

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>Абжелиева Д.А., Насибуллаева Э.Р.</i> Развитие системы образования на Крымском полуострове в первой половине XIX века	8
<i>Башун О.В., Прошина И.И., Радченко М.А.</i> Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся: обобщение опыта Камчатского края 2021–2023 годов	14
<i>Постникова Л.М., Давыденко В.А.</i> Применение технологии «Чирлидинг» при формировании привычек ЗОЖ: на примере Дальневосточного государственного медицинского университета	20
<i>Приходченко Т.Н., Спиренкова Н.Г., Евсеева Ю.А.</i> Школьная неуспеваемость у детей младшего школьного возраста: причины возникновения и пути преодоления	24
<i>Миронова Е.Н.</i> Педагогическая модель формирования образа профессий будущего у старшеклассников	28
<i>Павленко Г.В.</i> Педагогический потенциал организационных форм обучения учащихся в общеобразовательной школе: историко-педагогическое исследование (70-е – 80-е годы XX века)	36
<i>Полковникова Е.Ю.</i> Организационные условия снижения уровня профессиональных рисков педагогов	42
<i>Старикова Л.Д., Бородин М.П., Царева Г.Р., Шалунова В.А., Белов А.В.</i> Современный вуз как организационно-экономическая система: пути ее самосовершенствования и развития	46
<i>Тагариева И.Р., Хуан Ин.</i> Влияние современной культуры на систему музыкального образования Китая	50
<i>Щепеткова Н.В.</i> Адаптация методик эстетического воспитания дошкольников и младших школьников в условиях трансформации социокультурных процессов в обществе	54
<i>Юдина Н.П.</i> Применение положений теории постнеклассической рациональности В.С. Степина для выявления методологических оснований развития научного дискурса истории педагогики	60
<i>Юдицкая А.В.</i> Принцип диалогичности в преподавании английского языка в высшей школе	67

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, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Солонина Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Шилов Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

Главный редактор:

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: 30.04.2024 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>Аникина Е.А.</i> Применение метода интерпретации на уроках литературы: на примере педагогических концептов К.Д. Ушинского	71
<i>Антипина Ю.В.</i> Применение элементов субкультурных видов спорта в условиях занятий физкультурой в вузе	77
<i>Байбурина Р.З.</i> Современные цифровые инструменты как образовательный ресурс в процессе обучения дисциплине «Иностранный язык»... ..	81
<i>Батурина В.Ю., Латыева Е.В., Назарова Н.Е.</i> Разработка методики проведения ролевых игр-семинаров по дисциплине «Русская литература»	87
<i>Бергольцева А.В.</i> Педагогический потенциал использования игровых и информационных интерактивных текстов в условиях начальной школы	94
<i>Благов Ю.В.</i> Трансформация подходов к реализации педагогического потенциала воспитания личности студента при освоении навыков иноязычной коммуникации: аспекты влияния фактора глобализации.....	100
<i>Вань Чэнь.</i> Развитие коммуникативной компетенции средствами методики разговорной речи на занятиях по иностранному языку у бакалавров журналистики с применением видеоматериалов.....	103
<i>Волочнюк А.А., Саган С.Н.</i> Реализация принципа поликультурности при подготовке будущих специалистов в системе высшего образования	108
<i>Дозморова Е.В.</i> Педагогическое проектирование в формировании профессиональных компетентностей студентов педагогических вузов	112
<i>Зинкевич Е.Р.</i> Представления первокурсников факультета клинической психологии Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета о патриотическом воспитании	117
<i>Кади С.В.</i> Формирование алгоритма профессионально ориентированных занятий по иностранному языку на примере управленческого дискурса	123
<i>Бирюкова Ю.Н., Карбанова Е.Н.</i> Реализация методического потенциала технологий ИИ при формировании навыков коммуникации на русском языке: на примере обучения иностранных студентов-медиков.....	130
<i>Коликова Е.Г.</i> Структурно-функциональная модель развития культуры питания у обучающихся на основе межпредметных связей биологии и технологии.....	135
<i>Лалова Т.И.</i> Опыт использования эмодзи в преподавании иностранного языка студентам технических специальностей	139
<i>Ли Ифань.</i> Применение технологий игровой среды обучения для освоения терминологического аппарата педагогики: аспекты обобщения международного опыта	143
<i>Малюкина Г.А., Гращенкова Г.Н.</i> Влияние применения коммуникативного подхода на результативность изучения английского языка.....	150
<i>Бабина Т.Н., Микита Л.П., Лузикова Т.В., Дрокова В.А.</i> Формирование навыков личной безопасности у детей младшего школьного возраста с ОВЗ в образовательном учреждении	155
<i>Погибельская Н.Б., Погибельский А.П.</i> Организация проведения лекционных занятий в системе технического образования в условиях дистанционной формы обучения	159
<i>Пушкарева Т.В., Ашутова Т.В., Боронина Е.Г., Черокова А.В., Кац М.Л.</i> Реализация педагогического потенциала информационных ресурсов в области охраны культурного наследия при проведении занятий по краеведению.....	163
<i>Пыхина Н.В.</i> Педагогические условия применения технологий развития критического мышления в преподавании педагогики: обобщение опыта обучения студентов лингвистического вуза.....	168
<i>Рябкова В.В.</i> К вопросу о значимости изучения иностранного языка в неязыковых вузах.....	174
<i>Чёрный С.П., Савин А.П.</i> Повышение эффективности умственного развития курсантов СПСА при целенаправленном педагогическом регулировании самостоятельной деятельности при подготовке к семинарским занятиям по дисциплине История России.....	177
<i>Тележко И.В., Ющенко Н.С., Рец Н.И., Депутатова Н.А.</i> Разработка методики обучения письменному переводу студентов социально-гуманитарных специальностей	181
<i>Терехова Н.В., Богунова А.А., Абросимова С.А.</i> Применение технологий облачных вычислений при изучении высшей математики в технических вузах.....	185
<i>Фазмутдинова Р.Р.</i> Викторины и конкурсы как способ повышения мотивации в изучении фонетики английского языка	190
<i>Ци Пэйюй.</i> Особенности подготовки бакалавров журналистики в вузах КНР на основе цифровых технологий.....	194
<i>Чёрный С.П., Савин А.П.</i> Формирование политической компетентности у курсантов и студентов Сибирской пожарно-спасательной академии МЧС России.....	200
<i>Чэнь Ин.</i> Сопоставление моделей реализации поликультурного компонента содержания общего музыкального образования России и Китая.....	204
<i>Шарыпова Е.В.</i> Обучение профессиональным иностранным терминам в медицинском вузе на примере английского	208

Юденкова О.В. Анализ способов мотивации к изучению иностранных языков студентами лингвистических специальностей.....	213
--	-----

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Героева Л.М., Галицкая Ю.Г., Константинова А.Д., Думонт А.-М. Педагогическое многообразие и границы возможностей театра как синтетического вида искусства	221
Корнишина С.Н., Корнишин И.И., Петрова О.А. Интенсификация тренировочного процесса спортсменов-легкоатлетов: анализ соревновательной деятельности	226

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Амирхан Н.Д., Салыкова Л.Н. Методы цифровой трансформации высшего образования: обобщение опыта Казахстана и других стран.....	230
Брылева Е.В. Педагогические условия применения технологий деловой игры при обучении иностранному языку	239
Волочнюк А.А., Саган С.Н. Выявление факторов внутренней и внешней мотивации к обучению у студентов вуза: аспекты влияния образовательной среды	242
Волошин Р.О. Подготовка педагогов к работе по формированию предпринимательских компетенций у детей и молодежи с применением технологии проектной деятельности.....	247
Каспражицкий А.И. Педагогические инструменты формирования профессионального самосознания студентов, обучающихся по направлению «Педагог-психолог»	253
Коршунов В.Л., Чернышева Л.Г., Шилова Т.Н., Хохлов А.А. Исследование особенностей развития креативности мышления у студентов факультета физической культуры	258
Сабитова Н.Г., Попова Н.М., Бурт А.А., Растегаева Л.И. Влияние педагогических условий образовательной организации на психологическое выгорание студентов: на примере медицинского вуза ...	261
Иванова Е.А., Сазонова А.О. Педагогические условия профессиональной подготовки бакалавров психолого-педагогического образования к здоровьесберегающей деятельности в сельской школе	266
Салахова Е.А. Формирование навыков финансовой грамотности у студентов высших учебных заведений	272
Соколова А.С., Левченко В.В. Педагогические условия формирования компетенции проектирования дистанционных образовательных программ	276

Тринадцатко О.А. Формирование профессионально-педагогического мировоззрения будущих педагогов в процессе разработки педагогических проектов: постановка проблемы.....	282
---	-----

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Акимова В.В. Развитие методики формирования слухо-произносительных навыков русского языка: на примере обучения на начальном уровне франкоговорящих африканских студентов	290
Бородина М.А., Фэн Чжипэй. Контент-анализ источников о метафоре в поэзии времен династии Тан.....	293
Ваганов А.В. Контекстуальные связи форм сравнительной степени в романе Н.С. Лескова «Некуда»	296
Евстратова Е.В., Вишнякова Е.П. Репрезентация конфликта в новелле Г. Уэллса «Страна слепых» и его передача при переводе.....	301
Волкова А.Д. Квазиграмматикализации конструкций, образованных на основе метафорического переноса: на примере концепта «круг» в русском, английском, немецком и испанском языках	305
Бородина М.А., Фэн Чжипэй. Образ цветка в китайской поэзии	312
Героева Л.М. Педагогический аспект современной поэзии для детей (Исследование произведений-победителей Литературного Международного конкурса имени С.В. Михалкова).....	316
Губайдуллина Г.Т., Нурутдинова А.Р., Потапова О.Е., Пристенская Н.В., Рахимзянова А.И. Лексико-семантические средства создания образа врага в англоязычных средствах массовой информации.....	320
Данилина Е.А., Башмакова И.С., Полонская К.Л., Трещева М.Г., Казиева И.И. Лингвистические ландшафты как инструмент обучения языку.....	325
Инанлугарехджалу Арезу. Внутренняя структура лексико-фразеологического поля «Забота» и методика его моделирования	330
Корабельникова Е.И. Особенности перевода имен собственных в серии книг Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере	333
Бойко Б.Л., Котлярова А.А. Лексическая интерференция англицизмов в современном немецком языке: на примере прессы Вооруженных сил Германии.....	338
Кривоносова А.И. Реализация концепта страха с помощью эпитетов жанра готических романов.....	342
Левина В.А. Анализ влияния экстралингвистических факторов на формирование структуры сложных терминосистем (на примере юридической терминосистемы США).....	348

<i>Нурутдинова А.Р., Губайдуллина Г.Т., Дмитриева Е.В., Мухаметшина Э.Е.</i> Отражение гендерных стереотипов в паремиологическом фонде английского языка: лингвистический аспект.....	356	<i>Цзоу Жуцзинь.</i> Жанровые приемы отражения этических проблем науки в фантастическом романе А. Беляева «Голова профессора Доуэля»	407
<i>Полякова М.В., Воробьева М.А., Исхаков Р.Х., Садовникова Н.О., Шайдурова Т.Ю.</i> Женский гений в российской педагогике: Фаусек Юлия Ивановна.....	361	<i>Чебурахина В.В.</i> Антиутопия: жанрово-тематические тенденции в молодежной литературе	412
<i>Инанлугарехджалу Арезу.</i> Лингвистическая интерпретация результатов лингвокогнитивного моделирования лексико-фразеологического поля «Забота»	371	<i>Чэнь Сяосюй.</i> К вопросу об особенностях перевода англоязычных и русскоязычных названий фильмов	417
<i>Редкозубова А.Н.</i> Перевод фантастических реалий: лингвокультурный аспект (на материале романа «Ночной Дозор» С.В. Лукьяненко)	374	<i>Ша Фаизулла А.Ш.</i> Выявление частых ошибок применения русского языка носителями фарси: обобщение опыта афганских студентов.....	421
<i>Смирнова В.А.</i> Стереотипы восприятия в контексте межкультурной коммуникации: французы глазами иностранцев.....	377	<i>Шокотько Л.Е.</i> Особенности функционирования лексемы и в русском языке XVII века (на материале «Жития протопopa Аввакума»).....	425
<i>Снегур Е.О., Пономаренко А.А.</i> Сфера распространения концепта милитарности в англоязычном публицистическом дискурсе (на материале заголовков статей американских газет).....	382	<i>Юй Шуован.</i> Антитеза отцов и детей в романе В.В. Ерофеева «Хороший Сталин» (в китайском переводе – «Мой отец»)	429
<i>Снежкова И.А.</i> Лингво-риторические особенности речей Т. Манна на радио BBC.....	387	ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ	
<i>Степнова А.Ф., Литвин Е.Ю.</i> Синтаксические, грамматические и лексические особенности текстов химического дискурса на примере научных статей по химии на английском языке.....	391	<i>Ионченкова Я.Ю., Богданова Т.В.</i> Роль высшего образования в современном мире.....	434
<i>Тютченко А.М.</i> Языковые средства передачи молодежи национальных традиций России.....	397	<i>Булаева Н.А., Бородин О.И., Вильчинская О.В., Соловьева Ю.А., Тамьяров А.В.</i> Влияние результатов независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности на подготовку образовательной организации к данной процедуре	437
<i>Умарова П.И., Ситникова А.Ю.</i> Лингвистический анализ актуализируемых имиджевых ролей в публичных выступлениях Хиллари Клинтон (на материале политических речей государственного секретаря США Хиллари Клинтон и ее автобиографического романа «Living History»).....	402	<i>Данилова С.В.</i> Организация текущего и промежуточного контроля в LMS Moodle (на примере дисциплины «Английский язык» в неязыковой магистратуре)	443
		<i>Садриева А.Н., Маркова Н.В., Бородин М.П., Кошокова С.Я., Миронов А.В.</i> Высшее образование и его роль в формировании современного общества	448

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

Abzhelieva D.A., Nasibullayeva E.R. The development of the educational system on the Crimean peninsula in the first half of the 19th century..... 8

Bashun O.V., Proshina I.I., Radchenko M.A. Pre-professional pedagogical training of students: summary of the experience of Kamchatsky Krai in 2021–2023..... 14

Postnikova L.M., Davydenko V.A. The use of «Cheerleading» technology in the formation of healthy lifestyle habits: the example of the Far Eastern State Medical University 20

Prikhodchenko T.N., Spirenkova N.G., Evseeva Ju.A. School failure in primary school children: causes and ways to overcome..... 24

Mironova E.N. Pedagogical model of formation of the image of the professions of the future among high school students 28

Pavlenko G.V. Pedagogical potential of organizational forms of teaching students in secondary schools: historical and pedagogical research (70s – 80s of the twentieth century)..... 36

Polkovnikova E.Yu. Organizational conditions for reducing the level of professional risks for teachers..... 42

Starikova L.D., Borodin M.P., Tsareva G.R., Shalunova V.A., Belov A.V. Modern university as an organizational and economic system: ways of its self-improvement and development 46

Tagarieva I.R., Huang Ying. The influence of modern culture on the Chinese music education system..... 50

Shchepetkova N.V. Adaptation of methods of aesthetic education of preschoolers and primary schoolchildren in the context of transformation of sociocultural processes in society 54

Yudina N.P. Application of the provisions of the theory of post-non-classical rationality V.S. Stepin to identify the methodological foundations for the development of scientific discourse on the history of pedagogy..... 60

Iuditskaia A.V. The principle of dialogicity in teaching english in higher education on the example of language leader textbook tasks..... 67

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

Anikina E.A. Application of the interpretation method in literature lessons: using the example of pedagogical concepts by K.D. Ushinsky 71

Antipina Yu.V. The use of elements of subcultural sports in physical education classes at a university 77

Bajburina R.Z. Modern digital tools as an educational resource in the process of teaching of the discipline “The foreign language” 81

Baturina V.Yu., Latyeva E.V., Nazarova N.E. Development of a methodology for conducting role-playing games-seminars in the discipline “Russian Literature” 87

Bergoltseva A.V. Pedagogical potential of using game and information interactive texts in primary school settings 94

Blagov Yu.V. Transformation of approaches to realizing the pedagogical potential of nurturing a student’s personality when mastering foreign language communication skills: aspects of the influence of the globalization factor 100

Wan Chen. Development of communicative competence by means of speaking methods in foreign language classes of bachelors of journalism with the use of video materials 103

Volochniuk A.A., Sagan S.N. Implementation of the principle of multiculturalism in the training of future specialists in the higher education system 108

Dozmorova E.V. Pedagogical design in the formation of professional competencies of students of pedagogical universities 112

Zinkevich E.R. Presentations by first-year students of the Faculty of Clinical Psychology St. Petersburg State Pediatric Medical University on patriotic education 117

Kadi S.V. Formation of an algorithm for professionally oriented foreign language classes using the example of management discourse..... 123

Biryukova Ju.N., Karabanova E.N. Realization of the methodological potential of ai technologies in the formation of communication skills in russian: by the example of teaching foreign medical students..... 130

Kolikova E.G. Structural and functional model of development of nutrition culture in students on the basis of interdisciplinary links between biology and technology 135

Lalova T.I. The experience of using emojis in teaching a foreign language to students of technical specialties..... 139

Li Yifan. Application of gaming learning environment technologies for mastering the terminological apparatus of pedagogy: aspects of generalizing international experience..... 143

Malukina G.A., Grashchenkova G.N. The impact of using a communicative approach on the effectiveness of learning English 150

Babina T.N., Mikita L.P., Luzikova T.V., Drokova V.A. Formation of personal safety skills in children of primary school age with disabilities in an educational institution..... 155

Pogibelskaya N.B., Pogibelsky A.P. Organization of lecture classes in the technical education system in a distance learning environment..... 159

<i>Pushkareva T.V., Ashutova T.V., Boronina E.G., Cherokova A.V., Katz M.L.</i> Realization of the pedagogical potential of information resources in the field of cultural heritage protection when conducting local history classes.....	163	<i>Volochniuk A.A., Sagan S.N.</i> Identification of factors of internal and external motivation for learning among university students: aspects of the influence of the educational environment.....	242
<i>Pykhina N.V.</i> Pedagogical conditions for the use of technologies for the development of critical thinking in teaching pedagogy: generalization of the experience of teaching students of a linguistic university.....	168	<i>Voloshin R.O.</i> Training of teachers to work on the formation of entrepreneurial competencies among children and youth using the technology of project activities.....	247
<i>Ryabkova V.V.</i> On the issue of significance of foreign language learning in non-linguistic universities.....	174	<i>Kasprazhitskii A.I.</i> Pedagogical tools for the formation of professional self-awareness of students studying in the direction of "Teacher-Psychologist"	253
<i>Cherny S.P., Savin A.P.</i> Improving the effectiveness of the mental development of SPS A cadets with purposeful pedagogical regulation of independent activity in preparation for seminars on the discipline History of Russia.....	177	<i>Korshunov V.L., Chernysheva L.G., Shilovskaya T.N., Khokhlov A.A.</i> Research on the development of creative thinking among students of the Faculty of Physical Education	258
<i>Telezhko I.V., Yushchenko N.S., Rets N.I., Deputatova N.A.</i> Development of a methodology for teaching written translation to students of social sciences and humanities.....	181	<i>Sabitova N.G., Popova N.M., Burt A.A., Rastegaeva L.I.</i> The influence of the pedagogical conditions of an educational organization on the psychological burnout of students: the example of a medical university	261
<i>Terekhova N.V., Bogunova A.A., Abrosimova S.A.</i> The use of cloud computing technologies in the study of higher mathematics in technical universities	185	<i>Ivanova E.A., Sazonova A.O.</i> Pedagogical conditions of professional training of bachelors of psychological and pedagogical education for health-saving activities in rural schools	266
<i>Fazmutdinova R.R.</i> Quizzes and contests as a way to increase motivation in learning English phonetics.....	190	<i>Salakhova E.A.</i> Formation of financial literacy skills among students of higher educational institutions	272
<i>Qi Peiyu.</i> Features of training of bachelors of journalism in PRC universities on the basis of digital technologies.....	194	<i>Sokolova A.S., Levchenko V.V.</i> Pedagogical conditions for developing competence in designing distance learning programs	276
<i>Cherny S.P., Savin A.P.</i> Formation of political competence among cadets and students of the Siberian Fire and Rescue Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia.....	200	<i>Trinadtsatko O.A.</i> Formation of the professional and pedagogical worldview of future teachers in the process of developing pedagogical projects: problem statement.....	282
<i>Chen Ying.</i> Comparison of models for implementing the multicultural component of the content of general music education in Russia and China	204	LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES	
<i>Sharypova E.V.</i> Teaching professional foreign terms at health sciences universities using the example of english language.....	208	<i>Akimova V.V.</i> Development of methods for developing auditory and pronunciation skills of the Russian language: using the example of teaching French-speaking African students at the initial level	290
<i>Yudenkova O.V.</i> Analysis of ways to motivate students of non-linguistic specialties to learn foreign languages.....	213	<i>Borodina M.A., Fen Chzhipey.</i> Content analysis of sources on metaphor in poetry of the tang dynasty.....	293
MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES		<i>Vaganov A.V.</i> Contextual connectons of comparative degree forms in N.S. Leskov's novel "Nowhere"	296
<i>Geroeva L.M., Galitskaya Ju.G., Konstantinova A.D., Dumont A.-M.</i> Pedagogical diversity and the limits of the possibility of theater as a synthetic art form.....	221	<i>Evstratova E.V., Vishniakova E.P.</i> Representation of conflict in the story "The country of the blind" by H.G. Wells and its reproduction in translation	301
<i>Kornishina S.N., Kornishin I.I., Petrova O.A.</i> Intensification of the training process of track and field athletes: analysis of competitive activity.....	226	<i>Volkova A.D.</i> Quasi-grammaticalization of constructions formed on the basis of metaphorical transfer: using the example of the concept "circle" in Russian, English, German and Spanish.....	305
PROFESSIONAL EDUCATION		<i>Borodina M.A., Feng Chzhipey.</i> Flower image in chinese poetry.....	312
<i>Amirkhan N.D., Salykova L.N.</i> Methods of digital transformation of higher education: generalization of the experience of kazakhstan and other countries	230	<i>Geroeva L.M.</i> The pedagogical aspect of modern poetry for children (Research of the winning works of the S.V. Mikhalkov Literary International Competition)	316
<i>Bryleva E.V.</i> Pedagogical conditions for using business game technologies when teaching a foreign language	239		

<i>Gubaidullina G.T., Nurutdinova A.R., Potapova O.E., Pristenskaya N.V., Rakhimzyanova A.I.</i> Lexical means of creating an enemy image in British and American mass media	320	<i>Stepnova A.F., Litvin E.Yu.</i> Syntactic, grammatical and lexical features of chemical discourse texts on the example of scientific English-language articles on chemistry	391
<i>Danilina E.A., Bashmakova I.S., Polonskaya K.L., Trescheva M.G., Kazieva I.I.</i> Linguistic landscape as a tool for language teaching	325	<i>Tyutchenko A.M.</i> Linguistic means of transmitting russian national traditions to young people	397
<i>Inanlougharehjalou Arezoo.</i> The internal structure of the lexical and phraseological field «Care» and the methodology of its modeling	330	<i>Umarova P.I., Sitnikova A.Yu.</i> Linguistic analysis of image roles used by Hillary Clinton's in her public speeches (based on the political speeches of US State Secretary Hillary Clinton and her autobiographical novel "Living History")	402
<i>Korabelnikova E.I.</i> Features of the translation of proper names in the series of books about Harry Potter by J.K. Rowling	333	<i>Zou Rujin.</i> Genre techniques for reflecting ethical problems of science in A. Belyaev's science fiction novel "The Head of Professor Dowell"	407
<i>Boiko B.L., Kotlyarova A.A.</i> Lexical interference of anglicisms in modern German: the example of the press of the German armed forces.....	338	<i>CheburaKhina V.V.</i> Dystopia: genre and thematic trends in young adult literature	412
<i>Krivososova A.I.</i> Implementation of the concept of fear using epithets of the Gothic novel genre.....	342	<i>Chen Xiaoxu.</i> On the issue of the peculiarities of translating English and Russian film titles	417
<i>Levina V.A.</i> Analysis of the influence of extralinguistic factors on the formation of structure of complex termin systems (Using the example of US legal terminology system).....	348	<i>A.S. Sha Faizullah.</i> Identification of common errors in the use of the Russian language by Farsi speakers: generalization of the experience of Afghan students.....	421
<i>Nurutdinova A.R., Gubaidullina G.T., Dmitrieva E.V., Mukhametshina E.E.</i> Reflection of gender stereotypes in the paremiological fund of the English language: linguistic aspect.....	356	<i>Shokot'ko L.Y.</i> The peculiarities of functioning of the lexeme and in the Russian language of the XVII century (based on the material of «The life of the protopope Avvakum»).....	425
<i>Polyakova M.V., Iskhakov R.H., Sadovnikova N.O., Shaidurova T.Yu.</i> Female genius in Russian pedagogy: Fausek Julia Ivanovna.....	361	<i>Yu Shuowang.</i> Family-Ideology-Cultural Space the "Father and Son" Motif in "My Father" by Viktor Yerofeev... ..	429
<i>Inanlougharehjalou Arezoo.</i> Linguistic interpretation of the results of linguocognitive modeling of the lexical and phraseological field «Care»	371		
<i>Redkozubova A.N.</i> Translation of fantastic realities: linguistic and cultural aspect (based on the novel "Night Watch" by S.V. Lukyanenko)	374		
<i>Smirnova V.A.</i> Stereotypes of perception in the context of intercultural communication: the French through the eyes of foreigners	377		
<i>Snegur E.O., Ponomarenko A.A.</i> The sphere of dissemination of the concept of militarity in English-language journalistic discourse (based on the headlines of articles in American newspapers).....	382		
<i>Snezhkova I.A.</i> Linguistic and rhetorical features of T. Mann's speeches on BBC radio	387		
		DISCUSSION TOPICS	
		<i>Ionchenkova I.I., Bogdanova T.V.</i> The role of higher education in the modern world	434
		<i>Bulaeva N.A., Borodin O.I., Vilchinskaya O.V., Solovieva Yu.A., Tamyarov A.V.</i> Influence of the independent quality assessment results of the educational activity on preparation of the education organization to this procedure	437
		<i>Danilova S.V.</i> Ongoing and intermediate monitoring and certification in LMS Moodle (using the example of the "English language" discipline in the non-linguistic master's program)	443
		<i>Sadrieva A.N., Markova N.V., Borodin M.P., Koshokova S.Ya., Mironov A.V.</i> Higher education and its role in the formation modern society	448

Развитие системы образования на Крымском полуострове в первой половине XIX века

Абжелиева Диана Арсеновна,

преподаватель, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
E-mail: diana_d_a@mail.ru

Насибуллаева Элина Расимовна,

преподаватель, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
E-mail: elina14@mail.ru

В научной статье анализируются региональные аспекты и исторические проблемы развития образования на Крымском полуострове в первой половине XIX века. Авторы считают, что актуальность научного исследования заключается в прослеживаемой взаимосвязи с процессами модернизации образовательной системы в Крыму, происходящими в регионе в настоящее время после воссоединения с Россией. Авторы убеждены, что исторический опыт крымских образовательных учреждений первой половины XIX века, безусловно, должен быть учтён. Для более гармоничной синхронизации проводится анализ образовательной деятельности научно-общественных конгрегаций указанного периода, непосредственного взаимодействия государственного аппарата Российской империи с земскими управами, действовавшими в крымском регионе в 1801–1850 гг. Как считают авторы, данный исторический недочёт должен быть устранён, так как мешает многогранному изучению процесса развития государственной системы народного образования на Крымском полуострове.

Особое внимание авторы уделяют теоретическому анализу процесса развития государственной системы народного образования в крымских уездах Таврической губернии в первой половине XIX века. Комплексный анализ печатных и архивных источников впервые позволяет выявить основные типы государственных образовательных учреждений в Крыму, определить факторы, влияющие на их развитие, проследить динамику роста. В данной научной статье также исследуется формирование системы начального образования на Крымском полуострове в обозначенной периодике, авторы анализируют региональные особенности формирования образовательной системы в крымских уездных и приходских училищах по сравнению с другими образовательными учреждениями в других регионах Российской империи.

Ключевые слова: учебные заведения; континуальность образовательного процесса; синтез и интегрированность системы образования в Крыму; образовательная система Российской империи; региональное расширение образовательной инфраструктуры, Таврическая губерния; Крым; народное образование; начальные школы; гимназии; приходские и уездные училища.

Введение

Актуальность исследования. В историко-аналитическом обзоре многих столетий Крым всегда ассоциировался как разнокультурный, полиэтнический регион – идиосинкразический с точки зрения поликультурных традиций, а также ранжирующий свою уникальную образовательную систему. Уникальность и самобытность подобного образовательного «устройства» специалисты в области исторической педагогики всегда видели в религии как одной из основ ментально-духовного фидеизма.

Обращаясь к достоверным историческим источникам, можно с полной уверенностью утверждать, что религиозный конституент в воспитательно-образовательном процессе в разноплановых учебных заведениях первой половины XIX – начала XX веков на территории Крыма был, бесспорно, основополагающим. Анализируя многогранную и разноплановую историю Крымского полуострова, необходимо указать на тот факт, что в рассматриваемом регионе всегда существовали этноконфессиональные учебные заведения крымских татар, караимов, существовали отдельные школы для евреев, немецких колонистов, болгарских переселенцев и местных греков. В свою очередь, нельзя не согласиться, что в воспитательно-образовательных учреждениях Крыма, в рамках рассматриваемого временного диапазона, первостепенная роль всё же больше отводилась социокультурным моментам, нежели этноконфессиональным. Среди них можно отметить и «исторический менторинг» (т.е. обмен педагогическим опытом и мастерством от поколения к поколению), и профессиональная подготовка кадров социальными образовательными институтами, действующими на территории Крыма в рассматриваемый период.

Изученность проблемы. В настоящее время многие учёные исследуют процесс становления и развития крымской образовательной системы, в том числе и её функционирование в этноконфессиональных учебных заведениях XIX – начала XX в. [1; 2; 3; 4; 11; 12; 13]. По мнению авторов, истории развития и организации классической системы образования в Крыму более пристальное внимание специалистов педагогических научных направлений стало уделяться после воссоединения Крыма с Россией в 2014 году. Данное историческое событие позволило также изменить научное мировоззрение многих крымских учёных, занимающихся вопросами функционирования и развития образовательных процессов в Крыму в целом. Крымские учёные Д.А. Синица и Н.Н. Лыкова в своей статье «Становление и развитие системы

образования в Крыму...» рассматривают и анализируют исторические аспекты развития образовательных учреждений, функционирующих в Крыму в 60-е годы XIX и в начале XX века [19]. Учёный-историк из Севастополя Е.В. Новикова анализирует основные исторические аспекты развития государственной системы народного образования в Крыму в 60-е годы XIX – начале XX вв., в результате чего приходит к выводу, что в исследуемый период «успешное развитие системы образования Крыма определяло высокий интеллектуальный потенциал многонационального населения полуострова» [17]. А.А. Шелягова в своей научной статье на основе документов Таврического губернского земского собрания, уездных земских собраний и городских дум крымского региона анализирует административную деятельность таврического земства по подготовке открытия военной гимназии в Крыму в 70–80-е годы XIX века [20].

Другие исследователи [9; 10; 14; 16] рассматривали только процесс создания системы начального образования по Таврической губернии во второй половине XIX века в целом, не выделяя при этом особенности развития образовательных учреждений Крыма.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые:

- введены в научный оборот малоизвестные и вообще неизвестные печатные и архивные источники по данной проблематике;
- реконструирована целостная картина развития государственной образовательной системы в Крыму в первой половине XIX века;
- сравнивая систему образования в Крыму с системой образования в других регионах, была обнаружена положительная динамика развития начального образования.

Цель исследования – создать целостное представление о развитии государственной системы народного образования в Крыму в первой половине XIX века, выявить особенности развития образования в Крыму в обозначенной периодике.

Задачи исследования обозначены в соответствии с поставленной целью:

- проанализировать типы государственных учебных заведений в Крыму, выявить динамику роста учебных заведений и количества учащихся в них на протяжении 1800–1850 годов XIX века.;
- определить особенности формирования государственной системы образования в Крыму в обозначенной периодике.

Теоретическая основа исследования представлена архивными документами и научными трудами ведущих специалистов Крыма, которые посвящены вопросам истории развития государственной образовательной системы на Крымском полуострове в XIX веке.

Практическая значимость данного научного исследования заключается в наблюдении и описании фактов, выявлении проблем, возникающих из этих фактов, научном поиске, предложении пу-

тей их решения на основе анализа теорий и опыта прошлых поколений, объясняющих развитие государственной системы образования в Крыму в первой половине XIX века.

Методология. В ходе исследования использовались следующие научные методы: метод исторической актуализации проблемы, метод изучения разноплановых историко-педагогических источников, метод исторической периодизации, историко-логический метод.

Основная часть

В первой половине XIX века государственная образовательная система Российской империи существовала в рамках «единой школы», т.е. гимназии, приходские и уездные училищные организации воспитательно-образовательного характера были унифицированы и ассимилированы по своей структурной организации. Периоды обучения сводились к следующим:

- 1) приходские училища – 1 год обучения;
- 2) уездные училища – 2 года обучения;
- 3) гимназии – 4 года обучения;
- 4) университеты – 4–5 лет обучения.

Чтобы обеспечить непрерывность и качество образовательного процесса, выпускники приходских и уездных училищных организаций не могли поступить в университеты, не окончив гимназию.

В 1783 году территория Крымского ханства была аннексирована Российской империи по указу Екатерины II Великой. Крым воссоединился с Россией, начался процесс создания государственных учебных заведений на его территории на основании действовавшего тогда «школьного» Устава 1804 года. Структура и функционирование государственной образовательной системы обозначенной периодики представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Структура государственной образовательной системы в Крыму согласно «школьного» Устава 1804 г.

Как видно из представленной схемы (рис. 1), структура государственной системы образования в Крыму в 1804–1820 годах была представлена четырьмя видами образовательных учреждений – приходские училища, уездные училища, гимназии, университеты. Общую образовательную базу (начальная школа) представляли приходские и уездные училища. Среднее образовательное звено были представлены гимназиями и университетами.

Как правило, учебные программы начальной школы являлись базовым учебно-образовательным продуктом для образовательных учреждений средней школы. Такая учебно-методическая структура была не совсем удобна, так как лимитировала количество образовательных организаций в Крыму. Не все обучающиеся желали и/или имели финансовую возможность обучаться в гимназиях (т.е. без гимназического образования нельзя было поступить в университет), чтобы затем поступить в университеты. Ведь сроки обучения увеличивались, а работать по специальности допускалось лишь после окончания университета и получения свидетельства о приобретении соответствующей специальности. Поэтому согласно нового Устава, утверждённого государственным аппаратом Российской империи в 1828 году, каждому образовательному звену придали определённую самостоятельность, т.е. упростили обязательные учебные программы, касающиеся среднего звена.

В период 1820–1835 гг. в Крыму появилось шесть уездных училищ:

- Симферопольское уездное училище (1809 г.);
- Феодосийское уездное училище (1811 г.);
- Евпаторийское уездное училище (1815 г.);
- Севастопольское уездное училище (1828 г.);
- Керченское уездное училище (1830 г.);
- Перекопское уездное училище (1834 г.).

Также было основано 8 приходских училищ, где обучающиеся изучали религию в зависимости от их вероисповедания. В основном в образовательных организациях подобного типа обучались крымские татары и караимы [15, с. 345]. Благодаря достоверным историческим материалам Крымского государственного архива, авторам удалось проследить и проанализировать историю создания в Крыму ведущих образовательных учреждений, организацию учебно-воспитательного процесса, а также установить достоверные исторические факты, касающиеся контингента обучающихся и преподавательского состава.

Как удалось установить, получение базового образования не являлось панацеей или обязательным фактором. Требовалось лишь желание и разрешение родителей, чтобы устроить ребенка в школу. Обычная процедура со стороны официальных опекунов заключалась в следующем алгоритме:

- *I этап* – оформление официального ходатайства о приёме ребёнка в приходское или уездное училище.
- *II этап* – рассмотрение официального ходатайства земскими управами. Как правило, такое ходатайство принималось на рассмотрение властями, если при выбранной училищной организации было открыто нижнее отделение, т.е. подготовительное отделение или приходское училище. Учитель и ученики нижнего отделения подчинялись штатному смотрителю уездного училища.
- *III этап* – прохождение учащимися вступительных экзаменов. Как правило, единым экзаменом

национальным испытанием для учеников был Закон Божий.

- *IV этап* – зачисление на обучение в школу. Как правило, подобная процедура действовала 2–3 раза в год.

Проводя количественный анализ (рис. 2), в первой половине XIX века самым большим по числу учащихся было Симферопольское уездное училище с работавшим при нем нижним отделением. В 1812 году в нем обучалось 79 детей, в 1824 году – 112, в 1832 году – 149 [5, д. 728, л. 128, 137, 139, 142–143]. Крупными были также Керченское и Феодосийское училища.

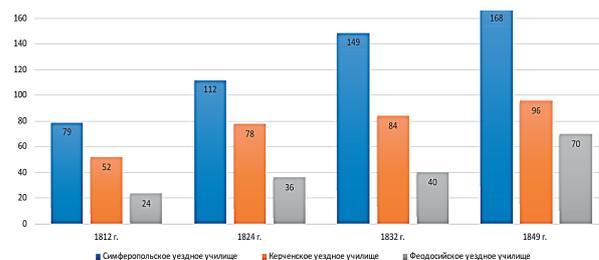


Рис. 2. Самые крупные уездные училища в южной части Таврической губернии в первой половине XIX века

Учебные Уставы, по которым строилась работа образовательной системы, провозглашали бессловный характер российских школ, хотя с самого начала XIX века в уездных училищах преобладали учащиеся привилегированных сословий. Примером могут служить училища в Симферополе (за 1812 г.) и Керчи (за 1831 г.) [5, д. 23, л. 23, 27–28, 88–89; д. 333, л. 324].

Таким образом, уездные училища в первой половине девятнадцатого века были созданы во всех крупных городах Крымского полуострова.

Особый научный интерес в области истории педагогики представляют достоверные архивные факты об основании и развитии первого народного училища в Симферополе в начале XIX века.

Симферопольское народное училище (на современном этапе – начальная школа) было основано 10 июля 1793 года. Руководствуясь классическими образовательными канонами современности, безусловно, Закон Божий являлся главным учебным предметом. Второстепенными по значимости и количеству учебных часов были русский язык и иностранные языки (немецкий и французский). В третьем реестре значимости обучающимся предлагались следующие учебные предметы: арифметика, история, география и рисование. В период 1793–1798 гг. училище функционировало как современная начальная школа (т.е. сроки обучения были четыре года). В 1801 году после смены губернатора области сроки обучения в Симферопольском народном училище сократились до двух лет.

Однако количество читаемых дисциплин не изменилось, уменьшилось лишь количество аудиторных часов. В 1806 году Симферопольское народное училище (теперь уже Малое народное учили-

ще) находилось под эгидой Училищного комитета Харьковского университета. Со сменой высшего начальства произошли существенные изменения в учебных планах. Администрация Харьковского университета отменила иностранные языки. Но обучающиеся стали изучать естествознание, физику и технологию. Также выросло и количество учеников. В ряды учеников также стали принимать и девочек. По состоянию на 1810 год в училище обучалось более двадцати девочек.

Традиция сдачи выпускных экзаменов была также особенной. На выпускные экзамены было принято приглашать почетных гостей из дворянского сословия. Финансовая сторона вопроса о размещении и содержании почетных гостей ложилась на плечи родителей учеников.

Симферопольское училище располагалось в доме бывшего подполковника Таврической областной прокуратуры Д. Лесли. Когда он покинул Крым, это одноэтажное здание с 10 комнатами (позже их оборудовали под классы) в безвозмездное пользование передали на нужды народного образования. Позднее дом был обнесен каменной оградой, а по бокам пристроены еще два флигеля. Сейчас это переулок Совнаркомовский, дом 3, где находится Министерство образования, науки и молодежи Республики Крым).

Что касается контингента преподавательского состава в образовательных организациях в первой половине девятнадцатого века, администрация училищных организаций всегда контролировала это вопрос. Директора училищ всегда строго следили за исправниками приходских училищ и смотрителями уездных училищных организаций. Был даже введен определённый компетентный регламент к такого рода сотрудникам. Все смотрители обязательно должны были быть выходцами из дворянских сословий. Так, например, первый директор Симферопольского народного училища, таврический князь Д.П. Горчаков, был назначен Харьковским учебным округом на эту должность сроком на шесть лет (хотя по Уставу такой срок составлял всего три года).

Контингент учителей, лимит преподавательского состава строго регулировался «школьным» Уставом. На работу принимались только выходцы из дворянского сословия, обязательно получившие свидетельство о высшем образовании. Лимитированный преподавательский состав являлся основополагающим критерием: не более 4 учителей.

Учителей иностранных языков принимали на работу по внештатному расписанию.

Далее представлен достоверный список преподавательского состава Симферопольского народного училища за 1812 год [5, д. 346, л. 15]:

- 1-й класс – **Кутепов Михаил Петрович**, 33-х лет, из дворян, образование получивший в Харьковском главном народном училище;
- 2-й класс – **Крицинин Александр Семенович**, 22-х лет, из купцов, обучавшийся в Харьковской гимназии и университете;

- Нижнее отделение – **Жуков Тимофей**, 20-ти лет, из дворян, образование – Харьковская гимназия;
- Русско-татарский класс (открыт при училище в 1810 году) – **Тарханов Константин Алексеевич**, из обер-офицеров, 20-ти лет, образование – Харьковская гимназия;
- Учитель татарского языка (сверх штата) – **Абдур Разан Эфенди**, 30 лет, из духовного сословия, образование – Бахчисарайское медресе.

Как можно наблюдать из приведённого исторического документа, в первой половине девятнадцатого века в крымских школах в основном преподавали харьковчане. Ситуация изменилась лишь во второй половине девятнадцатого века, когда преподавательский штат стал пополняться выпускниками из других регионов Российской империи.

Выводы

В заключении авторы приходят к выводам, что в первой половине XIX века происходило лишь становление государственной образовательной системы в Крыму. Лучше всего развивалось начальное образование. Русскоязычное население Крыма теперь могло отправлять своих детей в приходские и уездные училища, которые не дискриминировались по гендерному признаку. Улучшение работы начальных школ полуострова было возможно только при постоянном улучшении качества образовательного процесса в целом и количества учителей. Постепенное увеличение числа учителей в школах Крыма, их социальное положение и уровень подготовки отражены в исторической статистике. Несмотря на трудности, с которыми они сталкивались, учителя начальных школ Крыма исполняли свои обязанности, способствуя развитию культурных ценностей населения полуострова.

Литература

1. Абибуллаева Д.И. Из истории народного образования крымских татар в конце XIX в. // Культура народов Причерноморья, 1998. – № 3. – С. 63–69.
2. Абибуллаева Д.И. Формирование и развитие государственной системы народного образования крымских татар (1870–1920): дисс. ... к.и.н. – Симферополь, 2005. – 214 с.
3. Ганкевич В.Ю. Джадидистская реформа народного образования крымских татар в конце XIX – начале XX века // Ислам в России: материалы секции «Ислам в России»: науч. общ., дискуссионные пробл., методол. подходы Второго Междунар. конгресса этнографов и антропологов (г. Уфа, 1–5 июня 1997 г.) / под ред. С.М. Червонной. – М.: Центр по изучению межнац. отношений Ин-та этнологии и антропологии РАН, 1997. – С. 24–33.

4. Ганкевич В.Ю. Очерк истории крымско-татарского этноконфессионального мектебе (XIX – нач. XX в.) // Культура народов Причерноморья, 1997. – № 2. – С. 130–136.
5. Госархив РК (ГАРК). Ф. 100 (Дирекция училищ Таврической губернии), оп. 1.
6. Государственный архив Республики Крым (ГАРК). Ф. 100. Оп. 1.
7. Государственный архив Республики Крым (ГАРК). Ф. 103. Оп. 1.
8. Государственный архив Республики Крым (ГАРК). Ф. 219. Оп. 1.
9. Громова Н.Ф. Из истории начальных учебных заведений Крыма в первой половине XIX века: учащиеся и учителя приходских и уездных училищ // Исторические науки и археология. – Таврический научный обозреватель, 2016. – № 10 (15). – С. 4–9.
10. Даниленко В.Н. Интеллектуальный потенциал Крыма в XIX–XX вв. // Культура Крыма на рубеже веков: материалы Республиканской научной конференции (27–29 апр. 1993 г.). – Симферополь: Крымиздат, 1993. – С. 83–86.
11. Задерейчук И.А. Специализированные начальные учебные заведения в немецких поселениях Таврической губернии в конце XIX – начале XX в. // II Таврические научные чтения, посвященные 90-летию Центрального музея Тавриды (г. Симферополь, 25 мая 2001 г.). – Симферополь: Данила-5, 2002. – С. 248–252.
12. Задерейчук И.А. Становление и развитие немецкой системы просвещения в немецких колониях Феодосийского уезда в XIX – начале XX в. // Причерноморье, Крым, Русь в истории и культуре: материалы II Судакской международной конференции (12–16 сентября 2004 г.). К. – Судак: Академперидика, 2004. – С. 93–99.
13. Задерейчук Н.А. Центральные училища немцев-поселян на территории Крымского полуострова в начале XX в. // Арсений Иванович Маркевич: I Таврические междунар. науч. чтения (г. Симферополь, 19 мая 2000 г.). – Симферополь: Телекс, 2000. – С. 80–83.
14. Канишева М.А. Социально-исторические условия, определяющие общие тенденции развития системы начального национального образования в Крыму в конце XIX – начале XX в. // Культура народов Причерноморья, 2003. – № 37. – С. 220–227.
15. Крым от древности до наших дней / Под ред. Э.Б. Петровой. – Симферополь: ИД «ЧерноморПРЕСС»; Феодосия: ИД «Коктебель», 2010. – 656 с.
16. Моисеенкова Л.С. Земские школы Таврической губернии в 70–80-е годы XIX века // Культура народов Причерноморья, 1991. – № 2. – С. 150–156.
17. Новикова Е.В. Развитие системы государственного образования в крымских уездах Таврической губернии во второй половине 60-х годов XIX – начале XX века // Манускрипт. – Тамбов: Грамота, 2019. – Том 12. – Вып. 10. – С. 71–79. – URL: <http://www.gramota.net/materials/9/2019/10/13.html> (дата обращения: 22.04.2024).
18. Образование и педагогическая мысль Крыма (XIX – начало XX столетия) / под ред. А.В. Глузмана, Л.И. Редькиной. – К.: Знания Украины, 2007. – 384 с.
19. Саница Д.А., Лыкова Н.Н. Становление и развитие системы образования в Крыму во второй половине XIX – начале XX века // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2018. – № 2(10) – С. 49–53. – URL: <http://www.gramota.net/materials/4/2018/2/11.html> (дата обращения: 23.04.2024).
20. Шелягова А.А. Деятельность Таврического губернского земства по развитию военного гимназического образования Крыма во второй половине XIX века // Историко-педагогический журнал, 2011. – № 2. – С. 98–112. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-tavrisheskogo-gubernskogo-zemstva-po-razvitiyu-voennogo-gimnazicheskogo-obrazovaniya-kryma-vo-vtoroy-polovine-xix-veka/viewer> (дата обращения: 21.04.2024).

THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL SYSTEM ON THE CRIMEAN PENINSULA IN THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY

Abzhelieva D.A., Nasibullayeva E.R.

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

This scientific article analyzes regional aspects and historical problems of the development of education on the Crimean Peninsula in the first half of the XIX century. The authors believe that the relevance of the scientific research lies in the traceable relationship with the processes of modernization of the educational system in Crimea, which are currently taking place in the region after reunification with Russia. The authors are convinced that the historical experience of Crimean educational institutions in the first half of the 19th century should certainly be taken into account. For a more harmonious synchronization, the analysis of the educational activities of scientific and public congregations of the specified period, the direct interaction of the state apparatus of the Russian Empire with the zemstvo councils operating in the Crimean region in 1801–1850 is carried out. According to the authors, this historical flaw should be eliminated, as it interferes with the multifaceted study of the development of the state system of public education on the Crimean Peninsula.

The authors pay special attention to the theoretical analysis of the process of development of the state system of public education in the Crimean counties of the Tauride province in the first half of the XIX century. For the first time, a comprehensive analysis of printed and archival sources makes it possible to identify the main types of state educational institutions in Crimea, identify the factors influencing their development, and trace the dynamics of growth. This scientific article also examines the formation of the primary education system on the Crimean Peninsula in the designated periodicals, the authors analyze the regional features of the formation of such an education system in comparison with other regions of the Russian Empire.

Keywords: educational institutions; continuity of the educational process; synthesis and integration of the education system in the Crimea; the educational system of the Russian Empire; regional expansion of educational infrastructure, Taurida province; Crimea; public education; primary schools; gymnasiums; parish and county schools.

References

1. Abibullayeva D.I. From the history of public education of the Crimean Tatars at the end of the XIX century. // Culture of the peoples of the Black Sea region, 1998. – No. 3. – pp. 63–69.

2. Abibullayeva D.I. Formation and development of the state system of public education of the Crimean Tatars (1870–1920): dissertation ... Candidate of Historical Sciences – Simferopol, 2005. – 214 p.
3. Gankevich V.Y. Jadidist reform of public education of the Crimean Tatars at the end of the XIX – beginning of the XX century // Islam in Russia: materials of the section “Islam in Russia”: scientific. communication, discussion problems, methodol. approaches of the Second International Congress of Ethnographers and Anthropologists (Ufa, June 1–5, 1997) / edited by S.M. Chervonnaya. M.: Center for the Study of International Relations. relations of the Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences, 1997. p. 24. 33.
4. Gankevich V. Yu. An essay on the history of the Crimean Tatar ethnococonfessional mektebe (XIX – beginning. XX century.) // Culture of the peoples of the Black Sea region, 1997. – No. 2.- p. 130–136.
5. State Archive of the Republic of Kazakhstan (GARK). F. 100 (Directorate of Schools of the Tauride province), op. 1.
6. State Archive of the Republic of Crimea (GARK). F. 100. Op. 1.
7. State Archive of the Republic of Crimea (GARK). F. 103. Op. 1.
8. State Archive of the Republic Crimea (GARK). F. 219. Op. 1.
9. Gromova N.F. From the history of primary educational institutions of the Crimea in the first half of the XIX century: students and teachers of parish and county schools // Historical sciences and archeology. – The Tauride Scientific Observer, 2016. – № 10 (15). – P. 4.9.
10. Danilenko V.N. The intellectual potential of the Crimea in the XIX–XX centuries // Culture of the Crimea at the turn of the century: materials of the Republican Scientific Conference (April 27–29, 1993). – Simferopol: Krymizdat, 1993. – pp. 83–86.
11. Zadereychuk I.A. Specialized primary educational institutions in the German settlements of Taurida provinces at the end of the XIX – beginning of the XX century. // II Tauride scientific readings dedicated to the 90th anniversary of the Central Museum of Taurida (Simferopol, May 25, 2001). – Simferopol: Danila-5, 2002. – p. 248–252.
12. Zadereychuk I.A. The formation and development of the German education system in the German colonies of the Feodosiysky district in the XIX – early XX century. // Black Sea region, Crimea, Rus in history and culture: materials of the II Sudak International Conference (September 12–16, 2004). K. – Sudak: Akadempriodika, 2004. p. 93–99.
13. Zadereychuk N.A. Central schools of German settlers on the territory of the Crimean Peninsula at the beginning of the XX century. // Arseniy Ivanovich Markevich: I Tauride International scientific readings (Simferopol, May 19, 2000). – Simferopol: Telex, 2000. – pp. 80–83.
14. Kanisheva M.A. Socio-historical conditions determining the general trends in the development of the primary national education system in the Crimea at the end of the XIX – beginning of the XX century. // Culture of the peoples of the Black Sea region, 2003. – No. 37. – Pp. 220–227.
15. Crimea from antiquity to the present day / Edited by E.B. Petrova. – Simferopol: Chernomorpress Publishing House; Feodosia: Koktebel Publishing House, 2010. – 656 p.
16. Moiseenkova L.S. Zemstvo schools of the Tauride province in the 70–80-ies of the XIX century // Culture of the peoples of the Black Sea region, 1991. № 2. p. 150.156.
17. Novikova E.V. The development of the public education system in the Crimean counties of the Tauride province in the second half of the 60s of the XIX – early XX century // Manuscript. – Tambov: Diploma, 2019. – Volume 12. – Issue 10.- C. 71–79. – URL: <http://www.gramota.net/materials/9/2019/10/13.html> (date of reference: 04/22/2024).
18. Education and pedagogical thought of the Crimea (XIX – early XX century) / edited by A.V. Gluzman, L.I. Redkina. K. K.: Knowledge of Ukraine, 2007. 384 p.
19. Sinitsa D.A., Lykova N.N. Formation and development of the education system in the Crimea in the second half of the XIX – early XX century // Pedagogy. Questions of theory and practice. – Tambov: Diploma, 2018. – № 2(10) – C. 49–53. – URL: <http://www.gramota.net/materials/4/2018/2/11.html> (date of application: 04/23/2024).
20. Shelyagova A.A. Activity of the Tauride provincial zemstvo for the development of military gymnasium education in the Crimea in the second half of the XIX century // Historical and Pedagogical Journal, 2011. – No. 2. – pp.98–112. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-tavricheskogo-gubernskogo-zemstva-po-razvitiyu-voennogo-gimnazicheskogo-obrazovaniya-kryma-vo-vtoroy-polovine-xix-veka/viewer> (date of application: 04/21/2024).

Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся: обобщение опыта Камчатского края 2021–2023 годов

Башун Ольга Владимировна,

доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга»
E-mail: bashunolga@mail.ru

Прошина Идея Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики КамГУ имени Витуса Беринга
E-mail: ideya_ryzhkova@mail.ru

Радченко Марианна Анатольевна,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 36» Петропавловск-Камчатского городского округа
E-mail: school36_pkgo_41@kamgov.ru

Статья посвящена проблеме ориентации школьников на профессию педагога, которая входит сегодня в актуальную повестку государственной образовательной политики. Целью статьи является первичное обобщение опыта допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся в Камчатском крае. В статье рассматриваются базовые идеи допрофессиональной педагогической подготовки. Авторы рассматривают начало становления допрофессиональной педагогической подготовки в Камчатском крае с 2021 по 2023 годы, подробнее останавливаясь на опыте работы одной из школ, принимающих участие в реализации Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования. В статье представлен фрагмент исследования по формированию метапредметных результатов в классах, где реализуется предпрофессиональная педагогическая подготовка. Полученные результаты представленного эксперимента свидетельствуют о том, что уровень сформированности личностных универсальных учебных действий, таких как самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация учеников существенно повысился за два года обучения.

Ключевые слова: допрофессиональная педагогическая подготовка, психолого-педагогический класс, метапредметные результаты

В современной педагогической периодике расширяется география исследований, посвященных анализу опыта допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся, тема эта интересна таким ученым как: Л.В. Неклюдова (г. Ижевск, Удмуртская Республика); Л.В. Байбородова, И.В. Головина, М.В. Груздев, Г.А. Папуткова, А.М. Ходырев, А.П. Чернявская (г. Ярославль, Ярославская область); Л.С. Демина, Е.В. Дозморова (г. Томск); Э.Р. Диких (г. Омск); Р. Е Ермоленко. (Республика Карелия); А.И. Жук (Республика Беларусь); Н.С. Белоусова, С.А. Минюрова, Н.М. Пазгле (г. Екатеринбург); В.Л. Бенин, Э.А. Гареева, З.Р. Киреева, Г.Н. Скударева (г. Уфа, Республика Башкортостан), а также исследователи из Костромской области, Республики Коми, Архангельской области, Смоленска и Камчатского края и др.

Не смотря на понятную разницу в подходах, авторы-разработчики идеи допрофессиональной педагогической подготовки, единодушны в том, что «процесс педагогизации общественных отношений; гуманитарный характер психолого-педагогических знаний, которые актуальны и имеют ценность для представителей любой профессии; педагогическое просвещение и профессиональная ориентация, которые позволяют актуализировать многие процессы, происходящие в образовательных организациях, особенно – гуманизацию отношений, персонализацию образовательной среды, саморазвитие, самопознание и самореализацию личности; подготовка компетентных педагогов, которая осуществляется не только профессиональными учебными заведениями, но и начинается в период школьного ученичества» [1].

В исследованиях Л.В. Байбородовой, М.В. Груздева, А.М. Ходырева, А.П. Чернявской, И.В. Головиной, Г.А. Папутковой указывается, что «наиболее благоприятная ситуация по количеству образовательных организаций, реализующих программы допрофессиональной педагогической подготовки, по организации деятельности педагогических классов (групп, объединений) сложилась в Дальневосточном и Южном федеральных округах» [3, с. 4–5].

Так, в 2021–2022 учебном году в Камчатском крае появились первые профильные 10-е классы психолого-педагогической направленности, в трёх школах: МАОУ СШ № 36 г. Петропавловска-Камчатского городского округа, а также МБОУ «Елизовская СШ № 1»; МБОУ «Корякская СШ» Елизовского муниципального района. В 2022–

2023 учебном году: открылся следующий 10-й психолого-педагогический класс в МАОУ СШ № 36 и продолжил работу 11-й класс. В Елизовском муниципальном районе 11-е классы психолого-педагогической направленности в МБОУ «Елизовская СШ № 1» и МБОУ «Корякская СШ» продолжили работу. Всего обучалось 66 человек.

В 2023 году состоялся первый выпуск учащихся психолого-педагогических классов. Хороший результат работы продемонстрировали Корякская школа, в которой из 6 учащихся психолого-педагогического класса 4 продолжили своё образование, теперь уже профессиональное, по педагогическим специальностям, и школа № 36 в которой из 20 обучающихся выбрали обучение по педагогическим специальностям 12 человек. Всего из трёх классов профессию педагога получают 20 человек, причём 15 из них в образовательных организациях Камчатского края (12 – в КамГУ им. В. Беринга, 3 – в Камчатском педколледже)

В 2023–2024 учебном году произошло расширение сети психолого-педагогических классов. В Петропавловск-Камчатском городском округе открыты классы психолого-педагогической направленности в МАОУ СШ № 36 в 10-х и 11-х классах, в МБОУ СШ № 11, МБОУ СШ № 15, МАОУ СШ № 30 в 10-х классах. В Елизовском муниципальном районе открылись 10-ый класс психолого-педагогической направленности в МБОУ «Николаевская средняя школа», и группа 10-го класса МБОУ «Пионерская средняя школа».

Ещё в четырёх муниципальных образованиях открылись профильные классы/группы психолого-педагогической направленности: в МБОУ СШ № 1 Вилучинского городского округа; в МКОУ «Каменская средняя школа» и МКОУ «Манильская средняя школа» Пенжинского муниципального района; в МКОУ «Тиличинская средняя школа» Олюторского муниципального района; в МБОУ «Средняя школа № 2» Усть-Камчатского муниципального района.

