятом раунде в рамках Китайско-американского стратегического и экономического диалога, проходившего в Вашингтоне, тогдашний вице-премьер КНР Ван Ян для описания китайско-экономических отношений использовал метафору «中美关系似夫妻», буквально означающую, что «китайско-американские отношения похожи на супружеские». Далее политик прокомментировал свою шутку: «今天我和雅各布卢这对新人-同主持新一轮的中美经济对话.在汉语当中,新人的意思是指新婚夫妻,听说美国允许同性婚姻,显然我和雅各布卢并无此意思啊.不过,中美经济关系倒是有点像夫妻,咱们共同生活在一个地球,你中有我,我中有你,尽管彼此之间有争吵,有分歧,但我们需要加深了解,加强彼此互信,共同打卜-生活基础.咱们可不能像邓文迪和默多克那样走向离婚,代价太大了.»

(<http://finance.people.com.cn/n/2013/0711/c1004-22156985.html>).

Комментарий можно перевести следующим образом: *Сегодня мы с Джейкобом Лу **впер-вые** являемся сопредседателями нового раунда китайско-американского экономического диалога. По-китайски слово «**новички**» относятся и к **молодожёнам**. Я слышал, что в Соединённых Штатах разрешены однополые браки. Конечно, это не наш случай. Однако экономические отношения между Китаем и Соединёнными Штатами немного похожи на **отношения пары**. Мы живем на одной земле. Хотя между нами есть ссоры и разногласия, нам необходимо укреплять отношения. Взаимопонимание, укрепление взаимного доверия и совместная борьба – их основа. Мы не можем развестись, как Венди Денг и Руперт Мердок. Цена слишком высока.*

Вице-премьер Ван Ян сравнил китайско-американские отношения с отношениями мужа и жены. Политический вывод таков: во-первых, Китай и Соединённые Штаты равны и взаимовыгодны. Во-вторых, обе стороны должны работать вместе, чтобы управлять разногласиями и стремиться к общему развитию. Слово «**新人**» (xīnrén) имеет в китайском языке такие значения, как «новый человек», «новичок», «новобрачные», «пара», поэтому, переводя первое

предложение можно было сразу сказать, что их отношения *похожи на отношения новобрачных*. Тем не менее, если бы мы сразу использовали указанное значение, то объяснение, которое дал сам политик, пришлось бы исключить из перевода.

Кроме того, мы использовали при переводе принцип опущения, исключив из него фразу «**你中有我, 我中有你**» (мы выделили ее в оригинале жирным шрифтом), дословно переводимую как *я в тебе, а ты во мне* и означающую «в каждом из нас есть частичка другого». В данном случае как вариант возможен вольный перевод выражения: *у нас есть общие интересы*. Наконец, Ван Ян остроумно сравнил развод американской бизнес-леди китайского происхождения Венди Денг и медиамагната Руперта Мердока, метафорически подчеркнув, что «пара» Китая и США не может пойти по пути «развода», иначе обе стороны останутся в проигрыше. В русском переводе для понимания образа также может иметь место комментарий.

Подчеркнем, что при переводе политического дискурса необходимо не только использовать определенные языковые приемы, стратегии и методы, но и хорошо разбираться в политических, социальных явлениях и процессах, в культурных особенностях. Для получения необходимой информации и ее обработки переводчик может обращаться к библиотечным ресурсам, информационным технологиям, глобальной сети Интернет и т.д. Важным является выбор наиболее подходящего исходному тексту варианта, т.е. необходимо, используя разные методы и стратегии, перевести каламбур или шутку, посмотреть соответствует ли перевод контексту и поставленным задачам, и лишь потом вы-

брать тот вариант, который, по мнению переводчика, будет наиболее выгодным. Также наличие большого выбора переводов позволит не только избежать возникновения невозможности перевода, но и повысить его качество.

Таким образом, исходя из проанализированного материала, мы предлагаем использовать следующую стратегию перевода китайских и американских шуток и каламбуров в текстах политического дискурса:

- 1) провести отбор текстов китайского политического дискурса, в которых содержится каламбур или шутка;
- 2) рассмотреть значения, которыми в оригинальном тексте обладали каламбур или шутка, основываясь на культурных, языковых, политических, социальных и других особенностях;
- 3) сравнить их со значениями шуток и каламбуров в переведенном тексте; если в языке, на который будет переводиться шутка или каламбур отсутствует эквивалент, то он будет заменяться схожим по смыслу переводом;
- 4) перевести каламбур или шутку, используя похожие явления в языке, на который переводился текст, а также объяснить, как и почему текст был переведен подобным образом.

В заключение отметим, что перевод текстов в политическом дискурсе имеет ряд особенностей: поведение политиков, исторически сложившаяся практика политической коммуникации, использование определенных речевых паттернов, что позволяет подобрать адекватную последовательность действий в процессе перевода. Каламбур как лексическое средство и как вид языковой игры с точки зрения перевода на другие языки остается одним из самых сложных явлений.

Литература

1. Гарбовский Н.К. Теория перевода: учебник. М.: Издательство Московского университета 2007. 544 с.
2. Муллина Л. Л., Фоминых А.Д. Каламбур как стилистический прием: проблемы перевода каламбура // Terra Linguae Et Reliquiae: Сб. науч. ст. Вып. 2. Казань: Изд-во ТАИ, 2015. С. 98–100.
3. Пак Е.М. Особенности политического языка в КНР // Научный вестник. № 1. 2017. С. 88–92.
4. Александрова Е. М. «Квазиперевод каламбура»: Стратегии, методы, большие данные // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 3. С. 126–131.
5. Ли Цзяньпин. Исследования по созданию и правильному использованию юмористического языка // Китайский академический журнал. 2008. № 2(5). С. 20–36. (На кит. яз.)

WAYS OF TRANSLATING PUNS AND JOKES IN CHINESE POLITICAL DISCOURSE

Xiaoqi Yuan, Popova E.A.

People's Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba;
Moscow State Linguistic University

The article examines strategies and techniques for translating the language game in Chinese political discourse into Russian. The relevance of the study is determined by the difficulty of simultaneously and adequately conveying the form and meaning of jokes and puns in different languages due to their linguistic and cultural specificity. An analysis of examples of Chinese political discourse containing a language game is carried out to determine the possibility of their translation in different ways, taking into account cultural, political, social and other features. It is concluded that in the process of translating jokes and puns in political discourse texts from Chinese into Russian, one can actively use quasi-equivalent translation, free translation or direct translation with explanations, less often – direct translation; possibly – omissions.

Keywords: Chinese language, Russian language, political discourse, translation, language game, joke.

References

1. Garbovsky, N. K. (2007). *Translation theory: textbook*. M.: Moscow University Publishing House. 544 p. (In Russ.)
2. Mullina, L. L., Fominykh, A. D. (2015). Pun as a stylistic device: problems of pun translation // *Terra Linguae Et Reliquiae: Scientific Articles*. Issue 2. Kazan: TAI Publishing House. Pp. 98–100. (In Russ.)
3. Pak, E. M. (2017). Features of the political language in the People's Republic of China. *Scientific Bulletin*. No. 1. Pp. 88–92. (In Russ.)
4. Aleksandrova, E. M. (2018). "Quasi-translation of a pun": Strategies, methods, big data. *Vestnik of Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication*. No. 3. Pp. 126–131. (In Russ.)
5. Li Jianping (2008). Research on the creation and proper use of humorous language. *Chinese Academic Journal*, 2, № 5, 20–36. (In Chin.)

Педагогические условия адаптации аутентичных документальных фильмов к учебному процессу по английскому языку в высшей школе

Смирнова Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики преподавания иностранных языков и культур ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»
E-mail: sevhome@yandex.ru

Цыганова Лариса Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики преподавания иностранных языков и культур ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»
E-mail: Larissa100560@yandex.ru

Разумовская Елена Александровна,

кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры европейских языков и межкультурных коммуникаций Образовательного частного учреждения высшего образования «Московский университет имени А.С. Грибоедова»
E-mail: razumovskayal@mail.ru

Обучение английскому языку по различным направлениям подготовки бакалавров занимает важное место в учебном процессе российской высшей школы. Однако пока еще не наблюдается воздействия новых исследований по проблемам использования аутентичных документальных фильмов (исторических, культурно-просветительских) в изучении иностранного языка и инокультуры на уровне бакалавриата, в частности, для формирования умений и навыков в межкультурном общении и взаимодействии, которые являются, на наш взгляд, важными. Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью использования аутентичных документальных фильмов в учебном процессе по английскому языку в высшей школе для развития общего кругозора студентов и формирования соответствующих умений и навыков межкультурного общения. Цель исследования заключается в анализе педагогических условий адаптации аутентичных документальных фильмов к учебному процессу по английскому языку в высшей школе. В итоге были обобщены и описаны педагогические условия адаптации аутентичных документальных фильмов (исторических, культурно-просветительских) к учебному процессу по английскому языку при подготовке бакалавров в высшей школе.

Ключевые слова: педагогические условия адаптации, аутентичные документальные фильмы, учебный процесс, английский язык, высшая школа, межкультурное общение, межкультурное взаимодействие.

Введение

В ходе проведения исследования нами были выявлены многие спорные и нерешённые проблемы в методике работы с аутентичными документальными фильмами, в частности, историческими и культурно-просветительскими, при обучении английскому языку студентов неязыковых вузов. Так, например, было установлено, что у преподавателей иностранных языков высшей школы нет единого мнения по поводу предпочтительности применения аутентичного учебного видеоконтента, единой и выверенной терминологии, связанной с его использованием, критериев отбора аутентичных документальных фильмов (АДФ) и практикой их адаптации касательно неязыковых направлений подготовки бакалавриата, показа видеофрагментов или целого фильма, длительности воспроизведения видеозаписей на практических занятиях по английскому языку, кратности их предъявления, эффективности и способов реализации их потенциала в формировании умений и навыков межкультурного общения и взаимодействия у студентов неязыковых вузов. Отсутствие у преподавателей иностранных языков должных критериев отбора АДФ, представления о способах их предъявления, а также учебно-методического обеспечения для работы на практических занятиях по иностранному языку приводит лишь к обсуждению преподавателем и студентами увиденного на экране или использованию АДФ в качестве иллюстрации рассматриваемого круга проблем и вопросов учебного процесса. Всё это указывает на отсутствие системности в работе с видеозаписями.

Таким образом, до сих пор не разрешено противоречие между требованием совершенствования языкового образования на базе АДФ с помощью новых технологических и методических решений и слабой разработанностью педагогических условий и методики использования аутентичных документальных фильмов при обучении английскому языку студентов неязыковых вузов. Вышеназванные недочеты обусловили актуальность темы нашего исследования в статье.

Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования

При рассмотрении педагогических условий адаптации АДФ к учебному процессу по английскому языку в высшей школе, формировании понятийно-терминологического аппарата исследования нами были использованы научные труды отечественных

и зарубежных ученых. Например, в новом словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина дано определение понятия «фильмотека», где оно трактуется как «собрание фильмов, размещенных в специальном хранилище» [1, с. 338]. М.М. Давыдова на материале англоязычных фильмов страноведческой тематики описывает просодию, семантику и прагматику текста в регистре документального кино [2]. О.С. Дворжец разработана методика работы с аутентичными видеозаписями при обучении английскому языку в рамках элективного курса в вузе [3]. Н.В. Каревой доказана значимость использования аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка [4]. Е.А. Кириченко, Л.В. Пановой и И.А. Кольцовым проанализирован документальный фильм как средство обучения иноязычному общению [5]. Н.П. Рыжих изучено медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств [6]. М. Rabiger изучена сущность режиссуры документального кино [7]. R. Silverstone представлен новый взгляд на исследование создания документального фильма BBC, на телевидении и в общедоступных ресурсах в контексте риторики, игры и перформанса [8].

В результате анализа указанных выше источников нами был сформирован понятийно-терминологический аппарат исследования, который в качестве ведущих включает такие понятия, как «фильмотека», «документальное кино», «образовательный потенциал». Документальное кино рассматривается нами как вид неигрового кинематографа, в фокусе внимания которого – подлинные события и их участники, а также исторические события в странах изучаемого языка и культурное наследие конкретных англоязычных стран. Под образовательным потенциалом будем понимать совокупность ресурсов образовательной сферы, представляющих собой основу ее функционирования, и способствующих развитию общества. Необходимо отметить, что в контексте образовательного потенциала, АДФ представляет собой полезный инструмент для оптимизации учебных материалов по английскому языку в высшей школе. Он способствует формированию умений и навыков в межкультурном общении и взаимодействии у студентов различных профилей подготовки бакалавров. Однако, документальные фильмы на английском языке, хоть и обладают определенной тематикой, не адаптированы под конкретный уровень слушателя (студентов неязыковых вузов). Преимуществом использования АДФ на английском языке в высшей школе является возможность прослушивания на британском, американском или ином варианте английского языка в разговорной речи. При слишком быстрой или сложной речи для восприятия, можно повторить определенный фрагмент или воспроизвести его с замедленной скоростью. Еще одна особенность АДФ на английском языке – русская дорожка, используемая в том случае, когда замедленный повтор английской ре-

чи не помог полностью понять фразу. Например, АДФ на английском языке с субтитрами. Эта разновидность АДФ на английском языке, которую мы описали ранее, отличается наличием дорожки из субтитров. По той причине, что зрительный анализатор – основное средство для того, чтобы человек воспринимал информацию, наличие визуального дублирования необходимо для того, чтобы осуществлять обучение английскому языку на слух. Важными факторами здесь являются синхронность субтитров со звуковой дорожкой и точное соответствие лексики английской речи на звуковом и письменном уровнях. Одновременное использование двух сенсорных систем при восприятии информации способствует созданию дополнительных ассоциаций в процессе запоминания новых слов или языковых конструкций на английском языке.

С опорой на вышесказанное, уточним сущность педагогических условий адаптации аутентичных документальных фильмов к учебному процессу по английскому языку в высшей школе более подробно.

Если мы рассматриваем АДФ на английском языке как образовательное средство, то важно применять их с учётом целей и уровня подготовки студентов по английскому языку, в нашем случае это студенты первых и вторых курсов неязыковых вузов. Подбор со стороны преподавателя определенной категории фильма (исторического, культурно-просветительского) в виде учебного материала может существенно улучшить эффективность практического занятия. Практическое занятие по английскому языку, включающее интересные видеофрагменты, например, тематические АДФ, становится более динамичным и результативным благодаря использованию нескольких способов восприятия человека. Чтобы сформировать у студентов устойчивую и положительную мотивацию к изучению иностранного языка и добиться наилучшего усвоения учебного материала, преподавателю необходимо применять нетрадиционные методы работы, использовать новые приемы, а также обращаться к современным техническим средствам обучения. Кроме того, важным аспектом использования АДФ на английском языке в высшей школе является знакомство студентов с историческими и культурными ценностями страны изучаемого языка, которая обладает своими традициями и обычаями. Применение на английском языке АДФ положительно отражается на выполнении основных принципов существующей коммуникативной методики обучения иностранным языкам: представление процесса по овладению языком непосредственно через погружение в иноязычную живую культуру, мотивация, развитие речевой деятельности, индивидуализация обучения, изучение истории страны изучаемого языка, формирование умений и навыков в межкультурном общении и взаимодействии. Введение АДФ на английском языке в учебный процесс меняет традиционный подход к проведе-

нию практического занятия, делая его более живым и увлекательным. Использование АДФ на английском языке также способствует расширению кругозора студентов, обогащению их словарного запаса и знаний о страноведении. Следует отметить, что АДФ на английском языке не просто выступают в качестве источников информации. Они оказывают положительное влияние на развитие у студентов разных когнитивных процессов, особенно памяти, внимания. Просмотр в аудитории документальных фильмов создает атмосферу познавательной совместной деятельности. Применение на английском языке АДФ положительно отражается на усвоении материала по языку и страноведению. В качестве еще одного преимущества АДФ на английском языке выступает их непосредственное отображение реальности исторического развития страны изучаемого языка, особый стиль диктора за кадром, использование крупных планов, естественное представление англоязычной информации, яркость и музыкальное сопровождение. Когда мы взаимодействуем с содержимым на экране, создаются условия, максимально приближенные к реальной жизни. Реальная языковая среда представляет собой совокупность условий, отражающих повседневность, историю, традиции, культуру носителей языка. Следует отметить, что в отличие от печатного или аудио текста, которые способны являться информативными, воспитательными, образовательными, развивающими, АДФ на английском языке предоставляет преимущество в объединении разных аспектов речевого взаимодействия. В дополнение к данным, передаваемым при помощи контента, АДФ на английском языке включает в свой состав визуальные данные по месту события, внешнему виду, невербальному поведению участников, которые опираются на психологические особенности, языковое поле, возраст говорящих. Использование АДФ на английском языке может способствовать решению различных задач в обучении английскому языку в высшей школе. Это включает повышение мотивации студентов к овладению английским языком, усиление интенсивности учебного процесса, активизацию студентов, самостоятельную работу и улучшение качества знаний. АДФ на английском языке имеют большой образовательный потенциал, поскольку они могут использоваться для развития у студентов собственного мнения и укрепления их потребности в выражении этого мнения. АДФ на английском языке является контекстом, из которого можно извлекать подлинные исторические и лингвистические знания, формировать и эксплицировать их в речи.

Материалы и методы

В обосновании необходимости анализа педагогических условий адаптации аутентичных документальных фильмов к учебному процессу по английскому языку в высшей школе и их практического применения мы руководствовались результатами

авторского опыта работы в неязыковых вузах: ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти) и Образовательном частном учреждении высшего образования «Московский университет имени А.С. Грибоедова» (г. Москва).

Особо отметим, что применение АДФ на английском языке в высшей школе может происходить двумя путями: использование документальных фильмов в полном объеме или их коротких фрагментов. Кинофрагменты ограничиваются демонстрацией того, что касается определенного вопроса или темы, рассчитаны на несколько минут, и строятся на принципах уплотнения, специфичности, важности, соответствия возрастным и психологическим особенностям студентов, визуального приоритета, образного контекста и сочетания с другими средствами обучения. АДФ на английском языке – эффективное средство активизации познавательной деятельности студентов и формирования умений и навыков в межкультурном общении и взаимодействии (умение управлять общением, создавая у собеседника нужные в определенный момент ощущения, впечатления; умение преодолевать различные коммуникативные барьеры, затрудняющие процесс иноязычного общения и взаимодействия на межкультурном уровне). Чтобы научиться этому, надо понимать, что межкультурное общение и взаимодействие – это сложные процессы, затрагивающие различные аспекты субъектности его участников. АДФ также оказывают помощь в развитии у студентов коммуникативных умений и навыков, в их культурном обогащении. Психологические особенности влияния АДФ на английском языке на студентов: управление вниманием, влияние на запоминание данных, эмоциональное влияние, увеличение их мотивации для обучения, интенсификация образовательного процесса, создание благоприятных условий, чтобы сформировать знания о культуре англоязычных стран, которые изучаются на первых и вторых курсах неязыковых направлений подготовки бакалавров различных профилей, развитие социокультурных, коммуникативных компетенций студентов. Особенность АДФ на английском языке – возможность объединения звуковых и зрительных образов. Знакомство студентов с аудиовизуальными новыми форматами АДФ («World War II: From the Frontlines», «Meeting Gorbachev», «United Way, The», «Empire», «Arena», «Aberfan: The Green Hollow» и др.) на изучаемом языке в авторской практике обучения студентов английскому языку в неязыковых вузах предоставляет преподавателям возможность повышать насыщенность, продуктивность и познавательность практических занятий. Благодаря им студенты лучше запоминают отдельные эмоционально насыщенные и яркие кадры, что дает возможность для создания ими четких представлений об англоязычных странах, их историческом и культурном наследии. АДФ на английском языке и кинофрагменты обеспечивают разные динамичные изображения, а также синхронизацию звука,

изображения, дополняя речевой ряд музыкальным сопровождением. Учебные киноплёнки способны выступать в качестве цельных фильмов из нескольких частей или кинофрагментов, продолжительность которых составляет 3–5 и более минут. Основным критерий выбора – соответствие содержания фильма определенной тематике учебной программы, к примеру, предоставляемая информация об англоязычной стране, наличие научной или исторической достоверности, воспитательной ценности, способности формировать у студентов интерес, соответствие их возрастным особенностям и интересам. При адаптации АДФ требуется их распределение по темам, используемым в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов разных направлений подготовки бакалавриата. На каждом практическом занятии по английскому языку требуется делать выбор отдельных фрагментов, представляющих наибольший интерес для студентов и преподавателя. Создателем каждого документального фильма является автор со своей точкой зрения на событие. По этой причине преподавателю необходимо делать тщательный отбор видеоматериала для предоставления студенту возможности делать самостоятельно выводы. В основу многих документальных фильмов входят архивные материалы, интервью современников или участников событий. По этой причине их можно применять в развитии у студентов исследовательских навыков. Комментарии, сопровождающие данные фильмы, зачастую состоят из готовых оценивающих выводов и утверждений. По этой причине студенты не могут составить свои выводы и являться самостоятельными исследователями прошлого. Для предоставления студенту возможности на самостоятельную проверку определенного видеоматериала по архивным исследованиям, историческим документам, сделать свои выводы, целесообразнее готовить отдельные видеотрекеры из фильма для практических занятий по английскому языку. Использование АДФ на английском языке наиболее эффективно на занятиях для закрепления и автоматизации изученного материала.

Далее рассмотрим практику применения АДФ на английском языке в высшей школе. Следует подчеркнуть, что педагогические условия адаптации аутентичных документальных фильмов к учебному процессу по английскому языку в высшей школе изменяют характер обучения, сохраняя содержание и предназначение учебных заданий, но предполагают включение дополнительных заданий для усвоения материала. При выборе видов адаптации в высшей школе следует быть осторожными и использовать адаптацию только если она необходима для успешного применения методических приемов в обучении.

Сферы применения АДФ при изучении английского языка обучающимися по разным направлениям подготовки бакалавриата могут быть такими: адаптация методов обучения и организации студентов на практических занятиях, включая

изменение способов представления материала и организации работы; адаптация планов практических занятий и целей обучения в соответствии с использованием АДФ, включая изменение содержания и структуры практического занятия на английском языке; изменение задач в учебных планах и указаний преподавателя, включая изменение методов и ежедневных занятий; адаптация учебных материалов и инструментов к индивидуальным потребностям студентов, таких как задания на листах и раздаточный материал; выбор видов адаптации АДФ в зависимости от потребностей студентов, включая организационные навыки, сенсорные потребности, сокращение материала и снижение требований к участию в работе; адаптация фильмотеки АДФ включает использование неигрового фильма с научно-популярной информацией, кино- и фотохроникой, экспертными комментариями и применение различных медиаресурсов, таких как учебные фильмы, видео – лекции, кинохроника и другое.

Таким образом, педагогические условия адаптации аутентичных документальных фильмов к учебному процессу по английскому языку в высшей школе важны для оптимизации обучения английскому языку в целом, поскольку позволяют: разнообразить формы представления и обработки информации из документальных видеоматериалов; индивидуализировать процесс обучения и расширить самостоятельность студентов при выполнении заданий; применять игровые приемы для активизации работы студентов и повышения их мотивации к обучению английскому языку в плане формирования умений и навыков в межкультурном общении и взаимодействии.

Заключение

В результате проведенного исследования сформулированы основные выводы:

1. Выявлен и описан образовательный потенциал применения аутентичных документальных фильмов для обучения английскому языку студентов неязыковых вузов. Был сделан вывод о том, что реализация обучающего потенциала АДФ в полной мере возможна при методически обоснованной, системной организации их интеграции в учебный процесс по дисциплине «Иностранный язык», а также при условии адаптации АДФ к программным требованиям по английскому языку в высшей школе, в соответствии с ФГОС ВО. Установлены определения ключевых понятий: «фильмотека», «документальное кино», «образовательный потенциал». Где фильмотека рассматривается как собрание фильмов, размещенных в специальном хранилище. Документальное кино как вид неигрового кинематографа, в фокусе внимания которого – подлинные события и их участники. Под образовательным потенциалом понимается совокупность ресурсов образовательной сферы, представляющих собой основу ее функционирования, и способствующих развитию общества.

2. Проанализированы педагогические условия адаптации аутентичных документальных фильмов к учебному процессу по английскому языку в высшей школе. Нами предложены следующие направления адаптации АДФ: изучение и отбор АДФ по определенным критериям, систематизированным и расширенным в данной работе сообразно методическим целям и задачам, которые должны быть решены с их помощью при освоении программных требований по дисциплине «Иностранный язык»; перемонтаж АДФ с целью их сокращения для презентации на практических занятиях по английскому языку, создание адаптированных видеозаписей; составление методического обеспечения для использования АДФ в учебном процессе по дисциплине «Иностранный язык»; включение АДФ в учебный процесс по английскому языку в высшей школе для интенсификации формирования умений и навыков в межкультурном общении и взаимодействии.

Литература

1. Азимов, Э. Г., Шукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – М.: Издательство «ИКАР», 2009. – 243 с.
2. Давыдова, М.М. Просодия, семантика и прагматика текста в регистре документального кино: на материале англоязычных фильмов страноведческой тематики: специальность 10.02.04 «Германские языки»: дис. на соискание ученой степени канд. филолог. наук / М.М. Давыдова. – Самара, 2005. – 208 с.
3. Дворжец, О.С. Методика работы с аутентичными видеозаписями при обучении английскому языку в рамках элективного курса в вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / О.С. Дворжец. – Екатеринбург, 2006. – 193 с.
4. Карева, Н.В. Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка / Н.В. Карева // *Науковедение*. 2014. – С. 3–4.
5. Кириченко, Е.А., Панова, Л.В., Кольцов И.А. Документальный фильм как средство обучения иноязычному общению / Е.А. Кириченко, Л.В. Панова, И.А. Кольцов // *Мир науки, культуры, образования*. – 2018. – № 2 (69). – С. 100–103.
6. Рыжих, Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств: специальность 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности»: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Н.П. Рыжих. – Ростов – на – Дону, 2006. – 246 с.

7. Rabiger, M. *Directing the Documentary* / M. Rabiger. – 3rd rev. ed. – London, 1998. – 430 p.
8. Silverstone, R. *Rhetoric, Play, Performance: Revisiting a Study of the Making of a BBC Documentary*, in *Television and Common Knowledge* / R. Silverstone, Ed. by J. Gripsrud. – London and New York: Routledge, 1999. – P. 71–91.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ADAPTING AUTHENTIC DOCUMENTARIES TO THE EDUCATIONAL PROCESS IN ENGLISH IN HIGHER EDUCATION

Smirnova E.V., Tsyganova L.V., Razumovskaya E.A.

Togliatti State University, Moscow University named after A.S. Griboyedov

Teaching English in various areas of bachelor's training occupies an important place in the educational process of Russian higher education. However, the impact of new research on the problems of using authentic documentaries (historical, cultural and educational) in the study of a foreign language and foreign culture at the undergraduate level has not yet been observed, in particular, for the formation of skills in intercultural communication and interaction, which are, in our opinion, look, important. The relevance of this study is determined by the need to use authentic documentaries in the educational process of English in higher education to develop the general outlook of students and the formation of appropriate skills in intercultural communication. The purpose of the study is to analyze the pedagogical conditions for adapting authentic documentaries to the educational process in English in higher education. As a result, the pedagogical conditions for adapting authentic documentaries (historical, cultural and educational) to the educational process in English in the preparation of bachelors in higher education were generalized and described.

Keywords: pedagogical conditions for adaptation, authentic documentaries, educational process, English language, higher school, intercultural communication, intercultural interaction.

References

1. Azimov, E. G., Shchukin, A.N. New dictionary of methodological terms and concepts / E.G. Azimov, A.N. Shchukin. – M.: Publishing house "IKAR", 2009. – 243 p.
2. Davydova, M.M. Prosody, semantics and pragmatics of text in the register of documentary films: based on the material of English-language films on regional studies: specialty 10.02.04 "Germanic languages": dis. for the Candidate of Science degree. philologist. Sciences / M.M. Davydova. – Samara, 2005. – 208 p.
3. Dvorzhets, O.S. Methods of working with authentic video recordings when teaching English as part of an elective course at a university: specialty 13.00.08 "Theory and Methods of Professional Education": dis. for the Candidate of Science degree. ped. Sciences / O.S. Dworzec. –Ekaterinburg, 2006. – 193 p.
4. Kareva, N.V. Using authentic audio and video materials to increase motivation for learning a foreign language / N.V. Kareva // *Science*. 2014. – pp. 3–4.
5. Kirichenko, E.A., Panova, L.V., Koltsov I.A. Documentary film as a means of teaching foreign language communication / E.A. Kirichenko, L.V. Panova, I.A. Koltsov // *World of science, culture, education*. – 2018. – No. 2 (69). – P. 100–103.
6. Ryzhikh, N.P. Media education of students of a pedagogical university based on the material of English-language screen arts: specialty 13.00.05 "Theory, methodology and organization of socio-cultural activities": dis. for the Candidate of Science degree. ped. Sciences / N.P. Red. -Rostov-on-Don, 2006. – 246 p.
7. Rabiger, M. *Directing the Documentary* / M. Rabiger. – 3rd rev. ed. – London, 1998. – 430 p.
8. Silverstone, R. *Rhetoric, Play, Performance: Revisiting a Study of the Making of a BBC Documentary*, in *Television and Common Knowledge* / R. Silverstone, Ed. by J. Gripsrud. – London and New York: Routledge, 1999. – P. 71–91.

Методы креолизации лексического материала в мобильном приложении: на примере русского и китайского жестовых языков

Зиненко Дмитрий Олегович,

магистрант, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

E-mail: 2019102795@pnu.edu.ru

Рукавишникова Ольга Ильдусовна,

канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

E-mail: origa999@rambler.ru

Статья посвящена особенностям креолизации лексического материала в учебных целях при разработке мобильного приложения-переводчика для русского жестового и китайского жестового языков. Путем анализа существующих данных и тенденций обосновывается актуальность и новизна данного исследования. В статье рассматривается понятие креолизации и креолизованного текста, выделяются функции, которые могут выполнять элементы креолизации в тексте, обосновываются свойства креолизации в текстах с использованием жестовых языков, формулируются требования к построению креолизованных текстов при переводе на жестовые языки. Также в статье рассматривается понятие словарной статьи в приложении к переводу на жестовые языки. В результате исследования выявлены функции креолизации в процессе перевода на жестовые языки в учебных целях, обусловленные характеристиками мобильного приложения-переводчика. Также рассматривается роль цвета и его функции в креолизованном тексте мобильного приложения.

Ключевые слова: креолизация, креолизованный текст, жестовый язык, мобильное приложение, словарная статья, русский жестовый язык, китайский жестовый язык, лица с нарушениями слуха.

Настоящее время характеризуется быстрым и непрерывным развитием информационно-коммуникационных технологий, к числу которых относятся и мобильные технологии. Такое развитие приводит к постоянному расширению возможностей информационно-коммуникационных технологий, и в их числе мобильных технологий, которое, в свою очередь, приводит к появлению новых и расширению старых способов использования технологий в учебных целях. Благодаря этому мобильные технологии обладают огромным потенциалом и могут использоваться в образовании как многофункциональный инструмент [1]. Многофункциональность мобильных технологий как образовательного инструмента и их постоянное развитие обуславливают необходимость исследований в направлении использования мобильных технологий в образовании.

С другой стороны, в последние годы активно развиваются двусторонние отношения между Россией и Китаем. Расширение и углубление связей между двумя странами в области экономики, политики, культуры, образования и спорта служит причиной повышения интереса к изучению китайского языка. Согласно данным опроса, проведенного с 6 по 8 апреля 2022 года сервисом по поиску работы SuperJob, в 2022 году доля россиян, проявляющих интерес к изучению китайского языка, выросла более чем в два раза по сравнению с предыдущим годом (с 5% до 11%) [2]. Такой рост интереса к изучению китайского языка затрагивает различные слои общества, и в том числе лиц с нарушениями слуха, что обуславливает актуальность исследований в области обучения лиц с нарушениями слуха иностранным языкам, и, в том числе, китайскому языку.

Несмотря на положительные изменения в сфере доступности образования для лиц с нарушениями слуха, в данной области существует ряд проблем, связанных с низкой подготовленностью системы образования к обучению лиц с нарушениями слуха [3]. Также серьезной проблемой является отсутствие исследований в области обучения лиц с нарушениями слуха китайскому языку.

Большое значение при обучении лиц с нарушениями слуха языкам, в том числе иностранным, имеют жестовые языки. Жестовая речь является формой невербальной коммуникации, используемой для дополнения вербальной коммуникации либо вместо неё [4]. Жестовый язык является сложной знаковой системой, в которой в качестве знаков используются жесты – семантические единицы, представляющие собой движения рук или других частей тела [3].

Вышеуказанные факторы обусловили актуальность данной статьи, затрагивающей вопросы разработки мобильного приложения-переводчика. Разработка мобильного приложения-переводчика, поддерживающего как русский жестовый язык, так и китайский жестовый язык, позволит повысить доступность изучения китайского языка для лиц с нарушениями слуха, поддержит интерес к изучению китайского языка со стороны лиц с нарушениями слуха, а также сможет способствовать международной коммуникации между лицами с нарушениями слуха России и Китая.

Цель данной статьи заключается в выявлении особенностей креолизации лексического материала в учебных целях в мобильном приложении-переводчике, поддерживающем русский язык, китайский язык, русский жестовый язык и китайский жестовый язык.

Новизна такого мобильного приложения-переводчика заключается в том, что такое мобильное приложение позволит осуществлять перевод слова одновременно на два жестовых языка (русский жестовый и китайский жестовый). Существующие словари жестовых языков, как бумажные, так и электронные, предлагают перевод какого-либо национального языка на его национальный жестовый эквивалент – например, с русского на русский жестовый или с китайского на китайский жестовый.

Для осуществления цели, поставленной данной статьёй, необходимо рассмотреть само понятие креолизации. Как указывает Д.В. Бондаревский, развитие информационно-коммуникационных технологий привело к использованию, помимо элементов вербальной коммуникации, элементов альтернативных семиотических систем [5]. Одним из видов такого использования является креолизация.

В настоящее время в лингвистике широко используется термин «креолизованный текст», впервые использованный Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым. Под креолизованным текстом они понимали текст, состоящий «из двух негомогенных частей – вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [6]. Под креолизацией, соответственно, понимается использование в процессе создания текста элементов, принадлежащих различным языковым системам.

Креолизация в настоящее время является крайне распространённым явлением, встречающимся в текстах различных типов. Наиболее часто креолизация встречается в рекламных текстах, как в традиционных, так и в электронных СМИ. В рекламных текстах невербальные элементы используются для увеличения эмоционального воздействия на читателя. Однако, креолизация может происходить в текстах и других видов. В частности, креолизованные тексты могут служить элементами научного дискурса [7].

Будучи крайне распространённым явлением, креолизация может исполнять самые различные

функции. В рамках данной статьи производится рассмотрение функций, исполняемых креолизацией, и выделяются те из них, которые применимы к описанию креолизации лексического материала в мобильном приложении-переводчике, выполняемой в учебных целях.

С точки зрения пользователя мобильного приложения-переводчика, информация о переводе того или иного слова предстаёт в виде словарной статьи. В традиционных словарях как заглавное слово, так и информация о его переводе выражаются в вербальной форме. Это правило не соблюдается в случае перевода на жестовые языки, которые выражаются в невербальной форме. Однако, к словарю жестовых языков применимы те же требования, что и к традиционным словарям. При разработке мобильного приложения-переводчика необходимо ориентироваться правила формирования и представления словарных статей.