Предпрофильные классы/группы (7–9 классы) открылись в СШ № 11 и СШ № 15 Петропавловск-Камчатского городского округа и в Оссорской средней школе Карагинского района, в них занимаются 59 человек.

Всего в профильных психолого-педагогических классах (10–11-е классы) в 2023–2024 учебном году в Камчатском крае обучается 145 человек.

Мы согласны в мнении Л.Н. Артемьевой и Н.А. Мухамедьяровой, о том что «допрофессиональная педагогическая подготовка на базе университетов позволяет решать задачи модернизации педагогического образования, обеспечивая его непрерывность; способствует развитию кадрового потенциала региональной системы образования; расширяет возможности для профессиональной ориентации обучающихся в сфере социально-педагогической деятельности и формирования у них актуальных и перспективных профессиональных и общекультурных компетенций» [1, 286].

Предметы психолого-педагогической направленности разработаны и преподаются профессорско-педагогическим составом на базе КамГУ имени Витуса Беринга. Обучающиеся в психолого-педагогических классах школьники посещают уроки-лекции, где раскрываются секреты теоретической части педагогики и психологии. В качестве пробы профессионального пера используются педагогические олимпиады для школьников, научные конференции, педагогические и психологические квизы. На уроках-практикумах, уроках-лабораториях, тренингах ребята с преподавателями-наставниками работают над анализом ситуаций из реальной педагогической практики, из литературных произведений и кинематографа, приобретая опыт погружения в педагогическую действительность, развивая мотивацию выбора педагогической профессии.

Остановимся подробнее на опыте работы одной из школ, принимающих участие в реализации Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования на Камчатке.

Согласно приказу Министерства образования Российской Федерации от 18 июля 2002 года № 2783 «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования»: «Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [4]. Для реализации этой концепции в Муниципальном автономном образовательном учреждении «Средняя школа № 36» Петропавловск-Камчатского городского округа предложен инновационный проект, который предполагает обоснование и разработку такой системы сотрудничества образовательных организаций, где осуществлялись бы единые условия, подходы, формы, методы, средства развития и мониторинга готовности обучающихся к жизни в современном обществе, к развитию самостоятельности, умению взаимодействовать с другими людьми, достигать поставленных целей деятельности, в том числе, в профессиональном самоопределении.

В 2023 году из стен МАОУ «Средняя школа № 36» вышли первые выпускники педагогического класса гуманитарного профиля, что позволяет осуществить первичный анализ результатов работы.

Целью мониторинга развития учебных универсальных действий, стало определение уровня сформированности у обучающихся 10–11-х классов метапредметных умений как необходимого условия для успешного освоения образовательной программы и ФГОС среднего общего образования. Диагностическими методами мониторинга стали: педагогическое наблюдение, диагностиру-

ющая метапредметная контрольная работа, анализ продуктов деятельности (итоговых проектов обучающихся).

Педагогом-психологом, учителями-предметниками и сетевыми партнёрами – преподавателями КамГУ имени Витуса Беринга осуществлялось педагогическое наблюдение в процессе сопровождения образовательного процесса.

С целью определения динамики развития универсальных учебных действий была проведена диагностирующая метапредметная работа (в начале 10-го и в конце 11-го класса) на основе предметов «русский язык», «литература», «биология», «математика», «география» были разработаны задания для диагностики общелогических умений.

Полученные результаты мониторинга свидетельствуют, что уровень сформированности личностных УУД, таких как самоопределение, смыслобразование, нравственно-этическая ориентация учеников существенно повысился за два года обучения. Например, умение учащихся устанавливать связи между целью учебной деятельности и её мотивом на повышенном уровне продемонстрировали 90% выпускников от первоначального значения – 45%.

Уровень сформированности познавательных УУД также свидетельствует о существенном росте. Например, умение выбирать основания и критерии для сравнения и классификации объектов на повышенном уровне в конце 11-го класса продемонстрировали 50% учеников от первоначального значения 30%. Примерно такие же цифры прослеживаются и в росте показателей уровня сформированности исследовательских навыков, информационной компетенции, умении ставить и формулировать проблему, самостоятельно разрабатывать пути решения проблем поискового и творческого характера.

Анализ результатов сформированности регулятивных УУД показал, что систематическая работа педагогическая коллектива над формированием таких универсальных учебных действий, как целеполагание, постановка учебной задачи, контроль в форме сравнения способа действия и его последствий, – принесла свои положительные результаты. На повышенном уровне выполнили задания от 60 до 90% выпускников.

Положительная динамика прослеживается и в развитии коммуникативных универсальных учебных действий. Например, умение планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками на низком уровне выявлено у 70% учеников в 10-м классе. К концу 11 класса эти учебные действия на повышенном уровне продемонстрировали 60% детей, хотя, к сожалению, 4 человека (20%) так и не смогли повысить эти результаты. В два раза повысился показатель сформированности таких навыков, как «Разрешение конфликтов», «Полнота и точность выражения мысли», что, несомненно в современной жизни является необходимым условием для осуществления успешной

коммуникации не только в профессиональной деятельности, но и в личностном плане.

Результаты мониторинга дали педагогическому коллективу повод для сдержанного оптимизма. Психолого-педагогическая работа, проводимая с обучающимися педагогического класса, подтвердила, что идея создания предпрофессионального педагогического класса успешно реализуется и развивается. Поэтому нам показалось очень важным сравнить результаты уровня сформированности матепредметных УУД выпускников педагогического класса и обучающихся класса с универсальным профилем обучения.

В ноябре 2023 года психологами школы принято исследование, направленное на выявление метапредметных результатов образования. Контрольная работа была составлена на основе материалов Российской электронной школы <https://resh.edu.ru>. В ней участвовали ученики 10-го и 11-го предпрофессионального педагогического класса и 11 общеобразовательного класса. Хочется обратить внимание, что основной костяк 10-го класса составляют дети предпрофильного педагогического 9-го класса.

Диагностические задания были объединены в группы и направлены на проверку следующих блоков познавательных универсальных учебных действий (см. таблицу 1).

Таблица 1. Группы познавательных универсальных учебных действий

Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
Познавательные логические действия	Познавательные действия по решению задач	Познавательные знаково-символические действия	Познавательные общеучебные действия по работе с информацией и текстом
выявление сходств; выявление различий; проведение сравнений; установление аналогий; ранжирование, группировка; классификация	наблюдение; опыт, изменение; общие приемы решения задач	оценка; кодирование; декодирование; схематизация; моделирование	извлечение из текста информации, заданной в явном виде; интерпретация информации; поиск информации и оценка ее достоверности; использование информации для решения учебно-практических и учебно-познавательных задач

Заданиям были присвоены уровни – низкий, средний, высокий. Уровень характеризует степень сформированности умения, которая требуется для успешного выполнения данного задания.

Низкий (репродуктивный) уровень характеризуется узнаванием способа деятельности, сле-

дованием образцу и простейшему алгоритму, использованию известных алгоритмов в ситуациях типовых учебных задач.

Средний (рефлексивный) уровень демонстрируют школьники использующие известные алгоритмы, решая нетиповые учебные задачи, а также решая задачи, посредством комбинирования известных алгоритмов.

Высокий (функциональный) уровень отличается изменением известного алгоритма, его адаптацией, исходя из особенностей учебной задачи, самостоятельным установлением последовательности действий при решении учебной задачи.

Полученные результаты диагностики (рис. 1) показывают, насколько в учебном процессе обеспечивается достижение конкретных личностных и метапредметных результатов, развитие конкретных УУД.

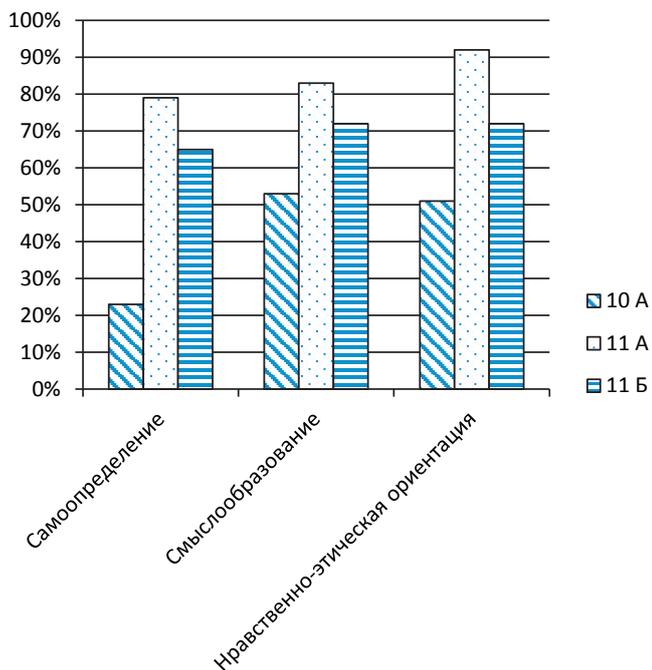


Рис. 1. Показатели сформированности личностных УУД

Как видно из диаграммы, наиболее высокие результаты демонстрируют ученики выпускного педагогического класса. Самые низкие результаты показывают ученики 10-го педагогического класса. Слайд наглядно показывает, насколько вырастает умение самоопределения, смыслообразования к окончанию школы – от 20% в начале 10-го класса до 90% в 11-м классе.

Диаграмма результатов сформированности регулятивных УУД (рис. 2) достаточно интересна. Из неё мы видим, что развитие таких УУД, как контроль, коррекция своих действий, оценка успешности усвоения материала находятся примерно на одном уровне у всех трёх классов. Чуть более успешными в освоении регулятивных УУД является 11-й педагогический класс, а 10-й педагогический находится примерно на одном уровне с 11-м классом универсального профиля. Это означает, что впереди – 1,5 года работы педагогического коллектива над развитием этих умений.

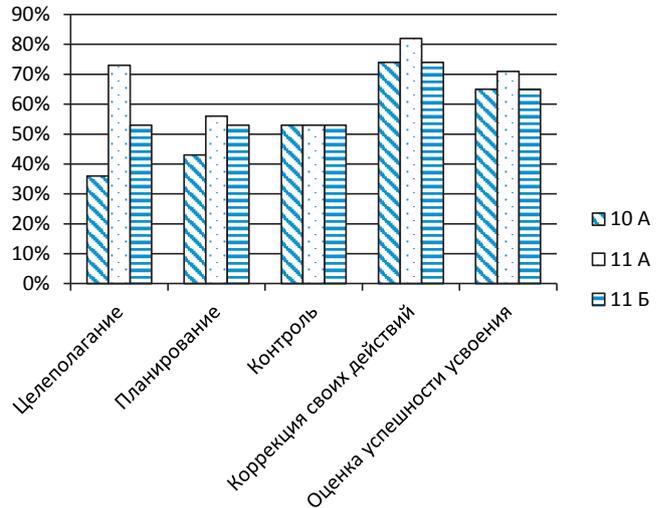


Рис. 2. Показатели сформированности регулятивных УУД

Показатели сформированности общеучебных УУД (рис. 3) демонстрируют существенный разрыв между 11-м педагогическим и 11-м универсальным классами. Исследовательские и информационные учебные действия в общеобразовательном классе на повышенном уровне демонстрируют в два раза меньше учеников, чем в педагогическом. Даже 10-й класс по отдельным критериям демонстрирует лучшие результаты, чем 11-й универсальный.

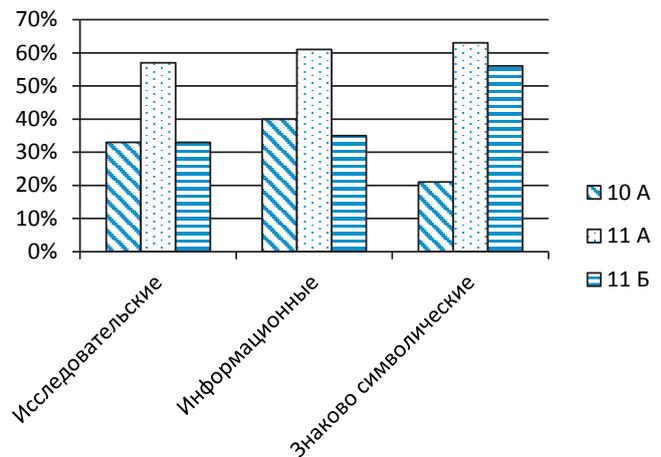


Рис. 3. Показатели сформированности познавательных УУД (общеучебные)

То же самое можно сказать и об уровне развития логических УУД (рис. 4), где мы видим явное преимущество детей из 11-го профильного педагогического класса. Диаграмма также говорит о том, в каком направлении педагогическому коллективу необходимо скорректировать свою работу в 10 классе – это развитие таких УУД, как умение анализировать, делать выводы, производить классификацию объектов.

Как подчёркивала Л.В. Байбородова, «в современных условиях важно организовать такую до-профессиональную подготовку, которая бы обеспечила не только формирование готовности детей к поступлению в профессиональные организации, но и успешность, комфортность пребывания выпускника школы в социуме, среди окружающих»

людей, способность преобразовывать себя и окружающий мир, находиться в гармонии с самим собой и другими. У выпускника школы могут по-разному сложиться жизненные ситуации, он должен уметь мобильно перестраиваться, менять жизненную и профессиональную траекторию, уметь находить способы самореализации в процессе созидательной деятельности в любой сфере, быть готовым к взаимодействию с людьми и социумом» [2, 34]. Показатели сформированности данных компетенций представлены на рис. 5.

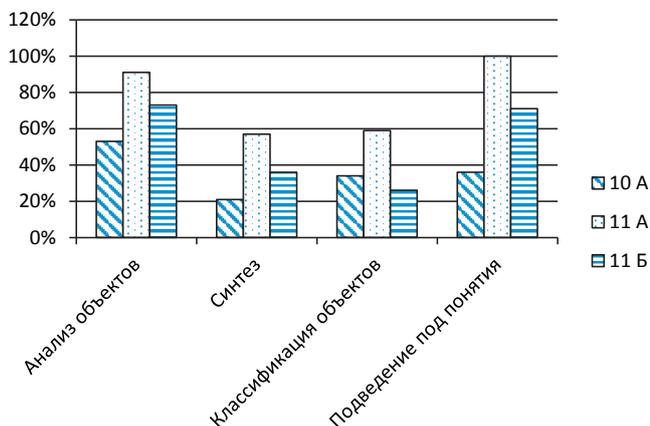


Рис. 4. Показатели сформированности познавательных УУД (логические)

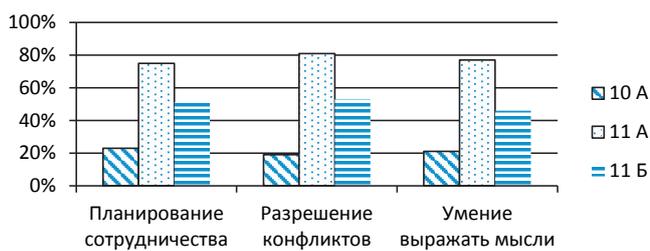


Рис. 5. Показатели сформированности коммуникативных УУД

Можно сделать вывод, что 10-й класс как коллектив на конец первой четверти ещё не сформировался, пути коммуникации, в том числе и учебной, детьми только пробуются. Именно этим, на наш взгляд, объясняется низкий показатель «планирование сотрудничества», «разрешение конфликтов», «умение выражать свои мысли». Но мы уверены, что к концу освоения ООП СОО эти дети продемонстрируют высокие результаты

Проведённые мониторинговые исследования позволяют сказать, что система взаимодействия образовательных организаций, направленная на формирование метапредметных результатов обучения – работает.

Высокие показатели сформированности метапредметных результатов в 11-м классе, где реализуется предпрофессиональная педагогическая подготовка, обусловлены системной работой школы, педагогического колледжа, КамГУ имени Витуса Беринга, преподаватели которого реализуют такие учебные дисциплины, как педагогика, психология, введение в профессию, социальное проектирование и другие. Включение учеников в не-

посредственную жизнь университета, общение со студентами является важным условием приобретения предметных знаний, умений и формирования и развития компетенций, мировоззрения и ценностно-смысловых ориентаций.

Уверены, что выпускники профильных педагогических классов, в первую очередь, будут способны к осмысленной и творческой организации своей жизни, к коммуникации и социальной активности, обладать созидательностью и конструктивностью мышления, поскольку «профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории» [4].

Литература

1. Артемьева Л.Н., Мухамедьярова Н.А. Особенности допрофессиональной педагогической подготовки школьников на базе организаций высшего образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. № 4. С. 292–298.
2. Байбородова Л.В. Воспитание старшеклассников в процессе допрофессиональной педагогической подготовки // Известия ВГПУ. 2022. № . С. 33–39.
3. Байбородова Л. В., Груздев М.В., Ходырев А.М., Чернявская А.П., Головина И.В., Папуткова Г.А. Перспективы допрофессиональной педагогической подготовки школьников в современных условиях // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т. 7, № 3. С. 3–13.
4. Министерство образования Российской Федерации. Приказ от 18 июля 2002 года № 2783. Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования.

PRE-PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING OF STUDENTS: SUMMARY OF THE EXPERIENCE OF KAMCHATSKY KRAI IN 2021–2023

Bashun O.V., Proshina I.I., Radchenko M.A.

Vitus Bering Kamchatka State University; Municipal Autonomous General Educational Institution “Secondary School No. 36” of Petropavlovsk-Kamchatsky Urban District

The article is devoted to the problem of schoolchildren’s orientation to the profession of a teacher, which is nowadays on the topical agenda of the state educational policy. The purpose of the article is the primary generalization of the experience of pre-professional pedagogical training of students in Kamchatka Krai. The article considers basic ideas of pre-professional pedagogical training. The authors examine the beginning of the formation of pre-professional teacher training in Kamchatka Krai from 2021 to 2023, focusing on the experience of one of the schools participating in the implementation of the Concept of profile education at the senior level of general education. The article presents a fragment of research on the formation of meta-subject results in classes where pre-professional teacher training is realized. The results of the presented experiment show that the level of formation of personal universal learning actions, such as self-determination meaning-making, moral and ethi-

cal orientation of students significantly increased during two years of study.

Keywords: pre-professional pedagogical training, psycho-pedagogical class, meta-educational results

References

1. Artyemyeva L.N., Mukhamedyarova N.A. Features of pre-professional pedagogical training of schoolchildren on the basis of organizations of higher education // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. № 4. С. 292–298.
2. Bayborodova L.V. Education of high school students in the process of pre-professional pedagogical training // Izvestiya VSPU. 2022. № . С. 33–39.
3. Baiborodova L. V., Gruzdev M.V., Khodyrev A.M., Chernyavskaya A.P., Golovina I.V., Paputkova G.A. Perspectives of pre-professional pedagogical training of schoolchildren in modern conditions // Scientific Result. Pedagogy and psychology of education. 2021. Т. 7, № 3. С. 3–13.
4. Ministry of Education of the Russian Federation. Order of July 18, 2002, No. 2783. On Approval of the Concept of profile education at the senior level of general education.

Применение технологии «Чирлидинг» при формировании привычек ЗОЖ: на примере Дальневосточного государственного медицинского университета

Постникова Лариса Михайловна,

Магистрант, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
E-mail: 2022104629@pnu.edu.ru

Давыденко Валентина Александровна,

к.п.н., доцент, руководитель высшей школы Педагогики и истории, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
E-mail: 009415@pnu.edu.ru

В статье рассматривается роль чирлидинга в формировании здорового образа жизни у студентов ДВГМУ. Чирлидинг включает в себя много элементов, требующих гибкости, ловкости и координации движений. Занятия чирлидингом способствуют развитию этих качеств, что, в свою очередь, помогает уменьшить риск получения травм и повысить общую физическую подготовку. Среди студентов, особенно в период активных учебных и экзаменационных нагрузок, сохранение здоровья и поддержание физической активности играют ключевую роль. Вовлеченность студентов в систематические занятия физической культурой и спортом во внеурочное время очень низкая. Это приводит к снижению двигательной активности, физической подготовленности и отражается на здоровье студенческой молодежи. Авторами изучены основные особенности чирлидинга как вида спорта. Проведено исследование контрольной группы студентов с целью проследить динамику изменений уровня стресса, выносливости, физического здоровья в ходе занятий в секции чирлидинга. Занятия чирлидингом могут быть ценным дополнением к университетской жизни, способствуя физическому и психическому благополучию студентов, а также их личностному росту и социальным навыкам.

Ключевые слова: чирлидинг, студенты, здоровый образ жизни, влияние, спорт.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) становится всё более актуальной темой в современном обществе. Среди студентов, особенно в период активных учебных и экзаменационных нагрузок, сохранение здоровья и поддержание физической активности играют ключевую роль. В связи с этим, изучение влияния различных видов физической активности на формирование ЗОЖ становится предметом интереса академических исследований [3].

Согласно исследованиям Козиной Г.Ю., в настоящее время продолжает усиливаться негативная тенденция – отсутствие заинтересованности в занятиях физическими упражнениями, которые выполняются только в рамках учебных часов, причем нерегулярно. Вовлеченность студентов в систематические занятия физической культурой и спортом во внеурочное время очень низкая. Это приводит к снижению двигательной активности, физической подготовленности и отражается на здоровье студенческой молодежи [1].

Изучением влияния учебного процесса на здоровье студентов долгое время занимается доцент, преподаватель Астраханского государственного медицинского университета И.Р. Шагина, которая во многих своих работах указывает на персональный характер воздействия на организм студентов, определяя это адаптационными возможностями организма [6].

Исследования И.Р. Шагиной также показывают, что значительное влияние на здоровье студентов оказывает психологическое состояние. Стрессы, тревога, депрессия – все это снижает иммунитет и увеличивает риск развития различных заболеваний.

Исходя из этого, в современном мире остро стоит вопрос о формировании здорового образа жизни студентов. Учитывая факторы слабой заинтересованности студентов в изучении дисциплины «физическая культура и спорт», в том аспекте, в котором она представлена в Федеральном государственном образовательном стандарте, необходимо искать новые способы вовлечения студентов в сферу изучения здорового образа жизни [5].

В настоящее время в ВУЗах наиболее доступными занятиями считаются занятия по следующим видам спорта и системам физических упражнений: легкая атлетика, спортивные игры, фитнес, атлетическая гимнастика, различные виды единоборств, а также становятся все более популярны с внедрением в учебный процесс нетрадиционные виды физической культуры, такие как: фитбол, пилатес, чирлидинг и т.д., как методы гармоническо-

го (физического, психического и духовного) развития личности студентов. Одним из таких способов являются занятия чирлидингом.

Авторами была выдвинута гипотеза: занятия чирлидингом способствуют улучшению физического и психологического здоровья и способствуют активному вовлечению студентов к занятиям физической культурой.

Занятия чирлидингом могут оказать положительное влияние на здоровье человека и помочь в формировании здорового образа жизни по нескольким причинам:

- 1) Участие в чирлидинге включает в себя различные упражнения, тренировки и выступления, которые требуют высокой физической активности. Это положительно влияет на сердечно-сосудистую систему, укрепляет мышцы, улучшает выносливость и в целом способствует формированию здоровой физической формы [4];
- 2) Чирлидинг включает в себя много элементов, требующих гибкости, ловкости и координации движений. Занятия чирлидингом способствуют развитию этих качеств, что, в свою очередь, помогает уменьшить риск получения травм и повысить общую физическую подготовку;
- 3) Активное участие в виде спорта, таком как чирлидинг, способствует улучшению настроения, снижению стресса и улучшению психологического благополучия;
- 4) Чирлидинг часто является командным видом спорта. Участие в командных тренировках и выступлениях способствует созданию сильной дружеской обстановки и развитию командного духа [2];
- 5) Практика чирлидинга способствует формированию у занимающихся дисциплинированного режима тренировок, что способствует развитию самодисциплины.

Таким образом, чирлидинг влияет на здоровье и формирование здорового образа жизни через физическую активность, улучшение физической формы, повышение психологического благополучия, социальное взаимодействие и развитие дисциплины.

Базой для исследования стал Дальневосточный государственный медицинский университет (г. Хабаровск), где в 2022 году благодаря поддержке администрации ВУЗа была создана секция по чирлидингу. В настоящее время секция становится все более популярной: все большее количество студентов становится заинтересованными к занятиям чир – спортом, студентки чирлидерши выступают на различных соревнованиях и поддерживают спортивные команды университета.

Для того чтобы определить, влияют ли занятия чирлидингом на улучшение состояния здоровья автором было проведено исследование среди студентов медицинского университета. Исследование проводило в период с сентября 2023 года по январь 2024 года. Исследовательской группой стали студентки 1 курса лечебного, педиатриче-

ского и фармацевтического факультетов в возрасте 19–22 лет, которые в сентябре 2023 года только начали заниматься чир – спортом в университете. Перед началом занятий в секции чирлидинга, студенты отвечали на вопросы анкеты с целью определения их общего физического состояния. В опросе приняло участие 15 человек.

В анкете студентам было предложено оценить уровень своего физического здоровья, результаты были следующие:

- «высокий уровень» – три человека из 15 опрошенных (20%);
- «средний уровень» – четыре человек из 15 опрошенных (27%);
- «низкий уровень» – восемь человек из 15 опрошенных (53%).

Также предлагалось оценить уровень своей физической выносливости. На данный вопрос лишь четыре человека (26%) отметили у себя «высокий уровень» выносливости, шесть человек (40%) указали «средний уровень», пять человек (34%) – средний уровень.

Студентам был задан вопрос: «Испытываете ли вы проблемы со здоровьем?» и большинство студентов ответили положительно. Многие из них отмечают постоянные головные боли, боли в спине, шее, суставах и так далее.

Также в анкете предлагалось оценить уровень своего стресса, с которым студенты сталкиваются или могут столкнуться в процессе обучения в медицинском университете, и результаты были следующие:

- «высокий»: шесть человек из 15 опрошенных (40%);
- «средний»: шесть человек из 15 опрошенных (40%);
- «низкий»: три человека из 15 опрошенных (20%).

Результаты первичной диагностики показали, что большинство студентов имеют проблемы со здоровьем и не удовлетворены своим физическим состоянием. Также значительная часть студентов отмечают у себя сильное стрессовое состояние. Общий уровень физического состояния студентов можно оценить, как среднее.

После пяти месяцев регулярных занятий в секции чирлидинга, была проведена повторная диагностика. Студентам была предложена та же анкета, что и на первом этапе исследования. Результаты значительным образом изменились.

Так, удовлетворенность своим физическим здоровьем на высоком уровне составила 40%, среднем уровне – 40%, низком уровне – 20%. Студенты стали отмечать, что не испытывают болей в суставах, шее и спине, что позволяет сделать вывод о положительном влиянии занятий чирлидингом на здоровье студентов (рис. 1–3).

После занятий чирлидингом у студентов заметно увеличилась физическая выносливость. Высокий уровень выносливости отметили у себя семь студентов (46%), средний уровень шесть человек – 40%, низкий уровень: три человека (14%).

Динамика изменений физического здоровья при занятиях чирлидингом

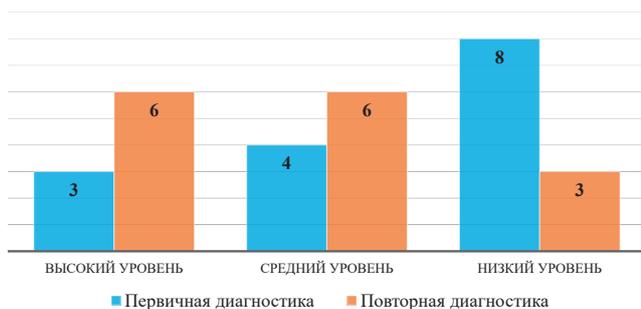


Рис. 1. Динамика удовлетворенности физическим здоровьем студентов в процессе занятия чирлидингом.

Динамика изменений уровня выносливости при занятиях чирлидингом

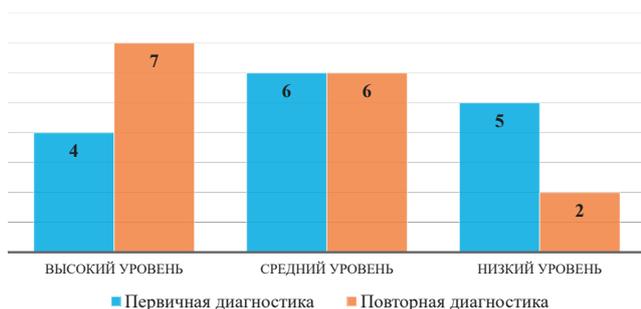


Рис. 2. Динамика изменения физической выносливости студентов в процессе занятия чирлидингом.

Помимо этого, снизился уровень стресса студентов – чирлидеров. Так на повторном этапе исследования лишь три человека из 15 отметили (20%), что продолжают испытывать сильный стресс, средний уровень стресса отметили у себя два человека (13%), низкий уровень стресса – 77%. Таким образом, у большинства студентов снизился уровень стресса при занятиях чирлидингом.

Динамика изменений уровня стресса при занятиях чирлидингом

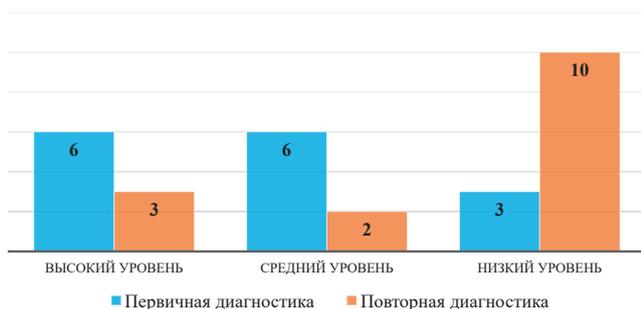


Рис. 3. Динамика изменений уровня стресса при занятиях чирлидингом.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что чирлидинг является эффективным средством формирования здорового образа жизни у студентов. Участие в чирлидинге способствует улучшению физической подготовки, укреплению мышц, повышению выносливости и улучшению общего физического состояния. Дальнейшие исследования в данной сфере помогут более детально изучить влияние чирлидинга

на формирование ЗОЖ и определить оптимальные подходы к интеграции этого вида активности в повседневную жизнь студентов.

Таким образом, чирлидинг влияет на здоровье и формирование здорового образа жизни через физическую активность, улучшение физической формы, повышение психологического благополучия, социальное взаимодействие и развитие дисциплины. Занятия чирлидингом могут быть ценным дополнением к университетской жизни, способствуя физическому и психическому благополучию студентов, а также их личностному росту и социальным навыкам.

Литература

1. Дмитриева Е.С. Привлечение к ЗОЖ популяризацией современных видов спорта / Е.С. Дмитриева // Будущее науки-2020. Сборник научных статей 8-й Международной молодежной научной конференции. В 5-ти томах. 2020. Курск, 2020. С. 193–195.
2. Ерохов Д.С. Чир спорт и черлидинг: перспективы развития/Д.С. Ерохов//Актуальные проблемы педагогики и психологии – 2020-№ 1- с. 13–18
3. Немцева Е.В. Черлидинг вчера и сегодня / Е.В. Немцева, Н.В. Рыжкин, И.А. Коробов // Наука-2020. – 2020 – № 2 (38) – С. 87–92.
4. Полетаева А.А., Горбачева О.А. Мотивация студентов высших учебных заведений к занятиям черлидингом / А.А. Полетаева, О.А. Горбачева // НАУКА-2020. 2018. № 1–1 (17). С. 191–194.
5. Приказ Минобрнауки России от 19.07.2022 № 662
6. Шагина И.Р. Влияние учебного процесса на здоровье студентов/И.Р. Шагина//Астраханский медицинский журнал – 2023 -№ 4 – с. 95–100

THE USE OF «CHEERLEADING» TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF HEALTHY LIFESTYLE HABITS: THE EXAMPLE OF THE FAR EASTERN STATE MEDICAL UNIVERSITY

Postnikova L.M., Davydenko V.A.
Pacific State University

This article examines the role of cheerleading in the formation of a healthy lifestyle among students of DVSMU. Cheerleading includes many elements that require flexibility, dexterity and coordination of movements. Cheerleading activities contribute to the development of these qualities, which, in turn, helps to reduce the risk of injury and increase overall physical fitness. Among students, especially during the period of active academic and exam loads, maintaining health and maintaining physical activity play a key role. The involvement of students in systematic physical education and sports outside of school hours is very low. This leads to a decrease in physical activity, physical fitness and affects the health of students. The authors have studied the main features of cheerleading as a sport. A study of a control group of students was conducted in order to trace the dynamics of changes in stress levels, endurance, and physical health during classes in the cheerleading section. Cheerleading classes can be a valuable addition to university life, contributing to the physical and mental well-being of students, as well as their personal growth and social skills.

Keywords: cheerleading, students, healthy lifestyle, influence, sports.

References

1. Dmitrieva E.S. Lifestyle by popularization of modern sports // The future of science-2020. Collection of scientific articles of the 8th International Youth Scientific Conference. In 5 volumes. 2020. Kursk, 2020. pp. 193–195.
2. Erokhov D.S. Cheer sports and cheerleading: prospects for development/D.S. Erokhov//Actual problems of pedagogy and psychology – 2020-No.1- pp. 13–18
3. Nemtseva E.V. Cheerleading yesterday and today / E.V. Nemtseva, N.V. Ryzhkin, I.A. Korobov // Nauka-2020. – 2020 – № 2 (38) – Pp. 87–92.
4. Poletaeva A.A., Gorbacheva O.A. Motivation of students of higher educational institutions to engage in cheerleading / A.A. Poletaeva, O.A. Gorbacheva // NAUKA-2020. 2018. № 1–1 (17). Pp. 191–194.
5. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 662 dated 07/19/2022
6. Shagina I.R. The influence of the educational process on the health of students/I.R. Shagina//Astrakhan Medical Journal – 2023 -No.4 – pp.95–100

Школьная неуспеваемость у детей младшего школьного возраста: причины возникновения и пути преодоления

Приходченко Татьяна Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»
E-mail: prihodchenko1973@mail.ru

Спиренкова Наталья Григорьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»
E-mail: spirenkovan@mail.ru

Евсеева Юлия Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»
E-mail: yu.evseewa2018@yandex.ru

В данной статье рассматривается школьная неуспеваемость детей младшего школьного возраста. Представлены причины возникновения и пути преодоления проблемы связанной со школьной неуспеваемостью детей младшего школьного возраста. Школьная неуспеваемость проявляется как комплексная проблема, поражающая структуру школьной среды и требующая целостного подхода к её предотвращению. Вопрос неуспеваемости и ее предупреждения среди учеников охватывает широкий круг социальных исследований в областях психологии, социологии и педагогики. Важность проблемы подчеркивается дидактикой, где основное внимание уделяется анализу причин недостаточной учебной успеваемости. Отсутствие эффективной образовательной стратегии и методов преподавания, способствующих качественному обучению, признаются ключевыми факторами, приводящими к неуспеваемости. Поэтому особое внимание следует уделить анализу первопричин учебных успехов, чтобы предотвратить последующее отставание. В начальные годы школьного образования формируются важные физические и психологические аспекты, и уровень усвоенных навыков влияет на общую удовлетворенность ребёнка от получаемых знаний, а также на его самоуверенность и мотивацию к дальнейшему развитию.

Ключевые слова: школьная неуспеваемость, академическая неуспеваемость, педагогическая поддержка, познавательные процессы, причины школьной неуспеваемости.

Работа выполнена в рамках дополнительного соглашения к Соглашению о предоставлении субсидии федеральному бюджетному учреждению на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 073-03-2024-050/1 от 02.02.2024 г. по теме «Научно-методическое обеспечение ранней профилактики неуспеваемости младших школьников с использованием цифровых образовательных ресурсов»

Введение

Проблема недостаточной успеваемости в школе является важным аспектом исследований в области педагогики и детской психологии. Множество научных исследований выявили ряд факторов, влияющих на отставание учащихся от учебной программы: социальное окружение, условия в школе, профессионализм преподавателей, родительскую поддержку, индивидуальные особенности ребенка и другие аспекты. Несмотря на выявленные факторы, проблема остается актуальной, и требует поиска эффективных решений. Разнообразные исследования показали ряд факторов, оказывающих влияние на отставание учащихся от учебной программы: социальное окружение, условия в учебных заведениях, профессионализм преподавателей, поддержка со стороны родителей, индивидуальные особенности ученика и другие аспекты. Несмотря на выявленные факторы, проблема остается актуальной и требует разработки эффективных стратегий решения.

Изложение основного материала статьи

Исследование основ «школьной неуспеваемости» подразумевает глубокий анализ психологических и образовательных контуров понимания этого феномена. Раскрытие картины проблемы даст образовательным профессионалам информационную базу для осмысления и исследования феномена, что будет способствовать выявлению мотивов его появления и схем профилактики. Устойчивые проблемы с учебными достижениями имеют серьёзные социальные и экономические последствия, приводя к частым пропускам и даже отчислениям из образовательных учреждений. Так, школьная неуспеваемость проявляется как комплексная проблема, поражающая структуру школьной среды и требующая целостного подхода к её предотвращению.

Учитывая мнение педагога Ю.П. Вавилова, школьная неуспеваемость может быть описана как затруднение в усвоении учебного материала, неспособность гармонично адаптироваться к учебному процессу и освоению навыков различных видов деятельности. Это свидетельствует о потребности в более индивидуализированном и гибком образовательном процессе, который учитывал бы личностные и интеллектуальные отличия каждого ученика. [2, С. 19].

Изучая работы Л.В. Зубовой, можно заметить, что она устанавливает связь неуспеваемости со спецификой образовательного процесса и его внутренними конфликтами. По мнению учёного,

основой для возникновения учебных сложностей является разлад между личными академическими способностями учащегося и наличием разнообразных барьеров, влияющих на учебную деятельность. [4, С. 207].

Часто наблюдаемое нежелание школьников к активному участию в образовательной деятельности, к чтению учебной литературы и к выполнению учебных заданий на должном уровне препятствует их продвижению к более сложным этапам обучения и освоению продвинутых образовательных методик. Эта проблематика мало изучена педагогами, которые часто констатируют факт неуспеваемости, не углубляясь в анализ его причин и условий, при которых она возникает. Однако для эффективного предотвращения и коррекции учебных трудностей необходимо комплексное понимание ее природы и механизмов формирования. Так, неуспеваемость тесно связана с индивидуально-психологическими характеристиками учащихся, которые безусловно должны учитываться педагогами при выборе методов обучения и профилактики отставания.

Вопрос неуспеваемости и ее предупреждения среди учеников охватывает широкий круг социальных исследований в областях психологии, социологии и педагогики. Важность проблемы подчеркивается дидактикой, где основное внимание уделяется анализу причин недостаточной учебной успеваемости. Отсутствие эффективной образовательной стратегии и методов преподавания, способствующих качественному обучению, признаются ключевыми факторами, приводящими к неуспеваемости.

Кроме того, проблема часто заключается в том, что учеников не обучают самому процессу обучения. Они сталкиваются с трудностями при систематизации полученных знаний и не инициативны в самостоятельном освоении материала, что приводит к отставанию от школьной программы. Недостаточное развитие саморегуляции и психических функций, таких как память, воображение, логическое мышление, отражается на успехах в учебе и затрудняет восприятие новой информации и её усвоение. Педагогические и психологические исследования основаны на внимательном изучении поведенческих и биографических данных учащихся, что позволяет находить наработки, способствующие выявлению и преодолению трудностей в обучении и развитии школьников.

В процессе разработки учебных программ и требований педагоги уделяют особое внимание адаптации образовательного материала для младших школьников, учитывая уникальные психологические и физиологические характеристики, присущие их возрастному этапу развития. Педагоги признают, что умения и навыки учеников не статичны, а развиваются и трансформируются на протяжении всего периода школьного обучения, что делает критически важным создание социального контекста, благоприятствующего постоянному росту и развитию.

Проектируя такой контекст, учителя и школьные администраторы стремятся обеспечить поддерживающую и одновременно стимулирующую среду в классе, организуют продуманные воспитательные мероприятия, а также формируют условия для всестороннего раскрытия потенциала каждого ребёнка. Эффективность учебного процесса во многом зависит от таких элементов, как положительный эмоциональный фон в семье ученика, соответствие школьной среды современным образовательным трендам и стандартам, наличие разнообразных инструментов и ресурсов для образования и досуга, а не в последнюю очередь – от высокой квалификации и эмпатии учителей.

Школа обеспечивает поддержку младшим ученикам не только в академической сфере, но и принимает во внимание их социально-эмоциональные потребности, организуя дополнительные занятия по интересам, кружки и секции, где дети могут выразить себя через творчество, спорт или искусство. Но стоит помнить, что каждый ребёнок уникален, и индивидуальный подход в педагогике является ключом к достижению успеха, так как стандартные методы могут иметь различное воздействие на разных учеников из-за их личностных особенностей и темпов физического развития.

Работа с образовательными материалами, применение разнообразных программ и технического оснащения помогают осмыслить каждый компонент, возникающих у учеников учебных затруднений, включая дидактические, методические и психологические аспекты. Распознавание и анализ этих факторов даёт педагогам возможность устанавливать конкретные цели и выбирать способы преодоления проблем с успеваемостью.

Важно понимать, что игнорирование ключевых аспектов в обучении может привести к снижению успеваемости не только отдельных учеников, но и целых классов. Если возможности детей не согласуются с обучающими требованиями, это сразу же отражается на успехах в учёбе. Особенно это проявляется в младших классах, где заложенные основы для систематизации и приобретения знаний является критически важным.

Поэтому особое внимание следует уделить анализу первопричин учебных неудач, чтобы предотвратить последующее отставание. В начальные годы школьного образования формируются важные физические и психологические аспекты, и уровень усвоенных навыков влияет на общую удовлетворенность ребёнка от получаемых знаний, а также на его самоуверенность и мотивацию к дальнейшему развитию. При недостаточной успеваемости можем видеть замедление в умственном развитии детей, что подчеркивает важность ранней диагностики образовательных проблем. [3, С. 217].

Образовательные учреждения оказывают принципиальное значение на образовательный процесс и достижения учащихся. Комплексный успех школьников напрямую связан с качеством их образовательной среды, профессиональной под-

готовленностью педагогического состава, а также с физическим состоянием учебных помещений и доступностью учебных ресурсов. Наличие эффективной взаимосвязи и взаимоподдержки между педагогами и семьей ребёнка имеет ключевую роль в формировании отношения ученика к учебному процессу и его поведению в школе.

Отсутствие достаточной внимательности и содействия со стороны взрослых может вести к изменениям в поведенческом рисунке учащихся, что часто выражается в снижении мотивации к обучению, индифферентном отношении к школе и нежелательной модели поведения, иногда достигающей до откровенного бунтарства. В таких случаях риск того, что ученик становится так называемым «трудным подростком» значительно возрастает. Согласно определённым педагогам, первоочередное влияние оказывает действие (или бездействие) учителей, на их плечи часто ложится ответственность за неуспеваемость учащихся.

В педагогической науке существуют разнообразные теории объясняющие причины академических неудач. Так, выдающийся педагог П.П. Блонский выдвигает тезис о том, что фундаментальные причины неуспеваемости у детей среднего школьного возраста часто кроются в глубине их собственных биологических и психологических характеристик, включая наличие у ребёнка биологических ограничений или дефицита способностей, необходимых для обучения. Среди ключевых факторов, определяющих успехи в школе, ученые выделяют такие явления, как низкий уровень академических достижений, недостаток интереса к получаемым знаниям, отсутствие мотивации к учебному процессу, неудовлетворительные жилищные условия учащихся, недостаточную профессиональную подготовку педагогических кадров и проблему переполненных классов, в которых затруднено индивидуальное внимание к каждому ученику. [1, С. 153].

Также следует учесть, что в некоторых случаях родители невольно становятся преградой на пути учебного успеха своих детей. Особенно это проявляется, когда родительские ожидания и стремление к быстрым результатам в обучении проявляются в форме критических замечаний, эмоционального давления и чрезмерного контроля, что может порождать у детей ощущение неуверенности и психологическое напряжение. Такой подход в воспитании может вызывать у детей страх перед ошибками и негативно сказываться на способности обучения, заставляя их затрачивать непомерно много времени на усвоение материала.

Педагоги могут ошибочно оценивать сложности, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении нового, что проявляется в несоответствующих оценках и может стать одной из причин их отставания в учебе. Проблемы, возникающие на этом фундаменте, могут усугубляться по мере продвижения ребенка по учебной лестнице, влекущие за собой задержки в развитии и социально-психологические нарушения. Чтобы противо-

стоять угрозе академического отставания, эксперты рекомендуют способствовать развитию у младших школьников навыков эффективной работы с учебным материалом.

Стратегия преодоления учебных трудностей в корне систематична и требует целенаправленных действий. В рамках исследований в области педагогики выделены две категории условий, способствующих улучшению академической успешности: педагогические и психологические. Педагогические условия охватывают стандарты и требования к содержательности и эффективности учебного процесса. Психологические условия включают методики и подходы, направленные на стимулирование и поддержку интеллектуального развития учеников. Специфические педагогические меры противодействия низкой успеваемости включают психолого-педагогическую оценку и коррекционные методы.

В целом, эти способы реализуются через ряд общих для двух направлений подходов, в которых ключевым является объективный взгляд, свободный от стереотипов, глубокая диагностика индивидуальных особенностей учащихся, единообразие в исследовании детей и их среды, обоснованность и достоверность методов исследования. Кроме того, особое значение придается наблюдению за ребенком в процессе учебной деятельности и созданию для него условий, наиболее благоприятных для развития его уникальных личностных черт.

В стратегии предотвращения академических трудностей у учеников средних школ, особое внимание уделяется организации образовательной среды, что включает такие компоненты как: объективность, отсутствие предвзятости, диагностика личности как целостной структуры, единообразие в изучении школьников и их окружающей среды, обоснованность и надежность методов исследования, прямое изучение детей в образовательной деятельности. Это также включает создание условий, позволяющих людям раскрыть свой полный потенциал.

Чтобы предупредить академическую отсталость у учащихся, важно тщательное исследование конкретных условий обучения, предоставление достаточно времени для обдумывания заданий и использование наглядных учебных материалов, таких как схемы или диаграммы, для более эффективного усвоения информации.

Среди подходов к домашним заданиям, которые могут снизить риск неуспеваемости, обращается внимание на индивидуализацию заданий и использование программных средств, имитирующих жизненные ситуации и помогающих детям учиться на конкретных примерах.

Осведомленность учителя о составе класса и потенциальных учебных трудностях каждого ученика позволяет разрабатывать стратегии, направленные на максимальное развитие и успешность всех школьников. Понимание того, что базовые знания формируются в начальной школе, является ключом к построению прочного фундамента для будущего образования.

Для реализации этой стратегии необходимо глубоко исследовать причины неуспеваемости и выполнять корректирующие вмешательства с учетом данных психологических и педагогических изысканий.

В работах Д.Д. Чепруной выделены основные категории причин неуспеваемости: отсутствие мотивации к учебе, недостаток учебных навыков и проблемы в сформированности навыков учебного труда, а также сложности с самоорганизацией в процессе выполнения заданий.[5, С. 89].

Итак, отсутствие учащихся на уроках можно объяснить факторами, относящимися к трём основным категориям:

1. Психологические факторы, обусловленные индивидуальными особенностями учащихся, включая уровень познавательных способностей, мотивацию к обучению, оригинальность мышления и прочие характеристики.

2. Образовательные факторы, связанные с организацией учебного процесса в целом, включая использование учебного оборудования и эффективность внеклассной работы.

3. Социальные факторы, которые включают технические аспекты учебных заведений, профессиональный уровень преподавательского состава и образовательную среду, в том числе уровень образования родителей студентов.

В процессе анализа академических проблем необходимо учитывать сложное взаимодействие различных факторов и системность их проявлений. Важно всесторонне изучить личностные особенности учащегося, эффект внешнего воздействия на него, а также определить оптимальные методы воздействия и поддержки. Для предотвращения неудач в учёбе нужно сосредоточиться на улучшении учебного процесса, согласно выявленным причинам отставания, а также на повышении эффективности подготовки, образования и развития учащихся. Предлагаемые в данном исследовании рекомендации направлены на устранение перечисленных выше проблем как на индивидуальном, так и на групповом уровне.

Выводом является то, что были исследованы разнообразные подходы к преодолению академического отставания в начальных классах. Важнейшей задачей учителей является идентификация и развитие сильных сторон каждого ученика, что помогает предотвратить причины их неуспеваемости.

Литература

1. Blonsky P.P. School performance / P.P. Blonsky. – Moscow: Prosveshchenie, 2006. – 423 p. – Text: direct.

2. Vavilov Yu.P. Problems of academic failure of schoolchildren / Yu.P. Vavilov. – Text: direct // Yaroslavl pedagogical Bulletin. – 2016. – No.2. – pp. 19–24
3. Gamezo M.V. Age and pedagogical psychology: a textbook / M.V. Gamezo, E.A. Petrova, L.M. Orlova; under the general editorship of M.V. Gamezo. – Ed. 2-E. – M.: Pedagogical Society of Russia, 2009. – 512 p. – Text: direct.
4. Zubova L.V. Academic failure of schoolchildren. Problems and ways to solve them / L.V. Zubova. – Text: direct // Education and upbringing: methods and practice. – 2015. – No. 22. – pp. 207–210.
5. Chepurnaya D.D. School failure and ways to overcome it / D.D. Chupurnaya. – Text: direct // New science: a theoretical and practical view. – 2016. – № 4–3 (75). – Pp. 88–90.

SCHOOL FAILURE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN: CAUSES AND WAYS TO OVERCOME

Prikhodchenko T.N., Spirenkova N.G., Evseeva Ju.A.
Mordovian State Pedagogical University

This article examines the school failure of primary school age children. The reasons for the emergence and ways to overcome the problem associated with the school failure of primary school children are presented. School failure manifests itself as a complex problem affecting the structure of the school environment and requiring a holistic approach to its prevention. The issue of academic failure and its prevention among students covers a wide range of social research in the fields of psychology, sociology and pedagogy. The importance of the problem is emphasized by didactics, where the main attention is paid to the analysis of the causes of insufficient academic performance. The lack of an effective educational strategy and teaching methods that promote quality learning are recognized as key factors leading to academic failure. In the early years of school education, important physical and psychological aspects are formed, and the level of acquired skills affects the child's overall satisfaction with the knowledge he receives, as well as his self-confidence and motivation for further development.

Keywords: school failure, academic failure, pedagogical support, cognitive processes, causes of school failure.

References

1. Blonsky P.P. School performance / P.P. Blonsky. – Moscow: Prosveshchenie, 2006. – 423 p. – Text: direct.
2. Vavilov Yu.P. Problems of academic failure of schoolchildren / Yu.P. Vavilov. – Text: direct // Yaroslavl pedagogical Bulletin. – 2016. – No.2. – pp. 19–24
3. Gamezo M.V. Age and pedagogical psychology: a textbook / M.V. Gamezo, E.A. Petrova, L.M. Orlova; under the general editorship of M.V. Gamezo. – Ed. 2-E. – M.: Pedagogical Society of Russia, 2009. – 512 p. – Text: direct.
4. Zubova L.V. Academic failure of schoolchildren. Problems and ways to solve them / L.V. Zubova. – Text: direct // Education and upbringing: methods and practice. – 2015. – No. 22. – pp. 207–210.
5. Chepurnaya D.D. School failure and ways to overcome it / D.D. Chupurnaya. – Text: direct // New science: a theoretical and practical view. – 2016. – № 4–3 (75). – Pp. 88–90.

Педагогическая модель формирования образа профессий будущего у старшеклассников

Миронова Евгения Николаевна,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе
МАОУ «Школа № 60 имени пятого гвардейского Донского
казачьего кавалерийского Краснознаменного Будапештского
корпуса»

E-mail: enmironova@sfedu.ru

В статье идет речь о важности формирования образа профессий будущего у старшеклассников, чтобы помочь им строить прогностическую картину своего профессионального развития. Профорентация предполагает широкую перспективу и формирование смысловых структур будущего профессионального самоопределения подростка. Образ профессий будущего должен включать представление о мире профессий, ценностях профессий, траектории самореализации, навыках и мотивах. Для эффективного формирования такого образа у старшеклассников важны организационно-педагогические условия, которые могут включать материально-техническую базу и комплекс мер для повышения эффективности образовательных практик. Модель формирования образа профессий будущего, включающую целевой, теоретико-методологический, организационно-деятельностный и оценочный компоненты. Эти компоненты взаимно подчиняются и согласуются друг с другом. Формирование образа профессий будущего зависит от педагогических условий, создаваемых в образовательном пространстве «школа – вуз».

Ключевые слова: образ профессий будущего, социальное партнерство, педагогические условия.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» предусматривается индивидуализация и профессиональная ориентация содержания среднего общего образования в старшей школе, подготовка обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности (ст. 66.3), дополнительное образование детей, обеспечивающее их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию (ст. 75.1).

В Федеральном проекте «Успех каждого ребенка» Национального проекта «Образование» (2018) обозначена необходимость формирования эффективной системы, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию обучающихся (<https://edu.gov.ru/national-project/projects/success>).

Исследуемый нами феномен актуализируется в рамках создания единой национальной системы профориентации школьников (2018), которая базируется на положениях проекта по ранней профессиональной ориентации учащихся 6–11-х классов общеобразовательных организаций «Билет в будущее» (<https://bvbinfo.ru>).

В Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования, разработанной в Центре профессионального образования ФГАУ «Федеральный институт развития образования» (2014), указана «необходимость государственной координации профориентационной деятельности, создания единой профориентационной среды, предполагающей приобщение к профориентационной работе с обучающимися специалистов различного профиля, множества социальных субъектов (обучающиеся и их семьи, работодатели, образовательные организации разного типа и уровня, государство, общественные структуры, специалисты в области профориентации) для реализации равноправного элемента в системе «общее образование – сопровождение профессионального самоопределения – профессиональное образование» [11].

Президент Российской Федерации В.В. Путин на заседании Госсовета 23 декабря 2015 г. отметил, что «уже в школе важно помочь ребятам осознанно выбрать будущую специальность, которая будет востребована на рынке труда, чтобы они потом смогли найти себе дорогу по душе, получали достойный заработок, могли состояться в жизни. Конечно, профессиональная подготовка школьников, их профориентация не должна быть чисто

формальной. Именно поэтому принципиальная задача – привлечь к этой работе не только вузы, техникумы, но и бизнес. Нужно рассказывать о предприятиях, создавать лаборатории, организовывать кружки и факультативные занятия, создавать учебно-воспитательные комплексы».

Поскольку мы обсуждаем создание образа профессий будущего у старшеклассников, важно описать особенности их психологического и педагогического развития. В молодом возрасте происходит формирование видения своего будущего, поиск смысла жизни и своего места в мире, выбор профессии, укрепление самосознания и самоопределения (согласно Л.И. Божовичу, И.С. Кону, Д.И. Фельдштейну). Особое внимание уделяется готовности к самопознанию, выбору пути в жизни как ключевому моменту в развитии личности на этапе старшей школы (по мнению И.В. Дубровиной, П.С. Лернера, Л.Ф. Обуховой).

Период обучения в старшей школе характеризуется формированием познавательных и профессиональных интересов, развитием способности строить планы на будущее и укреплять самосознание (по словам Д.Б. Эльконина). Это время наполнено стремлением к будущему, формированием «аксиологического ядра личности» (по мнению А.В. Кирьяковой), которое служит фундаментом для самоопределения, выражая потребность личности в построении определенной системы ценностей, включающей представления о мире и самом себе, о поиске места в общественной и профессиональной структуре (по мнению М.Р. Гинзбурга).

Осознание личного будущего в профессии дает возможность обучающимся старших классов выстроить прогностичную картину профессионального развития. Из этого следует, что профориентация предполагает более широкую перспективу, нежели точечную работу в рамках получения знаний в конкретных предметах каждой профессиональной области. Важно обращать внимание на то, что подростку необходимо формировать смысловые структуры будущего профессионального самоопределения, опираться на его психологические критерии. Ученик еще на этапе освоения основного образования должен формировать некий реальный образ личного профессионального будущего, выстраивать прогноз его актуальности.

Значительное воздействие на выстраивание жизненных перспектив в контексте профессионального выбора оказывает дезориентация молодых людей в отношении собственных профессиональных перспектив, склонность современных юношей и девушек к постоянному «примериванию» на себя образов профессий, которые ввиду новизны и неопределенности могут быть неполными и обрывочными. Вследствие этого для значительного числа молодых людей выбор профессии может носить сложный и спонтанный характер и не отвечать реальным запросам рынка труда. Такие выборы могут привести к кризисным явлениям в обществе в будущем, невозможности для

молодых людей построить карьеру, нарастанию у них ощущения бесперспективности.

Образ профессий будущего у старшеклассника – это системно-ценностное образование, включающее его представление о мире профессий будущего, о ценностях профессий, о траектории собственной профессиональной самореализации, о надпрофессиональных навыках, значимых для успешной деятельности будущих профессионалов, которое аккумулирует в себе мотивы выбора будущей профессиональной деятельности, представления о ней, систему образов, а также конкретные планируемые события, которые экстерииорируются в будущем профессиональном выборе. В данном понятии взаимосвязаны когнитивный, ценностный и мотивационный компоненты. Центральное значение в формировании образа профессий будущего у старшеклассников имеет механизм экстерииоризации структуры профессиональной деятельности.

Эффективность формирования у старшеклассников образа профессий будущего обеспечивается реализацией организационно-педагогических условий.

Как показывает ряд исследований, термин «педагогические условия» в образовательной практике является весьма условным. Некоторые исследователи понимают под педагогическими условиями ту образовательную среду, в которой проводится та или иная педагогическая работа и которая определяется возможностями образовательного учреждения. Такое определение педагогических условий можно назвать материально-технической и кадровой базой реализации образовательных практик.

Другие ученые под педагогическими условиями понимают комплекс активных мер, разрабатываемых образовательным учреждением или конкретным педагогом, которые направлены на повышение эффективности тех или иных образовательных технологий в различных сферах.

Нами была создана модель формирования образа профессий будущего у старшеклассников, включающая в себя целевой, теоретико-методологический, организационно-деятельностный, оценочный компоненты, которые функционируют, взаимно подчиняются и согласуются друг с другом (рис. 1). Данная модель обуславливает педагогические условия формирования образа профессий будущего у старшеклассников.

Целевой компонент модели представлен определением цели.

Целью является формирование образа профессий будущего у старшеклассников.

Теоретико-методологический компонент модели формирования образа профессий будущего у старшеклассников в образовательном пространстве «школа – вуз» включает принципы, положения личностно-развивающего, системно-деятельностного, аксиологического и интегративного подходов, а также теории проблемного и проектного обучения.