Как указывает Н.М. Несова, при составлении словаря и построении структуры словарной статьи необходимо ориентироваться на ряд основных принципов лексикографического описания. Словарная статья, составленная в соответствии с этими принципами, должна обладать чёткой адресацией [8]. В случае приложения-переводчика на жестовые языки, созданного для учебных целей, адресатом являются лица с нарушениями слуха, изучающие китайский язык.

Любая словарная статья состоит из двух частей. В первой части находится заглавное слово, или лемма. В другой же части располагается информация, объясняющая значение леммы. Форма представления объясняющей части зависит от типа и предназначения словаря [8]. В случае данного мобильного приложения-переводчика леммы выражены словами или словосочетаниями русского или китайского языка, а их объяснения – видеозаписями исполнения жестов русского жестового или китайского жестового языка. Иначе говоря, словарная статья в таком мобильном приложении-переводчике представляет собой креолизованный текст, в котором лемма представлена вербальной частью, а её объяснение – невербальной частью.

В креолизованных текстах вербальная и невербальная части взаимодействуют друг с другом и формируют единый текст, образуя единое целое в своём воздействии на реципиента. Как указывает Е.Е. Анисимова, вербальная и невербальная части креолизованного текста не просто суммируются. Их значения в результате взаимодействия «образуют сложно построенный смысл» [9, с. 11].

Л. Барден разделяет корреляции между вербальной и невербальной частью креолизованного текста на четыре типа в зависимости от того, какая информация передаётся – денотативная или коннотативная:

1. И вербальная, и невербальная части передают денотативную информацию;
2. Вербальная часть передаёт коннотативную информацию, а невербальная часть – денотативную;

3. Вербальная часть передаёт денотативную информацию, а невербальная часть – коннотативную;

4. И вербальная, и невербальная части передают коннотативную информацию [9, с. 12].

Корреляция между вербальной и невербальной частью при креолизации, производимой в учебных целях при создании мобильного приложения-переводчика, должна относиться к первому типу, при котором обе части передают денотативную информацию. Главной задачей любого словаря является осуществление его информирующей, справочной функции. Для её осуществления словарь должен, в первую очередь, передавать прямое, денотативное значение слова. Следует отметить, что существуют и словари коннотаций, но их специфическое предназначение выводит их за рамки целей приложения-переводчика, предназначенного для обучения людей, начинающих изучать иностранный язык.

Касательно соотношения объёмов информации, передаваемой вербально и невербально, Б. Карлаварис выделял четыре типа соотношений между иллюстрацией и вербальной частью текста [9, с. 17–18]:

1. Иллюстрация доминирует в тексте;
2. Иллюстрация равноценна вербальной части текста;
3. Иллюстрация сопровождает или дополняет вербальную часть;
4. Иллюстрация носит декоративный характер.

В случае словарной статьи, в которой лемма выражена словом вербального языка, а её объяснение – видеозаписью соответствующего жеста жестового языка, между вербальной и невербальной частью текста существует соотношение второго типа – и та, и другая часть описывают одно и то же понятие или явление и передают равный объём информации.

Креолизованному тексту, как и любому вербальному тексту, присуща такая категория, как связность [9]. В случае креолизованной словарной статьи в мобильном приложении-переводчике, в которой невербальная часть равноценна вербальной и обозначает одно и то же понятие, между вербальной и невербальной частью существует прямая денотативная соотнесённость.

В креолизованных текстах семантическая соотнесённость между вербальной и невербальной частью может принимать разные формы. Каждая знак невербальной части может соотноситься с различным объёмом информации, представленным в вербальной части. Е.Е. Анисимова выделяет шесть видов семантической соотнесённости изображения, являющегося частью креолизованного текста, с вербальной частью:

1. Изображение соотносится с буквой вербального текста;
2. Изображение соотносится со словом или словосочетанием;
3. Изображение соотносится с изображением или его частями;

4. Изображение соотносится с одним или несколькими абзацами;

5. Изображение соотносится с относительно большим по объёму фрагментом вербального текста;

6. Изображение соотносится со всем произведением [9].

В словарях каждая статья посвящена объяснению того или иного слова или словосочетания – леммы. В словаре жестового языка, в котором значение вербальной леммы объясняется изображением (а в случае мобильного приложения – видеозаписью) исполнения жеста, такое изображение соотносится с леммой, предоставляя перевод вербального слова на невербальный жестовый язык. Следовательно, семантическая соотнесённость между вербальной и невербальной частью текста словарных статей в приложении-переводчике соответствует второму типу соотнесённости.

Большую роль в формировании креолизованного текста играет цвет. Выделяются пять функций цвета в креолизованном тексте: 1) аттрактивная; 2) смысловыделительная; 3) экспрессивная; 4) символическая; 5) эстетическая [9].

Для выявления функции, которую выполняет цвет при креолизации текста в мобильном приложении-переводчике, было исследовано использование цвета в изображениях жестов в существующих бумажных и электронных словарях жестовых языков.

В бумажных словарях зачастую для изображения жестов используются чёрно-белые рисунки, которые отображают положения рук в процессе выполнения жеста. При этом чёрными линиями обозначается контур рук и пальцев. В ряде словарей (например, в словаре «Словарь русского жестового языка / В.З. Базоев, Г.Н. Гаврилова, И.А. Егорова [и др.]. – 6-е изд. стер. – М.: Флинта, 2023. – 528 с.») жесты отображаются при помощи фотографий человека, эти жесты исполняющего.

У бумажных словарей жестовых языков есть крупный недостаток – в них отображается лишь ряд статических положений рук и тела, возникающих при исполнении жестов. На бумаге нельзя отобразить динамику движения рук и тела. Данный недостаток преодолевается при помощи гораздо более ёмких электронных носителей информации, позволяющих использовать для отображения жеста не рисунки или фотографии, а видеозаписи исполнения жестов. Возможность наблюдать исполнение жеста в динамике делает электронные словари жестовых языков гораздо более удобными при использовании в учебных целях, позволяет обучающимся быстрее научиться самостоятельно исполнять изучаемый жест.

В ходе исследования использования цвета в словарях жестовых языков было выявлено, что и в тех бумажных словарях, которые используют для отображения жестов фотографии, так и в электронных сервисах для перевода жестовых языков (например, сервисы «Spread the Sign», «Сурдосервер», «Толковый лексикографический

словарь русского жестового языка», «Surdo.me» и другие), в которых используются видеозаписи, применяется контрастная расцветка.

Для того, что подчеркнуть руки исполняющего жест человека, используются такие фотографии и видеозаписи, в которых человек одет в одежду и/или находится на фоне такого цвета, по сравнению с которым его руки и лицо будут контрастно выделяться. Иначе говоря, при переводе на жестовые языки используется контрастная расцветка, выполняющая аттрактивную функцию. Такое использование цвета позволяет привлечь внимание реципиента и увеличить степень усвоения им информации, что соответствует учебным целям мобильного приложения-переводчика.

Подводя итоги, можно сказать, что креолизация, являющаяся распространённым, многогранным и многофункциональным явлением, имеет ряд характерных особенностей при использовании для перевода на русский и китайский жестовые языки в учебных целях. Креолизация в таком случае должна осуществляться таким образом, чтобы соответствовать целям обучения лиц с нарушениями слуха китайскому языку. И вербальная, и невербальная части креолизованного текста должны передавать денотативную информацию.

При этом, с точки зрения объёма передаваемой информации, вербальная и невербальная части равноценны друг другу, и между ними существует прямая денотативная соотнесённость, так как они описывают одно и то же явление. Цвет используется в креолизованном тексте для осуществления аттрактивной функции, заостряя внимание реципиента на деталях движений рук. Мобильное приложение-переводчик, используемое в учебных целях, должно соответствовать указанным требованиям для успешного обучения лиц с нарушениями слуха китайскому языку.

Литература

1. Татаринов К.А., Бовкун Л.Е. Мобильные технологии в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. № 3 (32). – С. 47–50.
2. Россияне вдвое чаще стали считать китайский язык полезным для карьеры. – [Электронный ресурс] / – URL: <https://www.rbc.ru/society/10/04/2022/6250eed39a79477986f4392d> [Дата обращения: 05.03.2023]
3. Общие проблемы доступности высшего образования для лиц с нарушениями слуха. – [Электронный ресурс] / – URL: <https://voinfo.ru/education/2021/06/16/obshhie-problemy-dostupnosti-vysshego-obrazovaniya-dlja-lic-s-narusheniami-sluha> [Дата обращения: 05.03.2023].
4. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
5. Галиева Д.А., Науразбаева Л.В. История возникновения и распространения жестовых

языков // Вестник УЮИ. – 2020. – № 3 (89). – С. 152–158.

6. Бондаревский Д.В. Феномен креолизации и аналитические тенденции // Вестник Новгородского государственного университета. – 2010. – № 57. – С. 13–16.
7. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990. – С. 180–186.
8. Рештаненко А.А. Креолизованный текст как элемент научного дискурса // Ученые записки НовГУ. – 2023. – № 6(51). – С. 720–728.
9. Несова Н.М. Представление словарной статьи в двуязычных словарях // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2016. – № 3. – С. 202–208.
10. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). Учеб. пособие для студентов факультетов иностр. языков вузов. . – М.: Academia, 2003. – 128 с.

METHODS OF CREOLIZATION OF LEXICAL MATERIAL IN A MOBILE APPLICATION: USING THE EXAMPLE OF RUSSIAN AND CHINESE SIGN LANGUAGES

Zinenko D.O., Rukavishnikova O.I.
Pacific National University

This article is devoted to the properties of creolization of lexical material for learning purposes during the development of a mobile translator application of Russian and Chinese sign languages. By analyzing present data and tendencies, the relevance and novelty of this research is substantiated. The article examines the concept of creolization and creolized text, distinguishes the functions that can be performed by creolization in text, substantiates the features of creolization in texts that use sign languages, formulates the requirements for constructing creolized texts in the process of translation to sign languages. The article also examines the concept of article entry in relation to translation to sign languages. As a result of this research, the functions of creolization during the process of translation to sign languages for learning purposes stipulated by the characteristics of the mobile translator application have been discovered. The role of colour and its functions in the creolized text of the mobile application are also examined.

Keywords: creolization, creolized text, sign language, mobile application, dictionary entry, Russian sign language, Chinese sign language, hearing impaired persons.

References

1. Tatarinov K.A., Bovkun L.E. Mobile technologies in education // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. – 2020. – T.9. No. 3 (32). – P. 47–50.
2. Russians are twice as likely to consider the Chinese language useful for a career. – [Electronic resource] / – URL: <https://www.rbc.ru/society/10/04/2022/6250eed39a79477986f4392d> [Access date: 03/05/2023]
3. General problems of accessibility of higher education for people with hearing impairments. – [Electronic resource] / – URL: <https://voinfo.ru/education/2021/06/16/obshhie-problemy-dostupnosti-vysshego-obrazovaniya-dlja-lic-s-narusheniami-sluha> [Date of access: 05.03. 2023].
4. Zaitseva G.L. Sign language. Dactylology: Textbook. for students higher textbook establishments. – М.: Humanite. ed. VLADOS center, 2000. – 192 p.
5. Galieva D.A., Naurazbaeva L.V. History of the emergence and spread of sign languages // Bulletin of UUI. – 2020. – No. 3 (89). – pp. 152–158.

6. Bondarevsky D.V. The phenomenon of creolization and analytical trends // Bulletin of Novgorod State University. – 2010. – No. 57. – pp. 13–16.
7. Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. Creolized texts and their communicative function // Optimization of speech influence. – M.: Nauka, 1990. – P. 180–186.
8. Reshtanenko A.A. Creolized text as an element of scientific discourse // Scientific notes of NovS U. – 2023. – No. 6(51). – pp. 720–728.
9. Nesova N.M. Presentation of a dictionary entry in bilingual dictionaries // Bulletin of RUDN University. Series: Theory of language. Semiotics. Semantics. – 2016. – No. 3. – pp. 202–208.
10. Anisimova E.E. Text linguistics and intercultural communication (based on creolized texts). Textbook manual for students of foreign faculties. languages of universities. . – M.: Academia, 2003. – 128 p.

Выявление коммуникативного поведения виртуальной языковой личности: на материале англоязычного форума

Огородникова Лидия Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и методик их преподавания, Тюменский государственный университет
E-mail: l.a.ogorodnikova@utmn.ru

Рындина Юлия Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и методик их преподавания, Тюменский государственный университет
E-mail: y.v.ryndina@utmn.ru

В эпоху глобализации и трансформации виртуальная коммуникация является определяющей чертой языковой культуры современного общества. Статья посвящена анализу коммуникативного поведения виртуальной языковой личности на материале английского языка. Авторы подробно рассмотрели лингвистические особенности чат-дискурса. Установлено, что его отличительными особенностями являются ввод текста с клавиатуры, намеренное искажение или несоблюдение грамматических правил, использование аббревиатур, специальных знаков и символов для передачи определенного эмоционального эффекта на читающего или слушающего. Авторы статьи уделяют особое внимание описанию особенностей коммуникативного поведения виртуальной языковой личности в молодежной среде. Показано, что виртуальная языковая личность молодого человека характеризуется высокой степенью его погруженности в виртуальную деятельность, которая проявляется в его отношении к времени и дает ему возможность экспериментировать и играть со своей идентичностью, пытаться в процессе коммуникации произвести желаемое впечатление на собеседников, смещая акцент на себя. В качестве материалов исследования послужили чаты англоязычного форума quora.com. Авторами были использованы следующие методы: анализа и синтеза теоретического и практического материала, контекстуального анализа, научного описания. Работа рекомендована преподавателям, студентам и широкому кругу лиц, интересующимся лингвистическими исследованиями.

Ключевые слова: дискурс, интернет-дискурс, чат-дискурс, виртуальная языковая личность, коммуникативное поведение, самопрезентация, интернет-форум, английский язык, молодежь.

Введение

В эпоху глобализации и трансформации виртуальная коммуникация является определяющей чертой языковой культуры современного общества. Идеология виртуальной коммуникации делает акцент на интерактивности, в основе которой лежит дистанционное, но активное взаимодействие пользователей. Одной из структурных составляющих виртуальной коммуникации является интернет-дискурс.

В последние годы в научных статьях представлено разноаспектное рассмотрение данного понятия. Так, А.М. Шерматова и Ж. кызы Алимжан рассматривают его с позиций современной лингвистики и применения её методов [11]. Исследование О.Н. Лихачевой, И.Ф. Петрова и С.И. Петровой посвящено анализу интернет-дискурса в социальных сетях в фокусе освещения современных событий [14]. Интересная статья Е.Н. Поскачиной и С.В. Феоктистовой о прагматическом потенциале новостного интернет-дискурса [10].

Целью настоящего исследования является выявление лингвистических особенностей интернет-дискурса, а также анализ коммуникативного поведения виртуальной языковой личности на материале англоязычного форума.

Материалы и методы исследования

Во время написания статьи авторы использовали комплексный подход, включающий в себя методы анализа и синтеза теоретического и практического материала, контекстуального анализа, научного описания. В качестве материалов исследования послужили чаты англоязычного форума quora.com за 2020 год.

Результаты и обсуждения

Считается, что понятие «дискурс» было введено в научный лингвистический тезаурус благодаря бельгийскому ученому Э. Бюиссансу, который в своей работе «Язык и дискурс» (1943) назвал его «механизмом перевода языка как знаковой системы в живую речь» [3].

Дискурс может обозначать множество различных феноменов, поэтому определения его многочисленны и разноплановы, им оперируют в самых различных кругах: ученые и журналисты, деятели культуры и бизнеса.

В настоящем исследовании мы разделяем мнение известного нидерландского лингвиста Т.А. Ван Дейка, что дискурс – это «комплексное коммуникативное событие (письменное, речевое),

происходящее между говорящим и слушающим (наблюдателем) в определенном временном, пространственном и прочем контексте (разговор между пассажирами транспорта, диалог с другом, чтение газеты)» [13]. В узком смысле дискурс представляет собой текст, введенный в ситуацию устного или письменного речевого поведения, трактуемый реципиентами с учетом определенных социальных факторов (социальный статус, происхождение, цели, мнения, установки и пр.). Следовательно, при характеристике речевого поведения человека в виртуальном пространстве принято говорить об интернет-дискурсе.

Интернет-дискурс – это «совокупность сетевых продуктов, созданных и существующих в виртуально-реальных условиях в рамках лингвистического и паралингвистического контекста, и воспринимаемые адресатом с учетом реализующейся коммуникативной и когнитивной деятельности» [4].

Наиболее показательным примером для выявления характерных черт интернет-дискурса являются системы мгновенного обмена сообщениями (WhatsApp, Viber, Telegram, Skype, Yahoo! Messenger и др.) или чаты.

Несмотря на существующие разновидности, всем чатам присущи следующие особенности: коммуникация носит массовый характер, а её направлением является полилог и принцип многие – многим. Коммуникация осуществляется синхронно, отсутствуют строгие требования к форме и содержанию сообщения, поскольку коммуниканты стремятся приблизить письменную речь к устной, сделать её более разговорной, неформальной. Ещё одна особенность, которая делает данный вид коммуникации привлекательным и востребованным – «возможность дистантного общения с собеседником и статусное равноправие» [8].

Рассмотрим лингвистические особенности чат-дискурса:

Сокращения и аббревиатуры: TMM – tell me more, RLY? – Really?, OMG – oh my God, QI – quite interesting, WTF – what the f***; MSG – message, W/E – weekend, QSL – reply, QT – quite, THX – thanks, GF – girlfriend; 4U – for you, B4 – before, 2U – to you, SUM1 – someone, L8R – later SUM1 – someone [1].

К орфографическим особенностям чат-дискурса можно отнести следующие: отсутствие гласных букв; сокращение двойных согласных до одной; сознательное искажение написания слов; замена буквосочетаний на символы, обозначающие звуки; использование региональных вариантов и диалектной речи. Приведем примеры: «hav – have, thn – then, wil – will, txtng – texting, comin – coming, englis – English, xlnt – excellent; fone – phone, luv – love, ova – over, shud – should, wot – what, ya – you; bin, bn – been, dat – that, wiv – with, wotcha – what are you» [1].

Стоит также отметить использование в чат-дискурсе смайлов, а также специальных знаков и символов для компенсации невербальных средств об-

щения (выражения различных эмоций, настроений и т.п.) в письменном тексте.

Таким образом, чат-дискурс является неким синтезом устной и письменной речи. Его отличительными особенностями являются ввод текста с клавиатуры, намеренное искажение или несоблюдение грамматических правил, использование аббревиатур, специальных знаков и символов для передачи определенного эмоционального эффекта на читающего или слушающего.

Рассмотрим, как внутри этого виртуального пространства чувствует себя человек, как проявляются его поведенческие, социально-психологические и другие личностные особенности.

На данный момент в научном тезаурусе отсутствует единый подход к определению понятий «виртуальная личность» и «виртуальная реальность», поскольку практически невозможно разграничить реальную личность, действующую от собственного имени, от квазиличности, создающей некий образ в виртуальном пространстве.

Последние годы отмечены повышенным интересом к изучению данных понятий. Заслуживает внимания работа Н.А. Ахреновой и В.В. Миляковой, в которой авторы рассмотрели данные понятия с позиции различных подходов [1]. Изучению особенностей идентификации виртуальной языковой личности в интернет-пространстве посвящены статьи Н.В. Поддубной, С.А. Михиенко [9] и Д.А. Шляховой [12]. Интересный методический материал представлен в исследовании В.И. Кузнецовой. Автор описал применение концепции вторичной виртуальной языковой личности в методике обучения русскому языку как иностранному [6]. Д.В. Белоусова, Е.М. Ручкина выделили и проанализировали типы виртуальной языковой личности [2].

Итак, в лингвистике достаточно полно представлены аспекты понятия «виртуальная языковая личность». Однако остается малоизученными особенности виртуального поведения в молодежной среде.

Виртуальная языковая личность молодого человека характеризуется высокой степенью его погруженности в виртуальную деятельность, которая проявляется в его отношении к времени и дает ему возможность экспериментировать и играть со своей идентичностью, пытаясь в процессе коммуникации произвести желаемое впечатление на собеседников, смещая акцент на себя.

Благодаря виртуальной коммуникации проблема самоидентичности в молодежной среде стоит особенно остро. Погоня за «лайками», желание поймать «хайп» часто приводит к разочарованиям, происходит обесценивание своей реальной жизни и достижений. Пропасть между воображаемой и реальной личностью иногда столь велика, что у молодых людей происходит полная дезориентация, то есть отсутствуют цели, четкие принципы, понимание и принятие вечных человеческих ценностей. Это формирует «клиповое сознание, которое приводит к изменению его способности

структурировать информацию и побуждает человека использовать готовые, уже кем-то созданные произведения вместо собственных» [7]. Как правило, виртуальная языковая личность гораздо более грамотна в техническом плане, нежели в плане культуры языка, так же ей свойственно впадать в опасные для жизни крайности в погоне за популярностью. Практически каждый из нас наверняка слышал о так называемых «зацеперах» или об экстремальных «селфи» на стреле строительного крана. Отсутствие чувства страха за сохранность собственной жизни является еще одной характерной особенностью виртуальной языковой личности.

Итак, рассмотрев основные особенности виртуальной языковой личности, мы можем с уверенностью сказать, что модель её коммуникативного поведения, выбор жанра коммуникации в молодежной среде тесно связана с самопрезентацией – желанием показать себя с лучшей стороны и завоевать популярность.

Самопрезентация виртуальной языковой личности в интернет-пространстве невозможна без определенных презентационных стратегий, которые определяют её коммуникативное поведение. К ним мы относим следующие докоммуникативные средства: «ник (сетевое имя пользователя), аватар (картинка, заменяющая лицо автора в сети), подпись в конце текста основного сообщения, название блога или домашней страницы» [7].

Что касается сетевого имени, как правило, оно выбирается пользователем не случайно, зависит от его интересов, настроения, характера и многого другого. Например: если вы взяли себе псевдоним «Мяу», а на аватарке у вас прелестный котенок, то, скорее всего, вы позиционируете себя как любитель домашних животных или намекаете на мягкость своего характера. Конечно, бывают редкие случаи, когда докоммуникативные средства не несут никакой смысловой нагрузки.

Рассмотрим структуру интернет-форумов.

Форумы – это разделы в интернет-пространстве, где пользователи создают и обсуждают разные темы, где каждая отдельно взятая тема – тематическая гостевая книга. Все сообщения по определенной теме и ответы на него образуют «ветку» темы. Отклонение от темы обсуждения в рамках её «ветки» не приветствуется и называется «оффтопом» (от англ. «off-topic» – «выйти из темы, отклониться»). «Оффтопы» запрещены модераторами и администраторами форума, которые следят за соблюдением правил. Обычно модераторами являются участники форума, которые наделены возможностью редактировать, перемещать и удалять сообщения, которые противоречат правилам форума.

Открытые форумы – всем участникам доступно обсуждать, создавать и оставлять комментарии в любой теме без регистрации своего аккаунта.

Закрытые форумы – доступ к форуму осуществляется только после регистрации аккаунта.

После регистрации участник получает доступ к своему профилю, где может сообщить краткие сведения о себе, настроить аватар и подпись.

В подписи так же может размещаться «Юзербар» (от англ. userbar) – графическое изображение, предназначенное для размещения в подписи на интернет-форумах.

Для анализа в нашем исследовании представлены фрагменты различных англоязычных форумов открытого типа с высокой активностью участников.

Why do people like to judge us?

by **the GOOD man** on Thu Jan 11, 2020 8:53 pm

“I mean in general when people don't know about you anything... **Don't be a sitting duck for these people, BE YOURSELF!!!!** When somebody says something negative about you, **all his words it's a mirror of his inner world – not yours**, because if a person is happy and has a positive attitude to life, he doesn't judge you or anyone else, he would rather share of his positive, ya?!;-))))))”

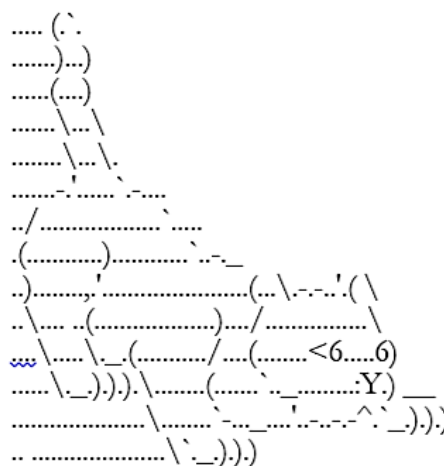
Здесь мы можем видеть, что автор воспользовался одним из суггестивных методов воздействия на коммуникантов – внушением. Для данного метода характерен образный текст с большой позитивной заряженностью. Это говорит о том, что автор претендует на некий авторитет в данной конкретной коммуникации либо в интернет-сообществе. Он напрямую «презентует» себя через ник «the GOOD man» – «хороший человек». Затрагивая интересную тему, автор пытается создать у аудитории определенный эмоциональный отклик с помощью идиоматических выражений и игры слов с позитивным концептом: «Don't be a sitting duck for these people, BE YOURSELF!!!!» – «не будь легкой добычей для этих людей, будь собой», «all his words it's a mirror of his inner world – not yours» – «все его негативные слова о тебе – это отражение его внутреннего – не твоего». Вся эта языковая игра несет в себе мощный заряд позитивной энергии и является ярким примером одной из лингвистических особенностей коммуникации на форумах. Автор подкрепил свое воздействие на коммуникантов с помощью невербальных средств, характерных для виртуальной коммуникации – смайлов.

Сообразно посылу автор получает ответ:

Re: Why do people like to judge us?

by **Donna Blond** on Thu Jan 11, 2020 9:36 pm

“Be yourself!!! It's music to my ears! THX!!!!!!”



Этот ответ ярко характеризует как саму личность, так и уже хорошо нам знакомые лингвистические особенности виртуальной коммуникации: аббревиатуры, языковую игру и невербальные языковые средства (картинки и графические объекты), созданные помощью клавиатуры. Представленный здесь графический объект в виде кота несет определённую эмоциональную нагрузку, выполняя не только декоративную функцию, но и функцию самопрезентации. Имеет значение и смысл картинки, и её эстетическое содержание. Кроме того, цветовое оформление текста с включением различных картинок и графических объектов усиливает воздействие на собеседника. Например, это может служить отражением не только настроения автора, но и заявлением о его эмоциональности и отзывчивости в целом. Это одинаково верно как для русскоязычных, так и для англоязычных пользователей.

По утверждению М.Р. Желтухиной, виртуальная языковая личность, отдающая предпочтение сообщениям с образным и графическим насыщением, характеризуется низкой степенью поглощённости виртуальной деятельностью, зачастую вступает в коммуникацию просто от скуки, не имея конечной цели. Она отличается крайней эмоциональностью и восприимчивостью, старается избегать полемики на политические или провокационные темы, поскольку способы, которыми она передаёт невербальную информацию и избыточная образность выражений не приветствуется другими коммуникантами в данном контексте [5].

Далее мы рассмотрим некоторые лингвистические особенности виртуальной коммуникации на форуме, которые наиболее характерны у людей с высоким уровнем поглощённости виртуальной деятельностью (как правило, они используют интернет для бытового общения и онлайн-покупок). Заметим, что выбор языковых средств, используемых в интернет-коммуникации, зависит от целей виртуальной языковой личности и от того тематического раздела, в котором происходит общение.

Re: Why can't life be simple?

by PV3THillbilly on Sun Feb 4, 2020 12:56 am

Howya doin? Ooooooh..., I can't really say anythin in this situation...

В данном примере мы можем наблюдать редукцию ("howya doin?" вместо "How are you doing?"). Здесь также присутствует растягивание гласных в междометиях как средство выражения эмоционального градуса. Далее происходит компенсация тембра и акцентирование части высказывания выделением отдельных слов заглавными буквами. Это характерно для виртуального общения в англоязычном сегменте интернета: "This band is ABSOLUTELY fantastic!! And hey... Plus my advice would probably be. KICK HIM IN THE JUNK!! which is my advice for everything anyways... GET OUT OF THE BOAT".

Не лишним будет сказать, что во Всемирной паутине основным языком до сих пор является английский. Поэтому даже с появлением Руне-

та (русского сегмента интернета) у русскоязычных пользователей существует приверженность использовать фрагменты английского текста в своих сообщениях либо писать слова латинскими буквами: «da, skushnovato!!!!!!!!!!!!!!».

Выводы

В настоящем исследовании мы попытались раскрыть виртуальную языковую личность с разных сторон и показать взаимосвязь между ее личностными особенностями и теми языковыми средствами интернет-коммуникации, которые она использует. Напомним их:

1. Виртуальная языковая личность с низкой степенью поглощённости виртуальной деятельностью обычно отдаёт предпочтение коротким образным сообщениям со сложными графическими объектами и картинками. У нее зачастую отсутствует конечная коммуникативная цель, но она очень восприимчива и эмоциональна, поэтому её невербальные средства несут большую эмоциональную, а иногда и смысловую нагрузку.

2. Виртуальная языковая личность, претендующая на некий авторитет в конкретном интернет-пространстве, обладает конкретной коммуникативной целью. Она сознательно использует такие особенности интернет коммуникации как метафоричность, яркость высказываний, подкрепляя эффект воздействия с помощью невербальных средств (например, смайлов).

3. Виртуальная языковая личность с высоким уровнем поглощённости виртуальной деятельностью обычно пользуется такими средствами как упрощение языка, приближение его к устному, более разговорному. Сюда относятся редукция, растягивание гласных, аббревиатуры и др. Это самый распространенный тип виртуальной языковой личности, который наиболее всего подвержен влиянию виртуальной среды. Однако, выбор жанра интернет-коммуникации, модель коммуникативного поведения, используемые языковые средства зависят, прежде всего, от самой личности, её особенностей и целей коммуникации.

Литература

1. Ахренова Н.А., Милякова В.В. Языковая личность vs виртуальная языковая личность // Иностранные языки в высшей школе. 2022. № 1 (60). С. 10–20.
2. Белоусова Д.В., Ручкина Е.М. Виртуальная языковая личность студента // Вестник Калужского университета, 2020. № 2. С. 90–92.
3. Бюиссанс Эрик Ж.Л. Абстрактное и конкретное в лингвистических фактах: речь – дискурс – язык / The abstract and the concrete in linguistic facts: Speech – discourse – language // Политическая наука, 2016. № 3: Политическая семиотика. С. 209–216.
4. Горина Е.В. Дискурс Интернета: определение понятия и методология исследования [Gori-

на Е.В. The discourse of the Internet: the definition and methodology] // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2014. № 11. С. 64–67.

5. Желтухина М.Р. Тропологическая суггестивность масс-медиа дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ: монография. М.: Институт языкознания РАН; Волгоград: Изд-во ВФ МУПК, 2003. 656 с.
6. Кузнецова В.И. Формирование вторичной виртуальной языковой личности в методике преподавания РКИ // Проблемы современного образования, 2022. № 4. С. 271–278.
7. Лутовинова О.В. Коммуникативное пространство виртуальной языковой личности // Известия Воронежского государственного педагогического университета, 2012. № 11. С. 56–59.
8. Никонов А.А. Чат как интерактивный жанр интернет-дискурса // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики, 2015. № 12. С. 38–46.
9. Поддубная Н.В., Мищенко М.С. Специфика идентификации виртуальной языковой личности блог-коммуникации (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2020. Том 13. Выпуск 12. С. 222–225.
10. Поскачина Е.Н., Феоктистова С.В. Прагматический потенциал новостного интернет-дискурса (на материале англоязычных СМИ) // Казанская наука, 2021. № 12. С. 127–132.
11. Шерматова А.М., Алимжан кызы Ж. Понятие дискурса и интернет-дискурса в современной лингвистике // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана, 2023. № 2. С. 256–258.
12. Шляхова Д.А. Виртуальная языковая личность в ситуациях сетевого общения // Военно-филологический журнал, 2022. № 2. С. 38–48.
13. Dijk Teun Van. Ideology: A Multidisciplinary Approach. London: Sage, 1998. 374 p.
14. Likhacheva O.N., Petrov I.F., Petrova S.I. Internet discourse features in modern society. CITISE, 2023, № 1, P. 413–420.

IDENTIFICATION OF COMMUNICATIVE BEHAVIOUR OF A VIRTUAL LINGUISTIC PERSONALITY: BASED ON THE MATERIAL OF AN ENGLISH-LANGUAGE FORUM

Ogorodnikova L.A., Ryndina Yu.V.
Tyumen State University

In the era of globalization and transformation, virtual communication has become a defining feature of modern society's language culture. This article analyses the communicative behaviour of virtual linguistic personalities using English language as a case study. The authors provide a detailed examination of the linguistic features of chat discourse. It has been established that the distinctive features

of virtual linguistic personality include text input from the keyboard, deliberate distortion or non-compliance with grammatical rules, and the use of abbreviations, special signs, and symbols to convey a certain emotional effect on the reader or listener. The authors of the article pay special attention to describing the peculiarities of communicative behaviour of virtual linguistic personalities in youth environments. The study reveals that young people's virtual linguistic personality is characterised by a high degree of immersion in virtual activities. This is evident in their attitude towards time and their tendency to experiment and play with their identity during communication, with the aim of making a desired impression on their interlocutors by shifting the emphasis onto themselves. The study analyses chat rooms from the English-language forum quora.com. The authors employ various methods, including analysis and synthesis of theoretical and practical material, contextual analysis, and scientific description. This work is recommended for teachers, students, and anyone interested in linguistic research.

Keywords: discourse, internet discourse, chat discourse, virtual linguistic personality, communicative behaviour, self-presentation, internet forum, English language, young people.

References

1. Akhrenova N.A., Milyakova V.V. Linguistic personality vs virtual linguistic personality // Foreign languages in higher school. 2022. № 1 (60). P. 10–20.
2. Belousova D.V., Ruchkina E.M. Virtual linguistic personality of a student // Bulletin of Kaluga University, 2020. № 2. P. 90–92.
3. Buissans Eric J.L. The abstract and the concrete in linguistic facts: Speech – discourse – language // Political Science, 2016. No. 3: Political Semiotics. P. 209–216.
4. Gorina E.V. The discourse of the Internet: the definition and methodology of research [Gorina E.V. The discourse of the Internet: the definition and methodology] // Philological Sciences. Issues of theory and practice, 2014. № 11. P. 64–67.
5. Zheltukhina M.R. Tropological suggestiveness of mass-medial discourse: on the problem of speech impact of tropes in the language of mass media: monograph. Moscow: Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences; Volgograd: Izd-VF MUPK, 2003. 656 p.
6. Kuznetsova V.I. Formation of secondary virtual language personality in the methodology of teaching RCT // Problems of Modern Education, 2022. № 4. P. 271–278.
7. Lutovinova O.V. Communicative space of virtual language personality // Izvestiya Voronezh State Pedagogical University, 2012. № 11. P. 56–59.
8. Nikonov A.A. Chat as an interactive genre of Internet discourse // Scientific Notes of the National Society of Applied Linguistics, 2015. № 12. P. 38–46.
9. Poddubnaya N.V., Mihienko M.S. Specificity of identification of virtual language personality of blog-communication (on the material of English) // Philological Sciences. Issues of theory and practice, 2020. Vol. 13. Issue 12. P. 222–225.
10. Poskachina E.N., Feoktistova S.V. Pragmatic potential of news Internet discourse (on the material of English-language media) // Kazan Science, 2021. № 12. P. 127–132.
11. Shermatova A.M., Alimzhan kzy J. The concept of discourse and Internet discourse in modern linguistics // Science, new technologies and innovations of Kyrgyzstan, 2023. № 2. P. 256–258.
12. Shlyakhova D.A. Virtual linguistic personality in situations of network communication // Military philological journal, 2022. № 2. С. 38–48.
13. Dijk Teun Van. Ideology: A Multidisciplinary Approach. London: Sage, 1998. 374 p.
14. Likhacheva O.N., Petrov I.F., Petrova S.I. Internet discourse features in modern society. CITISE, 2023, № .1, P. 413–420.

Влияние русского академического искусства на китайскую живопись XX века

У Синьтин,

аспирант, Московский педагогический государственный университет
E-mail: 497272508@qq.com

Работа посвящена исследованию влияния русского академического искусства на развитие китайской живописи в XX веке. Актуальность темы обусловлена растущим интересом к культурным связям России и Китая, а также необходимостью более глубокого понимания процессов взаимодействия и синтеза художественных традиций Востока и Запада.

Основные результаты работы показывают, что влияние русского академического искусства на китайскую живопись XX века было исключительно глубоким и плодотворным. Оно способствовало формированию реалистического направления в китайском искусстве, обогащению выразительных средств и техник, развитию новых жанров и тем. Китайские художники, учившиеся в России или испытавшие воздействие русской школы, сумели творчески переработать ее принципы и соединить их с национальными традициями, создав уникальное явление – китайскую академическую живопись гохуа. Влияние русского искусства сказалось и на развитии художественного образования в Китае, способствуя формированию новой системы подготовки профессиональных кадров. В целом, русско-китайские художественные связи стали ярким примером плодотворного диалога культур Востока и Запада, взаимобогащения и синтеза традиций.

Ключевые слова: Русское академическое искусство, китайская живопись XX века, культурные связи России и Китая, художественные традиции Востока и Запада, реализм в искусстве, синтез художественных традиций, Сюй Бэйхун, Линь Фэнмянь, У Цзожэнь, китайская академическая живопись гохуа, художественное образование в Китае, русская художественная школа, пленэрная живопись, портретная живопись, пейзажная живопись, историческая живопись, жанровая живопись, анималистика, каллиграфия, диалог культур, взаимовлияние искусства, модернизация китайской живописи, художественные выставки, творческие поездки художников, искусствоведческий анализ, сравнительное изучение художественных явлений, архивные материалы, эпистолярное наследие, воспоминания современников, исследования по истории искусства России и Китая.

Введение

Россия и Китай – две великие державы, чьи культуры на протяжении столетий развивались в тесном взаимодействии, обогащая и дополняя друг друга. Их географическая близость, а также схожесть некоторых исторических процессов способствовали установлению прочных связей между двумя цивилизациями. Первые контакты между Россией и Китаем относятся к XIII веку, когда путешественник Марко Поло упомянул в своих записках о «Великом Хане» – монгольском правителе, чья империя простиралась от Дальнего Востока до Восточной Европы. Однако настоящий расцвет русско-китайских отношений пришелся на XVII–XIX века, когда между странами установились регулярные дипломатические и торговые контакты. Именно в этот период начался активный культурный обмен, который затронул различные сферы жизни – от быта и моды до науки и искусства. Русские дипломаты, ученые и путешественники, такие как Н.Я. Бичурин, Е.Ф. Тимковский, П.И. Кафаров (архимандрит Палладий) внесли огромный вклад в изучение Китая, его истории, языка и культуры. Они не только собирали ценные сведения о Поднебесной, но и знакомили китайцев с достижениями русской цивилизации. В свою очередь, китайские мастера и ученые охотно делились своими знаниями и умениями с русскими коллегами, что способствовало взаимобогащению культур двух стран.

Русское академическое искусство, сформировавшееся в XVIII–XIX веках, стало одной из вершин мировой художественной культуры. Основанное на принципах классицизма и реализма, оно соединило в себе лучшие традиции европейской живописи с самобытностью русского духа. Русская академическая школа воспитала плеяду выдающихся мастеров, таких как К.П. Брюллов, А.А. Иванов, И.Е. Репин, В.И. Суриков, И.И. Шишкин и многих других, чьи произведения вошли в золотой фонд мирового искусства. Русские художники не только в совершенстве овладели техникой рисунка и живописи, но и сумели наполнить свои работы глубоким идейным содержанием, отразив в них духовные искания и социальные проблемы своего времени. Их творчество оказало огромное влияние на развитие искусства во многих странах мира, в том числе и в Китае. Китайские художники, обучавшиеся в России или знакомившиеся с русским искусством по репродукциям и описаниям, высоко ценили мастерство и новаторство русских живописцев. Они стремились перенять их опыт и приемы, адаптируя их к своим культурным традициям.

Таким образом, русское академическое искусство стало важным источником вдохновения и новых идей для китайской живописи XX века, способствуя ее обновлению и расцвету.

Русское академическое искусство конца XIX – начала XX века

Русское академическое искусство конца XIX – начала XX века достигло своего расцвета, опираясь на прочный фундамент классической традиции и реалистического метода. Основными принципами этого стиля были верность натуре, тщательная проработка деталей, продуманность композиции и стремление к идеализации образов. Художники Академии художеств, следуя заветам своих предшественников, таких как К.П. Брюллов и А.А. Иванов¹, создавали масштабные исторические полотна, портреты, пейзажи и жанровые сцены, отличавшиеся высоким уровнем мастерства и глубиной содержания. Особое внимание уделялось рисунку, который считался основой основ изобразительного искусства². Художники стремились к точности и выразительности линий, моделировке формы светотенью, передаче фактуры предметов. Колорит в академической живописи обычно был сдержанным, построенным на тонких нюансах и градациях цвета. Однако в конце XIX века в творчестве некоторых мастеров появляются более смелые цветовые решения, превосходящие искания импрессионистов и модернистов.

Среди выдающихся представителей русского академического искусства конца XIX – начала XX века особое место занимают Илья Репин (1844–1930), Василий Суриков (1848–1916) и Иван Шишкин (1832–1898). Репин, ученик П.М. Чистякова и А.Е. Бейдемана, прославился своими историческими и жанровыми картинами, такими как «Бурлаки на Волге» (1873), «Крестный ход в Курской губернии» (1880–1883), «Иван Грозный и сын его Иван» (1885), а также блестящими портретами современников³. Суриков, мастер исторической живописи, создал монументальные полотна «Утро стрелецкой казни» (1881), «Меншиков в Березове» (1883), «Боярыня Морозова» (1887), в которых воплотил свое видение ключевых моментов русской истории⁴. Шишкин, непревзойденный певец русской природы, запечатлел в своих пейзажах красоту и величие родных просторов, уделяя особое внимание изображению леса («Рожь», 1878; «Утро в сосновом лесу», 1889; «Корабельная роща», 1898). Эти и другие выдающиеся художники русской академической школы оказали огромное влияние на развитие отечественного и мирового

искусства, заложив основы для дальнейших поисков и экспериментов (рис. 1).



Рис. 1

Распространение русского академического искусства в Китае

Распространение русского академического искусства в Китае началось во второй половине XIX века и достигло своего апогея в первые десятилетия XX столетия. Важную роль в этом процессе сыграли русские художники, посещавшие Китай и работавшие там. Одним из первых был Василий Верещагин (1842–1904), который в 1869–1870 годах совершил путешествие по Восточному Туркестану и Западно-Китаю, создав серию картин и этюдов, посвященных этим регионам⁵. Верещагин не только запечатлел экзотические пейзажи и сцены из жизни местного населения, но и познакомил китайских художников с принципами русской реалистической живописи⁶. Другим значительным событием стала Центральноазиатская экспедиция Николая Рериха (1874–1947) в 1925–1928 годах, во время которой он посетил Китай, Монголию и Тибет. Рерих, увлеченный идеями Востока и синтеза культур, создал множество пейзажей и символических композиций, вдохновленных увиденным⁷. Его творчество оказало влияние на некоторых китайских художников, таких как Сюй Бэйхун и Ци Байши, которые восприняли его декоративный стиль и интерес к мистическим темам⁸.

Еще более важным фактором в распространении русского академического искусства в Китае стало обучение китайских студентов в российских художественных академиях. Начиная с 1890-х годов, талантливые молодые художники из Китая стали приезжать в Россию для получения профессионального образования. Первым из них был Ян Тинбяо (1874–1930), который в 1896 году поступил в Высшее художественное училище при Императорской Академии художеств в Санкт-

¹ Сарабьянов Д.В. Русская живопись XIX века среди европейских школ. М.: Советский художник, 2003. – 89 с.

² Ацаркина Э.Н. Александр Андреевич Иванов. Жизнь и творчество. М.: Искусство, 1962. – 203 с.

³ Грабарь И.Э. Александр Андреевич Иванов. М.: Наука, 1964. – 312 с.

⁴ Алленов М.М. Александр Андреевич Иванов. М.: Изобразительное искусство, 1998. – 144 с.

⁵ Лебедев А.К. Александр Иванов. М.: Изобразительное искусство, 1972. – 83 с.

⁶ Чжан Я. Китайская живопись второй половины XX века. Ухань: Изд-во Уханьского ун-та, 2010. – 115 с.

⁷ Короткина Л.В. Александр Иванов. СПб.: Художник России, 1996. – 207 с.

⁸ Ван Ю. Особенности развития китайской живописи в XX веке. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та, 2015. – 341 с.

Петербурге, где учился у И.Е. Репина и П.П. Чистякова¹. За ним последовали другие китайские студенты, такие как Лю Хайсу (1896–1994), Сюй Бэйхун (1895–1953), Линь Фэнмянь (1900–1991) и У Цзожэнь (1908–1997), которые обучались в Петербурге, Москве и Харькове². Они не только осваивали академическую систему рисунка и живописи, но и знакомились с новейшими течениями в русском искусстве – импрессионизмом, символизмом, модерном. По возвращении в Китай эти художники становились проводниками русской художественной культуры, преподавая в художественных школах и создавая произведения, синтезирующие русские и китайские традиции³. Благодаря их деятельности русское академическое искусство получило широкое распространение в крупнейших культурных центрах Китая – Пекине, Шанхае, Ханчжоу, Чунцине, Гуанчжоу, оказав значительное влияние на развитие китайской живописи XX века.

Влияние русской академической школы на китайских художников

Влияние русской академической школы на китайских художников в первой половине XX века было исключительно глубоким и многогранным. Осваивая реалистическую технику и принципы композиции, разработанные русскими мастерами, такими как И.Е. Репин, В.И. Суриков, В.А. Серов, китайские живописцы существенно расширили свой изобразительный арсенал⁴. Они научились точно передавать анатомию человеческого тела, строить пространство с помощью линейной и воздушной перспективы, использовать светотеневую моделировку формы⁵. Эти навыки позволили им создавать убедительные и жизненные образы, полные драматизма и психологической глубины. Примером может служить творчество Сюй Бэйхуна, который блестяще овладел реалистической техникой и создал ряд выдающихся портретов и многофигурных композиций, таких как «Тянь Хэн и пятьсот разбойников» (1928–1930) и «Продавец лошадей» (1940)⁶. В то же время китайские художники не просто копировали русские образцы, но стремились синтезировать их с традиционными приемами национальной живописи – каллиграфической линией, условной трактовкой пространства, декоративностью цвета⁷.

Этот синтез русских и китайских художественных традиций породил уникальное явление – китайскую академическую живопись гоуа (国画), которая соединила в себе реалистическую достоверность и поэтическую условность, монументальность и камерность, эпический размах и лирическую проникновенность⁸. Яркими представителями этого направления стали Линь Фэнмянь, Пан Тяньшоу (1897–1971), У Цзожэнь, Е Цяньюй и другие мастера, которые сумели найти гармоничный баланс между западными и восточными художественными системами⁹. Так, в пейзажах Линь Фэнмяня, таких как «Озеро Сиху» (1940-е) и «Горный пейзаж» (1960-е), реалистически трактованные элементы (горы, деревья, здания) сочетаются с каллиграфическими мазками и обобщенными цветовыми плоскостями, создавая ощущение декоративной плоскости и бесконечного пространства одновременно¹⁰. В жанровых композициях У Цзожэня, например, «Праздник весны» (1953) и «Танец льва» (1959), многофигурные сцены из народной жизни решены в монументальном ключе, с четкой организацией планов и ритмической согласованностью движений, что напоминает принципы построения больших тематических картин русских художников-передвижников. Эти и другие примеры показывают, что усвоение русской академической традиции не только обогатило выразительные возможности китайской живописи, но и стимулировало ее дальнейшее развитие в русле национальной традиции (рис. 2).

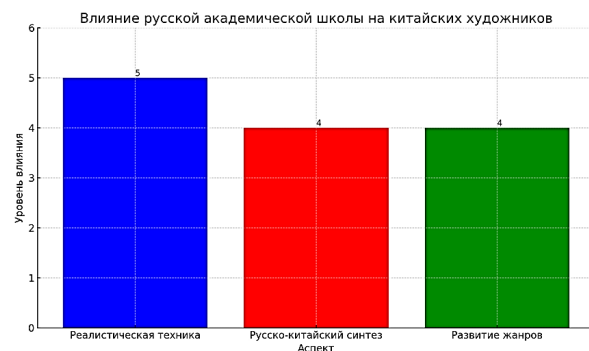


Рис. 2

Подводя итог, можно сказать, что влияние русской академической школы на китайское искусство было исключительно глубоким и многогранным. Китайские художники, учившиеся в России или знакомые с русским искусством по репродукциям и описаниям, сумели органично соединить академические принципы с традиционными приемами и эстетическими идеалами своей культуры. Благодаря этому им удалось создать самобытную и жизнеспособную художественную систему, отвечающую запросам времени и общества. Китайская академическая живопись XX века стала важной

¹ Ли С. Китайская живопись XX века. Шанхай: Шанхайское народное изд-во, 2008. – 117 с.

² Чэнь Д. Современное искусство Китая. Пекин: Китайский молодежный изд-во, 2012. – 395 с.

³ Ван Ю. Современная китайская живопись: традиции и новаторство. Пекин: Народное изд-во, 2019. – 217 с.

⁴ Ван Ю. Современная китайская живопись: традиции и новаторство. Пекин: Народное изд-во, 2019. – 217 с.

⁵ Чэнь Д. Современное искусство Китая. Пекин: Китайский молодежный изд-во, 2012. – 395 с.

⁶ Ли Я. Выдающиеся китайские художники XX века. Гонконг: Коммерческое изд-во, 2014. – 327 с.

⁷ Ян Ц. Выдающиеся мастера китайской живописи XX века. Тайюань: Бэйюэ, 2005. – 129 с.

⁸ Лю В. История китайской живописи XX века. Тяньцзинь: Изд-во Нанькайского ун-та, 2017. – 394 с.

⁹ Чжоу Л. Новые тенденции в китайской живописи XXI века. Гуанчжоу: Цзинань, 2013. – 186 с.

¹⁰ Ван Ю. Особенности развития китайской живописи в XX веке. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та, 2015. – 341 с.

вехой в истории национального искусства и ярким свидетельством плодотворности культурного обмена между Россией и Китаем. Ее достижения и уроки сохраняют свое значение и для современных художников, стремящихся к синтезу традиций и новаторства, национального и общечеловеческого в искусстве.

Выдающиеся китайские художники, испытавшие влияние русской школы

Среди китайских художников XX века, испытавших влияние русской академической школы, особое место занимает Сюй Бэйхун (1895–1953). Он учился в Парижской академии изящных искусств и в Берлинском университете искусств, но именно знакомство с русским искусством оказало на него наиболее глубокое воздействие. В 1921–1927 годах Сюй Бэйхун жил и работал в Советском Союзе, изучая творчество русских мастеров и совершенствуя свое мастерство под руководством известного художника и педагога В.А. Фаворского. Он был потрясен монументальностью и драматизмом картин В.И. Сурикова, психологической глубиной портретов И.Е. Репина, эпическим размахом пейзажей И.И. Шишкина. Эти впечатления нашли отражение в собственном творчестве Сюй Бэйхуна, прежде всего в его исторических композициях и анималистических сценах. Такие работы, как «Тянь Хэн и пятьсот разбойников» (1928–1930), «Пахарь» (1933), «Стадо лошадей» (1948), отличаются монументальностью форм, динамичностью композиции, энергичной пластикой линий и мазков, что явно перекликается с принципами русской академической живописи. В то же время Сюй Бэйхун остался верен традициям китайской национальной живописи гохуа, используя каллиграфическую линию, условную трактовку пространства, символику цвета и мотивов.

Другим ярким представителем китайской академической школы, впитавшей уроки русского искусства, был Линь Фэнмянь (1900–1991). Он учился во Франции и Германии, но именно знакомство с русским авангардом, прежде всего с супрематизмом К.С. Малевича и конструктивизмом В.Е. Татлина, произвело на него неизгладимое впечатление. Линь Фэнмянь стремился соединить принципы абстрактного искусства с традиционной китайской эстетикой, создавая уникальный синтез Востока и Запада. В его пейзажах и жанровых сценах, таких как «Весна» (1932), «Рыбачья деревня» (1940-е), «Лотосы» (1950-е), реалистически трактованные элементы сочетаются с геометризованными формами, плоскостностью цвета, ритмической организацией композиции. Это придает его работам одновременно декоративность и конструктивную четкость, лиричность и монументальность. У Цзожэнь (1908–1997), также учившийся в Советском Союзе в 1930-е годы, испытал сильное влияние русской реалистической школы, в частности творчества А.А. Дейнеки и А.М. Герасимова. Он стремился соединить принципы социа-

листического реализма с традиционной китайской живописью тушью,

создавая масштабные композиции на темы истории, труда, народной жизни. В таких работах, как «Праздник весны» (1953), «Танец льва» (1959), «Строительство моста Нанкин» (1968), У Цзожэнь использует четкую организацию пространства, динамичную ритмику фигур, обобщенную трактовку форм, что напоминает монументальные панно советских художников]. При этом он сохраняет характерную для китайской живописи каллиграфичность линий, декоративность цветowych пятен, символическую трактовку образов.

Значение русского академического искусства для развития современной китайской живописи

Значение русского академического искусства для развития современной китайской живописи трудно переоценить. Прежде всего, оно сыграло ключевую роль в формировании реалистического направления, которое стало доминирующим в китайском искусстве XX века. Китайские художники, учившиеся в России или испытавшие влияние русской школы, принесли на родину не только новые техники и приемы, но и новое понимание задач искусства. Они стремились создавать произведения, которые бы правдиво отражали жизнь народа, его историю, труд, быт, духовные искания. Реализм русской живописи, с ее вниманием к человеку, социальным проблемам, национальному своеобразию, оказался созвучен устремлениям китайских мастеров, искавших пути обновления национального искусства. Такие художники, как Сюй Бэйхун, Цзян Чжаохэ (1904–1986), Е Цяньюй (1907–1995), У Цзожэнь, создали замечательные образцы реалистической живописи, посвященные истории и современности Китая, его природе и людям. Их творчество оказало огромное влияние на последующие поколения китайских художников, утвердив реализм как магистральное направление развития национального искусства.

Не менее важным было влияние русской академической школы на систему художественного образования в Китае. Многие китайские художники, учившиеся в России, по возвращении на родину становились преподавателями и реформаторами художественных учебных заведений. Они внедряли в учебный процесс принципы и методы русской академической школы, уделяя большое внимание рисунку, композиции, пленэрной живописи, копированию классических образцов. Так, Сюй Бэйхун, возглавлявший Центральную академию изящных искусств в Пекине в 1940–1950-е годы, разработал новаторскую систему преподавания, основанную на сочетании русских и китайских художественных традиций. Он ввел в программу обучения рисунок гипсовых слепков и живой природы, пленэрную практику, копирование образцов русской и европейской живописи, при этом сохранив занятия каллиграфией и традиционной китайской живописью тушью. Подобные реформы проводили и другие китайские художники-педагоги, такие

как Линь Фэнмянь в Ханжоуской академии искусств, У Цзожэнь в Центральной академии изящных искусств, Пан Тяньшоу в Чжэцзянской академии искусств. Благодаря их усилиям русская академическая система художественного образования, адаптированная к китайским условиям, стала основой для подготовки новых поколений китайских живописцев, графиков, скульпторов.

Китайские художники, учившиеся в России или знакомые с русским искусством, восприняли и творчески переработали принципы реалистической живописи, уделяя большое внимание рисунку, композиции, светотеневой моделировке формы, передаче пространства и материальности предметов. Они стремились создавать картины, правдиво отражающие жизнь народа, его историю, труд, быт, духовные искания, что было созвучно гуманистическим идеалам русского искусства. В то же время китайские мастера не просто копировали русские образцы, но стремились синтезировать их с национальными традициями, используя каллиграфическую линию, условную трактовку пространства, символику цвета и мотивов. Этот синтез породил уникальное явление – китайскую академическую живопись гохуа, ставшую ярким примером плодотворного диалога культур Востока и Запада. Влияние русской школы сказалось и на развитии художественного образования в Китае, способствовал формированию новой системы подготовки профессиональных кадров, основанной на сочетании академических принципов и национальных традиций.

Изучение влияния русского академического искусства на китайскую живопись XX века открывает широкие перспективы для дальнейших исследований. Среди актуальных направлений можно выделить более детальный анализ творчества отдельных китайских художников, испытавших воздействие русской школы, с привлечением архивных материалов, эпистолярного наследия, воспоминаний современников. Интересным представляется сравнительное изучение произведений русских и китайских мастеров, работавших в сходной стилистике и тематике, для выявления общих черт и национальных особенностей. Перспективным направлением является исследование роли русского искусства в формировании отдельных жанров китайской живописи – портрета, пейзажа, исторической и бытовой картины, анималистики. Важным аспектом темы остается изучение педагогической деятельности китайских художников, учившихся в России, их вклада в развитие художественного образования и эстетической мысли Китая. Наконец, значительный интерес представляет рассмотрение китайского искусства XX века в широком контексте культурного диалога России и Китая, взаимовлияния двух великих цивилизаций, имеющих много общего в своем историческом развитии и духовных традициях. Все эти аспекты темы требуют дальнейшего углубленного изучения, привлечения новых источников и методологических подходов.

Заключение

В результате исследования было установлено, что влияние русского академического искусства на китайскую живопись XX века было значительным и многогранным. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что культурные связи России и Китая, а также взаимовлияние искусства двух стран способствовали модернизации китайской живописи и формированию нового направления – китайской академической живописи гохуа, синтезирующей художественные традиции Востока и Запада.

Теоретическая значимость работы заключается в комплексном анализе процессов влияния русской художественной школы на творчество выдающихся китайских художников, таких как Сюй Бэйхун, Линь Фэнмянь и У Цзожэнь, а также в выявлении роли реализма в искусстве и синтеза художественных традиций в развитии китайской живописи XX века.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования ее результатов в курсах по истории искусства России и Китая, в музейной и выставочной деятельности, а также в дальнейших исследованиях, посвященных диалогу культур и взаимовлиянию искусства разных стран.

На основании проведенного исследования можно рекомендовать более активное изучение и популяризацию творческого наследия китайских художников, испытавших влияние русского академического искусства, а также организацию совместных художественных выставок и проектов, способствующих укреплению культурных связей России и Китая.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на более детальное изучение отдельных аспектов темы, таких как развитие пленэрной живописи, портретного, пейзажного, исторического и жанрового искусства в Китае под влиянием русской художественной школы, а также на анализ роли художественного образования в Китае в контексте русско-китайских культурных связей. Кроме того, перспективным направлением представляется сравнительное изучение художественных явлений и процессов в искусстве России и Китая на основе архивных материалов, эпистолярного наследия и воспоминаний современников.

Литература

1. Алленов М.М. Александр Андреевич Иванов. М.: Изобразительное искусство, 1998. – 144 с.
2. Ацаркина Э.Н. Александр Андреевич Иванов. Жизнь и творчество. М.: Искусство, 1962. – 203 с.
3. Ван Ю. Особенности развития китайской живописи в XX веке. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та, 2015. – 341 с.
4. Ван Ю. Современная китайская живопись: традиции и новаторство. Пекин: Народное изд-во, 2019. – 217 с.

5. Грабарь И.Э. Александр Андреевич Иванов. М.: Наука, 1964. – 312 с.
6. Короткина Л.В. Александр Иванов. СПб.: Художник России, 1996. – 207 с.
7. Лебедев А.К. Александр Иванов. М.: Изобразительное искусство, 1972. – 83 с.
8. Ли С. Китайская живопись XX века. Шанхай: Шанхайское народное изд-во, 2008. – 117 с.
9. Ли Я. Выдающиеся китайские художники XX века. Гонконг: Коммерческое изд-во, 2014. – 327 с.
10. Лю В. История китайской живописи XX века. Тяньцзинь: Изд-во Нанькайского ун-та, 2017. – 394 с.
11. Сарабьянов Д.В. Русская живопись XIX века среди европейских школ. М.: Советский художник, 2003. – 89 с.
12. Чжан Я. Китайская живопись второй половины XX века. Ухань: Изд-во Уханьского ун-та, 2010. – 115 с.
13. Чжоу Л. Новые тенденции в китайской живописи XXI века. Гуанчжоу: Цзинань, 2013. – 186 с.
14. Чэнь Д. Современное искусство Китая. Пекин: Китайский молодежный изд-во, 2012. – 395 с.
15. Ян Ц. Выдающиеся мастера китайской живописи XX века. Тайюань: Бэйюэ, 2005. – 129 с.

THE INFLUENCE OF RUSSIAN ACADEMIC ART ON 20TH CENTURY CHINESE PAINTING

Wu Xinting

Moscow Pedagogical State University

This work is devoted to the study of the influence of Russian academic art on the development of Chinese painting in the 20th century. The relevance of the topic is due to the growing interest in cultural ties between Russia and China, as well as the need for a deeper understanding of the processes of interaction and synthesis of artistic traditions of the East and West.

The aim of the research is to identify the main directions, forms, and results of the influence of the Russian academic school on the works of Chinese artists of the 20th century. To achieve this goal, the following tasks are set: to consider the prerequisites and historical context of Russian-Chinese artistic ties; to analyze the main directions of the influence of Russian art on Chinese painting; to study the works of outstanding Chinese artists who were influenced by the Russian school; to investigate the processes of synthesis of Russian and Chinese artistic traditions; to evaluate the significance of Russian influence for the development of contemporary Chinese painting.

The methodological basis of the research is an integrated approach that combines art analysis of works, historical and cultural context, and comparative study of artistic phenomena. The source base consists of works by Chinese artists of the 20th century, archival materials, epistolary heritage, memoirs of contemporaries, as well as works by Russian and foreign researchers on this topic.

The scientific novelty of the work lies in the comprehensive consideration of the influence of Russian academic art on Chinese painting of the 20th century, the identification of its diverse forms and results,

and the introduction of new names and works of Chinese artists into scientific circulation. The practical significance of the study lies in the possibility of using its materials and conclusions in courses on the history of art in Russia and China, in museum and exhibition practice, and in further research on this topic.

The main results of the work show that the influence of Russian academic art on Chinese painting of the 20th century was exceptionally deep and fruitful. It contributed to the formation of a realistic trend in Chinese art, the enrichment of expressive means and techniques, and the development of new genres and themes. Chinese artists who studied in Russia or were influenced by the Russian school were able to creatively rework its principles and combine them with national traditions, creating a unique phenomenon – Chinese academic painting *guohua*. The influence of Russian art also affected the development of art education in China, contributing to the formation of a new system of training professional personnel. In general, Russian-Chinese artistic ties have become a vivid example of a fruitful dialogue between the cultures of the East and West, mutual enrichment, and synthesis of traditions.

Keywords: Russian academic art, Chinese painting of the 20th century, cultural connections between Russia and China, artistic traditions of the East and West, realism in art, synthesis of artistic traditions, Xu Beihong, Lin Fengmian, Wu Zuoren, Chinese academic painting *guohua*, art education in China, Russian art school, plein air painting, portrait painting, landscape painting, historical painting, genre painting, animalistic painting, calligraphy, cultural dialogue, mutual influence of art, modernization of Chinese painting, art exhibitions, creative trips of artists, art history analysis, comparative study of artistic phenomena, archival materials, epistolary heritage, contemporaries' memoirs, research in the history of art of Russia and China.

References

1. Allenov M.M. Alexander Andreevich Ivanov. M.: Fine Arts, 1998. – 144 p.
2. Atsarkina E.N. Alexander Andreevich Ivanov. Life and art. M.: Art, 1962. – 203 p.
3. Wang Yu. Features of the development of Chinese painting in the 20th century. Beijing: Peking University Publishing House, 2015. – 341 p.
4. Wang Yu. Modern Chinese painting: traditions and innovation. Beijing: People's Publishing House, 2019. – 217 p.
5. Grabar I.E. Alexander Andreevich Ivanov. M.: Nauka, 1964. – 312 p.
6. Kороткина L.V. Alexander Ivanov. St. Petersburg: Artist of Russia, 1996. – 207 p.
7. Lebedev A.K. Alexander Ivanov. M.: Fine Arts, 1972. – 83 p.
8. Lee S. Chinese painting of the 20th century. Shanghai: Shanghai People's Publishing House, 2008. – 117 p.
9. Li Ya. Outstanding Chinese artists of the twentieth century. Hong Kong: Commercial Publishing House, 2014. – 327 p.
10. Liu W. History of Chinese painting of the twentieth century. Tianjin: Nankai University Publishing House, 2017. – 394 p.
11. Sarabyanov D.V. Russian painting of the 19th century among European schools. M.: Soviet artist, 2003. – 89 p.
12. Zhang Ya. Chinese painting of the second half of the 20th century. Wuhan: Wuhan University Publishing House, 2010. – 115 p.
13. Zhou L. New trends in Chinese painting of the 21st century. Guangzhou: Jinan, 2013. – 186 p.
14. Chen D. Contemporary art of China. Beijing: Chinese Youth Publishing House, 2012. – 395 p.
15. Yang Ts. Outstanding masters of Chinese painting of the twentieth century. Taiyuan: Beiyue, 2005. – 129 p.

Экономова Александра Дмитриевна,

доцент кафедры филологии, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

E-mail: aleksabondareva@yandex.ru

В работе поднимается актуальный вопрос о единице дискурса, поскольку в современном языкознании на него нет однозначного ответа. В настоящем исследовании предлагается альтернативное решение данного вопроса введения понятия модификационного типа дискурса в качестве дискурсивной единицы, что является целью исследования. Под модификационным типом при этом понимается та или иная специфическая трансформация дискурса в зависимости от познавательных и коммуникативных целей говорящего, а также от различных экстралингвистических факторов. В качестве примера приводятся следующие модификации учебно-научного дискурса: *финициальная* (определение научных понятий); *пролептическая* (развертывание информации от неизвестного к известному); *анатомическая* (выделение отношений «целое – части»); *эвиденциальная* (апелляция к источнику информации); *силлогическая* (процесс вывода нового знания); *хронотопическая* (определение пространственно-временной позиции в дискурсивном пространстве); *сопоставительная*; *оценочная*. Материалом исследования являются лекции по прагмалингвистике, прочитанные Б.Ю. Норманом в Сибирском Федеральном университете. В результате исследования делается вывод о практической значимости использования понятия модификационного типа дискурса в качестве альтернативы дискурсивной единице. В заключение намечаются пути дальнейшего исследования типологии дискурсивных модификаций.

Ключевые слова: прагматика, дискурс, единица дискурса, модификационный тип дискурса, модификации учебно-научного дискурса.

Вопрос о том, чем является единица дискурса, на сегодняшний день является активно дискутируемым, но нерешенным, что определяет **актуальность исследования**. Исходя из этой нерешенности (а, возможно, и принципиальной его неразрешимости), предполагаем, что более продуктивным для постижения сущности явления дискурса будет поиск ответа на вопрос, чем единица дискурса *не является*. Чем она не является, но чем при этом она могла бы быть, в чем она могла бы себя реализовать, в чем заключается ее смысл.

Развивая эту мысль, предполагаем, что явлением, релевантным дискурсивной единице является сама *возможность* воплотиться в некий фрагмент дискурса, *возможность модификации*. Другими словами, единицей дискурса является сам дискурс в его потенции как некоторое место в смысловой структуре целого, которое может быть занято той или иной его модификацией.

Таким образом в дискурсе обнаруживается черта самоподобия как принципиально значимая для понимания его (дискурса) сущности, а мы получаем методологический аппарат для дискурсивного анализа.

Для достижения цели исследования необходимо было решить следующие **задачи**:

- проанализировать фрагмент учебно-научного дискурса;
- выделить его модификации;
- охарактеризовать каждую модификацию с опорой на античную теорию общих мест (топов).

Материалом исследования стали лекции Б.Ю. Нормана, прочитанные автором в Сибирском Федеральном университете в 2011 году: лекция 1 – «Прагматический аспект грамматических категорий»; лекция 2 – «Прагматический аспект имени собственного»; лекция 3 – «Синтаксические конструкции под углом зрения лингвопрагматики». Примеры из первой, второй или третьей лекции будем обозначать соответственно цифрами (1), (2), (3) после примеров. Лекции представлены в нашей транскрибации, с полным вариантом можно познакомиться на сайте Сибирского Федерального Университета (<https://tube.sfu-kras.ru/node/1084?ysclid=lezfg0f6d9237547209>).

Теоретическую базу составили работы в области теории топов (Аристотель, 1987; Ассиурова, 2003; Михальская 1996; Садикова, 2012) и теории дискурса (Таланина, 2021; Тарасов, 2021).

В процессе исследования использовались общенаучные **методы** наблюдения и описания, а также собственно лингвистический метод дискурсивного анализа.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что ее результаты могут найти

применение в процессе подготовки преподаватель высшей школы, а также в разработке учебных курсов по теории дискурса («Основы теории дискурса», «Общая теория дискурса», «Теория дискурса»).

Особенностью модификаций дискурса является то, что они своей спецификой задают тот или иной способ (модус) развертывания мысли. А.А. Потебня писал о том, что «если оно [слово], как нам кажется, служит средством для сообщения мысли, то единственно потому, что в слушающем происходит процесс создания мысли, аналогичный тому, который происходил прежде в говорящем» (Потебня, 1990, с. 151) (выделение наше – А.Э.). Предопределение того, каким образом будет протекать этот процесс (каким образом будет модифицироваться дискурс) и есть, на наш взгляд, главная функция мест-потенций.

Поскольку места-потенции – сущности абстрактные, умозрительные, их описание возможно лишь по их проявлениям, которыми являются различные модификации (варианты) дискурса. Анализ учебно-научного дискурса позволил выделить его следующие модификации (МД): *финициальную* (определение научных понятий); *пролептическую* (развертывание информации от неизвестного к известному); *анатомическую* (выделение отношений «целое – части»); *эвиденциальную* (апелляция к источнику информации); *силлогистическую* (процесс вывода нового знания); *хронотопическую* (определение пространственно-временной позиции в дискурсивном пространстве); *сопоставительную*; *оценочную*. Рассмотрим каждую из них.

Пролептическая модификация дискурса отражает естественное развертывание речемыслительного процесса от абстрактного к конкретному, от общего к частному и, в конце концов, от неизвестного к известному. Поскольку абстрактное и конкретное являются «неразрывными внутренними противоположностями, в живом диалектическом единстве которых только и может осуществляться процесс теоретического познания, логический процесс» [3, с. 42], полагаем, что анализ учебно-научного дискурса целесообразно начинать именно с данной модели.

Место модификации дискурса по пролептическому типу в учебно-научном дискурсе определяется сочетанием постановки научной проблемы с дальнейшим ее рассмотрением (и, по возможности, решением), что составляет сущность учебно-научного процесса: *Так вот грамматика и прагматика, как они вообще могут сочетаться? Это непростой вопрос...* [2]. В связке с последующим содержанием приведенное высказывание образует смысловую костяк лекции, что и составляет прагматическую значимость данной модификации.