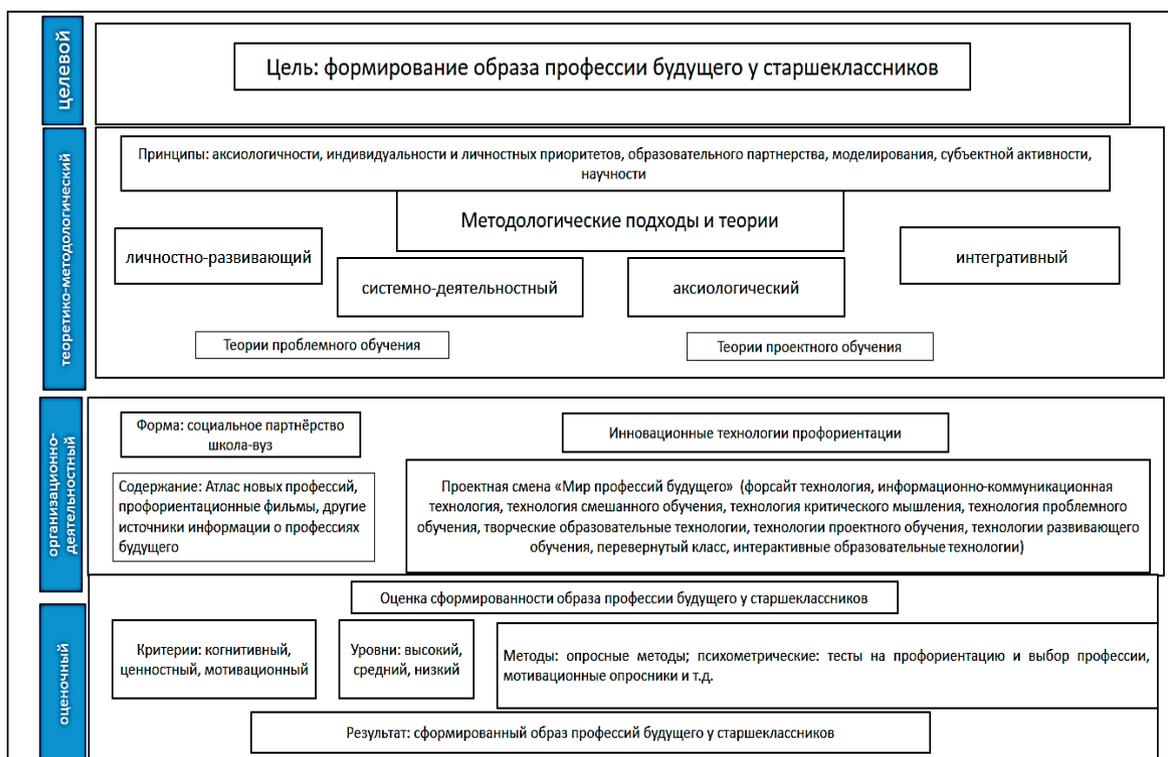


Рис. 1. Модель формирования образа профессий будущего у старшеклассников

Основополагающими принципами, которыми руководствуются преподаватели в процессе формирования образа профессий будущего, являются:

- принцип аксиологичности, предполагающий определение системы базовых ценностных ориентаций, смысловых составляющих жизнедеятельности старшеклассников, выступающих предпосылкой формирования ценностей-целей, благодаря которым выстраиваются жизненные и профессиональные перспективы, определяются оптимальные пути их достижения, происходит осознанный выбор области труда [10];
- принцип индивидуальности и личностных приоритетов, определяющий необходимость организации условий формирования образа профессий будущего с учетом индивидуальных, личностных особенностей обучающихся [1; 4; 16];
- принцип образовательного партнерства, требующий организации условий формирования образа профессий будущего в рамках партнерства участников образовательных отношений на основе создания единого интегрированного образовательно-информационного пространства [5–7; 9; 12; 15];
- принцип субъектной активности, в соответствии с которым старшеклассник является активным субъектом профориентационной работы, нацелен на познание и преобразование себя, осваивает мир профессий будущего, преобразует себя, нацелен на самообучение, самопознание, саморазвитие [2; 17];
- принцип научности, предполагающий формирование образа профессий будущего с оп-

рой на достижения науки, современные тренды и векторы развития науки в профессиональной деятельности.

Системно-деятельностный подход в качестве основополагающего методологического базиса формирования образа профессий будущего у старшеклассников предполагает, что самоопределяющийся человек рассматривается как система, которая имеет определенную внутреннюю структуру, представляющую собой особую совокупность индивидуальных личностных и субъектных черт как систему более высокого порядка. Исходя из закономерностей данного подхода, необходимо создать условия для формирования системы внутренних и внешних детерминант эффективного формирования образа профессий будущего у старшеклассников. В связи с этим процесс формирования образа профессий будущего представляет собой совокупность различных форм активностей (деятельности) личности, которые обеспечивают формирование и развитие личности профессионала.

Ключевые идеи деятельностного подхода раскрываются в трудах выдающихся ученых – А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна. Они выделяют важность взаимосвязи между психикой обучающегося и разнообразием его вовлечения в активности, стимулирующие внутреннюю деятельность и развитие внутренних структур психики, связанных с познавательным, социальным, личностным и профессиональным развитием школьников. Поэтому развитие личности происходит через конкретные и значимые для неё действия.

Реализация системно-деятельностного подхода определяет включение старшеклассников в различные виды деятельности – учебную, ква-

зипрофессиональную и учебно-практическую. Эти виды деятельности помогают сформировать осознанные интересы, предпочтения и намерения, связанные с выбором профессиональной сферы и изменением жизненных установок при профессиональном выборе.

Старшеклассники рассматриваются как активные участники в процессе профессионального самоопределения. Они самостоятельно выбирают профессию, область обучения в вузе, принимают важные решения и изменяют свой образ жизни. Процесс формирования образа профессий будущего удовлетворяет их потребности в самоопределении и самореализации в образовательной и будущей профессиональной сферах.

Использование идей системно-деятельностного подхода при изучении данного феномена обусловлено открытием А.Н. Леонтьевым неотъемлемой связи между профессиональным самоопределением обучающихся и совпадением смысла деятельности с их ценностями. Ценности, усвоенные и принятые, активизируют субъективную позицию обучающегося и определяют успешность его профессионального выбора через призму системы ценностей и смысла.

Системно-деятельностный подход позволяет обнаружить и использовать ресурсы для разработки современных схем взаимодействия с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, включая их в процесс формирования образа профессий будущего у старшеклассников в партнерской среде «школа – вуз».

Системно-деятельностный подход как методологическая основа формирования представлений о будущей профессии у старшеклассников определяет принципы: аксиологичности; индивидуальности и личностных приоритетов; образовательного партнерства; субъектной активности; научности.

В соответствии с **лично-развивающим подходом** обучающийся рассматривается как субъект образования и жизнедеятельности, который обладает индивидуальностью, правом выбора, рефлексией, самоактуализацией, что является особым основанием осознанного выбора учащимися качественного образования, которое учитывает их личные потребности и способности, ценностные ориентации и цели, траектории личностного развития, приоритеты в трудовой сфере, связанные с дальнейшим способом получения образования и будущей профессией.

Аксиологический подход в рамках профессионального образования призван помочь раскрыть ценности, важные для личности, ее умственного, этического и творческого потенциала. Это способствует лучшему ориентированию в сложных общественных и профессиональных ситуациях, а также способствует выбору и реализации новаторских идей. Аксиологический подход играет роль связующего звена между теорией и практикой, помогая человеку осмысливать, признавать, применять и создавать материальные и духовные ценности.

Интегративный подход представляет собой творческий и многоаспектный синтез концепций, рассматривающий различные аспекты человеческой деятельности как в теоретическом, так и в методологическом и исследовательском плане. Он помогает понимать природу человека в целом и в более обширном мировоззренческом контексте. Основным принципом интегративного подхода заключается в единстве и взаимосвязи всех событий и процессов в мире.

По мнению многих исследователей, обучение на основе интегративного подхода формирует у обучающихся целостное видение мира, дает возможность совершенствоваться на самых ранних этапах своего развития, демонстрировать навыки общения и умение свободно ориентироваться в окружающей обстановке.

Организационно-деятельностный компонент педагогической модели формирования образа профессий будущего определяется содержанием, формами и инновационными технологиями формирования образа профессий будущего у старшеклассников.

Социальное партнерство «школа – вуз» является **формой** организации образовательных практик. «Социальное партнерство позволяет создать последовательность и преемственность становления профессиональных планов обучающегося; реализовать просветительские, консультационные, диагностические, практико-ориентированные, сопровождающие меры, нацеленные на формирование готовности старшеклассника к самостоятельному профессиональному самоопределению. Оно инициирует ценностно-смысловой личностный выбор обучающегося, детерминирующий смыслообразование и смыслоосознание, развитие субъектности в моделировании собственного профессионального будущего» [14, с. 77].

Впервые термин «партнерство» в рамках социальной проблематики в XIX в. применил Дж. Милль, который указывал, что «отношения между хозяевами и работниками будут постепенно вытесняться отношениями партнерства в одной из двух форм: в некоторых случаях произойдет объединение рабочих с капиталистами, в других... объединение рабочих между собой» [18, с. 135].

Современные исследователи утверждают, что понятие «социальное партнерство» впервые появилось в эпоху Первой мировой войны. В это время социальное партнерство стало ключевым элементом разработки концепции социальных преобразований. Эта концепция предполагала замену классовой борьбы организацией социального партнерства.

В образовательной литературе термин «социальное партнерство» используется уже десятилетиями. Л.И. Фишман наиболее точно определил это понятие [19], описывая партнерство как объединение ресурсов нескольких образовательных учреждений с общей целью.

А.П. Егоршин определяет сотрудничество как стратегическое и долгосрочное партнерство, ос-

нованное на общности проблем, перед которыми стоят образовательные учреждения, и на возможности взаимного расширения своего потенциала, учитывая ограниченность ресурсов. С.П. Чистякова подчеркивает важность взаимодействия учебных заведений с внешней средой для успешной подготовки молодежи к будущему трудовому пути, при этом выделяет важность заинтересованности в профессиональном выборе молодежи [20].

О.В. Зубакина рассматривает социальное партнерство как продуктивное взаимодействие всех заинтересованных сторон в обеспечении педагогической и информационной поддержки старшеклассников [9]. Т.В. Бескова и В.В. Ситникова отмечают необходимость близкого сотрудничества между школой и вузом, подчеркивая важность удовлетворения потребностей учащихся в получении знаний, необходимых для поступления в вуз, а также для профессионального самоопределения, развития навыков самоорганизации, самообучения и межличностного общения [3; 21].

Обмен между школой и вузом рассматривается как усовершенствованная форма партнерства, где эти учреждения являются взаимосвязанными системами в образовании, обеспечивающими переход учащихся между ними. Деятельность по формированию образа профессий будущего представляет собой общую платформу для совместного взаимодействия, где определяются цели и условия обмена ресурсами на взаимовыгодных условиях для всех сторон.

Совокупность **инновационных педагогических технологий** включала в себя: форсайт-технологии, информационно-коммуникационные технологии, технологию смешанного обучения, технологию критического мышления, технологию проблемного обучения, творческие образовательные технологии, технологии проектного обучения, технологии развивающего обучения, «перевернутый класс», интерактивные образовательные технологии, реализуемые в процессе проектных смен в университете «Мир профессий будущего».

Форсайт-технология – инструмент прогнозирования и формирования будущего, который считается одним из основных инновационных инструментов экономического развития, играет сегодня важную роль в структуре образовательного опыта, способствует выработке прогнозных компетенций.

Информационно-коммуникационные технологии представляют собой уникальную педагогическую концепцию, которая использует специализированные методы, программное обеспечение и технические инструменты (такие как кино, аудио- и видеоаппаратура, компьютеры, телекоммуникационные сети) для обработки информации.

Технологии смешанного обучения представляют собой инновационный подход к организации образовательного процесса, объединяющий традиционную систему уроков в классе и электронное обучение, основанное на передовых методах дидактики и современных средствах обучения, включая ИКТ.

Смешанное обучение открывает новые перспективы в образовании, позволяя:

- расширить образовательные возможности учащихся за счет увеличения доступности образования, учета их индивидуальных потребностей в обучении, а также уважения их темпа и стиля усвоения учебного материала;
- способствовать формированию активной позиции учащихся, повышению их мотивации, самостоятельности, социальной активности, особенно в процессе усвоения учебного материала, рефлексии и самоанализа, что в итоге повышает эффективность учебного процесса в целом;
- персонализировать образовательный процесс, стимулируя учащихся к самостоятельному определению своих образовательных целей, выбору методов достижения этих целей, учитывая свои индивидуальные образовательные потребности, интересы и способности; учитель в этом случае выступает в роли помощника и наставника учащихся.

Технология критического мышления – это методы и приемы, ориентированные на формирование навыков мыслительной работы (планирование, прогнозирование, самооценка, саморегуляция), требующихся для реализации жизнедеятельности любого индивида.

Технология проблемного обучения означает, что преподаватель предлагает учащимся сложную задачу или ситуацию, которую они должны решить самостоятельно. Этот подход способствует не только углубленному усвоению материала, но и развитию логического мышления и творческого потенциала учащихся.

Творческие образовательные технологии представляют собой современные методы обучения, направленные на развитие творческих способностей учащихся и их индивидуальных задатков. Они способствуют формированию новаторских подходов в образовании, адаптируя методики под новые социально-экономические условия.

Технология проектного обучения ориентирована на развитие личностных качеств школьников, таких как самостоятельность, инициативность и способность к творчеству. Этот подход помогает учителям учитывать интересы и потребности учащихся, создавая условия для последовательной реализации учебных проектов.

Технологии развивающего обучения направлены не только на передачу знаний, но и на всестороннее развитие личности учащегося и его творческую активность. Целью развивающего обучения является стимулирование учеников к творческому подходу к обучению, активному приобретению знаний и осмысленному использованию их в повседневной деятельности.

«*Перевернутый класс*» предполагает, что учащиеся усваивают новый материал самостоятельно дома, а затем проводят время на уроке для решения задач, упражнений и лабораторных исследований под руководством учителя. Этот под-

ход позволяет максимально использовать время в классе для практических занятий и индивидуальных консультаций.

Интерактивные образовательные технологии (метод «мозгового штурма», метод групповой дискуссии) – система способов организации взаимодействия учителя и учащихся, обеспечивающих педагогически эффективное обучение, в результате чего создаются условия для переживания старшеклассниками в учебной деятельности ситуации успеха и взаимного обогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер.

Содержанием формирования образа профессий будущего выступил «Атлас новых профессий», профориентационные фильмы, другие источники информации о профессиях будущего.

Оценочный компонент педагогической модели образа профессий будущего состоит в оценке сформированности образа профессий будущего у старшеклассников и представлен определенными критериями и уровнями сформированности образа профессий будущего, а также диагностическими методами для оценки достижения цели педагогической модели, результатом которого является сформированный образ профессий будущего у старшеклассников.

Процесс формирования образа профессий будущего у старшеклассников направлен на помощь им в осознании своих ценностей и стремлений, выявлении своих способностей и потенциала в профессиональной деятельности. Этот процесс также способствует развитию интереса к работе, формированию ценностных установок в учебной и профессиональной сферах, а также помогает осознать собственные образовательные потребности и стремление к получению качественного образования для достижения профессиональных целей. Обучающиеся адаптируются к новым условиям вуза, новым ценностям профессий будущего, устанавливают продуктивные отношения с окружающим миром. Формируется индивидуальный механизм выбора профессии, меняется личностный план развития с ориентацией на будущее, возникает стремление строить свои профессиональные перспективы и осуществить свои личностные цели в области образования и карьеры. В результате процесса формирования образа профессий будущего у старшеклассников приходят к профессиональному самоопределению как важному качеству личности, отражающему их знания о себе и о профессиональном мире. Это включает в себя эмоциональное отношение к выбранной профессии и готовность к реализации образовательных и профессиональных перспектив.

Таким образом, для обеспечения эффективности процесса формирования образа профессий будущего у старшеклассников необходима реализация педагогических условий, представляющих собой единую модель, связывающую ряд компонентов:

- теоретико-методологический, выступающий основой организации образовательного процесса в контексте личностно-развивающего, системно-деятельностного, аксиологического, интегративного подходов, теории проектного и проблемного обучения;
- целевой, демонстрирующий предполагаемый результат – образ профессий будущего у старшеклассников;
- организационно-деятельностный, содержание которого представлено в Атласе новых профессий; организационной формой является социальное партнерство «школа – вуз», инновационные технологии (форсайт-технология, информационно-коммуникационные технологии, технология смешанного обучения, технология критического мышления, технология проблемного обучения, творческие образовательные технологии, технологии проектного обучения, технологии развивающего обучения, «перевернутый класс», интерактивные образовательные технологии);
- оценочный, включающий критерии, методы диагностики, показатели сформированности образа профессий будущего у старшеклассников.

Литература

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. М.: НИИ школьных технологий, 2010. 336 с.
2. Андреева Л.И. Педагогические технологии в мультикультурном образовательном пространстве, ориентированном на профессиональное самоопределение школьников. Тольятти: ТГУ, 2009. 180 с.
3. Бескова Т.В. Педагогическая система формирования профессионального самоопределения учащихся в условиях довузовского образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2004. 22 с.
4. Борытко Н.М., Фастова Е.И., Иванова О.Л. Управление инновациями в образовательной организации. Кейс успешного руководителя. М.: Учитель, 2015. 161 с.
5. Гаврилычева Г.Ф. Социальное партнерство семьи и школы // Начальная школа. 2013. № 12. С. 36–71.
6. Государственно-частное партнерство в образовании: сущность, тенденции, социальная ответственность / под ред. В.Г. Тимирясова. Казань: Познание, 2013. 232 с.
7. Грибоедова Т.П., Мешкова С.И. Социальное партнерство в образовании: теория и опыт, механизмы реализации: учеб.-метод. пособие. Новокузнецк: ИПК, 2008. 144 с.
8. Еленев К.С., Еленева Ю.Я. Сетевое взаимодействие как фактор инновационного развития вузов // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1.

9. Зубакина О.В. Социальное партнерство вуза как фактор реализации педагогической и информационной поддержки профессионального самоопределения старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 26 с.
10. Каргапольцева Н.А. Формирование инновационной образовательной среды взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в пространстве университетского округа // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы всерос. научн.-метод. конф. Оренбург, 2014. С. 3745–3749.
11. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования. URL: <https://www.cposo.ru/federalnyj-uroven/1087-kontseptsiya-soprovozhdeniya-professionalnogo-samoopredeleniya-obuchayushchikhsya-v-usloviyakh-nepreryvnosti-obrazovaniya>.
12. Кузнецова В.Н. Совместная работа школы и вуза по профессиональному самоопределению учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2008. 23 с.
13. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.
14. Олиндер М.В. Профориентационная работа со старшеклассниками в довузовской подготовке: дис. ...канд. пед. наук. Оренбург, 2020. 210 с.
15. Осипова Л.Б. Роль семьи в выборе жизненной траектории молодежью // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–2. С. 676.
16. Педагогика: учебник / В.Г. Рындак, А.М. Аллагулов, Т.В. Челпаченко и [др.]. М.: ИНФРА-М, 2017. 427 с.
17. Поломошнова С.А., Донина И.А. Универсальные учебные действия старшего школьника: возрастные особенности и направления развития // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2016. № 5. С. 39–42.
18. Прибрам К. Языки мозга. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии. М.: Прогресс, 1975. 464 с.
19. Прусова Э.В. Проблема взаимосвязи образа будущего личности с удовлетворенностью профессиональным выбором в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2006. 183 с.
20. Сардушкина Ю.А. Улучшение качества предоставления образовательной услуги в рамках профориентации через организацию взаимодействия школы и вуза // Вестник Самарского муниципального института управления. 2011. № 2. С. 189–194.
21. Ситникова В.В. Социальное партнерство: учеб. пособие. Благовещенск: Амур. гос. ун-т, 2011. 128 с.

PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION OF THE IMAGE OF THE PROFESSIONS OF THE FUTURE AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS¹

Mironova E.N.

MAOU School No. 60, named after the Fifth Guards Cossack Cavalry Division Budapest Corps

The article discusses the importance of forming an image of the professions of the future for high school students in order to help them build a predictive picture of their professional development. Career guidance involves a broad perspective and the formation of semantic structures for the future professional self-determination of a teenager. The image of the professions of the future should include an idea of the world of professions, the values of professions, the trajectory of self-realization, skills and motives. For the effective formation of such an image among high school students, organizational and pedagogical conditions are important, which may include a material and technical base and a set of measures to improve the effectiveness of educational practices. A model for the formation of the image of the professions of the future, including target, theoretical and methodological, organizational, activity and evaluation components. These components are mutually subordinate and consistent with each other. The formation of the image of the professions of the future depends on the pedagogical conditions created in the educational space "school – university".

Keywords: the image of the professions of the future, social partnership, pedagogical conditions.

References

1. Alexandrova E.A. Pedagogical support of self-determination of senior schoolchildren. M.: Research Institute of School Technologies, 2010. 336 p.
2. Andreeva L.I. Pedagogical technologies in a multicultural educational space focused on professional self-determination of schoolchildren. Tolyatti: TSU, 2009. 180 p.
3. Beskova T.V. Pedagogical system of formation of professional self-determination of students in the conditions of pre-university education: abstract of the thesis ... candidate of pedagogical sciences. Saratov, 2004. 22 p.
4. Borytko N.M., Fastova E.I., Ivanova O.L. Innovation management in an educational organization. The case of a successful leader. M.: Teacher, 2015. 161 p.
5. Gavrilycheva G.F. Social partnership of family and school // Elementary school. 2013. No. 12. pp. 36–71.
6. Public-private partnership in education: essence, trends, social responsibility / ed. by V.G. Timiryasov. Kazan: Znanie, 2013. 232 p.
7. Griboyedova T.P., Meshkova S.I. Social partnership in education: theory and experience, implementation mechanisms: studies.- the method. stipend. Novokuznetsk: IPK, 2008. 144 p.
8. Elenev K.S., Eleneva Yu.Ya. Network interaction as a factor of innovative development of universities // Modern problems of science and education. 2013. № 1.
9. Zubakina O.V. Social partnership of the university as a factor in the implementation of pedagogical and informational support for professional self-determination of high school students: abstract of the thesis ... candidate of pedagogical sciences. M., 2008. 26 p.
10. Kargapoltseva N.A. Formation of an innovative educational environment for interaction of general, additional and professional education in the space of the university district // University complex as a regional center of education, science and culture: materials of the All-Russian scientific.- the method. conf. Orenburg, 2014. pp. 3745–3749.
11. The concept of supporting the professional self-determination of students in the context of continuous education. URL: <https://www.cposo.ru/federalnyj-uroven/1087-kontseptsiya-soprovozhdeniya-professionalnogo-samoopredeleniya-obuchayushchikhsya-v-usloviyakh-nepreryvnosti-obrazovaniya>.
12. Kuznetsova V.N. Joint work of the school and the university on professional self-determination of students: abstract of the thesis ... candidate of pedagogical sciences. Saratov, 2008. 23 p.

¹The article was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of scientific project No. 20–313–90057

13. Leontiev A.N. Selected psychological works: in 2 volumes. M.: Pedagogy, 1983. Vol. 2. 320 p.
14. Olinder M.V. Career guidance work with high school students in pre-university training: dis. ...cand. Doctor of Sciences. Orenburg, 2020. 210 p.
15. Osipova L.B. The role of the family in the choice of the life trajectory by young people // Modern problems of science and education. 2015. No. 2–2, pp. 676.
16. Pedagogy: textbook / V.G. Ryndak, A.M. Allagulov, T.V. Chel-pachenko and [others]. M.: INFRA-M, 2017. 427 p.
17. Polomoshnova S.A., Donina I.A. Universal educational actions of a senior student: age characteristics and directions of development // Bulletin of the Novgorod State University named after Yaroslav the Wise. 2016. No. 5. pp. 39–42.
18. Pribram K. Languages of the brain. Experimental paradoxes and principles of neuropsychology. M.: Progress, 1975. 464 p.
19. Prusova E.V. The problem of the relationship between the image of the future personality and satisfaction with professional choice in adolescence: dis. ... cand. psychological sciences. Krasnodar, 2006. 183 p.
20. Sardushkina Yu.A. Improving the quality of educational services within the framework of career guidance through the organization of interaction between schools and universities // Bulletin of the Samara Municipal Institute of Management. 2011. No. 2. pp. 189–194.
21. Sitnikova V.V. Social partnership: studies. stipend. Blagovesh-chensk: Amur State University, 2011. 128 p.

Педагогический потенциал организационных форм обучения учащихся в общеобразовательной школе: историко-педагогическое исследование (70-е – 80-е годы XX века)

Павленко Галина Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент высшей школы педагогики и истории педагогического института Тихоокеанского государственного университета
E-mail: pavlysia@mail.ru

Материалы статьи представляют собой анализ воспитывающего потенциала организационных форм обучения в средней школе в 70-е – 80-е гг. XX века. Рассмотрены теоретические и технологические вопросы, а также освещены поиски педагогов с позиций новых, современных подходов к организации процесса обучения, построенного на базе идей комплексности, целостности, системности, связанных с индивидуализацией, дифференциацией обучения школьников. Педагогические возможности организационных форм проанализированы с точки зрения их возможностей воспитания коллективистических черт личности учащегося. Выявлены оптимальные условия организации групповой работы, значимость участия в ней для детей, непопулярных в детском сообществе. Представлены требования к учителю с позиций субъектности участников интерактивного взаимодействия в группе. Показана динамика продвижения исследователей в изучении вопросов индивидуализации процесса обучения школьников. Материалы статьи дают возможность новому поколению педагогов избежать одностороннего взгляда на богатый опыт многих поколений учителей отечественной школы.

Ключевые слова: воспитывающее обучение, формы организации обучения, педагогический потенциал организационных форм обучения.

Введение

Среди важных задач, стоящих перед нашей страной, задача реформирования системы отечественного образования – одна из самых сложных, решение которой предполагает обращение к такой важной стороне, как усиление воспитывающей функции образовательного процесса. Это связано, в первую очередь, со значением и необходимостью оптимизации образования подрастающего поколения в соответствии с вызовами современности, и, во-вторых – с тем, как будет решаться подготовка молодежи к выполнению задач, стоящих перед обществом, способностью и готовностью молодых людей включиться в решение этих грандиозных планов.

Задачи воспитания детей представлялись как наиболее значимые в решении вопроса самого существования советского государства, воспитывающий потенциал процесса обучения осознавался как серьезная возможность идеологического и политического влияния на подрастающее поколение, воспитание детей в духе государственной идеологии марксизма-ленинизма. В то же время, идея воспитания учащихся в обучении анализировалась и с других позиций, которые позволяли рассматривать воспитательный потенциал образования человека как возможность ребенка погрузиться в мир человеческой культуры, проникнуться общечеловеческими ценностями, определить свое место и свои личностные возможности и интересы в этом сложном мире. В этом усматривается сохранение и преемственность традиций отечественной науки нашего времени и дореволюционной педагогики при всем своеобразии педагогической мысли советского периода.

Материалы и методы исследования

В статье представлены результаты анализа проблемы воспитывающего обучения учащихся в общеобразовательной школе в 70-е – 80-е годы XX века: выявлены педагогические, психологические и социальные условия реализации воспитательного потенциала организационных форм обучения учащихся.

Важнейшей характеристикой анализируемого периода является промежуточное его положение между «застоем» и «перестройкой». «Застой» для отечественной системы образования значим был тем, что в этот период осуществлялась большая и очень сложная работа по совершенствованию содержания школьного образования. Время «перестройки» для системы образования – время об-

ращения педагогов-исследователей к проблемам, которые никогда прежде вообще не рассматривались по отношению к учителю, ученикам, к школе в целом, ко всей организации школьной жизни в плане целостности педагогического процесса, гуманизации взаимодействия и взаимоотношений субъектов школы, к вопросам индивидуализации воспитания и обучения школьников.

Интенсивно разрабатывались в рассматриваемый период теоретические и технологические вопросы организационных форм обучения (В.С. Безрукова, И.Л. Зверев, И.К. Журавлёв, В.С. Ильин, Г.Д. Кириллова, И.Я. Лернер, В.Н. Максимова, М.И. Махмутов, В.А. Онищук, Н.Г. Репина, М.Н. Скаткин, Н.М. Таланчук, М.А. Уфимцева, Г.И. Щукина и мн.др.).

Сохраняя преемственность с предшествующим периодом, дидакты отнюдь не отказывались от традиционной классно-урочной системы, от отношения к уроку как «основной форме организации обучения в советской школе».

Именно в рамках традиционных воззрений предполагалось осуществить изменения, которые обеспечивали бы внимание к личности ученика, к его индивидуальным особенностям, познавательным возможностям, способностям, с одной стороны, и выполнение требований «социального анализа» к среднему всеобучу, с другой.

В оценках многих ведущих дидактов, классно-урочная система представляла как обладающая немалыми возможностями не только в рационализации учительского труда, но и в создании благоприятных условий для развития индивидуальности ученика (с учётом осуществления в её «рамках» идей индивидуализации, дифференциации обучения).

Утверждение об оптимальности классно-урочной системы подкреплялось аргументами о том, что классно-урочная система соответствует современным представлениям ученых – педагогов и психологов опирается на закономерности процесса усвоения учебного материала [3] – явное «ретроградство» с точки зрения гуманистических дидактических идей и передового педагогического опыта.

Указывалось и на то наиглавнейшее «достоинство» классно-урочной системы, которое в конечном итоге и объясняет, почему эта система столь прочно укоренилась и в практике советской школы, и в идеологизированном педагогическом сознании.

Важнейшим достоинством классно-урочной системы отмечалось такая ее возможность, которая создавала оптимальные условия для формальной стороны педагогического процесса – обеспечивала его единообразие в плане работы учителей всей страны по единым учебным программам. [3, с. 350]

Далеко не в унисон общим позитивным оценкам звучали суждения тех, кто усматривал в классно-урочной системе уравнительный подход – причину слабого развития творческих способностей детей,

кто отмечал, что стандартное построение урока от первого до выпускного класса вызывает неудовлетворенность старшеклассников, что отсутствует организационное общение между учащимися разных классов в процессе обучения, что непреодолимым итогом для многих школьников становилось оставление на повторное обучение из-за того, что они не смогли получить положительную отметку за год лишь по одному-двум предметам. [14, с. 10]

Однако критика такого плана большинством не принималась в расчет как и то, что последовательная линия на гуманизацию школы неизбежно приводила не только к существенной коррективке классно-урочной системы, но и к замене ее (например, лекционно-лабораторная система в опыте Павлышской школы В.А. Сухомлинского).

Тот же абстрактно-апологетический подход, с одной стороны, и стремление объективно выявить возможности урока как формы организации обучения в реализации гуманистических дидактических идей, с другой, характеризовали мнения о воспитывающем потенциале урока.

Утверждалось, что в условиях советской школы именно на уроке осуществляется тесная взаимосвязь между обучением и воспитанием учащихся в процессе познавательной деятельности, реализуется четкая идеологическая направленность и педагогическое руководство и т.д. [12, с. 191]

Даже традиционный «комбинированный» урок, дидактическая несостоятельность которого как универсальной формы обучения была достаточно обоснована еще в конце 50-х – начала 60-х годов в «липецком опыте» и его научном осмыслении (М.А. Данилов, Г.В. Воробьев, Г.И. Горская, К.П. Москаленко и др.), вновь оказался реабилитирован и даже специально, детально анализировался с точки зрения его «воспитательных возможностей». Преимущества комбинированного урока усматривались в том, что именно «...в условиях комбинированного урока отдельно воспитывающие свойства даются в единстве, и тем самым обеспечивается целостность воспитывающего воздействия урока как формы организации процесса обучения». [1, с. 13]

«Миф» об уроке как решающем, а то и единственном средстве обеспечить рост «эффективности коммунистического воспитания подрастающего поколения в условиях развитого социализма», – питал иллюзии «починов» (1980 год). Девизы починов: «Каждому уроку – отличную подготовку, современные методы, высокое качество» (г. Волгоград): «Каждого школьника научить учиться, жить и работать по-коммунистически» (г. Москва) и т.п.

Иная позиция, представленная в дидактике изучаемого периода, была связана с отношением к уроку как многоаспектному, многослойному целостному явлению, крайне противоречивому в своих влияниях на личность ученика, зависящих от многих компонентов и факторов обучения, в том числе содержания и методов обучения, особенно от учителя, его личностных качеств, про-

фессиональной компетентности. Однако и апологеты, и критики исходили из стабильного положения урока в сложившейся системе обучения, когда урок занимал 98% учебного времени.

Не случайно урок был предметом исследования ведущих дидактов. «Урок служил своеобразным полигоном для проверки разных типов обучения ...» [6, с. 62–72]. Разные типы и формы обучения, создаваемые и апробируемые педагогами в практической педагогической деятельности, все новинки сравнивались с уроком в результативности и, если уступали ему, то отбрасывались как несостоятельные.

Вопрос о реализации воспитывающего потенциала урока решался как составная часть более общей проблемы структурирования урока на базе идей

комплексности, целостности, системности (В.С. Ильин, И.Н. Казанцев, Г.Д. Кириллова, И.Л. Лернер, В.Н. Максимова, М.И. Махмутов, В. Нойман, В.А. Онищук, Н.Г. Репина, М.Н. Скаткин, Н.М. Таланчук, М.А. Уфимцева, Г.И. Щукина).

Известный итог теоретических поисков, все более адекватно отражавших природу исследуемых процессов, возможно обобщить в ряде положений. На первый план в оценке продуктивности урока выдвигалась активная совместная деятельность педагога и учащегося, прослеживался отход от внешнего стимулирования школьников, а обращение к их внутренним мотивам, их личному опыту, и на основе этого усматривалась возможность обеспечения саморегуляции, самонастроения, самоорганизации поведения учащихся. Таким образом, урок представлял как нечто большее, чем форма организации обучения. По-существу, это лаборатория учителя – самая сложная, так как работа идет с развивающейся личностью. И результативность урока зависит от раскрытия личности и учителя, и ученика. [14, с. 48–51]

Новое видение урока в теории и технологии обучения способствовало тому, что он приобретал все новые «разновидности»: урок-лекция, урок-семинар, урок-лабораторная работа, урок интегративный или интегрированный и т.д.

В исследуемый период активно исследовался воспитательный потенциал форм организации коллективной учебной деятельности (В.К. Дьяченко, Х.И. Лийметс, И.Б. Первин и др.).

В определении «коллективной учебной деятельности», следовательно, и в вопросах ее организации, не было единого мнения. А.А. Бударный, Е.Я. Голант, Л.П. Кныш, К.П. Москаленко считали, что осуществление коллективной учебной деятельности возможно только при фронтальной или общеклассной форме взаимоотношений между участниками процесса обучения. В.И. Загвязинский, В.П. Стрезикозин утверждали, что осуществление коллективной учебной деятельности возможно в рамках любых форм взаимоотношений при сохранении признаков коллективности. М.Д. Виноградова, В.В. Котов, Л.И. Новикова, И.Б. Первин ограничивали осуществление коллек-

тивной учебной деятельности рамками групповой форм взаимоотношений. В.К. Дьяченко настаивал на том, что учебная деятельность учащихся носит коллективный характер только тогда, когда они, работая в паре сменного состава, получают возможность абсолютного перебора, т.е. «все со всеми». [2; 7; 12]

Были определены наиболее значимые характеристики коллективной работы, связанные с целеполаганием деятельности каждой группы и важным для каждого ее участника, а также чередование ролей в распределении работы и осознание того, что общий успех зависит от участия каждого не только в выполнении конкретного задания, но и на этапах оценки промежуточных результатов. [5, с. 17–18]

Особые возможности для развития коллективистических отношений выделялись в использовании групповой работы, которая положительно влияет на внутри коллективные личностные взаимоотношения, формирует у детей чувство долга и ответственности перед одноклассниками. [2; 8; 16]

При работе в группе положительно меняется отношение к учащимся, которые при традиционной организации учебной работы (фронтальной, индивидуальной) часто остаются неактивными, неизбираемыми для совместной не только учебной, но и любой другой деятельности. Работа в группе создает такие ситуации, когда важен голос, информация каждого участника, это дает возможность изменить положение таких детей, улучшает отношения внутри группы, дает опыт общения [8, с. 24]. Отмечался положительный эффект участия в групповой работе детей, имеющих негативное отношение к учебной деятельности, поскольку благодаря субъектной позиции ребенка во взаимодействии с одноклассниками меняются цели и смыслы, повышается значимость учебной работы для развития собственной личности (Х.И. Лийметс, Г.А. Цукерман).

Исследователями проблемы были сделаны выводы о том, что воспитательный эффект групповой работы может быть реализован лишь при определенных условиях. Важный вывод, который был сделан исследователями коллективной деятельности учащихся заключался в том, что использовалась она, как правило, для лучшего усвоения школьниками учебного материала, то есть внимания на то, что ребят специально нужно учить специальным знаниям и умениям для лучшей организации взаимодействия, продуктивного общения в группе, понимания значимости положительного эмоционального фона – этот аспект часто оставался за рамками внимания педагогов. [9, с. 23–28]

Одним из направлений развития педагогического потенциала групповой работы в изучаемый период был рост учебного актива, чаще всего представленного группой «консультантов» по разным предметам. [5; 8; 10]

Это были хорошо успевающие и желающие помочь своим одноклассникам в преодолении труд-

ностей в усвоении того или иного предмета ученики. Воспитывающий эффект усматривался в том, что к эти школьники должны проявлять себя в общении со своими одноклассниками не просто как отличники, на много больше знающие предмет, а как люди с такими человеческими качествами, которые не обижали бы, не унижали их консультируемых, не были бы заносчивыми или снисходительными. [10, с. 58]

Поскольку такими помощниками педагогов по разным предметам могли быть разные ученики, то многим детям в классе предоставлялась возможность выступать в роли консультанта, человека знающего, интересного, важного. Рост такого актива важен был и для учителя: снимались многие формальные функции, освобождалось время для интерактивного взаимодействия с классом, с каждым учеником в отдельности. [16, с. 75]

Важен вывод о том, что коллективная работа учащихся требует изменения характера взаимодействия и со стороны учителя – наиболее продуктивной она становилась тогда, когда педагог ориентировался на гуманное, а не авторитарное управление педагогическим процессом. В этом ключе разрабатывались специальные «правила» для учителя в работе с классом, где используется групповая организация учебной работы.

Исследования в области коллективной работы связаны с еще одним направлением, которое отчетливо просматривается в изучаемый период – это разработка идеи индивидуализации обучения. Уровень исследованности проблемы был явно недостаточным, не соответствовал прорывным взглядам на этот вопрос передовой педагогической мысли. Школа ориентировалась на «среднего» ученика, работая десятилетиями по единому образцу для учителей всей страны планам и программам, «социальный заказ» был ориентиром и мерилем всех педагогических «новаций». В условиях «объектного» положения учащихся педагоги исходили из представлений о педагогическом процессе, в котором задача учителя – активно воздействовать на ученика, формируя его личность в соответствии с идеологическими принципами социалистической педагогики, противостоящей педагогике буржуазной, ориентирующейся только на врожденные факторы развития психики. [15]

Реализуя «социальный заказ», учитель ориентировался на некий «стандарт», задача состояла в том, чтобы «подтянуть» учащегося до этого стандарта, чтобы выпускник школы был готов к выполнению определенных социальных функций, к которым и должна была подготовить школа.

В теоретических представлениях дидактов термин «индивидуализация обучения» предполагал такую деятельность педагога с учащимися, которая основывалась бы на их индивидуальных особенностях, способностях и интересах. [11, с. 202]

Однако в практической деятельности школьного учителя идея индивидуализации обучения в условиях среднего всеобуча часто сводилась к предупреждению второгодничества, была представле-

на объединением учащихся в группы по каким-либо особенностям, сходных по набору качеств, связанных с процессом усвоения знаний. [3; 4]

Так, в популярном учебном пособии по педагогике утверждалось: «В условиях классно-урочной системы следует идти не путем приспособления к индивидуально-личностным особенностям каждого ученика, а искать средства и методы ориентации обучения на так называемые индивидуально-типологические группы, в которые можно объединить учащихся, обладающих сходными характеристиками протекания познавательных процессов». [3, с. 360]

Исследуемый период характеризуется тем, что «индивидуальность личности ребенка», «творческая индивидуальность» рассматривались как возможный продукт учебно-воспитательного процесса, специальная, целенаправленная работа педагогов по формированию индивидуальности не является необходимой. [13, с. 21]

Иначе рассматривал возможность развития индивидуальности ученика Е.С. Рабунский, считая, что такой процесс возможен лишь на основе ориентира учителей на личностные характеристики ребенка, его склонности, интересы, профессиональную направленность и при его активной самодетельности по саморазвитию и самовоспитанию, его особый темп продвижения в познании. [13, с. 153–159]

Новые взгляды на индивидуальный подход в обучении представлены в исследованиях А.А. Кирсанова, обобщившего материалы теоретических исследований проблемы и собственный опыт. [4]

В качестве основного фактора развития личности учащегося им рассмотрена непосредственная активная учебная деятельность самого школьника. Организация такой деятельности ученика предполагала знание учителем разнообразных индивидуальных особенностей детей и опираясь при этом на сферы личности учащихся. Такой подход мог быть выстроен на принципиально иной роли общения во взаимодействии. Общение между детьми и учителем и учащимися друг с другом становилось субъект-субъектным, выстраивалось с учетом эмоционально-волевой, интеллектуальной и мотивационной сфер участников педагогического процесса.

В исследуемый период официальная педагогика ориентировала учителя на «реальные учебные возможности». Позиция А.А. Кирсанова, основанная на использовании идеи целостности педагогического процесса, позволила ученому проанализировать взаимосвязь учебной деятельности учащихся с другими видами деятельности школьников. Ученый пришел к выводу о возможности и необходимости целенаправленного расширения учебных возможностей и ориентире учебного процесса на целостное развитие уникальной личности. Для этого главным условием было признание ребенка субъектом собственной жизни, его право «быть самим собой», учитывать такое важное обстоятельство, что, уже приходя в начальную шко-

лу, ученик не является «чистым листом бумаги», на котором педагоги напишут «вечные истины», ребенку же останется крепко запомнить их.

Особенно острым это противоречие между субъектом-ребенком и объектным к нему отношением учителя становится к старшим классам. [15, с. 35]

Возможность снятия этого противоречия усматривалась на основе «открытости обучения», которое соединяло в себе два противоречивых, но необходимых принципа: принцип управления педагогом учебным процессом и принцип саморегулирования своего учения самим учащимся. [15]

Учение будет все более приобретать характер самовыражения личности, проявления оригинальной мысли, плюрализма взглядов, диалог субъектов обучения. Это является залогом признания права человека на свой, особенный путь познания и саморазвития.

Заключение

Урок как основная форма организации обучения, групповая работа, индивидуализация обучения – эти актуальные проблемы теоретических основ учебного процесса именно в рассматриваемый период становятся предметом анализа в качестве факторов воспитания учащихся в обучении. Их воспитательный потенциал раскрывался не только традиционно для советской педагогики – в плане «социального заказа», но и в аспекте развития самобытной творческой личности.

Теоретический опыт изучаемого периода в области воспитания учащихся в обучении, отличавшийся широтой подходов, многоаспектностью, основательностью проработки вопросов, научной новизной и оригинальностью, может быть полезен новому поколению учителей, знакомящихся с богатством теории и практики отечественной школы, поможет избежать одностороннего подхода к его оценке.

Литература

1. Верулашвили, М.К. Воспитывающая функция урока как основной формы обучения и ее дальнейшее совершенствование в общеобразовательной школе / М.К. Верулашвили: Автореф. Дисс. ... канд. Пед.наук. – Тбилиси, 1983. – 18 с.
2. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1978. – 192 с.
3. Ильина, Т.А. Педагогика / Т.А. Ильина. – М.: Педагогика, 1984. – 495 с.
4. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Изд-во Казанского ун-та, 1982. – 224 с.
5. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б. Первина. – М.: Педагогика, 1985. – 144 с.
6. Концепция общего среднего образования. Проект // Учит. газета, 1988. – 23 августа.
7. Котов, В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся: (пособие к спецкурсу) / В.В. Котов. – Рязань: Рязан. пед. ин-т, 1977. – 100 с.
8. Лийметс, Х.Й. Групповая работа на уроке / Х.Й. Лийметс. – М.: Знание, 1975. – № 7. – 64 с.
9. Маргулис, Е.Д. Обучение учащихся коллективной деятельности / Е.Д. Маргулис // Сов. педагогика. – 1986. – № 7. – С. 23–28.
10. Найн, А.Я. Проблема, волнующая всех / А.Я. Найн // Сов. педагогика. – 1986. – № 8. – С. 56–58.
11. Педагогическая энциклопедия / Гл. ред. А.И. Каиров и Ф.Н. Петров. – Т. 2. – М.: Сов. энциклопедия, 1965. – 911 с.
12. Первин, И.Б. Воспитательные возможности коллективной деятельности школьников / И.Б. Первин // Деятельность, общение, игра в развитии коллектива и формировании личности школьника. – М., 1983. – С. 68–75.
13. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е.С. Рабунский. – М.: Педагогика, 1975. – 184 с.
14. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
15. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
16. Цукерман, Г.А. Зачем детям учиться вместе? / Г.А. Цукерман. – М.: Знание. – 1985. – № 11. – 80 с.
17. Щукина, Г.И. О проблемах современного урока / Г.И. Щукина // Сов. педагогика. – 1987. – № 1. – С. 43–51.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ORGANIZATIONAL FORMS OF TEACHING STUDENTS IN SECONDARY SCHOOLS: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH (70S – 80S OF THE TWENTIETH CENTURY)

Pavlenko G.V.
Pacific State University

The materials of the article are an analysis of the educational potential of organizational forms of education in secondary schools in the 70s – 80s of the twentieth century. Theoretical and technological issues are considered, as well as the search for teachers from the standpoint of new, modern approaches to the organization of the learning process, based on the ideas of complexity, integrity, consistency associated with individualization, differentiation of school education, are highlighted. The pedagogical possibilities of organizational forms are analyzed from the point of view of their possibilities of educating the student's collectivistic personality traits. The optimal conditions for the organization of group work and the importance of participation in it for children who are unpopular in the children's community are shown. The requirements for the teacher from the standpoint of subjectivity of participants in interactive interaction in the group are presented. The dynamics in the advancement of researchers in studying the issues of individualization of the learning process of schoolchildren is shown. The materials of the article provide an opportunity for a new generation of teachers of the national school.

Keywords: educational training, forms of educational organization, pedagogical potential of organizational forms of education.

References

1. Verulashvili, M.K. The educational function of the lesson as the main form of education and its further improvement in secondary schools / M.K. Verulashvili: Abstract. Diss. ... candidate of Pedagogical Sciences. – Tbilisi, 1983. – 18 p.
2. Dyachenko, V.K. Cooperation in education: On the collective method of educational work / V.K. Dyachenko. – M.: Prosveshchenie, 1978. – 192 p.
3. Ilyina, T.A. Pedagogika / T.A. Ilyina. – M.: Pedagogika, 1984. – 495 p.
4. Kirsanov, A.A. Individualization of educational activity as a pedagogical problem / A.A. Kirsanov. – Publishing house of the Kazan University, 1982. – 224 p.
5. Collective educational and cognitive activity of schoolchildren / Edited by I.B. Pervin. – M.: Pedagogy, 1985. – 144 p.
6. The concept of general secondary education. The project // Teaches. Newspaper, 1988. – August 23.
7. Kotov, V.V. Organization of collective activity of students in the lessons: (a manual for a special course) / V.V. Kotov. – Ryazan: Ryazan. pedagogical Institute, 1977. – 100 p.
8. Liimets, H.Y. Group work in the lesson / H.Y. Liimets. – M.: Znanie, 1975. – No. 7. – 64 p.
9. Margulis, E.D. Teaching students collective activity / E.D. Margulis // Soviet pedagogy. – 1986. – No.7. – pp. 23–28.
10. Nain, A. Ya. The problem that worries everyone / A. Ya. Nain // Soviet pedagogy. – 1986. – No.8. – pp. 56–58.
11. Pedagogical encyclopedia / Chief editors A.I. Kairov and F.N. Petrov. – Vol. 2. – M.: Soviet Encyclopedia, 1965. – 911 p.
12. Pervin, I.B. Educational possibilities of collective activity of schoolchildren / I.B. Pervin // Activity, communication, play in the development of the collective and the formation of a student's personality. – M., 1983. – pp. 68–75.
13. Rabunsky, E.S. Individual approach in the process of teaching schoolchildren / E.S. Rabunsky. – M.: Pedagogy, 1975. – 184 p.
14. Theoretical foundations of the content of general secondary education / Edited by V.V. Krayevsky, I. Ya. Lerner. – M.: Pedagogy, 1983. – 352 p.
15. Unt, I.E. Individualization and differentiation of learning / I.E. Unt. – M.: Pedagogy, 1990. – 192 p.
16. Zuckerman, G.A. Why should children study together? / G.A. Zuckerman. – M.: Knowledge. – 1985. – No. 11. – 80 p.
17. Shchukina, G.I. On the problems of the modern lesson. / G.I. Shchukina // Soviet pedagogy. – 1987. – No. 1. – pp. 43–51.

Организационные условия снижения уровня профессиональных рисков педагогов

Полковникова Елена Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Забайкальский государственный университет
E-mail: ferrero-013@list.ru

В статье рассмотрена проблема профессионального риска лиц, осуществляющих педагогическую деятельность, который относится к одному из самых мало исследованных факторов в современной отечественно-правовой литературе. Даны определение пониманию риска, позитивный потенциал риска. Под риском понимают социальный феномен, который рассматривается в психологии социологии и в рамках которых анализировались интеллектуально-волевые характеристики педагога. Понятие профессионального риска в различных источниках трактуется по-разному. Это прежде всего зависит от применяемых подходов в исследовании, целей исследования. Современный педагог должен отвечать всем требованиям настоящего времени. И основы деятельности будущего педагога закладываются в учебном заведении, будь это высшее учебное заведение или учебное заведение системы СПО.

Задача любого учебного заведения состоит в том, чтобы развивать гармонично сформированных будущих педагогов и в формировании у них установки на здоровый образ жизни, который в последующем при работе они будут передавать своим ученикам.

Современный педагог в условиях наших реалий подвержен профессиональным рискам. В 2023 году большое количество программ, конференций, тренингов и поддержки направлено на педагогическую деятельность.

Ключевые слова: риск, социальный риск, работодательский риск, интерпретационный комплексный риск, готовность педагога к профессиональным рискам.

В условиях меняющейся внешней среды, обусловленной происходящими изменениями в экономических взаимодействиях и меняющимися нормативными актами в Российской Федерации, стремительным продвижением общества к повсеместной информатизации в сочетании с ростом ожиданий потребителей, возрастает склонность к профессиональным рискам. Эти стремительные изменения в профессиональной среде учителей, вызванные обострением конкуренции, распространением информационных технологий и широким охватом глобализации, требуют укрепления механизмов, направленных на снижение рисков, связанных с работой.

В соответствии с Концепцией демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года, закрепленной Указом Президента Российской Федерации № 1351 от 9 октября 2007 года, определены основные направления социально-экономической стратегии страны. В число приоритетов входит повышение уровня жизни населения и сохранение жизнеспособности рабочей силы страны. Указом Президента России Владимира Владимировича Путина 2023 год был объявлен Годом педагога-наставника, для того, чтобы повысить и признать статус педагогов и педагогов-наставников.

Современный педагог должен отвечать всем требованиям настоящего времени, и основы деятельности будущего педагога закладываются в учебном заведении, будь то высшее учебное заведение или учебное заведение системы СПО. Задача любого учебного заведения стоит в том, чтобы развивать гармонично сформированных будущих педагогов и формировать у них установки на здоровый образ жизни, который в последующем при работе они будут передавать своим ученикам.

Современный педагог в условиях наших реалий подвержен профессиональным рискам. В 2023 году большое количество программ, конференций, тренингов было направлено на педагогическую деятельность. Особое место среди рисков у педагогов занимают психосоциальные риски. Характеристика стратегии профилактики профессиональных рисков выстраивается с учётом личностных характеристик педагога.

Под риском понимают социальный феномен, рассматривается в психологии, социологии, философии, в рамках которых анализировались интеллектуально-волевые характеристики педагога.

Понятие профессионального риска в различных источниках трактуется по-разному. Это пре-

жде всего зависит от применяемых подходов в исследовании, цели исследования. Тема профессионального риска является мало исследованной в наше время, монографических источников на эту тему недостаточно.

Развитие концепции риска, особенно в сфере социальных рисков, было тщательно изучено в юридической науке. В современном обществе очевиден повышенный интерес к рискам, связанным с профессиональной деятельностью, особенно в области технического прогресса, инноваций и динамичного развития как трудового, так и гражданского права в Российской Федерации.

Такие ученые, как С.М. Ковалевский, Е.Е. Мальчунская и М.Ю. Федорова, рассматривали социальные риски как фундаментальный элемент законодательства о социальном обеспечении. Тем не менее, эти ученые в основном направляли свой анализ либо на общую структуру отношений социального обеспечения, либо на конкретные сегменты законодательства о социальном обеспечении, а не на саму концепцию социальных рисков.

В этом контексте в сфере права социального обеспечения центральное место занимает понятие «социальный риск». Этот основополагающий термин лежит в основе всех правовых стандартов и структур, определяя методы, с помощью которых защищаются права лиц, вовлеченных в отношения социального обеспечения. Несмотря на его важность, в настоящее время в законах о труде и социальном обеспечении существует пробел, из-за которого явно отсутствуют целенаправленные научные дискуссии или монографии о рисках.

Траектория личностного и профессионального роста обширна и включает в себя множество этапов: выбор профессии, периоды поиска и оценки своих сильных сторон в различных областях, профессиональное обучение, повышение квалификации и удержание, укрепление профессионального статуса, овладение навыками, творческое самовыражение, достижение социально одобряемых стандартов профессиональной деятельности и профессионального признания, и, в конечном счете, социальная валидация индивида в зависимости от его уровня компетентности.

Б.Г. Ананьев выделил этапы развития индивидуального сознания, подчеркнув универсальный аспект в различных сферах творческой деятельности человека, который заключается в субъективной важности, придаваемой работе как внутренней ценности, поддерживающей глубинную сущность индивида. Трудоспособность человека, по описанию А.Г. Ананьева, представляет собой сочетание физической функциональной эффективности и способности адаптироваться к конкретным профессиональным условиям и требованиям работы.

Решение задач, связанных с риском, включает в себя организационные задачи, которые требуют когнитивной выносливости и остроты ума, что требует значительной степени интеллектуальной гибкости, оригинальности, навыков быстрого при-

нятия решений и структурированных процессов, ориентированных на достижение целей.

Координация коллективных усилий по своей сути предполагает противостояние рискам, связанным с внешними вызовами и конфликтами.

Е.Б. Фанталова в 1992 году предположила, что на мотивационную сферу индивида влияет динамика между понятиями важности и достижимости. Явное расхождение между этими параметрами свидетельствует о глубоком и постоянном внутреннем конфликте. И наоборот, когда цель мало привлекательна для человека и легко достижима, может возникнуть психологическая пустота или чувство опустошенности. Мотивационная сила амбиций тесно связана с наличием жизненных перспектив [6].

Монотонность работы, чувство безнадежности, истощения, депрессия, отчаяние, чувство бессилия перед жизненными вызовами и неуверенность в своих силах могут негативно сказаться на функциональном состоянии человека и снизить его мотивацию.

Эмоционально насыщенные, требующие больших когнитивных способностей межличностные взаимодействия в сочетании с энергией, необходимой в профессиональной деятельности, могут привести к снижению энтузиазма и интереса, а, следовательно, и к снижению мотивационного потенциала.

Продуктивность тесно связана с эффективностью человека, которая является ключевым социально-биологическим свойством индивида. Она отражает способность человека выполнять определенную задачу в установленные сроки с требуемой эффективностью и качеством.

В современных условиях ученые-юристы и практики исследуют взаимосвязь и различия между рисками работодателя, предпринимательскими рисками, профессиональными рисками и социальными рисками с целью обоснования их разделения и понимания правовых последствий таких различий на практике.

В указах Трудового кодекса Российской Федерации четко признается только один вид риска, который называется обычным экономическим риском. Понятие «работодательский риск» прямо не определено в юридическом тексте Кодекса. Однако анализ его положений позволяет предположить, что данный вид риска признается в отдельных разделах Трудового кодекса РФ. Более того, включение принципов, связанных с предотвращением безработицы и гарантированием обязательного социального страхования, в статью 2 ТК РФ вызывает активную научную дискуссию о правовых характеристиках рисков, связанных с нестабильностью (таких как бедность), и опасностей, возникающих на рабочем месте.

Такие риски, связанные с работодателем, не следует путать с социальными рисками, которые более непосредственно связаны с жизненными обстоятельствами работника. Социальный риск, как правило, связан с возможностью возникновения неблагоприятных финансовых условий,

в первую очередь из-за потери дохода, который часто является единственным источником существования для такой профессии, как учитель.

Понятие риска по своей сути несет негативный оттенок, предполагая возможность того, что юридическое лицо – в данном случае учитель – может столкнуться с ситуациями неопределенности. Эта неопределенность может быть вызвана правовой базой, которая предоставляет неоднозначную или недостаточную информацию.

В России междисциплинарное изучение социальных рисков, известное как рискология, начало набирать обороты во второй половине 20-го века. О.Н. Яницкий отмечает, что российское научное участие в исследованиях рисков отставало от Западной Европы и Соединенных Штатов. Он отмечает, что в российском обществе с централизованным планированием, сформированном на основе идеологических принципов и управляемом насильственной и добровольной мобилизацией, прагматическая оценка рисков, связанных с его достижениями, как правило, не предполагалась.

В. Роик придерживается мнения, что на восприятие профессионального риска повлияла господствующая доктрина абсолютной безопасности труда, которая основывается на соблюдении нормативных факторов окружающей среды на производстве. Примечательно, что обсуждение рисков, связанных с условиями труда, когда-то было запрещено.

Учителя в новом тысячелетии рассматриваются как деятели культуры, что находит отражение в растущем дискурсе о педагогической культуре. В этом дискурсе подчеркивается важность творчества, самосознания, позитивной самооценки и постоянного личностного и профессионального развития.

И. Кант ввел концепцию правовой рационализации, которая включает в себя принцип «Уважайте свои собственные права так же, как вы обязаны уважать права других». Этот принцип воплощает в себе парадоксальную, но неоспоримую логику правового сознания, прослеживающую переход от коллективных гражданских ролей к конкретным индивидуальным интересам и позициям. Кант настаивает на обязанности каждого человека защищать свои права и не допускать их нарушения другими. Он выступает за сохранение своих прав как основы человеческой идентичности, полагая, что отказ от своих прав равносителен утрате своей человечности [1].

Аналогичным образом А.Ф. Кони подчеркивал этический императив для судей [2]. Он утверждал, что судья никогда не должен разрешать дело, основываясь на личных желаниях, а вместо этого должен руководствоваться неумолимой логикой обстоятельств, внутренней правдой жизни и правовыми принципами, при этом собственная совесть судьи выступает в качестве стража против любого альтернативного подхода [3].

В настоящее время образовательные учреждения руководствуются этическим кодексом учителя. Этот кодекс, приведенный в соответствие с право-

выми нормами Российской Федерации, должен соответствовать указам, изложенным в Конституции страны, Федеральном законе «Об образовании в РФ» и других нормативных правовых актах.

Этические принципы для учителей должны быть строгими, учитывая их важную роль как воспитателей и наставников. Их действия могут оказывать существенное психологическое воздействие на учащихся и потенциально сказываться на благополучии многих из них. Юридическая грамотность учителя также имеет первостепенное значение, подчеркивая необходимость строгого соблюдения требований закона.

Как подчеркивает С.А. Рубинштейн: «Успех любой значимой образовательной инициативы зависит от внутренней работы обучаемого, которая естественным образом переплетается с сознательным и чутким поведением других людей. Эффективность формирования духовного облика человека в значительной степени зависит от этого самоанализа и способности педагога развивать и направлять его» [4].

Таким образом, современная образовательная парадигма направлена на воспитание всесторонне развитых в культурном отношении личностей, способных ориентироваться в потоке перемен, самостоятельно принимать решения относительно идеологических и моральных взглядов и процветать в разнообразной культурной среде. Целью современного юридического образования является повышение правового сознания педагогов, и эффективность этого образования определяется их правовыми знаниями, когнитивными способностями, социально-правовой активностью, правовыми убеждениями и укоренившимся уважением к законному поведению [5].

Высокие требования к современному педагогу, большой объем бумажной работы, т.е. монотонность, утомление, подавленность могут снизить мотивационный потенциал педагога. Профессиональная напряженность педагога, эмоциональная насыщенность могут привести к снижению и потере интереса к делу. Эффективность работоспособности педагога зависит от определенных свойств человека, а прежде всего социально-биологических. Работоспособность педагога зависит от: мотивационной направленности личности, от профессиональных умений, здоровья, пластичности, уровня развития личности педагога.

Профессиональное становление педагога не ограничивается профессиональным самоопределением, но и психологическими чертами, которые обеспечивают совместимость личности с профессиональной педагогической средой. Результатом этого процесса должно быть формирование готовности педагога к профилактике профессиональных рисков.

Литература

1. Кант И. Лекции по этике// Этическая мысль: Научно-публицистические чтения.-М., 1988.- С.306

2. Кони А.Ф. Нравственные начала в уголовном процессе. Собр. соч.: в 8 т. – М., 1967. Т.4. – С.39
3. Ильин И.А. Теория исследует права и работника государства / деятельности Под чтения ред. с проф. В.А. Томсинова. – М., 2003. – С. 231.
4. Рубинштейн С. Принципы и изначально пути развития юридической психологии. – М. 1959. – С. 158.
5. Певцова Е. А. законе Правовое субъекта воспитания и социальных формирование риск правосознания в этического России // законодательного Журнал риск российского участников права. – 2003. -№ 10. – С. 133.
6. Заславская Т.И. Современное российское общество. Социальный механизм трансформации. М.: Дело, 2004. 403

ORGANIZATIONAL CONDITIONS FOR REDUCING THE LEVEL OF PROFESSIONAL RISKS FOR TEACHERS

Polkovnikova E.Yu.

Transbaikal State University

The article examines the problem of professional risk of persons engaged in teaching activities, which is one of the least studied factors in modern domestic legal literature. The definition of understanding of risk and the positive potential of risk are given. Risk is understood as a social phenomenon that is considered in the psychology of sociology and within the framework of which the intellectual and volitional characteristics of the teacher were analyzed.

The concept of occupational risk is interpreted differently in different sources. This primarily depends on the approaches used in the research and the objectives of the research. A modern teacher must meet all the requirements of the present time. And the foundations of the future teacher's activities are laid in an educational institution, be it a higher educational institution or an educational institution of the secondary vocational education system.

The task of any educational institution is to develop harmoniously formed future teachers and to instill in them an attitude towards a healthy lifestyle. Which they will later pass on to their students during their work.

A modern teacher in our realities is exposed to professional risks. In 2023, a large number of programs, conferences, trainings and support aimed at pedagogical activities.

Keywords: risk, social risk, employer risk, interpretative complex risk, lawyer's readiness for professional risks.

References

1. Kant I. Lectures on ethics // Ethical thought: Scientific and public readings. -M., 1988. -P.306
2. Koni A.F. Moral principles in criminal proceedings. Collection cit.: in 8 volumes – М., 1967. Т.4. -P.39
3. Ilyin I.A. The theory explores the rights and state employee / activities Readings ed. with prof. V.A. Tomsinova. – М., 2003. -S. 231.
4. Rubinstein S. Principles and initial ways of development of legal psychology. – М. 1959. – P. 158.
5. Pevtsova E.A. Law of the legal subject education and social formation of the risk of legal consciousness in ethical Russia // Legislative Journal of the risk of Russian participants in law. – 2003. – No. 10. – P. 133.
6. Zaslavskaya T.I. Modern Russian society. Social mechanism of transformation. М.: Delo, 2004. 403.

Современный вуз как организационно-экономическая система: пути ее самосовершенствования и развития

Старикова Людмила Дмитриевна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионально-экономического обучения, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
E-mail: ld-starikova@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
michaelborodin@mail.ru

Царева Гузаль Ринатовна,

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры управления и права, директор института дополнительного профессионального образования, Поволжский государственный технологический университет
E-mail: tsarevagr@volgatech.net

Шалунова Виктория Александровна,

преподаватель, кафедра инженерной графики и компьютерного моделирования (ИГиКМ), Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Национальный исследовательский московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)
E-mail: BorisovaVA@mgsu.ru

Белов Андрей Владимирович,

старший преподаватель, Высшая школа промышленного и гражданского строительства, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 005319@pnu.edu.ru

В статье освещаются проблемы самосовершенствования и развития организационно-экономической системы современного вуза. Целью инновационных преобразований организационно-экономической системы вуза является ее качественное совершенствование, повышающее эффективность финансово-экономической, управленческой и образовательной деятельности. Совершенствование организационно-экономической системы современного вуза осуществляется в условиях цифровой трансформации высшего профессионального образования и заключается в комплексе инновационных процессов. К ним относятся цифровая трансформация организационно-экономической системы вуза, использование финансово-экономического менеджмента и маркетинга, повышение роли финансово-экономических методов материально-технического обеспечения образовательной деятельности вуза посредством использования внебюджетных средств. Представлена результативность проектов сетевого взаимодействия в системе внутренних и внешних связей вуза, которые лежат в основе функционирования его организационно-экономических отношений. Внедрение новых организационно-экономических механизмов обеспечивает повышение финансово-экономических, информационных и управленческих эффектов и качество образовательной деятельности вуза.

Ключевые слова: вуз, управление вузом, цифровая трансформация образования, организационно-экономические отношения, сетевое взаимодействие, финансовый менеджмент.

В настоящее время в условиях цифровой трансформации общественных и производственных отношений к современному вузу меняются требования, которые предъявляются со стороны работодателей и общества, внедряются инновации, которые затрагивают как содержание и технологии образовательной деятельности, так и организационно-экономическую систему Вуза. В новых условиях информатизации и цифровой трансформации высшего образования происходят трансформации в содержании, формах и технологиях образовательной деятельности, в организационно-управленческой системе и в системе материально-технического обеспечения образовательного процесса. Усложняются организационно-управленческие и организационно-экономические структуры, характер информационного взаимодействия между различными системами, обеспечивающими функционирование вуза как образовательной организации в системе высшей школы. Целью инновационных преобразований организационно-экономической системы вуза является ее качественное совершенствование и развитие, повышающее эффективность финансово-экономической, управленческой и образовательной деятельности Вуза, что в конечном итоге оказывает влияние на качество обучения будущих специалистов. Актуальными становятся вопросы о путях самосовершенствования и развития современного вуза как организационно-экономической системы.

Вуз как образовательная организация есть «сложный по структуре, целям и решаемым задачам социальный институт с разнообразными внутренними отношениями и связями» [1, с. 15]. Рассматривая вуз как открытую систему, необходимо отметить, что многочисленные внешние связи вуза образуют «целостное единство, связанное конкретными отношениями с потребителями образовательных услуг, то есть обществом, государственными структурами, предприятиями, отдельными гражданами» [1, с. 15]. Производственные и операционные функции лежат в основе деятельности вуза как сложной функциональной системы. В производственную функцию деятельности вуза входят «реализация образовательного процесса, реализация научной деятельности; реализация дополнительных видов деятельности, таких как издательская, формирование образовательной среды, формирование социальной среды, формирование корпоративной культуры; реализация вспомогательных видов производства, оказание дополнительных видов услуг» [1, с. 16]. Операци-

онные функции включают: «обеспечение текущей деятельности и развития вуза, ресурсное обеспечение маркетинг, функционирование системы качества» [1, с. 16–17].

Повышение эффективности, качества и результативности организационно-экономической системы образовательных организаций высшей школы осуществляется в системе социально-экономических отношений, что сопровождается трансформацией институциональных основ взаимодействия субъектов образовательной деятельности. Происходят инновации не только в содержании образовательных программ и образовательных технологий, но и в организационно-управленческой сфере, а также в финансово-экономическом и кадровом механизме функционирования вуза. Последние десятилетия в отечественной высшей школе характеризуются такими инновациями в системе управления и финансово-экономического обеспечения образовательной деятельности вуза, как «постепенный переход от производственной к рыночной ориентации российских вузов с использованием в управлении образовательной деятельностью вуза принципов маркетинга; перестройка организационной структуры вуза; усиление экономического метода управления» [5, с. 14]. Целью организационно-управленческих и экономических инноваций в высшей школе является «получение целостной системы организационных и экономических методов, приемов, правил, инструментов, нормативов, обеспечивающих целенаправленное осуществление указанного процесса в целях основной деятельности» [1, с. 26]. Использование в вузах экономических инструментов маркетинга позволяет создать условия для «привлечения внебюджетных средств, которые во многом компенсируют дефицит бюджетного финансирования, и позволяет в большей степени учитывать интересы потребителей вуза» [5, с. 14]. Организационно-экономическим условием успешной реализации данных процессов является использование методов финансового менеджмента, который трактуется как «система принципов, методов, средств и форм разработки и реализации управленческих решений, связанных с формированием, распределением использованием финансовых ресурсов» [1, с. 16]. В свою очередь, данные преобразования оказали влияние на трансформацию организационной структуры вуза и на структуру социальных и экономических взаимодействий вуза с социальными партнерами, на систему распределения и делегирование полномочий. Реализация структурных преобразований вузов идет в направлении усложнения системы управления, при которой «основой для реализации экономического метода управления является решение вопросов о распределении внебюджетных средств между центром и подразделениями» [5, с. 14]. В этом находит отражение суть внутривузовских финансово-экономических отношений, которые проявляются в решении проблемы «за счет кого и как каждый

субъект этих отношений формирует свои финансовые ресурсы и каким образом, в чьих интересах используются эти фонды денежных средств» [1, с. 22].

Инновационные преобразования в деятельности отечественных вузов показывают, что в более результативными оказываются те из них, которые «проводят активную инновационную политику, вводят новые технологии управления инновационным развитием образовательной деятельности вуза» [3, с. 8]. Подобные преобразования в управленческой и организационно-экономической структуре вуза сопровождаются, как правило, образовательными инновациями, которые направлены «на создание новых промышленных технологий и техники, расширяют круг образовательных, научно-технических и консалтинговых услуг, предоставляемых населению и различным организациям» [3, с. 8].

Под влиянием цифровой трансформации высшей школы система управления вузом «как формы распределения, координации и реализации управленческой деятельности в рамках структуры учебного заведения» [4, с. 13] претерпевает значительные изменения. Совершенствование системы управления Вуза сегодня идет по пути цифровой трансформации и усложнения ее структурных элементов. Организационно-управленческая система вуза включает ряд взаимосвязанных структурных подразделений, взаимодействие которых осуществляется на основе использования информационно-цифровых технологий, обеспечивающих мобильность и надежность информационного взаимодействия. Устойчивое развитие современного вуза возможно только при наличии сильной конкурентоспособной базы, успешной реализации информатизации и цифровизации образовательного и управленческого процессов и эффективных управленческих решений.

Современный вуз включен в систему сложных и многочисленных внутренних и внешних организационно-экономических отношений, которые трактуются как «отношения, складывающиеся между участниками образовательной деятельности вуза, выступающие производителем социально значимых благ, по поводу организации и управления образовательной деятельностью» [5, с. 6]. Эффективным инструментом организационно-экономических отношений выступает сегодня сетевое взаимодействие, как внутри образовательной организации высшей школы, так и между вузами, учреждениями общего образования, потенциальными потребителями образовательных услуг, работодателями и социальными партнерами. Сетевое взаимодействие вузов понимается как «система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан через вариативность и открытость образования» [2, с. 118]. Сетевое взаимодействие вузов на современном этапе связано с реализацией многочисленных организационно-инновационных проектов

сетевого взаимодействия в сфере высшего профессионального образования, которые направлены на формирование эффективных взаимоотношений вузов между собой, с организациями-работодателями, с общественными организациями, с коммерческими и некоммерческими предприятиями.

Реализация проектов сетевого взаимодействия обладает значительным потенциалом, позволяющим достигнуть множество социально-экономических эффектов. В системе отечественной высшей школы к настоящему времени создано множество различных по содержанию, целям и задачам сетевых структур, взаимодействие в которых позволяет получить положительные информационные и управленческие эффекты. Информационные эффекты наблюдаются в непрерывности обмена и качества информации между участниками сетевого взаимодействия. Управленческие эффекты проявляются в организации управленческих структур, в которых по-новому распределены функции и ответственность в принятии управленческих решений. Например, результатом проектов сетевого взаимодействия по реализации единых образовательных программ с другими университетами, является расширение возможностей академической мобильности студентов и преподавателей, повышение имиджа и рейтинговой оценки вуза. При оценке эффективности проектов сетевого взаимодействия вузов необходимо учитывать и риски, к которым относятся: недостаточный уровень профессиональной подготовки педагогических и административных работников в вопросах формирования сетевого взаимодействия и их неготовность к его реализации; недостаточный уровень финансирования, требующий привлечения дополнительных, внебюджетных средств; недостаточный уровень мониторинговых исследований по реализации сетевого взаимодействия вузов и социальных партнеров, что может влиять на объективность эффективности принятых управленческих решений. Можно сделать вывод, что сетевое взаимодействие как форма социально-экономических отношений современного вуза рассматривается в настоящее время как «современная высокоэффективная инновационная технология, позволяющая образовательным учреждениям динамично развиваться» [2, с. 119].

В основе процесса самосовершенствования и развития организационно-экономической системы современного вуза должны лежать методы оценки экономической эффективности вуза и методы управления качеством его образовательной деятельности. Отсюда, важнейшей задачей становится определение основных показателей конкурентоспособности вуза, разработка методики оценки его экономической эффективности в условиях информатизации и цифровизации организационно-экономической системы вуза. Необходимо отметить, что в условиях цифровой трансформации высшего профессионального образования его качество и эффективность

в значительной степени зависят от уровня инфраструктурной поддержки образовательной и научно-исследовательской деятельности. Основными факторами такой поддержки являются развитие материально-технической базы, информатизация административно-управленческой, образовательной, научно-исследовательской и других видов деятельности в вузе. В условиях цифровой трансформации высшего образования совершенствование организационно-экономической системы современного вуза идет в направлении развития цифровой инфраструктуры высшего профессионального образования, развития систем цифрового оценивания и аттестации, развития общедоступных цифровых коллекций учебно-методических материалов, инструментов и сервисов, развития цифровых систем оценки эффективности финансово-экономической деятельности вуза.

Таким образом, пути самосовершенствования и развития организационно-экономической системы современного вуза заключаются в комплексе инновационных процессов, к которым отнесены цифровая трансформация организационно-экономической системы, использование финансового менеджмента и маркетинга, повышение роли финансово-экономических методов материально-технического обеспечения образовательной деятельности вуза посредством привлечения и использования внебюджетных средств. Данные процессы сопровождаются усложнением организационно-управленческой структуры вуза на основе организации сетевой системы взаимодействия. Реализация данных процессов позволяет достичь цели повышения качества образования и эффективности деятельности вуза в современных условиях общественного развития.

Литература

1. Гринь А.М. Предметная область финансового менеджмента в учреждении высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 104 (4). – С. 15–27.
2. Зобнина А.А. Сетевое взаимодействие образовательных организаций: изменение содержания и задач совместной деятельности в контексте новой образовательной политики // Вестник Удмуртского университета. – 2016. – Т. 26, вып. 4. – С. 118–123.
3. Капырин П.А. Новые технологии в управлении инновационным развитием образовательной деятельности вуза: автореферат дис. ... кандидата экономических наук: 08.00.05. – М., 2011. – 23 с.
4. Ломоносова Н.В., Осипова О.П. Трансформация системы управления образовательным процессом в высшем образовании в условиях цифровизации // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 4. Часть 1. – С. 11–24
5. Ревина Е.В. Развитие организационно-экономических отношений высшего учебного заве-

дения в условиях реформирования российского образования: автореферат дис. ... кандидата экономических наук: 08.00.01. – Екатеринбург, 2006. – 22 с.

MODERN UNIVERSITY AS AN ORGANIZATIONAL AND ECONOMIC SYSTEM: WAYS OF ITS SELF-IMPROVEMENT AND DEVELOPMENT

Starikova L.D., Borodin M.P., Tsareva G.R., Shalunova V.A., Belov A.V.

Russian state professional and pedagogical university; St. Petersburg University of the Ministry of Emergency Situations of Russia named after Hero of the Russian Federation Army General E.N. Zinichev; Volga State Technological University; Moscow State University of Civil Engineering; Pacific State University

The article highlights the problems of self-improvement and development of the organizational and economic system of a modern university. The goal of innovative transformations of the organizational and economic system of a university is its qualitative improvement, increasing the efficiency of financial, economic, managerial and educational activities. Improving the organizational and economic system of a modern university is carried out in the conditions of digital transformation of higher professional education and consists of a complex of innovative processes. These include the digital transformation of the organizational and economic system of the university, the use of financial management and marketing, increasing the role of financial and economic methods of material and technical support for the educational activities of the university through the use of extra-budgetary funds. The effectiveness of network interac-

tion projects in the system of internal and external relations of the university, which underlie the functioning of its organizational and economic relations, is presented. The introduction of new organizational and economic mechanisms ensures an increase in financial, economic, information and management effects and the quality of the educational activities of the university.

Keywords: university, university management, digital transformation of education, organizational and economic relations, network interaction, financial management.

References

1. Grin A.M. Subject area of financial management in higher education institutions // *University management: practice and analysis*. – 2016. – No. 104 (4). – P. 15–27.
2. Zobnina A.A. Network interaction of educational organizations: changing the content and objectives of joint activities in the context of the new educational policy // *Bulletin of the Udmurt University*. – 2016. – T. 26, issue. 4. – pp. 118–123.
3. Kapyrin P.A. New technologies in managing the innovative development of educational activities of a university: abstract of thesis. ... Candidate of Economic Sciences: 08.00.05. – M., 2011. – 23 p.
4. Lomonosova N.V., Osipova O.P. Transformation of the educational process management system in higher education in the conditions of digitalization // *Teacher of the XXI century*. – 2021. – No. 4. Part 1. – P. 11–24
5. Revina E.V. Development of organizational and economic relations of a higher educational institution in the context of reforming Russian education: abstract of thesis. ... Candidate of Economic Sciences: 08.00.01. – Ekaterinburg, 2006. – 22 p.

Влияние современной культуры на систему музыкального образования Китая

Тагариева Ирма Рашитовна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального и хореографического образования, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы».

E-mail: irma_levina@mail.ru

Хуан Ин,

аспирант, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»

E-mail: 604729354@qq.com

Обсуждая взаимосвязь между системой музыкального образования и современной культурной моделью, можно констатировать, что современный этап развития музыкального образования в Китае характеризуется нарастающей тенденцией к обновлению традиционных форм и методов музыкального воспитания и обучения, позволяющей большему раскрытию творческого потенциала ребенка. С развитием музыкальной культуры Китая, современная музыка становится популярной среди молодежи.

В статье анализируется современная ситуация в области преподавания современной популярной музыки в Китае. При этом раскрываются значение, репертуар, характеристики, основные жанры и стили современной популярной музыки Китая. В соответствии с ведущими направлениями развития современного музыкального образования анализируется репертуар для использования в преподавании популярной музыки, соответствующий потребностям обучения детей. Он будет способствовать формированию интереса у школьников к китайской популярной музыке и более лучшего ее понимания. Развитие популярного музыкального образования совершенствуется, что способствует развитию и прогрессу китайского начального и среднего образования в области музыкального искусства.

Ключевые слова: музыкальное образование в Китае; современная популярная музыка в Китае; китайские современные песни, традиции.

На современном этапе происходит перемены в сфере музыкального образования Китая. Сегодня там наметились позитивные тенденции в области изучения современной музыкальной культуры.

Современная популярная музыка – это музыкальная культура, которая любима и широко распространена публикой в современном Китае благодаря простым для понимания текстам и мелодиям. Популярная музыка развивается и адаптируется к социальной и международной культурной среде. Популярная музыка развивается в направлении коммерциализации, но также адаптируется к китайской культурной среде. Исследователь Чжуан Иньгуан пишет: «Китайские элементы, классические элементы и элементы оперы с китайской спецификой – все это было привнесено в создание популярной музыки, открывая новый стиль и творческое пространство китайской популярной музыки» [1, с. 163].

В дополнение к характеристикам мировой современной популярной музыки, китайская популярная музыка также содержит элементы «китайского стиля», уникального для Китая.

По мнению И.Р. Левиной, «...различные формы и жанры музыкального искусства оттачивались временем, приобретали законченность и художественную ценность в определенных социокультурных условиях. Развивая самобытные образно-языковые системы, музыка в своей интонационной форме отражает реальные жизненные явления, конкретные этнокультурно или социально окрашенные переживания» [2, с. 185].

Популярная музыка Китая в основе содержит некий уникальный стиль, выраженный в современной китайской песне. В них зачастую используются тексты классического литературного содержания, а также мелодика, ритмические особенности которые сочетают элементы музыкальной истории и культуры Китая. Исследователь Ху Хуань пишет: «...уникальная китайская музыка, сочетает в себе традиционные и новые уникальные явления: традиционную лексику, традиционную культуру, мелодику, основанную на китайских народных структурах, современную манеру пения, современную аранжировку» [3, с. 153].

В Китае представлено разнообразие стилей популярной музыки. Например, песни, в основе которых лежат западные музыкальные традиции с преобладанием джаза; популярная современная музыка, основанная на китайских народных традициях с использованием китайских национальных мелодий.

В современной китайской популярной музыке много выдающихся произведений, очень любимых

публикой, таких как «Начни сначала» (Композитор Ван Сяофэн), «Моряк» (Композитор Чжэн Чжихуа), «Друзья» (Композитор Лю Чжихун), «Верно служу стране» (Композитор Чжан Хунгуан), «Потомки дракона» (Композитор Хоу Дэцзянь), «Жемчужина Востока» (Композитор Ло Даю), «Добро пожаловать в Пекин» (Композитор Сяо Кэ) и т.д. Эти песни очень известны в Китае, так как имеют позитивное содержание и четкий музыкальный ритм, поэтому очень нравятся людям.

Например, песня «Пекин приветствует вас» (Композитор Сяо Кэ), отражает популярную для китайцев тему «Один мир, одна мечта», которая раскрывает гостеприимство пекинцев и чувство китайской национальной гордости. Ли Илань пишет: «Композиторы популярной музыки создали много музыкальных произведений в духе времени. Эти музыкальные произведения укрепили идеологический консенсус общественности и дали людям много духовной силы для преодоления трудностей» [4, с. 255].

Тексты современных песен, как правило, отражают национальный стиль и часто основаны на классической китайской поэзии. Исследователь Чжао Яньфан пишет: «Эта уникальная форма лирики реорганизует красоту классических образов, содержащихся в китайском языке, и сочетает красоту классических образов с современным сознанием, придавая ей классическое значение в песне» [5, с. 65].

Благодаря долгой истории и культуре Китая, а также обширной территории, у каждого региона есть свои некоторые уникальные музыкально-исполнительские особенности. Музыка в северных регионах имеет низкий тембр и часто сопровождается местными музыкальными инструментами ма-тукин, а музыка в южном регионе отличается более ярким звучанием и часто сопровождается иными музыкальными инструментами суона и флейта. Например, песня провинции Цзянси «Инь Шань Хун» (композитор Фу Генчен) описывает людей, живущих в беде, с нетерпением ожидающих прихода света, символизируя дух непослушания. Песня провинции Фуцзянь «Упорный труд может победить» (композитор Чэнь Байтан) на южнофуцзяньский диалект, используемый в песне, показывает: «Только непрерывным упорным трудом мы можем победить», отражая сильный и любящий дух народа Южной Фуцзяни. Песня провинции Шаньдун «Любите друг друга» (композитор Дин Ю) является лейтмотивом Китайских игр. У этой песни красивая мелодия, а также добавлена тема китайских народных песен «Имэншань» и «Китайский стиль». Современная песня «Ночной Шанхай» (композитор Чэнь Гексинь) – это песня в танцевальном стиле, которая показывает процветание Шанхая, яркого международного мегаполиса в современном Китае. Гонконгская песня «Жемчужина Востока» (композитор Ло Юдайю) описывает исторические изменения в Гонконге и выражает ожидания жителей Гонконга и китайцев от возвращения Гонконга в состав Китая.

Музыкальное сопровождение, используемое в песнях, часто представляет собой сочетание элементов китайской и западной музыки. На основе использования западных клавишных и ударных инструментов добавляются национальные музыкальные инструменты Китая, такие как пипа, эрху и гучжэн. Пентатоника, которая является основой многих музыкальных жанров и стилей популярной музыки Китая прекрасно сочетается с современными музыкальными тенденциями. Например, в песне «Распускаются цветы персика» (Композитор А Ниу) используются китайские национальные ударные инструменты, чтобы усилить радость и праздничную атмосферу.

Следует упомянуть формы донесения популярной музыки до слушателя в Китае. В основном это цифровые каналы передачи. Большинство из них распространяют современную музыку среди публики через телесериалы, фильмы или музыкальные конкурсы. Например, на сегодняшний день, большую популярность в Китае имеют следующие вокальные конкурсы «Я певец» и «Голос Китая», по типу российского «Голос».

Благодаря телешоу «Голос Китая» получили огромную популярность в Китае следующие современные песни «Чэнду», «Южный Наньшань» и «Аньхэ мост». То есть, благодаря такого рода популяризации, современная музыка Китая достаточно активно развивается и широко любима ее жителями. Благодаря популярности музыкальных фестивалей, организуемых в Китае, множество молодых певцов и групп выходят на концертную сцену, получают опыт живых выступлений. Появление этой тенденции также ускоряет распространение китайской популярной музыки.

Музыкальное образование в Китае является частью эстетического воспитания и является обязательным в школе. Благодаря систематическому обучению и практике музыкальный уровень школьников постоянно повышается, а их интерес и любовь к музыке культивируются.

Исследователь Тараева, Г. Р. пишет: «Являясь важной частью современной музыки, популярная музыка, как зрелое и популярное культурное явление, не должна исключаться из школьного музыкального образования» [6, с. 253]. Музыкальное образование Китая охватывает изучение множество различных музыкальных стилей и жанров, позволяя школьникам понимать музыку различных культур.

Главными особенностями изучения современной популярной музыки в системе образования Китая можно определить:

1. Популяризация музыкального образования в средних школах;
2. Изучение разнообразие современных музыкальных жанров: электронная музыка, хип-хоп, рок, джаз, кантри, блюз.
3. Изучение современной музыки Китая связано с традиционной культурой: китайское музыкальное образование пронизывает философию, традиционные литературные произведения и традиционную культуру исполнения музыки.

4. Изучение современной музыки Китая связано с национальными музыкальными инструментами, обучение на которых также ведется в школах, в том числе в связи с изучением современной популярной музыки.

Также следует отметить, что в Китае есть много уникальных традиционных этнических музыкальных инструментов, включая пипу, цинь, эрху и флейту Хулуси, которые также осваиваются школьниками во многих начальных школах Китая.

Исследователь Фэн Хаюнь пишет: «Предоставление школьникам возможности познакомиться с традиционной китайской литературой и культурой во время изучения музыки поможет расширить знания школьников и их литературные резервы» [7, с. 140]. Слова песни «Надеюсь, эта пара всегда будет вместе» в исполнении китайской певицы Фэй Вонг заимствованы из древней поэмы «Шуй дяо гэ ту», написанной поэтом Су Ши, писателем китайской династии Сун. Она исполняется под современную популярную музыку. Певец Ли Юган использовал элементы оперы при создании музыки к песне «Любовная трагедия Ян Юхуаня» (Композитор Ху Ли). Объединяя популярные песни с оперой, он также использовал оперное пение для создания музыкальной и художественной атмосферы, так что популярная музыка пронизывает национальную культуру.

В китайских стандартах учебных программ по музыке для обязательного обучения в начальной и средней школе отмечается, что чувство и оценка являются важными сферами музыкального обучения, основой всей музыкальной деятельности и эффективным средством воспитания эстетических способностей учащихся в музыке. Формирование способности чувствовать и воспринимать музыку имеет большое значение для обогащения чувств, повышения культурной грамотности.

В китайских средних школах, процесс изучения детской песни обычно включает следующие этапы:

1. Выбор песни: учитель выбирает детскую песню, соответствующую возрасту и уровню учащихся.

2. Предварительное прослушивание: учитель проигрывает запись детской песни, чтобы учащиеся могли познакомиться с ее мелодией и текстом.

3. Объяснение песни: для лучшего понимания учащимися текст песни.

4. Разучивание песни: учащиеся заучивают слова и мелодию песни, повторяя ее вместе с учителем или самостоятельно.

5. Исполнение песни: в конце изучения песни учащиеся исполняют ее вместе как группа или индивидуально. Можно развить свои музыкальные навыки, а также улучшить навыки коммуникации и сотрудничества в группе.

В связи с тенденциями развития музыкального образования, современное преподавание музыки в китайских начальных и средних школах прилагает все усилия для активного внедрения совре-

менной популярной музыки. Следует отметить, что многие музыкальные школы и колледжи даже используют цифровые ресурсы, предлагая онлайн-курсы для школьников (курсы «Традиционная китайская музыка и культура», «Исполнение популярной музыки в различных музыкальных стилях»), семинары для учителей («Методика преподавания музыки», «Дизайн и кейс-анализ преподавания музыки в начальной и средней школе»), которые также способствуют освоению современной популярной музыки в Китае.

В целом, китайское музыкальное образование, сохраняя традиционные ценности и методы, продолжает развиваться и адаптироваться к современным условиям в системе образования.

Литература

1. Чжуан Иньгуан Путь к разнообразному изучению популярной музыки на данный момент/ Чжуан Иньгуан // Руководство по науке и образованию, 2013. – № 8. – С. 163–164.
2. Левина И.Р. Социальные функции музыкального искусства и образования// Человеческий капитал, 2013. – № 1 (49). – С. 184–188.
3. Ху Хуань Рассматривая «модель китайского стиля» современных популярных песен с точки зрения использования древних стихотворений при создании текстов/Ху Хуань//История культуры (издание для средней школы), 2020. – № 7. – С. 153.
4. Ли Илань. Размышления о китайской популярной музыке с точки зрения теории популярной музыки Адорно//Северная музыка, 2019. – № 9. – С. 255–256.
5. Чжао Яньфан Интерпретация китайской популярной музыки/Чжао Яньфан//Драматический дом. – 2018. – № 10. – С. 65–65.
6. Тараева, Г.Р. Музыкальное образование в контексте современной модели музыкальной культуры / Г.Р. Тараева // Проблемы музыкальной науки. – 2008. – № 2(3). – С. 253–259.
7. Фэн Хаюнь Сочетание традиций и популярности – предложения по обучению современному песенному искусству для учащихся начальной и средней школы/Фэн Хаюнь//Художественное образование. 2007.–№ 1. – С. 80–81.

THE INFLUENCE OF MODERN CULTURE ON THE CHINESE MUSIC EDUCATION SYSTEM

Tagarjeva I.R., Huang Ying

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

Discussing the relationship between the system of music education and the modern cultural model, it can be stated that the current stage of development of music education in China is characterized by a growing tendency to update traditional forms and methods of musical education and training, allowing for greater disclosure of the child's creative potential. With the development of China's musical culture, modern popular music is becoming popular among young people.

The article analyzes the current situation in the field of teaching contemporary popular music in China. At the same time, the meaning, repertoire, characteristics, main genres and styles of modern popular music in China are revealed. In accordance with the leading di-

rections of development of modern music education, the repertoire for use in teaching popular music is analyzed, corresponding to the needs of children's education. It will help develop schoolchildren's interest in and better understanding of Chinese popular music. The development of popular music education is being improved, which promotes the development and progress of Chinese primary and secondary education in the field of musical arts.

Keywords: music education in China; contemporary popular music in China; Chinese modern songs, traditions.

References

1. Zhuang Yinguang The path to a diverse study of popular music at the moment / Zhuang Yinguang // Guide to Science and Education, 2013. – No. 8. – P. 163–164.
2. Levina I.R. Social functions of musical art and education // Human capital, 2013. –No. 1 (49). – P. 184–188.
3. Hu Huan Considering the “Chinese style model” of modern popular songs from the point of view of using ancient poems when creating texts / Hu Huan // Cultural History (high school edition), 2020. – No. 7. – P. 153.
4. Li Yilan. Reflections on Chinese popular music from the point of view of Adorno's theory of popular music // Northern Music, 2019. – No. 9. – P. 255–256.
5. Zhao Yanfang Interpretation of Chinese popular music / Zhao Yanfang // Drama House. – 2018. – No. 10. – P. 65–65.
6. Taraeva, G.R. Musical education in the context of the modern model of musical culture / G.R. Taraeva // Problems of musical science. – 2008. – No. 2(3). – pp. 253–259.
7. Feng Haoyun A combination of tradition and popularity – proposals for teaching modern song art for primary and secondary school students / Feng Haoyun // Art education. 2007.–№ 1. – P. 80–81.

Адаптация методик эстетического воспитания дошкольников и младших школьников в условиях трансформации социокультурных процессов в обществе

Щепеткова Наталья Владимировна,

кандидат педагогических наук, зав. кафедрой дошкольного и начального образования, Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»
E-mail: shchepetkova.n@gmail.com

Статья посвящена проблемам адаптации эстетического воспитания дошкольников и младших школьников к не всегда благоприятным условиям культурной ситуации нашего времени. В ней рассматриваются основные негативные факторы, влияющие на эстетическую сторону восприятия ребенком реальности современного мира, и обсуждаются направления учитывающего их изменения эстетического воспитания детей и подготовки к его проведению будущих педагогов. В статье обосновывается необходимость нового, объективного и опирающегося на культурно-историческую конкретику подхода к знакомству ребенка с эстетической стороной действительности, предстоящей ему в современности и обозримом будущем, в целях выработки у него критической резистентности к ее деструктивным составляющим. Обсуждается также возможное педагогическое использование примеров безобразного, рассматривается возможный научно-методический контекст его задействования в более реалистическом, приближенном к изменившимся условиям культуры и информационной среды эстетическом воспитании. Также в статье производится сравнение стратегий эстетического и нравственного воспитания и обсуждается их место с точки зрения интеграции составляющих воспитательного процесса.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, дошкольное образование, начальное образование, прекрасное и безобразное, кризис культуры.

Введение

Одной из основных задач воспитания, решением которой от начала и до окончания профессиональной карьеры будет обязательно заниматься педагог дошкольного и начального образования, является задача эстетического воспитания. И это так в силу причин постоянного действия, причин фундаментального характера – в силу основополагающих свойств человеческого опыта как такового, корреспондентных этому опыту свойств самой социокультурной реальности, другими словами, в силу того, что речь идет о воспитании человека как не только разумного, но и чувствующего, небезразличного к прекрасному и безобразному существу.

Эти две категории эстетики, вместе с такими основывающимися сам опыт жизни противоположностями как нравственное и безнравственное, определяют и всегда будут определять восприятие и поступки людей, их стиль жизнепроживания, сам их характер. Поэтому неоспоримо, что задачу эстетического воспитания следует начинать решать как можно раньше, с самых первых ступеней школьного образования и в дошкольных учреждениях, а равно, и силами родителей воспитуемых; следует ее решать и посредством самой интеллектуально-культурной атмосферы общества, и напрямую, и через взрослых, несомненно, влияющей на детей. Но это желательное раннее задействование эстетического воспитания и развития имеет, конечно, свою специфику, к учету которой в практике работы, как и, разумеется, к выполнению самой этой важной педагогической задачи во всей ее полноте, непременно должен быть подготовлен будущий работник системы образования.

Этому спектру проблем был посвящен достаточно значительный корпус современных научно-педагогических исследований, но в силу меняющихся условий жизни и воспитательной деятельности и, главное, в силу того, что мы здесь сталкиваемся, если верить трудам по гносеологии и эстетике, непосредственно с одной из сторон познания, с одной из основ фундаментальной связи человека и реальности как таковой, говорить об исчерпании данной проблематики педагогической как наукой, тем более, о полном решении ее на практике, никак нельзя.

Основная часть

Как известно, в действующих нормативных документах сущность и задачи эстетического воспита-

ния и эстетического развития обозначены достаточно схематично [1; 2; 3]. Как часто случается, эта сфера воспитательной работы, ее коренные концепты во многом отнесены к понятному без дополнительных уточнений, к тому, что образованные люди-функционеры системы образования должны знать и понимать уже в силу своего собственного уровня образования.

Это вполне ожидаемый герметизм официального, нормативного дискурса, в отдельных случаях, подобных обсуждаемому нами здесь, уже в силу самой своей специфики не полностью учитывающего изменяющиеся условия осуществления нормируемой деятельности в реальности настоящего и представимого будущего. И одна из важных задач педагогической науки, на наш взгляд, и состоит в том, чтобы, опираясь на существующие регулятивы деятельности системы образования, раскрывать, конкретизировать и помещать в контекст реалий осуществления те или иные нормативно кодифицированные аспекты педагогической деятельности.

Важно, однако, при этом не впадать в описание действительно понятного безо всякой экспликации, а подобное, увы, случается в рассматриваемой нами области педагогических знаний.

Можно с достаточной уверенностью сказать, что, по меньшей мере, в ближайшие десять лет участники процесса эстетического воспитания будут находиться в условиях общемирового тяжелого культурно-цивилизационного кризиса. При этом полностью избежать его влияния на уровне отдельного социума, его культурно-интеллектуальной среды и системы образования не представляется возможным.

Этот кризис вызван, разумеется, духовным и социально-политическим регрессом мира конца XX – первой четверти XXI веков, не только не взявшегося решить оставшиеся нерешенными великие задачи прошлого века, но и отказывающегося от его наследия, даже открыто реакционного по отношению к нему и, вследствие этого, мира неизбежно в значительной степени антиинтеллектуального и антикультурного, с соответствующей этому эстетической атмосферой [4, С. 59–64].

И попросту вынести это за скобки нашего рассмотрения, сославшись на возраст детей, защищающий их, невозможно: это ведь характер общего культурного фона эпохи, его отзвуки доносятся и непосредственно до детей и, что серьезнее, в такой культурной среде вынуждены жить и действовать взрослые, включая их родителей и педагогов.

Плоды технического прогресса, мощнейший импульс которого был передан великим XX веком, были реализованы и распространены нашей эпохой с немалыми искажениями, напрямую затрагивающими и обсуждаемое здесь. [5, С. 19–45].

Среди прочего, здесь могут быть названы примитивизация компьютеризированного общения, замена речи простейшими стандартными сюжетными изображениями и пиктограммами совершенно детского уровня смыслового и эстетическо-

го содержания, крайне дурной вкус и стиль всего этого. Стоит упоминания и превращение того, что вполне могло стать сравнимой в своей культурной значимости с кинематографом новацией нашего века в безнравственные и антихудожественные «компьютерные игры», воспевающие крайнее насилие и ко всему еще и идеологизированные – в духе реакционной эпохи, конечно же, в правом и милитаристском ключе.

Что даже важнее только что названного, со всеми без исключения традиционными областями цивилизационно-культурного устройства человечества эта эпоха поступает сущностно сходным образом, деградиционно трансформируя их в своем духе.

Нужно сказать и о том, что невозможно, думается, в полной мере сейчас даже представить, какой страшный след оставят после себя происходящие сейчас на постсоветском пространстве тяжелейшие военно-политические конфликты – в том числе, и в интересующей нас области, имея в виду эстетизацию насилия войны, вплоть до макабрического любования жестокой гибелью людей, поэтизацию межнациональной розни, общую примитивизацию всего культурного пространства и сдвига всей культурно-исторической динамики в варварскую, дохристианскую сторону.

При этом уже сейчас в ходу инструментализированное безобразное, которому намеренно преданы черты внешней, броской псевдокрасоты; оно служит как бы витриной, привлекающей внимание и сочувствие к неизбежно, по самой природе своей, безобразному безнравственному, выгодному стоящим за этой инструментализацией силам.

Не в последнюю очередь касается обсуждаемого здесь и то обстоятельство, что это также мир идущей уже не первое десятилетие деградации высокого изобразительного искусства, полностью подчиненного теперь альянсу критиков, прессы и аукционистов, произвольно и без какой-либо обязательной связи с действительной одаренностью назначающего и затем поддерживающего созданные таким образом таланты, разумеется, с целью их своекорыстной эксплуатации, – альянсу, в свою очередь, опирающемуся на круг сверхбогачей позднего капитализма, рассматривающих произведения искусства как своего рода вид ценных бумаг, как способ престижного вложения денег.

И это также мир переживающих сходную и не менее глубокую деградацию литературы и литературной критики, одновременно коммерциализированных и странно идеологизированных – в соответствии с известной дистопической «агеной» мирового публичного дискурса наших дней – и также отданной в управление монопольному медийно-издательскому истеблишменту, чрезвычайно близкому к центрам политической власти.

Разумеется, не избежали подобной же участи и современное кино, театр, музыкальное искусство.

И мы еще не стали обсуждать здесь новейшие «эксперименты» с изготовлением якобы стихов,

прозы и картин так называемым «искусственным интеллектом», отрицающие одновременно и искусствоведение и кибернетику, а равно и здравый смысл и элементарные чувства приличия и уместности.

И это именно в этот мир или, в лучшем случае, в последствия его господства, предстоит вступить растущему человеку, и поэтому он должен быть к встрече с ним обязательно подготовлен [6, С. 105–110].

Следует понимать, что последняя и, одновременно, главная линия обороны общества от негативных региональных и глобальных влияний такого рода, а равно и от собственных, автохтонных трансгрессий подобного, держится усилиями воспитателей школы и дошкольных учреждений, вместе с усилиями родителей их воспитанников, разумеется.

В целом, нам следует помнить, что, пока вещная, визуальная, медийная стороны мира будут подчинены корыстным интересам крайне небольших групп людей, далеких от диктата творчества и примата общечеловеческой пользы, эстетическое воспитание обязано быть преимущественно воспитанием соответствующих способностей критики, пусть даже самых элементарных, а также, разумеется, необходимым для становления и развития таковых знакомством с эталонами подлинной красоты и настоящего искусства – и, конечно же, вовлечением в художественное творчество, многое, если не все, ставящим на свои места соприкосновением с непосредственным опытом такового.

Таким образом, в условиях явной патологичности мировой культурной ситуации, эстетическая воспитанность это, прежде всего, *критический иммунитет*. Соответственно, целью эстетического воспитания, определяющей и ведущие к ее достижению педагогические задачи, является, своего рода, *эстетическое здоровье растущего человека*, причем здоровье, способное сохраняться вопреки зачастую деструктивным влияниям нездоровой обстановки кризисного для мировой культуры времени.

Уходя от неизбежных ненужных коннотаций такого заимствования языка совершенно иной сферы знаний, скажем, что под этим следует понимать *способность новых, воспитываемых сейчас поколений людей оставаться носителями и творцами подлинной, не искаженной до потери ее сущностного содержания культуры – в аспектах, касающихся ее художественно-эстетических свойств и определяемого ими отношения к миру и себе, своим восприятию, поведению, деятельности*.

Разумеется, совершенно резонные соображения о необходимости охраны детства от самого страшного и неприглядного из мира взрослых должны обязательно быть приняты здесь в расчет. Но система образования не может изолировать ребенка от всеобъемлющего влияния большого мира, в котором он живет, и в который ему, взрослому, предстоит все более вовлекаться, не в этом

состоит ее задача, – а этот мир, к сожалению, есть и в обозримой перспективе останется далеко не идиллическим местом, в котором за сохранение прекрасного, за защиту его от атак безобразного даже в личном духовном пространстве нужно будет бороться. И этот мир не станет ждать пока человек повзрослеет – станет ли этого ждать, к примеру, антиэстетическая и низкокультурная детская мультипликация наших дней, этот безобразный уже на уровне кричащих цветов и сгенерированных компьютером стандартно-бесталанных форм совокупный «Хагги Вагги» нынешнего массового детского визуального искусства?

Дело образования и воспитания, подчеркнем это еще раз, подготовить растущего человека к такому миру, сделав все, конечно, максимально эффективно и бережно.

Но, разумеется, в силу их возраста, нельзя и думать о том, чтобы передать воспитанникам дошкольного учреждения или ученикам начальных классов художественно-критическую способность как таковую. Более того, тот, кто должен в ближайшем будущем заняться их эстетическим воспитанием – средний студент педагогического вуза, – сам, признаем это, не слишком готов к овладению такой способностью.

Поэтому перед педагогикой нашего времени на самом деле стоит большая и трудная в решении проблема создания некоего реалистичного в своем применении и, в то же время, эффективно-педагогического эквивалента эстетической критической способности.

Понятно, что это двухуровневая задача: во-первых, необходима адаптация самого содержания и методов эстетического воспитания, (дошкольников и младших школьников в рассматриваемом здесь случае) в свете этой «иммунологической», защитной функции воспитания. Во-вторых, необходима адаптация к решению этой задачи содержания педагогического образования, причем здесь мы, в силу влияния текущей эпохи, столкнемся с необходимостью определенного до-образования, до-воспитания и самих будущих воспитателей, ведь любой педагог-практик, работающий со студентами факультетов начального и дошкольного образования, может подтвердить то, о чем уже упоминалось выше, а именно наличие у них в этой области дефицитов и слабостей, требующих исправления, насколько это последнее, конечно, на данном этапе и в этих условиях возможно [7, С. 363–369].

Обращаясь к самому существу обсуждаемого вопроса, скажем, что в соответствии с полным категориальным предметом эстетики – а это все-таки *прекрасное и безобразное*, – это последнее должно занять свое место в содержании эстетического воспитания. Его распознавание, его генетическая связь с дурным и постыдным, простейшие правила избегания его влияния и неучастия в его распространении и воспроизводстве, среди прочих релевантных этому тем, обязательно должны быть представлены в данной сфере воспитатель-

ной работы; этого требует непростое время, в котором мы живем, и которое, увы, еще продлится.

Так же, как и с другим великим началом человечности – нравственностью, воспитание которой во многом основано на предупреждающем показе дурного, безнравственного и их объяснении – в воспитании отношения к прекрасному следует чаще обращаться к отрицательной силе безобразного, оно ведь, в конце концов, отталкивает и пугает, и эти отторжение и страх должны быть использованы педагогически; такая конверсия дурного в полезное станет многоплановым вкладом педагогической теории и практики в оздоровление и ценностное, и даже глубже, эйдетическое выправление культурно-исторической динамики в целом, вкладом в величайшее дело возвращения нашей цивилизации к прогрессивному, гуманистическому развитию.

Более того, эстетическое воспитание, пусть не в сущностном, но только в целевом отношении, в таких условиях можно рассматривать как интегральную часть нравственного, этического воспитания. Важно, однако, не угодить при этом в ловушку ретроградного консерватизма, в частности не поддаваться соблазну взять готовое из религиозных толкований этой проблематики. Важно помнить, что действительная, а не воображаемая и навязываемая идеологами-обскурантистами традиция по природе своей исторична, механическое и, разумеется, антиисторическое, реакционно-регрессивное возвращение на 150–200 лет назад окажется разрушительным для нее не меньше, чем какое-либо чужеродное, даже злонамеренное, влияние; совершенно необходимо сохранить прогрессивный и светский характер воспитания в этой области. В противном случае, через добровольную демодернизацию и самоархаизацию, система образования сама станет еще одним фактором регрессивной деградации социокультурной реальности.

Нам придется разработать и научить будущих педагогов – с тем, чтобы они донесли их до детей – простые и ясные, говоря словами Канта, «правила согласования... прекрасного с добрым, благодаря чему прекрасное используется в качестве орудия для достижения цели доброго» [8, С. 99], и надо ли говорить, что это очень сложная философская и психолого-педагогическая задача.

Уход от абстрактности, от полагания неких обществ и культуры вообще, предстоящих растущему человеку по умолчанию тем же образом и такими же, как и пятьдесят лет назад, переход к подлинному культурно-историческому реализму теоретической, методической и практической педагогической работы – такова концептуальная канва предлагаемого нами здесь.

В методологическом смысле это подразумевает принципиально более объективную подачу социокультурной реальности, к которой готовит воспитание, в частности, переход в рассматриваемой здесь области к способам воспитательной работы, обязательно включающим в себя элемент ди-

дактического использования безобразного: острое, бережное к детям знакомство с проявлениями безобразного, в том числе, безобразного, притворяющегося, прикрывающего себя внешней красотой, а также показ его связи с безнравственным, обучение базовым навыкам защиты от их совокупного, синергетического влияния.

В плане содержания воспитательной работы и ее учебно-методического обеспечения, необходимы детские хрестоматии прекрасного и безобразного (назовем их условно так), выполненные на современном, узнаваемом в реальной жизни, ее эстетическом проживании ребенком, материале – хрестоматии, как принято сейчас говорить, мультимедийные и, возможно, интерактивные, охватывающие компаративные примеры и соответствующие толкования всех сторон и типичных ситуаций эстетически нагруженного взаимодействия ребенка и актуальной культурной среды. Там же или в неких дополняющих такие хрестоматии пособиях должны быть наглядно, эмоционально и смешно – ибо нам не обойтись без этого мощнейшего защитного орудия человечности – даны характерные, эмблематичные персонажи и собственные им поведенческие акты, индуцируемые из положительных и отрицательных примеров этого хрестоматийного показа, из приведенного в них прекрасного и безобразного в окружающем мире, причем даны как те, с кем дошкольник или младший школьник мог бы захотеть и, напротив, не захотел бы ассоциировать себя, как те, на кого он захотел бы или определенно не захотел бы походить сам; и они должны быть даны самыми интересными и передовыми способами – в литературной, сказочной или реалистической, форме (в свою очередь, достаточно совершенной художественно-эстетически), в том числе драматизированной и визуализированной, через игру, через симулированные или аугментированные при помощи компьютера обучающие ситуации (общения, выбора, оценки и так далее) и, конечно, через обращение к креативной стороне самого воспитуемого.

Понадобятся, конечно, и соответствующее методическое сопровождение использования подобного материала, и соответствующие научные исследования педагогической эффективности различных его вариантов. Впрочем, мы, разумеется, не станем и пробовать привести здесь сколь-либо подробную номенклатуру необходимых материалов, подходов, методик, думается, и сказанного достаточно чтобы понять, что мы имеем в виду.

Можно сказать, что нам нужен новый наглядный компаративно-дидактический метод эстетического воспитания, адекватный современной ситуации; метод, в применении своем понятный и доступный современному ребенку, в опыте воспитанника по возможности светлый, веселый и увлекательный, но, главное, способный надежно инициировать возникновение и рост того базового защитного критического эстетического «иммунитета», о котором говорилось выше.

В плане педагогического мастерства, воспитателю понадобится здесь все, чем он владеет, все, чем он для решения этой важнейшей в наше время задачи обязательно должен будет овладеть – вплоть до обращения к специально переработанным техникам театральной педагогики, даже сатиры и цирка, если понадобится; ему придется стать буквально тем «художником-педагогом», о котором упоминал Шиллер [9, С. 49], умеющим показывать не только свет, но и тени, и тьму этого мира.

При этом нам не стоит ожидать от измученного своим трагическим и парадоксальным настоящим постсоветского культурного пространства некой помощи сверху, из высоких сфер художественной и академической культуры, – в лице какой-либо принципиально новой эстетики, противопоставляющей себя нынешнему мировому упадку, в виде новых мощных течений художественного и человековедческого планов; педагогике, ее теории и практике, скорее всего, придется справляться пока самой.

Разумеется, дошкольное учреждение и начальная школа, в силу возраста детей в них, представляются не самыми интеллектуально, содержательно насыщенными этапами данной области воспитания и развития, но они, тем не менее, критически важны для конституирования того, что Выготский называл культурным отношением ребенка к внешнему миру [10, С. 315] и, вследствие этого, для начала выстраивания эстетической резистентности личности к прогнозируемо неблагоприятным условиям времени, в котором предстоит взрослеть и начинать взрослую жизнь, судя по всему, нескольким новым поколениям людей. Окажется этот этап упущен, и все последующее, что принесут воспитание и образование на более поздних ступенях, может просто не войти в соприкосновение с развитием индивидуума.

Заключение

Подводя итог сказанному, прежде всего отметим, что цель, задачи, содержание и методы эстетического воспитания нуждаются в адаптации к существующим условиям мировой культурной ситуации. Требуется переосмысления и само понимание эстетической воспитанности – как своего рода критического иммунитета, защищающего личность от зачастую деструктивных влияний общемировой массовой культуры.

Таким образом, перед педагогикой нашего времени стоит двухуровневая задача: во-первых, адаптация самого содержания и методов эстетического воспитания в свете «иммунологической», защитной функции воспитания; во-вторых, адаптация к решению этой задачи содержания педагогического образования.

В методологическом смысле это подразумевает принципиально более объективную подачу социокультурной реальности, к которой готовит воспитание; содержание последнего в этом слу-

чае должно обязательно включать в себя, наряду с традиционной демонстрацией прекрасного, элемент дидактического использования безобразного. Научно-методическое обеспечение воспитательной работы в этом случае потребует создания современных и занимательных детских хрестоматий прекрасного и безобразного, методического сопровождения использования подобного материала и соответствующих научных исследований педагогической эффективности различных его вариантов.

В целом, необходим новый наглядный компаративно-дидактический метод эстетического воспитания, способный надежно инициировать возникновение и рост базового защитного критического эстетического «иммунитета» – резистентности к негативным влияниям культурной ситуации времени, в данном случае, в их эстетическом спектре.

Литература

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс]: утв. постановлением Министерства образования Респ. Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://vospitanie.edu.by/organizatsiya-vospitaniya/normativnye-pravovye-dokumenty.html>. – Дата доступа: 01.03.2024.
2. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг. [Электронный ресурс]: Утв. постановлением Министерства образования Респ. Беларусь, 31 декабря 2020 г., № 321 // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://vospitanie.edu.by/organizatsiya-vospitaniya/normativnye-pravovye-dokumenty.html>. – Дата доступа: 01.03.2024.
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации, 29 мая 2015 г., № 996-р // КонсультантПлюс. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/. – Дата доступа: 01.03.2024.
4. Слемнёв, М.А. Разрушение символов культуры как проявление регресса истории / М.А. Слемнёв, А.С. Табачков // Искусство и культура. – Витебск, 2020. – № 1 (37). – С. 59–64.
5. Табачков, А.С. Двадцатый век: к историческому контексту культурно-цивилизационного кризиса современности / А.С. Табачков // Культурная безопасность молодежи: контекст сохранения традиционных ценностей: монография / Е.В. Давлятова [и др.]; под ред. Е.В. Давлятовой, Э.И. Рудковского. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – 136 с. – Гл. II. – С. 19–45.
6. Топилина, И.И. Теоретические подходы к проблеме повышения эстетической составляющей

щей современного воспитания / И.И. Топиллина // Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2023. – № 2. – С. 105–110.

7. Щепеткова, Н.В. Условия готовности студентов педагогических специальностей к осуществлению эстетического воспитания / Н.В. Щепеткова // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2023. – № 23–2. – С. 363–369.
8. Кант, И. Критика способности суждения / И. Кант. – М.: Искусство, 1994. – 367 с.
9. Шиллер, Ф. Письма об эстетическом воспитании человека / Ф. Шиллер. – М.: РИПОЛ классик, 2018. – 242 с.
10. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Л.С. Выготский. – Т.3. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

ADAPTATION OF METHODS OF AESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOLERS AND PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATION OF SOCIOCULTURAL PROCESSES IN SOCIETY

Shchepetkova N.V.

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

The article is devoted to the problems of adapting the aesthetic education of preschoolers and primary schoolchildren to the not always favorable conditions of the cultural situation of our time. It examines the main negative factors that influence the aesthetic side of a child's perception of the reality of the modern world, and discusses the directions of aesthetic education of children that takes these changes into account and the preparation of future teachers for its implementation. The article substantiates the need for a new, objective and culturally-historical approach to introducing a child to the aesthetic side of reality facing him in the present and the foreseeable future, in order to develop his critical resistance to its destructive components. The possible pedagogical use of examples of the ugly is also discussed, and the possible scientific and methodological context of its use in a more realistic aesthetic education, closer to the changed conditions of culture and the information environment, is considered. The article also compares the strategies of aesthetic and moral education and discusses their place from the point of view of integration of the components of the educational process.

Keywords: aesthetic education, preschool education, primary education, the beautiful and the ugly, cultural crisis.

References

1. The concept of continuous education of children and students [Electronic resource]: approved. by resolution of the Ministry of Education of the Republic. Belarus, July 15, 2015, No. 82 // National educational portal. – Access mode: <https://vospitanie.edu.by/organizatsiya-vospitaniya/normativnye-pravovyye-dokumenty.html>. – Access date: 03/01/2024.
2. Program for the continuous education of children and students for 2021–2025. [Electronic resource]: Approved. by the resolution of the Ministry of Education of the Republic. Belarus, December 31, 2020, No. 321 // National educational portal. – Access mode: <https://vospitanie.edu.by/organizatsiya-vospitaniya/normativnye-pravovyye-dokumenty.html>. – Access date: 03/01/2024.
3. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025 [Electronic resource]: approved. by order of the Government of the Russian Federation, May 29, 2015, No. 996-r // ConsultantPlus. – Access mode: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e-1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/. – Access date: 03/01/2024.
4. Slemnev, M.A. Destruction of cultural symbols as a manifestation of the regress of history / M.A. Slemnev, A.S. Tabachkov // Art and culture. – Vitebsk, 2020. – No. 1 (37). – pp. 59–64.
5. Tabachkov, A.S. Twentieth century: to the historical context of the cultural and civilizational crisis of our time / A.S. Tabachkov // Cultural safety of youth: the context of preserving traditional values: monograph / E.V. Davlyatova [etc. .]; edited by E.V. Davlyatovoy, E.I. Rudkovsky. – Vitebsk: VSU named after P.M. Masherov, 2022. – 136 p. – Ch. II. – P. 19–45.
6. Topilina, I.I. Theoretical approaches to the problem of increasing the aesthetic component of modern education / I.I. Topilina // Pedagogical education: traditions and innovations. – 2023. – No. 2. – P. 105–110.
7. Shchepetkova, N.V. Conditions for the readiness of students of pedagogical specialties to implement aesthetic education / N.V. Shchepetkova // Scientific works of the Republican Institute of Higher School. Historical and psychological-pedagogical sciences. – 2023. – No. 23–2. – pp. 363–369.
8. Kant, I. Critique of the ability to judge / I. Kant. – М.: Art, 1994. – 367 p.
9. Schiller, F. Letters on the aesthetic education of man / F. Schiller. – М.: РИПОЛ classic, 2018. – 242 p.
10. Vygotsky, L.S. Collected works: In 6 volumes / L.S. Vygotsky. – Т.3. Problems of mental development. – М.: Pedagogy, 1983. – 368 p.