Коммуникативная ценность пролептической модификации заключается в том, что она подготавливает реципиента к восприятию той информации, которая последует дальше: *Вот одна любопытная сфера наблюдений с широким модальным диапазоном, я бы сказал, я не знаю, по-*

нравится вам этот термин или нет, но он в литературе существует, это конструкции с принципиальной неопределеннозначностью [Там же]; *Следующее значение дательного падежа еще более интересное: это значение обладателя или, как говорят в научной литературе, посессора* [Там же] (здесь и далее разрядка наша – А. Э.)

«Можно полагать, что пролепсис вообще – это обращенная формула любого познания, предусматривающего фиксацию конкретного материала, а затем его обобщение» [4, с. 60]. Таким образом, модификация дискурса по пролептическому типу, служит конечной цели учебно-научного дискурса: формированию научной картины мира.

Основу модификации дискурса следующего – анатомического – типа составляет отражение родо-видовых связей предметов и явлений, а также связей, построенных по схеме «часть – целое». Гносеологическая значимость данной модификации обусловлена тем, что «познание индивидуальных вещей осуществляется благодаря познанию собственного вида, сохраняя родо-видовое отношение в постижении единичных вещей» [5, с. 662].

Приведем примеры: *Можно идти от (для аспирантов это всегда важно, с чего начать, что принять за точку отсчета) можно идти, например, от интенций. То есть к чему я стремлюсь, что я хочу сделать в своей речи? Извиниться, поблагодарить, похвалить, оскорбить, оттолкнуть человека, приблизить человека, уменьшить дистанцию и так далее* [2]. *Например, богатейшая тема – это прагматика местоимений, особенно личных местоимений. Безумно интересная тема, потому что эти слова простые типа “ты”, “я”, “мы”, “наш”, притяжательные и так далее...* [2]. Анатомическая организация речи предполагает всем известное разбиение обширного учебного материала на темы и подтемы, которые, в свою очередь, конкретизируются изложением частных фактов и т.д. Таким образом выстраивается перспектива изложения, каждый фрагмент которого входит в состав более крупного и сам вмещает в себя меньший по объему.

Лекция «Синтаксические конструкции под углом зрения лингвопрагматики» содержит такие подтемы (названы нами, условно) как: «Инфинитив»: *И я начну с одной простой и хорошо известной вам формы – это инфинитив* [2]. (Содержание данного фрагмента речи – неопределеннозначность инфинитива); «Дательный падеж»: *Другая сфера, о которой я сейчас буду говорить – сфера употребления конструкций с дательным падежом* [2]; «Именительный падеж»: *И вот теперь я для разнообразия приведу пример с именительным падежом* [2]; «Хиазм»: *А сейчас я хочу поговорить о конструкции, которая называется греческим словом хиазм* [2].

Подтема, посвященная конструкциям с дательным падежом, в свою очередь, разбивается на следующие вопросы (названы нами, условно):

1) «Значение дательного падежа 'состояние субъекта'»): *И начну я с того значения, которое можно определить как состояние субъекта, физические или психическое состояние субъекта;* 2) «Посессивное значение дательного падежа»: *Следующее значение дательного падежа еще более интересное: это значение обладателя или, как говорят в научной литературе, посессора;* 3) «Дательный падеж для обозначения родственных связей»: *Третий пример – это выяснение родственных отношений, это дательный падеж в качестве названия родственника.* Так, посредством рубрицирования лекционного материала создается его карта, а точность информационного «маршрута» – залог качественного понимания излагаемого материала слушателями.

Без терминологического аппарата нет науки, его формирование – неотъемлемая часть учебно-научного дискурса. Отсюда – очевидная значимость финальной модификации дискурса, сущность которой заключается в определении научных понятий. Познавательная ценность данной модификации определяется тем, что имя предмета есть «арена встречи воспринимающего и воспринимаемого, вернее, познающего и познаваемого» [6, с. 37]. А.А. Таланина отмечает, что «предъявление каждого нового термина на лекции – структурированное коммуникативное событие, направленное на формирование представлений о том, к какой системе принадлежит данное понятие, и о том, какое место оно в данной системе занимает» [7, с. 13].

Обратимся к примерам. *Грамматика, говоря словами современного американского лингвиста Рональда Лангакера, грамматика – это концептуализация. То есть грамматика весь мир оформляет в виде концептов. В виде некоторых готовых, принимаемых нами на веру стереотипов [2]; Что значит «скрытая грамматика»? Это та ситуация, когда грамматическое значение не имеет своих форм выражения, но выражается через другие, через чужие грамматические формы. Вот это – скрытая грамматика [2].*

Распространенной разновидностью реализации данной модели является обращение к происхождению имени. Как пишет Л.В. Ассуирова, обращение к происхождению имени – это «структурно-смысловая модель, предполагающая развертывание темы с помощью этимологического анализа, поиска созвучий, присваивания наименований и т.д.» [8, с. 203]. Например: *...само слово «прагматика» восходит к греческому корню «прагма», что значит «дело», а в более позднем значении – «польза» [2]. Фоносемантика – это значит «фоно» – звуки, «семантика» – значение. Это как будто бы у звуков есть свое значение [2].* Значимость данной модификации дискурса обуславливается тем, что определение предмета речи – это «непрерывное условие ее ясности, непротиворечивости, а также одна из традиционных, „частей“ речи, важный элемент ее структуры» [9, с. 135].

Объективное научное описание какого-либо явления не представляется возможным без сопоставления, сопоставления его с другими явлениями. Модификация дискурса по сравнительному типу предполагает поиск сходного и различного между объектами исследования. Выявление различий, как писал Аристотель, «полезно для построения умозаключений о тождественном и различном, а также для познания сути каждой вещи. Рассмотрение же сходства (вещей) полезно для доводов, основанных на наведении, а также для умозаключений из предположений и для построения определений» [10, с. 371]. На данной модификации дискурса базируются важнейшие познавательные операции выявления количественных и качественных характеристик предметов, классификации, оценивания, иерархического упорядочивания информации и другие, поэтому фрагменты учебно-научного дискурса сравнительного модификационного типа занимают в нем значительное место.

Зачастую сравнение ряда явлений становится основанием для постановки научной проблемы, особенно если в парадигме известных и описанных фактов появляется новый, нарушающий ее стройность. Поэтому представляется эффективным начинать исследование с сопоставления известного и понятного с релевантным, но пока не осмысленным явлением.

Так, иллюстрацию понятия «скрытая грамматика» Б.Ю. Норман начинает с перечисления конструкций с зависимым существительным в родительном падеже без предлога, которые допустимы языком: *Вот есть в русском языке такие конструкции, хорошо известные студентам, описанные в учебниках, конструкции с зависимым существительным в родительном падеже без предлога. Типа «глаза голубого цвета», «мужчина высокого роста», «рама красного дерева», «фужер богемского стекла», «шаровары необъятной ширины» и все, что угодно [2].* Дальше приводятся примеры конструкций, образованных по той же схеме, но которые невозможно представить функционирующими в языке: *Вот можем ли мы сказать по-русски, например, «шуба беличьего меха»? Нет, беличий мех, конечно, существует, но «шуба беличьего меха» – я не знаю, у меня нет готового ответа. Знаете, это вот материал для экспериментов. Скорее да или скорее нет. Можно ли сказать «вафли ягодного вкуса»? Вряд ли. Скорее «шуба из беличьего меха», скорее «вафли с ягодным вкусом». И уж тем более нельзя сказать «улица асфальтового покрытия» или там «ложка нержавеющей стали». На подобном сопоставлении примеров ученый делает вывод: *И мы начинаем понимать, что нет, вот эти вот природные свойства, они все-таки ограничены. Мы не можем эти конструкции образовывать свободно из любых слов. Но самое интересное то, что мы об этом не задумываемся, когда мы говорим «глаза серого цвета» или там «пиджак военного покроя», то мы не задумываемся о том, что язык, не конкретный человек,**

а язык, знает, где проходит граница. Вот до каких пор сказать можно, а с каких пор нельзя [2].

Сравнительная модификация дискурса обнаруживает себя и в метафоре, призванной подчеркивать наиболее значимые качества метафоризируемого явления, а также высвечивать его неочевидные свойства: *Лексико-грамматические – значит, там грамматика уже повязана с лексикой, у нее на ногах путы висят, она никуда от этих обязательств перед лексикой не может деться* [2]. *Имя собственное – это что-то вроде этикетки. Мы приклеили вроде того, как сейчас официантки ходят, вот здесь написано «Елена», «Татьяна». Вот приклеили ей сегодня вывеску «Татьяна» – она Татьяна. Хотите, приклеим «Елена». В общем, все равно. Это временная вывеска, этикетка на человеке* [2].

Сопоставление абсолютно противоположных явлений отражает антитетическая модификация, которую можно рассматривать как разновидность предыдущей. Значение данной модификации дискурса определяется тем, что «противоречие – коренная основа существования и развития всех явлений мира. Поэтому решающим условием познания всех процессов мира в их самодвижении является познание их как единства противоположностей» [11, с. 19].

В качестве примера приведем рассмотрение лектором противоположных значений категории одушевленности: *То есть для вас «куклы» – это одушевленное существительное, и вы образуете соответствующую форму, скажем, «я вижу кукол», «я покупаю кукол», это прекрасно, но я глазом лингвиста читаю книги и я вижу, как в сказке про Буратино Карабас-Барабас говорит: «Он украл мои куклы!». У Карабаса-Барабаса совершенно другое отношение к куклам. Он не говорит «он украл моих кукол», он говорит «украл мои куклы». Для него куклы – это деревяшки или там ватные какие-то предметы, не более того. Карабас-Барабас в куклы никогда не играл* [2]. На основании подобного противопоставления исследователь приходит к значимому для него выводу: *Понимаете, получается вот за почти мертвыми, неодухотворенными грамматическими категориями встает мир человеческих страстей. Любовь человека, его детство, его мечты* [2].

Модификация дискурса эвиденциального типа отражает факт получения информации из каких-либо источников. В учебно-научном дискурсе такими источниками являются, в первую очередь, работы ученых-исследователей. Характеризуя важность знания о представителях того или иного научного сообщества в учебно-научном дискурсе, А.А. Таланина отмечает: «Обращение к субъектам научного познания в рамках лекционного занятия обычно используется для формирования у обучающихся системы научных авторитетов» [7, с. 13].

Приведем примеры: *Понимаете, значение слова обусловлено его сочетаемостью, его комбинаторикой или, как говорил Чарльз Моррис, его*

синтактикой [2]. Грамматика, говоря словами современного американского лингвиста Рональда Лангакера, грамматика – это концептуализация [2]. *И в какой-то момент, отвечая на какой-то вопрос, Юрий Дереникович сказал: «Я поражаюсь, какие тонкие вещи знает язык!»* [2].

Вариантом данной модели является дискурсивная модификация иллюстративного типа, другими словами – «пример». Познавательная и обучающая функция примера заложена уже в его определении: «Пример – это ссылка на более конкретный, особо яркий случай как на момент более абстрактного предметного содержания с целью лучшего освещения и пояснения как такового» [12, с. 363]. Значимость иллюстративного материала в процессе формирования научной картины мира подтверждается его широкой распространенностью в жанре академической лекции.

Посмотрим на модификацию дискурса данной разновидности на примере иллюстрации к прагматике грамматической категории рода в русском языке: *...когда вы в поликлинике читаете «врач принимает с...до ...», вы же не знаете, какого пола этот врач, мужчина или женщина. И если бы на двери кабинета было написано «врачиха принимает с...до ...», видите, вы смеетесь. А может, кто-нибудь из вас вообще не пошел бы в такой кабинет. Потому что несолидно, ну что это такое – «врачиха»? Мне врач нужен, а не врачиха. И это не только забавно, это очень серьезный разговор* [2].

Рассмотрение ряда конкретных примеров (Но вот пример из Велимира Хлебникова: «Тупому ножу трудно резать» [2]. Вот пример из Евгения Замятина, из его романа «Мы», цитирую: «Вероятно, куску железа так же радостно покориться неизбежному точному закону и впиться в магнит» [2]. Или из Платонова, «Чевенгур»: «Пище вариться некогда, – сказал Шумилин, – пора уже на партсобрание идти») позволяет сделать выводы о сути лингвистического явления, которое приведенные примеры иллюстрируют *Значит, стоит нам на место существительного в дательном падеже поставить название предмета, как мы автоматически, сразу получаем метафору, мы получаем некоторое отстраненное, а еще лучше остраненное, по Шкловскому, то есть странное понимание ситуации, мы пытаемся придать этому предмету некоторые свойства, например, способность чувствовать, живого существа. И получается, что перед нами столкновение грамматической семантики, вот это значение состояния субъекта, и лексической семантики – это должно быть значение живого существа, а вдруг появляется значение предмета* [2]. Такой способ подачи материала позволяет слушателям пройти по индуктивному пути исследования вместе с лектором, убедиться в достоверности выводимого знания. В этом заключается аргументативный потенциал примера как дискурсивной модификации, что позволяет согласиться с мнением М.И. Тарасова о том, что «пример – это

прагматический, „псевдоним“ конкретного аргумента» [4, с. 119].

Сущность следующей модификации дискурса – оценочного типа – заключается в ее соотношении с топами «Свойство», «Качество», «Признак». В.А. Садикова отмечает, что именно эти топы «наиболее наглядны при выражении оценки (выделение наше – А.Э.), которая в бытовом общении, как правило, эмоциональна» [13, с. 264]. Основная функция данной модификации в интересующем нас дискурсе – выражение субъективного мнения автора учебно-научного текста и формирование ценностного отношения к тем или иным фрагментам научной картины мира (фактам, субъектам научного знания, научным трудам и т.д.) у слушателей.

Обратимся к примерам. *Например, богатейшая тема – это прагматика местоимений, особенно личных местоимений. Безумно интересная тема, потому что эти слова простые типа «ты», «я», «мы», «наш», притяжательные и так далее, они по своей семантике, в общем, бедны, но по прагматике – это просто бездна значений [2]. ...так вот у вас будет повод найти эту статью и прочитать, потому что это блестящий, тонкий и значительно более интересный анализ, чем тот сокращенный, который я вам сейчас предложил [2]* (речь о статье Л.В. Щербы «„Сосна“ Лермонтова в сравнении с ее немецким прототипом»). *В России есть прекрасный лингвист Юрий Дереникович Апресян, я думаю, что его имя многим из вас знакомо [2]. И вот тут я делаю маленькое отступление лирическое и паузу после дательного падежа, и говорю, что был такой прекрасный русский лингвист Михаил Викторович Панов. Из приведенных примеров видно, насколько разнообразны средства выражения оценки, в выборе которых особенно ярко проявляется индивидуально-авторское начало. Система аксиологических ориентиров задает учащимся направление в формировании ценностного отношения к отдельным фрагментам научной картины мира.*

Также обратим внимание на сущностную близость оценочной и сравнительной модификаций. Выделение тех или иных свойств, дающих основание для оценки какого-либо явления, происходит на основании сравнения с релевантными свойствами других научных явлений: «отличие одного от другого в конечном итоге представлено как свойство чего-то одного...отличие и свойство – это в некотором смысле одно и то же» [5, с. 292].

Невозможно представить познавательный процесс без обращения к причинно-следственным связям явлений. Причинно-следственная связь еще в античности разрабатывалась в учении о силлогизме, поэтому силлогистической назовем модификацию дискурса, в которой отражается процесс выведения нового научного знания на основе имеющихся данных. В анализируемом нами материале фрагменты дискурса данной модификации занимают большую часть лекционного

пространства, что позволяет сделать вывод о ее значимости.

Целесообразно рассматривать модификацию дискурса силлогистического типа вместе с иллюстративной, так как в совокупности они образуют причинно-следственный комплекс, который является одним из основных механизмов развития научного знания. Так, в третьей лекции, посвященной прагматическому аспекту синтаксиса, Б.Ю. Норман приводит два инфинитив-содержащих примера: пословицу *Голодному волку – кухню стеречь* и строчку из стихотворения А.А. Ахматовой: *Листьям последним шуршать! Мыслям последним томиться!* Наблюдение над возможными вариантами значений неопределенной формы глагола в обоих случаях («голодному волку глупо кухню стеречь», «голодному волку доверили кухню стеречь с иронией», «голодному волку приходится кухню стеречь», «голодному волку нельзя кухню стеречь», «голодному волку только и делать, что кухню стеречь?», «голодному волку как можно кухню стеречь?» и, соответственно, *листьям последним «дано шуршать», «предписано», «приходится шуршать», «предстоит шуршать», «нужно шуршать», «только и остается, что шуршать», «свойственно шуршать»*) позволяет лектору сделать вывод о том, что инфинитив обладает широчайшим диапазоном модальности: *Это может значить всё из того, что я перечислил, всё. И так можно понять, и так, и так, и так, и так. И это свойство инфинитива. Если хотите, это благо, потому что я, значит, нахожу в русском языке, которые вы, то есть получатели, собеседники, читатели, можете домыслить по-своему. Хотите – вот так, не хотите – по-другому. А если хотите, если у вас такой склад ума, то можете, извините, вбухать в эту конструкцию все эти значения, не детализуя их. Прекрасно, гениально, и, между прочим, не во всех языках такая возможность существует, и это тоже интересно [2].*

В данном примере в начале высказывания выдвигается определенный тезис (*значение слова обусловлено его отношением к другим словам*), далее приводятся несколько примеров (сочетательно обусловленное употребление цветономинаций *коричневый – каштановый – карий – бурый – каурый*); в завершении делается вывод, повторяющий исходный тезис: *значение слова обусловлено его сочетаемостью, его комбинаторикой или, как говорил Чарльз Моррис, его синтактикой [2].*

В процессе познания причинно-следственная связь ориентирует исследователя на «прогрессивное движение познания по причинно-следственной цепи – от случайности к необходимости, от единичного к особенному и общему, от формы к содержанию, от явления к сущности» [12, с. 531]. Так как целью лекции является формирование научной картины мира, которое базируется на выявлении причинно-следственной связи явлений, модификация дискурса силлогистического типа является неотъемлемой частью учебно-научного дискурса.

Ни один объект (в том числе умозрительный) не мыслим вне пространственно-временных категорий как «всеобщих форм бытия» [Там же, с. 541], и учебно-научный дискурс не является исключением. На этом основании выделяем референциальную модификацию дискурса хронотопического типа, функция которой заключается в пространственно-временной организации лекционного материала, с одной стороны, и в ориентации в нем – с другой. Особенностью хронотопической модели является повышенное внимание говорящего (пишущего) не только к предмету речи, но и к самой речи, тексту, что позволяет говорить о метадискурсивном характере модификации данного типа.

Понятие хронотопа, впервые предложенное М.М. Бахтиным (согласно которому, хронотоп представляет собой «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений» [14, с. 253]) в качестве литературоведческой категории, значимой для осмысления художественных произведений, актуально и сегодня. Причем не только для литературоведения, но и для филологии в целом, в том числе для лингвистики.

В силу прозрачности и общеупотребительности данной модели, ограничимся тем, что приведем несколько примеров: *Вообще все в грамматике, это я маленький такой промежуточный финиш делаю, все в грамматике, что позволяет говорящему делать выбор, что связано с колебаниями, все в грамматике, что редкое, что архаичное, что не вполне литературное – это все может использоваться прагматически* [2].

Вот это несколько таких вводных, предварительных слов, прежде чем я перейду к сегодняшней теме, и тема эта будет вам более чем знакома...[2]. Третий пример – это выяснение родственных отношений, это дательный падеж в качестве названия родственника [2].

Представленная в данном исследовании типология модификаций учебно-научного дискурса не лишена определенных недостатков и не призвана исчерпывающе охарактеризовать учебно-научный дискурс. Так, например, за рамками данной работы остался вопрос о «вторичных» модификациях дискурса, возникающих на основе рассмотренных путем убавления, прибавления и трансформации. К таким «производным» можно отнести модификации соответственно *элиминирующего, парентетического и перифрастического* типов.

Несмотря на это, представляется, что в исследовательских и дидактических целях предложенная в данной работе типология модификаций учебно-научного дискурса имеет право как на критику, так и на существование.

Подводя итоги, вспомним высказывание Г.А. Золотовой о том, что «всякий опыт обобщения, классификации несколько упрощает реальную действительность, за всякой схемой в реальности (а в языковой ситуации, многоликой и динамичной, особенно) – стоит множество частных

и индивидуальных способов пользования языком, несхожесть отношений к языку и с языком» [15, с. 19]. В реальной дискурсивной практике рассмотренные выше модификации дискурса видоизменяются, варьируются, накладываются друг на друга, отражая сложность речемыслительной деятельности. Как это происходит – отдельный большой вопрос для дальнейшего изучения.

Литература

1. Потебня А.А. Теоретическая поэтика. М.: «Высшая школа», 1990. 344 с.
2. Ильенков Э. В. О диалектике абстрактного и конкретного в научно-теоретическом познании. Вопросы философии, 1955, 1, С. 42–56.
3. Норман Б.Ю. Лекции по лингвистической прагматике. URL: <https://tube.sfu-kras.ru/node/1084> (дата обращения: 16.11.2023).
4. Тарасов М.И. Теория текста и дискурса. Дискурс рассуждения. М.: Юрайт, 2021. 284 с.
5. Неретина С. С., Огурцов А.П. Пути к универсалиям. СПб.: РХГА, 2006. 1000 с.
6. Лосев А.Ф. Философия имени. М.: Мысль, 1993. 961 с.
7. Таланина А.А. Жанр лекции в учебно-научном дискурсе: автореф. дис... канд. филол. наук: Северодвинск, 2021. 21 с.
8. Ассиурова Л.В. Топосы как риторические категории и структурно-смысловые модели порождения высказывания: дис. ... д-ра. педаг. наук: М., 2003. 550 с.
9. Михальская А.К. Основы риторики. Мысль и слово. М.: Дрофа, 1996. 416 с.
10. Аристотель. Топика. Сочинения. М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1978, т. 2.687 с.
11. Лойфман И. Я., Ким В.В., Андреев Ю.П., Пивоваров Д.В. и др. Категории диалектики (теоретико-методологические проблемы). Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2003. 255 с.
12. Философский энциклопедический словарь. Составители: Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалев С.М., Панов В.Г. М.: Советская Энциклопедия, 1983. 840 с.
13. Садикова В.А. Топика как система структурно-смысловых моделей: дис. ... д-ра филол. наук: Тверь, 2012. 550 с.
14. Бахтин М.М. Теория романа. Собрание сочинений, М.: Языки славянских культур, 2012, т. 3. 880 с.
15. Золотова Г. А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: 2004. 544 с.

MODIFICATIONS OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC DISCOURSE: ATTEMPT OF TYPOLOGIZATION

Ekonomova A.D.

Moscow Financial and Industrial University "Synergy"

The paper deals with question of the unit of discourse, since in modern linguistics there is no clear answer to it. This study proposes an alternative solution to this issue of introducing the concept of a modification type of discourse as a discursive unit, which is the purpose

of the study. The modification type is understood as one or another specific transformation of discourse, depending on the cognitive and communicative goals of the speaker, as well as depending on various extralinguistic factors. As an example, modifications of educational and scientific discourse are given, such as determinational (definition of scientific concepts); proleptic (expansion of information from the unknown to the known); anatomical (highlighting the relationship "whole – parts"); evidential (appeal to the source of information); syllogistic (the process of deriving new knowledge); chronotopic (determination of space-time position in discursive space); comparative; estimated. The research material is lectures on pragmalinguistics given by B. Yu. Norman at the Siberian Federal University. As a result of the study, a conclusion is drawn about the practical significance of using the concept of a modification type of discourse as an alternative to a discursive unit. In conclusion, the ways of further research of the typology of discourse modifications are planned.

Keywords: pragmatics, discourse, modification type of discourse, modifications of educational and scientific discourse.

References

- Potebnja, A. A. (1990). Theoretical poetics. 344 p. Moscow, High school. (In Russian).
- Il'enkov, Je. V. (1950). On the dialectic of the abstract and the concrete in scientific and theoretical knowledge. Pp. 42–56. Questions of philosophy (In Russian).
- Norman, B. Ju. (2011). Lectures on linguistic pragmatics. URL: <https://tube.sfu-kras.ru/node/1084> (accessed: 16.11.2023). (In Russian).
- Tarasov, M. I. (2021). Theory of text and discourse. Discourse of reasoning. 284 p. Moscow, Jurajt. (In Russian).
- Neretina, S. S., Ogurcov, A. P. (2006). *Puti k universalijam*. [Paths to universals]. 1000 p. St. Petersburg, RCHA. (In Russian).
- Losev, A. F. (1993). Philosophy of the name. 961 p. Moscow, Idea. (In Russian).
- Talanina, A. A. (2021). Lecture genre in educational and scientific discourse: abstract of the dissertation of a candidate of philological sciences. 21 p. Severodvinsk. (In Russian).
- Assuirova, L. V. (2003). Topos as rhetorical categories and structural-semantic models of generating utterances: thesis of the Doctor of Pedagogical Sciences. 550 p. Moscow. (In Russian).
- Mihal'skaja, A. K. (1996). Fundamentals of rhetoric. Thought and word. 416 p. Moscow, Drofa. (In Russian).
- Aristotel'. (1987). Aristotle. Topeka. Essays. 687 p. Moscow, Publishing House of the USSR Academy of Sciences. (In Russian).
- Lojfmán, I. Ja., Kim, V. V., Andreev, Ju. P., Pivovarov, D. V. i dr. (2003). Categories of dialectics (theoretical and methodological problems). 255 p. Ekaterinburg, Ural University Publishing House. (In Russian).
- Il'ichev, L.F., Fedoseev, P.N., Kovalev, S.M., Panov, V.G. (1983). Philosophical encyclopedic dictionary. 840 p. Moscow, Soviet Encyclopedia. (In Russian).
- Sadikova, V. A. (2012). Topika as a system of structural and semantic models: dissertation of the Doctor of Philological Sciences. 550 p. Tver. (In Russian).
- Bahtin, M. M. (2012). Theory of the Novel. Collected Works. Moscow, Languages of Slavic Cultures. 880 p. Moscow. (In Russian).
- Zolotova, G. A., Onipenko, N. K., Sidorova, M. Ju. (2004). Communicative grammar of the Russian language, 544 p. Moscow. (In Russian).

Когнитивно-лингвистический анализ временной протяженности в современном русском языке: роль временных предлогов

Ли Хуаньхуань,

аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ)

В русском языке предлоги выполняют не только традиционные грамматические и семантические функции, но также могут на когнитивном уровне «размещать события» на оси времени, тем самым формируя выражение временной протяженности. Эта новая точка зрения расширяет функции предлогов с простой грамматической до средства когнитивного выражения временных понятий. Анализируя, как предлоги в предложении выражают концепцию временной протяженности, мы раскрываем ключевую роль предлогов в формировании временных когнитивных представлений. Например, используя такие предлоги, как «в течение» или «до», мы фактически позиционируем события на оси времени, характеризуя их временную протяженность; при этом семантика самих предлогов и предложных сочетаний участвует в выражении различных временных характеристик событий – начала, развития, результата, длительности результата, многократности действий и т.д. Это новое понимание функций предлогов не только обогащает наши исследования, но и предоставляет новую перспективу для понимания того, как предлоги отображают и конструируют когнитивные представления носителей русского языка о времени.

Ключевые слова: предлоги, временная протяженность, когнитивная лингвистика, временная локализация.

Основные понятия времени и человеческое восприятие

Время как основная форма материального существования изначально формировалось на основе человеческого восприятия физического движения и собственных биоритмов, например, восход и заход солнца, фазы луны, смена времён года, сон и бодрствование и т.д. Циклическое движение этих природных явлений позволило человеку сформировать количественное понимание времени и определить такие единицы измерения, как год, месяц, день, час, минута, секунда. На индивидуальном уровне человеческое время рассматривается как имманентно присущее существование, отличное от природного времени, проявляющееся в форме «я, здесь, сейчас» и составляющее субъективную трёхмерную систему времени. Непрерывность материального движения на оси времени формирует определённые «отрезки», то есть временные интервалы, выполняющие функцию измерения времени. Разделяя время на прошлое, настоящее и будущее, человек сформировал понятие временных точек для ориентации во времени.

По теории философии и физики временные точки и временные интервалы – это два взаимозависимых понятия. С количественной точки зрения, время состоит из серии «точек», например, час состоит из 60 минут, минута в свою очередь состоит из 60 секунд. Так, минута одновременно является «точкой» по отношению к часу и «интервалом» по отношению к секунде. С функциональной точки зрения, понятия «временной интервал» и «временная точка» различны: временная точка, помимо количественной категории, также имеет функцию ориентации во времени, в то время как временной интервал проявляется как единица измерения времени. Когда «точка» выполняет ориентационную функцию, количественная категория отходит на второй план, и на первый план выступает «точка как средство ориентации» – прошлое, настоящее, будущее, вчера, сегодня, завтра и т.д. Такое разграничение демонстрирует многоуровневость человеческого восприятия времени, при котором «точки» играют роль в ориентации во времени, а «интервалы» связаны с длительностью и измерением времени.

Время – это многомерное понятие, изучаемое многими дисциплинами, такими как философия, физика, математика, лингвистика и др. В лингви-

стике система времени рассматривается как слияние семантических и грамматических категорий. Семантические категории обрабатывают внутреннее распределение времени объективных событий и связанные с ними характеристики, формируя сложную семантическую сеть; грамматические категории соответствуют структуре этих семантических сетей, формируя грамматические формы выражения.

«В современном русском языке время мыслится как одномерный линейный континуум, оно движется от прошлого к будущему. «Теперь» – настоящее время является границей между прошлым состоянием и будущим. Такое понимание времени начало утверждаться только с началом научной революции 17–18 веков.» (Лепнев М.Г., 2010, 84)

В объективном мире различные предметы и явления существуют в определенном времени и пространстве, этот процесс изменений, возникновения и исчезновения называется «событием». У каждого события есть этапы зарождения, длительности и завершения, эти этапы демонстрируют смысл временных точек и интервалов. В то же время взаимосвязь между событиями показывает их последовательность. Познавая мир, люди описывают его при помощи языка. Используя язык для описания порядка событий, их длительности и других временных категорий, люди бессознательно помещают себя – как говорящих или наблюдателей – в процесс события, тем самым разделяя одномерный поток времени события на прошлое, настоящее и будущее. Поэтому языковая система времени включает как характеристики временных свойств самих событий, так и языковые формы, выражающие эти характеристики, что вместе образует различные временные поля.

«Поле времени можно разделить, вслед за В.Г. Гаком, на внутреннее время события – как? (быстро, внезапно), и внешнее. В некоторых случаях возможно объединение их при выражении длительности, повторяемости. Внешнее время делится на хронографию – место события на временной оси, хронометрию – длительность события, и хронологию – последовательность событий» (Лепнев М.Г., 2010, 84). В рамках теории функциональной грамматики, функционально-семантическое поле времени разделяется на несколько частей: аспектуальность, временная локализованность, таксис и темпоральность (ТФГ, 1987, 98).

Что касается длительности времени самих событий, в функциональной грамматике различают два типа временных интервалов:

а) «Внутренняя продолжительность события» – продолжительность, определяемая собственными аспектуальными особенностями события, заключенными в его характере, например, быстрота или внезапность.

б) «Внешняя продолжительность события» – длительность события, измеряемая относительно внешних параметров и событий, которые могут быть связаны с ним, например, количество часов, дней или лет, которые длится событие.

Эти два типа временных интервалов важны для понимания длительности событий и их характеристик в разных контекстах:

а) внутренняя длительность действия – длительность, обусловленная его собственными аспектуальными признаками, заключенными в лексической, словообразовательной и грамматической семантике глагола; сравним, например, лексическое значение таких глаголов, как *бедствовать*, *возиться*, *ждать*, *сидеть*, предполагающее элемент временной протяженности; сравним также глаголы ограничительного и длительно-ограниченного СД типа *повозиться*, *посидеть*; *проболеть*, *продержаться* и т.п.;

б) внешняя детерминация длительности – характеристика временной протяженности действия, определяемая показателями, находящимися за пределами предиката. Такова, в частности, обстоятельственная детерминация длительности, сочетающаяся с той или иной внутренней характеристикой временной протяженности действия (ТФГ, 1987, 98).

Позиционирование событий посредством предлогов на оси времени – временная протяженность

В данной статье речь пойдет в основном о роли временных предлогов со значением темпоральности во временном поле, которая заключается прежде всего в позиционировании событий на оси времени, что формирует временную протяженность. Хотя имена существительные, наречия, прилагательные и другие языковые элементы сами по себе могут выражать время, предлоги играют особую роль в выражении временных понятий. Они не только позиционируют события на оси времени, образуя временную протяженность, но и влияют на выражение событий на оси времени через свою собственную семантику.

Время событий и объективное природное время подчиняются закону однонаправленного потока времени, то есть события, произошедшие раньше, всегда идут перед последующими событиями. Такая последовательность от «раньше» к «позже» составляет динамическую природу событий, а именно – движение от одной временной точки (точка А) к другой временной точке (точка В). В рамках когнитивной лингвистики, такое понимание потока времени зависит от метафорического отображения пространства на время. В этой метафоре реальное пространство отображается на ось времени, а объекты, занимающие пространство, соответствуют событиям, занимающим определенные временные интервалы на оси времени. Предлоги играют ключевую роль в этом процессе, поскольку они не только связывают события и время, но и выражают эти отношения в языке. Использование предлогов позволяет выразить, как события разворачиваются в широких временных рамках, вовлекая их в выражение внешнего времени.

В соответствии с ключевой идеей когнитивной лингвистики о взаимном влиянии реального мира,

когниции и языка, мы можем понять, как предлоги трансформируют конкретные пространственные отношения в абстрактные отношения на оси времени. Предлоги выражают не только отношения между объектами в реальном мире, но и различные свойства событий на оси времени. Такое выражение опирается на теорию метафор в когнитивной лингвистике, раскрывая различные способы размещения событий предлогами на оси времени. Эти разные способы размещения отражают различную временную протяженность на оси времени, тем самым выражая внешнее время событий. Таким образом, роль предлогов в языке выходит за рамки их поверхностных грамматических функций и оказывает более глубокое влияние на наше когнитивное понимание взаимоотношений событий и времени.

Если говорить о русских предлогах, то Г.А. Золотова справедливо полагает, что для их исследования необходимо выяснить, «для чего нужны предлоги, старые и новые, языку, говорящему, каковы смыслы, выражаемые предлогами?» (Золотова, 2022, с. 18). Основанием для этого утверждения Г.А. Золотовой является наблюдение В.В. Виноградова, что «грамматические отношения, обозначающие предметами, и их семантическая сущность разъяснены недостаточно» (Виноградов 1947: 685). Действительно, семантические исследования предлогов, особенно предлогов, выражающих абстрактные смысловые отношения, нуждаются в дополнении.

В.В. Виноградов считал, что «собственное значение предлога не может проявиться вне связи с падежной формой какого-нибудь названия лица или предмета» (В.В. Виноградов, 1986, 677). Для изучения предлогов необходимо рассматривать их в конкретном языковом контексте. Это подчеркивает тесную связь семантики предлогов с их грамматическими формами.

Временная протяженность событий и роль предлогов

Хотя концепции внутреннего и внешнего времени В.Г. Гака в некоторой степени схожи с временными представлениями функциональной грамматики, мы считаем, что следует проводить отдельный анализ роли предлогов в различных временных полях. Отображая пространственные концепции на ось времени, мы рассматриваем время как состоящее из расстояния, начальной точки, конечной точки и пути. В этих рамках предлоги не только позиционируют события на оси времени, но и раскрывают характеристики временной протяженности событий, такие как четкие или нечеткие границы, начало или конец границ и т.д. В предложении события обычно выражаются сказуемым, включая глаголы, краткие формы прилагательных, наречия в роли сказуемого и т.д. Предлоги через свою семантику также участвуют в выражении временного измерения событий, такого как продолжение результата, длительность события, повторяемость события и т.д.