Применение положений теории постнеклассической рациональности В.С. Степина для выявления методологических оснований развития научного дискурса истории педагогики

Юдина Надежда Петровна,

доктор педагогических наук, профессор, Высшая школа «Педагогика и история», Педагогический институт, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: nayudina@yandex.ru

В статье впервые для истории педагогики поставлен вопрос о приемах создания научного дискурса. Методологической основой историко-педагогического исследования стала теория постнеклассической рациональности В.С. Степина. Автор считает, что история педагогики активно осваивает инструментарий современной науки: нераздельность субъекта и объекта в познании, человекообразность объекта, обращенность к саморазвивающимся системам, переход от естественнонаучных к гуманитарным моделям познания. Яркие проявления новой методологии автор находит в историко-педагогической персоналистике. Проанализировав соответствующие статьи, опубликованные в журналах «Психолого-педагогический поиск» и «Историко-педагогический журнал», автор выявила композиционные, лексические, синтаксические приемы, подтверждающие предположение о происходящем обновлении дискурса истории педагогики. Автором сделан вывод о закономерности происходящих в истории педагогики изменений, укладывающихся в общенаучную тенденцию обновления идеалов и норм научного познания.

Ключевые слова: научный стиль, гуманитаризация науки, проявления субъективности, научный дискурс

Введение

История педагогики, развиваясь в контексте общенаучных изменений, обретает новые очертания. Мы не можем не замечать, что историко-педагогические тексты, написанные по канонам научного стиля, сегодня расцветаются публицистическими средствами. Еще тридцать лет назад это воспринималось как девиации, нежелательная для научных текстов, то теперь практически стало нормой [17].

Проблема

Как рассматривать появление инонаучных языковых элементов в историко-педагогических текстах: как отклонение от норм научности или закономерное обновление научного дискурса? Проблема создания нового дискурса сегодня исследуется в первую очередь философами и лингвистами [22; 23], работ в отношении дискурса истории педагогики мы не обнаружили. Предлагаемая статья отражает попытку описать научный дискурс истории педагогики через содержание концепта «современная наука». В данном случае концепт мы рассматриваем как «квант структурированного знания» [12. С. 28],

Основные результаты

Историческая динамика науки сегодня отражается в понятиях: «парадигма» [10], «исследовательская программа» [20], «научная рациональность» [7]. Все они связывают историю науки с деятельностью субъекта познания, что размывают «демаркационную линию» между объективным и субъективным в науке, уравнивает логические методы познания с личностно-психологические и социально-психологические факторами.

Учитывая сходство в содержании понятий дальше будем опираться на учение В.С. Степина о научной рациональности. В его трактовке это воплощение «разумности» в исторически сформировавшемся образе науки. Характеристики рациональности заданы доминирующей для каждого исторического этапа философией, научной картиной мира и идеалами и нормами научности [18]. Самым стабильным элементом в этой триаде, по мнению ученого, является научная картина мира. Ее регулирующая функция обосновывается философией и проявляется в «сети» идеалов и норм научности, конкретных методов и исследовательских методик. Идеалы и нормы подвижны, поскольку сопряжены с выбором субъекта позна-

вательной деятельности. Если философское учение описывает научное познание на онтологическом уровне, научная картина мира определяет гносеологические модели, соответствующие стилю эпохи, то идеалы и нормы отражают аксиологический инструмент научной рефлексии, благодаря которому «оправдываются» принципы и правила доказательности и обоснованности, построения и организации знания; объяснения и описания объектов и явлений.

Современную рациональность В.С. Степин охарактеризовал как постнеклассическую. Ее, по словам ученого, определяют универсальный эволюционизм Н.Н. Моисеева, синергетическая картина мира. Категориальная матрица, способная описать и объяснить исследуемые наукой объекты в соответствии с идеалами познания, он назвал формирующейся [1]. Среди сущностных признаков рациональности В.С. Степин назвал организацию объекта исследования. Современная наука исследует самоорганизующиеся (диссипативные, открытые) системы. Они обладают сложной иерархической организацией элементов, способны достраивать свои уровни, усложняя процессы саморазвития и саморегуляции всей системы [1. С. 49]. Компонентом такой системы является человеческая деятельность, «необратимо» меняющая «поле ее (системы – Н.Ю.) возможных состояний» [1. С. 49].

Постнеклассическая наука вырабатывает новую методологию, которая признает:

вариативность траектории развития исследуемого объекта вариативна и связывает результаты познания с выбранным исследователем инструментом;

невозможность явного субъект-объектного деления мира, его изначальную целостность и конвергентное развитие всех элементов системы;

«человекоразмерность» объекта исследования, которыми сегодня становятся социальные, исторические, антропологические системы.

Эти исходные положения проявляются в идеалах и методах познания и формируют научный дискурс, описание которого становится аргументацией предположения: «По-видимому, неклассика в гуманитарности вообще норма, а классика – это грубое и банальное упрощение» [2. С. 102]. Исследования в сфере гуманитарной гносеологии и аксиологии показывают, что естественный процесс развития науки сегодня проявляется в распространении на все отрасли научного познания идеалов гуманитарного знания [2; 9; 11]:

гуманитарное знание обращено к единичному объекту и не допускает усреднения и обезличивания;

поиск нового научного знания обеспечивается за счет применения герменевтических схем, осуществляемых как понимание, ценностная интерпретация, оценка с позиций вариативной (неабсолютной) шкалы;

описание объектов предполагает включение вариативных сценариев развития с применением аппроксимации и исторических реконструкций;

в гуманитарном знании нет единых логических схем описания объектов, что является предпосылкой для выбора методологий и методик описания: субъективность – отличительная черта гуманитарного знания;

субъективность как идеал и норма гуманитарного познания – результат деятельности исследующего субъекта, а в ткань научного исследования входят мотивы «творца»:

Резюмируя сказанное, повторим: современная наука – саморазвивающаяся система, в архитектонике которой определяющее место занимает человек и его деятельность. В онтологии научного познания – нераздельность субъекта и объекта познания. «Проникновение» субъекта в объект своего познания проявляется как вырабатываемая наукой гуманитарность. Последняя придает новые смыслы сформировавшимся ранее идеалам и нормам познания: выявление общего через множественность единичных проявлений, перемещение локуса объективности результатов научного познания в пространство их достоверности; вариативность знания, обусловленного применением инструмента, адекватного объекту и др.

«Перенос» сделанных выводов в историю педагогики позволяет ее рассматривать как самоорганизующуюся систему, проблемное поле которой формируется корпусом исследователей. Гуманитарной история педагогики является изначально, поскольку имеет дело с текстами. В течение последних лет историки педагогики разработали собственные схемы и модели, дающие возможность описания как типического массового, так и типического единичного [21].

Педагогические тексты, как показал З.И. Равкин, – это культурная и педагогическая ценность [14]. На прикладном уровне это способ трансляции педагогического знания и его наследования. В нашем случае они составляют эмпирическую базу для анализа идеалов историко-педагогического познания, являя собой частное выражение идеалов и норм постнеклассической науки, отражение тенденций формирования ее дискурса.

Как сказано выше, одним из проявлений гуманитарности науки является субъективность. Считаем, что в истории педагогики она может быть спонтанно освоена исследователем в процессе выработки инструмента решения конкретных задач. В этом случае он подчиняется нормам науки и традициям своей научной школы и действует «по образцу». Субъективность может быть задана самим исследователем и отвечать его замыслу: «И если речь идет, например, об истории, то вы с необходимостью включаете в рассмотрение сознание о мотивах ее творцов, пополняя целостную постнеклассическую триаду «субъект-средство-объект» социально-культурными и психологическими дискурсами» [2. С. 102].

Формируя эмпирическую базу данной работы, мы руководствовались особенностями гуманитарного дискурса: связь субъекта исследования с изучаемым объектом, личностная причастность ис-

следователя историко-педагогическому факту; типичность/ уникальность анализируемого материала; возможность выявления общего через анализ единичного.

Всем этим положениям удовлетворяют работы по историко-педагогической персоналистике. Методом случайной выборки мы отобрали статьи, опубликованные в журналах «Историко-педагогический журнал» (Н.Тагил) и «Психолого-педагогический поиск» (Рязань) с их первых номеров до 2020 года. Верхняя граница объясняется тем, что в 2020 году сменились редакционные советы журналов, что повлияло на их концепции. Выборку составили соответственно 20 и 24 статьи, всего 44.

Все работы мы раздели на две группы: работы, посвященные видным педагогам прошлого и нашим современникам, и работы, в которых портретные зарисовки и анализ авторского опыта включены в контекст разработки какой-либо педагогической проблемы. На основе анализа содержания статей мы определили их жанровую принадлежность. В первую группу вошли статья-научная биография, историко-педагогический портрет, историко-педагогическое эссе. Во второй группе – проблемная и аспектная научная статья (в этом случае мы используем номинацию, предложенную И.Г. Шамсутдиновой [19]). Анализируя статьи, мы учитывали особенности научного стиля русского языка: композиция работы и роль композиционных элементов в контексте исследования; лексические и синтаксические конструкции, выражающие авторскую позицию.

Изложим результаты своих наблюдений. В связи с большим объемом эмпирического материала позволим себе привести иллюстрации, взятые из статей разных жанров

Композиционный строй проанализированных статей одинаков. Они построены по канонам авторского текста: введение (вступление), изложение основного содержания и заключение (выводы, обобщения). Как правило, тексты обладают кольцевой композицией: во введении формулируется замысел, к которому автор возвращается в заключении. Различаются разделы своей функциональной нагрузкой. В зависимости от авторского замысла во введении актуализируется историко-педагогический опыт героя публикации или обосновывается авторский интерес к историко-педагогическому факту. Иллюстрации приводим ниже.

«Писать о человеке, которого уже нет, весьма трудно... Трудно по многим причинам... особенно из-за опасения говорить не столько о нем, сколько о себе» [15. С. 133]. Таким вступлением автор говорит о своих намерениях, заявляя о своей причастности к герою повествования. Мы ожидаем, что объективное и субъективное в повествовании неразделимо.

«В наступившем 2016 году могло бы исполниться 90 лет академику Российской академии образования Володару Викторовичу Краевскому. ...

Известно, что для ученого лучшей памятью является востребованность его работ и развитие идей, нашедших отклик в этих работах. Осмысление вклада В.В. Краевского в педагогическую науку еще впереди...» [5. С. 29]. Введение привлекает внимание, во-первых, к личности В.В. Краевского. во-вторых, к его наследию. Автор утверждает, что работы ученого имеют значение для дальнейших разработок научной проблематики. Во введении это утверждение звучит как тезис, требующий аргументации. Вся статья именно так и построена, а вывод сделан на основе всей работы. Первая часть тезиса – обращение к личности В.В. Краевского – не раскрыта. Очевидно, такова сверхзадача автора: представить проблематику научных изысканий ученого.

«В период формирования новой аксиологии бытия соотношение настоящего с уникальным историческим социальным прошлым, традиционным общественным, нравственным укладом и базовыми ценностями, реконструкции и развитию того, что способствует воспроизводству общества как устойчивой культурной целостности, эффективному расширению практических задач духовно-нравственного обучения и воспитания может помочь всестороннее осмысление педагогического наследия прошлого» [8. С. 54]. Автор сформулировал актуальность своего обращения к педагогическому опыту С.А. Рачинского, напомнив читателям о связи педагогической практики, педагогической науки и социальных факторов, на них влияющих. История педагогики в такой связи выступает источником образцов решения задач современной практики.

По канонам научного текста, актуализация должна завершиться формулировкой исследовательской проблемы, К сожалению, в изученных нами мы не обнаружили формулировки проблем. Они уступили место дескрипциям – описаниям ситуаций, сложившихся в педагогике и образовании, что только подтверждает предположение о трансформации научных текстов по истории педагогики.

Как видим, композиционные решения в приведенных иллюстрациях по форме одинаковые, смысловая нагрузка в каждом отдельном случае индивидуальна и отражает авторский замысел.

Приведем примеры лексических и синтаксических приемов создания гуманитарного дискурса. Выбор статей – случайный; мы руководствовались жанровой принадлежностью статей. Языковые средства отбирались методом сплошной выборки.

Первый пример – проблемная статья [5]. Лексические средства: почетное место (о месте воспитания воли), твердый характер (о результате воспитания); коренные изменения (об актуальном состоянии педагогики); подрастающая смена, питомцы воспитания (о детях, воспитанниках), тонкое понятие (о личностном качестве «честь»); драгоценные нравственные качества (о цели и возможном результате воспитания). В составленном ряду – изобразительно-выразительные средства:

эпитеты, метафоры, слова в переносном значении. – функция которых одна. Они отражают стремление автора как можно точнее выразить свою мысль и свое отношение, побуждая читателя к образному восприятию информации. Синтаксических приемов в названной статье мы нашли три: выражение прямой оценки («трудно не согласиться с его – М.И. Демкова – мнением»), подбор синонимов для конкретизации формулируемого заключения («задачи – звенья – нравственного воспитания...») и создание открытого ряда однородных членов, что подчеркивает сложность описываемого явления: школа должна «развивать лучшие стороны человеческой души и способствовать выработке ценного и постоянного, что должно дать строй и устойчивость душе, провести ее через всевозможные неудачи и невзгоды...».

Как видим, лексические и синтаксические приемы, используемые автором в научной статье проблемного характера, принадлежат к группе тех, которые прочно вошли в язык научных работ и уже не «режут слух». Они превратились в своего рода клише и перестали быть художественными тропами. Это, скорее, средства выражения авторской оценки, а их раскодирование не вызывает у читателя трудностей понимания.

Нас больше интересуют работы, в которых субъективность как признак гуманитарного дискурса выражена более ярко: историко-педагогический портрет, научная биография и историко-педагогическое эссе. Заявленный нами метод сплошной выборки в отношении работ этих жанров неприменим: каждая статья представляет собой органичный авторский текст, извлечение из которого отдельной конструкции лишает ее смысла. Учитывая это, мы использовали интерпретацию. Ниже мы приведем фрагменты, проявляющие авторский стиль, и, где возможно, выделим лексические и синтаксические конструкции.

Историко-педагогический портрет. Романов А.А. «Труженик историко-педагогической науки (памяти Ф.А. Фрадкина» [16]. В основе статьи рассказ о совместной работе и общении А.А. Романова и Ф.А. Фрадкина. Текст буквально насыщен конструкциями, передающими личностную причастность автора к деяниям своего героя, глубокую заинтересованность, соучастие. Именно поэтому используются личные и притяжательные местоимения в разных падежах: «Имя Феликса Ароновича Фрадкина и его труды вошли в мою жизнь во второй половине 1970-х гг.,» (здесь и далее выделено нами – Н.Ю.), «нам нравилось», «наше сотрудничество», «мы встречались». Осознание причастности и заинтересованности автора формируется через оценочные конструкции: «было интересно», «занятия велись интересно», «размах и напряжение деятельности ошеломляли и воодушевляли одновременно», «нельзя переоценить интерес, степень нашей благодарности», Подчеркивая важность встречи, автор придает личному опыту обобщенное значение, используя безлич-

ные и определенно-личные предложения: «занятия велись интересно, но *запомнилось* другое», «*помнится* разговор», «было очень интересно общаться», И, наконец, включение в повествование рассуждений, которые одновременно проявляют позицию автора в отношении затрагиваемой проблемы и придают всему тексту общественно значимый характер, не разрушая возникшей связи с героем повествования: «Подходил момент тяжелого для каждого человека переосмысления своего жизненного пути, правильности основных установок, выбора нравственных ориентиров» [16. С. 89]. «Важно подчеркнуть, что выдающиеся ученые учили работать и жить честно и совестливо, чтобы не прерывалась преемственность научных школ. Само по себе развитие науки, по нашему мнению, невозможно без существования научных школ» [16. С. 96]. Такие суждения расширяют границы историко-педагогического портрета, сближая его с эссе.

Научная биография. Этот жанр очень популярен в историко-педагогических исследованиях. Для иллюстрации мы взяли работу В.А. Давыденко «Признание в любви» [6]. Это статья о Лилии Анатольевны Степашко. Статьи-научные биографии, как правило, привязаны к юбилейным датам и знаковым событиям. Канву такой статьи составляет перечисление значимых для героя повествования событиях: образование, приобщение к науке, достижения; реже – рассказ о семье героя. Изложение таких фактов свидетельствует о существовании личностных связей между автором и его героем. Приведем подтверждающие иллюстрации из названной статьи. «Лилии Анатольевне Степашко – преподавателю высшей школы, доктору педагогических наук, профессору, действительному члену Академии социальных и педагогических наук, 19 октября 2013 года исполнилось бы восемьдесят пять лет...» [6. С. 189]. Это общепринятое начало для статей такого жанра: назван герой, определено событие, послужившее поводом для обращения к биографии ученого. Далее расставлены биографические вехи, что в совокупности оправдывает и аргументирует авторский замысел: герой повествования – видный ученый, чья жизнь посвящена науке и педагогической деятельности. Изложению фактов, в принципе, достаточно для юбилейной статьи (см работы М.В. Богуславского, Г.Б. Корнетова, А.А. Романова, А.В. Уткина, и др., выполненные в этом жанре). Однако в рамках историко-педагогической персоналистики немало статей, в которых сюжет усложняется за счет включения эмоционально-ценностных суждений, риторических восклицаний, иносказаний и др.. В цитируемой статье это притча, от которой проводится аналогия к герою повествования: «На дне моря жили две устрицы. Как-то раз одна пожаловалась другой: "У меня внутри что-то очень болит, мучает меня, не дает мне ни спать, ни есть". Старый краб, услышавший этот разговор, сказал: "Ты-то совершенно здорова и беспечна, но та боль, которую испытывает твоя

подруга оттого, что внутри у нее – жемчужина редкостной красоты!» [6. С. 89]. Риторические вопросы и восклицания: «Чем жить тогда, если этого дела не будет?», оценочные суждения: «В наши дни, когда занятие наукой превратилось в рядовую профессию, Л.А. Степашко удалось остаться ученым в изначальном смысле слова»

Историко-педагогические эссе. Как известно, содержание эссе составляют рассуждения автора по самостоятельно выбранной проблеме (теме). Основанием может быть актуальное событие, научный факт, культурное явление и т.д. Среди исследованных статей мы не нашли эссе «в чистом виде» и обратились к работам с обширными элементами эссеистики [4; 9],

Здесь остановимся на работе В.Г. Безрогова. Представляемая статья – результат исторического исследования творческой биографии М.В. Ломоносова, значение которого для нашей культуры значительно и велико. Стилистику статьи определяет единство строгой научности и эссеистики. Историко-педагогическое исследование проведено с привлечением колоссального объема исходного материала, проанализированного с разных позиций разными методами: описание, интерпретация, сопоставление, синхронный анализ и др.

Нам интересен и текст, и контекст, представленный авторскими примечаниями. Как правило, примечание – это попутное сообщение, которое нецелесообразно размещать в основном тексте. Единство текста и контекста в работе В.Г. Безрогова проявляет глубину авторской мысли, когда читатель понимает, какие обширные знания остались за пределами работы.

Итак, текст: «О времени обучения в этих двух московских учебных заведениях мы имеем практически лишь только воспоминания самого Михайлы. Остальные сведения весьма косвенны и относятся лишь ко времени обучения» (Об обучении Ломоносова в Школе математических и навигацких наук и Славяно-греко-латинской академии [4. С. 55].

Примечание: «Распространенный тезис об исключительно быстром прохождении Ломоносовым курса СГЛА по сравнению с другими школярами не соответствует действительности, поскольку в первых низших ее классах переход из класса в класс после 4–6 месяцев обучения был предусмотрен программой «Спасских школ». Ломоносов сдавал экзамены за соответствующий период обучения почти согласно регламенту, в первых классах незначительно опережая других учеников». Дается ссылка на статью о СГЛА: Ломоносов: краткий энциклопедический словарь. – СПб.: Наука, 1999. – 258 с.) [4. С. 55].

Элемент эссеистики, включенный в основной текст: «Представление о России как о великой империи рождало нужду в воспитании подданных, соответствующих этим представлениям. Время дало Ломоносову уникальный шанс достичь успеха на высочайшем уровне. Годы учения обусловили тот образовательный и психологический потен-

циал выхода из старого в новый миф, который помог Михайле взойти на петербургскую «сцену» [4. С. 52–53].

Объем работы не позволяет продолжить иллюстративный ряд; изложим свои наблюдения. Не вызывает сомнения, что работа выполнена на основе глубокого исторического исследования, где каждый факт добыт путем серьезных изысканий и в этом смысле текст статьи – образец научности. И в то же время личность автора присутствует в каждом фрагменте. Имя героя – Михайло. В нем «прочитывается» социальный статус и возраст – герой еще только встал на путь взросления и до почтительного и уважаемого ученого Михайлы Васильевича далеко. Так автор воспроизводит фонетические и грамматические нормы XVIII в., верный принципу историзма. И, наконец, проявляет отношение к своему герою, человеку молодому, которому еще только предстоит освоить тонкости политеса.

Как видно из иллюстрации, авторские суждения изобилуют субъективными конструкциями разного рода и в полной мере выражают главную функцию эссе: привлекают внимание к проблемам, поднимаемым автором. Суждения В.Г. Безрогова многослойны и обращают нас к темам, важным и для автора, и для науки: мифологизаторство прошлого, достоверность исторического факта, принятие личностью чужой для него культуры и т.д. Во всем этом проявляется мировоззрение автора, его личность.

Заключение

Вернемся к вопросу, который мы обозначили в начале работы: мы наблюдаем научную норму или отклонение от нее. Очевидно, речь можно вести о закономерном обновлении научных норм и выработке нового научного дискурса. История педагогики вовлечена в процесс освоения новых приемов создания научных текстов. В каждом отдельном – единичном – случае это происходит по-разному, но в рамках формирующейся тенденции. Гуманитарность постнеклассической науки делает легитимным открытое самовыражение автора исследования в продукте своей деятельности – научном тексте. История педагогики активно осваивает новые приемы создания научного дискурса: в поиске объекта исследования намечен переход от типического массового к типическому единичному; историко-педагогический процесс моделируется как поле деятельности уникальной личности; активно осваивается жанр историко-педагогического портрета, создаваемого основе образцов возникших ранее историко-литературного или исторического портрета; границы жанров научных текстов становятся прозрачными; в научные тексты проникают приемы создания образов, изначально свойственный публицистике и художественной литературе. Использование новых для науки приемов продуцирования научных знаний, предполагаем, повлечет за собой обновление и методов исследования, поскольку

понимание образа невозможно без работы воображения.

Литература

1. Анализ структуры и диалектики науки в социокультурном контексте: материалы обсуждения избранных трудов В.С. Степина // ВФ, 2017. № 12. С. 5–31.
2. Аршинов В.М., Буданов В.Г. Концепция постнеклассической науки В.С. Степина и универсальный эволюционизм Н.Н. Моисеева // Философия науки, 2019. Т. 62, № 4. С. 96–112.
3. Бабаян А.В. Концепция нравственного воспитания М.И. Демкова // ИПЖ, 2014 № 2. С. 26–35
4. Безрогов В.Г. Ломоносов М.В.: начало научного пути // ИПЖ, 2012. № 1. С. 52–68;
5. Бережнова Е.В. Развитие концептуальных представлений о содержании образования: к 90-летию В.В. Краевского // Психолого-педагогический поиск, 2016 № 1 (37) С. 29–36
6. Давыденко В.А. «Признание в любви» // ИПЖ, 2013. № 4. С. 189–192
7. Зотов А.Ф. Научная рациональность: история, современность. Перспективы. http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=313&Itemid=52&ysclid=ln49hjiwn5174250764
8. Коншин Н.Н. Своеобразие содержания учебных предметов художественно-эстетического направления в школе С.А. Рачинского // ИПЖ, 2012. № 3. С. 54–63
9. Корнетов: Г.Б.. Апостол свободного воспитания // ИПЖ, 2017. № 4. С. 21–56
10. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун; пер. с англ. И.З. Налетова. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009. – 317, ISBN 978-5-17-059180-0
11. Лебедев С.А. Единство естественнонаучного и социально-гуманитарного знания // Новое в психолого-педагогических исследованиях, 2010. № 2 (18). С 5–10.
12. Огданова Ц.Ц. Языковая ситуация как концепт и ядро формирования научного дискурса. // Вестник ЧитГУ, 2010. № 6 (63). С. 28–31 с.
13. Плебаник О.В. Науки о природе и науки о культуре: история отношений https://elibrary.ru/download/elibrary_23324929_72528359.pdf
14. Равкин З.И.. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории // Образование: идеалы и ценности: историко-педагогический аспект) / под ред.З.И.Равкина. – М.: ИТПиО РАО, 1995. С. 8–35
15. Репринцев А.В. Мой учитель – Борис Вульф // ППП, 2010. № 16. С. 133–136
16. Романов А.А. Труженик историко-педагогической науки (памяти Ф.А. Фрадкина // ППП, 2018. № 4 (48) С. 87–96
17. Романовская Т.В. Рациональное обоснование внеаучного // ВФ, 1994. № 9. С. 23–37.
18. Степин В.С. Типы научной рациональности и синергетическая парадигма //Сложность. Разум.Постнеклассика, 2013.№ 4. С. 45–52)
19. Шамсутдинова И.Г. Научная статья как форма педагогического дискурса //понятийный аппарат педагогики и образования: сб.науч.трудов. Вып.5. / Отв.ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М. ВЛАДОС, 2007.. С. 131–152
20. Швырев В.С. Научная исследовательская программа // Энциклопедия эпистемологии и философии науки URL https://gufo.me/dict/epistemology_encyclopedia/_научная_исследовательская_программа. (дата обращения 12.12.23)
21. Юдина Н.П. Этапы становления историко-педагогической методологии // Историко-педагогический журнал. 2018. № 3. С. 80–92
22. Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction. Vol. 1 / ed. by A. Teun von Dijk. – London: Sage Publication, 1997. – 356 p.
23. Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction. Vol. 2 / ed. by A. Teun von Dijk. – London: Sage Publication, 1997. – 324 p.

APPLICATION OF THE PROVISIONS OF THE THEORY OF POST-NON-CLASSICAL RATIONALITY V.S. STEPIN TO IDENTIFY THE METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC DISCOURSE ON THE HISTORY OF PEDAGOGY

Yudina N.P.
Pacific State University

For the first time in the history of pedagogy, the article raises the question of the methods of creating a scientific discourse. The methodological basis of the historical and pedagogical research is the theory of post-nonclassical rationality by V.S. Stepin. The author believes that the history of pedagogy is actively mastering the tools of modern science: the inseparability of subject and object in cognition, the human dimension of the object, the appeal to self-developing systems, the transition from natural sciences to humanitarian models of cognition. Having analyzed the relevant articles published in the journals "Psychological and Pedagogical Search" and "Historical and Pedagogical Journal", the author identified compositional, lexical, and syntactic techniques that confirm the assumption that the discourse of the history of pedagogy is being updated. The author concluded that there is a pattern of changes occurring in the history of pedagogy that fit into the general scientific trend of updating the ideals and norms of scientific knowledge.

Keywords: scientific style, humanitarianization of science, manifestations of subjectivity, scientific discourse.

References

1. Analysis of the structure and dialectics of science in the socio-cultural context: materials from the discussion of selected works of V.S. Stepin // ВФ, 2017. No. 12. P. 5–31.
2. Arshinov V.M., Budanov V.G. The concept of post-non-classical science by V.S. Stepin and the universal evolutionism of N.N. Moiseev // Philosophy of Science, 2019. T. 62, No. 4. P. 96–112.
3. Babayan A.V. The concept of moral education M.I. Demkova // IPZh, 2014 No. 2. P. 26–35
4. Bezrogov V.G. Lomonosov M.V.: the beginning of a scientific path // IPZh, 2012. No. 1. P. 52–68;
5. Berezhnova E.V. Development of conceptual ideas about the content of education: to the 90th anniversary of V.V. Kraevsky // Psychological and pedagogical search, 2016 No. 1 (37) P. 29–36

6. Davydenko V.A. "Declaration of love" // IZH, 2013. No. 4. P. 189–192
7. Zotov A.F. Scientific rationality: history, modernity. Prospects. http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=313&Itemid=52&ysclid=ln49hjiwn5174250764
8. Konshin N.N. The originality of the content of artistic and aesthetic subjects in the school of S.A. Rachinsky // IPZH, 2012. No. 3. P. 54–63
9. Kornetov: G.B.. Apostle of free education // IPZh, 2017. No. 4. P. 21–56
10. Kuhn T. The structure of scientific revolutions / Thomas Kuhn; lane from English FROM. Naletova. – M.: AST: AST MOSCOW, 2009. – 317, ISBN 978-5-17-059180-0
11. Lebedev S.A. Unity of natural science and social and humanitarian knowledge // New in psychological and pedagogical research, 2010. No. 2 (18). From 5–10.
12. Ogdanova Ts.Ts. The linguistic situation as a concept and the core of the formation of scientific discourse. // Bulletin of Chit-GU, 2010. No. 6 (63). pp. 28–31 p.
13. Plebanek O.V. Natural sciences and cultural sciences: history of relations https://elibrary.ru/download/elibrary_23324929_72528359.pdf
14. Ravkin Z.I.. Constructive-genetic study of educational values – one of the directions in the development of modern domestic pedagogical theory // Education: ideals and values: historical and pedagogical aspect) / edited by Z.I. Ravkin. – M.: ITPiO RAO, 1995. P. 8–35
15. Reprintsev A.V. My teacher – Boris Vulfov // PPP, 2010. No. 16. P. 133–136
16. Romanov A.A. Worker of historical and pedagogical science (in memory of F.A. Fradkin // PPP, 2018. No. 4 (48) P. 87–96
17. Romanovskaya T.V. Rational justification of the extra-scientific // VF, 1994. No. 9. P. 23–37.
18. Stepin V.S. Types of scientific rationality and the synergetic paradigm // Complexity. Reason.Postneclassics, 2013.No. 4. P. 45–52)
19. Shamsutdinova I.G. Scientific article as a form of pedagogical discourse // conceptual apparatus of pedagogy and education: collection of scientific works. Issue 5. / Responsible editor E.V. Tkachenko, M.A. Galaguzova. – M. VLADOS, 2007.. P. 131–152
20. Shvyrev V.S. Scientific research program // Encyclopedia of epistemology and philosophy of science URL https://gufo.me/dict/epistemology_encyclopedia/_scientific_research_program. (access date 12/12/23)
21. Yudina N.P. Stages of formation of historical and pedagogical methodology // Historical and pedagogical journal. 2018. No. 3. P. 80–92
22. Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction. Vol. 1/ed. by A. Teun von Dijk. – London: Sage Publication, 1997. – 356 p.
23. Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction. Vol. 2/ed. by A. Teun von Dijk. – London: Sage Publication, 1997. – 324 p.

Принцип диалогичности в преподавании английского языка в высшей школе

Юдицкая Анастасия Владимировна,

ассистент кафедры иностранных языков, Государственный университет управления; аспирант кафедры лингвистики и перевода Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина
E-mail: iuditskaya.nastya2012@yandex.ru

В статье категория диалогичности рассматривается как один из принципов современного образования. В частности, исследуется то, как данная категория соотносится с трендом на гуманитаризацию образовательного процесса. Целью исследования выступает выявление возможностей применения идей диалогичности для преподавания английского языка в высшей школе. В статье описаны подходы к определению диалогичности с точки зрения ее роли в коммуникации и познании. На основе анализа дефиниций выделяются главные аспекты диалогичности, которые могут быть использованы в языковом образовании. Затем демонстрируются примеры их проявления в современных педагогических технологиях, таких как кооперативное обучение, метод кейсов и эвристическая технология. В заключение приводятся возможные положительные результаты применения идей диалогичности не только с точки зрения овладения умениями общения на иностранном языке, но и развития мягких навыков, метапредметных умений и достижения личностных результатов.

Ключевые слова: гуманитаризация, диалогичность, кооперативное обучение, эвристическая технология, метод кейсов.

Диалогичность тесно связана с процессами коммуникации и познания мира. Так, например, для диалогического общения характерен переход к субъект-субъектным, равноправным отношениям, предполагающим интерес к познанию другой культуры и представление своей. Диалогичность может выступать и как принцип обучения, характеризующийся ориентацией на формирование метапредметных умений и личностное развитие. Учет данного принципа соотносится с процессом гуманитаризации образования. Диалогичность уже давно и подробно изучается с точки зрения философии (М. Бубер, О. Розеншток-Хюсси, Л. Фейербах), филологии (М.М. Бахтин, Ю. Кристева, Ю.М. Лотман, Н. Пьеге-Гро, У. Эко), к ней обращаются и в педагогических исследованиях обучения и воспитания в младшей и средней школе (А.А. Леонтьев, А.А. Вербицкий, С.Ю. Курганов, В.В. Сериков). Однако практические способы включения диалогичности в учебный процесс высшей школы пока не получили достаточного рассмотрения, тогда как развитие диалогичности в студентах на данном уровне приобретает особую важность. Это связано с формированием профессионализма, который требует интерес к изучению общемировых практик в определенной сфере, межкультурное профессиональное взаимодействие и обмен опытом. Именно этим объясняется необходимость исследовать возможности внедрения диалогичности в занятия по английскому языку в высшей школе.

Отсюда вытекает **цель** данной статьи – выявить специфику применения принципа диалогичности в процессе обучения английскому языку в высшей школе. Достижение данной цели предполагает выполнение таких **задач**, как анализ различных компонентов гуманитаризации образования, раскрытие подходов к определению диалогичности в диакронии, выявление педагогических технологий, в которых наиболее отчетливо проявляются принципы диалогичности.

Концепция диалогичности существовала уже в античности, когда диалог понимался главным образом как способ постижения истины с помощью искусства формулирования правильных вопросов [5, с. 137]. Однако в XIX–XX вв. подход стал меняться. На смену императивности, представлениям о существовании единственной общей истины, «взгляда из центра» пришла идея о существовании различных точек зрения на одну проблему [10, с. 22]. Это позволило говорить о том, что допустимы разные взгляды на одну ситуацию не только в разных культурах, но и у представителей од-

ной культуры. И все эти точки зрения могут считаться верными.

Кроме того, исследователи все больше обращаются к проблемам коммуникации как способу постижения себя, Другого и мира. Столкновение одной личности с другой, отличной от него, ведет к большей самоактуализации и самосознанию обоих участников общения, поскольку они получают возможность взглянуть на себя другими глазами, тем самым получая о себе ранее недоступную информацию [4, с. 24]. Можно утверждать, что диалог позволяет лучше осознать самих себя и свою культуру на основе их сравнения с другими, отличающимися представлениями, что ведет к выработке новых способов и принципов межличностного общения, которые позволят более точно и полно представить свою точку зрения.

Интерес к отдельно взятой личности окончательно закрепляется в связи с антропологическим поворотом, который произошел в начале XX в. Возникает идея об интересубъективности, субъект-субъектных отношениях, где оба участника играют равнозначные роли в общении и воспринимают друг друга как отдельные, самостоятельные личности [7, с. 21]. Отсюда следует вывод, что на занятии необходимо создавать ситуации, в которых студенты взаимодействуют в большей степени друг с другом. Студенты обладают равным статусом, а значит у них будет возникать меньше барьеров к открытому выражению своей позиции, даже если она спорная или дерзкая. В то же время преподаватель выполняет преимущественно функции модератора общения и помощника, то есть направляет, помогает справляться с затруднениями, задает вопросы, стимулирующие дискуссию.

Применение идей диалогичности ведет к гуманитаризации образования. Данный процесс связан с формированием готовности решать социальные проблемы на благо человечества, умением свободно общаться с людьми разных национальностей и вероисповеданий, знанием родного языка и культуры, а также способность использовать иностранный язык [2, с. 132]. Рассмотрим, как постулаты диалогичности проявляются в данном процессе.

Во-первых, диалогичность предполагает внимание к разным позициям студентов и их принятие. Во-вторых, принципиально важным становится поощрение поиска различных, сосуществующих вариантов ответа на вопрос или проблемную ситуацию. В-третьих, должны преобладать групповые или парные виды работы, в которых главную роль играет коммуникация между студентами, умение работать в команде, совместно придти к общему решению. Рассмотрим, как данные принципы реализуются в процессе обучения английскому языку в высшей школе с использованием современных технологий обучения на примере заданий из УМК «Language Leader» для студентов уровня Intermediate.

1) Кооперативное обучение предполагает работу студентов в малых группах по решению учеб-

ной задачи. Опорным выступает принцип сотрудничества, где важен вклад каждого из участников, а также общение между студентами, проявляющееся в поддержке и обратной связи от участников микрогруппы [1, с. 19]. Можно увидеть, что в данной технологии первостепенную роль играет коммуникация как способ рассмотреть учебную ситуацию с разных точек зрения, что является одним из ключевых параметров диалогичности. Рассмотрим пример возможного применения данной технологии на занятии для студентов первого курса бакалавриата.

Целью занятия 2.2. «Language Leader» выступает актуализация использования простого прошедшего времени. Для этого студентам предлагаются три текста про известных путешественников и таблица, которую необходимо заполнить во время чтения. В книге для учителя предлагается разделить студентов на три группы по три человека и дать задание каждому из них прочитать разные тексты, а затем внутри группы обменяться информацией и заполнить таблицу. Но данную работу можно сделать более эффективной следующим образом.

На **предтекстовом** этапе внутри группы студенты составляют вопросы в прошедшем времени из вопросительных слов в таблице, контроль выполнения задания можно провести с помощью взаимопроверки, если группа с высоким уровнем владения языком, или с помощью фронтальной проверки.

Затем начинается **этап чтения**, где студенты заполняют таблицу по своему тексту. Далее двое студентов меняются местами со студентами из остальных двух групп. Так на данном этапе за одним столом работает по одному студенту из каждой группы. Они должны задать друг другу ранее сформулированные вопросы, заполнить недостающие столбцы таблицы по отсутствующим у них текстам, вернуться на свои исходные места и сверить полученную информацию о других первооткрывателях, снова задав вопросы или обменявшись тетрадями при недостатке времени.

На **послетекстовом** этапе можно предложить ответить на вопросы о содержании всех трех текстов и выразить свое собственную точку зрения, закончив предложения, например, «I think, the explorer who had the most dangerous journey is... because ...» или «I believe, ... made the biggest impact on science because...».

Вышеописанный прием работы с текстом принято называть «Jigsaw reading». Он позволяет создать не только ситуацию общения на занятии, посвященную чтению, но и социальную взаимозависимость студентов друг от друга [11, p. 74]. Она предполагает наличие некоторой общей цели, получение недостающей информации, для достижения которой студентам необходимо общаться, корректно доносить информацию, выбирая доступные другим языковые единицы и учитывая фактор адресата, и слушать других участников общения, задавать уточняющие вопросы, осуществлять

взаимоконтроль. Эти условия позволяют сделать предлагаемый нами способ работы с предложенными текстами более эффективным, чем в книге для учителя. При использовании «Jigsaw reading» студенты оказываются больше вовлечены в работу, у них меньше желания просто показать друг другу уже заполненные таблицы, поскольку возникает настоящая проблемная ситуация, в которой им интересно получить информацию с помощью общения со студентами из других микрогрупп. В конечном итоге, данный прием способствует развитию умения чтения, диалогической речи, а также социо-когнитивному, коммуникативному развитию студентов.

2) Эвристическая технология основана на сравнении студентом продукта своей деятельности с уже существующим «принятым» или работой другого студента. Происходит диалог между своим и чужим. При этом предполагается, что исходное задание не имеет единственно верного ответа, возможны разные варианты решения [6, с. 6]. Ситуация, когда от студента не требуют соответствия его работы шаблону, позволяет сделать процесс обучения более индивидуализированным. Считается, что существует несколько равнозначно допустимых вариантов ответа или способа решения задачи. Еще одним преимуществом является то, что студент не получает информацию в готовом виде, он имеет возможность получить ее самостоятельно путем поиска и критической оценки. Это способствует более глубокому усвоению знаний по теме в результате практической деятельности, формирует такие качества личности, как самостоятельность, уверенность в себе, навыки нестандартного и критического мышления.

Эвристическая технология может применяться следующим образом. В рамках изучения модуля «Personality» предлагается выполнить функции рекрутингового агента и подобрать ассистента для двух начальников, Бена и Сильвии. В начале занятия студентам дается задание прочитать описание ситуации и попытаться выявить проблему, затем они подтверждают свою гипотезу, прослушивая диалог между Беном и Сильвией и заполняя таблицу об их положительных и отрицательных чертах характера. На основе данного аудио и электронного письма студенты в микрогруппах формулируют требования к будущему сотруднику, затем с помощью фронтальной проверки собирается общий список. Важно попросить студентов разделить необходимые характеристики на более и менее приоритетные. На этом этапе уже происходит осознание, что у студентов могут различаться представления о степени значимости того или иного требования. Тогда стоит попросить аргументировать свою позицию с опорой на текст электронного письма, аудиозаписи, собственные наблюдения. Затем студенты делятся на пары, где каждый читает разные пары досье претендентов, заполняет таблицы с их положительными и отрицательными качествами, а затем обменивается информацией с партнером. После этого пары объ-

единяются в микрогруппы по 3–4 человека и составляют рейтинг от наиболее подходящего кандидата на должность к менее и представляют его перед остальными студентами. Варианты решения могут отличаться, поэтому преподавателю необходимо поддержать дискуссию без предпочтения конкретного варианта. Напротив, преподаватель может направить студентов на формулирование проблемы субъективности выбора и предложить поразмышлять о его преимуществах и недостатках. Специфика эвристической технологии заключается в умножении незнания, заранее не определенном результате деятельности и заданий, не имеющих одного единственного верного решения, личностного приращения знания [9, с. 429].

3) Метод кейсов (case-study) считается одним из эффективных способов обучения студентов применять теоретические знания в практической деятельности и работать в группе в процессе решения некоторой проблемной ситуации [3, с. 192]. Поскольку данная технология предполагает групповую работу, она может помочь студентам не только учиться работать с информацией, распределять задачи в группе, но и способствовать развитию таких мягких навыков, как гибкость, планирование, умение договариваться.

Примером использования данной технологии в курсе английского для студентов бакалавриата может выступать создание рекламной кампании для газированного напитка B-cool. Студенты в группах должны разработать слоган, дизайн упаковки, предложить варианты рекламы и представить их в формате презентации, используя языковые единицы официального стиля. Использование данной технологии способствует развитию монологической речи, а также навыков командной работы, самопрезентации, принятия разных вариантов решения одной задачи, которые так же соотносятся с требованиями ФГОС о компетенциях, формируемых в процессе обучения в высшей школе [8, с. 61].

Таким образом, принцип диалогичности помогает выстроить личностно ориентированный учебный процесс, что ведет к постепенному развитию гуманитаризации образования. Достичь более активного участия и вовлеченности студента позволяет применение педагогических технологий, направленных на активизацию и интенсификацию деятельности студентов (метод кейсов и эвристическая технология) и гуманно-личностное развитие (кооперативное обучение). Они сочетают в себе главные компоненты диалогичности: сосуществование нескольких возможных вариантов ответа на вопрос, проблемную ситуацию, создание ощущения равноправного, безопасного общения, широкое использование групповых и парных форм работы. Использование данных технологий позволяет формировать у студента умение доступно выражать свою позицию на иностранном языке, учитывать позицию собеседника и приходиться к общему решению. Данные умения являются целевыми с точки зрения современного образова-

ния и составляют базу профессионального и межкультурного общения.

Литература

1. Анюшенкова О.Н. Кооперативное обучение как педагогический подход и стратегия преподавания и обучения в высшей школе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. № 1. С. 18–22.
2. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. Екатеринбург: «Уральский государственный технический университет – УПИ», 2006. 135 с.
3. Долгоруков А.М. Общая социология. Практикум: учебное пособие для вузов / А.М. Долгоруков; под общей редакцией Н.И. Лапина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2023. 242 с.
4. Зиновьев И.В. Проблемы русской философии диалога (историко-философский анализ): автореф. канд. дис. ... докт. фил. наук. Екатеринбург, 2008. 55 с.
5. Кессиди Ф.Х. Сократ / Ф.Х. Кессиди. СПб: Алетейя, 2017. 347 с.
6. Король А.Д. Технология эвристического обучения в высшей школе: теория и практика: методическое пособие. Минск: Вышэйшая школа, 2020. 189 с.
7. Лифинцева Т.П. Философия диалога Мартина Бубера. М.:1999. 133 с.
8. Самойлова В.В., Мороз Н.Ю. Кейс-метод в обучении английскому языку специалистов в области рекламы и связей с общественностью // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. № 3 (774). С. 55–63.
9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.
10. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов / Т.В. Матвеева. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 562 с.
11. Nurbianta, H. Dahlia. The Effectiveness of Jigsaw Method in Improving Students Reading Comprehension // ETERNAL (English Teaching Journal). 2018. Vol. 9. № 1. P. 70–86.

THE PRINCIPLE OF DIALOGICITY IN TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION ON THE EXAMPLE OF LANGUAGE LEADER TEXTBOOK TASKS

Iuditskaia A.V.

The State University of Management

In this article, the category of dialogicity is viewed as one of the principles of modern education. In particular, the author looks at how this category correlates with the trend towards humanizing the educational process. The aim of the research is to identify the possibilities of applying the ideas of dialogicity in teaching English in higher education. In the article different approaches to the interpretation of this category from the point of view of its role in communication and cognition processes are described. Key postulates of this category applicable to foreign language teaching are highlighted on the basis of the definitions analysis. Then, examples of their manifestation in modern pedagogical technologies, such as cooperative learning, case method, and heuristic technology, are demonstrated. In conclusion, possible positive results of applying the ideas of dialogicity are presented, not only from the point of view of mastering communication skills in a foreign language, but also the development of soft skills, meta-subject skills and achieving personal results.

Keywords: humanization, dialogicity, cooperative learning, heuristic technology, case study.

References

1. Anyushenkova O.N. Cooperative learning as a pedagogical approach and teaching and learning strategy in higher education // Humanities. Bulletin of the Financial University. 2022. № 1. P. 18–22.
2. Voronin A.S. Dictionary of terms in general and social pedagogy / A.S. Voronin. Yekaterinburg: "Ural State Technical University – UPI", 2006. 135 p.
3. Dolgorukov A.M. General sociology. Workshop: a study guide for universities / A.M. Dolgorukov; under the general editorship of N.I. Lapin. 2nd ed., Rev. and add. M.: Yurayt Publishing House, 2023. 242 p.
4. Zinoviev I.V. Problems of Russian philosophy of dialogue (historical-philosophical analysis): abstract of a candidate's dissertation... Doctor of Phil. Sciences. Yekaterinburg, 2008. 55 p.
5. Cassidy F.H. Socrates / F.H. Cassidy. St. Petersburg: Aletheia, 2017. 347 p.
6. Korol' A.D. Technology of heuristic learning in higher education: theory and practice: a methodological guide. Minsk: Higher School, 2020. 189 p.
7. Lifintseva T.P. Philosophy of Martin Buber's dialogue. M.:1999. 133 p.
8. SamoiloVA V.V., Moroz N. Yu. Case method in teaching English to specialists in the field of advertising and public relations // Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences. 2017. No.3 (774). P. 55–63.
9. Selevko G.K. Encyclopedia of educational technologies. In 2 volumes. Vol. 1. M.: National Education, 2005. 556 p.
10. Matveeva T.V. Complete dictionary of linguistic terms / T.V. Matveeva. Rostov-on-Don: Phoenix, 2010. 562 p.
11. Nurbianta, H. Dahlia. The Effectiveness of Jigsaw Method in Improving Students Reading Comprehension // ETERNAL (English Teaching Journal). 2018. Vol. 9. No.1. 70–86.

Применение метода интерпретации на уроках литературы: на примере педагогических концептов К.Д. Ушинского

Аникина Екатерина Александровна,

магистрант Института педагогики и психологии образования
Московского городского педагогического университета,
учитель первой квалификационной категории
E-mail: anikinaea647@mgpu.ru

Требования, предъявляемые к современному уроку литературы, обуславливают потребность не только в высоко квалифицированных специалистах, но и в изменении стратегии обучения. Данная проблема формирует у педагогов необходимость постоянного поиска таких методов и приёмов, которые способны повысить эффективность образовательного процесса и развить творческие способности и критическое мышление обучающихся. Этим требованиям, на наш взгляд, отвечает метод интерпретации. Кроме того, он является одним из основных способов работы с литературными текстами. В представленной статье описывается механизм интерпретирования педагогических идей К.Д. Ушинского на примере литературных текстов Ф.М. Достоевского средствами киноискусства. Нами разработаны системы заданий, транслирующих педагогические концепты К.Д. Ушинского в современное образовательное пространство, а также описано теоретическое осмысление и практическое использование концепций К.Д. Ушинского в современном образовательном и нормативно правовом пространстве.

Ключевые слова: интерпретация, кинотекст, педагогические идеи К.Д. Ушинского, общественная нравственность.

Литературные тексты – это прежде всего тексты культуры; условием их существования является традиция, передаваемая от поколения к поколению. Именно она транслирует культурную память, расширяя и углубляя культурное пространство и приращивая его новыми смыслами, значимыми для современного общества. Одним из важнейших компонентов культурной памяти русского народа являются педагогические идеи К.Д. Ушинского, до настоящего времени не потерявшие своей актуальности. Именно они составляют основу отечественного образования, находя свое воплощение в классической литературе и классическом кинематографе. Интерпретация педагогических идей К.Д. Ушинского средствами киноискусства представляется нам особенно интересным приемом, поскольку, с одной стороны, она открывает новое звучание культурной традиции, актуализируя ее в соответствии с запросами общества, а с другой, повышает эффективность образовательного процесса, развивая творческие способности школьников, помогая развитию нестандартного мышления через синтез основных средств воздействия киноматериалов (звука, игры актеров, монтажа, сценарной работы и пр.).

К.Д. Ушинский по праву является одним из основоположников научной педагогики в России, идеи которого не потеряли актуальности и сегодня. Никто не сомневается в том, что современное общество нуждается в пополнении его добрыми и воспитанными людьми, в формировании которых важнейшую роль играет школа.

Великий русский педагог считал процесс воспитания человека самым важным для общественного развития. При этом педагог справедливо подчёркивал, что в шестнадцать лет воздействие на душу подрастающего человека особенно важно, потому что именно в таком возрасте у человека формируются убеждения. Поэтому автор «Писем о воспитании наследника русского престола» придаёт большое значение тому человеку, который будет осуществлять руководство данным процессом на основе полученного им опыта жизни. При этом К.Д. Ушинский обращает особое внимание на то, что необходимо воспитывать «полезного русского человека», то есть любящего родную землю и родной народ [10, с. 192].

Обращаясь к вопросу о неразрывности процессов воспитания и образования, автор отмечает, что общественные науки должны способствовать развитию правильных убеждений в юном человеке. Автор приводит множество примеров, свидетельствующих о том, что отсутствие единства

убеждений в обществе приводило к трагическим последствиям, потому что такие воспитанники становились себялюбцами или людьми, которые увлекались губительной для них утопией.

При этом К.Д. Ушинский справедливо отмечает, что тот, кто руководит своими соотечественниками, должен быть примером для людей. Этому способствует изучение многих наук, среди которых автор обращает внимание и на эстетические науки, ведь, изучая их, человек получает «одушевление, которое подвигает человека на хорошее дело и иногда придает полезному делу привлекательный художественный оттенок» [10, с. 218]. Такой подход к воспитанию человека предполагает благотворное влияние на его внутренний мир, ведь художественные образы обращены к душе и уму человека.

Л.Н. Аверьянова, рассматривая труды К.Д. Ушинского в контексте развития современной педагогики, отмечает, что, по мнению великого русского педагога, искусство воспитания требует научной основы. Единство теории и практики способствует продуктивности рассматриваемого процесса.

Обращаясь к работе К.Д. Ушинского «О пользе педагогической литературы», современный исследователь замечает, что медицине человек доверяет своё тело, воспитателю же – ум и нравственность детей, которые, став взрослыми, определяют будущность своего отечества. Поэтому от усилий воспитателей зависит духовное здоровье общества. В понимании К.Д. Ушинского нравственное развитие ребёнка важнее умственного, ведь только познание принесёт немного пользы без твёрдых нравственных устоев.

Великий педагог был убеждён в том, что обучение должно строиться на первоначальной базе знаний. При этом в процессе обучения учитель должен создавать условия для развития мышления своего ученика. Соглашаясь с идеями К.Д. Ушинского, необходимо заметить, что в современной школе особое внимание уделяется интеллектуальному развитию обучающегося, то есть формированию у ребёнка способности к овладению и пользованию эмпирическим, образным, теоретическим, конкретно-историческим и диалектическим мышлением в их единстве.

Н.А. Дацковская отмечает, что идеи К.Д. Ушинского развивались далее И.А. Горячевой и Л.Н. Модзалевским, которые «своими трудами способствовали совершенствованию и развитию методики обучения устной и письменной речи» [2, с. 15]. Названные последователи теории развивающего обучения считают, что в образовательном процессе необходимо реализовать всестороннее развитие личности школьника – носителя национальной культуры.

Современный исследователь отмечает, что К.Д. Ушинский считал необходимым в процессе обучения сопровождение учебного материала наглядностью. В связи с этим нужно отметить, что современный образовательный процесс имеет возможность использовать множество спосо-

бов визуализации. Наглядность с использованием электронных средств и простота их применения не могут не улучшать учебный процесс, способствуя развитию творческих способностей, вызывая живой интерес у учащихся, находящихся в подростковом возрасте. И.А. Терских пишет, что К.Д. Ушинский подчёркивал значимость сократической беседы, которая поможет ученику прийти к нужным выводам; эвристической беседы, которая на основе имеющихся знаний с помощью заданий или вопросов учителя позволяет открыть новые понятия, и т.д.

Всё это даёт возможность полагать, что идеи великого педагога можно обнаружить в технологии интерактивного обучения, которое является активным способом познания. Обе стороны образовательного процесса обмениваются учебной информацией, ищут ответы на сложные вопросы, моделируют ситуации, дают оценку деятельности, в том числе собственной деятельности. Данную обстановку можно охарактеризовать как деловое сотрудничество. Поэтому учитель может проводить дидактические игры, дискуссии, в которых ученики могут аргументированно высказывать свою точку зрения; организовывать работу в группах, для того чтобы учащиеся совместно обсуждали проблему. Подобное обучение способствует тому, чтобы школьники приобретали опыт, применяли полученные знания, что позволяет ученикам взаимообучаться и взаимообогащаться.

Таким образом, как показывает анализ источников, великий русский педагог К.Д. Ушинский придавал первостепенное значение воспитанию подрастающего поколения. Поэтому процесс обучения необходимо сопровождать воспитанием школьников. При этом обучение должно способствовать развитию ребёнка и подростка. Современные требования к уроку, такие как использование наглядности, введение интерактивных методов обучения и другие, можно заметить в концепциях К.Д. Ушинского. Это свидетельствует о том, что многие идеи педагога снова сегодня востребованы.

Согласно Распоряжению от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» предполагается полноценное использование воспитательного потенциала в образовательных программах учебных дисциплин [7]. При этом необходимо понимать, что поэт, писатель и драматург в России всегда был не только талантливым пишущим человеком, но и тем его представителем народа, который давал ответы на важнейшие вопросы человеческого бытия. Поэтому, можно заметить, что и в распоряжении подчёркивается необходимость использования чтения «для познания мира и формирования личности» [7]. При этом нужно понимать, что чтение не является простым процессом для читателя любого возраста.

Данный документ рекомендует развитие различных форм включения детей в интеллектуально-познавательную, творческую, художественно-эс-

тетическую и игровую деятельность. Поэтому учитель на уроках может литературы может использовать мизансценирование, когда определяется расположение актеров на сцене и их перемещение в условиях развития действия; проектирование декорационного оформления, костюмов и грима, светового и музыкально-шумового оформления, в процессе которого ученики вводят свои интерпретации образов, ситуаций и т.д., ролевые игры: «Актерский кастинг», когда учащиеся пробуют себя в том или ином образе и т.д.

Другой формой включения учащихся в деятельность может быть кинематографическое прочтение произведений литературы, которое основывается на композиционно-стилистическом анализе эпизода или сцены. Реализуя его, ученики могут составить киносценарий, провести сравнительно-сопоставительный анализ фрагментов литературного образца с представленным кинотекстом.

Кинематографическая интерпретация может осуществляться как обсуждение работы режиссера, актеров и оператора, в процессе которого заполняется специальная таблица, содержащей разделы: номер кадра, содержание кадра, речь актера или группы актеров, звучащая в кадре, игра актеров с комментариями актёров и режиссера. Можно составить план съемки: крупный портретный, средний, общий с комментариями оператора; освещение кадра с комментариями оператора и художника экранизации; музыкально-шумовое оформление кадра, включающее речь, звучащую за кадром. Обсуждение экранизации эпизода учитель может провести уроке, в домашнем задании ученики завершат работу, начатую в классе, работая индивидуально или в творческих группах. Всё это важно, так как Распоряжение рекомендует эффективно использовать «уникальное российское культурное наследие, в том числе литературное, музыкальное, художественное, театральное и кинематографическое» [7].

Более того, в Приказе Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» утверждается: «Личностные результаты освоения основной образовательной программы достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с традиционными российскими социокультурными, историческими и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения, и способствуют процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития, развития внутренней позиции личности, патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества и старшему поколению, закону и правопорядку, труду, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию

и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [6].

Так, важным личностным результатом освоения программы является формирование внутренней позиции личности. Эта же идея подчёркивалась и К.Д. Ушинским, ведь знания, умения и навыки, сформированные школой, ещё не являются свидетельством зрелости личности. Нормативный документ подчёркивает также значимость ценностных ориентаций учащегося, ведь во все времена человечество интересовали одни и те же вопросы: что такое ценности, какие ценности являются для человека главными, а какие второстепенными, из чего складываются ценностные ориентации. При этом подчёркивается важность позитивных убеждений, которые соответствуют традициям нашего общества.