Например, следующие предложения демонстрируют, как предлоги выражают различные аспекты временной протяженности:

- С явными обеими границами: а) *Диалогов не было, решил все **за** 2 часа.* (НКРЯ); б) ***Во время** сильной грозы молния ударила в склад оружия.* (НКРЯ); с) ***Я в течение** 3-х лет возила детей в Англию* (НКРЯ).
- С правой границей: а) *Он занял меня **до** 2 часа утра* (НКРЯ); б) *Экскурсия продолжалась вплоть **до** наступления темноты.*
- С левой границей: а) *Мама **с** утра пошла косить сено, чтобы было, чем кормить коровку зимой* (НКРЯ) б) ***От** начала года у компании увеличились продажи.* с) ***После** начала спектакля зал постепенно заполнялся.*
- С явными границами: *Лет десять он не выступал, только занимался **с** утра **до** ночи.* (НКРЯ)
- С точным позиционированием: ***Перед** наступлением зимы нам нужно завершить садовые работы **после** середины октября и **до** начала ноября.*
- С акцентом на левую границу: *Зачисление зарплаты на ваш счет проводится **в течение** двух часов **с** момента поступления денег на счет предприятия.*
- С акцентом на правую границу: *Мы успели сдать проект **за** два дня **до** конечного срока.*

Заключение

Данное исследование показывает перспективность изучения роли предлогов в выражении временных характеристик высказывания. Мы планируем продолжить анализ материала и дальнейшую разработку этого направления. В частности, представляется продуктивным более детально рассмотреть различия в семантике предлогов при обозначении границ временных промежутков. Кроме того, мы видим необходимость сопоставления особенностей функционирования временных и пространственных значений для выявления механизмов их взаимодействия. Результаты подобных исследований послужат расширению представлений о роли предлогов в построении высказываний с темпоральной семантикой.

Литература

1. Виноградов В.В. Русский язык: грамматическое учение о слове. – М., 1986. – 765 с.
2. Золотова Г.А. К проблемам изучения предлогов // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. – 2022. – № 2 (10). – С. 18–23.
3. Лепнев М.Г. Русские производные предлоги: проблемы семантики. Словарные материалы / Санкт-Петербург: [б.и.], 2010. – 313 с.
4. ТФГ-Теория функциональной грамматики. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. – Л., 1987. – 347 с.

COGNITIVE-LINGUISTIC ANALYSIS OF TEMPORAL EXTENSION IN MODERN RUSSIAN: THE ROLE OF TEMPORAL PREPOSITIONS

Li Huanhuan

St. Petersburg State University (St. Petersburg State University)

In the Russian language, prepositions perform not only traditional grammatical and semantic functions, but can also “place events” on the time axis at the cognitive level, thereby forming an expression of temporal extension. This new point of view expands the functions of prepositions from a simple grammatical one to a means of cognitive expression of temporal concepts. Analyzing how prepositions in a sentence express the concept of temporal extension, we reveal the key role of prepositions in the formation of temporal cognitive representations. For example, using prepositions such as “during” or “before”, we actually position events on the time axis, characterizing their temporal extent; at the same time, the semantics of the prepositions and prepositional combinations themselves participate in expressing various temporal characteristics of events – the begin-

ning, development, result, duration of result, multiplicity of actions, etc. This new understanding of the functions of prepositions not only enriches our research, but also provides a new perspective for understanding how prepositions display and construct the cognitive representations of Russian speakers about time.

Keywords: prepositions, temporal extension, cognitive linguistics, temporal localization.

References

1. Vinogradov V.V. Russian language: grammatical teaching about the word. – M., 1986. – 765 p.
2. Zolotova G.A. On the problems of studying prepositions // Professor's Journal. Series: Russian language and literature. – 2022. – No. 2 (10). – pp. 18–23.
3. Lepnev M.G. Russian derived prepositions: problems of semantics. Dictionary materials / St. Petersburg: [b.i.], 2010. – 313 p.
4. TFG-Theory of functional grammar. Aspectuality. Temporal localization. Taxis. – L., 1987. – 347 p.

Ма Синьюй,

магистр, Российский университет дружбы народов
E-mail: 1270260286@qq.com

Поскольку цифровые медиа продолжают проникать в журналистику и образование, интеграция подкастов в практику медиаобразования привлекает все больше внимания. В этом исследовании рассматривается использование подкастов в качестве педагогического инструмента для обучения журналистике. Методология, использованная в этом исследовании, предполагает смешанный подход, включающий контент-анализ подкастов. Актуальность этого исследования заключается в том, что оно может предоставить информацию и улучшить практику медиаобразования для журналистов в мире, который становится все более цифровым и взаимосвязанным. Изучая использование подкастов в качестве педагогического инструмента, данное исследование направлено на удовлетворение растущих потребностей журналистского образования, где практические навыки и цифровая грамотность имеют первостепенное значение. Цель исследования – проанализировать разнообразие и качество образовательного контента, доступного в формате подкаста для студентов-журналистов. Контент-анализ существующих образовательных подкастов выявил широкий спектр тем, форматов и стилей, отвечающих потребностям и интересам студентов-журналистов. В результате анализа были выявлены тенденции, предпочтения и лучшие практики создания высококачественного образовательного контента подкастов.

Ключевые слова: подкасты, медиаобразование, подготовка журналистов, педагогические инструменты, цифровое обучение, вовлечение студентов, образовательный контент, взаимодействие преподавателя и ученика, инновационная педагогика.

Introduction

Podcasts are a relatively new phenomenon in the media environment. The emergence of this format is directly related to the processes of digitalization and media convergence, which entered an active phase at the beginning of the 21st century. The term was first used by The Guardian journalist Ben Hammersley in 2004 [1]. Today, a podcast is defined as an audio or video narration that is uploaded to the Internet as a file. Unlike radio programs, podcasts allow the user to listen to the content at any time, as well as independently determine where and when to stop and pause it. Thus, podcasts have become a format that realizes the audience's demand for narrative storytelling and a way to build relationships with listeners [2].

Today, the range of podcasts is limited only by the imagination of its creators. Large media outlets both in Russia and abroad are actively using this trend to familiarize users with their own materials in a form that is convenient for them. Educational content occupies a separate niche among podcasts. Educational podcasting has become an alternative way to provide information and intellectual support for the media-educational space.

Methodology

The methodology for researching the effectiveness of podcasts in journalism education involves a multifaceted approach that includes research of academic literature and content analysis of publicly available podcasts related in one way or another to media studies and journalism.

Results

The concept of new media first appeared in the United States in the 1960s. At that time, new media mainly included technologies based on digital technologies, networks, and communications. The new media of today's era have evolved considerably compared to the original new media. This mainly refers to the mobile Internet, which is a combination of networks and electronic communication devices, and also includes other digital media. New media encompasses and touches a wide range of fields, and there is currently no single and clear definition of the concept of new media in the academic community. Its meaning has been continuously enriched by the development of modern science and technology. In general, new media is an information dissemination medium and platform based on digital communication technologies, computer and other electronic technologies and provides faster and diversified dissemination of information. Podcasting originated in the United States in the early 21st century. Initially, it mainly referred to

a form of multimedia that used simple information aggregation technology to transmit audio information to a portable media player for subsequent playback [1]. With the development of science and technology and the expansion of information distribution channels, the meaning of podcasts has also evolved and changed. Today's podcasts have become a sought-after and diverse form of digital audio in the "mobile Internet era" [2].

Since the introduction of podcasts in China in 2004, they have also caused a craze among young people. However, later on, their popularity declined somewhat. However, during the COVID-19 pandemic in 2020, podcasts regained popularity and podcast platforms began to grow rapidly. For example, audio platforms such as Himalaya, NetEase Cloud Music and QQ Music became popular in China. They have made it possible to download podcasts. Podcasts have once again become a new trend in the lives of young people. At present, the main reason why podcasts may become popular again is that they have the advantages of rich and colorful content, easy to understand and focused on emotional communication, helping educated people to get knowledge and meet their emotional needs more conveniently. Compared to traditional ways of acquiring knowledge and information, the culture of watching short videos and podcasts is more easily accepted by the public – especially the generation born in the early noughties. Moreover, the information and knowledge presented by podcast culture is diverse and covers various fields such as politics, popular science, entertainment, history, philology and of course journalism.

Fragmented methods of information acquisition are welcomed by more and more people. In the era of fragmentation, various Internet media applications focus on delivering high quality information and knowledge in a short time. Podcasts are highly flexible, allowing listeners to listen regardless of the environment and space constraints. The production of podcasts only requires users to record their voice. Compared to other new media platforms, podcast users do not need to have special skills as video content requires. The low cost of operation is beneficial to realize the information that users have to distribute. In addition, on the podcast platform, there are various channels for releasing and distributing works. The public can share their own works directly on the platform. At the same time, they can also use their free time to listen to audio, put likes and explore other people's works.

Podcasts have emerged as a powerful tool in journalism education, offering unique benefits and opportunities for students aspiring to enter the field. As a versatile medium that combines audio storytelling with digital technology, podcasts provide an immersive and accessible platform for learning about journalism principles, practices, and industry trends.

Firstly, podcasts offer students a firsthand glimpse into the world of journalism, providing insights from experienced professionals, industry experts, and thought leaders. Many podcasts feature interviews with journalists, editors, and media personalities who share their perspectives, experiences, and advice on vari-

ous aspects of journalism, from investigative reporting to multimedia storytelling. By listening to these podcasts, students gain valuable insights into the day-to-day realities of working in the field, helping them develop a deeper understanding of the profession and its challenges.

In Russia, for example, there is the podcast "How Media Works", whose hosts, Alexei Berezovoy and Timur Tukayev, reveal the secrets of the journalistic profession and talk about how a modern editorial office is managed, what channels of content broadcasting exist, and how to use them correctly. The authors of the project are practicing journalists themselves, so their personal experience makes the content of the podcast valuable for aspiring professionals and students.

Moreover, podcasts provide a dynamic and engaging platform to explore a wide range of journalism topics and issues. Whether discussing media ethics, analyzing current events, or exploring new trends in digital journalism, podcasts are an accessible and engaging way for students to stay up-to-date on the latest developments in the industry. Through podcasts, students gain access to diverse perspectives, hear voices they may not encounter in traditional media, and gain a broader understanding of the complex issues shaping the world of journalism today.

Aca-Media is a monthly American podcast sponsored by the Journal of Film and Media Studies that examines media from an academic perspective. Hosts Kristin Becker and Michael Kakman explore contemporary research, issues in the media industry, pedagogy, and professional development. To date, there have been 66 episodes of the program [4], making it one of the most successful in its segment.

In addition, podcasts provide students with opportunities for active learning and skill development. Many podcasts provide practical tips, techniques and case studies that students can apply to their own journalism projects and assignments. For example, podcasts on multimedia stories can provide insight into audio production, narrative structure and interview techniques, while podcasts on investigative journalism can provide guidance on research methods, source verification and ethical considerations. By incorporating podcasts into their courses, instructors can create engaging and interactive learning experiences that help students develop the critical thinking, communication and storytelling skills necessary for success in journalism.

Another podcast covering similar topics, Global Media Cultures, was launched in 2021. Each episode, the host is joined in the studio by the author of the publication, who talks about the process of working on the material and his or her contribution to the academic environment. The authors describe the podcast as a public humanities project aimed at connecting global media studies researchers, especially young scholars, with audiences outside the academy [5].

Additionally, podcasts offer students a platform for creativity and self-expression. As aspiring journalists, students can use podcasts to explore their interests,

share their perspectives, and tell stories that matter to them. Whether it's producing their own podcast episodes, participating in podcasting workshops, or collaborating on multimedia projects, students have the opportunity to hone their storytelling abilities and build their professional portfolios. By experimenting with different formats, styles, and topics, students can discover their unique voice as journalists and develop the skills and confidence they need to succeed in the competitive media landscape.

Today, many universities, even in China, launch their own podcasts. This allows students to train their skills, both those directly related to their profession (if we are talking about journalists and future media workers) and those related to soft skills, such as self-presentation and marketing. Podcasts allow to filter thematic information, create a compelling narrative from a massive amount of information, and create a compelling story that can engage the audience.

Conclusion

The research on podcasting in media education underscores the significant benefits and potential of this innovative pedagogical tool. Through a comprehensive examination of existing literature, content analysis, and case studies, this research has shed light on the multifaceted role of podcasts in enhancing learning experiences for students pursuing careers in journalism and media. Podcasting in media education offers numerous advantages for students. Firstly, it provides an immersive and accessible platform for learning, allowing students to engage with diverse perspectives, industry insights, and practical skills in an audio format that is convenient and flexible. Secondly, podcasts foster active learning and critical thinking by encouraging students to analyze, synthesize, and interpret information presented in a narrative-driven format. Additionally, podcasts offer opportunities for creativity and self-expression, allowing students to develop their storytelling abilities and build their professional portfolios through multimedia projects. Moreover, podcasting in media education promotes collaboration, communication, and community building among students, educators, and industry professionals, fostering a supportive learning environment conducive to growth and development. Notably, podcasting is a cost-effective technology that offers a high return on investment for educational institutions. Unlike traditional media production equipment, podcasting equipment is relatively inexpensive and readily available, making it an accessible tool for educators and students with limited resources. Moreover, podcasting eliminates the need for specialized studio space and technical expertise, allowing students to produce professional-quality content from virtually anywhere with an internet connection.

Литература

1. Voinova Ekaterina Andreevna, Sivyakova Ekaterina Viktorovna Podcast as a new format of public communication in the conditions of digital me-

dia environment // Socio-humanitarian knowledge. 2018. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podkast-kak-novyy-format-publichnoy-kommunikatsii-v-usloviyah-tsifrovoy-mediasredy> (date of address: 07.04.2023).

- Gatov V. The Future of Journalism // How New Media Changed Journalism. 2012–2016 / Edited by S. Balmaeva, M. Lukina. Ekaterinburg, 2016. [Electronic resource]. Mode of access: <http://new-media2016.digital-books.ru/> (date of reference: 07.04.2023).
- Whatispodcasting. [Electronic resource]. Access mode: <http://www.journalism.org/2006/07/19/what-is-podcasting/> (access date: 07.04.2023).
- Aca-media Podcast. URL.: <https://aca-media.org/> (access date: 07.04.2023).
- The Global Media Cultures podcast. URL.: <https://globalmediacultures.org/> (date of access: 07.04.2023).
- Romashova I.P. Use by corporate discourse of communicative practices of new media // Vestnik OmS U. 2014. № 4 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-korporativnym-diskursom-kommunikativnyh-praktik-novyh-media> (date of address: 26.02.2024). <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-korporativnym-diskursom-kommunikativnyh-praktik-novyh-media> (дата обращения: 26.02.2024).
- Chester, A., Buntine, A., Hammond, K., & Atkinson, L. (2011).
- Podcasting in education: Student attitudes, behaviour and self-efficiency \Educational Technology & Society, 14(2), 236–247
- Cooper, S. (2008). Delivering student feedback in higher education: The role of podcasting. Journal of Music, Technology and Education, 1(2 & 3). <http://dx.doi.org/10.1386/jmte.1.2> and 3.153/1
- Jones, L. A. (2010). Podcasting and performativity: Multimodal invention in an advanced writing class. Composition Studies, 38(2), 75–91.

USING PODCASTS IN MEDIA EDUCATION PRACTICES

Ma Xinyu

Peoples' Friendship University of Russia

As digital media continue to reshape the landscape of journalism and education, the integration of podcasts into the practice of media education is gaining more attention. This study examines the use of podcasts as a pedagogical tool for journalism training. The methodology used in this study involves a mixed-method approach that includes content analysis of podcasts. *The relevance of this study* is that it can inform and improve media education practices for journalists in an increasingly digital and connected world. By exploring the use of podcasts as a pedagogical tool, this study seeks to address the growing needs of journalism education, where practical skills and digital literacy are paramount. *The purpose of the study* is to analyze the variety and quality of educational content available in podcast format for journalism students. Content analysis of existing educational podcasts revealed a wide range of topics, formats, and styles catering to the needs and interests of journalism students. The analysis identified trends, preferences, and best practices for creating high-quality educational podcast content.

Keywords: podcasts, media education, journalism training, pedagogical tools, digital learning, student engagement, educational content, teacher-student interaction, innovative pedagogy.

References

1. Voinova Ekaterina Andreevna, Sivyakova Ekaterina Viktorovna Podcast as a new format of public communication in the conditions of digital media environment // Socio-humanitarian knowledge. 2018. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podkast-kak-novy-format-publichnoy-kommunikatsii-v-usloviyah-tsifrovoy-mediasredy> (date of address: 07.04.2023).
2. Gatov V. The Future of Journalism // How New Media Changed Journalism. 2012–2016 / Edited by S. Balmaeva, M. Lukina. Ekaterinburg, 2016. [Electronic resource]. Mode of access: <http://newmedia2016.digital-books.ru/> (date of reference: 07.04.2023).
3. Whatispodcasting. [Electronic resource]. Access mode: <http://www.journalism.org/2006/07/19/what-is-podcasting/> (access date: 07.04.2023).
4. Aca-media Podcast. URL.: <https://aca-media.org/> (access date: 07.04.2023).
5. The Global Media Cultures podcast. URL.: <https://globalmedia-cultures.org/> (date of access: 07.04.2023).
6. Romashova I.P. Use by corporate discourse of communicative practices of new media // Vestnik OmS U. 2014. № 4 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-korporativnym-diskursom-kommunikativnyh-praktik-novyh-media> (date of address: 26.02.2024). <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-korporativnym-diskursom-kommunikativnyh-praktik-novyh-media> (дата обращения: 26.02.2024).
7. Chester, A., Buntine, A., Hammond, K., & Atkinson, L. (2011).
8. Podcasting in education: Student attitudes, behaviour and self-efficiency \Educational Technology & Society, 14(2), 236–247
9. Cooper, S. (2008). Delivering student feedback in higher education: The role of podcasting. Journal of Music, Technology and Education, 1(2 & 3). <http://dx.doi.org/10.1386/jmte.1.2> and 3.153/1
10. Jones, L. A. (2010). Podcasting and performativity: Multimodal invention in an advanced writing class. Composition Studies, 38(2), 75–91.

Основные пути повышения квалификации и профессионализма сотрудников вузов в России

Митина Светлана Васильевна,

специалист, Негосударственное частное образовательное учреждение высшего образования «Технический университет» УГМК
E-mail: s.mitina2024@yandex.ru

Бородин Михаил Павлович,

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры переподготовки и повышения квалификации специалистов, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России имени Героя РФ генерала армии Е.Н. Зиничева
E-mail: michaelborodin@mail.ru

Несынова Юлия Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
E-mail: nt-neca@mail.ru

Садриева Анастасия Николаевна,

кандидат культурологии, Доцент кафедры художественного образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
E-mail: ans291777@mail.ru

Мионов Алексей Владимирович,

кандидат филологических наук, Доцент кафедры художественного образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
E-mail: aleksej.mironov-72@yandex.ru

В статье пронимается проблема профессионального роста педагогических сотрудников высших учебных заведений России, которая тесным образом связана с процессом повышения квалификации преподавателей высшей школы. В поисках ответа на проблему, которой посвящено данное исследование, мы попытались осмыслить содержание непрерывного образования для профессионального развития преподавателя в российском ВУЗе, выявить причины и определить условия повышения квалификации педагогов высшего учебного заведения, а также дать рекомендации по организации процесса их профессионального развития. Мы пришли к выводу, что повышение квалификации преподавательского состава ВУЗов требует определенной организации, построенной на реализации теоретических подходов и практических решений в сфере как образовательных методик, так и личностного роста, способствующего формированию профессиональной компетенции.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, профессиональная компетентность, профессиональное развитие, повышение квалификации, непрерывность обучения.

За последние двадцать лет система высшего образования в России претерпела значительные изменения. В сложившихся условиях модернизации и информатизации российского образования перед преподавателями высшей школы встает вопрос поиска путей повышения своей квалификации, требующей новых знаний, новых подходов к обучению, использования новых технологий, методов, активных методик, позволяющих преподавателям соответствовать новым требованиям ВУЗа.

Исследователи признают, что в настоящее время российские высшие учебные заведения переживают демографический кризис, который обусловлен нехваткой квалифицированных преподавательских кадров; быстрым старением профессорско-преподавательского состава; массовым оттоком молодых преподавателей в другие отрасли с более высоким уровнем дохода. Подобная ситуация обнажила проблему системы подготовки педагогических кадров в высшей школе, которая, по мысли Н.И. Хохловой и Л.Р. Рустамовой, не отвечает реалиям образовательного процесса и «и не способна компенсировать тех проблем, которые в ней накопились», в связи с чем нужны качественные преобразования, связанные с вопросом повышения квалификации и профессионализма кадрового состава ВУЗов [8].

Профессиональная компетентность преподавателя ВУЗа, на наш взгляд, достигается непрерывностью профессионального развития как процесса, в основе которого лежит самообучение. В нашем стремительном, постоянно меняющемся мире обучение педагогических кадров никогда не прекращается. Профессиональная компетентность преподавателя – один из основных компонентов, обеспечивающих качество предоставляемых образовательных услуг, и неотъемлемая структура педагогической деятельности, обеспечивающая ее эффективность.

Повышение профессиональной компетентности преподавателей высшей школы является одновременно и целью, и важнейшей задачей руководства высших учебных заведений. В настоящее время эта цель достигается через систему внутривузовской профессиональной подготовки преподавателей, которая может иметь самые разнообразные формы и методы.

До сегодняшнего дня процесс повышения квалификации преподавателей высшей школы, в связи с присоединением России к Болонской системе образования, был построен на европейском опыте. Но теперь, когда начался выход России из Болонского процесса, наметились новые тенденции профессиональной подготовки кадров, учитываю-

щие российскую специфику образовательной системы и реалии современного российского общества.

Современный преподаватель ВУЗа в условиях модернизации образования должен не только «идти в ногу со временем», но и обладать способностью к самообразованию, профессиональному и личностному саморазвитию. Трудно представить себе овладение педагогическим мастерством без соответствующих знаний и умений, которые позволяют человеку расти профессионально и, если необходимо, менять свои устоявшиеся взгляды, профессиональные действия и привычки, быть объективным и определенным в принятии решений, контролировать свои психические и эмоциональные состояния.

Следует также отметить, что профессиональное развитие неотделимо от личностного, поскольку в основе обоих лежит принцип саморазвития, определяющий способность человека превращать собственную жизнедеятельность в объект практического преобразования. В результате этого личность достигает высшей формы жизнедеятельности – творческой самореализации.

Начиная с 90-х годов XX века, российское образование испытало на себе множество подходов к профессиональному росту и повышению квалификации педагогов высшей школы. Но, к сожалению, лишь некоторые из них были по-настоящему результативны. А ведь правильно организованный процесс совершенствования профессиональных навыков педагогических работников ВУЗа скажется на качестве образования студентов [3, с. 14].

М.А. Бабичев, определяя пути профессионального развития вузовского преподавателя, отмечает, что повышение его квалификации начинается уже с начала его педагогической карьеры. С точки зрения данного исследователя, в целях профессионального роста специалист должен:

- а) на хорошем уровне владеть профессиональными навыками;
- б) самостоятельно определять и использовать источники профессионально значимой информации;
- в) обладать широкими познаниями не только в сфере выбранной им конкретной науки, но и знать в необходимых пределах смежные дисциплины [1, с. 180].

Инструментами, способствующими совершенствованию профессиональных навыков, являются показательные и открытые занятия, частота проведения которых определяется кафедрой, а также взаимное посещение занятий педагогов для обмена опытом.

Повышение педагогической квалификации педагогов ВУЗа, как и повышение качества учебно-воспитательного процесса в целом, входит в обязанности предметно-методических комиссий (ПМК), организующих собрания и коллективные обсуждения актуальных вопросов по совершенствованию профессиональной деятельности и повышению профессионального мастерства своих

сотрудников, по расширению их профессиональных взглядов. По мнению М.А. Бабичева, ПМК помогают преподавателям ВУЗов, особенно на начальном этапе своей карьеры, «определиться со способами своих исследований в части дальнейшего развития профессионализма» [1, с. 182].

На последнюю мысль особенно следует обратить внимание, поскольку «современный педагог просто немыслим без инновационной, исследовательской деятельности» [3, с. 13]. Исследовательская деятельность педагога высшей школы осуществляется «при условии включения преподавателей в различные системы послевузовского образования» [3, с. 13]. В данном контексте следует апеллировать, прежде всего, к идее непрерывного совершенствования в профессии, направленного не только на освоение нового предметного материала, на «овладение умением поиска и интерпретации информации и превращения ее в новое знание» [3, с. 13], но и на методические аспекты, способствующие творческой реализации знаний преподавателя, создающего путем использования определенных приемов и методов обучения условия для образовательной деятельности студентов и поддерживающего их инициативы.

Сегодня в высшей школе требования к преподавателю возросли. Он больше не ассоциируется с образом носителя знаний и консультанта, способного выдать студентам интересующую их информацию. Современный преподаватель ВУЗа – это и организатор учебно-познавательного процесса, и координатор исследовательской, проблемно-ориентированной деятельности студентов [4]. Современный педагог «создает условия для самостоятельной образовательной деятельности обучающихся и сопровождает ее, всячески поддерживая инициативу студентов, являющихся полноценными участниками образовательного процесса, разделяющими с педагогом ответственность за результаты обучения [3, с. 13]. Стимулируя творческую мыслительную деятельность студентов, организуя содержательную дискуссию, мотивируя обучающихся к высказыванию собственных точек зрения и предположений, давая им возможность самостоятельно войти в проблему, пытаясь понять и проанализировать ее, услышав разные точки зрения, преподаватель не только учит, но и сам учится.

Несмотря на то, что практический путь повышения квалификации и профессионализма очень действенен и помогает совершенствовать профессиональные умения преподавателя, а если они недостаточно сформированы, работать над их развитием, не следует забывать о теоретической базе профессионального роста. Российские исследователи считают, что «одним из важных направлений развития профессионализма преподавателя является формирование мотивации профессорско-преподавательского состава и других сотрудников высшего учебного заведения к совершенствованию профессионализма и личностному росту посредством правильной органи-

зации и актуализации содержания курсов повышения квалификации [3, с. 15].

Специалисты считают, что в процессе повышения квалификации педагогов высшей школы следует проводить грань между знанием образовательных стандартов и знанием профессиональных стандартов. Если образовательные стандарты дают понимание структуры и содержания образовательного процесса, то профессиональные стандарты, в первую очередь, раскрывают требования к квалификации сотрудника высшего учебного заведения.

Образовательные стандарты формируются на базе профессиональных стандартов, основными функциями которых являются:

- разработка необходимых учебно-методических материалов;
- формирование систем мотивации и стимулирования педагогического состава;
- установления и поддержания единых требований к содержанию и качеству профессиональной деятельности [5].

Целевые курсы повышения квалификации, если они организованы в соответствии с новыми образовательными стандартами, способствуют не только развитию интереса к профессиональной деятельности, но и мотивируют преподавателя к созданию собственных программ обучения и собственных методик.

Еще одна сторона профессиональной подготовки преподавателей высшей школы, которая осуществляется в рамках курсов повышения квалификации, – это технологическое обеспечение учебного процесса, которое реализуется через применение современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Современный преподаватель высшей школы должен:

- понимать роль ИКТ в образовании;
- уметь пользоваться компьютерными программами и системами оценки знаний;
- уметь применять технические и программные средства ИКТ в своей педагогической деятельности;
- знать принципы организации и управления учебным процессом с использованием ИКТ;
- постоянно совершенствовать профессиональное развитие в области ИКТ.

Но профессиональная компетенция педагога, связанная с использованием ИКТ подразумевает не только собственную ИКТ-грамотность преподавателя, но и умение привить эту грамотность студентам, научить их использовать ИКТ, чтобы успешно применять различного рода компьютерные программы и Интернет-ресурсы на практике, в процессе учебной деятельности [5].

Сегодня модель непрерывной профессиональной квалификации должна быть направлена на развитие педагогических компетенций сотрудников высшей школы, на их подготовку в условиях быстрого темпа обновления знаний и изменений образовательной среды. Но, как утверждают

специалисты, повышение квалификации научно-педагогических работников требует персонализированного подхода, ориентированного на конкретную личность.

Под персонализацией в широком смысле подразумевается «обретение субъектом общечеловеческих, общественно значимых, индивидуально-неповторимых свойств и качеств, позволяющих оригинально выполнять определенную роль, творчески строить общение с другими людьми, активно влиять на их восприятие и оценки собственной личности и деятельности» [2, с. 77]. Применительно к системе образования персонализация предполагает овладение педагогическим инструментарием вместе с развитием личностного потенциала, что в интересах не только самого научно-педагогического сотрудника ВУЗа, но и образовательного учреждения [7, с. 94].

Профессионализм преподавателей, основанный на персонализации, определяется

- сертификатами участника конференций и других социально значимых образовательных событий;
- победой в профессиональных конкурсах;
- получением грантов;
- входением в состав экспертных групп;
- фактами признания персонального вклада сотрудника ВУЗа в развитие данного учреждения высшего образования и его образовательной парадигмы.

Персонализацию в повышении квалификации педагогического сотрудника ВУЗа обеспечивают три стороны: Институт повышения квалификации, который разрабатывает и внедряет новые персонализированные модели и механизмы развития профессионализма; образовательная организация, которая формирует запрос на персонализированные модели повышения квалификации и сам преподаватель, который выстраивает и реализует своей стратегии профессионального и личностного роста [6, с. 25].

Особая роль в развитии профессионализма педагогов образовательных организаций высшего звена отводится инновационной деятельности. Инновационная деятельность – это «качественный этап саморазвития, процесс самоактуализации субъектов образовательного процесса» [6, с. 24]. Для образовательных учреждений, осуществляющих инновационную деятельность, особенно характерны процессы самоорганизации и развития, как в преподавательской, так и в студенческой среде. В таких ВУЗах «наблюдается значительный рост профессиональной компетентности педагогов, возрастает качество образовательных услуг по различным показателям» [6, с. 24]. По мысли Ю.А. Соловьевой и Е.А. Нагрелли, повышение профессионализма педагогов высшей школы и формирование их практического опыта «будет протекать успешнее, если этот процесс строить на основе профессиональных объединений и творческих групп, организованных на базе образовательных учреждений. Именно поэтому от-

дельным направлением персонификации являются профессионально-педагогические сообщества, в том числе сетевые» [6, с. 24].

Развитие российской системы высшего образования во многом зависит от уровня квалификации профессорско-преподавательского состава, требующего комплексного психолого-педагогического подхода, учитывающего, кроме психолого-педагогических, иные закономерности развития личности, которые и определяют принципы реализации такого развития.

Описанный нами подход к профессиональной подготовке преподавателей ВУЗов может обеспечить стандартизацию преподавания и обучения, преодоление дистанцию между участниками образовательного процесса. Основными результатами модели подготовки преподавателей должны стать освоение новых подходов к организации учебно-воспитательной деятельности, разработка индивидуальных учебных программ, применение современных методик преподавания, использование информационных технологий в процессе обучения. Использование инновационных стратегий и обновленного контента позволит преподавательскому составу реагировать на меняющуюся учебную среду и повышать качество образования. Профессиональная подготовка преподавателей в контексте непрерывного образования позволит соединить теорию с практикой, что в конечном итоге скажется на профессиональной деятельности каждого сотрудника высшего учебного заведения, а значит и на конкурентоспособности самого ВУЗа.

Литература

1. Бабичев М.А. Технология повышения профессиональной квалификации преподавателя вуза на начальном этапе карьеры // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – № 4 (30). – С. 179–186.
2. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: УрГУ, 2006. – 135 с.
3. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю., Бугайчук Т.В. Новый взгляд на повышение квалификации преподавателя высшей школы // Ярославский педагогический вестник – 2016 – № 3. – С. 13–19.
4. Коряковцева О.А., Тарханова, И.Ю., Досса, Т.Г. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 100–103.
5. Сарычева Л.В., Сен Н.И., Сырина Т.А. Соответствие информационных коммуникационных технологий компетентности преподавателей высшей школы требованиям профессионального стандарта // Интернет журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5. – № 3.
6. Соловьева Ю.А., Нагрелли Е.А. Персонализация профессионального развития педаго-

гов в формальном и неформальном повышении квалификации // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – № 2(49). – С. 20–28.

7. Стародубцев В.А., Исаева Е.В. Повышение квалификации НПП: персонализация профессионального развития // Высшее образование в России. – 2017. – № 1. – С. 93–98.
8. Хохлова Н.И., Рустамова Л.Р. Проблема подготовки научно-педагогических кадров в высшей школе // Вестник Брянского государственного университета. – 2017. – № 4 (34). – С. 335–342.

THE PRINCIPLE WAYS OF IMPROVING QUALIFICATION AND PROFESSIONALISM OF UNIVERSITY STAFF IN RUSSIA

Mitina S.V., Borodin M.P., Nesynova Yu.V., Sadrieva A.N., Mironov A.V.

Non-state private educational institution of higher education Technical University UMMC; St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia named after Hero of the Russian Federation Army General E. N. Zinicheva; Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education Russian State Vocational Pedagogical University

In this article the problem of professional development of teaching staff of higher education institutions in Russia, which is closely related to the process of professional development of higher education teachers, is penetrated. In search of an answer to the problem to which this study is devoted, we tried to comprehend the content of continuing education for the professional development of a teacher in a Russian higher education institution, to identify the causes and determine the conditions of professional development of teachers of higher education institution, as well as to give recommendations on the organization of the process of their professional development. We have come to the conclusion that the professional development of higher education institution teaching staff requires a certain organization built on the implementation of theoretical approaches and practical solutions in the sphere of both educational methods and personal growth, contributing to the formation of professional competence. .

Keywords: higher school, professional competence, professional development, professional development, improving of qualifications continuity of studying.

References

1. Babichev M.A. Technology for improving the professional qualification of university teacher at the initial stage of career // Science of Man: Humanities Research. – 2017. – No 4 (30). – Pp. 179–186.
2. Voronin A.C. Dictionary of terms on general and social pedagogy. – Ekaterinburg: UrGTU, 2006. – 135 p.
3. Koryakovtseva O.A., Tarkhanova I.Y., Bugaychuk T.V. A new look at the professional development of a higher school teacher // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2016. – No. 3. – Pp. 13–19.
4. Koryakovtseva O.A., Tarkhanova, I.Y., Dosse, T.G. Tutor support of adult learners: opportunities and prospects // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2015. – No 5. – Pp. 100–103.
5. Sarycheva L.V., Sen, N.I., Syrina T.A. Conformity of information communication technologies of higher school teachers' competence to the requirements of the professional standard // Internet journal "World of Science". – 2017. – Vol. 5. – No 3.
6. Solovieva Y.A., Nagrelli E.A. Personalization of professional riazvitiya pedagogov in formal and informal professional development // Russian and foreign pedagogics. – 2018. – Vol. 1. – No 2(49). – Pp. 20–28.
7. Starodubtsev V.A., Isaeva E.V. Professional development of Higher School teachers: personalization of professional development // Higher Education in Russia. – 2017. – No 1. – Pp. 93–98.
8. Khokhlova N.I., Rustamova L.R. The problem of training scientific and pedagogical staff in higher education // Bulletin of Bryansk State University. – 2017. – No 4 (34). – Pp. 335–342.