Изучение нормативно-правовых документов, разработанных и внедрённых в современный образовательный процесс, а также предлагаемого для рассмотрения документа показывает, согласно идеям К.Д. Ушинского, предполагается активное включение в учебные программы их воспитательного потенциала. Особая роль отводится такой гуманитарной дисциплине, как литература, внутри которой появляется абсолютно новое ответвление – киноинтерпретация и кинотекст. И чтобы развивать юную душу в духовном пространстве литературного образования школе важно формировать внутреннюю позицию своего ученика. Вместе с тем нужно понимать, что современный ученик живёт в более сложном, быстро меняющемся мире, поэтому концепции великого педагога требуют творческого подхода, отвечающего требованиям нашей реальности.

Перейдём к сопоставлению концепции общественного блага в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в аспекте педагогических идей К.Д. Ушинского для старшей школы (на примере кинотекста Д. Светозарова «Преступление и наказание», 2007 г.). Многими учёными, критиками и исследователями давно доказано, что главной особенностью творчества Фёдора Михайловича Достоевского является глубокий психологизм, выражающийся в уникальном анализе ситуаций и человеческого сознания в них. Не даром Достоевского сравнивали с «рентгеном», проникающим во внутренний мир своих персонажей и с максимальной точностью прослеживающим их психологическое состояние. Поэтому не сложно понять, что в экскурсе школьной программы изучение Ф.М. Достоевского является достаточно сложным относительно понимания учащимися подобного психологизма, в котором также прослеживается наличие философских категорий гностицизма.

Будучи передовым мыслителем своего времени, «писатель человеческой личности» писал: «Меня зовут психологом: неправда, я лишь реалист в высшем смысле, то есть изображаю все глубины души человеческой» [3, с. 8]. Писатель утверждал,

что для истинного реалиста мир вокруг невероятно многогранен, а для того, чтобы изобразить все глубины человеческой души не хватит и вечности.

Фёдор Михайлович, сам того не подозревая, дал мировой литературе концепцию изображения абсолютно реального и психологически достоверного человека. Это является своего рода новаторством и главной особенностью творческого метода писателя. Достоевский признавал реализм, как основной метод изображения действительности в своих произведениях. Но каждый, кто изучает его творчество, невооружённым взглядом может увидеть то, что для реализма Достоевского характерно уравнивание внутри одного изображаемого героя диаметрально противоположных категорий. Так, духовный и материальный мир, божественное и демоническое начало, корыстное и бескорыстное и многие другие категории соединены в каждом герое, что даёт право отмечать глубокий психологизм и бездонную метафизику русского духа, передавая ту многогранную огненную, таинственную, загадочную и бездонную человеческую природу, одновременно направляя читателя задуматься о том, что же такое общественное благо в условиях описанных духовных странствий человека.

Согласно педагогической концепции процесса воспитания по К.Д. Ушинскому, русскому воспитаннику стоит обратить внимание на правильное христианское, европейское и русское мировоззрение, где сосредоточены разносторонние подходы, в которых необходимо сделать так, чтобы дети «отбросивши эгоистические расчёты, примирившись к идее общественного блага» [9, с. 12]. По мнению отечественного педагога именно такой подход в воспитании будущих «наследников» позволит им обрести истинно правильные общественные ориентиры в обществе.

Так, сопоставляя вышеуказанную мысль К.Д. Ушинского и творчество Ф.М. Достоевского мы предлагаем учителю в десятом классе использовать после прочтения романа фрагмент из сериала «Преступление и наказание» 2007 года Д. Светозарова. Это 5 серия на 42 минуте 23 секунде. Смотреть нужно до конца серии – 7 минут 36 секунд. После просмотра осуществляется беседа по следующим вопросам:

- Какое впечатление произвел на вас просмотр фрагмента? Ученики могут сказать понравился им этот эпизод или нет, так ли представляли себе эту встречу героев, когда читали роман, и т.д.
- Почему создатели фильма: художники-постановщики Юрий Пашигорев, Михаил Суздалов и режиссёр выбирают столь скупое цветовое решение? Как вы думаете? Ученики могут сказать, что Соня живёт бедно, в её комнате нет уюта. Яркие, светлые краски не помогали бы передать мрачного настроения от сложных размышлений, которое владело персонажами фильма.

- Что изменили создатели фильма в данном эпизоде, если сравнивать его с романом? Ученики скажут, что в тексте Раскольников поцелует ногу Сони, после того как, искушая её, он будет спрашивать её о том, не напрасна ли была её жертва, что будет с детьми, если Катерина Ивановна умрёт, и т.д. Твёрдость Сони в вере, несмотря на тяжесть испытаний, через которые ей приходится пройти заставила его так выразить своё уважение к ней. В фильме же Раскольников приходит уже с этим чувством к Соне.
- Почему почти весь эпизод операторы снимают актёров крупным планом? Ученики заметят, что создателям фильма важнее всего показать чувства и мысли героев в эту их встречу, потому что Соня влюблена в Раскольникова и поэтому и ждала, и боялась их встречи, а он близок к тому, чтобы ей открыться, признавшись в двойном убийстве.
- Как показана двойственность внутреннего мира героя? Ученики отметят, что одна половина внутри героя искушает Соноу вопросами и выражает вслух мысль об отсутствии Бога, однако он меняется в лице, услышав о Лизавете, потому что, несмотря на случившееся, от внутренне ужасается своему преступлению.
- Как музыка помогает передать идейное содержание? Сначала напряжённая музыка передаёт тревожное состояние Раскольникова, затем она переходит в молитвенную, когда Соня читает библейскую притчу о воскрешении Лазаря, но о своём решении герой говорит почти в полной тишине, что подчёркивает важность происходящего в сознании героя.
- Как вы считаете, какую мысль хотели передать авторы фильма зрителю? Во время просмотра фрагмента и обсуждения предыдущих вопросов ученики замечали, что в главном герое фильма, сыгранного В. Кошевым, подчёркнуты интеллект, воля и в то же время своевольный эгоизм, приведшие его сначала к созданию бесчеловечной теории, а потом к реализации её пробы.

Всё это близко к содержанию третьего письма К.Д. Ушинского о воспитании наследника русского престола, в котором великий педагог размышляет о «гибельных крайностях» [9, с. 12], способных подстергать умного, образованного человека без должного воспитания, не давшего убеждений, оберегающих его от подобного внутреннего хаоса. Именно после изучения романа «Преступление и наказание» можно дать детям поразмышлять над мыслью отечественного педагога об общественном благе: «Неужели русскому остаётся ... кидаться в безумные утопии? Нет, выход есть, но это выход один только: правильные христианские, европейские и русские общественные убеждения, в которых бы правительство могло честно сходиться с подданными, в которых бы и правительство и подданные, отбросивши эго-

истические расчеты, примирялись в идее общественного блага» [9, с. 12]

Таким образом, анализ работ К.Д. Ушинского и исследований его наследия показывает, что великий отечественный педагог рассматривает образование и воспитание как единый процесс. Значимую роль в данном процессе играют эстетические науки с их воздействием на ум и душу человека. В представлении К.Д. Ушинского учитель оказывает влияние на ценностные ориентации ученика. В связи с этим необходимо заметить, что в двадцать первом веке учитель перестал быть единственным источником информации. Более того, сегодня школа стимулирует ребёнка к тому, чтобы он учился работать с информацией: собирать её, классифицировать и т.д., однако это не означает, что образовательное учреждение должно утратить свою роль. Поэтому нужно искать различные способы развития интереса к таким философским вопросам, как жизненные ценности, ценность родной земли и т.д.

Идея К.Д. Ушинского о том, что учитель должен создавать условия для развития мышления своего ученика, сегодня значима, потому что современная методика обучения рекомендует расширение умственного кругозора ученика, формирование гибкости в оценках того, что он наблюдает вокруг, готовности принимать противоречивую информацию и т.д. Педагог подчёркивает важность наглядности для успешности обучения. В современной школе развитие техники позволяет широко использовать визуализацию, чтобы ученик мог наглядно представить понятия или явления теоретического характера, задействовать слуховые и зрительные каналы восприятия и усвоения информации одновременно. В связи с этим необходимо заметить, что на уроках литературы интегрирование кинофильмов выступает продуктивным обучающим приёмом.

Мы полагаем, что данный материал поможет наполнить современный образовательный процесс новыми смыслами и даст традиции новую жизнь, раскрыв её вневременную актуальность для современного общества средствами киноискусства.

Литература

1. Аверьянова, Л. Н. К.Д. Ушинский и современная педагогика / Л.Н. Аверьянова. – Текст: непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – Башкортостан, 2010. – № 4 – С. 92–105.
2. Дацковская, Н.А. Становление теории развивающего обучения в педагогическом наследии К.Д. Ушинского второй половины XIX века и ее реализация в современной школе: автореферат кандидата педагогических наук / Дацковская Наталья Александровна. – Оренбург, 2007. – 175 с. – Текст: непосредственный.
3. Достоевский, Ф.М. Дневник писателя / Ф.М. Достоевский. – Москва: Т8 RUGRAM, 2018. –

544 с. – ISBN 978-5-521-07236-1. – Текст: непосредственный.

4. Иванова, Е. О. К.Д. Ушинский и развитие современного педагогического образования / Е.О. Иванова. – Текст: непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 2 (17). – С. 101–106.
5. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с. – в Текст: непосредственный.
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413». – Текст: электронный // Гарант.ру. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/?ysclid> (дата обращения: 24.05.2023).
7. Проект «Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе образования». – Текст: электронный // Институт воспитания РАО. – URL: – <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/c63/h9nuxx7n09vq6hytw9fgg1sy2qr1jgts/Проект%20%20концепция%20воспитания.pdf> (дата обращения: 07.06.2023).
8. Распоряжение от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – Текст: электронный // Консультант Плюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/ (дата обращения: 16.05.2023).
9. Терских, И.А. Дидактические требования к уроку К.Д. Ушинского / И.А. Терских. – Текст: непосредственный // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. – 2018. – № 2. – С. 94–99.
10. Ушинский, К.Д. Письма о воспитании наследника русского престола / К.Д. Ушинский. – Москва: Директ-Медиа, 2012. – 33 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=97504> (дата обращения: 09.06.2023). – Текст: электронный.

APPLICATION OF THE INTERPRETATION METHOD IN LITERATURE LESSONS: USING THE EXAMPLE OF PEDAGOGICAL CONCEPTS BY K.D. USHINSKY

Anikina E.A.

Moscow City Pedagogical University

The requirements for a modern literature lesson determine the need not only for highly qualified specialists, but also for a change in the learning strategy. This problem creates the need for teachers to constantly search for such methods and techniques that can increase the effectiveness of the educational process and develop students' creative abilities and critical thinking. In our opinion, the interpretation method meets these requirements. In addition, it is one of the main ways to work with literary texts. The article describes the mechanism of interpretation of K.D. Ushinsky's pedagogical ideas on the example of F.M. Dostoevsky's literary texts by means of

cinematography. We have developed task systems that translate K.D. Ushinsky's pedagogical concepts into the modern educational space, and also described the theoretical understanding and practical use of K.D. Ushinsky's concepts in the modern educational and regulatory space.

Keywords: interpretation, cinema text, K.D. Ushinsky's pedagogical ideas, public morality.

References

1. Averyanova, L. N. K.D. Ushinsky and modern pedagogy / L.N. Averyanova. – Text: direct // Pedagogical Journal of Bashkortostan. – Bashkortostan, 2010. – No. 4 – P. 92–105.
2. Datskovskaya, N.A. Formation of the theory of developmental education in the pedagogical heritage of K.D. Ushinsky in the second half of the 19th century and its implementation in a modern school: abstract of a candidate of pedagogical sciences / Natalya Aleksandrovna Datskovskaya. – Orenburg, 2007. – 175 p. – Text: direct.
3. Dostoevsky, F.M. Diary of a Writer / F.M. Dostoevsky. – Moscow: T8 RUGRAM, 2018. – 544 p. – ISBN 978-5-521-07236-1. – Text: direct.
4. Ivanova, E. O. K.D. Ushinsky and the development of modern pedagogical education / E.O. Ivanova. – Text: direct // Domestic and foreign pedagogy. – 2014. – No. 2 (17). – P. 101–106.
5. Kodzhaspirova, G.M., Kodzhaspirov, A. Yu. Pedagogical dictionary: for students of higher and secondary pedagogical educational institutions. – Moscow: Publishing Center "Academy", 2000. – 176 p. – in Text: direct.
6. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated August 12, 2022 No. 732 "On amendments to the federal state educational standard of secondary general education, approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012 No. 413." – Text: electronic // Garant.ru. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/?ysclid> (date of access: 05/24/2023).
7. Project "Concepts for the education and development of the personality of a Russian citizen in the education system." – Text: electronic // Institute of Education of the Russian Academy of Education. – URL: – <https://instituteofeducation.rf/upload/iblock/c63/h9nuxx7no9vq6hytw9fgg1sy2qr1jgts/Project%20%20concept%20education.pdf> (date of access: 06/07/2023).
8. Order No. 996-r dated May 29, 2015 "Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025." – Text: electronic // Consultant Plus. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e-1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/ (date of access: 05/16/2023).
9. Terskikh, I.A. Didactic requirements for the lesson of K.D. Ushinsky / I.A. Terskikh. – Text: direct // Bulletin of the Taganrog Institute named after. A.P. Chekhov. – 2018. – No. 2. – pp. 94–99.
10. Ushinsky, K.D. Letters on the education of the heir to the Russian throne / K.D. Ushinsky. – Moscow: Direct-Media, 2012. – 33 p. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=97504> (access date: 06/09/2023). – Text: electronic.

Применение элементов субкультурных видов спорта в условиях занятий физкультурой в вузе

Антипина Юлия Валентиновна,

аспирант, ст. преподаватель кафедры физической культуры и спорта, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП)
E-mail: uliasha@list.ru

Статья посвящена исследованию и анализу эффективности мотивации к занятиям физической культурой студенток 1–3 курса технического вуза, сформированной посредством ознакомления с новыми олимпийскими видами спорта и организации физической подготовки на их основании. Видами спорта выбраны изначально субкультурные и популярные среди молодежи направления – скейт- и сноубординг, серфинг, гребля на доске, функциональное многоборье. Целью работы было обозначено увеличение числа посещающих занятия и улучшения их функционального состояния за счет включения в курс занятий физической культурой ознакомительных материалов по видам спорта и упражнений, соответствующих нагрузкам в этих видах. Методами исследования были использованы анкетирование, диагностика функционального состояния с использованием современных устройств контроля физического состояния, сбор и анализ данных. По результатам работы были получены данные о высокой заинтересованности и улучшение показателей подготовленности у студенток.

Ключевые слова: студентки, новые олимпийские виды спорта, скейтбординг, сноубординг, гребля на доске, занятия, мотивация, физическая культура.

Введение

В связи с развитием цифровых технологий и изменений в условиях жизни и труда все специалисты в области физической культуры единогласно говорят о снижении двигательной активности в целом и у молодежи, в частности [2,3,5]. Разрыв в поколениях преподавателей и студентов на данный момент формирует недооцененность потенциала субкультурных видов спорта. Также в процессе обучения в высших учебных заведениях на занятиях физической культурой не учитываются современные методы коммуникации с молодёжью, их интересы и физическое состояние.

Многие современные олимпийские виды спорта берут начало как субкультурные, возникшие как результат модернизация существующей дисциплины в связи с желанием заниматься данным направлением, но отсутствием возможностей [1]. Неимение океана и теплой погоды, но желание кататься на доске привели к появлению сноубординга и скейтбординга возникших на основе серфинга. Желание заниматься на открытом воздухе привело к появлению воздушно-силовой атлетики, бегать и применять специальные навыки в силе и ловкости – к появлению гонок с препятствиями; желание быть многофункциональным – к созданию направлений функционального многоборья. Тенденциями физической активности среди подрастающего поколения в настоящее время являются функциональные тренировки, воркаут, катания на доске с веслом, скейт- и сноубординг. Но представители федераций данных видов спорта отмечают, что существует ряд таких проблем как вопрос низкого финансирования в регионах, в результате которого возникают ограничения по развитию любительских занятий на начальном уровне, ограничения по кадровой политике и доступности занятий для широких масс населения. Также отсутствие финансирования массовых мероприятий и соревнований, согласно современным условиям, существенно снижают показатели популяризации спорта. В этом контексте занятия физической культурой в вузе, построенные на ознакомлении с новыми олимпийскими и потенциально олимпийскими видами спорта, будут способствовать развитию спортивных направлений и активности студентов. Использование в качестве средств тренировок для воспитания физических качеств у студенток упражнений нестандартного характера из молодежных видов спорта положительно влияет на мотивацию к посещению занятий.

По причинам фиксирования снижения уровня физической подготовленности студенток технического вуза в последние три года было решено приступить к разработке и апробированию методики с применением ознакомительных и тренировочных занятий по новым олимпийским видам спорта для увеличения заинтересованности, мотивации и улучшений в функциональном состоянии студенток [2].

Целью исследовательской работы являлось разработка семинарских занятий и тренировочного комплекса с применением специальных упражнений на занятиях физической культурой с девушками и определение его эффективности по влиянию на посещаемость и функциональное состояние студенток.

Методика и организация исследований

В ходе исследовательской работы были использованы методы анализа современных научно-исследовательских работ, педагогических практик и опыта по занятию со студентками, физической и функциональной диагностики, математической статистики. Апробация спроектированной методики занятий физической культурой с девушками 1–3 курса обучения в техническом вузе проводилась путем педагогического эксперимента на базе ФГБОУ ГУАП (г. Санкт-Петербург). Респондентами стали студентки вуза в количестве 130 человек, не имеющие медицинских противопоказаний к занятиям физическими упражнениями. Длительность эксперимента составила учебный год.

Научно-исследовательская работа проводилась в три этапа. Первый этап состоял из нескольких частей – анкетирования и оценки физического состояния для распределения на контрольную и экспериментальную группы. Входное анкетирование проводилось по вопросам осведомленности о новых видах спорта, их особенностям в тренировочном аспекте, заинтересованности в занятиях физической культурой, оценке эффективности занятий, желаемых результатах от занятий, способах увеличения вовлеченности на взгляд студенток. В методику занятий были заложены следующие виды спорта – скейт- и сноубординг, серфинг и гребля на доске с веслом, функциональное многоборье (предполагаемое включение в олимпийские виды в 2028 году). На основании физических качеств, требуемых в этих видах спорта, был определен комплекс оценки физического состояния девушек. Так как скейт- и сноубординг, серфинг, гребля на доске с веслом требуют навыков и умения в балансировании на неустойчивой поверхности, а также хорошей координации использовались проба Ромберга, полученная на диагностическом стабилметрическом комплексе Биокинект, тест лимита стабильности и сенсорно-вестибулярная проба. Функциональное многоборье характеризуется высокими требованиями к развитию скоростно-силовых и силовых качеств, в связи с этим в оценку эффективности методики и входного тестирования для однородности рас-

пределения по группам были включены упражнения выбрасывания набивного мяча (весом 2 кг) из положения приседа за минуту, подтягивания ног в висе к перекладине на количество раз, запрыгивания на возвышение (высота 40 см) на время. По результатам были сформированы две группы схожие по показателям. Представительницы контрольной группы занимались на занятиях согласно утвержденной программе элективного модуля дисциплины Физическая культура. Экспериментальная группа занималась по разработанной методике с учетом утвержденной на кафедре рабочей программы дисциплины.

Задачей исследовательской работы выступало создание курса в течении двух семестров содержащих не только комплексы упражнений по выбранным видам спорта, но и информационно-ознакомительные составляющие занятий, в ходе которых освещались история развития спорта, тенденции, соревнования, представляющиеся возможности для занимающихся, требуемые физические качества и методики физических тренировок. Занятия строились, согласно теории и методики физической подготовки, на основании разделения на вводно-ознакомительную, подготовительную, основную и заключительную части.

Курс условно был разделен на три периода: первый посвящен разработке координации и баланса, второй – развитию силовой выносливости нижних конечностей, третий – характеризовался интенсификацией физических нагрузок за счет включения в основную часть комплексов упражнений из функционального многоборья [3]. Средствами физической подготовки были выбраны в подготовительной части – упражнения по усилению кровообращения, развитию мобильности суставов. В основной части занятий применялись упражнения, направленные на развитие координационных способностей, ловкости, межмышечной координации, с динамическими, изометрическими, плиометрическими и силовыми способами тренировки. В первый период упражнения выполнялись с собственным весом, во втором периоде было добавлено применение оборудования (эспандеры, гантели, бодибары) с постепенным повышением уровня нагрузки. На третьем этапе курса, включенные в основную часть занятия комплексы, содержали упражнения с собственным весом (зашагивания на возвышение, подтягивание ног в висе, планка, горизонтальные подтягивания, берпи), с дополнительным весом (выбрасывание мяча вверх из положения приседа, приседания с бодибаром на груди/на спине, армейский жим, становая тяга), аэробного характера (бег, прыжки на скакалке, гребля). Комплексы имели вариации по выполнению – на время или на количество повторений. В заключительной части занятий применялись упражнения для растяжки, снижения мышечного и нервного возбуждения.

Занятия проводились, согласно расписанию, один раз в неделю под руководством преподавателя длительностью 70 минут.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ, полученного анкетного материала в начале исследования, показал, что более 80% респондентов отмечают отсутствие желания посещать занятия в связи с «неинтересностью» и однообразием. Знания о новых видах спорта показали менее 14% опрошенных. Более 67% не имеют понятия о направлениях развития определенных физических качеств в зависимости от видов спорта. 34% студенток считают, что физическая культура в вузе не нужна, 71% отмечают о росте интереса при появлении новых тренажеров и упражнений. Контрольная оценка групп респонденток педагогического эксперимента в конце учебного года показала, что при тесте Ромберга с открытыми глазами выявлено увеличение статокинезиограммы ЭГ составило 138%, тогда как улучшения контрольной группы (КГ) – 38%; определение эффективности посредством теста лимита стабильности отметило увеличение максимума стабильности ЭГ при наклонах вперед, назад и в стороны на 68%, у КГ – 34%. Оценка функциональных возможностей и силовых качеств, проведенная посредством выполнения на время комплекса упражнений силового, скоростно-силового и аэробного характера (выбрасывания набивного мяча (весом 2 кг) из положения приседа – 20 бросков, подтягивания ног в висе к перекладине 15 раз, запрыгивания на возвышение (высота 40 см) 40 раз, гребля 2 минуты с фиксированием расстояния) выявило улучшения в показателях у обеих групп относительно входного тестирования. Но показатели ЭГ оказались существенно выше, чем у КГ. Студентки, тренировавшиеся по разработанной методике, оказались на 73% быстрее и сильнее. Так же необходимо отметить, что в процессе занятий девушки ЭГ реже пропускали занятия, а также было отмечено общее увеличение посещаемости занятий в связи интересом к новой программе и тренировочным нагрузкам.

Выводы

Проведенные исследования показали, во-первых, что разрыв поколений существенно влияет на мотивацию студенток, так как им неинтересны разработанные тридцать лет назад программы дисциплины Физическая культура. Несмотря на всеобщую цифровизацию и доступность информации, освещенность по новым видам спорта, соответствующим физическим нагрузкам и возможностям, представленных студенткам в связи развитием этих видов, очень низкая. Преподаватели Вузов могут за счет увеличения информированности студентов существенно повлиять на количество занимающихся и их физическое состояние. Во-вторых, было определено, что в результате внедрения в процесс обучения новизны в виде ознакомления с молодежными видами спорта, увеличение интереса к занятиям физической культурой, а также мотивации в достижении более высоких показателей подготовленности. В-третьих, в результате применения спроекти-

рованной методики занятий со студентками были достигнуты улучшения координационных, силовых и скоростно-силовых способностей. Применение упражнений на занятиях в течении двух семестров из различных новых олимпийских видов показало эффективность в количественных и качественных показателях.

Литература

1. Антипина, Ю.В. Скейтбординг, новая олимпийская дисциплина как способ вовлечения студентов в спорт / Ю.В. Антипина // Философия и культура информационного общества: Тезисы докладов Одиннадцатой Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 16–18 ноября 2023 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, 2023. – С. 359–361. – EDN KGULZD.
2. Антипина, Ю.В. Как привлечь студентов к занятиям физической культурой в условиях информационного общества / Ю.В. Антипина // Философия и культура информационного общества: Тезисы докладов Одиннадцатой Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 16–18 ноября 2023 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, 2023. – С. 303–305. – EDN RBLVFG.
3. Матвеева, И.С. Физическая культура как компенсатор снижения физической активности в современном обществе / И.С. Матвеева, А.И. Усенко, М.М. Карпенко // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 12(202). – С. 232–234. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.12.p231–235. – EDN QDT-BFP.
4. Мельников, А.А. Влияние силовой тренировки нижних конечностей на поструральную устойчивость физически активных девушек / А.А. Мельников, П.А. Смирнова, А.М. Федоров, М.В. Малахов // Физиология человека. – 2022. – Т. 48, № 6. – С. 76–88. – DOI 10.31857/S0131164622700059. – EDN GGOZXJ.
5. Шепель С.П. Актуальные проблемы здоровья студенческой молодежи / С.П. Шепель, Е.Г. Михальченко, Е.Ю. Внукова [и др.] // Культура физическая и здоровье. – 2020. – № 1(73). – С. 85–89

THE USE OF ELEMENTS OF SUBCULTURAL SPORTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT A UNIVERSITY

Antipina Yu.V.

Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

The article is devoted to the study and analysis of the effectiveness of motivation for physical education of students of the 1st-3rd year of a technical university, formed through familiarization with new Olympic sports and the organization of physical training based on them. The aim of the work was to increase the number of students attending classes and improve their functional condition. The re-

search methods used were questionnaires, functional state diagnostics using modern physical condition monitoring devices, data collection and analysis. According to the results of the work, data were obtained on high interest and improvement of readiness indicators among students.

Keywords: female students, new Olympic sports, skateboarding, snowboarding, board rowing, classes, motivation, physical education.

References

1. Antipina, Yu.V. Skateboarding, a new Olympic discipline as a way to involve students in sports / Yu.V. Antipina // Philosophy and culture of the information society: Abstracts of the Eleventh International Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, November 16–18, 2023. – St. Petersburg: St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, 2023. – pp. 359–361. – EDN KGULZD.
2. Antipina, Yu.V. How to attract students to physical education in an information society / Yu.V. Antipina // Philosophy and culture of the information society: Abstracts of the Eleventh International Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, November 16–18, 2023. – St. Petersburg: St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, 2023. – pp. 303–305. – EDN RBLVFG.
3. Matveeva, I.S. Physical culture as a compensator for reducing physical activity in modern society / I.S. Matveeva, A.I. Usenko, M.M. Karpenko // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. – 2021. – № 12(202). – Pp. 232–234. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.12.p231–235. – EDN QDTBFP.
4. Melnikov, A.A. The influence of strength training of the lower extremities on the postural stability of physically active girls / A.A. Melnikov, P.A. Smirnova, A.M. Fedorov, M.V. Malakhov // Human Physiology. – 2022. – vol. 48, No. 6. – pp. 76–88. – DOI 10.31857/S0131164622700059. – EDN GGOZXJ.
5. Shepel S.P. Actual problems of student youth health / S.P. Shepel, E.G. Mikhalchenko, E.Y. Vnukova [et al.] // Physical culture and health. – 2020. – № 1(73). – Pp. 85–89

Современные цифровые инструменты как образовательный ресурс в процессе обучения дисциплине «Иностранный язык»

Байбурина Римма Зигануровна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков Уфимского юридического института МВД России
E-mail: RimmaBajburina@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы цифровизации образования и внедрения новейших цифровых технологий в процесс обучения иностранным языкам. Обсуждаются аспекты повышения эффективности образования и заинтересованности обучающихся в изучении иностранного языка. Автор описывает методологию использования цифрового инструментария, а также виды заданий и упражнений для развития коммуникативной и инструментальной компетенций для межкультурного иноязычного общения на примере составления терминологического словаря по теме «Преступление». Раскрывается содержание учебно-практического пособия «Развитие умений и навыков применения цифровых технологий как инновационная парадигма обучения иностранному языку сотрудников полиции», разработанного авторским коллективом кафедры иностранных и русского языков УЮИ МВД России. Данное пособие направлено на формирование и совершенствование навыков свободного понимания и употребления иностранного языка в письменной и устной коммуникации на основе информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: компетентностный подход, цифровые технологии, юриспруденция, лексический минимум, учебный словарь, электронные словари, учебно-практическое пособие.

Современное образование невозможно без применения цифровых технологий. Цифровая образовательная среда определяется, как определенные условия реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, которая включает в себя цифровой образовательный контент, электронные информационные образовательные ресурсы, технологические средства [1]. Понятие «цифровые технологии» в научной литературе рассматривается как способ организации учебного процесса при помощи различных электронных систем, обеспечивающих такой принцип, как наглядность [2]. Не вызывает сомнения тот факт, что качество обучения иностранным языкам напрямую зависит от внедрения новейших цифровых технологий в обучение на всех этапах среднего и высшего образования. Цифровые образовательные технологии повсеместно применяются для эффективности процесса обучения иностранным языкам, повышая его информативность и заинтересованность участников образовательного процесса в учебной дисциплине [3].

Предъявляются новые требования к выпускникам образовательных организаций, среди которых подчеркиваются умения анализировать, систематизировать и применять информацию различного характера, в том числе посредством информационно-коммуникационных технологий, а также владеть иноязычными коммуникативными технологиями в ситуациях социально-бытового и профессионального общения.

Следует отметить, что дисциплина «Иностранный язык» предполагает создание искусственной языковой среды для обучающихся, что предопределяет вариативное включение различных цифровых средств обучения в новые перспективы преподавания иностранного языка. Таким образом, использование ИКТ на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык» позволяет создать оптимальные условия для одновременного формирования иноязычной коммуникативной, инструментальной и информационной компетенций у работников любой сферы. В нашей статье мы рассматриваем, как цифровизация образования привела к необходимости совершенствования методики обучения иностранным языкам, поиску новых форм и способов формирования компетенций, необходимых для иноязычного общения сотрудников полиции.

Актуальность затронутой нами темы определяется современной установкой на информатизацию и компьютеризацию образования; активной

практикой использования современных технологий на занятиях по иностранному языку; недостаточной разработанностью теоретических и практических аспектов проблемы использования мультимедийных и цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку.

Проведенное исследование имело целью не только научно обосновать внедрение цифрового инструментария в образовательный процесс, но и разработать учебно-практическое пособие «Развитие умений и навыков применения цифровых технологий как инновационная парадигма обучения иностранному языку сотрудников полиции», описывающее методологию использования современных цифровых технологий в процессе обучения иностранным языкам и предлагающее различные виды заданий и упражнений для развития коммуникативной и инструментальной компетенций для межкультурного иноязычного общения.

Пособие авторов Байбуриной Р.З., Безземельной О.А., Петровой Е.А. разработано с учетом практического владения всеми видами речевых операций в рамках учебной программы, что способствует вербализации межкультурного общения в иноязычной среде и повышению мотивации к личностному и профессиональному развитию сотрудников полиции. Владение иностранным языком является важным критерием успешной профессиональной деятельности сотрудников полиции.

После тщательного изучения теоретических и методических трудов исследователей А.Р. Акмаевой [4], А.В. Гузовой [5], Т.А. Дмитренко [6], А.В. Зубова [7], Н.В. Новосельцевой [8], Е.А. Петровой [9, 10], П.Ю. Петрусевич [11], И.С. Пешня [12], А.С. Солоницыной [13], Н.В. Шилиной [14] и других нами была составлено представление о том, как могут быть внедрены современные мультимедийные и цифровые технологии в процесс обучения иностранным языкам.

Для решения поставленных задач мы опирались на следующие теоретические и эмпирические методы исследования: анализ результатов и обобщение современных работ в области методики и лингводидактики, наблюдение, понятийно-терминологический анализ, методы сбора и накопления данных, сопоставительный анализ, опытное обучение.

В результате проведенного исследования было подготовлено учебно-практическое пособие, предназначенное для обучающихся Уфимского юридического института МВД России и направленное на формирование и совершенствование у них навыков свободного понимания и употребления иностранного языка в письменной и устной коммуникации на основе ИКТ.

Структура учебно-практического пособия композиционно представлена введением, двумя разделами, заключением и списком использованных источников.

В первом разделе анализируются образовательные средства и алгоритм применения современных цифровых технологий в процессе обучения иностранным языкам, а именно:

- программа Microsoft PowerPoint для подготовки и редактирования документов в виде мультимедийных презентаций;
- программное обеспечение и техническое оснащение лингафонного кабинета;
- ресурсы информационно-телекоммуникационной сети Интернет (Интернет-источники для аудирования, Интернет-источники для просмотра фильмов, виртуальные экскурсии; виртуальные музеи, электронные библиотеки, онлайн словари, онлайн-платформы, мобильные приложения).

Второй раздел учебно-практического пособия содержит комплекс заданий, дидактический потенциал которых способствует наиболее эффективному процессу совершенствования иноязычной компетенции для межкультурного иноязычного общения и формированию цифровой грамотности обучающихся. Предлагаются специальные шаблоны для создания упражнений со своим языковым контентом (включая аудио- и видеофайлы) и их интеграции в сценарий обучения:

- упражнения для обучения аудированию;
- упражнения для работы в лингафонном кабинете;
- упражнения для работы с электронными словарями;
- упражнения для работы с Интернет-источниками.

Данные интерактивные задания содержат вопросы различной степени сложности и могут быть использованы непосредственно на занятиях под руководством преподавателя, а также для самостоятельной работы обучающихся с последующим обсуждением и выполнением предложенных заданий в учебной аудитории. Комплекс упражнений дает возможность обучающимся реализовать свои иноязычные коммуникативные способности. В предыдущих работах мы уже рассматривали возможности онлайн экскурсий [15], библиотечных информационных технологий [16] в образовательном процессе. В рамках данной статьи мы бы хотели привести пример разработки терминологического юридического словаря на базе онлайн-словарей и современных электронных источников. Для того чтобы сформировать вокабуляр по теме «Crime» (преступление), соблюдая принципы релевантности (тематический принцип), семантической ценности и сочетаемости, обучающимся могут быть предложены следующие виды заданий:

1. Изучите англоязычные электронные ресурсы СМИ, видеоролики и отберите лексику, соответствующую теме. Прочитайте выбранные статьи. Выделите и внесите в таблицу «Crime Vocabulary» английские слова, словосочетания и выражения, релевантные для темы «Crime». Впишите выбранные слова с переводом в соответствующие столбики таблицы 1. Например:

The man behind the burglary of items totaling in value of over \$1 million was brought down after an Apple Airtag led police to his location, according to of-

officials in the United Kingdom. Surrey Police in the United Kingdom say that 38-year-old Mari Dinjaku will face six years in prison for a string of burglaries in late 2022 into 2023. He pleaded guilty to the robbery charges during a court hearing on Aug. 21. Officials say that a lime green suitcase, clothing, and jewelry were sto-

len during a January 5 burglary in Woking, located 22 miles north of London. However, an Apple AirTag was placed in the suitcase, leading police to Dinjaku's location. Several pieces of designer clothing, handbags, and jewelry were also found inside Dinjaku's home when police went to make the arrest. [17].

Таблица 1

Words and word-combinations	Transcription	Part of speech	Definition	Translation	Example	Synonym	Antonym
burglary	'bɜ:gləri	noun		кража со взломом			
police	pə'li:s	noun		полиция			
prison	prɪzn	noun		тюрьма			
plead guilty	pli:d 'gɪltɪ	verb, adj.		признать себя виновным			
robbery	'rɒbəri	noun		ограбление			
steal-stole-stolen	sti:l stəʊl 'stəʊlən	verb		украсть			
to make the arrest	mek ə'rest	verb, noun		произвести арест			

2. Найдите определение данных слов и выражений, их антонимов, синонимов, примеров употребления в контексте в онлайн-словарях и заполните таблицу 2 полностью [18,19].

По мере заполнения таблицы даже на базе вышеуказанной статьи появляются такие новые слова, как: *crime, to protect, offender, profile, to ensure, to obey, law, to solve a crime, to catch people, to commit a crime, criminal, to force, punishment, to be responsible for, to break a law, to ask somebody about a crime, to do something wrong, victim, burglar, the charge of, manslaughter, assault, suspicion, to cause damage, property, housebreaking, theft, larceny, mugging, to apprehend.*

Новые лексические единицы также вносятся в соответствующие графы.

Далее обучающиеся объединяют составленные индивидуально таблицы и формируют общий терминологический вокабуляр по изучаемой теме. Одним из последующих видов заданий может стать поручение найти синонимы в подобранных текстах и самостоятельно составить синонимичные ряды для формирования умения подбора слов в зависимости от контекста.

После заполнения единой таблицы обучающимся могут быть предложены задания для активации и совершенствования лексических навыков:

3. Заполните пропуски в предложениях, используя лексические единицы из составленной таблицы, и переведите предложения на русский язык и обсудите в парах полученные варианты:

- 1) *A person should ... the law, not ... it.*
- 2) *She was found guilty of ... from the shop.*
- 3) *He was sent to ... for 5 years.*
- 4) *The police ... the*
- 5) *The ... was severe.*
- 6) *The ... pleaded innocent to*

4. Попросите Вашего коллегу перевести слова и словосочетания из таблицы на русский или английский язык.

5. Замените подчеркнутые слова в тексте, используя синонимы из таблицы:

In many legal systems it is an important principle that a person cannot be considered guilty of a crime until the state proves he committed it. The suspect himself need not prove anything, although he will of course help himself if he can show evidence of his innocence [20].

6. Составьте монолог на заданную тему, используя вокабуляр из составленной таблицы.

7. Составьте диалог на заданную тему, используя вокабуляр из составленной таблицы.

Приведенные примеры деятельности по составлению терминологического словаря иллюстрируют возможности для индивидуализации процесса обучения, создания условий для самообразования и саморазвития.

Таким образом, современный цифровой инструментарий обучения иностранному языку и межкультурной коммуникации сотрудников полиции позволяет улучшить содержательную сторону не только аудиторной, но и самостоятельной работы обучающихся. За счет творческих заданий, индивидуального поиска информации раскрывается их познавательный и творческий потенциал. Несомненно, повышается мотивация к изучению языка, погружению в такой интересный лингвистический мир, развиваются умения ориентироваться в современном иноязычном информационном пространстве. К преимуществам использования онлайн источников также стоит отнести автономность обучения, так как обучающиеся работают с той скоростью, которая им подходит.

Однако несмотря на перечисленные значительные достоинства цифровых средств обучения,

они не могут полностью заменить преподавателя, а только создают условия в творческой форме реализовать некоторые аспекты иноязычной дея-

тельности как на практических, так и на внеаудиторных занятиях, а также индивидуализировать учебный процесс.

Таблица 2

Words and word-combinations	Transcription	Part of speech	Definition	Translation	Example	Synonym	Antonym
burglary	'bɜ:gləri	noun	the crime of getting into a building illegally and stealing things	кража со взломом	Data about offenders, victims and the situation are analysed to predict the risk of burglaries and to predict the features of burglars in the form of offender profiles.	house-breaking	
police	pə'li:s	noun	the official organization that is responsible for protecting people and property, making people obey the law, finding out about and solving crime, and catching people who have committed a crime	полиция	The role of the police is to ensure that the law is obeyed.	bobby, cop, police officer	
prison	prɪzn	noun	a building where criminals are forced to live as a punishment	тюрьма	She went to/was sent to prison for six months.	prison house, jail	
plead guilty	pli:d 'gɪltɪ	verb, adj.	responsible of breaking a law	признать себя виновным	The defendant pleaded guilty (= they formally admitted their guilt in court) to the charge of manslaughter	be to blame	plead unguilty, be innocent
robbery	'rɒbəri	noun	the crime of stealing from somewhere or someone	ограбление	He was charged with robbery and assault	theft, larceny, mugging	guarding, protecting, indemnifying, compensating, enriching
steal-stole-stolen	sti:l stəʊl 'stəʊlən	verb	to take something without the permission or knowledge of the owner and keep it	украсть	The number of cars which are stolen every year has risen.	rob	give back
to make the arrest, to arrest	meɪk ə'rest	verb, noun	If the police arrest someone, they take them away to ask them about a crime that they might have committed. To find and take a person who has done something wrong	произвести арест	He was arrested on suspicion of causing criminal damage to property.	put under the arrest, apprehend, catch	discharge-dismiss release set free

Литература

1. Постановление Правительства РФ № 2040 от 07.12.2020 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной

среды» (вместе с «Положением о проведении на территории отдельных субъектов Российской Федерации эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012090002>

(дата обращения: 21.03.2024).

2. Ваганова, О.И. Цифровые технологии в образовательном пространстве / О.И. Ваганова, А.В. Гладков, Е.Ю. Коновалова, И.Р. Вороница. Калининград: Балтийский гуманитарный журнал, 2020. С. 53–56. ISSN 2311-0066.
3. Чекун, О.А. Современные технологии в обучении иностранным языкам цифрового поколения студентов. Москва: МГГУ, 2015. С. 69–73. ISSN 1992-6391.
4. Акмаева, А.Р. Использование интерактивных приложений в обучении иностранным языкам / А.Р. Акмаева, О.В. Бойкова // Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Москва, 15 декабря 2021 г. Москва: ООО «Институт развития образования и консалтинга», 2021. С. 15–21.
5. Гузова А. В., Савицкая Н.В. Технология формирования лексической компетенции на основе аутентичных текстов по специальности // Педагогика и просвещение. 2020. № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-leksicheskoy-kompetentsii-na-osnove-autentichnyh-tekstov-po-spetsialnosti> (дата обращения: 10.02.2024).
6. Дмитренко, Т.А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в условиях цифровизации языкового образования // Иностранные языки в школе. 2021. № 12. С. 42–48.
7. Зубов, А.В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам / А.В. Зубов, И.И. Зубова. Москва: Академия, 2009. 140 с.
8. Новосельцева, Н.В. Мобильные технологии в организации самостоятельной работы по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник БГУ, 2017. № 1. С. 172–179.
9. Петрова Е.А. Эффективность использования цифровых образовательных ресурсов по дисциплине «Иностранный язык» // Современные цифровые технологии в деятельности образовательных организаций силовых ведомств: концепция, практика, инновации: сборник материалов 4-й Международной конференции. Уфа, 2022. С. 83–87.
10. Е. А. Петрова, Д. Обучение профессиональному английскому языку в контексте глобального образования / Д. Долгоржав, Е.А. Петрова // Вестник Уфимского юридического института МВД России, 2024. № 1(103). С. 157–168.
11. Петрусевич П.Ю. Методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. Ижевск, 2018. 195 с.
12. Пешня И.С. Интерактивные технологии обучения как средства развития профессиональной компетентности курсанта военизированного вуза: дис канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2005. 176 с.
13. Солоницына, А.С. Облачные технологии как средство развития иноязычной лексической компетенции будущих учителей иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 5(165). С. 160–176. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: DOI 10.25588/CSPU.2021.165.5.013. – EDN NRQM-VQ. (дата обращения: 10.02.2024).
14. Н.В. Шилина Формирование иноязычной социокультурной компетенции курсантов образовательных организаций ФСИН России в условиях применения интерактивных технологий: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Воронеж, 2020. 195 с.
15. Байбурина, Р.З. Онлайн экскурсии для активизации процесса обучения английскому языку / Р.З. Байбурина // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: Материалы XXIX Всероссийской научно-методической конференции, Иркутск, 05–06 марта 2024 года. Иркутск: Восточно-Сибирский институт МВД России, 2024. С. 133–136.
16. Байбурина, Р.З. Библиотечные информационные технологии в процессе обучения иностранному языку / Р.З. Байбурина // Языковая подготовка в юридических вузах: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Уфа, 28 марта 2024 года. – Уфа: Уфимский юридический институт МВД РФ, 2024. – С. 13–17.
17. Fox News [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.foxnews.com/world/united-kingdom-serial-burglar-1-million-crime-binge-caught-because-apple-airtag-gets-years-prison> (дата обращения: 20.04.2024).
18. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 20.04.2024).
19. Словарь синонимов и антонимов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.synonyms.com> (дата обращения: 20.04.2024).
20. Английский язык для юристов. English in Law: учебник для вузов/ С.Ю. Рубцова, В.В. Шарова, Т.А. Винникова, О.В. Пржигодзкая; под общей редакцией С.Ю. Рубцовой. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 213 с. (Высшее образование). ISBN 978-5-534-02815-7.[Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://urait.ru/bcode/535938> (дата обращения: 21.04.2024).

MODERN DIGITAL TOOLS AS AN EDUCATIONAL RESOURCE IN THE PROCESS OF TEACHING OF THE DISCIPLINE “THE FOREIGN LANGUAGE”

Bajburina R.Z.

Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article discusses the issues of digitalization of education and the introduction of the latest digital technologies in the process of

teaching *и* foreign languages. The aspects of improving of the effectiveness of education and the interest of students in learning of a foreign language are discussed. The author describes the methodology of using of digital tools, as well as types of tasks and exercises for the development of communicative and instrumental competencies for intercultural foreign language communication using the example of compiling a terminological dictionary on the topic "Crime". The content of the educational and practical textbook "The development of skills and application of digital technologies as an innovative paradigm of teaching of a foreign language to police officers", composed by the author's team of the Chair of Foreign and the Russian Languages of the Ministry of Internal Affairs of Russia, is revealed. This manual is aimed at developing and improving the skills of free understanding and use of a foreign language in written and oral communication based on information and communication technologies.

Keywords: competence approach, digital technologies, jurisprudence, lexical minimum, educational dictionary, electronic dictionaries, educational and practical textbook.

References

1. Decree of the Government of the Russian Federation No. 2040 dated 07.12.2020 "On conducting an experiment on the introduction of a digital educational environment" (together with the "Regulations on conducting an experiment on the introduction of a digital educational environment in the territory of certain subjects of the Russian Federation"). [Electronic resource]. - Access mode: URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012090002> (accessed: 21.03.2024). (In Russian).
2. Vaganova, O.I. Digital technologies in the educational space / O.I. Vaganova, A.V. Gladkov, E. Yu. Konovalova, I.R. Voronina. Kaliningrad: Baltic Humanitarian Journal, 2020. pp. 53–56. ISSN 2311-0066. (In Russian).
3. Chekun, O.A. Modern technologies in teaching foreign languages to the digital generation of students. Moscow: MGSU, 2015. pp. 69–73. ISSN 1992-6391. (In Russian).
4. Akmayeva, A.R. The use of interactive applications in teaching foreign languages / A.R. Akmayeva, O.V. Boikova // Development of science and practice in a globally changing world under conditions of risks: collection of materials of the VII International Scientific and Practical Conference, Moscow, December 15, 2021. Moscow: Institute for the Development of Education and Consulting, LLC, 2021. pp. 15–21. (In Russian).
5. Guzova A.V., Savitskaya N.V. Technology of formation of lexical competence based on authentic texts in the specialty // Pedagogy and education. 2020. No.1. [Electronic resource]. - Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-leksicheskoy-kompetentsii-na-osnove-autentichnyh-tekstov-po-spetsialnosti> (date of application: accessed: 10.02.2024). (In Russian).
6. Dmitrenko, T.A. Professional training of a foreign language teacher in the context of digitalization of language education // Foreign languages at school. 2021. No. 12. pp. 42–48. (In Russian).
7. Zubov, A.V. Methods of using information technologies in teaching foreign languages / A.V. Zubov, I.I. Zubova. Moscow: Akademiya, 2009. 140 p. (In Russian).
8. Novoseltseva, N.V. Mobile technologies in the organization of independent work in a foreign language in a non-linguistic university // Bulletin of BSU, 2017. No. 1. pp. 172–179. (In Russian).
9. Petrova E.A. Efficiency of using of digital educational resources while teaching the discipline "The Foreign languages" // Modern digital technologies in the activities of educational organizations of law enforcement agencies: concept, practice, innovations: collection of materials of the 4th International Conference. Ufa, 2022. pp. 83–87. (In Russian).
10. E. A. Petrova, D. Teaching the professional English in the context of global education / D. Dolgorzhav, E.A. Petrova // Bulletin of Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2024. No. 1(103). pp. 157–168. (In Russian).
11. Petrusevich P. Yu. Methodology for the formation of lexical competence of schoolchildren when they master several foreign languages: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. Izhevsk, 2018. 195 p. (In Russian).
12. Peshnya I.S. Interactive learning technologies as a means of developing of the professional competence of a cadet of a paramilitary establishment of higher education: dis candidate of pedagogical Sciences: 13.00.01. Irkutsk, 2005. 176 p. (In Russian).
13. Solonitsyna, A.S. Cloud technologies as a means of developing of the foreign language lexical competence of future foreign language teachers // Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. 2021. No. 5(165). pp. 160–176. [Electronic resource]. - Access mode: DOI 10.25588/CSPU.2021.165.5.013. - EDN NRQMVQ. (accessed: 10.02.2024). (In Russian).
14. N.V. Shilina Formation of the foreign-language socio-cultural competence of cadets of educational organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia in the context of the use of interactive technologies: dis...candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Voronezh, 2020. 195 p. (In Russian).
15. Baiburina, R.Z. Online excursions to enhance the process of learning English / R.Z. Baiburina // Training for law enforcement agencies: modern trends and educational technologies: Materials of the XXIX All-Russian Scientific and Methodological Conference, Irkutsk, 05–06 March 2024. Irkutsk: East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2024. pp. 133–136. (In Russian).
16. Bayburina, R.Z. Library information technologies in the process of teaching of a foreign language / R.Z. Bayburina // Language training in law schools: current issues, achievements and innovations: Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference, Ufa, March 28, 2024. Ufa: Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2024. - pp. 13–17. (In Russian).
17. Fox News [Electronic resource]. - Access mode: URL: <https://www.foxnews.com/world/united-kingdom-serial-burglar-1-million-crime-binge-caught-because-apple-airtag-gets-years-prison> (accessed: 20.04.2024). (In English).
18. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. - Access mode: URL: <https://dictionary.cambridge.org> (accessed: 20.04.2024). (In English).
19. Dictionary of synonyms and antonyms [Electronic resource]. - Access mode: URL: <https://www.synonyms.com> (accessed: 20.04.2024). (In English).
20. English for lawyers. English in Law: textbook for universities/ S.Y. Rubtsova, V.V. Sharova, T.A. Vinnikova, O.V. Przhigodzka; edited by S.Y. Rubtsova. Moscow: Yurait Publishing House, 2024. 213 p. (Higher education). ISBN 978-5-534-02815-7. [electronic resource]. - Access mode: URL: <https://urait.ru/bcode/535938> (accessed: 20.04.2024). (In Russian).

Разработка методики проведения ролевых игр-семинаров по дисциплине «Русская литература»

Батурина Виктория Юрьевна,

кандидат культурологии, доцент кафедры русского языка, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД РФ
E-mail v.baturina@my.mgimo.ru

Латыева Елена Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД РФ
E-mail e.latyeva@my.mgimo.ru

Назарова Наталья Евгеньевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД РФ
E-mail n.nazarova@my.mgimo.ru

В статье обобщен многолетний опыт преподавания русской литературы абитуриентам Факультета довузовской подготовки МГИМО (У). В центре внимания авторов находится такая нестандартная форма занятий, как ролевая игра-семинар. Подробно рассматривается методика проведения ролевых игр с приведением конкретных примеров заданий по подготовке семинара, хода урока, описываются требования к игре: предлагаемые обстоятельства, речевые правила, поведение участников игры и ведущего, особенности разбора проведенного семинара. Кроме того, авторы обращаются к представленным в интернет-сообществах публикациям учителей-практиков из разных регионов России, которые активно занимаются этой темой и проводят ролевые семинары по русской классической и современной литературе. Авторы считают, что ролевые уроки помогают сформировать компетенции, которые необходимы для развития многогранной творческой личности, и приходят к выводу, что ролевой семинар – это неисчерпаемый источник творчества как для учащихся, так и для самих преподавателей.

Ключевые слова: русская литература, методика преподавания русской литературы, творческие задания, ролевая игра, нестандартные задания

Сейчас, как никогда, одной из главных задач, стоящих перед учителем-словесником (а может быть, и самой главной!), является, на наш взгляд, пробуждение интереса к чтению, а через него – воспитание культурной творческой личности. Реальность показывает, что у подростков нет жесткой практической необходимости накапливать знания по литературе и вдумчиво читать, поэтому довольно трудно в наше нелитературное время помочь ученику отказаться от «кратких пересказов» великих книг. Для того чтобы учащиеся хотя бы раз вдумчиво и серьезно – полностью и вдумываясь в смысл каждого слова! – прочитали произведение и вдруг поняли, что каждого лично касаются радости и тревоги героев, что классические произведения актуальны всегда, нужен довольно сильный стимул. Совершенно очевидный факт: если, на уроке предполагается активное участие каждого, если надо постоянно думать и это будет интересно и к тому же весело – то текст запомнится лучше и понимание его станет более глубоким. Но как добиться этого? Каковы наиболее оптимальные способы мотивации интереса ученика к тексту, к автору, к эпохе и, в конечном счете, – к душе человека.?

Многолетний опыт преподавания русской литературы абитуриентам показывает, что научить подростка серьезно читать книги помогают нестандартные **ролевые семинары-игры**, дающие возможность хотя бы немного приблизиться к решению этой задачи. На наш взгляд, использование колоссальных ресурсов, заключенных в этой форме семинарского занятия, является стимулом для воспитания компетентного читателя.

Ролевой семинар (урок) не новое слово в методике преподавания русской литературы. Разработаны теоретико-методические основания этой формы занятий, в последние годы увеличивается и количество самых разнообразных описаний ролевых уроков в педагогических интернет-сообществах.

Задача нашего исследования – проанализировать опыт учителей-практиков, которые используют на своих уроках подобные методические приемы, и предложить свой путь подготовки и проведения ролевых семинаров на примере произведений А.П. Чехова.

Безусловную ценность представляют методические описания ролевых уроков, которые проводят учителя русского языка и литературы в разных регионах России. Остановимся, на самых интересных и оригинальных, как нам представляется, работах преподавателей, представленных в со-

циальных сетях педагогических сообществ. Эти уроки очень разные по форме, по типам, по содержанию, но все содержат мощный творческий импульс.

Следует отметить, что не только классические произведения русской литературы положены в основу сюжетно-ролевых игр, но и творчество современных авторов. Так, о замечательном ролевом уроке-игре по современной поэзии Кубани «Спасите наши души» (2015) [1] рассказывает в своем блоге С.В. Кураева (Краснодарский край). Педагог организует не только само занятие в игровой форме, но и исследовательско-проектную деятельность учащихся, результатом которой становится выпуск книг различной тематики. Кроме того, стихи, с которыми работают дети, пронизаны мощным патриотическим зарядом и являются отличным средством воспитания человека-гражданина.

Представляют интерес игры-драматизации, которые описывает Н.А. Худякова. (Ростовская область) в статье «Учебная игра как один из активных методов обучения на уроках литературы» [2]. Например, при изучении «Горя от ума» учитель предлагает разыграть такую ситуацию. «Фамусову намекнули, что правительство заинтересовано в том, чтобы такие умные молодые люди, как Чацкий, служили «на благо царя и Отечества». Фамусов должен уговорить Чацкого поступить на службу – от этого зависит и карьера самого Фамусова». Двум ученикам накануне сообщается, что они будут играть роли Фамусова и Чацкого, но им придется импровизировать. Учитель уточняет, что перед первой игрой необходимо работать с «артистами» и «возможно, даже отрепетировать с каждым из них по отдельности» [2]. Последнее, на наш взгляд, может несколько засушить ход игры, нарушить чистую импровизацию, будет видна линия учителя. В частности, в нашей практике мы никогда не проводим репетиций перед ролевыми семинарами и даже не делаем намеков на содержание будущей игры. Все, что обнаружится на уроке, будет абсолютной неожиданностью как для участников, так и для преподавателя – в этом смысл и притягательность игры.

В форме игры-драматизации, как предлагает Худякова, может пройти и обсуждение драмы А.Н. Островского «Гроза». (Спор двух персонажей – «Добролюбова» и «Писарева» о разном понимании сути пьесы, знакомит школьников со взглядами русских критиков 19 века,).

Неожиданную форму ролевой игры по поэме Гоголя «Мертвые души» использует И.И. Ибрагимов (Санкт-Петербург) [3]. Игра называется «Юрьев день», а ее участниками становятся «крепостные крестьяне», которые у костра рассказывают о своих помещиках. Театрализация соединена здесь с необходимостью внимательного чтения глав о помещиках, кроме того, такая форма урока, вероятно, очень зрелищна.

Л.В. Дернина (г. Магнитогорск) [4] тоже проводит занятие по «Мертвым душам», но в другой форме сюжетно-ролевой игры – это урок-детектив, сю-

жет которого держится на предполагаемой ситуации исчезновения Плюшкина. Ею же описывается урок – «история болезни» по роману Достоевского «Преступление и наказание», с привлечением серьезного материала по психологии, что, безусловно, очень полезно и привлекательно для учеников, которые выступают в роли психологов.

Одной из довольно распространенных и пользующихся любовью учащихся разновидностей ролевых игр являются игры-имитации, в которых школьники не ставят себя на место литературных персонажей, а имитируют какой-то вид профессиональной деятельности. Например, заседание редакции журнала «Современник» – блестящая идея Л.Г. Титовцевой о проведении «круглого стола» [5], где обсуждаются литературные споры 60-х годов 19 века. Возникает хорошая возможность заинтересовать ребят литературной критикой (что сделать достаточно сложно) и познакомить со взглядами Боткина, Дружинина, А.Толстого, Майкова, Фета, Некрасова, Достоевского – выдающихся фигур русской культуры, в которых перевоплощаются ученики.

Отдельно остановимся на такой яркой и нестандартной форме ролевого урока, как урок-суд над литературным героем – имитации судебного заседания. Многие преподаватели используют эту методику в своей практике, в частности, урок «Литературный суд над А.В. Мальцевым» описан А.А. Сахаровой [6]. Интересен выбор для ролевого урока рассказа А. Платонова «В прекрасном и яростном мире», весьма непростого для современного молодого человека, и дающего богатый материал для дискуссий.

Эта небольшая выборка показывает востребованность ролевых игр на современных уроках литературы, которые активно используются учителями и любимы учениками.

Занимаясь с абитуриентами на факультете довузовской подготовки и повторяя программный материал по русской литературе, мы рассматривали ролевые семинары как логическое завершение изучения ключевых произведений русской классики. Первый опыт проведения ролевого семинара удобно начать с романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», разыгрывая воображаемую ситуацию бесед проезжего офицера с людьми, «знавшими» Печорина. Постепенно тематика таких уроков будет расширяться, поскольку почти все классические произведения литературы 19 века, содержат, элементы «полифонизма» (по определению М.М. Бахтина) [8]: «Мертвые души», «Гроза», «Отцы и дети», «Преступление и наказание», «Война и мир», «Вишневый сад». Эти произведения, в которых присутствует «диалог» идей, дают ученикам возможность понять и оценить точки зрения героев, принять или отвергнуть какие-то идейные позиции, выступая от лица персонажа в игровой ситуации. Эта форма работы привлекает учащихся импровизационным характером, непредсказуемостью развития его сюжета, открытым финалом.

Подготовка к ролевой игре начинается исподволь, с первого урока по творчеству писателя. Поскольку главное условие для участия в ролевом семинаре – знание текста произведения, мы используем некоторые интересные для учеников нестандартные формы работы с текстом:

- 1) тестирование;
- 2) устное обсуждение проблемных вопросов;
- 3) сочинения от лица персонажа.

Рассмотрим особенности этих заданий применительно к пьесе А.П. Чехова «Вишневый сад» и рассказам писателя.

Использование тестов

После прочтения программных рассказов Чехова и пьесы «Вишневый сад» (как и после любого программного произведения) проводится аудиторное тестирование [9]. Содержание и структура вопросов разнообразны. Некоторые требуют знания биографии автора, главных этапов его жизни и творчества, умения сопоставлять разные литературные явления. Другие вопросы, напротив, основаны на детальном знании конкретного произведения: цитат, имен персонажей, дат. Но каждый частный вопрос всегда связан с более важной проблемой. Размышления над этим заданием показывает ученикам, что нет ничего случайного в классическом произведении, а любая, даже на первый взгляд незначительная деталь помогает понять основную идею произведения.

Каждый ответ – правильный и неправильный – обязательно комментируется (тесты составлены так, что и «неправильный» в рамках данного вопроса ответ связан с другой проблемой, с другим писателем – таким образом идет расширение представления о культурно-историческом контексте эпохи, проводятся внутренние связи между творчеством разных писателей).

Параллельно записываются и обсуждаются соответствующие случаю цитаты из текста, из писем выдающихся культурных деятелей, из литературоведческих статей, что, собственно, является тем фоном, на котором будет разворачиваться действие будущей игры.

Вот пример проблемного тестового вопроса:

Что создает единство рассказов, входящих в «Маленькую трилогию» Чехова?

- а) одни и те же герои в) общая главная тема
- б) сквозной сюжет г) общий принцип построения рассказов

Ученику даже не обязательно иметь теоретические сведения о композиции или о термине «цикл», чтобы найти правильный ответ, достаточно прочитать три рассказа Чехова. Конечно, одни и те же герои (сразу вспоминаем их имена и род занятий: Иван Иванович Чимша – Гималайский – ветеринарный врач, Буркин – учитель гимназии, Павел Константинович Алёхин – помещик – представители образованного слоя России) и общий принцип построения. А какой именно? Вместе посте-

пенно приходим к выводу, что в каждом рассказе скрыт еще один рассказ, заодно отметим, что одна из разновидностей композиции произведения так и называется «рассказ в рассказе». Темы же в каждом тексте разные: «Человек в футляре» затрагивает состояние образования, «Крыжовник» – частную собственность и влияние ее на душу человека, «О любви» – название говорит само за себя. И единого сквозного сюжета нет – каждый рассказ отдельная история.

Заодно вспоминают известные ученикам циклы произведений: пушкинские «Повести Белкина», гоголевские «Вечера на хуторе близ Диканьки», тургеневские «Записки охотника», его же «Стихотворения в прозе» и другие. А в них как создается внутреннее единство? По-разному. Так один вопрос тянет за собой другой, привлекаются фоновые знания, проводится сравнение, анализируются факты.

Еще один пример на знание конкретного текста (по пьесе Чехова «Вишневый сад»):

Соотнесите характеристики с именами персонажей:

- а) облезлый барин а) Дуняша
- б) двадцать два несчастья б) Епиходов
- в) хищный зверь в) Петя Трофимов
- г) огурчик г) Лопухин
- д) монашка д) Гаев
- е) баба е) Варя

Это задание дает прекрасную возможность не только вспомнить детали, но и понять отношение героев друг к другу. Здесь важно отметить, *кого называли* так экспрессивно, вспомнить, *кто назвал, в какой ситуации и почему*, подумать, насколько персонаж соответствует этой характеристике. В то же время ученикам важно понять, что герои драмы Чехова неоднозначны, их характеристики складываются из самохарактеристик (кстати, Петя Трофимов сам сообщает, что баба в поезде назвала его «облезлым барином!»), точек зрения других и авторского взгляда, весьма завуалированного. Может, например, возникнуть мини-дискуссия о том, насколько «хищен» Лопухин. Особенно если записать и обсудить мысль Н. Бердяева: *«Нельзя быть моральным человеком и хорошим христианином в индивидуальной, личной жизни и быть жестоким эксплуататором и аморальным в социальной жизни в качестве представителя власти, хозяина предприятий, главы семьи и проч.»* [8].

Но ответами на вопросы, предложенные преподавателем, мы не ограничиваемся. Домашнее задание потребует от учащихся определенного творческого усилия: нужно будет составить десять своих вопросов, которые будут обсуждаться в группе.

Тестовые задания – первый шаг к изучению произведения, они пробуждают интерес к писателю, к постижению глубины его произведений. В этих заданиях формируется умение самостоятельно разбираться в тексте, размышлять над ним как в процессе ответов на вопросы, так и в процессе создания своих тестов, тренируется память

и, что очень важно, текст читается гораздо внимательнее, акцентируются внимание на деталях. Наконец, отлично стимулируется творческая работа, ведь придумывать вопросы самому и принять на себя роль учителя намного интереснее, чем быть в роли подчиненного и только выполнять требования преподавателя.

Ответы на проблемные (неоднозначные) вопросы по произведению

В аудитории полезно обсудить содержание пьесы с разных сторон, обратить внимание на тонкий чеховский подтекст, высказать свое мнение о героях, подумать об альтернативных вариантах развития событий, поспорить с однокурсниками и преподавателем.

- Кто в пьесе называют «недотёпой»? Согласны ли Вы с мыслью, о том, что все герои пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад» – «недотёпы»?
- Кто из героев пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад» «размахивает руками»? Как вы понимаете эту характеристику?
- Что изменилось бы в судьбах героев пьесы, если бы вишневый сад не продали?
- В чем слуги похожи на господ? Как и зачем Чехов подчеркивает это сходство?
- Кому из героев пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад» труднее всего расставаться с садом и почему?

Вопросы, которые ставит преподаватель, обычно стимулируют учеников придумывать и задавать свои.

Сочинения от лица персонажа

Больше всего слушателям нравятся творческие работы, предлагаемые на завершающем этапе изучения творчества писателя, иногда эти сочинения впоследствии используются на самом ролевом семинаре. Это небольшие по объему тексты в любом жанре: несколько страниц из дневника персонажа или письмо. Придумывая текст письма, можно фантазировать, отражая по возможности колорит эпохи и соблюдая речевой этикет того времени. Источник необходимой информации – текст произведения. Каждое слово, сказанное персонажем или другим героем, любая подробность может быть творчески использована в письме. Но при полной свободе самовыражения нельзя искажать суть характера персонажа или выходить за рамки здравого смысла, нужно соблюдать правдоподобие речевой ситуации.

Здесь можно выделить две группы заданий:

- 1) *Восстановить текст письма, которое упоминается в произведении.* Например, можно предложить на уроке короткое задание написать текст телеграмм (которые не приводит автор), которые получает из Парижа Любовь Раневская. Читая эти «телеграммы», наглядно видим, какое воздействие они оказывают на героиню, как меняется ее отношение к этому человеку.

Так проясняется психологический портрет Раневской. И в то же время становится очевидным, что чеховское умолчание о содержании телеграмм оказывает на читателя гораздо более сильное действие, чем оказали бы прочитанные телеграммы. Все переживания героини скрыты в подтексте.

- 2) *Написать письмо, о котором не идет речь в повествовании* (но предположительно такое письмо могло бы быть написано героем).

Очень интересны эксперименты с письмами, которые пишет Раневская из Парижа (после отъезда из имения и продажи вишневого сада). Это задание можно предложить и за несколько дней до урока. «Раневская» пишет несколько писем и передает их в конвертах по адресу: Ане, Гаеву, Варе, Лопахину. Ученики, получившие письма, пишут Раневской ответ из России, иногда завязывается оживленная переписка. Потом все письма прочитываются на уроке, и выясняется, кто же точнее прочувствовал внутреннее состояние персонажей, наиболее тонко выразив тоску по вишневому саду, по родине, по прошлому.

После приведенной выше подготовки и выполнения творческих заданий ученики органично вступают в ролевую игру на последнем занятии.

Суть любой ролевой игры заключается в моделировании условного мира (исторически существовавшего или созданного фантазией автора), в котором действуют участники игры. В отличие от инсценировок, в ролевой игре нет и не может быть готового сценария, заранее расписанных текстов ролей, все основано на импровизации и совершенно непредсказуемо.

Основной принцип ролевого семинара – **воспроизведение художественного мира книги**, где ученики, вживаясь в образы персонажей, имеют полную свободу выражения в рамках, определенных текстом произведения и стилем эпохи, возможность понять мотивы поступков героев, поспорить о серьезных вопросах, проявить артистичность и чувство юмора. Импровизационный характер, непредсказуемость развития сюжета, открытый финал всегда делают эти занятия яркими и привлекательными.

Накануне проведения ролевого семинара все ученики получают следующее домашнее задание по тексту пьесы, которое помогает увидеть своего героя более объемно.

Задание 1. Найдите в тексте, выпишите в тетради и постарайтесь объяснить характеристики персонажей с точки зрения других героев.

Раневская – с точки зрения Лопахина, Гаева, Вари, Ани, Пищика

Гаев – с точки зрения Ани, Вари, Лопахина

Лопахин – с точки зрения Раневской, Гаева, Вари, Трофимова

Симеонов – Пищик – с точки зрения Трофимова, Шарлотты

Трофимов – с точки зрения Раневской, Лопахина, Ани, Вари

Например, мнения персонажей о Раневской:

Лопехин: *Хороший она человек. Легкий, простой человек... Я люблю вас, как родную... больше, чем родную.*

Гаев: *Она хорошая, добрая, славная, я ее очень люблю, но, как там ни придумывай смягчающие обстоятельства, все же, надо сознаться, она порочна.*

Аня: *Мне вдруг стало так жаль мамы, так жаль...*

Задание 2. Найдите в тексте и выпишите авторские ремарки, относящиеся к персонажу.

Подумайте, как раскрывается герой через самохарактеристику, характеристику других персонажей и авторские ремарки

Гаев: «Проценты мы заплатим, я убежден... (Кладет в рот леденец.) Честью моей, чем хочешь, клянусь, имение не будет продано! (Возбужденно). Счастьем моим клянусь! Вот тебе моя рука, назови меня тогда дрянным, бесчестным человеком, если я допущу до аукциона!»

Таким образом, после внимательной работы с текстом персонажи становятся более близкими и понятными, более ярко вырисовываются их особенности и ученикам гораздо легче выстраивать линию поведения своего персонажа в игре.

Остановимся на основных компонентах ролевого семинара по драме Чехова «Вишневый сад».

Предлагаемые обстоятельства, или вводная (по терминологии ролевых игр). Совместно с группой придумывается непротиворечивая правдоподобная версия встречи всех героев после того как их истории уже завершены: пьеса окончена. Нужна сквозная идея, объединяющая все высказывания персонажей. Такой идеей может быть, к примеру, вопрос: «**В чем причина несчастных судеб героев пьесы «Вишневый сад»?** Продажа вишневого сада и отъезд героев из имения – повод, отталкиваясь от содержания пьесы, поразмышлять о смысле и предназначении человека, силе и слабости характера, имея за плечами «жизненный опыт» своего персонажа. Конкретные эпизоды из произведения никогда не воспроизводятся (возможны только «воспоминания» о них!). События, описанные в произведении, никогда не меняются, может меняться лишь точка зрения персонажей.

Запрещается использовать во время игры лексик и проявление эмоций, неприемлемых в 19 – начале 20 века (*новая информация, твои проблемы, это круто!*), для сохранения колорита эпохи. Во-вторых, требования постоянно «быть в игре», не выходить из мира произведения. Так, нельзя говорить о своем персонаже в третьем лице, называть друг друга реальными именами, нарушать этические нормы. Странно выглядит, например, если герой сообщает другим персонажам известные им вещи, например: «*Недалеко от этого поместья, живет Симеонов-Пищик*» (сказал Гаев в присутствии самого Симеопова-Пищика и знающих его людей).

Требования к персонажу. Все высказывания героев опираются на текст пьесы, каждому известно лишь то, что он видел или слышал от дру-

гих персонажей. Возможно выдвигать свои предположения о мотивах поведения других персонажей, но все выводы должны соотноситься с текстом, а эмоции – соответствовать характеру героя и ситуации. Однако, заметим, от ученика вовсе не требуется особого артистического таланта и способности к перевоплощению (хотя многие ребята их проявляют). Ролевой семинар не спектакль, и главное в нем – полная импровизационная свобода.

Отметим, что условность игры нередко допускает (по желанию учеников) присутствие «посторонних» – отсутствующих в тексте героев, например, внесценических персонажей – Дашеньки, дочери Симеопова-Пищика, или самого Антона Павловича.

Мастером (ведущим) игры совсем не обязательно выступает преподаватель, скорее, это бывает очень редко. Всю ответственность подготовки берет на себя ведущий или тот герой, который соединяет участников, в ходе беседы задавая вопросы, организуя внутреннее движение семинара. Например, Симеонов-Пищик, беседующий с персонажами, делает серьезную предварительную работу, заранее намечая приблизительный круг вопросов, меняя в ходе действия порядок обращения к персонажам, уточняя вопросы, чего требует нерегламентированный характер семинара. В то же время и каждый слушатель готовит от лица своего персонажа вопросы к другим участникам. Преподаватель обычно довольствуется ролью безымянного гостя на вечере или зрителя на суде, его присутствие не должно никак влиять на ход и результаты игры.

Реквизит сведен к минимуму, это может быть какая-то одна яркая деталь – цветущая вишневая веточка на столе (или зеленый драдедамовый платок Сони Мармеладовой в игре по «Преступлению и наказанию»).

Приведем в качестве иллюстрации к сказанному краткое описание вводной и задач для участников ролевого семинара по пьесе Чехова «Вишневый сад».

Без вишневого сада...

Условная ситуация: Прошел год с момента продажи вишневого сада. 22 августа 1904 года. Все персонажи пьесы собираются в доме Симеопова-Пищика, который удачно сдал англичанам участок с белой глиной на двадцать четыре года и теперь ни в чем не нуждается.

Участники: Раневская, вернувшаяся из Парижа, с ней Шарлотта Ивановна и Яша, Гаев, Варя, Аня и Петя Трофимов, из Харькова прибыл Лопехин, вместе с ним Епиходов.

Цель: вспомнить прошлое и в дружеской беседе узнать, как сложились судьбы героев, дать по возможности объективную оценку персонажам.

Ведущие: Борис Борисович Симеонов-Пищик, хозяин дома, и его дочь Дашенька.

Каждый участник игры готовит дома небольшой рассказ о том, где и как он прожил этот год,

чем занимался, в каком настроении пребывал, о чем думал, вспоминал, чем был для него вишневый сад, как он воспринимает его потерю. В процессе беседы задаются вопросы друг другу. Направляет беседу хозяин, предоставляя слово персонажам в том порядке, который считает нужным, следя за тем, чтобы не возникали паузы, чтобы разговор не уходил в сторону.

Задача: ответить на главные вопросы:

- Что значил вишневый сад для каждого персонажа?
- Как оценивают герои прожитую жизнь?
- В чем смысл жизни?

Анализ проведенной игры

Поскольку весь урок записывается на видео, проигранный семинар на следующем занятии обсуждается, рассматривается вклад каждого в общую игру, определяются наиболее удачное исполнение ролей, отмечаются самые точные наблюдения, самые интересные вопросы, заданные в ходе игры, и ответы на них. Исправляются допущенные неточности и противоречия. Подводя итоги, коллективно отмечаем следующие моменты:

- 1) знание текста (точность фактов, цитат): кто «сворал», кто заметил что-то интересное, не лежащее на поверхности;
- 2) осмысление отношений персонажей, мотивов их поступков;
- 3) точность и полнота ответов на вопросы;
- 4) активность (количество и качество своих вопросов);
- 5) артистичность

Завершением семинара обычно становится письменная творческая работа: ответ на вопрос, поставленный на семинаре, например: «Кто виноват в несчастных судьбах героев пьесы «Вишневый сад»?» или вопрос, выходящий за рамки конкретного текста: «Насколько в героях пьесы отражается эпоха и насколько они современны?»

Итак, указанная форма проведения занятий – стимул для учеников прочитать произведения, выписать и осмыслить цитаты, отметить подробности, понять исторический контекст эпохи. Немаловажно и нравственно-психологическое воздействие семинара в процессе обсуждения проблем морального выбора, любви, отношений между родителями и детьми, эгоизма и альтуризма. Слушатели обращают внимание на этические тонкости, остро чувствуют проявления неделикатности. Ситуация публичного выступления развивает коммуникативные навыки, вовлекает в дискуссию, требует умения грамотно и внятно задавать вопросы и точно отвечать на них, помогает преодолеть внутренние зажимы. Возможность примерить на себя чужую роль развивает воображение, умение органично вести себя в новых обстоятельствах, импровизировать, проявлять находчивость и чувство юмора. И наконец, трудно переоценить эстетическое удовольствие от самого процесса игры, от выхода за рамки стандартных ситуаций, от нового взгляда на себя и окружающих. Таким образом, положительное воздействие ролевых семи-

наров проявляется в интеллектуальном, воспитательном, коммуникативном и творческом аспектах.

Подводя итог, подчеркнем, что ролевой семинар – не просто способ разнообразить привычный ход занятий. Здесь нам близка точка зрения А.А. Сахаровой: «Игровой стиль – это стиль всего обучения, всего урока, а не одного его какого-то элемента. Это не отдельные «вставные номера», это не отдых или досуг, это стиль работы учителя и детей, смысл которого не столько облегчить учащимся свою работу, сколько позволить им, заинтересовавшись, добровольно и глубоко втянуться в нее» [6]. Игра-семинар – это прежде всего действенное средство ненавязчиво добиться главного – того, к чему в конечном счете сводится работа словесника, – научить читать Книгу.

Литература

1. Кураева С.В. Ролевая игра на уроках литературы «Спасите наши души» (2015)[Электронный ресурс] URL: <https://ped-kopilka.ru/blogs/svetlana-viktorovna-kuraeva/rolevaya-igra-spasite-nashi-dushi.html> (дата обращения 22.03.2024)
2. Худякова Н. А. «Учебная игра как один из активных методов обучения на уроках литературы». В сб.: Современная технология в образовательном процессе: материалы II Региональной научно-практической конференции 25 марта 2016. – пос. Рассвет: Изд-во АДЕККК МО РФ, 2016 С. 166–171
3. Ибрагимова И.И. Ролевые игры на уроках литературы [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/shkola/rodnoy-yazyk-i-literatura/library/2015/11/02/rolevye-igry-na-urokah-literatury> (дата обращения 22.03.2024)
4. Дернина Л.В. Сюжетно-ролевая игра на уроках литературы. [Электронный ресурс] URL: <https://xn--i1abnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D0%B0%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%8B/208-202-937> (дата обращения 22.03.2024).
5. Титовцева Л.Г. Игра на уроке литературы и ее возможности. Особенности проведения игровых уроков. [Электронный ресурс] / URL: <http://wiki.tgl.net.ru/index.php> (дата обращения 22.03.2024)
6. Сахарова А.А. Ролевая игра как одна из форм развития познавательного интереса учащихся на уроках литературы в условиях современной школы [Электронный ресурс] URL: <https://infourok.ru/rolevaya-igra-kak-odna-iz-form-razvitiya-poznavatel'nogo-interesa-uchaschihsya-na-urokah-literaturi-v-usloviyah-sovremennoy-shkol-1191523.html> (дата обращения 30.11.2023)
7. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979.С.320
8. Бердяев. Царство духа и царство кесаря. УМ-СА-PRESS, Париж, 1951. С. 167.
9. Латыева Е. В., Папкова Е.А., Т.А. Черкасова. Тесты по русской литературе. М., изд. МГИМО, 2000, С. 152.

DEVELOPMENT OF A METHODOLOGY FOR CONDUCTING ROLE-PLAYING GAMES-SEMINARS IN THE DISCIPLINE “RUSSIAN LITERATURE”

Baturina V.Yu., Latyeva E.V., Nazarova N.E.
MGIMO UNIVERSITY

The article summarizes many years of experience in teaching Russian literature to applicants at the Faculty of Pre-University Training at MGIMO (U). The authors focus on such a non-standard form of training as a role-playing game-seminar.

The methodology for conducting role-playing games is discussed in detail, giving specific examples of tasks for preparing a seminar, the course of a lesson, and describing the requirements for the game: proposed circumstances, speech rules, behavior of the participants in the game and the presenter, features of the analysis of the seminar. In addition, the authors refer to the publications of practicing teachers from different regions of Russia presented in online communities, who are actively involved in this topic and conduct role-playing seminars on Russian classical and modern literature. The authors believe that role-playing lessons help to develop competencies that are necessary for the development of a multifaceted creative personality, and come to the conclusion that a role-playing seminar is an inexhaustible source of creativity for both students and teachers themselves.

Keywords: Russian literature, methods of teaching Russian literature, creative tasks, role-playing game, non-standard tasks.

References

1. Kuraeva S.V. Role-playing game in literature lessons “Save our souls” (2015) [Electronic resource] <https://ped-kopilka.ru/blogs/svetlana-viktorovna-kuraeva/rolevajaja-igra-spasite-nashi-dushi.html>
2. Khudyakova N. A. “Educational game as one of the active teaching methods in literature lessons.” In: Modern technologies in the educational process: materials of the II Regional Scientific and Practical Conference March 25, 2016. – pos. Dawn: Publishing house ADEKKK MO RF, 2016 P. 166–171
3. Ibragimova I.I. Role-playing games in literature lessons [Electronic resource] URL: <https://nsportal.ru/shkola/rodnoy-yazyk-i-literatura/library/2015/11/02/rolevyie-igry-na-urokah-literatury> (date accessed 22.03.2024)
4. Dernina L.V. Role-playing game in literature lessons. [Electronic resource] URL: <https://xn--i1abnckbmc19fb.xn--p1ai/%D0%B0%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%8B/208-202-937> (access date 03/22/2024).
5. Titovtseva L.G. Game in literature class and its possibilities. Features of conducting game lessons. [Electronic resource] / URL: <http://wiki.tgl.net.ru/index.php> (access date 03/22/2024)
6. Sakharov A.A. Role-playing as one of the forms of developing students’ cognitive interest in literature lessons in a modern school [Electronic resource] URL: <https://infourok.ru/rolevaya-igra-kak-odna-iz-form-razvitiya-poznavatel'nogo-interesa-uchaschihsya-na-urokah-literaturi-v-usloviyah-sovremennoy-shkol-1191523.html> (accessed November 30, 2023)
7. Bakhtin M.M. Problems of Dostoevsky’s poetics. M.: Soviet Russia, 1979.P.320
8. Berdyaev. The kingdom of the spirit and the kingdom of Caesar. YMCA-PRESS, Paris, 1951. P. 167.
9. Latyeva E. V., Papkova E.A., Cherkasova T.A. Tests on Russian literature. M., ed. MGIMO, 2000, p. 152.

Педагогический потенциал использования игровых и информационных интерактивных текстов в условиях начальной школы

Бергольцева Анастасия Владимировна,

аспирант, Департамент методики обучения, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет
E-mail: siya-08@mail.ru

Практика использования интерактивных текстов в начальной школе сталкивается со следующими трудностями: это недостаточная сформированность понятия интерактивный текст в педагогике и филологии, а также отсутствие видовой классификации интерактивных текстов, которые современный педагог мог бы использовать в работе. Учителя сегодня слабо владеют техниками и методиками работы с интерактивными текстами. В статье рассмотрено и определено понятие интерактивный текст, изучены уровни интеракции, описаны два вида интерактивных текстов – информационные и игровые. Представленные виды текстов могут быть использованы на уроках и занятиях дополнительного образования в школе. Интерактивные тексты позволяют вывести взаимодействие школьника с текстом на новый уровень; открывают возможности для использования в качестве доступного и наглядного представления информации; создание интерактивных текстов становится эффективной формой работы на занятиях русского языка, литературного чтения в начальной и литературы в средней школе.

Ключевые слова: текст, интерактивность, интерактивный текст, интеракция, информационный интерактивный текст, игровой интерактивный текст.

Слово «интерактивный» в современной педагогике встречается все чаще и чаще. Интерактивные доски, проекторы, приставки, любая техника, которую мы можем увидеть на современных уроках, интерактивные формы и методы обучения, занятия, игры, интерактивная педагогика – можно перечислять долго. Часто люди связывают интерактивность с технологиями, не отделяя ее от новых цифровых явлений в образовании. Тогда как интерактивный (от англ. *interaction* – взаимодействие) означает связь между чем-либо, причем Толковый словарь С.А. Кузнецова говорит о том, что связь обязательно должна быть двусторонней [7], а применительно к педагогике Новый словарь методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина дополняет, что интерактивность в образовании всегда говорит о наличии обратной связи между участниками образовательного процесса. В приставке *inter* (между) и корне *act* (действовать) тоже нет никакого акцента на технологиях, поэтому интерактивность в образовании позволяет говорить о самых разных возможностях взаимодействия между: всеми участниками образовательного процесса; участниками и любыми средствами обучения (то есть с теми предметами, которые мы можем использовать в качестве носителей учебной информации); участниками процесса и новыми современными технологиями (доски, планшеты, компьютеры, смартфоны – это как раз история о технологичной интерактивности) [15; с. 83–85].

Несмотря на это, во многих зарубежных исследованиях о работе школьников с интерактивными текстами они рассматриваются лишь как тексты электронные или созданные с учетом современных технологий, иначе в зарубежной педагогике они носят названия *e-texts* (*electronic text*). Среди них работы канадских исследователей *Interactive E-Texts and Students* [5; с. 258–287] и американских педагогов *Interactive features of E-texts' effects on learning* [4; с. 3730–3735].

Интерактивность как разные виды взаимодействия активно проявляется на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе, а также на русском языке и литературе на средней и старшей ступенях образования. Можно сказать больше: каждый урок в современной школе становится интерактивным, ведь он предусматривает постоянное взаимодействие. Причем оно может быть разным, выражаться в использовании новой интерактивной методики или технологии – образовательный процесс всегда живой и гибкий. В данной статье понятие интерактивности рассматри-

вается применительно к такой важнейшей части изучения и понимания предметов гуманитарного направления – к тексту. Так может ли текст быть интерактивным и что делает его таким?

Интеракция (взаимодействие) как основа интерактивной деятельности раскрывает себя в филологии, лингвистике и текстоведении в своей связи со словом и текстом. И конечно, понятие интерактивного текста соотносится с пониманием текста обычного. В трудах отечественных исследователей встречается разное понимание понятия «текст». И.Р. Гальперин, педагог и психолог, рассматривал текст как произведение речетворческого процесса и выделял следующие особенности: завершенность, определенный состав, ряд особых единиц, которые объединены разными типами лексической, грамматической, логической и стилистической связи [8; с. 18]. Д.Э. Розенталь писал о тексте как о письменном по форме речевом произведении, также отмечая его законченность и акцентируя внимание на его оформлении в современных языковых рамках [17].

Когда читатель взаимодействует с текстом (читает, осознает, анализирует), то он вступает в процесс интерпретации закодированного автором в тексте сообщения (информации, заложенных смыслов) и погружается в особое текстовое поле. Читатель взаимодействует с ним и улавливает разного типа связи текста внутри себя и снаружи. Здесь кроется интересный феномен: в этом поле текст связывается не только со своим автором и не только с возможными и фактическими читателями; в процесс непрерывной связи вовлекается все, что этот текст окружает (в самом широком смысле), в том числе и другие тексты. Помочь понять и структурировать этот процесс мы можем с помощью двух понятий – интертекста и интертекстуальности.

Понятие интертекст впервые появилось в 1967 году в работах французской исследовательницы, семиотика, лингвиста и философа Ю. Кристевой. Она использовала термин, чтобы обозначить связь разных текстов между собой; Кристева считала, что ни один текст нельзя рассматривать в отрыве от других написанных произведений и все они связаны прямой и не прямой связью [12; с. 529]. Интертекст Кристевой стал одной из ключевых оставляющих понятия текстуальности, сформулированной уже в 1980-х годах учеными Р. Бограндом и В. Дресслером. Текстуальность для них стала олицетворять некую совокупность текстов, которая хранит в себе человеческую культуру, образуя то самое текстовое поле [1; с. 3–12].

Если текстуальность понимается как совокупность текстов, то интертекстуальность – связь в ней текстов между собой. Это не какой-либо определенный тип текста, не особенность и не характеристика; это динамичный и непрерывный процесс, который включает в себя каждый написанный текст. В попытках выделить и объяснить многообразие этих связей, французский литера-

туровед Ж. Женетт выделил следующие типы: архитекстуальность (связь и объединение текстов по наиболее общим признакам, например, по жанрам), паратекстуальность (связь посредством эпиграфов, примечаний, предисловий и послесловий), метатекстуальность (критика, рецензии, отзывы), гипертекстуальность (пародия, имитация, стилизация, адаптация), интертекстуальность (связь текстов посредством цитат или даже плагиата) [2]. Женетт говорил о повсеместной вторичности современной литературы и невозможности ее создания и существования без перечисленных выше связей.

Таким образом, интертекстуальность и интертекст – свойство и непрерывная связь между текстами (и различными невербальными системами); «интертекстуальность обычно создается не одним, а несколькими интертекстами» [14; с. 18]. Тогда что можно назвать интерактивным текстом?

Возвращаясь к определению текста И.Р. Гальперина, интерактивный текст, как текст в классическом понимании, должен обладать определенной структурой и элементами, объединенными разными типами лексической, грамматической, логической и стилистической связи. Интерактивный текст целенаправлен и несет в себе авторское сообщение (посыл, смысл). Интерактивным текст делает его интерактивная суть, которая может проявляться на разных уровнях.

Начнем с особенностей текстовой интеракции. Первый уровень интеракции, который можно выделить при работе с интерактивным текстом, – **внешняя интеракция**. Здесь рассматриваются те компоненты и составляющие текста, которые относятся к его форме. Это части текста, их связность и расположение (композиция), локализация самого текста и его частей (в интернет-эпоху расположение текста становится важнейшим фактором, который прямо влияет на его форму и уровень восприятия читателем), насыщение его внетекстовыми элементами, к примеру, медиафайлами. Второй уровень интеракции – **внутренняя**. Она охватывает сюжетные, смысловые и концептуальные аспекты текста. Но как автор не может не вложить в текст свой индивидуальный взгляд, так и читатель интерпретирует текст с высоты своего понимания и мироощущения. В одну реку нельзя войти дважды, это можно перенести и на взаимодействие с текстом. Внутренняя интеракция работает в тексте, захватывает смыслы, идеи и авторские послылы

Таким образом, интерактивность текста проявляется на разных уровнях интеракции, где внешняя интеракция затрагивает особенности построения, расположения, наполненности и оформления текста, а внутренняя работает с авторским посылом, персонажами, образами, сюжетными особенностями и внутренними деталями. Именно эти два уровня интеракции позволяют нам разграничить интерактивные тексты по типу интеракции, по виду и по своим свойствам. В статье мы рассмотрим два вида интерактивных текстов – **информаци-**

онные и игровые. Все они могут быть по-разному использованы преподавателями на уроках как в начальной, так и в основной школе. Знакомство с разными типами интерактивных текстов поможет педагогам легче ориентироваться в этом текстовом пространстве и использовать их или их элементы на уроках или занятиях дополнительного образования в школе.

Первый вид – информационные интерактивные тексты. Тексты, созданные преимущественно в интернете, основанные на внешней текстовой интеракции.

Гипертекст. Тексты, которые мы встречаем в интернет-пространстве ежедневно. В текстеведении гипертекст рассматривается скорее как форма организации текста (речь идет про внешнюю интеракцию), которая отходит от привычной нам идеи линейной (прямой) композиции и переходит на целую текстовую сеть, где тексты связываются между собой общими словами, выделенными гиперссылками. Они позволяют читателю переходить с текста на текст и дополнять информацию по теме источника. Сам термин впервые предложил Т. Нельсон, описывая новый тип текстов как ветвящийся документ, который направлен на прямое удовлетворение запроса читателя [3; с. 450]. Особенность гипертекста заключается в том, что на нем, словно на дереве, постоянно появляются новые ветви. Гиперссылки ведут читателя не только к другим текстам, но и позволяют перемещаться по разным интернет-ресурсам. Исследователи называют гипертекст отражением интертекстуальности; интертекст, для понимания которого человеку необходимо было использовать только свои знания, эрудированность и понимание всех связей и отсылок, с помощью гиперссылок больше не требует интеллектуальных затрат, а его анализ больше похож на путешествие по интернет-страницам [16; с. 43]. Работа с гипертекстами становится постоянной и незаменимой для преподавателей и учеников школ. Такое практически моментальное перемещение по текстовому полю позволяет быстро искать информацию, выбирать данные для докладов и презентаций, уточнять факты.

Лонгформ. Интернет-текст, цель которого расширить обычный текст таким образом, чтобы не просто донести до читателя информацию, но и максимально глубоко погрузить его в тему. Это интерактивные страницы в Интернете, которые содержат разного рода медиафайлы – фотографии, видео, анимации, графику – которые «вписывают» его в то пространство, где он расположен. Здесь также идет внешняя интеракция – взаимодействие с формой текста. Однако лонгформ оказывается достаточно сложным интерактивным текстом для реализации, поскольку он требует привлечения для своего создания не только специалиста по работе со словом, но и программистов, которые реализуют связь пространства и текста. Подобные страницы «предполагают использование многослойной графики, текстовых и графических эффектов, графической анимации

и диалоговых окон, благодаря которым организуется взаимодействие с пользователем, динамическое размещение объектов, работу с базами данных и использование языков сценариев VBScript и JavaScript», поэтому трудно говорить о возможностях его создания в школе [13; с. 31]. Но подобные тексты могут выступать иллюстративным материалом, раскрывающим какую-либо тему занятия. Сложность и масштабность лонгформа вынудили журналистов перейти на новую и облегченную форму организации текста, которая стала доступнее для использования и, конечно, создания.

Лонгрид. Текст, который, который вплетает в себя различные медиафайлы для того, чтобы эффективнее донести информацию для читателя. Лонгрид дословно можно перевести как длинное или долгое чтение. Это большой по объему текст, который разделен аудио-, видеофайлами и фотографиями. Сегодня существует огромное количество платформ, которые позволяют создать такой «живой» текст, иначе их называют Конструкторы (например, *shorthand.com*, *creatavist.com*, *ready-mag.com*, *tilda.cc* и доступное на смартфонах приложение *storehouse.co*). Лонгрид создается по ступенчатой композиции, поэтому его действительно можно представить в виде конструктора, где части легко можно поменять местами или разделить их и поставить между ними медиафайл. Лонгриды эффективны в работе, преподаватель может создать подобный текст для наибольшего погружения учеников в тему, а ученики могут заменить им создание презентаций.

Так, информационные интерактивные тексты существуют в интернет-пространстве и в основном используются журналистами (в том числе в рекламе и пиаре) для наилучшего информирования аудитории. Внешняя интеракция, где происходит работа с формой, построением содержания и расположением текста, позволяет нам отнести гипертекст, лонгформ и лонгрид к интерактивным текстам. Информационные интерактивные тексты используются для организации групповой работы в классе, когда выводятся через проектор на доску (или появляются на интерактивной доске), позволяя захватить внимание и по-разному организовать работу в классе. Исследователи отмечают, что применение информационных интерактивных текстов способствует лучшему пониманию прочитанного и даже может существенно повысить его уровень [4; с. 3728–3730].

Второй вид – игровые интерактивные тексты, основанные на внутренней интеракции. Они доступны для создания в классе и могут выступать в качестве материалов, закрепляющих изученное на уроках и помогающих преподавателю наиболее широко погрузить учеников в тему.

Игра – это не просто развлечение и времяпровождение; это эффективная стратегия в современной педагогике, когда в процесс обучения встраиваются игровые элементы или он организуется с помощью различных игровых методов, приемов и форм взаимодействия. Также мы

можем применять игровые методы и технологии в обучении при работе с текстом. Интерактивные тексты имеют потенциал объединить в себе образовательное и развлекательное, показывая ученикам новые возможности для работы с текстом. В образовании мы можем встретить игровые тексты, которые основаны на языковой игре: они рассчитаны на привлечение внимания читателя с помощью особой формы авторской речи; а особенность игровых текстов заключается в том, что как и в текстах обычных, читатель стремится расшифровать авторский посыл, но в текстах игровых он занимается «дешифровкой использованных автором нестандартных языковых кодов» [9; с. 47]. Именно эти интерактивные тексты наиболее эффективны на уроках русского языка, литературного чтения (в начальной школе) и литературы (в основной школе).

Текстовые квесты. Квест (от англ. *quest* – поиск чего-либо) как форма организации образовательного процесса встречается на уроках по разным предметам. В образовании это «специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой учащиеся на основе рекомендуемых информационных ресурсов и собственного опыта ведут целенаправленный поиск решения учебной проблемы по указанным ориентирам и адресам» [18, с. 84]. Все больше используются интернет-квесты, с которыми учащиеся взаимодействуют с помощью QR-кодов и перемещаются по тематическому интернет-пространству, квесты реализуются в поездках и на экскурсиях, а еще такая форма работы все чаще затрагивает путешествие ученика по текстовым историям.

В педагогике подобные интерактивные квесты по текстам могут быть связаны с литературными произведениями программы и помогать ученикам пройти путь вместе с героем, иначе взглянуть на поступки персонажей и их мотивы, научиться сопереживать, представляя себя в подобных герою ситуациях. Отличительная особенность квеста – поиск. Задача педагога не просто провести учеников по истории, а поставить перед ними цель, которую им нужно будет отыскать. Это могут быть спрятанные по классу слова или предметы, которые в конце складываются в общую картину и что-то объясняют читателям. Текстовые квесты можно как создавать самим в зависимости от ситуации, так и отыскивать готовые сценарии в интернете, где они находятся в свободном доступе.

Текст-конструктор. Можно ли представить текст в виде конструктора, где он собирается из нескольких небольших частей? Или могут разные тексты (написанные разными авторами) объединяться в один большой материал? Это разные подходы к работе с текстом-конструктором. Текст-конструктор – это интерактивный текст, который состоит из частей, созданных разными авторами, которые объединяются в один текст, но не сливаются, а остаются в своем первоначальном виде. К примеру, мы можем разделить текст

на три части: начало, середину и конец. Каждая часть отвечает на свои вопросы: начало текста знакомит читателя с историей, героями, местом; в основной части происходит все действие, двигается сюжет; в заключительной части подводятся итог и завершается история. Каждую часть такого текста могут создавать разные авторы. А еще лучше, когда каждому ученику предоставляется возможность попробовать себя автором каждой части, но в процессе совместной деятельности дети постоянно меняются текстами. Получается один текст, который состоит из трех разных частей, написанных разными авторами (здесь идет не только внешняя интеракция с частями текста, но и внутренняя). Продолжая первую часть текста другого автора, ученик работает с чужим героем и продолжает чужую историю. Ученики иначе видят роль автора и сталкиваются с понятием «соавтор».

Иным способом взаимодействия с текстом-конструктором может стать индивидуальная работа, где ученик создает текст из подготовленных педагогом элементов – кусочков. Еще один вариант работы с текстом-конструктором – создание большого материала (например, тематического выпуска стенгазеты). Материал делится на части, каждая достается отдельному ребенку. Также такая форма работы возможна после поездок или экскурсии с классом, когда учитель вместе с детьми сначала самостоятельно добывает информацию о месте, наблюдает, запоминает или записывает детали, проектирует материал, делит на части. Эти части можно переставлять местами, разделять их фотографиями, а если материал будет опубликован в Сети, то и медиафайлами, в этом случае из текста-конструктора получается информационный интерактивный текст лонгрид. В настоящее время появляется все больше онлайн-платформ, которые позволяют составлять текст из разных кусочков в интернете (например, исследователь Е.А. Иванова в своей статье рассматривает использование на уроках сервисов LearningApps, OnlineTestPad, QuizWorks) [11].

Контаминационный текст. Контаминация (от англ. от лат. *contaminatio* – слияние) – термин, который достаточно часто встречается в лингвистике, филологии и текстоведении. Он подразумевает слияние нескольких элементов (будь то слов, выражений или предложений; контаминанты – сросшиеся слова и выражения, часто ошибочно) в одно целое. Такое может происходить и с текстами. Контаминационный интерактивный текст говорит о слиянии разных текстов в одно самостоятельное, цельное и законченное произведение. Читатель должен «расшифровать» авторский посыл и отыскать в тексте спрятанные элементы. Такого вида тексты могут быть использованы для разной работы с ними на уроках и на занятиях дополнительного образования.

В отечественной педагогике «расшифровка» и нахождение в тексте определенных отсылок, спрятанных посланий или ключей характерно для герменевтического подхода к обучению. В нем

особую значимость обретают «ключевые категории герменевтики: «понимание», «осмысление», «интерпретация», «текст», «диалог», «герменевтический круг»... герменевтика как теория и практика понимания и интерпретации гуманитарных феноменов и знаний о них, воплощенных в текстах, основана на осознанном и самостоятельно, культурно опосредованном рефлексивном смыслообразовании» [10; с. 19]. В герменевтическом подходе существует прием, который носит название «интертекст». Он «реализуется с помощью творческого задания по нахождению в тексте «отсылки» к другим художественным произведениям, для чего учителю необходимо разработать дидактический материал – текст – для анализа с «включениями» персонажей и узнаваемых объектов разных произведений» [6; с. 14]. Слияние (контаминация) элементов в один текст становится эффективным приемом для работы в начальной и средней школе.

Для создания контаминационного интерактивного текста нам необходимо выбрать несколько произведений, желательно выбирать тексты одного жанра и объема (сказки, басни, небольшие рассказы, даже стихотворения). Остановимся на сказках: мы выбираем три и выделяем из каждой по три элемента (положительного и отрицательного персонажа – ведь сказки основаны на противопоставлении добра и зла, а также место, где будет происходить событие). Для создания контаминационного текста мы соединяем персонажа из одной сказки, второго персонажа из другой и место из третьей сказки. Получается текст, в котором ученики могут отыскать и определить элементы разных сказок. Преподаватель, анализируя ответы детей, видит, насколько хорошо ученик усвоил произведение, может ли вспомнить название и определить автора (при его наличии).

Этот прием можно использовать и для создания подобных текстов с детьми. В начале занятия учащиеся вспоминают сюжеты сказок, выписывают необходимые элементы, а учитель помогает детям выбрать разные части, чтобы они создали свой текст. Это задание кажется игрой, когда мы создаем пародию на сказку, используя существующие элементы из знакомых нам произведений. Здесь проявляется вторичность интерактивного текста – мы понимаем, что создаем не оригинальное произведение, а занимаемся внутренней интеракцией с авторскими, культурными или прецедентными текстами. В процессе работы закрепляются читательские компетенции и развиваются новые писательские компетенции, закрепляется понимание особенностей жанра, повторяется пройденный материал.

Таким образом, на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе, русского языка и литературы в средней и старшей школе возможны разные формы взаимодействия с интерактивным текстом. Информационные интерактивные тексты позволяют преподавателю иначе

выстраивать подачу информации на уроках: гипертексты и их интертекстуальная суть помогают быстро ориентироваться в поиске информации; создание лонгридов для учеников и вместе с учителями может быть использовано для представления материалов (докладов, сообщений, различных школьных выступлений) и стать альтернативой созданию презентаций. Игровые интерактивные тексты выносят взаимодействие с текстом на новый уровень: текстовые квесты призваны помогать ученикам в усвоении программных произведений и побуждают познавательный интерес учащихся, тексты-конструкторы знакомят с формой текста, показывают, как можно работать с ней; контаминационные интерактивные тексты позволяют работать не только с подобными текстами, но и с программными, элементы которых были использованы для создания отдельного интерактивного произведения, побуждая обучающихся к читательской и писательской деятельности. Все эти виды интерактивных текстов могут быть по-разному использованы на уроках, во внеурочной деятельности и на занятиях дополнительного образования в школе.

Литература

1. Beaugrande R.A., Dressler W. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1981. 290 p.
2. Genette G. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982. URL: <https://archive.org/details/palimpsesteslali0000gene> (дата обращения: 02.02.2024).
3. Nelson T.H. *As we will Think*. Online 72 Conference Proceedings. Uxbridge: Online Computer Systems, 1, 1972, P. 439–454.
4. Seipel B., Gilpin S., Litzinger C. (2021,) *Interactive features of E-texts' effects on learning: a systematic review and meta-analysis*, *Interactive Learning Environments*, Virginia Clinton-Lisell, 31:6, 2021, P. 3728–3743. DOI: 10.1080/10494820.2021.1943453.
5. Spencer R., Comeau E., Matchett B., Biderman M., Doria N., Joy P., Numer M. *Revue canadienne de l'éducation*. *Canadian Journal of Education*, Vol. 43, No. 1, 2020, P. 258–287.
6. Алферьева-Термисикос В.Б. Обучение написанию сочинений нетрадиционных форм по мотивам художественных произведений в начальной школе. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, (9–2), 2021, С. 13–16. DOI: 10.24412/2500-1000-2021-9-2-13-16.
7. Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С.А. Кузнецов]. Санкт-Петербург: Норинт, Москва: Рипол классик, 2008, URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov> (дата обращения: 14.01.2024).
8. Гальперин И.П. *Текст как объект лингвистического исследования*. Изд. 4-е, стереотипное. М: КомКнига, 2006, 144 с.

9. Гридина Т.А., Кубасов А.В. (2017). Игровой текст как форма авторского художественного миромоделирования. Текст. Книга. Книгоиздание. С. 46–63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovoy-tekst-kak-forma-avtorskogo-hudozhestvennogo-miromodelirovaniya-statya-pervaya> (дата обращения: 05.02.2024).
10. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике. Образование и наука, (6), 2012, С. 19–42.
11. Иванова Е.А. Применение онлайн-конструкторов текстов в процессе обучения младших школьников. Вестник науки и образования, 5, 2023, (136)-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-onlayn-konstruktorov-testov-v-protseesse-obucheniya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 06.01.2024).
12. Кристева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики / пер. с франц. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004, 656 с.
13. Лабинский А. Ю. К вопросу создания интерактивных web-страниц. Надзорная деятельность и судебная экспертиза в системе безопасности, № 3, 2022, С. 31–36. EDN CXCGMC.
14. Лашина Е.Б. Кодовый интертекст как единица анализа. Chronos: общественные науки, № 3(20), 2020, С. 17–20. EDN EOLRYY.
15. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам), М.: Издательство ИКАР, 2009, 448 с.
16. Огурчиков П.К. Интернет-культура и интертекстуальность. От интертекста к гипертексту. Гуманитарные и социально-экономические науки. № 1(32), 2007, С. 37–40. EDN KGCHVD.
17. Розенталь Д.Э., Джанджакова Е.В., Кабанова Н.П. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию, М.: ЧеРо, 1999. URL: <https://evartist.narod.ru/text1/72.htm> (дата обращения: 27.12.2023).
18. Сафонова Е.В. Образовательный квест: смысл, содержание, технологические приёмы. Народное образование. 1–2, 2018. С. 83–87.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF USING GAME AND INFORMATION INTERACTIVE TEXTS IN PRIMARY SCHOOL SETTINGS

Bergoltseva A.V.

Moscow City University (MCU)

The practice of using interactive texts in primary school faces the following difficulties: this is the lack of formation of the concept of interactive text in pedagogy and philology, as well as the lack of a specific classification of interactive texts that a modern teacher could use in his work. Teachers today have little knowledge of how to work with interactive texts. The article considers and defines the concept of interactive text, examines the levels of interaction, describes two types of interactive texts – informational and gaming. The presented

types of texts can be used in lessons and classes of additional education at school. Interactive texts allow students to bring their interaction with the text to a new level; open up opportunities for use as an accessible and visual representation of information; the creation of interactive texts is becoming an effective form of work in Russian language classes, literary reading in elementary and literature in secondary school.

Keywords: text, interactivity, interactive text, interaction, informational interactive text, gaming interactive text.

References

1. Beaugrande R.A., Dressler W. Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, 1981. 290 p.
2. Genette G. Palimpsestes: la littérature au second degré. Paris: Seuil, 1982. URL: <https://archive.org/details/palimpsesteslali-0000gene> (date of application: 02.02.2024).
3. Nelson T.H. As we will Think. Online 72 Conference Proceedings. Uxbridge: Online Computer Systems, 1, 1972, P. 439–454.
4. Seipel B., Gilpin S., Litzinger C. (2021,) Interactive features of E-texts' effects on learning: a systematic review and meta-analysis, Interactive Learning Environments, Virginia Clinton-Lisell, 31:6, 2021, P. 3728–3743. DOI: 10.1080/10494820.2021.1943453.
5. Spencer R., Comeau E., Matchett B., Biderman M., Doria N., Joy P., Numer M. Revue canadienne de l'éducation. Canadian Journal of Education, Vol. 43, No. 1, 2020, P. 258–287.
6. Alfer'yeva-Termsikova V.B. Teaching of essay writing of Non-traditional forms on the motives of artistic in primary school. International Journal of Natural and Human Sciences, (9–2), 2021, P. 13–16. DOI: 10.24412/2500-1000-2021-9-2-13-16.
7. Bolshoi tolkovii slovar russkogo yazika / [gl. red. S.A. Kuznetsov]. Sankt-Peterburg: Norint, Moscow, Ripol klassik, 2008, URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov> (date of application: 14.01.2024).
8. Galperin I.R. Tekst kak obekt lingvisticheskogo issledovaniya. Izd. 4, stereotipnoe, M: KomKniga, 2006, 144 p.
9. Gridina T.A., Kubasov A.B. Game text as a form authors artistic world modeling. Tekst, Kniga, Knigozdaniye. P. 46–63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovoy-tekst-kak-forma-avtorskogo-hudozhestvennogo-miromodelirovaniya-statya-pervaya> (date of application: 05.02.2024).
10. Zakirova A.F. Theoretical foundations of pedagogical hermeneutics and options for its implementation in scientific and educational practice. Education and science, (6), 2012, P. 19–42.
11. Ivanova E.A. Application of online test designers in the process of training younger schoolchildren. Vestnik nauki i obrazovaniya, 5, 2023, (136)-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-onlayn-konstruktorov-testov-v-protseesse-obucheniya-mladshih-shkolnikov> (date of application: 06.01.2024).
12. Kristeva J. Revolution in poetic language / per. s franc. M. Rossiiskaya politicheskaya enciklopediya (ROSSPEN), 2004, 656 p.
13. Labinsky A.Y. On the issue of creating interactive webpages. Supervisory activities and forensic examination in the security system, № 3, 2022, P. 31–36. EDN CXCGMC.
14. Iashina E.B. Code Intertext as analysis unit. Chronos: social sciences, № 3(20), 2020, P. 17–20. EDN EOLRYY.
15. Novii slovar metodicheskikh terminov i ponyatii teoriya i praktika obucheniya yazikam, M.: Izdatelstvo IKAR, 2009, 448 p.
16. Ogurchikov P.K. Internet culture and intertextuality. From intertext to hypertext. Humanities and socio-economic sciences. № 1(32), 2007, P. 37–40. EDN KGCHVD.
17. Rozental D.E. Djandjakova E.V. Kabanova N.P. Spravochnik po pravopisaniiyu proiznosheniyu literaturnomu redaktirovaniyu. M. CheRo, 1999. URL: <https://evartist.narod.ru/text1/72.htm> (date of application: 27.12.2023).
18. Safonova E.V. Education Quest As A Technology Activity Type. National Education. 1–2, 2018. P. 83–87.

Трансформация подходов к реализации педагогического потенциала воспитания личности студента при освоении навыков иноязычной коммуникации: аспекты влияния фактора глобализации

Благов Юрий Владимирович,

кандидат педагогических наук, кафедра «Гостеприимство и межкультурные коммуникации», ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет сервиса»
E-mail: yuri-blagov@mail.ru

Статья посвящена проблемам обучения студентов иностранным языкам в условиях глобализации. Актуальность статьи обусловлена проблемами обучения иностранным языкам студентов. Формирование и развитие у них различных компетенций можно наблюдать в условиях глобализации. Студент должен быть образованным, иметь толерантные отношения к своим однокурсникам и ко всему обществу в целом. Культура изучаемого языка является своего рода неким звеном к созданию мирного толерантного общения с представителями иных национальностей, иных религий и конфессий. Анализ изучаемой информации, в том числе через чтение будет способствовать не только формированию знаний, умений и навыков, но приведёт студентов к тому, что у них будут развиты такие качества личности как сопереживание, толерантность, то есть то, через что человек почувствует себя частью глобального мира. Таким образом, процесс обучения и воспитания должен стать для студентов тем звеном, через которое он постигнет окружающий его мир. Правильность и красота языка – это та сила, которая делает всё окружающее прекрасным, помогает развиваться и почувствовать себя частью вселенной, частью глобализации.

Ключевые слова: глобализация, иностранный язык, профессиональное общение, языковой и речевой материал, содержание обучения.

«В международный политический и научный лексикон термин «глобализация» вошел в 60-е г. XX столетия. Диапазон сроков начала этого исторического процесса колеблется от 1500 до 1800 лет. Согласно еще одной точке зрения, события конца 60-х годов XX в. сходны с событиями, происходившими на рубеже XIX столетия. Однако к началу 40-х г., после Великой депрессии процесс глобализации достиг своей низшей точки. Затем, несмотря на сохраняющиеся протекционистские препоны в торговле, он постепенно вновь набирал силу. Единого определения понятия «глобализация» до сих пор не существует» [3].

Глобализация – это явление, оказывающее значительное влияние на мировую экономику. Ученые постоянно стремятся использовать информативную ценность официальных статистических данных, как объясняется в разделе о методологии, чтобы подчеркнуть размер и поведение индикаторов экономической глобализации. В частности, они применяют метод регрессии, чтобы измерить влияние наиболее важных из этих показателей на валовой внутренний продукт как наиболее подходящую меру экономического статуса и развития.

«Информационная функция в сфере образования Российской Федерации осуществляется в первую очередь посредством законодательного регулирования информационных отношений. Развитие цифровых технологий объективно создает потребность для расширения такого регулирования, однако оно может осуществляться не только в форме нормативных правовых актов конкретного государства, но и в рамках документов международных организаций и саморегулирования» [1].

Множество федеральных законов приняты в сфере образования, которые так или иначе связаны с процессами глобализации: так, например, законы, которые должны гарантировать то, что информация должна быть безопасной для детей, подростков, молодежи, в том числе и студентов, использующих в своём обучении Интернет-ресурсы. Современное обучение также зачастую проходит в форме он-лайн конференций, следовательно, все участники данного мероприятия должны уважительно относиться друг к другу.

В реалиях нового времени, в образовании всё чаще говорят о принципе сотрудничества. Обучаясь иностранному языку данный принцип не должен нарушаться. Сотрудничество может быть и в научно-исследовательской работе и во время встречи с зарубежными гостями и во многих других областях.

В рамках теоретического исследования проблемы изучались различные источники, содержащие материалы о методиках формирования профессиональной иноязычной компетентности специалистов разных профилей.

Содержание обучения на занятиях иностранного языка должно строиться на том, что, во-первых, должна присутствовать коммуникация, коммуникативная функция в обучении является одной из наиболее важных, нельзя забывать и о том, что студенты поступают в вузы, чтобы получить ту или иную специальность, следовательно, коммуникация должна быть профессионально-направленной. Во-вторых, общение должно строиться также на типичных ситуациях, например, студенты каждого направления подготовки должны знать общеупотребительную лексику, строить диалоги и монологические высказывания на повседневные темы связанные с их бытом, досугом, увлечениями и т.п. В третьих, речь должна быть грамотной, правильно построенной, поэтому грамматику необходимо также использовать на занятиях, а лучше, если это будет коммуникативная грамматика. В четвёртых, посильность и доступность материала также надо учитывать. Если студент не знает лексику по заданной теме, не владеет грамматическими правилами, то соответственно он не сможет это донести до преподавателя и своих однокурсников, поэтому здесь необходим индивидуально-дифференцированный подход обучения. Поэтому процесс глобализации и направлен на взаимодействие людей, на коммуникацию, на технические, экономические, правовые и другие функции современного общества.

В процессе обучения студентов иноязычному профессиональному общению пресса также играет важную роль, поэтому большинство текстов на втором и последующих годах обучения являются профессионально-направленными, профессионально-ориентированными. Студенты для себя извлекают профессионально-значимую информацию, порой она совпадает с теми материалами, которые им преподносят на их профессиональных дисциплинах.

Преподавателям иностранных языков лучше строить работу на аутентичных материалах, не случайно, даже обучаясь в аспирантуре, обучаемым задают такие задания, как подготовить реферативный перевод аутентичных текстов по их специальности. При выполнении работы с текстом можно использовать предтекстовые и послетекстовые задания, что в свою очередь вовлечёт студентов в мозговую и поисковую деятельность. Так как сейчас время глобализации, то можно использовать на занятиях и страноведческий материал, и тексты, связанные с культурой и традициями той или иной страны. При использовании Интернет-ресурсов на занятиях можно провести он-лайн общение со студентами страны изучаемого языка, что расширит межкультурные и глобальные границы.

При отборе языкового материала надо помнить то, что он должен соответствовать требованиям

федерального государственного стандарта. Материал должен формировать и развивать учебные, профессиональные и другие компетенции предъявляемые к студентам того или иного направления подготовки.

В соответствии со всеми требованиями и принципами при отборе материала следует учитывать объём и трудоёмкость изучаемого лексико-грамматического материала, предусмотренные для специалистов, бакалавров и магистрантов, отражённых в государственном образовательном стандарте подготовке специалистов высшей квалификации того или иного профиля.

Хотелось бы снова остановиться на таком важном виде деятельности, как чтение. Отметим, что «чтение как способ профессионального общения рассматривается и как самостоятельная цель, и как средство обучения устно-речевому общению, так же чтение является средством мотивации устно-речевой деятельности при использовании содержания текста, представляющего профессиональный интерес» [2]. Именно чтение может рассматриваться как средство формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов различных направлений подготовки. Чтение может побудить студентов к разным видам деятельности, так как тексты, которые читает студент, передают ему знания, формирует умения и развивает навыки логико-коммуникативных умений через прочитанную студентом информацию.

Задания и упражнения для обучения профессиональному общению состоит из собственно-коммуникативных и условно-коммуникативных типов упражнений, однако цели и условия их выполнения в этих подсистемах различны. Эти различия отражают специфические особенности и профессиональные потребности общения студентов. В отличие от упражнений для обучения устно-речевому профессиональному общению задания и упражнения для обучения профессиональному общению с помощью чтения включает в себя языковые (некоммуникативные) упражнения, направленные на овладение лексико-грамматическим материалом, необходимым для профессионального общения с помощью чтения и для устно-речевого общения. В процессе выполнения данного типа упражнений создаются условия для естественного перехода от обучения общению через чтение к обучению устно-речевому профессиональному общению студентов. Следовательно, здесь также проявляется глобальность обучения.