Отражение эмоциональной сферы английского народа в идиоматике сквозь призму национального мышления и национальных традиций

Нурутдинова Аида Рустамовна,

Доцент, кандидат педагогических наук, Кафедра контрастивной лингвистики, Высшая школа русской филологии и культуры им. Льва Толстого, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Казанский федеральный университет
E-mail: AiRNurutdinova@kpfu.ru

Никольская Ирина Геннадьевна,

кандидат филологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: i.nikolskaya@spbu.ru

Статья посвящена специфике отражения эмоций в идиоматических единицах английского языка. Актуальность темы исследования определяется не только обострением интереса к феномену культуры и проблемам отражения культурного наследия в языковых единицах, но и недостаточной изученностью проблем национально-культурного своеобразия идиом эмоциональной сферы. После того, как был рассмотрен терминологический аппарат исследования, т.е. были даны определения таким понятиям, как «идиома» и «фразеологическая единица» и выявлены их общие и дифференциальные признаки, авторы данной статьи обратились к раскрытию семантики и символики идиом как национально маркированных фразеологических единиц современного английского языка с позиций отражений в них эмоций и чувств человека. В процессе исследования был сделан вывод, что идиомы являются особой сферой изучения исторически складывающейся языковой картины мира, в которой важную роль играет менталитет нации. Решение поставленной проблемы осуществляется в данной работе на новом уровне рассмотрения вопроса языковой репрезентации этнической картины мира.

Ключевые слова: фразеологическая единица, идиома, эмоции, менталитет, национальные традиции.

Как известно, национальная культура любого этноса ярче всего отображается в языке, так как именно в языке осуществляется фиксация условий народной жизни, особенностей быта, традиций. Для исследования особенностей национально-культурной семантики языка наиболее интересными являются идиомы – национально маркированные единицы языка, в которых запечатлены народная мудрость, ценностная картина мира этноса, а также знания как о внешней действительности, так и о внутреннем мире человека. В идиомах фиксируются, хранятся и воссоздаются чувства, эмоции, ощущения, оценки, настроения создавшего их народа. В них наиболее ярко отражено национальное своеобразие языка, информация о национально-специфических особенностях восприятия действительности.

Термин *идиома* впервые появился в английской и американской лингвистической литературе, хотя зарубежные исследователи, среди которых М.Х. Робертс, Дж.Дж. Кац, П.М. Постал, У. Чейф, У. Вайнрайх, Б. Фрейзер, Ф. Ньюмейер, А. Маккай, Ю. Страсслер, Р. Мун и др., столкнулись с проблемой интерпретации понятия «идиома», что можно было, с их точки зрения объяснить «размытыми границами» между всеми устойчивыми выражениями в языке [8, с. 6].

Проблему с дефиницией термина «идиома» разрешил британский лингвист Д. Кристал, определив идиому как последовательность семантически и синтаксически ограниченных слов, функционирующих как единое целое. Он отмечал: «Чтобы выявить семантику идиоматического выражения не следует суммировать значения отдельных лексем, входящих в идиому, поскольку общее ее значение не зависит от семантики отдельных единиц» [7, с. 179].

В отечественной лингвистике термин «идиома» не использовался. Он был заменен понятием «фразеологическая единица», под которым понималась «устойчивая и воспроизводимая, раздельнооформленная единица языка, состоящая из компонентов различной семантики и наделенная целостным или частично целостным значением и сочетающаяся с другими словами» [4, с. 6]. В дальнейшем фразеологические единицы были разделены В.В. Виноградовым и Н.М. Шанским на четыре группы: фразеологические сращения, фразеологические сочетания, фразеологические единства и фразеологические выражения. Если остановиться на дефиниции фразеологических сращений, данной В.В. Виноградовым (таковыми он называет абсолютно неделимые, не разло-

жимые словосочетания, общее значение которых не зависит от значения их компонентов [2, с. 24]), то становится ясно, что фразеологические срращения – это и есть идиомы. Но сам термин «идиома» вошел в отечественную фразеологию сравнительно недавно – в конце прошлого столетия. Разделяя фразеологические обороты на фраземы и идиомы, Н.Н. Амосова считает, что фраземы выделяются по принципу наличия фразеологически связанного значения, обусловленного единичной сочетаемостью одного из компонентов, а идиомы – по принципу наличия целостности значения, основанного на ослаблении лексического значения компонентов [1].

Современные исследователи замену термина «фразеологизм» термином «идиома» объясняют способностью «обозначать не только объективную, но и субъективную действительность, причем субъективная действительность доминирует в таких проявлениях, как оценочная деятельность, образно-ассоциативное восприятие мира, эмотивное отношение к миру» [3, с. 42].

Касаясь вопросов лингвистического изучения национального характера, российские ученые включают в исследования его языкового преломления не только социальные ориентации, нравственные принципы этноса, но своеобразный национальный колорит чувств и эмоций, формирующихся под влиянием условий материальной и духовной жизни нации, ее историко-культурного развития [5, с. 136–137].

Национально обусловленная эмоциональная сфера британской нации также раскрывается через идиоматику. Как показало исследование, английские идиомы делятся на две группы: 1) идиомы, отражающие негативные чувства и эмоции; 2) идиомы, связанные с позитивным отношением к окружающей действительности.

Если говорить об отражении негативных эмоций в английской идиоматике, то среди них преобладают идиомы, репрезентирующие эмоцию страха.

Так, чувство страха представлено в идиоме *“look as if one had seen a ghost”*, национальная специфика которой отражена в компоненте *ghost*, восходящем к национально-исторической традиции Британских островов, где, по преданию, почти в каждом старинном замке живут привидения. Эта же традиция скрыто присутствует в идиоме *“be afraid of one's shadow”*, ведь в замке, где живут привидения, человек боится собственной тени. Поведенческая реакция на чувство страха завожена в идиоме *“show the white feather”* (среди английских солдат существовала традиция вручать трусу белое перо).

К национально маркированным идиомам, репрезентирующим эмоцию страха, относятся выражения, имеющие образную основу, сложившуюся на основе метафорического сравнения. Основанием для подобного рода сравнений часто служит внешний вид или поведение животных. Большинство таких идиом с относятся с образа-

ми кошки, кролика/зайца, осла. Например, *“move like a scalded cat”* («нестись как ошпаренный кот»), *“be like a rabbit caught in the headlights”* (букв. «как заяц, пойманный прожектором», т.е. «от страха не зная, что делать»); *“save one's butt / save ones' ass”* («спасти шкуру»).

К негативным эмоциям относится и эмоция гнева, которая в английских идиомах часто представлена в образе пара. К примеру, идиомы *“blow off steam”* («выпустить пар; дать выход избытку энергии»), *“let off steam”* («выпускать пар; сорвать зло») своим происхождением обязаны лондонским трубам, которые в зимние месяцы выпускали в воздух много пара, соединенного с сажей и копотью, отчего у жителей британской столицы портилось настроение, что выражалось в выплеске гневных эмоций.

При анализе английской идиоматики, отражающей эмоции следует учитывать, что внешние проявления эмоций зависят от культурных особенностей народа. Известна, например, традиция английского воспитания не обнаруживать внешне свои эмоции. Поэтому англичане часто подавляют выражение печали. Даже испытывая сильную печаль, они пытаются улыбаться, стараются сохранить невозмутимое, спокойное выражение лица. Так, о человеке, который мужественно переносит все неудачи, говорят, что он *“makes the best of a bad job”*, а о человеке, ничем не выдающем своего расстройства, говорят, что он *“puts a brave face on smth.”*

Эмоциональное состояние британца, основанное на чувстве тоски и тревоги, может быть основано на образах «падения», «перемещения вниз», «давления» и «глубины». Эти образы отражают степень душевной тяжести и болезненное состояние души. Идиомы *“be down and out”* («быть в труднейшем положении»), *“be in deep water”* (букв. «быть в глубокой воде», т.е. «быть в трудном неловком положении»), *“hit rock bottom”* (букв. «сесть на дно», т.е. «находиться в трудной ситуации») показывают состояние сильнейшей депрессии, в которую погрузился человек.

Тяжелое психологическое (эмоционально-душевное) состояние (печаль, скорбь и т.п.) в английской идиоматике передается через номинацию черного цвета. Не только у английского народа черный цвет имеет трагический подтекст. Однако, образы, созданные жителями Британских островов, во многом национально специфичны.

Правда, следует отметить, что многие идиомы, родившиеся в Великобритании несколько веков назад, утратили свое первоначальное значение. Примером тому является идиома *“to look black”*. Этот оборот датируется 1700 годом. В то время он отражал ситуацию, связанную с болезнью человека [6, р. 639]. Но поскольку больной человек не отличается жизнерадостностью, а имеет хмурый вид, то со временем в данном фразеологизме развилось значение «выглядеть сердитым, мрачным, хмуриться».

Уныние, плохое настроение в английской идиоматике передается образным выражением *black*

dog. Прообразом данной идиомы является мелкая оловянная монета черного цвета времен правления королевы Анны, которая в народе получила прозвище *black dog* (по форме эта монета напоминала собаку). Если человек имел в кошельке только одну эту монету, это означало, что он ничего не имел, что сказывалось на его внутреннем состоянии, которое могло привести и к самоубийству. Со временем из выражения *black dog* образовался фразеологизм *to have the black dog on one's back* – «хандрить, находиться в состоянии уныния, меланхолии».

Среди идиом, репрезентирующих положительные эмоции, самой экспрессивной является группа, передающая эмоцию радости и отражающая чувство счастья. Переживание данных эмоциональных состояний сводится к общей семантике приподнятого настроения, которое передается национально специфичными образами. Так, любовь англичан к собакам породила идиому *"like (as pleased as) a dog with two tails"*, отражающую эйфорию человека. Эмоция радости репрезентируется также в идиоме *"merry as a grig"* (сверчок за печкой – традиционная реалия, без которой невозможно представить быт английской крестьянской семьи).

В английской лингвокультуре радостное состояние передается также образами легкости движений, парения в воздухе, что и отражается внутренней формой идиом, мотивирующей их значение: *"be free as the air"* (букв. «быть свободным как воздух»); *"tread on air"* («не чуют ног под собой от радости»); *"be in high (fine) feather"* (букв. «быть в высоком (красивом) пере», т.е. «быть в отличном, радостном, приподнятом настроении; ликовать»); *"walk on air"* (букв. «гулять по воздуху», т.е. «не чуют ног под собой от радости»).

Человеку издавна свойственно уповать на чудо, судьбу, благоволение звёзд и т.д. Английский народ в этом смысле не составляет исключения. Но, несмотря на то, что в английской идиоматике мы находим выражения интернационального характера типа *"be born under a lucky star"* («родиться под счастливой звездой»), некоторые из них имеют ярко выраженный национальный характер и не встречаются в других языках. Среди них, например, такие идиомы, как *"be born to the purple"* и *"be born with a silver spoon in one's mouth"*, которые по своей семантике близки к идиоме *"be born under a lucky star"*. Однако, исторический контекст у них совершенно иной.

Изначально идиома *"be born to the purple"* имело значение «принадлежать к королевскому роду», «родиться королевской семье», о чем говорит упоминаемый в ней компонент *purple*. Мантия английского короля была пурпурного цвета, одежды пурпурного цвета носили члены королевской семьи и, естественно, родившийся у короля ребенок, особенно наследник, с самого рождения облачался в пурпур.

Идиома *"be born with a silver spoon in one's mouth"* отсылает нас к обычаю дарить серебряную

ложку ребенку из богатой семьи при крещении. Этот обычай упоминает английский поэт и драматург Уильям Шекспир в «Знаменитой истории жизни короля Генриха Восьмого» (1613), написанной в соавторстве с английским драматургом Джоном Флетчером. Первый случай такого подарка связан с именем Анны Болейн. Рожденная дочь, будущая королева Елизавета, получила в подарок серебряную ложку от Томаса Кранмера, архиепископа Кентерберийского, ставшего крестным отцом девочки. Позже этот обычай стал частью обряда крещения не только детей императорских фамилий, но и детей знати. При этом на ручке ложки, которую дарили, был изображен либо герб рода, либо, если семья была не такая знатная и герб отсутствовал, силуэт Пресвятой Девы [9]. Так, со временем, идиома *"be born with a silver spoon in one's mouth"* стала означать «родиться я богатой семье».

Образная основа многих английских идиом, репрезентирующих эмоцию радости, связана со смехом, улыбкой. Эти идиомы одновременно передают паралингвистические явления, которые выражаются кинетическими средствами, с помощью мимики. Как правило, они связаны с формами проявления поведенческой реакции человека, которые получили отражение в выражении лица. В качестве национально маркированной идиомы этой группы можно отметить выражение *"grin like a Cheshire cat"* («ухмыляться, улыбаться во весь рот»).

Образ Чеширского кота, лежащий в основе данной идиомы, отождествляется с персонажем книги Льюиса Кэрролла «Приключения Алисы в Стране чудес». Однако, данная идиома, которую он олицетворил, была писателем позаимствована из английского фольклора, в котором идиома *"grin like a Cheshire cat"* давно занимала свое законное место.

Существует множество версий происхождения данной идиомы. По одной из них в графстве Чешир продавали сыр, сделанный в форме кошки. Сыровары даже делали углубления в головках сыра и вставляли в них щетину, чтобы изобразить усы. Согласно другой версии, идиома *"grin like a Cheshire cat"* обязана своим происхождением неудачным попыткам одного из художников этого графства изобразить на вывесках многих трактиров грозного льва, который был гербом одной влиятельной семьи. Но в силу непрофессионализма изображенные им львы, скорее, напоминали улыбающихся кошек. Что касается самого героя идиомы, улыбка которого выражает неподдельную радость, то его имя Э. Партридж в своем «Словаре сленга и неконвенционального английского языка» (*"A Dictionary of Slang and Unconventional English"*) объяснил так: «Чеширский кот (*Cheshire cat*) – это видоизмененное словосочетание *"cheeser cat"*, т.е. кот, очень любящий сыр. Поэтому ухмыляться, как Чеширский кот, значит быть таким же довольным, как тот любитель сыра (*cheeser*), который только что отведал большой ку-

сок этого лакомства». Хотя в имени улыбающегося кота явно прослеживается фонетическая игра слов *Cheshire cheeser* [9].

Идиомы, выражающие эмоциональное состояние человека, составляют большой пласт образных единиц, входящих в лексический фонд английского языка. Как показало данное исследование, семантические особенности многих идиом данной группы, отражающих физиологические изменения и ощущения, поведенческую реакцию и внутренние переживания индивидов, связаны с особенностями национального мышления и национально-культурными традициями Британских островов, благодаря чему идиомы эмоциональной сферы, содержащие в своей внутренней форме метафорический образ, обладают ярко выраженной экспрессивностью. Данные, полученные в процессе исследования, помогут лучше понять глубинные механизмы, управляющие менталитетом английского народа, способы фразеологического выражения многих эмоций и чувств британского социума.

Литература

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 208 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М.: Высшая школа, 1972. – 613 с.
3. Демина Т.Е. Механизм возникновения фразеологического значения с позиций когнитивистики // Вестник иркутского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 2. – С. 41–46.
4. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
6. Ammer Ch. The American Heritage Dictionary of Idioms. – N.Y.: Library of Congress, 1997. – 1191 p.
7. Crystal D. A first dictionary of phonetics and linguistics. – London: Andre Deutsch, 1980. – 555 с.

8. Katsarou E.C. Descriptive and Theoretical Aspects of English Idioms. A monograph. – Greece: Democritus University of Thrace, 2011. – 95 p.
9. Word histories // URL: <https://wordhistories.net>.

REFLECTION OF THE EMOTIONAL SPHERE OF THE ENGLISH PEOPLE IN IDIOMS THROUGH THE PRISM OF NATIONAL MENTALITY AND NATIONAL TRADITIONS

Nurutdinova A.R., Nikolskaia I.G.

Kazan Federal University, St. Petersburg State University

This article is devoted to the specific features of the national character and the emotional sphere and their reflection in the English idioms. The relevance of the research topic is determined not only by the growing interest in the phenomenon of culture and the problems of reflecting the cultural heritage in language units, but the insufficient study of the problems of national and cultural originality of emotional idioms as well. After the terminological apparatus of the research was considered, i.e. such concepts as “idiom” and “phraseological units” were defined and their common and differentiated features were identified, the authors of this article turned to the disclosure of semantics and symbolism of idioms as nationally marked phraseological units of modern English language from the position of reflections of human emotions and feelings and national character in them. In the process of researching it was concluded that idioms are a special sphere of studying the historically formed linguistic picture of the world, in which the mentality of the nation plays an important role. The solution of the raised problem is realized in this paper at a new level of consideration of the issue of linguistic representation of the ethnic picture of the world.

Keywords: phraseological unit, idiom, emotions, mentality, national traditions.

References

1. Amosova H.H.. Fundamentals of English phraseology. – L.: Leningrad State University Publishing House, 1989. – 208 p.
2. Vinogradov V.V. Russian language (grammatical doctrine of the word). – Moscow: Higher School, 1972. – 613 p.
3. Dyomina T.E. Mechanism of the emergence of phraseological meaning from the standpoint of cognitive science // Bulletin of the Irkutsk State Linguistic University. – 2008. – No 2. – Pp. 41–46.
4. Zhukov V.P. Semantics of phraseological units. – Moscow: Prosveshchenie, 1978. – 160 p.
5. Ter-Minasova S.G. Language and Intercultural Communication. – Moscow: Word, 2000. – 624 p.
6. Ammer Ch. The American Heritage Dictionary of Idioms. – N.Y.: Library of Congress, 1997. – 1191 p.
7. Crystal D. A first dictionary of phonetics and linguistics. – London: Andre Deutsch, 1980. – 555 p.
8. Katsarou E.C. Descriptive and Theoretical Aspects of English Idioms. A monograph. – Greece: Democritus University of Thrace, 2011. – 95 p.
9. Word histories // URL: <https://wordhistories.net>

Радин Алексей Михайлович,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики Санкт-Петербургского института культуры

В статье проводится исследование аксиологии древнеанглийского языка на примере литературного памятника данного периода «Беовульф».

Объектом исследования является использование оценочных слов в литературном памятнике «Беовульф».

Предметом исследования является древнеанглийский текст.

Цель работы – выявить особенности аксиологии литературного памятника «Беовульф».

Новизна исследования заключается в работе с древнеанглийским вариантом текста. Литературный перевод часто может исказить аксиологию произведения. Тем более необходимо учитывать тот факт, что литературный памятник был предназначен для аудитории с совершенно иным менталитетом.

Исследование показало, что несмотря на то, что литературный памятник древнеанглийского языка «Беовульф» относится к жанру героического эпоса, его содержание пропитано клерикальной христианской моралью. Неизвестный автор оценивает действия героев с точки зрения христианских ценностей. Все это связано с историческими процессами, которые происходили в тот период на территориях, заселенных германскими племенами. Процесс христианизации оказал огромное влияние на литературные памятники.

Ключевые слова: особенности древнеанглийской аксиологии, древнеанглийский язык, литературный памятник «Беовульф»

Степень разработанности проблемы

Одними из самых часто цитируемых и фундаментальных исследований в области аксиологии являются труды советского лингвиста Арутюновой Н.Д. [1]. Также к классическим исследованиям в данной области следует отнести труды Ретунской М.С. [4] и Вольф Е.М. [3].

Литературный памятник древнеанглийского периода изучался и изучается на протяжении долгого времени, в основном филологами. К последним работам относятся статьи Goering [6] и Столярова Ю.Н. [5].

Обзор источников указывает на высокую степень разработанности литературных особенностей «Беовульфа». Аксиологические особенности древнеанглийского текста рассматриваются фрагментарно и в качестве второстепенного материала.

Функционирование оценочной лексики в литературном памятнике «Беовульф»

Имя главного героя является названием произведения. Это кеннинг (beo – пчела, wulf – волк, пчелиный волк, то есть медведь). Действие эпоса происходит на полуострове Ютландия (территория современных Дании и Германии). Причем описываются события, произошедшие до вторжения англов, саксов и ютов в Британию. Рукопись записана в X веке.

В первой части Беовульф, представитель древнегерманского племени гетов, отправляется на помощь конунгу данов Хродгару. Двенадцать лет на Хеорот (чертог конунга) нападает ужасное чудовище Грендель. В поединке главный герой отрывает чудовищу руку и тот умирает. Затем Беовульф спускается на дно моря и убивает мать Гренделя.

Во второй части Беовульф уже конунг гетов. Он пытается завладеть кладом дракона, побеждает его, но получает смертельную рану. Пожелав не расставаться с сокровищами и после смерти, главный герой вместе с кладом был сожжен на погребальном костре.

При описании главного героя в первую очередь упоминается его происхождение. Беовульф появляется в произведении, с указанием того, что он был знатен. Для героического эпоса это очень важная деталь:

*Beowulf wæs breme
(blæd wide sprang... [2].*

В литературном памятнике огромное внимание уделяется материальному: одежде, украшениям, оружию. В древнеанглийском выделенное слово означает нательное украшение (браслет, кольцо

и т.д.) В контексте жанра героического эпоса это априори слово с положительной оценкой:

*He beot ne aleh,
beagas dælde... [2].*

Лексика с отрицательной оценкой выражает негативное отношение к противникам главного героя, причем без каких-либо полутонов. Так Гренделя автор называет ужасным монстром, злобным духом:

*ða se ellengæst
earfodlice... [2].
Wæs se grimma gæst
Grendel haten... [2].*

В первом случае оценочное слово является результатом словосложения, более типичного для немецкого языка. Второй пример представляет собой словосочетание.

Интересно отметить, что автор несколько десятков раз характеризует Гренделя словами с отрицательной оценкой, при этом ни разу не повторяется. Например, метафора «тьма преисподней»:

*seomade ond syrede,
sinnihte heold... [2].*

Произведение было создано до христианизации германцев, однако переписчик был уже христианином, в тексте присутствуют отсылки к Библии, что порождает научные дискуссии, по поводу точности передачи смысловых оттенков данного литературного памятника переписчиками. В приведенном примере автор с осуждением отмечает, что даны, чтобы остановить злодеяния Гренделя, молились в своих языческих храмах (отрицательная оценка). Естественно, это не помогло:

*Hwulum hie geheton
æt hægrtrafum... [2].*

Автор прямо указывает, что все действия данов, являлись ничем иным, как поклонением аду:

*hæpenra hyht;
helle gemundon... [2].*

Наряду с многочисленными кеннингами в тексте присутствуют оценочные сравнения. Так корабль, который спешит на помощь данам, летел по волнам как птица:

*flota famiheals
fugle gelicost... [2].*

Геты, по твердому убеждению автора, уже поклоняются истинному христианскому Богу, поэтому по прибытию они возглашают ему хвалу за удачное путешествие:

*gudgewædo,
gode pancedon... [2].*

Некоторые события в тексте не совсем понятны, вероятно из-за склонности автора к клерикальной аксиологии. Гетов на берегу моря встречает всадник данов, который охраняет границу. В соответствии с законами жанра подробно описывается его доблесть и прекрасное оружие. Он спрашивает их о том, кем они являются, зачем явились сюда. Этот диалог очень напоминает «Песнь о Хильтибранде», древневерхненемецкий литературный памятник, когда сын на границе встречает отца, которого не видел 30 лет.

Страж границы все выясняет, дает добро на проход границы и неожиданно заявляет, что они могут идти, ему нужно вернуться на границу и пребудет с вами Всевышний. Но ранее автор упрекал данов в поклонении языческим богам и сокрушался, что они не знали Бога истинного:

*“Mæl is me to feran;
fæder alwalda
mid arstafum... [2].*

Ситуация повторяется в разговоре с привратником чертога. В данном случае можно отметить яркий пример оценочной метонимии. Он называет воинов Беовульфа щитами, покрытые золотом, железными кольчугами, внушающими ужас шлемами. Интересуясь, откуда они прибыли, и так образно обращаясь к ним, стражник выражает свое уважение, так как воинское снаряжение имело большое значение:

*“Hwanon ferigeað ge
fætte scyldas,
græge syrcan
ond grimhelmas... [2].*

Несмотря на христианскую мораль, пронизывающую весь ход повествования, в тексте встречается оценочная лексика, соответствующая древним верованиям германцев. Так слово «судьба» было безусловно оценочно значимым.

Беовульф, рассуждая о возможном исходе поединка с Гренделем, говорит о том, что Бог укажет, кому суждено погибнуть (в данном случае проявляется христианская лояльность автора), но в конце своей речи неожиданно заявляет, что все зависит от уже заранее предначертанной судьбы. В этом он походит на одного из героев средневерхненемецкого литературного памятника «Песнь о Нибелунгах» Хагена:

Gæð a wyrd swa hio scel... [2].

В ответной речи речи Хродгар, конунг данов, также упоминает «злую судьбу», которая губит его людей в лице Гренделя, но, в отличие от Беовульфа, заключает свою речь, что Бог поможет. При этом неизвестный автор (возможно и переписчик) ранее в тексте произведения утверждал, что даны, к сожалению, не знали истинного Бога:

*hie wyrd forsweop
on Grendles gryre.
God eaþe mæg... [2].*

Грендель, идущий в чертог Хродгара, является тем, кто вызывает Божий гнев:

*Grendel gongan,
godes yrre bæf... [2].*

Снова в тексте приводится отсылка к фатуму, о котором постоянно упоминается в жанре героического эпоса. Автор заранее сообщает, что Грендель напрасно радуется грядущему пиршеству, так как судьба не допустит ему больше убивать людей:

Ne wæs þæt wyrd þa gen... [2].

Интересной с точки зрения аксиологии является метафора «пастырь, предводитель несчастий», которая относится к Гренделю. Ранее автор, используя слово **hyrde**, называл Хродгара предво-

дителем данов. Слово с положительной оценкой, становится словосочетанием с переносным значением, и полностью меняет свою оценочность:

*Sona þæt onfunde
fyrena hyrde... [2].*

Упомянув в тексте литературного памятника Гренделя, автор часто указывает на то, что это существо отвергнуто Богом, находится с ним в противостоянии. В приведенном ниже примере Грендель назван врагом Бога:

*godes ondsacan,
sigeleasne sang... [2].*

Хродгар, увидев подвешенную под кровлей чертога лапу Гренделя, воздает хвалу Всевышнему:

*ðisse ansyne
alwealdan þanc... [2].*

Далее в тексте подробно, в лучших традициях героического эпоса, описываются чудесные дары, которые Беовульф и его воины получили от благодарного конунга данов. А в конце описания автор наконец увязывает судьбу и Бога, указывая на то, что Бог вершит судьбой. Таким образом создатель литературного памятника (или переписчик) вводит в текст клерикальную доктрину:

*nefne him witig god
wyrð forstode... [2].*

В тексте появляется желающая отомстить за сына мать Гренделя, которой дается определение «женщина-монстр»:

*Grendles modor,
ides, aglæcwif... [2].*

При описании битвы Беовульфа с матерью Гренделя, которая происходила в море, автор метафорически называет чудовище «волчицей моря». Вообще судя по тексту произведения, море воспринималось древними германцами как враждебная среда, населенная огромным количеством различных чудовищ:

*Bær þa seo brimwylf,
þa heo to botme com... [2].*

Следующий пример является еще одним указанием на то, что поверженные Беовульфом Грендель и его мать, были врагами Божьими и что их смерть является благом для всех людей:

*gromheort guma,
godes ondsaca... [2].*

Вышеприведенные примеры указывают на некоторые аксиологические особенности древнеанглийского литературного памятника «Беовульф». Благодаря примерам, которые указаны выше, можно сделать вывод, что аксиология исследуемого произведения напрямую связана с той исторической действительностью, во время которой и создавалось данное литературное произведение. Речь в данном случае идет именно о сохранившемся манускрипте.

Тексту характерны резкие, точные оценки, без всяких оттенков значения. Грендель – отрицательный персонаж и это выражается употреблением более 30 оценочных лексем, на это указывающих. Соответственно главный герой и его воины хра-

бры, доблестны, облачены в прекрасные доспехи. Вообще отрицательная оценка в произведении по отношению к людям не употребляется. Основное противостояние – люди и чудовища (в лице Гренделя и его матери).

Оценочные метафоры и многочисленные оценочные синонимы придают тексту яркость и разнообразие.

По количеству употребления лексика с положительной оценкой примерно равна лексике с отрицательной оценкой. Эффект Полианны не работает в данном тексте из-за необходимости подчеркнуть, насколько ужасны Грендель и его родительница, а также их злодеяния. Положительная оценка (в данном случае за исключением клерикальной) не имеет какого-либо прагматического потенциала. Воины храбры, королевы прекрасны, все подчинено законам жанра героического эпоса.

Клерикальная оценка, обладающая большим прагматическим потенциалом, значительно повлияла на аксиологию произведения. Это исторически связано с христианизацией германцев. Многие литературные памятники того времени способствовали данному процессу. К ним можно отнести древневерхненемецкие «Татиан» и «Муспилли», написанный на древнесаксонском «Хелианд».

Литературный памятник, по жанру относящийся к классическому героическому эпосу, тем не менее пропитан клерикальной моралью. Казалось бы, это не дословный перевод Евангелия на древневерхненемецкий язык, чем является «Татиан», не «Муспилли», в которой описывается Страшный суд, переплетаясь с сюжетами из Старшей Эдды. Но при этом автор дает клерикальную оценку каждому ключевому событию в «Беовульфе».

В начале текста он критикует данов, приносящих жертвы в своих языческих храмах, чтобы спастись от Гренделя. Герои полагаются на Божью волю, чудовищ называют врагами Господа и боготорцами.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 339 с. – Текст: непосредственный.
2. Беовульф. [Электронный ресурс]. URL: <https://norse.ulver.com/src/other/beowulf/beowulf.html>
3. Вольф Е.М. Метафора и оценка / Е.М. Вольф. – М.: Наука, 1988. – 65 с. – Текст: непосредственный.
4. Ретунская М.С. Реализация эмоционально-оценочного потенциала слова в речи / М.С. Ретунская. – Горький, 1987. – 104 с. – Текст: непосредственный.
5. Столяров, Ю.Н. Тема книжности в «Беовульфе» / Ю.Н. Столяров // Образование и культурное пространство. – 2023. – № 1. – С. 105–110.
6. Goering, N. Metrics, Scribes, and Beowulf: A Response to Neidorf (2017), The Transmission of Be-

AXIOLOGY OF OLD ENGLISH LITERARY MONUMENT “BEOWULF”

Radin A.M.

St. Petersburg Institute of Culture

This article examines the axiology of the Old English language on the example of the literary monument of this period “Beowulf”.

The object of the study is the use of evaluative words in the literary monument “Beowulf”.

The subject of the study is the Old English text.

The purpose of the work is to identify the features of the axiology of the literary monument “Beowulf”.

The novelty of the study lies in the work with the Old English version of the text. Literary translation can often distort the axiology of a work. It is even more necessary to take into account the fact that the literary monument was intended for an audience with a completely different mentality.

The study showed that despite the fact that the literary monument of the Old English language “Beowulf” belongs to the genre of heroic epic, its content is imbued with clerical Christian morality. The unknown author evaluates the actions of the heroes from the point

of view of Christian values. All this is connected with the historical processes that took place during that period in the territories inhabited by Germanic tribes. The process of Christianization had a huge impact on literary monuments.

Keywords: features of Old English axiology, Old English language, literary monument “Beowulf”.

References

1. Arutyunova, N.D. Types of linguistic meanings. Grade. Event. Fact / N.D. Arutyunova. – M.: Nauka, 1988. – 339 p. – Text: direct.
2. Beowulf. [Electronic resource]. URL: <https://norse.ulver.com/src/other/beowulf/beowulf.html>
3. Wolf E.M. Metaphor and evaluation / E.M. Wolf. – M.: Nauka, 1988. – 65 p. – Text: direct.
4. Retunskaya M.S. Realization of the emotional-evaluative potential of the word in speech / M.S. Retunskaya. – Gorky, 1987. – 104 p. – Text: direct.
5. Stolyarov, Yu.N. The theme of bookishness in “Beowulf” / Yu.N. Stolyarov // Education and cultural space. – 2023. – No. 1. – P. 105–110.
6. Goering, N. Metrics, Scribes, and Beowulf: A Response to Neidorf (2017), The Transmission of Beowulf / N. Goering // Neophilologus. – 2019. – Vol. 103, No. 1. – P. 115–127.

Топонимы с цветообозначениями в китайском языке (на примере «цветовых» топонимов в Пекине)

Сунь Умэн,

аспирант, кафедра общего и русского языкознания,
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
E-mail: sunwumeng@yandex.ru

Вопросы топонимики изучают ученые в разных областях. В фокусе внимания автора – семантические особенности компонентов-цветообозначений в топонимах, и классификация этих топонимов по различным значениям колоративов. Цветообозначения в качестве компонента топонимов объясняются как «цветовыми» значениями, так и «нецветовыми». Анализируются самые популярные топонимы в городе Пекине с различными цветообозначениями, которые являются результатом многовековых народных творчеств, и отмечаются, что учет географических особенностей, факторов истории, политических событий, желаний народа и т.д., является характерными чертами при номинации такого типа топонимов. 'Цветовые' прилагательные используются с относительно высокой частотностью при номинации географических названий Пекина. Обнаруживается, что среди более 4200 топонимов города, число топонимов с цветообозначениями составляет около 7%, что позволяет доказать активность цветообозначений.

Ключевые слова: топоним, цветообозначение, лингвокультура, символика цветообозначений, номинация по цвету.

В последние годы топонимы представляют интерес не только для географии, но и для культурологии, истории, страноведения и т.д. Как известно, места, где люди живут и занимаются деятельностью, имеют названия, но как эти названия развиваются и эволюционируют, какова формальная структура топонимов, какие коннотации и символические значения имеют географические названия... – все эти вопросы заслуживают постоянного внимания [8, с. 1].

Как зеркальное изображение национальной культуры, чрезвычайно важное значение изучения топонимов – это возможность овладения лингвокультурным кодом и понимания национального мировосприятия и мировидения. А цветообозначения как базисные элементы языковой системы, кроме семантики цвета, приобретают и символическое значение [7, с. 140], так что компоненты-цветообозначения в топонимах объясняются как «цветовыми» значениями, так и «нецветовыми».

В книге 北京市地名志 / «Записке топонимов города Пекина» [9] зафиксированы более 4200 самых популярных топонимов в Пекине, среди них всего 299 топонимов с цветообозначениями, которые составляет около 7% от общего числа.

В этой статье приведена классификация топонимов с цветообозначениями по различным значениям колоративов, посмотрим подробнее:

Географические особенности

Номинация объекта нередко осуществляется через ряд признаков, характеризующих предмет со стороны его различных свойств и качеств [2, с. 134], в том числе и цвета. Иными словами, в топонимах отражена цветовая палитра окружающей природы [3, с. 7]. Компоненты-цветообозначения в этой группе топонимов объясняются только как «цветовыми» значениями, например:

白河 / 'Белая река' – речной песок является белым [9, с. 22];

黑山 / 'Черная гора' – скалы на горе черные [9, с. 45];

银狐洞 / 'Пещера серебряной лисы' – в пещере есть кристалл, который очень похож на хвост серебряной лисы [9, с. 100];

灰岭口 / 'Горный перевал серого хребта' – известняк у хребта является серым [9, с. 104];

东白瞳村 / 'Восточное белое село' – село находится на старой дороге реки Юндин, где было много белого песка [9, с. 411].

Политика

В китайском политическом спектре часто используется красный цвет, он представляет собой символ Китая и китайского духа, также ассоциируется с революцией и армией. Китай называется 'Красным Китаем' в репортажах иностранных СМИ, так что все цветковые топонимы, связанные с политикой, содержат компонент-цветообозначение красный. К примеру:

红军营村 Село «Лагерь **Красной** Армии» [9, с. 361]

До 1966 года было названо «Лагерем Желтой Армии», где дислоцировали войска желтого знамени с каймой[□]. В 1966 году переименовалось в Село «Лагерь Красной Армии», это связано с тем, что в этом году началась Культурная революция (1966–1976 гг.) красный в качестве символа революции и пролетариата, являлся главным политическим цветом данного периода. Например, во время Культурной революции выдвинули выражение 又红又专 / 'быть красным и квалификационным', которое означает 'иметь пролетарское сознание и профессиональные навыки'; термин 红五类 / 'пять красных категорий' объединил названия тех социальных классов, которым покровительствовала КПК [6, с. 185].[□]

红领巾公园 Парк **красного** галстука [9, с. 777]

Парк был назван в честь пионеров, которые участвовали в его построении. Красный в сознании китайцев всегда считается цветом жертвенности, отдачи и революции [6, с. 185], а «Красный галстук» символизирует память о мучениках, проливших кровь за революцию [10], его носит каждый пионер.

红星村 Село «**Красная** Звезда»

Красная звезда – символ, который много значит для китайцев. Она представляет собой признак революции и успеха, как у Восьмой армии (назв. Народно-освободительной армии в 1937–1949 гг.), так и у Народно-освободительной армии на головных уборах есть значок в виде красной звезды. 'Красная звезда' также может рассматриваться как метафоризацию КПК. Edgar Snow написал книгу «Red Star Over China» («Красная звезда над Китаем», 1937), которая представляет собой отчёт о деятельности коммунистической партии. Она была влиятельная книга о западном понимании Китая, о симпатиях Запада к Красному Китаю в 1930-е годы [6, с. 185].

История

Топонимический материал, как говорится, является надежным инструментом познания истории народа [1, с. 211]. Например, топоним может быть связан с историческим событием, может быть использован в честь исторической личности или показывает процесс развития определенного периода.

黑庄户村 Село «**Черные** крестьянские дворы» [9, с. 371]

Раньше было названо Гнездом «Черными крестьянскими дворами». Исходя из истории, в династии Мин (1368–1644 гг.) беженцы из столицы и близлежащих районов собрались здесь, чтобы образовать село. Тогда это село являлось неофициальным административным районом. 'Черный' здесь имеет значение 'неофициальный', 'отсутствие юридического состояния'. Например, выражение 黑户 / 'черный двор' говорит о людях, не имеющих официальной регистрации в домохозяйстве.

紫绶园社区 Поселение «Сад **пурпурных** шнуров печатей» [9, с. 319]

Как было упомянуто выше, с религиозной точки зрения пурпурный цвет в древнем Китае символизировал императорскую власть и высокий социальный статус. Кроме того, в древние времена было очень трудно извлечь пурпурный краситель из-за нехватки пурпурных растений и технической отсталости. Поэтому в Империи Хань, только высокопоставленные чиновники имели право носить синюю и пурпурную парадную одежду, отсюда и фразеологизм 拖紫垂青 / 'с пурпурными и синими шнурами печатей', который обозначает высокое общественное положение чиновника. Выдающийся поэт Ду Фу (712–770) писал такую фразу: 青紫虽被体, 不如早还乡 / 'Лучше вернуться в родном городе пораньше, чем носить голубую и пурпурную одежду'.

Желание

Иногда топонимы могут отражать менталитет народа, и через них люди выражают добрые пожелания:

青云店镇 Городок «Гостиница **синих** облаков» [9, с. 234]

В древнекитайском языке 青云 / 'синие облака' обозначало высоту, поэтому 'синие облака' стали метафоризацией высокого социального положения. Мы говорим 平步青云 / 'лёгкими шагами подняться к синим облакам', это значит быстро и легко вырасти в должности или подняться по социальной лестнице [5, с. 170].

Городок сначала был назван по-другому, его история насчитывает более тысячи лет. В ранние времена в городке был постоялый двор, где останавливались ученики, отправлявшиеся в столицу на государственный экзамен, и, чтобы пожелать им успеха на экзамене, постоялый двор переименовали в «Синие облака», а городок – в «Гостиницу синих облаков».

四季青镇 Городок **Вечнозеленый** [9, с. 179]

В 50-е годы 20 века здесь был создан кооператив тепличного хозяйства, овощи в теплице росли круглый год. С надеждой, что овощи всегда будут хорошо расти, кооператив начали называть «Вечнозеленым», и потом это название используется в качестве названия городка.

德青源北京生态园 Пекинский экологический парк «Дэ **цин** юань» [9, с. 805]

Название подразумевает три ожидания: 德(дэ) / 'мораль'; 'нравственность', это надежда на то, что

компания всегда будет добросовестной и честной; 源(юань) / 'источник', это означает что компания может быть непрерывно развиваться и далеко идти, как текущая вода; а иероглиф 青(цин) / 'молодой'; 'молодость' подразумевается, что компания всегда должна сохранять страсть и жизненную силу, и всегда оставаться молодой душой.

Философия

Учение У-син (пять элементов) считается «ядром» китайской классической философии. Каждый из пяти элементов имеет соответствующий цвет и направление: дерево – зелёный – восток, металл – белый – запад, огонь – красный – юг, вода – чёрный – север и земля – жёлтый – центр. Поскольку желтый цвет соответствует центру, в древней культуре он считается символом императора.

黄辛庄村 Село «Новый Желтый Хутор» [9, с. 388]

Важно еще отметить, что в современной китайской топонимике существуют некоторые топонимы с иероглифом 黄 / 'желтый', как 黄辛庄村 / 'Село «Новый Желтый Хутор»', которое раньше было 皇亲庄村 / 'Село «Хутор Императорской семьи»'. После основания КНР нередко вместо иероглифа 皇 / 'императорский' использовали 黄 / 'желтый'. Это объясняется не только тем, что они являются омофонами, но и тем, что в древности желтый цвет был цветом императора. В значимой концепции китайской философии «У-сэ (пять цветов), У-фан (пять направлений)», цвет «желтый» соответствует направлению «центр», а император как первое лицо государства всегда находится в центре власти, поэтому желтый стал символизировать императора и его власть. Это нашло отражение во многих устойчивых выражениях, например: 黄中 / 'жёлтый центр'; 'жёлтая середина' – метафора императора; 黄袍加身 / 'надеть на себя жёлтый халат' – стать императором, прийти к власти и т.д. [4, с. 565].

В заключение отметим, что в китайской лингвокультуре при номинации топообъектов нередко используются цветообозначения. Происхождение и развитие 'цветовых' топонимов были ограничены такими условиями, как история, политические события, желание народа и т.д. В качестве определяющих элементов в структуре топонимов, цветообозначения сохраняют в себе многие гуманитарные и природно-географические информации, что привело к постоянному изучению их семантики.

Литература

1. Гатауллин Р.Г., Фатыхова Л.А. «Цветные» топонимы и их особенность // Вестник Башкирского университета. 2018. Т. 23. № 1. С. 211–220.
2. Ковалева Н.Б. К вопросу о принципах номинации в топонимике (на материале географических названий бассейна Р. Ини) // Ученые

записки УрГУ: Серия филологическая. 1971. № 114. С. 133–136.

3. Сарбашева С.Б. Прилагательные кызыл, улан / улаан в топонимике южной сибери // Родные языки и культуры в современном изменяющемся мире. 2022. № 1. С. 6–11.
4. Сунь Умэн. Колороним жёлтый в китайской лингвокультуре // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. Материалы Международной научно-практической конференции «XXIV КириллоМефодиевские чтения» (24 мая 2023 г.): сборник статей / гл. ред. В.И. Карасик. – Москва: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2023. 734 с.
5. Сунь Умэн. Колороним 青 (цин) в китайской лингвокультуре // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2024. № 2. С. 168–171.
6. Сунь Умэн. Красный цвет в китайском политическом спектре // Гуманитарные технологии в современном мире. Материалы XI Международной научно-практической конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук, главного редактора научного журнала «Современная коммуникативистика», профессора Оскара Яковлевича Гойхмана (18–21 мая 2023 года), Светлогорск / сост.: Л.М. Гончарова, Т.В. Нестерова, Э.А. Китанина. – Калининград: Полиграфыч, 2023. 348 с.
7. Хисамитдинова Ф.Г., Муратова Р.Т., Ягафорова Г.Н., Валиева М.Р. Цветообозначения в башкирской топонимии // Вопросы ономастики. 2019. Т. 16. № 1. С. 140–159.
8. 牛汝辰. 中国文化地名学. 北京: 中国科学技术出版社. 2018. 755 с.
9. 中共北京市党委史研究室, 北京市地方志编纂委员会办公室. 北京市地名志. 北京: 北京出版社. 2020. 1078 с.
10. <https://smotrim.ru/article/1763212?ysclid=lu4kb9uz8d596408425>

TOPONYMS WITH COLOR DENOTATIONS IN THE CHINESE LANGUAGE – ON THE EXAMPLE OF 'COLOR' TOPONYMS IN BEIJING

Sun Wumeng

Pushkin State Russian Language Institute

The issues of toponymy are studied by scientists in different fields. The author focuses on the semantic peculiarities of components-color-designations in toponyms, and the classification of these toponyms according to the different meanings of coloratives. Color-designations as a component of toponyms are explained by both "color" meanings and "non-color" meanings. The most popular toponyms in the city of Beijing with various tsynto-designations, which are the result of centuries-old folk creations, are analyzed, and it is noted that consideration of geographical features, historical factors, political events, people's desires, etc., are characteristic features in nominating this type of toponyms. 'Color' adjectives are used with relatively high frequency in the nomination of place names of Beijing, it is found that among more than 4200 toponyms of the city, the number of toponyms with color denotations is about 7%, which can prove the activity of color denotations.

Keywords: toponym, color denotation, linguoculture, symbolism of color denotations, nomination by color.

References

1. Gataullin R.G., Fatykhova L.A. "Colored" toponyms and their features // Bulletin of the Bashkir University. 2018. T. 23. No. 1. pp. 211–220.
2. Kovaleva N.B. On the question of the principles of nomination in toponymy (based on the geographical names of the R. Ini basin) // UsU Scientific Notes: Philological Series. 1971. No. 114. pp. 133–136.
3. Sarbasheva S.B. Adjectives kyzyl, ulan / ulaan in the toponymy of southern Siberia // Native languages and cultures in the modern changing world. 2022. No. 1. P. 6–11.
4. Sun Wumeng. Coloronym yellow in Chinese linguistic culture // Slavic culture: origins, traditions, interaction. Materials of the International Scientific and Practical Conference "XXIV Cyril and Methodius Readings" (May 24, 2023): collection of articles / ch. ed. IN AND. Karasik. – Moscow: State. IRYa them. A.S. Pushkina, 2023. 734 p.
5. Sun Wumeng. Coloronym 青 (qing) in Chinese linguistic culture // Modern science: current problems of theory and practice. 2024. No. 2. pp. 168–171.
6. Sun Wumeng. Red color in the Chinese political spectrum // Humanitarian technologies in the modern world. Materials of the XI International Scientific and Practical Conference dedicated to the memory of Doctor of Pedagogical Sciences, editor-in-chief of the scientific journal "Modern Communication Sciences", Professor Oscar Yakovlevich Goikhman (May 18–21, 2023), Svetlogorsk / comp.: L.M. Goncharova, T.V. Nesterova, E.A. Kitani-na. – Kaliningrad: Poligrafykh, 2023. 348 p.
7. Khisamitdinova F.G., Muratova R.T., Yagafarova G.N., Valieva M.R. Color designations in Bashkir toponymy // Questions of onomastics. 2019. Vol. 16. No. 1. pp. 140–159.
8. 牛汝辰. 中国文化地名学. 北京: 中国科学技术出版社. 2018. 755 p.
9. 中共北京市党委史研究室, 北京市地方志编纂委员会办公室. 北京市地名志. 北京: 北京出版社. 2020. 1078 p.
10. <https://smotrim.ru/article/1763212?ysclid=lu4k-b9uz8d596408425>

Раннее обучение школьников программированию: модель обучения на диалекте LISP

Сусанин Станислав Ильич,

студент ФГБОУ ВО «МГТУ им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»
E-mail: rigel.lab@yandex.ru

На рынке IT сохраняется растущий спрос на квалифицированных специалистов. Этому способствуют как санкции, вынуждающие Россию активно замещать зарубежное проприетарное ПО на отечественные продукты, так и мировой тренд на цифровизацию. Время, необходимое на становление квалифицированным специалистом, превышает 8–10 лет, поэтому, чтобы в России было достаточно инженеров-разработчиков необходимо вовлекать как можно больше школьников в IT. У школьников достаточно времени на изучение новых сфер деятельности. В статье рассмотрены трудности при изучении программирования школьниками 8–12 лет и предложены методы для их массового вовлечения в процесс обучения IT-технологиям.

Основной фокус модели обучения программированию должен быть на самостоятельном изучении IT. Хорошо известно, что работа в IT сопряжена с непрерывным повышением квалификации и эту практику нужно прививать школьнику с начальных классов. Предложенная модель обучения основывается на интерактивном изучении новых тем. Для каждой новой темы разрабатывается мини-программа, для наглядной демонстрации школьнику. Каждое приложение позволяет на практике освоить работу логических вентилей, пошаговое исполнение алгоритмов, написание программ на языке высокого уровня. Предлагаемый в статье диалект LISP имеет простой синтаксис и позволяет быстро перейти школьнику к программированию как абстракции над задачами.

Ключевые слова: программирование в школе, изучение диалекта языка LISP, вычислительное мышление, самостоятельное изучение программирования.

На рынке IT наблюдается ежегодно растущий спрос на квалифицированных специалистов. Этому способствуют как санкции, вынуждающие Россию активно замещать зарубежное проприетарное ПО на отечественные продукты, так и общемировой тренд на цифровизацию.

По статистике за 2023 год ЕГЭ по информатике сдало 113 тысяч школьников, что на 11 тысяч больше чем в 2022 году и на 19 тысяч больше итогов 2021 года. Однако ЕГЭ по информатике, хоть и показывает заинтересованность школьников в IT, состоит в основном из теоретических задач и утилитарных практических, имеющих мало общего с разработкой реальных приложений (web, десктоп и мобильных).

В школьной программе информатики недостаточно часов для полноценного изучения программирования. Регулярно поднимается вопрос о пересмотре программы образования в области информатики и программирования [5], или о выделении программирования в отдельную дисциплину в школе [7]. Однако, процесс изменения займёт длительное время на поиск или переподготовку учителей. Поэтому, чтобы снизить отставание России от других стран в сфере изучения программирования школьниками [5], нужно мотивировать школьников к самостоятельному изучению программирования и разработке приложений.

Таким образом, единственно возможная на текущий момент стратегия для массового вовлечения школьников в IT – факультативные, либо самостоятельные занятия. В приоритете второй вариант, так как он не требует ни оплаты за курс, ни регулярных очных занятий, и позволяет каждому школьнику двигаться в своём темпе.

Согласно таксономии Блума, обучение состоит из 6 уровней:

- **Запоминание:** умение запомнить и воспроизвести информацию.
- **Понимание:** умение объяснить и интерпретировать информацию.
- **Применение:** умение использовать знания и навыки в новых ситуациях или для решения задач.
- **Анализ:** умение разложить информацию на составляющие части и выявить их отношения.
- **Синтез:** умение объединять, составлять и создавать новое на основе полученных знаний.
- **Оценка:** умение оценивать и анализировать работу или результаты на основе критериев.

При этом, чтобы перейти на следующий уровень таксономии нужно разобраться с предыдущим.

При объяснении следует излагать истинную суть процессов, в упрощённой, но не примитивной форме; без олицетворения компьютеров, без приписывания им глаголов, присущих только живым существам: «думает», «понимает», «хочет».

Юный инженер должен понять, что компьютер – бездушная машина, которая исполняет инструкцию за инструкцией, а вся «осмысленность», которую демонстрируют нейросети ChatGPT и Stable Diffusion, не более чем иллюзия и маркетинговый ход. Подобные нейросети являют собой разветвленную систему уравнений и формул и не обладают интеллектом, подобным человеческому.

Сегодня существует множество инструментов для обучения «программированию», такие как «Программирование в Minecraft», Scratch, LOGO и тд. Всех их объединяет оторванность от реального программирования. Действительно, «программирование в Minecraft» нацелено на решение игровых задач небольшим объёмом кода с использованием готовых библиотек. В Scratch применяется визуальное программирование, перетаскивание блоков, а не написание кода. LOGO стремится походить на «человеческий» язык, что опять далеко от программирования.

Перечисленные выше инструменты приводят к проблеме перехода от «детского программирования» к «взрослому» [6]. Для предотвращения проблемы перехода, нужно изначально учить школьника «взрослому» программированию.

Важная задача в этом случае – поддержание мотивации будущего инженера-разработчика на всём процессе обучения. Поэтому нужно давать результат максимально быстро, чтобы ребёнок не заскучал от долгих абстрактных объяснений и на практическом опыте освоил новую тему [1].

Рассмотрим основные этапы модели обучения программированию и примеры их реализации.

Этап 1. Логические вентили

Для того чтобы понять программирование, нужно понять, как работает процессор, а для этого нужно понимание работы логических вентилях. Необходимость подробного объяснения физических процессов в полупроводниках представляется излишней, так как не связана с формированием мышления программиста, и должна быть перенесена из начала обучения в конец.

Логические вентили в своей сути – это простейшие логические операции. Логическая операция принимает два значения, либо истина, либо ложь. В данном случае неуместны примеры логических утверждений «стена белая», или «солнце синее». Они хороши для тех, кто имеет абстрактное мышление и освоил хотя бы 9 классов образования. Дети такого мышления не имеют и намного правильнее объяснять «5 больше 3 – истинно» и «7 больше 9 – ложно», так как, во-первых, имеет прямое отношение к коду, а, во-вторых, легко объяснимо на объектах материального мира. При

этом ожидается, что учащиеся имеют представление хотя бы о положительных числах.

Для объяснения логических вентилях предлагается интерактивная схема, на которой расположены несколько входов и выходов, соединённые логическими вентилями. Задача проста – подобрать такую комбинацию входов, чтобы получить заданную комбинацию на выходе (рис. 1).

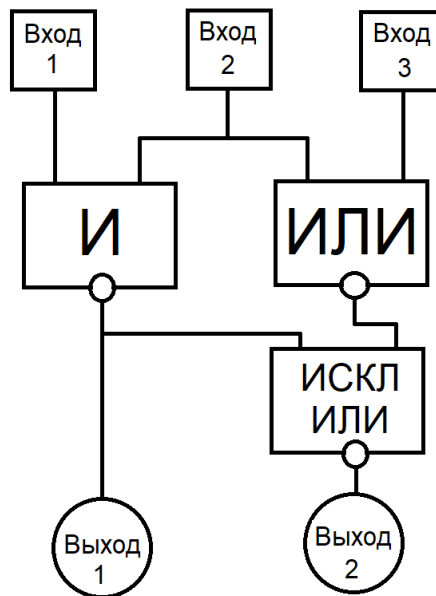


Рис. 1. Пример интерактивной задачи для объяснения работы логических вентилях

Этап 2. Исполнение программы

Часть новичков воспринимает программу как единое целое, а не как набор последовательных команд [8]. Такое восприятие ошибочно. Для объяснения процесса исполнения программы лучше всего подходит язык программирования ассемблер, или его упрощённый аналог. Ассемблер имеет строгий синтаксис и строгий набор команд, принимающих фиксированное число аргументов.

Известно, что распространённые языки программирования содержат термины на английском языке. Следует учитывать, что у школьников младших классов представление об английском языке отличается от такового у взрослых. Для них первична русская языковая среда, а английский язык представляет собой небольшой освоенный набор слов и несколько заученных правил грамматики. По этой причине, чтобы снизить порог вхождения в данную область знаний и не тратить время на объяснение значений слов английского языка, первый язык программирования с которым познакомятся учащиеся, должен содержать набор команд на русском языке.

Помимо вышеизложенного, в среде написания кода обязательно должно присутствовать автодополнение кода и подсветка синтаксиса кода, что существенно облегчит осмысление процесса программирования школьником.

Изменения должны коснуться и процесса исполнения написанной учеником программы. Ис-

полнение программы должно делиться на два этапа. Первый – проверка кода. При обнаружении ошибки в коде в момент предварительного анализа программы должно появляться сообщение о том, какая строка содержит ошибку в инструкции. Вместе с подсветкой синтаксиса это помогает понять учащемуся почему не исполняется программа и сохраняет мотивацию школьника к изучению программирования.

Второй этап – исполнение кода. Исполнение должно происходить последовательно по шагам в рамках модели «один шаг – одна инструкция». Исполнение инструкции, смена состояния регистров, ожидание нажатия кнопки «Шаг» – и так до тех пор, пока программа не завершится.

Для объяснения школьнику базовых алгоритмов программирования достаточно нескольких команд и двух групп операндов (аргументов команд): РП – регистр или адрес памяти и РПЧ – регистр, память или целое число (табл. 1).

Таблица 1. Список команд упрощённого русского ассемблера

Команда	Операнды	Действие
Присвой	А – РП, Б – РПЧ	$A = B$
Выведи	А – РПЧ	Выводит на экран значение А
Сложи	А – РП, Б – РПЧ, В – РПЧ	$A = B + V$
Вычти	А – РП, Б – РПЧ, В – РПЧ	$A = B - V$
Перейди	А – РПЧ	Безусловный переход на строку А
ПерейдиЕслиНоль	А – РПЧ, Б – РП	Переход на строку А, если Б равно нулю
ПерейдиЕслиБольшеНуля	А – РПЧ, Б – РП	Переход на строку А, если Б больше нуля
ПерейдиЕслиМеньшеНуля	А – РПЧ, Б – РП	Переход на строку А, если Б меньше нуля
Сохрани	А – РПЧ	Сохранение значения А в стек
Извлеки	А – РП	Извлечение значения из стека в регистр или память

Аргументы команд (операнды) бывают трёх видов – Регистр, Память и Число. Первый и самый простой – десятичное целое число, обозначенное в таблице как «Ч». Второй вид – регистр («Р» в таблице). Регистр – это именованная ячейка памяти, которая хранит десятичное целое число. Всего язык предоставляет 10 регистров Ц0..Ц9. Третий вид операнда – адрес памяти («П» в таблице выше). Память представляет собой 65536 ячеек, доступ к которым осуществляется по индексу, начинающемуся с нуля. Адрес записывается в круглых скобках, например, (Ц8+1) – следующая ячейка памяти за индексом, хранящим в регистре Ц8.

Для сохранения данных при иерархическом вызове функций компьютеры используют стек. Стек – это особая структура данных, которая позволяет добавлять и удалять числа. Стек позволяет локализовать данные для функции. В самом начале функция резервирует несколько ячеек на стеке, оперирует с ними, а после завершения очищает стек.

Стек, который используется командами «Сохрани» и «Извлеки», растёт сверху вниз, начиная с самого последнего индекса в памяти (65535). В качестве указателя стека используется регистр Ц9.

Команды «Сохрани» и «Извлеки», упрощают написание рекурсивных алгоритмов. А совокупность всех команд, указанных в таблице 1, позволяет писать школьнику простейшие алгоритмы с использованием ветвления и циклов (рис. 2).

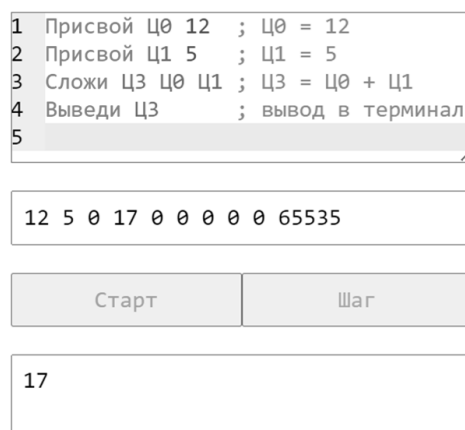


Рис. 2. Пример программы на упрощённом ассемблере

На рисунке 2 представлен экран среды разработки на упрощённом ассемблере. Верхнее поле используется для ввода кода программы, под которым располагается поле, показывающее текущее состояние регистров. Ниже располагаются кнопка «Старт», запускающая программу (или возвращающая к первой строке) и кнопка «Шаг», цвет которой соответствует подсвечиванию исполняемой строки. Как видно на рисунке, программа завершена (подкрашенная строка находится в конце списка команд), а регистр Ц3 хранит сумму Ц0 и Ц1, также выведенную в нижнее поле.

В упрощённом ассемблере применена цветовая дифференциация символов. Красный цвет выбран для команд, коричневый для регистров и синий для чисел. Комментарии, начинающиеся с символа «;» и продолжающиеся до конца строки, выделяются серым цветом. Подсветка позволяет зрительно разбивать текст кода на логические блоки, облегчая восприятие программы обучающимся.

Отсутствие популярных команд, таких как CALL (вызов подпрограммы), CMP (сравнение двух чисел) и RET (возврат из подпрограммы) не является препятствием, так как все эти команды выразимы через группу простых команд и обучающийся освоит эти функции в обязательном порядке (рис. 3).

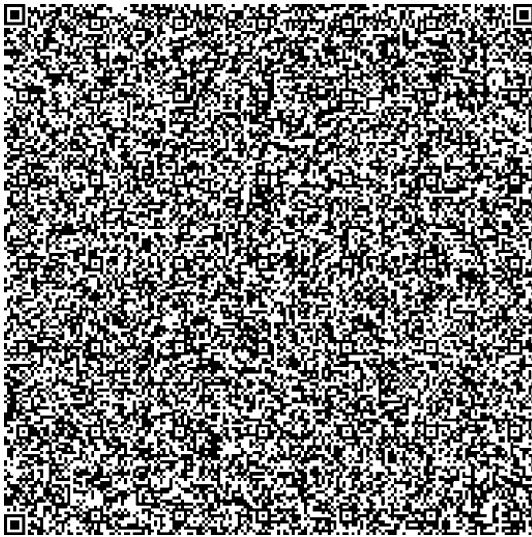


Рис. 3. QR с микросредой разработки на русифицированном ассемблере

Чтобы воспользоваться микросредой разработки на русифицированном ассемблере – просканируйте QR код выше и скопируйте распознанный текст в адресную строку вашего браузера.

Этап 3. Язык высокого уровня

Современные школьники проводят больше времени за смартфоном, чем за настольным компьютером. По этой причине затраты времени на уроках информатики возрастают, так как школьники вынуждены нарабатывать навык печати на клавиатуре. Как результат, на обучение программированию остается времени меньше, чем необходимо. Чтобы решить сложившуюся ситуацию и снизить порог входа в программирование, нужно проводить обучение через личный смартфон школьника. Смартфон школьником изучен глубже. Игра в логические вентили, русифицированный ассемблер, диалект LISP – все это доступно на смартфоне.

С помощью ассемблера возможно объяснить только базовые концепции программирования и решать элементарные задачи. Для продолжения обучения и решения сложных задач необходимо использовать многоуровневые алгоритмы. Многоуровневые алгоритмы требуют больше команд, чем может уместиться на экране смартфона. Также, при реализации подобных концепций, как, например, рекурсия, массивы, словари, работа с графикой, требуется много однообразного кода, и сама идея программы будет зашумлена многократно большей запутанностью кода низкого уровня. Поэтому, чтобы акцентировать внимание школьника на абстрагировании, моделировании, алгоритмизации задачи и оценке полученного решения [3], вместо избыточной декомпозиции задачи на множество команд ассемблера, необходим язык высокого уровня. Высокоуровневый язык программирования должен быть простым для изучения, требовать минимум усилий к освоению, но, в то же время, быть полнофункциональным [10].

Чтобы избавить школьника от необходимости длительного изучения синтаксиса языка, таких по-

нятий как область видимости, неопределенное поведение (Undefined Behavior), отличия «statement» (оператор) от «expression» (выражение) и сосредоточить его внимание на решении условно-прикладных задач по программированию, нужно разработать специальный язык. Подобные критерии уже применялись в практике преподавания. В процессе обучения предпочтение было отдано языку Python, и был получен положительный результат развития навыков программирования школьников [9].

Из числа существующих языков лучше всего под эти задачи подходит идеология языка LISP и его многочисленные вариации. Разработанный в середине прошлого века язык имеет современные ответвления: Common Lisp, Clojure и др., используемые в крупных корпорациях по сей день. LISP не является академическим языком, разработанным специально для обучения программированию как BASIC или Pascal, а представляет собой основу, которую легко изучить и перейти на любой другой язык программирования с целью разработки реальных приложений.

Предлагаемый диалект LISP, выгодно отличается от других языков, рекомендуемых к изучению новичками, таких как Python, JavaScript и Scratch. Синтаксис LISP элементарен и прост в освоении. По сути, это единая идея маркировки логических блоков, используемая в процессе программирования, без дополнительных зависимостей или абстракций. В других языках на раннем этапе новичку предлагают принимать как данность зависимости и абстракции и это ухудшает усвоение материала и препятствует выработке навыков программирования.

Первой отличительной особенностью предлагаемого диалекта LISP являются скобки – как основа синтаксиса. Скобки определяют каждую сущность (объект) языка. Скобкой начинается и скобкой заканчивается вызов функции или исполнение макроса (микропрограммы). Язык не делает различий между expression и statement, так как всё является expression. Язык использует функции первого класса, то есть в этом языке функция является объектом, который можно передать другой функции.

Второй полезной отличительной особенностью диалекта LISP является наличие графической подсистемы, позволяющей рисовать геометрические примитивы и отображать текст на экране смартфона. С помощью специальных функций добавляются геометрические объекты – кнопки, нажатие на которые может приводить к каким-либо действиям.

Третья важная особенность диалекта LISP в том, что для старта обучения программированию на смартфоне не нужно скачивать и устанавливать ни среду разработки (IDE), ни среду исполнения, как того требуют Python или Java. Окружение доступно в любом браузере на стационарном компьютере или смартфоне.

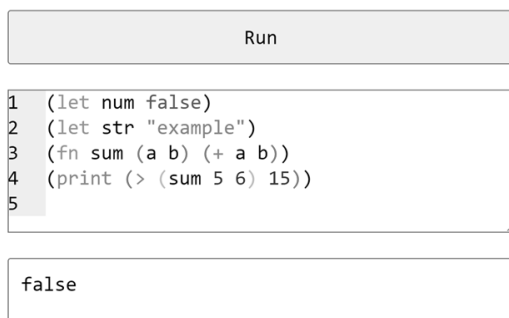
Модель обучения школьников диалекту LISP предполагает использование АШДИ (Автономный

Штрихкод Долгосрочного Исползования). АШДИ – это QR-код с записанной в него исполняемой программой, которая работает в современных браузерах и не нуждается в доступе к Интернету. Среда разработки на диалекте LISP, представленная в форме АШДИ, не требует со стороны разработчика языка затрат на поддержание работы сайта диалекта.

Таким образом, модель обучения школьников диалекту LISP сохраняет актуальность на протяжении десятилетий. Разработанный диалект LISP является завершённым продуктом, с фиксированным набором команд и неизменным синтаксисом.

Краткое описание предлагаемого диалекта LISP

Пример программы на диалекте LISP представлен на рисунке 4. Как и русифицированный ассемблер, диалект LISP имеет подсветку синтаксиса. Цифры выделены синим, строки – зелёным, функции голубым, макросы – жёлтым, а ключевые слова – фиолетовым.



```
Run

1 (let num false)
2 (let str "example")
3 (fn sum (a b) (+ a b))
4 (print (> (sum 5 6) 15))
5

false
```

Рис. 4. Пример программы на диалекте LISP

Рассмотрим подробнее синтаксис предложенного диалекта языка LISP. Диалект вобрал в себя аспекты Scheme, Clojure и Common Lisp. А также, ввиду реализации языка на JavaScript, в диалекте присутствуют аспекты такие, как приведение строки к числу с помощью оператора +, значение undefined.

Язык обладает слабой динамической (устойчивый термин) типизацией. Типы подразделяются на простые и объектные. Простые типы, то есть атомы, в свою очередь подразделяются на:

Числовые – целые и вещественные числа. Стандарт IEEE 754 позволяет хранить целые числа до 52 бит (свыше 10^{15}) и обеспечивает точность до 17 значащих цифр для дробных значений. Благодаря реализации на JavaScript, поддерживается запись в двоичной, десятичной и шестнадцатеричной кодировке. Для этого число начинается с 0b для двоичной и 0x для шестнадцатеричной системы счисления.

Символьные – идентификаторы. Идентификаторы используются для указания на переменные и функции. Например, математические операторы (+ и -), функции ввода-вывода (read и print).

Булевы (логические) – true и false (истина и ложь).

Строки – записываются в двойных кавычках, например, "bar". Существует сокращённая фор-

ма записи для слов (строк без пробелов). В таком случае перед словом (строкой) ставится символ двоеточия. Это удобно для коротких строк, обозначающих цвет, например, :#f00 – красный цвет.

Объектным типом является массив данных (список). Массив всегда динамический, потому позволяет добавлять и удалять из него элементы.

Все программы, написанные на диалекте LISP, состоят из базовых блоков – выражений. Выражения записываются в круглых скобках. Первый элемент выражения – имя функции или макроса, за которым следуют аргументы, передаваемые в функцию или макрос.

В языке нет приоритета операторов, так как нет самих операторов – они заменены на функции, а порядок вызова функций определяют скобки. Так как в языке возможны вложенные вызовы функций, например (foo (bar x)), то в начале вычисляются максимально вложенные функции и затем их результаты вычисления передаются как аргументы функций выше по вложенности. В примере первым вызывается функция bar с аргументом переменной x, далее ее результат используется как аргумент при вызове функции foo.

Функции в языке делятся на встроенные и пользовательские. Встроенные определены заранее, в самой реализации языка, а пользовательские функции определяются в коде программистом.

Встроенные функции можно разделить на несколько групп. Первая группа – математические функции, к ним относятся тригонометрические, функции округления, логарифмы, возведение в степень. Тригонометрические функции принимают аргументы в радианах, что является своеобразным стандартом в IT.

Вторая группа – операции с массивами (списками). К ним относятся функции добавления и удаления элементов, сортировки и другие частые функции, используемые при работе с массивами. Функции второй группы начинаются с префикса A. (от английского слова «array») для явного указания на работу с массивом.

Третья группа – функции для работы с графикой. Как и во второй группе, для функций используется префикс. Для графической подсистемы – это префикс G. (от английского слова «graphics»). Функции транслируются напрямую из JavaScript (Canvas API), что открывает всю мощь Canvas. Задания, использующие графическую подсистему, позволяют сформировать у школьника понимание машинного представления цвета, экранных координат, графических примитивов, трансформаций фигур, основ анимации. Использование Canvas имеет преимущество перед использованием модуля «Turtle» в Python [4] для объяснения тех же тем. «Черепашья» графика применяется в учебных заданиях, в то время как Canvas API используется в реальной разработке (рис. 5).

На начальном этапе обучения школьника одна из первых изучаемых функций – заливка прямоугольника. G.fillRect принимает x y координаты верхней левой точки, ширину и высоту прямоу-

гольника. Смена цвета заливки происходит через изменение переменной `G.fillStyle`.

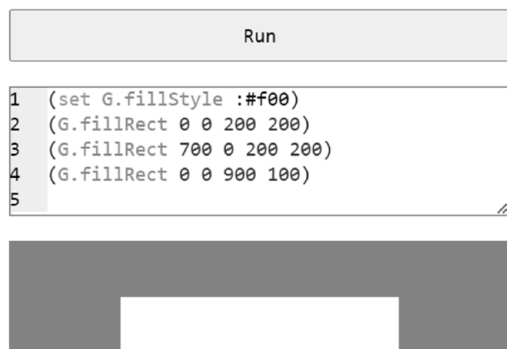


Рис. 5. Пример использования графической подсистемы

Графика рисуется на холсте с фиксированным размером 900 на 1600 пикселей. Такое соотношение сторон хорошо смотрится на телефоне. Для создания анимаций экран нужно обновлять (перерисовывать с нуля) каждые 16 миллисекунд. Для этого в диалекте используется `requestCallback API`, которое позволяет вызывать функцию обновления экрана 60 раз в секунду.

Четвёртая группа встроенных функций – функции общего назначения. К ним относятся ввод-вывод (`read` и `print`), создание массива (`list`), элементами которого становятся переданные аргументы, добавление кнопки на экран (`button`) и некоторые другие.

Помимо встроенных функций присутствуют макросы. Напомним, что в коде они выделяются жёлтым. К основным макросам относятся:

(`let имя значение`) – объявление переменной

(`set имя значение`) – изменение значения переменной

(`fn имя (аргументы) выражения`) – объявление функции.

(`if условие истинно ложно`) – условный оператор. Второй и третий аргументы – выражения, которые выполняются и результат которых будет возвращён в качестве значения `if`, если *условие* истинно или ложно.

(`while условие выражения`) – цикл. *Выражения* – код, который будет исполняться до тех пор, пока истинно *условие*.

Предложенный диалект LISP является лёгким в изучении, позволяет создавать простые прикладные программы и обладает минимумом концепций, необходимых к изучению до начала программирования.

Реализация предложенного диалекта LISP занимает менее 2953 байт и умещается в QR код. Это позволяет разместить QR-код в учебной литературе для интерактивных занятий.

Этап 4. Дальнейшее развитие

После прохождения базового курса, начинающегося с объяснения логических вентилей, продолжающегося программированием на русифицированном

ассемблере и заканчивающимся программированием на микро-реализации LISP, ученик сформирует понимание работы компьютера и заложит основы мышления программиста (вычислительного мышления [2]). Дальнейшим шагом для школьника станет изучение других языков программирования.

Хорошим выбором для продолжения изучения является JavaScript, так как он позволяет освоить написание серверной части ПО (BackEnd), пользовательской части ПО (FrontEnd), мобильного и десктопного приложений. Другими словами, один язык позволяет разрабатывать сайты, приложения, программы. Широкие возможности школьника на старте освоения программирования помогают выработать понимание что именно в сфере IT ему нравится [??]. JavaScript предоставляет возможность попробовать множество направлений в программировании.

Заключение

Обучение школьников программированию и вовлечение их в сферу информационных технологий – важная задача ближайших десятилетий. Для решения этой задачи разработан ряд мини-приложений, направленных на развитие у школьников младших классов мышления программиста. Такое мышление позволяет преобразовывать сущности реального мира, понятные человеку, в сущности, понятные компьютеру. Именно на глубокое развитие данного вида мышления и должно быть направлено обучение школьника. Мышление программиста является основой успешной разработки любых программ, приложений и сервисов.

Литература

1. Белоусова Ю.В. Мотивация учащихся общеобразовательных школ к изучению программирования // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2023. – № 3 (19) / апрель. – С. 77–84. – URL: <https://koirojurnal.ru/realises/g2023/29sent2023/kvo307/>
2. Берман Н.Д. Роль информационных технологий в развитии навыков вычислительного мышления // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 № 2, <https://mir-nauki.com/PDF/89PD-MN219.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
3. Босова Л.Л. Программирование как инструмент формирования вычислительного мышления обучающихся. Информатика в школе. 2020;(10):4–10. <https://doi.org/10.32517/2221-1993-2020-19-10-4-10>
4. Босова Л.Л., Филиппов В.И., Босова А.Ю. Программирование графики и анимации в курсе информатики основной школы. Информатика в школе. 2022;(5):5–15. <https://doi.org/10.32517/2221-1993-2022-21-5-5-15>
5. Кузенкова Г.В., Штанюк А.А., Шагбазян Д.В. Обучение программированию в средней и высшей школе: проблемы и пути

решения // *Современные проблемы науки и образования*. – 2021. – № 1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30514> (дата обращения: 30.03.2024).

6. Локалов В.А., Климов И.В., Миронов А.С., Лунёва А.Г. Выбор инструментальной среды для раннего обучения программированию // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2023. № 2. С. 143–151. <https://doi.org/10.24158/spp.2023.2.19>
7. Пирогов В.Ю., Попова Е.И. Некоторые вопросы преподавания программирования // *Мир науки. Педагогика и психология*, 2019 № 6, <https://mir-nauki.com/PDF/34PDMN619.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
8. Пирогов, В.Ю. Обучение программированию в высшей школе – проблемы и решения / В.Ю. Пирогов // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2022. – Т 10. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/33PDMN622.pdf> (дата обращения: 30.03.2024).
9. Сикора И.В. Обучение программированию. Опыт преподавания детям младшего школьного и среднего школьного возраста // *Педагогический журнал*. 2023. Т. 13. № 5А. С. 324–333. DOI: 10.34670/AR.2023.77.21.034
10. Третьяков О.А., Федоркевич Е.В. Выбор первого языка для обучения программированию // *Мир науки. Педагогика и психология*, 2020 № 5, <https://mir-nauki.com/PDF/64PDMN520.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

EARLY TEACHING OF PROGRAMMING TO SCHOOLCHILDREN: LISP DIALECT LEARNING MODEL

Susanin S.I.

MSTU named after. N.E. Bauman (national research university)

There is a growing demand for qualified specialists in the IT market. This is facilitated by both sanctions, forcing Russia to actively replace foreign proprietary software with domestic products, and the global trend towards digitalization. The time required to become a qualified specialist exceeds 8–10 years, therefore, in order for Russia to have enough development engineers, it is necessary to involve as many schoolchildren as possible in IT. Students have enough time to explore new fields of activity.

The article examines the difficulties in learning programming by schoolchildren aged 8–12 and suggests methods for their mass involvement in the process of learning IT technologies. The main focus of the programming learning model should be on self-study of IT. It is well known that working in IT involves continuous profession-

al development and this practice needs to be instilled in students from primary school.

The proposed learning model is based on the interactive study of new topics. For each new topic, a mini-program is developed for visual demonstration to the student. Each application allows you to practice the operation of logic gates, step-by-step execution of algorithms, and writing programs in a high-level language. The LISP dialect proposed in the article has a simple syntax and allows a student to quickly switch to programming as an abstraction on tasks.

Keywords: programming at school, learning the LISP dialect, computational thinking, independent study of programming.

References

1. Belousova Yu.V. Motivation of secondary school students to study programming // *Scientific and methodological electronic journal "Kaliningrad Bulletin of Education"*. – 2023. – No. 3 (19) / April. – P. 77–84. – URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2023/29sent2023/kvo307/>
2. Berman N.D. The role of information technologies in the development of computational thinking skills // *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019 No. 2, <https://mir-nauki.com/PDF/89PDMN219.pdf> (free access). Cap. from the screen. Language Russian, English
3. Bosova L.L. Programming as a tool for developing students' computational thinking. *Computer science at school*. 2020;(10):4–10. <https://doi.org/10.32517/2221-1993-2020-19-10-4-10>
4. Bosova L.L., Filippov V.I., Bosova A. Yu. Programming graphics and animation in a basic school computer science course. *Computer science at school*. 2022;(5):5–15. <https://doi.org/10.32517/2221-1993-2022-21-5-5-15>
5. Kuzenkova G.V., Shtanyuk A.A., Shagbazyan D.V. Teaching programming in secondary and high school: problems and solutions // *Modern problems of science and education*. – 2021. – No. 1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30514> (access date: 03/30/2024).
6. Lokalov V.A., Klimov I.V., Mironov A.S., Luneva A.G. Choosing an instrumental environment for early learning of programming // *Society: sociology, psychology, pedagogy*. 2023. No. 2. pp. 143–151. <https://doi.org/10.24158/spp.2023.2.19>
7. Pirogov V.Yu., Popova E.I. Some issues in teaching programming // *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019 No. 6, <https://mir-nauki.com/PDF/34PDMN619.pdf> (free access). Cap. from the screen. Language Russian, English
8. Pirogov, V. Yu. Teaching programming in higher school – problems and solutions / V. Yu. Pirogov // *World of Science. Pedagogy and psychology*. – 2022. – Т 10. – No. 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/33PDMN622.pdf> (access date: 03/30/2024).
9. Sikora I.V. Programming training. Experience of teaching children of primary school and secondary school age // *Pedagogical Journal*. 2023. Т. 13. No. 5А. pp. 324–333. DOI: 10.34670/AR.2023.77.21.034
10. Tretyakov O.A., Fedorkevich E.V. Choosing the first language for teaching programming // *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2020 No. 5, <https://mir-nauki.com/PDF/64PDMN520.pdf> (free access). Cap. from the screen. Language Russian, English

Обзор и размышления об опыте изучения советского образования в ранний период образования Китайской Народной Республики

Чжан Шицян,

Московский государственный университет имени
М.В. Ломоносова
E-mail: zsq1181948243@153.com

Изучение образовательного опыта Советского Союза было образовательной политикой в первые годы становления Нового Китая, и это оказало глубокое влияние на китайское образование. Распространение советского образовательного опыта в Китае в основном выражалось в ряде мер, таких как перевод теоретических работ и учебных пособий по советскому образованию, приглашение советских специалистов в качестве советников Министерства образования, консультантов и преподавателей в высшие учебные заведения, создание новых типов школ в соответствии с советской моделью образования, а также направление иностранных студентов на обучение в СССР. Советская теория образования рассматривала образование как часть надстройки, подчеркивала классовые и партийные принципы обучения, роль образования, обучения и воспитания в коммунистическом воспитании, передачу систематических знаний, руководящую роль учителя и т.д. Базовые концепции советского образования, система образования, модель обучения и методика преподавания были приняты во всей полноте, локализованы и развиты. Современная китайская образовательная традиция не только унаследовала ядро китайской традиции, но и вобрала в себя традиции советского образования. Обзор и изучение этой истории будет способствовать обобщению китайским народом уроков истории и даст некоторые идеи для решения проблем, которые все еще существуют в китайском образовании сегодня, и для реформы образования.

Ключевые слова: уроки истории, советский педагогический опыт, марксистское образование, реформа образования в Китае, локализация образования.

Введение

В начале становления Китайской Народной Республики по целому ряду причин Китай начал полноценно учиться у Советского Союза, что привело к кардинальным изменениям в сфере образования, которые влияют на китайское образование и по сей день.

В Китае и Советском Союзе существует большое количество литературы, посвященной изучению проблем образования двух стран, но в настоящее время в Китае проводится меньше исследований, посвященных влиянию советского образования на современную китайскую систему образования, поэтому необходимо осмыслить и рассмотреть этот феномен, чтобы спрогнозировать направление будущего развития образования в Китае. Исследование также может перерасти во взаимное сотрудничество между образованием в Российской Федерации и образованием в Китае под влиянием советской системы образования. Статья опирается на большое количество исторических документов, а основным методом исследования является документальный анализ.

Причины изучения советского образовательного опыта

В начале становления Китайской Народной Республики изучение Китаем опыта Советского Союза в области образования имело глубокие исторические корни и было результатом сочетания политических, экономических и культурных факторов. В данной статье он анализируется как с точки зрения объективных, так и субъективных факторов.

Объективные факторы изучения советского опыта в области образования

В то время существовал огромный спрос на таланты для экономического строительства Китая. После антияпонской и гражданской войн новый Китай был разрушен, и все нужно было восстанавливать. Восстановление экономики было огромным проектом, требующим достаточного количества человеческих, финансовых и материальных ресурсов, а в то время Китай испытывал острую нехватку кадров. С началом масштабного экономического строительства проблема нехватки талантов стала еще более актуальной. В соответствии со шкалой набора в первоначальные инженерные колледжи и университеты, во время первой пятилетки в страну могло быть направлено только 40 000–50 000 выпускников, что составляло менее 25% талантов, необходимых для промышленного строительства в то время. Нехватка

талантов стала серьезной проблемой, сдерживающей экономическое развитие, поэтому необходимо было срочно сформировать резерв талантов для социалистического строительства. Кроме того, в годы первой пятилетки с помощью СССР были разработаны и построены крупные проекты в тяжелой промышленности, и, конечно, для нужд этих проектов было целесообразно готовить старших специалистов в области инженерии, естественных наук и управления по советской модели образования.

Потребности международной ситуации. Международная обстановка способствовала тому, что Китай обратился к Советскому Союзу и стал учиться у него. Канадский исследователь Ruth Hayhoe¹ утверждает: «Действительно, если бы не холодная война и война в Корее, которые, помимо прочего, побудили новых лидеров китайской коммунистической партии установить тесные отношения с Советским Союзом, международный опыт мог бы предложить более разнообразное и избирательное сочетание факторов, которые можно было бы включить в китайскую концепцию. Что касается реформ высшего образования по советской модели, она утверждает, что «международная политическая обстановка, особенно эскалация холодной войны и участие Китая в Корейской войне с октября 1950 по 1953 год, привели к все более тесным отношениям между китайскими и советскими лидерами в этот период. Наиболее очевидным проявлением этого в сфере образования стало большое количество советских специалистов, которые выступали в качестве советников в различных важных китайских министерствах и занимались конкретной преподавательской и исследовательской работой в университетах. С их помощью подход к реформе китайской системы образования изменился с «опоры на собственные силы и неуклонного прогресса» на «полное подражание советской модели образования и ее практике». Западные страны во главе с США заняли враждебную позицию по отношению к новому Китаю, изолировав его от международного сообщества и блокировав его экономически, научно и технологически, тем самым держа Китай в полужакрытом состоянии. В результате Китай не мог участвовать в экономическом и культурном обмене с капиталистическими странами, что затрудняло получение информации об образовании в других странах и изучение их опыта организации школ. Поскольку значительная часть китайского образования, особенно высшего, ранее находилась под контролем империалистических стран, а после блокады Китая империалистическими странами эти учебные заведения были по существу парализованы или полупарализованы, и поскольку развитие высшего образования было особенно необходимо в то время для укрепления национальной обороны и промышленной мощи страны, добиться этого можно было только с помощью Советского Союза.

¹ Ruth Hayhoe: «Китайский университет 1895–1995: Век культурного конфликта», Пекин:

В начале 1950-х годов не только китайское общество находилось в состоянии беспорядка, но и образование, как важная часть общества, подверглось серьезному испытанию. В то время студенты университетов составляли всего 0,026% от общей численности населения, учащиеся средних школ – 0,28%, охват детей школьного возраста составлял всего 20%, а более 80% населения было неграмотным². В старом Китае до сих пор существует множество проблем с образованием, таких как старая школьная система, система преподавания предметов, содержание и методы обучения, которые серьезно отставали от общественного производства и потребностей народа и, по сути, лишали рабочие и крестьянские массы и их детей права на образование. Проблемы высшего образования еще более серьезны: серьезный дисбаланс в географическом распределении, большинство учебных заведений сосредоточено в юго-восточных прибрежных районах, нерациональная структура образования, нерациональное распределение образовательных ресурсов и т.д. Кроме того, образовательная деятельность в старом Китае контролировалась империалистическими и бюрократическими помещичьими классами и служила их интересам, имея ярко выраженный полукOLONиальный и полупфеодальный характер. После основания страны эти империи также часто использовали образовательные организации для противостояния новому режиму, нападок на правительство и подрыва социалистического развития. Различные явления показывали, что старая система образования уже не приспособлена к изменениям новой эпохи. Поэтому реформа китайского образования была необходима, но как ее провести? В сложной международной обстановке того времени у китайцев не было времени полагаться на собственные силы в реформировании старого образования, поэтому китайцы обратили свое внимание на Советский Союз, первую социалистическую страну в мире³.

Субъективные факторы в изучении Китаем советского опыта в области образования

Каждое политическое решение и формулировка обязательно отражают волю лидеров страны. Идеи и стратегические соображения лидеров реализуются через эту политику, которая в конечном итоге позволяет достичь желаемых целей.

Изучение советского опыта в области образования было инициативой правительства, направленной сверху вниз, и важная роль, которую сыграли лидеры КПК, особенно Мао Цзэдун, как решающий фактор этой политики, была решающей.

Идеологические соображения. После революции происходит не только смена режима, но и смена культуры. Основание нового Китая заключа-

² Чжан Цзюньхун: «Исторический урок «взять Россию в учителя» в образовании после основания КНР», Educational Review, No. 1.

³ Лю Ифань: «Краткая история современного высшего образования в Китае», Ухань: Издательство Хуачжунского технологического университета, 1991

лось не только в том, что КПК свергла Гоминьдан и отеклась от старого режима, но и в изменении обычаев, привычек, идей, нравов, моделей поведения и ценностей, несовместимых с социализмом. Коммунистической партии Китая необходимо избавиться от феодальной культуры, буржуазной культуры, культуры элиты высшего класса с помощью образования и построить новую социалистическую культуру. Тайваньский ученый Мин-Линг Ю утверждает, что «для Мао революция была не просто передачей власти, но, что более важно, социальным преобразованием, которое началось снизу». В то время старая культура Китая была разрушена, но новая культура еще не была создана, в то время как культурное образование Советского Союза, разделявшего ту же идеологию, что и Китай, за несколько десятилетий получило значительное развитие. По мнению Мао Цзэдуна, советская культура и образование были не только передовыми, но и представляли собой направление развития социализма. Поэтому пропаганда обучения у Советского Союза, которая заставляла народ осознать превосходство Советского Союза и укрепляла решимость людей идти по пути социализма, была фактически самопропагандой КПК, способствующей укреплению нового режима.

Философия образования Коммунистической партии Китая. Если, исходя из идеологических соображений, Китай должен был изучить опыт советского образования, то какие аспекты советского образования были усвоены философией образования КПК, в частности, пониманием образования Мао Цзэдуном, например, природы образования, роли образования, цели образования и так далее, то есть, какие аспекты советского образования были усвоены КПК? В какой степени этот опыт был усвоен? Каких людей можно было бы подготовить с помощью обучения? Во-первых, образование должно служить развитию социалистической политики и экономики. Мао Цзэдун в своей «Теории новой демократии» разъяснил природу образования и обосновал взаимосвязь между образованием, политикой и экономикой. Он отметил, что «культура является отражением политики и экономики общества и оказывает большое влияние и воздействие на политику и экономику общества». По мнению руководителей, образование носит классовый характер, отражает интересы определенного класса и служит ему. Китай – социалистическая страна, поэтому образование должно служить политической экономии пролетариата, и эта идея всегда пронизывала решения руководителей КПК. В книге «Советское влияние на высшее образование в Китае» американский ученый Ли О'Лири предлагает свою точку зрения: «В любом случае, Советский Союз не только был главным сторонником китайской революции, но и разделял общую марксистскую идеологию, и обе страны были согласны с тем, что основная роль образования в социалистическом государстве заключается в подготовке людей, которые будут служить целям, поставленным государством.

Во-вторых, образование должно быть интегрировано с производительным трудом. Мао Цзэдун последовательно выступал за сочетание образования с производством и постепенное устранение различий между физическим и умственным трудом. Он был против чистого изучения теоретических знаний в классе в отрыве от практической деятельности общественного производства, указывая, что «производственная деятельность человека – это самая основная практическая деятельность». Помимо усвоения теоретических знаний, человек должен участвовать в производственной деятельности, чтобы лучше служить экономическому строительству. Изучая советское образование, каких людей мы хотим воспитать? Мао Цзэдун ответил на этот вопрос так: чтобы они обладали как социалистическим сознанием, так и научными и культурными знаниями; чтобы у них была как идея служения народу, так и способность служить народу.

Процесс освоения Китаем передового образовательного опыта Советского Союза

Изучение опыта советского образования в Китае происходило следующим образом:

Первоначальные меры по изучению советского образовательного опыта

Основание Ренминского университета Китая и преобразование Харбинского технологического университета стали прелюдией к изучению Советского Союза в системе высшего образования. Ренминский университет Китая стал первым официальным университетом в Новом Китае, созданным китайским правительством при содействии Советского Союза, с задачей «перенять передовой строительный опыт Советского Союза» и «систематически готовить различные строительные кадры Нового Китая». Другим образцовым университетом является Харбинский технологический институт. Обе эти школы наняли большое количество советских специалистов и с их помощью и под их руководством проводили реформы школ, устанавливали различные правила и положения, создавали специальности, готовили преподавателей и аспирантов, помогали готовить учебные материалы и т.д. Именно из этих двух школ распространился опыт изучения Советского Союза в высшем образовании.

Трудоустройство советских специалистов. В начале 1950-х годов в китайском образовании работало большое количество советских специалистов – от рядовых учителей до сотрудников министерства образования, во всех ведомствах. Они принимали непосредственное участие в реформе китайского образования и оказали большое влияние на развитие образования в Китае. В 1949–1960 годах советские специалисты помогли подготовить 14 132 преподавателя и аспиранта, большинство из которых стали костяком преподавания и научных исследований в различных университетах. Большинство из них стали основой препода-

вания и научных исследований в различных школах. Эти советские специалисты лично преподавали 1327 курсов, направляли китайских преподавателей для преподавания 653 курсов, составили 1158 видов лекций и учебных материалов, которые широко использовались в высших учебных заведениях. Можно сказать, что советские специалисты были непосредственными проводниками реформы образования в Китае¹.

Отправка иностранных студентов в Советский Союз. Принимая большое количество советских специалистов, Китай также отправлял студентов за границу. Отправка иностранных студентов в СССР была наиболее эффективным способом учиться непосредственно у СССР и выращивать специалистов высокого уровня. По оценкам, в период с 1949 по 1960 год в СССР было отправлено около 10 000 иностранных студентов, из них 7 000 – в период 1953–1957 годов. Эти иностранные студенты отправились в СССР изучать инженерное дело, технологию, общественные науки и т.д. Большинство из них по возвращении в Китай привезли с собой советские научные, академические и образовательные идеи и стали большой силой в распространении образовательного опыта СССР.

Кампания по изучению русского языка. Для того чтобы лучше и быстрее усваивать опыт советского образования и общаться с советскими специалистами, необходимо было преодолеть языковой барьер. Центральное правительство приняло активные меры по поощрению изучения русского языка: уже через два года после образования КНР было открыто 12 русскоязычных колледжей, в которых обучалось более 5 000 студентов, а также действовали русскоязычные классы и курсы подготовки на разных уровнях. Министерство образования приняло решение оставить в национальных педагогических колледжах только английское отделение Восточно-китайского нормального университета, а в других университетах приостановить подготовку специалистов по английскому языку. По всей стране возникло стремление к изучению русского языка.

Процесс всестороннего и систематического изучения советского педагогического опыта

Реорганизация факультетов и отделений высших учебных заведений. Начиная с 1952 года, Министерство образования Китая провело масштабную реструктуризацию факультетов и отделений высших учебных заведений по всей стране по образцу высшего образования Советского Союза. Политика реструктуризации заключается в том, чтобы сосредоточиться на подготовке кадров для промышленного строительства и школьных учителей, развивать специализированные колледжи, реорганизовывать и укреплять общеобразовательные университеты².

¹ Шэнь Чжихуа: « Советские эксперты в Китае», China International Broadcasting Press, 2003.

² Ли Минбин, «Китай и российско-советский культурный обмен», Шанхайское народное издательство, 1998, стр. 300.

Первый этап корректировки был в основном завершен в конце 1953 года, но первый этап не решил проблему нерационального распределения высших учебных заведений по регионам, поэтому второй этап был проведен со стратегическим сдвигом. Принципы корректировки заключались в следующем: существующие колледжи и университеты на побережье не должны были расширяться, за исключением тех, которые должны были быть расположены в прибрежных городах из-за характера учебных заведений; учебные заведения, расположенные вблизи прибрежных городов, должны были сократить масштабы развития и повысить качество образования; существующие колледжи и университеты во внутренних городах должны были быть укреплены и соответствующим образом расширены; новые колледжи и университеты должны были быть адаптированы к требованиям общего планирования новых экономических регионов, и масштабы их развития обычно поддерживались на уровне от 4 000 до 8 000 студентов. Вновь построенные колледжи и университеты должны были быть адаптированы к требованиям общего планирования новых экономических регионов, и масштаб их развития, как правило, должен поддерживаться на уровне от 4 000 до 8 000 студентов. В соответствии с реструктуризацией некоторые специальности, которые были слишком широко разбросаны, были скорректированы и сконцентрированы соответствующим образом. Одновременно с реструктуризацией факультетов и кафедр в высших учебных заведениях были восстановлены специальности в каждом учебном заведении по образцу советских вузов, государство систематически определяло каталог специальностей в высших учебных заведениях и готовило кадры в соответствии со специальностями.

Комплексные педагогические реформы. В центре внимания педагогической реформы было использование Советского Союза в качестве «образца», формулирование программ обучения, составление и принятие советских учебных материалов, а также подготовка учебных материалов под руководством «советской модели». В сентябре 1953 года Министерство высшего образования провело в Шанхае симпозиум по пересмотру учебных программ с упором на высшие промышленные школы. С помощью советских экспертов были составлены или пересмотрены единые учебные программы по семи специальностям, включая технологию машиностроения, промышленное и гражданское строительство. Впоследствии Министерство высшего образования поручило другим ведомствам разработать и обнародовать единые учебные программы для высших и средних специальных учебных заведений. Использование советских учебников в преподавании стало важным критерием политической сознательности учителей и руководителей школ. Во многих образовательных организациях были созданы специальные подразделения по переводу советских учебников, а преподаватели приобщались к переводу учеб-

ников, проходя краткосрочную подготовку по русскому языку. Согласно статистическим данным, к концу 1954 года в Китае было переведено и издано в общей сложности 736 советских учебников для высших и средних специальных учебных заведений, а в 1956 году было переведено и издано 1393 советских учебника для высших учебных заведений¹.

Изучение советских педагогических теорий. В начале 1950-х годов изучение советской педагогики началось с исследования «Педагогика» под редакцией советского ученого-педагога Кирова. Педагогика СССР использовала марксистские взгляды и методологию для разработки проблем образования и раскрытия сущности образования, придавала большое значение обучению базовым знаниям и основным навыкам. Суть «Педагогика» заключается в ее рассуждениях о теории преподавания и обучения, в которых подчеркивается «руководящая роль учителя» в процессе преподавания и обучения, важность руководства учителя учениками, тот факт, что учебник является «одним из основных источников знаний» для учеников, а также то, что учитель, учебник и класс – это три центра. В то время педагогическая общественность, особенно школьный коллектив в целом, организовывала различные формы симпозиумов для знакомства с книгой и обмена учебным опытом. Постепенно принципы советской педагогической теории были популяризированы, а ее педагогические теории, принципы и методы обучения получили широкое распространение на практике.

Воплощение советской теории образования в китайском образовании на примере «Педагогика» Каирова

В докладе Лю Шаоци на первом заседании Общества китайско-советской дружбы 8 октября 1949 года говорилось: «Революция китайского народа в прошлом проходила «с СССР в качестве учителя», и в будущем основание страны также должно проходить «с СССР в качестве учителя», изучая у СССР экономику, педагогику и т.д.» Это стало началом внедрения опыта Советского Союза в масштабах страны. в редакционной статье «Народного образования» подробно объяснялись причины и значение изучения опыта Советского Союза в области образования:

Советские учебные материалы и методы, а также теории и система образования были не только наиболее близкими к китайским в то время в социальном плане, но и самыми передовыми в научном. Ведь СССР уже критиковал, впитывал и развивал высшие достижения мировой науки с марксистско-ленинским мировоззрением и методологией, с опытом тридцатилетнего социалистического строительства. Производственное строительство в Советском Союзе намного превышало темпы развития любой капиталистической стра-

¹ Ли Юфэй, «Китайский ежегодник образования 1949–1981», стр. 965.

ны, и поэтому их научно-техническое и образовательное строительство имело новейшие достижения, которых не было у капиталистических стран.

В этот период в Китае появилось большое количество различных советских учебников, среди которых «Педагогика» Каирова оказала наиболее глубокое влияние на китайское образование.

Каиров четко заявляет, что образование берет свое начало в труде, оно возникает из реальных потребностей человеческого общества как объективная необходимость. В то же время он указывает, что образование существует во все исторические периоды развития всего человеческого общества и является вечной категорией. В классовом обществе исторический и классовый характер образования связаны друг с другом, а образование тесно связано с политической экономией и социальными отношениями в этом обществе. Кроме того, Каиров подчеркивал, что советская школа должна воспитывать коммунистические взгляды на жизнь и выпускать всесторонне развитых, активных строителей и мужественных защитников Советского государства.

С точки зрения педагогической теории Каиров отмечает, что процесс овладения учащимися знаниями и процесс познания мира человеком имеют общий знаменатель, и поэтому в процессе обучения следует руководствоваться научной эпистемологией. Он подчеркивал, что занятия являются основной формой организации обучения, полностью утверждал ведущую роль учителя в воспитании и обучении, подчеркивал, что учебники являются одним из основных источников знаний, получаемых учащимися. Каиров провел большую работу по реформированию народного образования и развитию теории образования в СССР, выдвинув программу развития педагогической науки, предложив проводить научные исследования в области образования, обогащать и расширять учебно-научные учреждения, руководил подготовкой широкого круга учебников и учебных пособий для общеобразовательной и высшей школы.

«Систематический перевод советских учебников, использование их в качестве образца и постепенная адаптация к китайским реалиям – это короткий путь к решению проблемы учебников и единственно верное направление».

В то время китайские ученые в области образования понимали и интерпретировали советскую педагогику, исходя из ее ключевых понятий. «Педагогика – наука об образовании, воспитании и обучении нового коммунистического поколения»; «образование», «воспитание» и «обучение» – три основных понятия советской педагогики. « – это три основных понятия советской педагогики, а разработка основных понятий связана с построением теории воспитания. «Педагогика» под редакцией Кирова является наиболее широко изданным и влиятельным из нескольких учебников по педагогике, и китайские ученые сосредоточили свои дискуссии на нем, объединив его

с другими учебниками для объяснения основных понятий советской педагогики.

Точный перевод иностранных понятий на национальный язык – это первый шаг в обучении и очень важное академическое начинание. Книга «Педагогика» под редакцией Каирова была переведена 16 сотрудниками бывшего переводческого отделения Северо-Китайского университета в ходе коллективного обсуждения, а корректура была выполнена Нань Чжишэнем. Переводчики в основном были русскоязычными, и лишь немногие имели педагогическое образование, переводя по принципу прямого перевода.

Заключение

Изучение советского образования оказало положительное влияние на образовательные начинания Китая, но недостатки также очевидны, а следы очевидны в некоторых местах и сегодня. В данной статье утверждается, что наибольший ущерб китайскому образованию был нанесен в следующих двух областях.

Во-первых, уничтожение индивидуальности учащихся: причина в том, что китайское образование уничтожило индивидуальность детей, лишило их творческого потенциала и превратило в машины, способные только сдавать экзамены. В то время подчеркивалось, что образование является неотъемлемой частью проекта национального строительства, и что оно должно служить национальному экономическому строительству, в зависимости от отрасли, должности и даже продукта, что делало специализацию все более и более детальной и влияло на общее развитие человека. Природа образования в то время либо игнорировалась, либо, по политическим соображениям, трактовалась исключительно как инструмент на службе политической экономики, а человек занимал лишь подчиненное положение.

Во-вторых, разрушение китайской академической школы: перед реструктуризацией факультетов были проведены две культурно-идеологические кампании: идеологическая реформа культурных кругов (прежде всего, Бюро образования), начавшаяся в конце 1950-х гг. В начале 1950-х гг. марксистская точка зрения не признавалась единственно правильной в академических вопросах. Только марксистская точка зрения признавалась единственно правильной в академических вопросах, и никакая другая точка зрения не признавалась. В ходе идеологической реформы почти всем известным профессорам пришлось выразить свое намерение покончить с прошлым в форме публичных выступлений или опубликованных статей, и они полностью отрицали полученное ими образование и достижения, которых они добились в прошлом. Что касается учебных программ, то учителя могли преподавать только «диалектический материализм и исторический материализм», что противоречило их взглядам на управление. Эти движения нанесли большие раны интеллигенции,

особенно свободе академической мысли, которой интеллигенция дорожила больше всего. Это поколение посвятило себя академическим исследованиям в рамках марксизма и пыталось установить марксистские академические нормы, и их академические исследования были прерваны продолжающимися политическими движениями.

Многие связывают проблемы китайского общества и образования с тем, что образование было заимствовано из советского опыта. В этой статье утверждается, что в советском опыте 1950-х годов не было ничего плохого и что это был лучший выбор в данных исторических условиях. Если бы Китай учился у других стран, а не у Советского Союза, возникла бы другая проблема. Через зеркало истории следует усвоить, что изучение и заимствование зарубежного образовательного опыта не может основываться на критериях политических и социальных систем. Импортируя передовой зарубежный опыт, Китай должен теперь сосредоточиться на локализации образования и следовать присущим ему научным законам.

Литература

1. Ruth Hayhoe: «Китайский университет 1895–1995: Век культурного конфликта», Пекин: Издательство науки об образовании, 2000, 108.
2. Чжан Цзюньхун: «Исторический урок «взять Россию в учителя» в образовании после основания КНР», *Educational Review*, No. 1.
3. Лю Ифань: «Краткая история современного высшего образования в Китае», Ухань: Издательство Хуачжунского технологического университета, 1991
4. Шэнь Чжихуа: «Советские эксперты в Китае», *China International Broadcasting Press*, 2003.
5. Ли Минбин, «Китай и российско-советский культурный обмен», Шанхайское народное издательство, 1998, стр. 300.
6. Ли Юфэй, «Китайский ежегодник образования 1949–1981», стр. 965.

REVIEW AND REFLECTIONS ON THE EXPERIENCE OF STUDYING SOVIET EDUCATION IN THE EARLY PERIOD OF THE ESTABLISHMENT OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Zhang Shiqiang
Lomonosov Moscow State University

Learning from the educational experience of the Soviet Union was an educational policy in the early years of New China, and it had a profound impact on Chinese education. The dissemination of Soviet educational experience in China was mainly expressed through a series of measures, such as translating theoretical works and textbooks on Soviet education, inviting Soviet specialists as advisers to the Ministry of Education, consultants and teachers in higher education institutions, establishing new types of schools in accordance with the Soviet education model, and sending foreign students to study in the USSR. Soviet educational theory considered education as part of the superstructure, emphasized class and party principles of education, the role of education, teaching and training in communist upbringing, the transmission of systematic knowledge, the leading role of the teacher, etc. The basic concepts of Soviet education, education system, education model and teaching methodology were adopted in their entirety, localized and developed. The mod-

ern Chinese educational tradition has not only inherited the core of Chinese tradition, but also absorbed the tradition of Soviet education. A review and study of this history will help the Chinese people generalize the lessons of history and provide some ideas for solving the problems that still exist in Chinese education today and for educational reform.

Keywords: History Lessons, Soviet Pedagogical Experience, Marxist Education, Education Reform in China, Localization of Education

References

1. Ruth Hayhoe: «The Chinese University 1895–1995: A Century of Cultural Conflict», Beijing: Education Science Press, 2000, 108.
2. Zhang Junhong: “The Historical Lesson of “Taking Russia as a Teacher” in Education after the Founding of the People’s Republic of China,” Educational Review, No. 1.
3. Liu Yifan: “A Brief History of Modern Higher Education in China”, Wuhan: Huazhong University of Technology Press, 1991
4. Shen Zihua: «Soviet Experts in China», China International Broadcasting Press, 2003.
5. Li Minbin, “China and Russian-Soviet Cultural Exchange,” Shanghai People’s Publishing House, 1998, p. 300.
6. Li Yufei, China Yearbook of Education 1949–1981, p. 965.