Таким образом, приходим к тому, что глобализационные процессы существенно влияют на существующий мировой порядок и демонстрируют потенциал современного государства как главного институционального, организационного элемента политических взаимоотношений, а также определяют роль современного государства и других международных социальных институтов на международной арене.

Под влиянием современных мировых процессов изменяются задачи и функции образовательного процесса, модифицируется система органов образования. Глобализация обогащает эти показатели, наполняет их новым содержанием. Но их модификация не является свидетельством изменения статуса и роли образовательного процесса. Роль современных образовательных учреждений в мировом сообществе только усиливается и остается неизменной по обеспечению управления, целостности общества в пределах территории Российской Федерации. Её особенность проявляется в балансировке между интересами обучающихся и потребностями современного общества, потребности государства в специалистах, профессионалами своего дела. Вместе с тем мировые процессы актуализируют исследование вопросов, связанных с формированием педагогической мысли о роли глобализации в образовательном процессе высших средних специальных учебных заведений.

Литература

1. Ефремов, А.А. Государственный суверенитет в условиях цифровой трансформации // Правоведение. 2019 Т. 63, № 1. С. 47–61. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://doi.org/10.21638/spbu25.2019.103>
2. Мишина, Е.Ю., Тартаковская, Е.В. Обучение чтению как виду речевой деятельности в процессе изучения языка для специальных целей. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-chteniyu-kak-vidu-rechevoy-deyatelnosti-v-protsesse-izucheniya-yazyka-dlya-spetsialnyh-tseley/viewer>
3. Паутова, А.В., Шишкина, М.В. Влияние глобализации на развитие мировой экономики. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-globalizatsii-na-razvitie-mirovoy-ekonomiki/viewer>

TRANSFORMATION OF APPROACHES TO REALIZING THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF NURTURING A STUDENT'S PERSONALITY WHEN MASTERING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS: ASPECTS OF THE INFLUENCE OF THE GLOBALIZATION FACTOR

Blagov Yu.V.

Volga Region State University of Service

The article is devoted to the problems of teaching foreign languages to students in the context of globalization. The relevance of the article is due to the problems of teaching foreign languages to students. Formation and development of their various competences can be observed in the conditions of globalization. A student should be educated, have tolerant attitudes towards his/her classmates and the whole society. The culture of the learnt language is a kind of a link to the creation of peaceful tolerant communication with representatives of other nationalities, other religions and confessions. Analysis of the studied information, including through reading will contribute not only to the formation of knowledge, skills and abilities, but will lead students to the fact that they will develop such qualities of personality as empathy, tolerance, that is, through which a person will feel a part of the global world. Thus, the process of education and upbringing should become for students the link through which they will comprehend the world around them. The correctness and beauty of language is the force that makes everything around beautiful, helps to develop and feel a part of the universe, a part of globalization.

Keywords: globalization, foreign language, professional communication, language and speech material, learning content.

References

1. Efremov, A.A. State sovereignty in the conditions of digital transformation // Jurisprudence. 2019 T. 63, № 1. С. 47–61. [Electronic resource] Mode of access: <https://doi.org/10.21638/spbu25.2019.103>
2. Mishina, E.Y., Tartakovskaya, E.V. Teaching reading as a type of speech activity in the process of learning a language for special purposes. [Electronic resource] Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-chteniyu-kak-vidu-rechevoy-deyatelnosti-v-protsesse-izucheniya-yazyka-dlya-spetsialnyh-tseley/viewer>
3. Pautova, A.V., Shishkina, M.V. Influence of globalisation on the development of the world economy. [Electronic resource] Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-globalizatsii-na-razvitie-mirovoy-ekonomiki/viewer>

Развитие коммуникативной компетенции средствами методики разговорной речи на занятиях по иностранному языку у бакалавров журналистики с применением видеоматериалов

Вань Чэнь,

аспирант, кафедра психологии и педагогики (УВП),
Методология и технология профессионального образования,
Амурский государственный университет
E-mail: wanchen1110@yandex.com

Стремительный рост технологий привнес множество инноваций в образование и особенно в преподавание иностранных языков. Для того чтобы спроектировать успешные занятия, преподаватели иностранных языков все чаще используют мультимедийный контент. Наиболее эффективно зарекомендовали себя видеоматериалы, при грамотном подборе которых они становятся ценными педагогическими инструментами, облегчающими процесс обучения бакалавров журналистики коммуникативным навыкам с акцентом на разговорную речь. Важность исследования обусловлена тем, что неграмотный подбор преподавателем видеоматериалов без учета базовых критериев может привести к негативным последствиям и дискредитировать видеоролики как эффективный инструмент наработке навыков говорения. *Цель* данного исследования – изучить преимущества, которые получают преподаватели и студенты при использовании аудиовизуальных средств в преподавании и изучении иностранного языка, а также показать, что, используя соответствующие видеоматериалы, преподаватели могут обеспечить ориентацию на ученика, заинтересовать и вовлечь своих студентов в деятельность. Студенты, в свою очередь, получают возможность быть более активными, мотивированными и уверенными в своей коммуникативной языковой компетенции. *Новизна* исследования состоит в том, что в научный оборот вводятся ранее неизвестные в России труды китайских ученых по теме исследования, позволяющие аккумулировать передовой опыт Китая в сфере использования ресурсов электронной образовательной среды при подготовке журналистов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, управляемое изучение языка, говорение как цель обучения, видеоматериалы как средство обучения, электронная образовательная среда, иностранный язык для журналистов.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена рядом изменений, которые на фоне цифровизации и интернетизации все четче прослеживаются в образовательной среде в различных странах, с одной стороны, и журналистской сфере, с другой стороны. Одновременно наблюдается повсеместное внедрение и рост популярности электронной образовательной среды вузов, а также повышение требований к коммуникативной компетенции нового поколения журналистов. Все это ставит новые задачи перед преподавательским составом вузов в плане внедрения в процесс обучения более эффективных технологий. Одним из таких инструментов является использование на уроках иностранного языка для бакалавров журналистов видеоматериалов. В то же время, очевидно, что более сложные требования внешней среды диктуют необходимость кропотливого и вдумчивого подбора соответствующего мультимедийного контента.

Задачи исследования:

- Обосновать эффективность использования видеоматериалов для развития коммуникативной компетенции средствами методики разговорной речи на занятиях по иностранному языку у бакалавров журналистики;
- Выявить критерии отбора видеоматериалов для демонстрации студентам;
- Определить возможные негативные последствия в случае некомпетентного отбора преподавателем видеоматериалов для урока иностранного языка.

Методы исследования: теоретические (классификация, синтез, анализ информации о применении видеоматериалов в процессе обучения коммуникативным навыкам иностранного языка бакалавров журналистов), анализ полученных результатов, обобщение.

Теоретическая база. Анализ литературы позволил обнаружить, что исследования в области обучения бакалавров журналистов разговорной иностранной речи с применением видеоматериалов в настоящее время изучены слабо. В то же время можно отметить следующих российских и китайских авторов, которые внесли наибольший вклад в изучение проблематики использования видеоматериалов при обучении иностранному языку бакалавров журналистики. Среди них Л.В. Садвина, К. Кёпке, Л.Ю. Никшикова и И.М. Фирсова, Вэнь Цюфан, Хань Сюэ, Шоу Сихан, Де Лима и др.

Практическая значимость исследования обусловлена тем, что его результаты могут быть использованы в образовательной практике профессиональной подготовки бакалавров журналистов в российских вузах в условиях электронной образовательной среды.

Основная часть

Коммуникативная компетенция стала важнейшим навыком в XXI веке, а иностранные языки – основой международного общения. Поэтому бакалаврам журналистики в условиях текущей глобализации профессии необходимо свободно пользоваться иностранными языками, чтобы соответствовать требованиям международного общения.

Термин «коммуникативная компетенция» разрабатывался в течение многих лет. Х. Турсунов [9, с. 15] понимает под ней способность правильно использовать язык или интерпретировать язык в процессе взаимодействия с социальной средой, например, использовать язык для правильного регулирования социальных практик. Китайский исследователь Цзиньхуа Цзинь [11] полагает, что коммуникативная компетенция – это способность использовать язык правильно, в соответствии с ситуацией и выражать подходящее поведение в культурном контексте общения. Таким образом, коммуникативная компетенция в данном исследовании означает способность использовать иностранный язык правильно, в соответствии с ситуацией и выражать соответствующее поведение в культурном контексте общения. После анализа многих исследований российских, китайских и западных авторов можно сделать вывод о компонентах коммуникативной компетенции в виде таблицы 1.

Таблица 1. Компоненты коммуникативной компетенции в использовании языка

Российские авторы	Китайские авторы	Западные авторы
- Лингвистическая компетенция или Грамматическая компетенция – Дискурсивная компетенция – Социолингвистическая компетенция	-Лингвистическая компетенция – Дискурсивная компетенция – Социокультурная компетенция – Формульная компетенция – Интерактивная компетенция	- Знание языка – Текстовые знания – Прагматические знания – Социолингвистические знания

Как отмечает К. Кёпке [4, с. 117], развивать коммуникативную компетенцию студентов можно двумя способами: управляемым и неуправляемым. Ярким примером ситуативного изучения иностранного языка является его «стихийное» освоение в стране, где население говорит исключительно на этом языке. Такой метод «погружения» ускоряет процесс получения коммуникативных навыков и в целом делает его более естественным. В случае с управляемым изучением ситуа-

ция сложнее: в данном случае скорость и эффективность освоения иностранной речи будет полностью зависеть от способности преподавателя замотивировать студентов и увлечь процессом, который в большинстве случаев считается студентами «скучным» и «искусственным» [1].

Если при неуправляемом изучении языка вся ответственность за мотивацию и освоение нового материала ложится на плечи ученика, то при управляемой модели большую роль будет играть личность преподавателя, а именно его способность увлечь студентов и создать для них атмосферу, максимально приближенную к жизненной ситуации в стране изучения языка [10, с. 199]. В этом существенную помощь могут оказать профессионально подобранные видеоматериалы в качестве методических способов наработки коммуникативной компетенции.

Причины роста популярности видеоматериалов при обучении навыкам говорения журналистов обуславливаются «живой» природой такого рода контента, что естественным образом повышает мотивацию студентов. Видео могут включать анимацию, музыку и другие мультимедийные элементы, которые повышают вовлеченность и удерживают внимание обучающихся. Видеоролики представляют собой усовершенствованную форму коммуникации: доказано, что визуальная картинка может передавать сложную информацию более эффективно, чем текст, поскольку она позволяет наглядно продемонстрировать ее и лучше передают тон и эмоции [3, с. 98].

В результате применения грамотно выбранного видеоконтента будущим журналистам легче освоить коммуникативные компетенции на иностранном языке. Это объясняется тем, что видеоматериалы, как правило, не являются специально созданными с целью обучения, что повышает его естественность и способствует росту интереса со стороны студентов [8].

На основе анализа исследований, посвященных применению видеоматериалов в процессе обучения разговорному иностранному языку, было выявлено несколько причин, обуславливающих их эффективность. Отметим, что эти установленные преимущества в полной мере можно экстраполировать на повышение коммуникативных компетенций бакалавров журналистов.

1. Содержательный аспект видеоматериалов, пригодных для изучения разговорного иностранного языка, сегодня чаще всего строится на основе современных тенденций в разговорном иностранном языке, а также демонстрирует реальные события, происходящие и являющиеся традиционными для страны изучаемого языка.

2. В процессе изучения иностранного языка учащиеся используют как зрительный, так и слуховой аппарат, но первый является основными каналом получения информации.

3. Видеоматериалы способствуют развитию памяти и когнитивных навыков студентов, а также создают в аудитории атмосферу коллективной по-

знавательной деятельности [5]. Это способствует сосредоточенности студентов на видеофрагментах с тем, чтобы лучше понять их смысл.

4. Преподаватели иностранных языков полагают целесообразным использовать видео, потому что видеоматериалы мотивируют учащихся, привносят реальный мир в аудиторию, естественно контекстуализируют язык и позволяют студентам познакомиться с аутентичным языком. Студенты любят видео, потому что видеопрезентации интересны, сложны и стимулируют к просмотру.

5. Использование соответствующих видеоматериалов в различных ситуациях при проведении урока направлено на то, чтобы помочь студентам сориентироваться как в использовании языка, так и в некоторых межкультурных взаимодействиях с носителями языка. При использовании видеофрагментов основное внимание уделяется развитию беглости речи бакалавров журналистики в процессе овладения языком в естественном повседневном общении с носителями языка.

6. Видео может носить развлекательный характер. Музыка и элементы обстановки могут доставить студентам эмоциональное удовольствие и предоставить им темы для обсуждения, запустить мыслительный процесс.

Китайские исследователи Шоу Сихан и Де Ли-ма [12, с. 89] утверждают, что важным моментом является разработка циклов просмотра видеоматериалов, которые включают в себя отбор содержания видеозаписи и разделение его на части для поэтапного представления студентам. Другой китайский ученый Вэнь Цюфан [2] провел исследование, посвященное использованию аутентичных видеоматериалов для развития понимания речи на слух, проанализировав результаты наблюдения за студентами и проведя интервью с ними. Результаты показали, что использование видеоматериалов положительно влияет на мотивацию студентов к изучению языка.

Российские исследователи подтверждают данные выводы [5, с. 11–12]. Результаты доказывают, что навык студентов восприятия иностранной речи на слух существенно повысился при использовании видеоматериалов с участием носителей языка и серии заданий после их просмотра. Таким образом, установлено, что видеоматериалы повышают уровень понимания устной речи, стимулируют взаимодействие и общение студентов с другими однокурсниками, способствуют кросс-культурной осведомленности и могут быть использованы для работы со студентами с любым уровнем владения иностранным языком.

Н.Н. Сергеева и Х.В. Походзей [6, с. 101] установили, что видео передает смысл лучше, чем любые другие средства массовой информации. Многие сторонники использования видео в преподавании иностранного языка студентам вузов утверждают, что оно может быть успешно использовано для получения важной любому журналисту информации о культуре и традиционным ценностям, и соглашаются с тем, что видеоматериал стиму-

лирует студентов к освоению целевой культуры, а также языка.

Сегодня в сети Интернет существует множество видеоматериалов, которые могут стать эффективным инструментом повышения беглости иностранной речи. По итогам исследования содержательного аспекта массива видеоматериалов можно представить их классификацию:

- информационные (новости, блоги, рекламные сообщения);
- развлекательные (юмористические телешоу, блоги, видеомемы, комедийные мини-сериалы);
- туристические (влоги о путешествиях, экскурсионные ролики);
- научно-публицистические (тематические документальные фильмы, интервью);
- аналитические (видео с обзорами международной ситуации, товаров и услуг и пр.).

Видеоматериалы, пригодные для обучения студентов иностранному языку, можно также подразделить на аутентичные материалы и искусственно созданные. На первый взгляд может показаться, что хорошо структурированные и выверенные в плане контента и цензуры ролики имеют большую ценность, однако, это не всегда так. Аутентичные видео позволяют не только быстрее освоить разговорную речь, но и «впитать» культуру населения той страны или региона, чей язык изучается. Хорошим способом можно назвать метод синтеза тех и других видов видеоматериалов с акцентом на аутентичный контент.

Несмотря на то, что видеоматериал крайне полезен при освоении коммуникативных компетенций, его использование может нести в себе ряд рисков при неумелом использовании. Прежде всего, речь идет о важности соблюдения информационной безопасности при отборе видеоконтента, особенно с учетом возрастных особенностей студентов [7, с. 43]. Важно учитывать уровень знания языка в конкретной группе, а также оценить способность восприятия материала в содержательном плане. К тому же видеоролики, как рекомендуют исследователи [14, с. 34], не должны превышать 5 минут для сохранения вовлеченности аудитории.

Обычно преподаватели при выборе видеоматериалов руководствуются двумя ключевыми критериями, в основе которых лежат два типа разговорной речи – активная и интерактивная речевая деятельность. Целью первого вида деятельности является использование самого языкового материала, воспроизведенного в видеоролике. Второе – создать коммуникативную ситуацию для участия в общении посредством просмотра видеороликов. Однако этих критериев для выбора необходимого видеоматериала явно недостаточно. Важно также учесть базовые требования к видеофрагментам. Среди них выделяется высокое качество демонстрируемых материалов, информационная безопасность контента, соответствие тематике урока. Эти параметры выбора нужного материала мо-

гут стать основой при разработке соответствующих методических пособий преподавателями иностранного языка бакалаврам журналистики.

Заключение

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**. Использование в преподавании иностранных языков в вузах, где проходят подготовку бакалавры журналистики, инновационных и продуктивных методов является императивом. В условиях роста популярности хорошо зарекомендовавшей себя электронной образовательной среды преподавателю необходимо применять новые инструменты, одним из которых является демонстрация обучающимся аутентичных видеоматериалов и обсуждение видеотрегментов с целью наращивания их коммуникативных навыков.

Использование видеоматериалов имеет множество преимуществ, таких как стимулирование самостоятельности и инициативности студентов вузов. Они могут напрямую получить большое количество культурной информации, погрузиться в яркую атмосферу, создаваемую видеоматериалами, понять прагматику языка, используемого персонажами. По сравнению с традиционным преподаванием иностранного языка бакалаврам журналистики, использование видеоматериала реализует на практике стратегии обучения, ориентированные на студента. Видео также может быть более мотивирующим, чем другие формы аутентичного материала.

Эффект от преподавания иностранного языка с использованием видеоматериалов во многих случаях не соответствует усилиям, которые прилагают преподаватели и студенты, потому что преподаватели не ставят перед собой четких целей. Это неверный подход, который снижает эффективность использования мультимедиа и, более того, дискредитирует видеоматериал как инструмент повышения беглости разговорной речи. Учитывая этот аспект, преподавателю крайне важно ответственно подойти к процессу выбора подходящего видеоконтента и встраиванию его в методические материалы.

В целом, студенты считают использование видеоматериалов интересным, актуальным, полезным и в некоторой степени мотивирующим инструментом. В результате можно предположить, что и преподаватели, и студенты могут творчески подходить к включению различных видеоматериалов в разнообразные виды учебной деятельности, чтобы улучшить результаты обучения и создать благоприятную атмосферу в аудитории.

Литература

1. ВЦИОМ. Иностранный язык: перспективная инвестиция? 2019// URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/inostrannyj-yazyk-perspektivnaya-investicziya> (дата обращения: 08.01.2024).
2. Вэнь Цюфан. Теоретическая основа для использования и оценки учебных видеоматериалов. 2021 (на кит. 产出导向法"教学材料使用与评价理论框架 (文/文秋芳) // URL: <https://www.bfsutextbook.cn/article/77> (дата обращения: 08.01.2024).
3. Захарова В.Н., Муромцева М.В. Использование видеоматериалов на уроках английского языка как средства развития межкультурной компетенции учащихся [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2019. Том 6. № 4. С. 97–103. doi: 10.17759/langt.2019060414
4. Кёпке К. Развитие коммуникативной компетенции при обучении говорению на уроках иностранного языка // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-govoreniyu-na-urokah-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 08.01.2024).
5. Никшикова Л.Ю., Фирсова А.М. Содержательный аспект применения видеоматериалов как методического средства развития коммуникативной компетенции обучающихся при изучении английского языка // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhatelnyy-aspekt-primeneniya-videomaterialov-kak-metodicheskogo-sredstva-razvitiya-kommunikativnoy-kompetentsii> (дата обращения: 08.01.2024).
6. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей в системе профессионально-ориентированного языкового образования [Текст]: монография / Н.Н. Сергеева, Г.В. Походзей; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 214 с.
7. Садовина Л.В. Применение видеоматериалов в процессе обучения английскому языку // Инновационные технологии в преподавании иностранных языков: от теории к практике: материалы III Региональной научно-практической конференции. Йошкар-Ола: Марийский гос. ун-т, 2016. С. 43–48.
8. Томашук Н.В. **Методика работы с видео на уроке английского языка**. Евразийский Научный Журнал № 4 2022// URL: <https://journalpro.ru/articles/metodika-raboty-s-video-na-uroke-angliyskogo-yazyka/> (дата обращения: 08.01.2024).
9. Турсунов, Х. Формированию коммуникативных компетенций // ORIENSS. 2022. № Special Issue 20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovaniyu-kommunikativnyh-kompetentsiy> (дата обращения: 08.01.2024).
10. Хань Сюэ. Исследование образования в области английского языка и идентичности учителя. Школа государственного обучения иностранным языкам, Университет Бэйхуа. 2017 (на кит. 英语教育与教师身份认同探究 韩雪 北华大学公共外语教育学院)// URL: <https://www.>

atlantis-press.com/article/25876372.pdf (дата обращения: 08.01.2024).

11. Цзиньхуа Цзинь. Эмпирическое исследование современного состояния навыков межкультурной коммуникации. Колледж иностранных языков, Университет Фучжоу (на кит. 跨文化交际能力现状实证研究福州大学外国语学院 金玉花) // URL: <http://journal.uibe.edu.cn/docs/2019-11/20191126184000880027.pdf> (дата обращения: 08.01.2024).
12. Шоу Сихан, Де Лима. Анализ учебного процесса на основе видео: зачем? Как это сделать? 2021 (на кит. 基于视频的学习过程分析:为什么?如何做? 肖思汉, 德利马) // URL: <https://xbjk.ecnu.edu.cn/CN/html/2017-5-55.htm> (дата обращения: 08.01.2024).
13. Bajrami, Lumturie & Ismaili, Merita. (2016). The Role of Video Materials in EFL Classrooms. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 232. 502–506. 10.1016/j.sbspro.2016.10.068.
14. Godwin-Jones, Robert. "In a World of SMART Technology, Why Learn Another Language?" *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 22, no. 2, 2019, pp. 4–13. JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/26819613>. Accessed 8 Jan. 2024.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE BY MEANS OF SPEAKING METHODS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES OF BACHELORS OF JOURNALISM WITH THE USE OF VIDEO MATERIALS

Wan Chen

Amur State University

The rapid growth of technology has brought many innovations to education and especially to foreign language teaching. In order to design successful classes, foreign language teachers increasingly use multimedia content. Video materials have proven to be the most effective, and when selected properly, they become valuable pedagogical tools that facilitate the process of teaching communicative skills to bachelors of journalism with an emphasis on speaking. The importance of the study stems from the fact that an illiterate teacher's selection of videos without considering basic criteria can lead to negative consequences and discredit videos as an effective tool for developing speaking skills. The purpose of this study is to investigate the benefits that teachers and students gain from using audiovisual media in teaching and learning a foreign language, and to show that by using appropriate videos, teachers can provide student-centeredness, interest and engagement to their students. Students, in turn, are empowered to be more active, motivated and confident in their communicative language competence. The novelty of the research lies in the fact that the works of Chinese scientists on the topic of research, previously unknown in Russia, are introduced into the scientific turnover, allowing to accumulate the best practices of China in the sphere of using the resources of electronic educational environment in the training of journalists.

Keywords: communicative competence, guided language learning, speaking as a learning goal, video materials as a teaching tool, electronic educational environment, foreign language for journalists.

References

1. VCIOM. Foreign language: a promising investment? 2019// URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/inostrannyj-yazyk-perspektivnaya-investicziya> (accessed on 08.01.2024).
2. Wen Qiufang. A theoretical framework for utilizing and evaluating instructional videos. 2021 (in Chinese 产出导向法“教学材料使用与评价理论框架(文/文秋芳) // URL: <https://www.bfsutext-book.cn/article/77> (accessed on 08.01.2024).
3. Zakharova V.N., Muromtseva M.V. The use of video materials in English language lessons as a means of developing students' intercultural competence [Electronic resource] // *Language and Text*. 2019. Vol. 6. no. 4. С. 97–103. doi: 10.17759/langt.2019060414
4. Köpke K. Development of communicative competence in teaching speaking in foreign language classes // *Eurasian Humanities Journal*. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-govoreniu-na-urokah-inostrannogo-yazyka> (date of reference: 08.01.2024).
5. Nikshikova L.Yu., Firsova A.M. Content aspect of the use of video materials as a methodological tool for the development of communicative competence of students learning English // *Pedagogy. Issues of theory and practice*. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhatelnyy-aspekt-primeneniya-videomaterialov-kak-metodicheskogo-sredstva-razvitiya-kommunikativnoy-kompetentsii> (date of access: 08.01.2024).
6. Development of foreign-language intercultural competence of students of non-linguistic specialties in the system of professionally oriented language education [Text]: monograph / N.N. Sergeeva, G.V. Pokhodzey; Ural State Pedagogical University. – Ekaterinburg, 2014. – 214 с.
7. Jinhua Jin. An empirical study on the current status of intercultural communication skills. College of Foreign Languages, Fuzhou University (in Chinese 跨文化交际能力现状实证研究福州大学外国语学院 金玉花) // URL: <http://journal.uibe.edu.cn/docs/2019-11/20191126184000880027.pdf> (accessed on 08.01.2024).
8. Sadovina L.V. Application of video materials in the process of teaching English // *Innovative technologies in teaching foreign languages: from theory to practice: materials of the III Regional Scientific and Practical Conference*. Yoshkar-Ola: Mari State University, 2016. С. 43–48.
9. Tomashuk N.V. Methodology of work with video at the lesson of English language. *Eurasian Scientific Journal* № 4 2022// URL: <https://journalpro.ru/articles/metodika-raboty-s-video-na-uroke-angliyskogo-yazyka/> (date of reference: 08.01.2024).
10. Tursunov, H. Formation of communicative competencies // *ORIENSS*. 2022. No. Special Issue 20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovaniyu-kommunikativnyh-kompetentsiy> (date of reference: 08.01.2024).
11. Han Xue. Research on English language education and teacher identity. School of public foreign language education, Beihua University. 2017 (in Chinese. 英语教育与教师身份认同探究 韩雪 北华大学公共外语教育学院) // URL: <https://www.atlantis-press.com/article/25876372.pdf> (Date of reference: 08.01.2024).
12. Shaw Sihan, De Lima. Video-based learning process analysis: why? How to do it? 2021 (in Chinese. 基于视频的学习过程分析:为什么?如何做? 肖思汉, 德利马) // URL: <https://xbjk.ecnu.edu.cn/CN/html/2017-5-55.htm> (accessed 08.01.2024).
13. Bajrami, Lumturie & Ismaili, Merita. (2016). The Role of Video Materials in EFL Classrooms. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 232. 502–506. 10.1016/j.sbspro.2016.10.068.
14. Godwin-Jones, Robert. "In a World of SMART Technology, Why Learn Another Language?" *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 22, no. 2, 2019, pp. 4–13. JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/26819613>. Accessed January 8. 2024.

Реализация принципа поликультурности при подготовке будущих специалистов в системе высшего образования

Волочнюк Анна Александровна,

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»,
Севастопольский государственный университет
E-mail: annavolochniuk@gmail.com

Саган Светлана Николаевна,

ассистент кафедры «Иностранные языки», Севастопольский
государственный университет
E-mail: lvova211@icloud.com

На данном этапе развития общества высшие учебные заведения ставят перед собой развитие поликультурной личности будущего специалиста как одну из ключевых целей. В современном мире для любой профессиональной деятельности необходимо понимать культуру других народов, чтобы эффективно взаимодействовать как в повседневной жизни, так и в рабочих условиях. Вовлечение высшего учебного заведения в кросс-культурную среду помогает студентам преодолевать этнокультурные различия в процессе коммуникации. В данном исследовании рассмотрена тема становления поликультурной личности студентов во время обучения в высшем учебном заведении, а также затронуты ключевые характеристики, необходимые для осуществления данного процесса в соответствии с современными образовательными стандартами. Принцип поликультурности формируется благодаря единству основных ориентиров образовательной деятельности: культурно-просветительских, коммуникативных и духовно-нравственных.

Ключевые слова: поликультурная личность, кросс-культурная среда, межкультурное взаимодействие, этнокультурные различия, поликультурные сообщества.

Процессы глобализации диктуют новые условия формирования поликультурной личности в условиях образовательного процесса. Поликультурная личность способна адаптироваться к современным реалиям окружающей действительности. На данном этапе развития реализацию социального взаимодействия невозможно представить вне культуры. Термин «культура» имеет множество оттенков значения. В словаре Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics понятие определяется как совокупность верований, взглядов, обычаев, поведения, социальных устоев и т.д. членов определенного общества [7]. В современных реалиях не всем представителям нового поколения удастся удовлетворить нравственные потребности и реализоваться в выбранном направлении профессиональной деятельности. Отсутствие ценностных ориентаций, мировоззренческих установок и нежелание постигать новое препятствуют личностному и профессиональному росту. Именно поэтому образовательные учреждения ставят перед собой значимую цель: воспитание поликультурной личности с принятием этнической идентичности, целенаправленной через свою культуру на другие.

Поликультурным называют тип личности, способный воспринимать собственную культурную идентичность через диалог других культур. Положительная оценка индивидуальной социокультурной группы соотносится с идентичным подходом к представителям других групп. Поликультурная личность является хранителем и преобразователем ценностных ориентаций, необходимых для принятия многообразия культурных групп. Именно способность принимать во внимание их значимость и плюрализм способствует благоприятному взаимодействию и сотрудничеству в инкультурной среде. Фундаментальным свойством поликультурно-направленной личности выступает коммуникативный образ мышления. Подобный образ мышления позволяет составить представление о культуре в парадигме познания от общего к частному, тем самым формируя полицентрическое видение мира [4].

Таким образом мы приходим к выводу, что поликультурная личность – это комплексная характеристика, определяющая намерение личности взаимодействовать с представителями других культур. Качественными характеристиками поликультурной личности выступают гуманность, межкультурная эмпатия, плюрализм культур и ориентир на базовые и общечеловеческие нравственные и ценностные установки. Благодаря вышеу-

помянутым атрибутам будущий специалист имеет возможность реализовать личностный и профессиональный потенциал вне зависимости от национальной и культурной принадлежности.

Система образования идет в ногу со временем. В рамках образовательного процесса воспроизводятся модели поведения в поликультурной среде, прививается чувство уважения, солидарности к этнокультурным особенностям и межкультурному взаимодействию. На сегодняшний день формирование поликультурной личности будущих специалистов с позиции гражданина страны, мира становится ключевой задачей воспитательно-педагогического процесса.

Высшая школа имеет широкий спектр возможностей для ориентированного развития качеств поликультурной личности. Вовлечение в кросс-культурную среду современного образовательного учреждения учит будущих специалистов взаимодействовать и самостоятельно выстраивать коммуникативный процесс при условии несовпадения культурных, нравственных устоев и картины мира. В период студенчества повышается потребность в коммуникации. И формируется заказ на улучшение качества социального взаимодействия [3, с.50].

Образовательное учреждение может воспользоваться данным запросом от студенчества. Для достижения результата при реализации запроса на усовершенствование социальной коммуникации необходимо комбинировать

развитие у обучающихся способностей конструктивной коммуникации, исследование наиболее действенных методов сотрудничества, заключающихся в навыке преодоления внутренних и внешних этнокультурных противоречий и

корректировки модели поведения и общения согласно ожидаемым результатам межкультурной коммуникации.

Важно отметить, что одной из новаторских форм внедрения стратегии формирования поликультурности в высшей школе является поэтапное моделирование трех парадигм. Первоначально, следует обратиться к модели этносоциальной, далее гражданской и глобальной через приобщение обучающихся к этническому, гражданскому и мировому просвещению [5, с.87].

Целью данной статьи является рассмотрение идеи поликультурности будущих специалистов в процессе получения высшего образования, а также ключевых условий, соблюдение которых необходимо для развития данного процесса в стенах высших учебных заведений.

Поскольку высшее образование играет ключевую роль в обществе, ориентированное на принципы личностного подхода, важно обучать будущих специалистов креативному подходу к решению задач и применению принципов вариативности в условиях межкультурного взаимодействия.

Важно отметить, что молодое поколение активно участвует в общественной жизни, приобретая ценный опыт и необходимые навыки для эффек-

тивного взаимодействия в условиях разнообразной культурной среды, что способствует расширению личных и профессиональных перспектив. При установлении новых межкультурных связей важно руководствоваться принципами и характеристиками поликультурного общества, такими как уважение, толерантность и открытость к разнообразию культур. Основной идеей текущего образовательного процесса является обеспечение возможностей для развития навыка овладения важными непрерывно развивающимися компетенциями, которые обладают широким признанием и приоритетны для межкультурного и социального взаимодействия.

Специфика теоретических и практических особенностей системы поликультурного образования описаны в трудах О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринского, Э.Р. Хакимова, Ю.С. Давыдова, Л.Л. Супруновой, И.С. Бессарабовой и др. [1, с.111].

В педагогической концепции, принятой в современной образовательной системе, поликультурное образование понимается как процесс вовлечения личности в различные сферы социальной, политической и экономической жизни, при этом используются ресурсы культуры и языка, формируется диалоговое межкультурное взаимопонимание, а также гражданская инициатива.

Фундаментальными являются такие дидактические принципы как развитие общечеловеческих и нравственных качеств, формирование гражданской позиции и толерантности, подготовка образовательной среды для взаимодействия различных социокультурных групп, нацеленных на продуктивное сотрудничество. Структурные компоненты поликультурного обучения направлены на развитие широкого кругозора, уважения к различным культурам, активного участия в общественной жизни, осознания важности культурного разнообразия для самопознания, формирования позитивной оценки культурных ценностей, улучшения навыков взаимодействия с представителями различных культурных сообществ. Превалирующими характеристиками конструктивного сотрудничества выступают толерантность, состоявшаяся гражданская позиция и эмпатия [6, с.132].

Интеграция поликультурного образования предполагает решение ключевых задач:

1. Приобретение знаний о культурно-нравственной составляющей своего народа с целью интеграции полученного опыта в инокультурную среду.
2. Изучение культурных реалий через знакомство с традициями, обычаями и искусством родной страны и мира.
3. Формирование приоритетов равенства всех культур и неприемлемости преобладания единичной культурной модели.
4. Рассмотрение толерантности как инструмента эффективного межкультурной и межнациональной коммуникации.
5. Становление прочной общественно-социальной позиции студентов в отношении не-

приемлемости национализма, культурной агрессии, вандализма и дискриминации.

Для того, чтобы в процессе получения высшего образования, формирование поликультурной личности обучающихся происходило наиболее эффективно, целесообразно применять следующие модели:

1. основополагающим компонентом поликультурного образования должна выступать концепция диалога культур. В ее основе лежит приобщение будущих специалистов к мировой культуре через культуру национальную. В процессе диалога различных культур представляется возможным осознать значимость и уникальность собственной культуры, а также выступить в роли субъекта межкультурной коммуникации – ее носителя и преобразователя.

2. Интеграция диалога культур в образовательный процесс осуществляется по принципу культуросообразности – тождество целей образования и культуры. Культурный код устанавливается в рамках диалогического общения. Диалогическое общение – это ключевой фактор формирования межкультурной, коммуникативной компетенции будущего специалиста и его становления как поликультурной личности.

3. Продвижение модели поликультурности в рамках образовательного процесса сопряжено с корреляцией поликультурных элементов во внеучебной, общественно-социальной жизни будущих специалистов. В вопросе решения поставленных задач особую роль занимают социогуманитарные знания, определяющие культурные, нравственные/ценностные ориентации, направляющие будущих специалистов.

4. Главным условием становления поликультурных и толерантных ориентиров является создание коммуникативно-направленной среды, актуализирующей коммуникативные ресурсы студентов на основе взаимодействия. Ведущим методом организации коммуникативной среды является применение интерактивных инструментов реализации когнитивной и творческой деятельности обучающихся (работа в группах). Основу инструментов интерактивности составляет диалог обучающихся и преподавателя и взаимодействие с одноклассниками.

Смысл групповой работы сводится к тому, чтобы уметь применить полученные в вузе знания и опыт успешного взаимодействия, перенести его и уметь использовать надлежащим образом [4, с.53].

Важно учитывать значимость внеаудиторной и внеаудиторной работы. Как показывает опыт, использование фронтальных форм работы принято считать одной из эффективных стратегий. К основным элементам стратегии по расширению поликультурных горизонтов можно отнести проведение олимпиад, международных конференций и творческих семинаров. Следовательно, у будущих специалистов появится стимул к постижению и совершенствованию культурного многообразия [5, с. 90].

Становится совершенно очевидно, что принцип поликультурности и толерантности должен интегрироваться на всех стадиях системы образования.

Поликультурный элемент должен стать независимой и неотъемлемой составляющей системы образования, объединяя все компоненты учебной и внеучебной деятельности.

Подводя итоги, формирование поликультурной личности, ориентированной на достижение целей межкультурной коммуникации должно иметь приоритетное значение в процессе становления и реализации личностно-профессиональных возможностей. Принцип поликультурности формируется в единстве основных ориентиров образовательной деятельности: культурно-просветительских, коммуникативных и духовно-нравственных.

Литература

1. Белогуров А., Идея поликультурности в образовательном процессе // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 109–112.
2. Глебов А.А., Воспитание патриотизма, толерантности и культурного общения. – Волгоград: Перемена, 2004. – 102 с.
3. Гунтер Г.Б. Знание как событие и как процесс // Что значит знать? Сборник научных статей. – М.: Центр гуманитарных исследований, 1999. – С. 46–59.
4. Джурицкий, А.Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме: учебник и практикум для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 257 с. – (Высшее образование). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/536365> (дата обращения: 03.04.2024).
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. стер. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
6. Матис В.И., Поликультурное образование в современном обществе. – Барнаул: Алтайский государственный институт культуры, 2016. – 307 с.
7. Richards, J.C., Schmidt, R. Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://simplenglish.com/wp-content/uploads/2021/03/Longman-Dictionary-of-Language-Teaching-and-Applied-Linguistics.pdf> (дата обращения: 01.04.2024)

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF MULTICULTURALISM IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Volochniuk A.A., Sagan S.N.
Sevastopol State University

At this stage of society's development, higher education institutions set themselves the development of a multicultural personality of a future specialist as one of the key goals. In the modern world, for any professional activity, it is necessary to understand the culture of other peoples in order to interact effectively both in everyday life and in working conditions. The involvement of higher education institutions

in a cross-cultural environment helps students overcome ethnic and cultural differences in the communication process. In this study, the topic of the formation of a multicultural personality of students during their studies at a higher educational institution is considered, as well as the key characteristics necessary for the implementation of this process in accordance with modern educational standards are touched upon. The principle of multiculturalism is formed due to the unity of the main guidelines of educational activity: cultural, educational, communicative and spiritual and moral.

Keywords: multicultural personality, cross-cultural environment, intercultural interaction, ethnocultural differences, multicultural communities.

References

1. Belogurov A., The idea of multiculturalism in the educational process // Higher education in Russia. – 2005. – No.2. – pp.109–111.
2. Glebov A.A., Education of patriotism, tolerance and cultural communication. – Volgograd: Peremena, 2004. – 102 p.
3. Gunter G.B. Knowledge as an event and as a process // What does it mean to know? Collection of scientific articles. – M.: Center for Humanitarian Studies, 1999. – pp. 46–59.
4. Dzhurinsky, A.N. Multicultural education in a multinational society: textbook and workshop for universities. – 2nd ed., reprint. and additional – M.: Yurayt Publishing House, 2024. – 257 p. – (Higher education). [Electronic resource]. – Access mode: <https://urait.ru/bcode/536365> (accessed: 04/03/2024).
5. Leontiev A.N. Activity. Conscience. Personality. – 2nd ed. ster. – M.: Sense; Publishing center “Academy”, 2005. – 352 p.
6. Mathis V.I., Multicultural education in modern society. Barnaul: Altai State Institute of Culture, 2016. – 307 p.
7. Richards, J.K., Emidt, R. Longman is reputed to be a specialist in the introduction of foreign languages and traditional linguistics [Electronic resource] – Access mode: <https://simplenglish.com/wp-content/uploads/2021/03/Longman-Dictionary-of-Language-Teaching-and-Applied-Linguistics.pdf> (accessed: 04/01/2024)

Педагогическое проектирование в формировании профессиональных компетентностей студентов педагогических вузов

Дозморова Елена Владимировна,

канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический
университет»
E-mail: e.dozmorova@mail.ru

Цель: содействие формированию профессиональных компетенций магистров педагогического вуза через осмысление современных проблем в области педагогического проектирования и реализацию учебного курса со специальным содержанием и формами организации образовательной деятельности.
Методы: Для решения исследовательских задач были использованы методы теоретического анализа научной, дидактической литературы по исследуемой проблеме, методы психолого-педагогического и социологического анализа состояния и потребностей в педагогических кадрах с высоким уровнем сформированности проектных компетентностей.

Результаты: Основу и новизну подходов к формированию проектных компетентностей магистров педагогического вуза составляет совокупность принципов профессиональной направленности с учетом требований к профессиональным квалификациям в соответствии с профессиональным стандартом педагога и особенностям организации образовательной деятельности студентов в соответствии с Федеральным государственным стандартом высшего образования.

Выводы: Педагогическое проектирование становится актуальным направлением при подготовке специалистов в области высшего педагогического образования. Выделенные компоненты формирования проектной компетентности будущего учителя формируются в процессе обучения в вузе. Представленный учебный курс расширяет и обогащает представление о содержательных и организационно-технологических основах подготовки будущего учителя и открывает перспективы для дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки специалиста в области педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, профессиональные компетентности, деятельностно-ориентированные формы организации деятельности,

Введение

В последнее десятилетие в развитии образования России наблюдается активный процесс развития программно-проектных методов управления: проектируются программы развития образовательных организаций, проектируются основные образовательные программы. Каждый педагог проектирует рабочие программы по учебным предметам, индивидуальные программы развития обучающихся, программы воспитания, технологические карты уроков и занятий и т.д. Все это требует от современного педагога определенного уровня мотивации, владения проектными методами, средствами и технологиями. Эти требования сформулированы в терминах компетенций в основополагающих документах, в том числе, в Федеральном государственном стандарте высшего образования и в Профессиональном стандарте педагога.

С учетом требований профессионального стандарта педагога всех уровней образования (от дошкольного общего образования до высшего профессионального образования), а также с учетом изменившихся профессиональных ориентаций педагогов, педагогическое проектирование становится актуальным направлением при подготовке специалистов в области высшего педагогического образования.

Материал и методы

В методологию данного исследования положен личностный и деятельностный подходы, а также принципы преемственности передового опыта в развитии педагогической теории и практики с целью выявления и внедрения эффективных условий организации высшего педагогического образования с позиции формирования профессиональных компетентностей магистрантов педагогического вуза в области педагогического проектирования.

Для решения исследовательских задач были использованы методы теоретического анализа научной, дидактической литературы по исследуемой проблеме, методы психолого-педагогического и социологического анализа состояния и потребностей в педагогических кадрах, которые владеют компетентностями, позволяющими разрабатывать и реализовывать педагогические проекты. Результаты исследования позволят системно рассмотреть педагогическое образование через постоянное овладение принципиально новыми компетенциями для осуществления проектного действия.

Гипотеза исследования заключается в следующем: профессиональные компетенции магистранта педагогического вуза будут отвечать современным требованиям, если разработан и реализуются специальные учебные курсы по проблемам педагогического проектирования на основе системно-деятельностного подхода и соответствующих данному подходу принципам профессиональной направленности.

Задачи исследования: на основе выявленных закономерностей и принципов формирования системы высшего педагогического образования разработать и обосновать содержание и условия реализации учебного курса с учетом современных требований к профессиональным квалификациям педагога и требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Литературный обзор

Понятие «педагогическое проектирование» не имеет единой трактовки: В.П. Беспалько [1] определяет педагогическое проектирование как самостоятельную полифункциональную педагогическую деятельность, предопределяющую создание новых или преобразование имеющихся условий образовательного процесса; Л.Д. Столяренко [2] представляет педагогическое проектирование как предстоящую, предполагаемую педагогическую деятельность; М.В. Буланова-Топоркова [3] обращает внимание на особую важность проектирования в профессиональной деятельности учителя, утверждая, что педагогическое проектирование является главной функцией любого педагога. Однако разнообразные трактовки понятия «педагогическое проектирование» содержат общий смысл – деятельность и прогнозирование результатов этой деятельности, что подтверждает сходство этого понятия с классическим пониманием сути проектирования. Но проектирование в образовании – система деятельности по реализации исследований и проектных разработок, которые способствуют развитию образования, удовлетворяя потребности и отдельного человека в образовании, и общества, в котором он живет, и образовательных систем.

В своих исследованиях авторы представляют разные виды педагогического проектирования, которые различаются по целевой направленности и результату. Так в работах М.П. Горчаковой-Сибирской и И.А. Колесниковой [4] авторами выделяются следующие виды проектирования:

- социально-педагогическое проектирование, цель которого – педагогическими средствами решать социальные проблемы;
- психолого-педагогическое проектирование направлено на межличностные отношения, складывающиеся в процессе образовательной деятельности;
- образовательное проектирование нацелено на инновационные образовательные процессы, которые обеспечивают комплексные обра-

зовательные результаты (сформированность на должном уровне предметных, метапредметных компетентностей и личностных результатов).

Объектами педагогического проектирования являются: социально-педагогическая среда; образовательная среда; содержание образования на разных его уровнях; качество образовательного процесса; разнообразные педагогические ситуации; система субъектных отношений в образовательной деятельности и т.д.

Из всего вышесказанного следует, что предметы и объекты педагогического проектирования сложны и многофункциональны, следовательно, многообразна и сложна деятельность проектировщиков в имеющейся педагогической реальности.

Результаты

Современная стратегия педагогического проектирования ориентирована на субъектно-деятельностную парадигму. Нормативные основания выступают в качестве ориентиров для организации образовательного процесса, но деятельностная парадигма подразумевает знание об уникальности личности обучающегося, создание пространства возможных действий педагога и обучающегося. Уникальность личности учащегося предполагает альтернативность, вариативность использования методик его обучения. Ученые-методологи в своих исследованиях указывают на возможности раздвоения предмета проектирования в условиях разделения субъектности знания об объекте и о соответствующих педагогических действиях [5]. В этом случае проектная деятельность направлена и на проектируемый предмет, и на управление проектными действиями субъектов проектирования. Таким образом педагогическое проектирование становится процессом системным.

Мы предполагаем, что деятельность по развитию системного педагогического проектирования требует специальных условий для формирования и развития профессиональных компетентностей будущих педагогов в условиях высшего профессионального педагогического образования.

Из самой логики компетентностного подхода следует, что, наряду с общей целью развития профессиональных компетентностей будущих учителей, имеются специфические цели по развитию тех компетенций (как нормы), которые развиваются в процессе включения в образовательную деятельность студентов в соответствии со спецификой образовательного курса. Например, к курсу «Теория и практика образовательного проектирования», который разработан для магистрантов ТГПУ (в соответствии с учебным планом), наряду с группой компетенций, связанных с деятельностью будущих педагогов по проектированию образовательных программ в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов соответствующего уровня образования и иными нормативными документа-

ми в сфере образования, сформулированы группы компетенций по разработке и внедрению научно-методического обеспечения основных и дополнительных образовательных программ с учетом возрастных и иных особенностей обучающихся.

Следующая группа компетенций связана со способностью педагогов формировать воспитательную образовательную среду. Стоит особо отметить, что при реализации компетентного подхода важно определить место курса, которое он занимает в основной образовательной программе, цикле дисциплин учебного плана. Представленный нами курс изучается в магистратуре, поэтому педагоги основываются на уже имеющемся педагогическом опыте (80%-86% магистрантов имеют педагогическое образование и опыт педагогической деятельности).

Содержание курса разрабатывается в соответствии с основной формируемой компетенцией: готовностью осуществлять педагогическое проектирование образовательных программ разного уровня и индивидуальных образовательных программ. Содержание курса содержит как практические, так и теоретические вопросы: педагогический проект как основная единица педагогического проектирования; проект как действие; основные идеи педагогического проектирования; логика организации педагогической проектной деятельности; субъекты и объекты проектной деятельности; гуманистическая природа педагогического проектирования; проекты личностного становления; проектирование контекста педагогической деятельности; оценка результатов проектной деятельности в области образования: критерии и технологии и др.

Обсуждение

С целью обеспечения результативности формирования профессиональных компетенций учебный курс должен включать не только современный содержательный учебный материал, но и специальные формы организации образовательной деятельности. Содержание курса предлагается осваивать в деятельностно-ориентированных формах: интерактивные лекционные занятия с использованием диалогового взаимодействия и презентационными материалами; практические занятия с использованием различных групповых форм с применением современных образовательных технологий. Данный курс предполагает разработку и защиту индивидуальных и групповых проектов в аудиторных формах организации образовательной деятельности, а также в ходе самостоятельной работы магистрантов.

Педагогическое наблюдение за деятельностью магистрантов по разработке педагогических проектов позволяет сделать выводы о наибольшей успешности коллективного проектирования, в процессе которого студентам удается собрать большее количество мнений, выработать разнообразные варианты решения проблем. Это наблюдение

подтверждается авторами исследований, которые подчеркивают наибольшую эффективность работы над проектом команды [6]. В проектной команде появляются общие ценности членов команды, возникает эффект синергии, способствующий к проявлению общей мотивации. Возникает продуктивное общение и взаимопонимание.

Активизируя творческий потенциал участников проектной команды, магистрантам предлагаются методы проектирования в соответствии с соответствующим этапом проекта. На этапе зарождения идей проекта свою результативность показали метод «Мозговой штурм», метод ассоциаций, технология «Мировое кафе». Такие методы и технологии коллективного мышления способствуют генерированию идей, нахождению оригинальных замыслов проекта. Особое внимание участников педагогического проекта обращается на нормативное состояние обсуждаемой проблемы.

На этапе проблематизации с переходом на этап целеполагания свою эффективность в организации деятельности магистрантов показали технологии «Дерево предсказаний» и «SMART».

С целью удержания логики проекта удачно применяется технология «Проектная стрела», основывающаяся на схематизации этапов проекта, которые зрительно фиксируются разными образами, давая возможность анализировать каждый этап проекта. Удерживать смысловую логику позволяет технология «Зеркало прогрессивных преобразований», направленная на соотнесение смыслов «проблема» – «цель», «причины» – «задачи», «задача» – «мероприятия» и т.д.

Для выявления уровня понимания содержания проекта, оценивания проектного продукта в конце работы над проектом (либо после каждого его этапа) подводятся итоги. На этом этапе эффективными являются приёмы «Незаконченное предложение», «Ваш тезис», «Вопросные технологии». На рефлексивном этапе, кроме обсуждения самого проектного продукта, целесообразно обсуждение ценности предложенных идей каждым членом команды, значимости вклада каждого участника, степени взаимопонимания и других психологических факторов, влияющих на результативность педагогического проектирования. Такие педагогические действия позволяют выйти на предложения от участников проектной команды об оптимальности организации мыследеятельности в процессе работы над педагогическим проектом.

На основании анализа научных трудов (Л.А. Филimonюк [6], Л.В. Ивановой [7], А.А. Пикаловой [8] и др.), а также по результатам педагогического наблюдения за выполнением заданий магистрантами и с учетом требований ФГОС, выделены следующие компоненты проектной компетентности: мотивационный, когнитивный, деятельностный, оценочно-рефлексивный. Критерии и показатели развития проектной компетентности представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Критерии и показатели развития проектной компетентности

Компонент профессиональной компетенции	Критерии развития проектной компетентности	Показатели
Мотивационный	Интерес к процессу и результатам проектной деятельности	– исследовательская инициативность; – ответственность; – проявление интереса к процессу и результатам проектной деятельности в образовании.
Когнитивный	Фиксация наличия выполненных проектных знаний	– определение типа проекта, его структуры и этапы реализации; знания технологий творческого поиска и оптимизации процесса в рамках реализации проекта; – наличие знаний об оценке результативности проекта; – наличие обобщенных знаний о педагогическом проектировании.
Деятельностный	Проективный Конструктивный Организаторский Коммуникативный	– владение различными способами поиска и обработки информации; – выражение позиции в проектной деятельности: степень включенности в деятельность, роль и соответствующий функционал, самостоятельность; – оперирование основами проектирования в педагогической деятельности; – умение планировать свою деятельность; – умение работать в группе, в паре.
Оценочно-рефлексивный	Способность к рефлексии и саморегуляции поведения и деятельности	способность личности произвести оценку собственной активности в процессе проектной деятельности; – готовность оценивать итоговый продукт проектной деятельности в рамках глобальной и личной значимости; – способность делать выводы (личные заключения) исходя из опыта проектной деятельности.

На основании выделенных характеристик сущности проектной компетентности (с целью определения уровня ее развития), к каждой теме курса «Теория и практика образовательного проектирования» магистрантам предлагается выполнить от одного до трех заданий, каждое из которых оценивается по пятибалльной системе. Часть заданий – обязательная, часть – на выбор. Обязательным условием является участие обучающихся в коллективных формах работы на каждом занятии и защита педагогического проекта. Проект должен иметь название, целевое назначение и ожидаемые результаты, теоретические основы и имеющийся практический опыт, основную идею, описание проекта, характеристику этапов реализации проекта, возможные риски. При оценивании проекта учитывается не только соответствие содержания указанным требованиям, но и уровень сформированности коммуникативных компетентностей по результатам презентации проекта, ответов на вопросы.

Выводы

В настоящее время растет необходимость в педагогах с высоким уровнем профессиональных компетентностей. Особое внимание уделяется тем компетентностям, которые позволяют успешно заниматься педагогическим проектированием. Таким образом, педагогическое проектирование становится актуальным направлением при подготовке

специалистов в области высшего педагогического образования: вносятся существенные изменения в учебном плане, вводя учебные курсы, позволяющие формировать и развивать высокий уровень проектной компетентности студентов. Представленный в данном исследовании учебный курс расширяет и обогащает представление о содержательных и организационно-технологических основах подготовки будущего учителя и открывает перспективы для дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки специалиста в области педагогического образования.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
2. Столяренко Л.Д. Основы психологии: учебное пособие для вузов / Л.Д. Столяренко. – 12-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 672 с.
3. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.
4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. Москва: Академия, 2008. 288 с.
5. Давыдов В.В. Теория деятельности и социальная практика [Электронный ресурс] / В.В. Давыдов, Ю.В. Громыко // Восток: альманах,

2005. № 7/8 (31/32). Режим доступа: http://www.situation.ru/app/j_artp_973.htm

6. Филимонюк Л.А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки / Филимонюк Л.А. // Автореферат на соискание ученой степени д-ра пед. наук – 2008.
7. Иванова Л.В. Проектная деятельность как основа развития проектной компетентности учителя / Иванова Л.В. // Интернет-журнал «Науковедение – 2014. – Т. 4 – № 23 – С. 1–8.
8. Пикалова А.А. Сущность и содержание проектной компетентности как предмет педагогического анализа / А.А. Пикалова В.А. Шершнева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/115PDMN619.pdf> (дата обращения: 15.04.2024).

PEDAGOGICAL DESIGN IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Dozmorova E.V.

Tomsk State Pedagogical University

Goal (Object): promoting the formation of professional competencies of masters of a pedagogical university through understanding modern problems in the field of pedagogical design and implementing a training course with special content and forms of organizing educational activities.

Methods: To solve research problems, methods of theoretical analysis of scientific and didactic literature on the problem under study, methods of psychological, pedagogical and sociological analysis of the state and needs for teaching staff with a high level of development of project competencies were used.

Results: The basis and novelty of approaches to the formation of project competencies of masters of a pedagogical university is a set of principles of professional orientation, taking into account the requirements for professional qualifications in accordance with the

professional standard of a teacher and the characteristics of the organization of educational activities of students in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard.

Conclusions: Pedagogical design is becoming a relevant area in the training of specialists in the field of higher pedagogical education. The identified components of the formation of the future teacher's project competence are formed in the process of studying at a university. The presented training course expands and enriches the understanding of the content, organizational and technological foundations of training a future teacher and opens up prospects for further improvement of the professional training of a specialist in the field of teacher education.

Keywords: Pedagogical design, professional competencies, activity-oriented forms of organizing activities.

References

1. Bespalko V.P. Components of pedagogical technology. – M.: Pedagogy, 1989.
2. Stolyarenko L.D. Fundamentals of Psychology: textbook for universities / L.D. Stolyarenko. – 12th ed. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2005. – 672 p.
3. Bulanova-Toporkova M.V. Pedagogy and psychology of higher education: textbook – Rostov-on-Don: Phoenix, 2002. – 544 p.
4. Kolesnikova I.A. Pedagogical design: educational manual for higher educational institutions / I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaya; edited by I.A. Kolesnikova. Moscow: Academy, 2008. 288 p.
5. Davydov V.V. Theory of activity and social practice [Electronic resource] / V.V. Davydov, Yu.V. Gromyko // Vostok: almanac, 2005. No. 7/8 (31/32). Access mode: http://www.situation.ru/app/j_artp_973.htm
6. Filimonyuk L.A. Formation of a teacher's project culture in the process of professional training / Filimonyuk L.A. // Abstract for the academic degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Sciences – 2008.
7. Ivanova L.V. Project activities as the basis for the development of project teacher competence / Ivanova L.V. // Internet journal "Science Studies – 2014. – Т. 4 – No. 23 – P. 1–8.
8. Pikalova A.A. The essence and content of project competence as a subject of pedagogical analysis / A.A. Pikalova V.A. Shershneva // World of Science. Pedagogy and psychology. – 2019. – Т. 7. – No. 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/115PDMN619.pdf> (access date: 04/15/2024).

Представления первокурсников факультета клинической психологии Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета о патриотическом воспитании

Зинкевич Елена Романовна,

д.пед.н., доцент, профессор, кафедра общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации
E-mail: lenazinkevich@mail.ru

В статье актуализируется проблема патриотического воспитания молодежи и обсуждаются результаты исследования, состоявшегося в медицинском педиатрическом университете в 2023–2024 учебном году. Участниками исследования стали первокурсники отделения специального дефектологического образования. Респондентам был предложен ряд вопросов, ответы на которые позволяли судить о понимании обучающимися смысла понятия «патриотизм», причин актуализации проблема патриотического воспитания молодежи в России, проанализировать их отрефлексированный опыт участия в мероприятиях патриотической направленности, а также понять, какие формы, по мнению участников исследования, могут наиболее успешно решать задачу воспитания патриотизма у молодежи. Теоретическая значимость исследования заявленного вопроса обусловлена необходимостью поиска актуальных ориентиров, целей, ценностей, идей, к которым может быть наиболее чувствительно поколение, выросшее в условиях идеологического многообразия.

Практическая направленность состоявшегося исследования выражается в том, что его результаты могут выступить источником для переосмысления преподавателями учреждений высшего образования подходов, форм, способов воспитания, которые могли бы способствовать достижению целевых установок патриотического воспитания будущих педагогов-дефектологов, повышать уровень их общей культуры, формировать систему знаний о социально-значимых детерминантах педагогической деятельности, одним из приоритетов которой является патриотическое воспитание подрастающего поколения.

Ключевые слова: педагогическое образование, специальное дефектологическое образование, патриотическое воспитание, ценностные смыслы патриотического воспитания.

Начало третьего десятилетия XXI века в образовании вообще и в высшем образовании, в частности, ознаменовано повышенным вниманием к патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Нельзя не отметить и того факта, что на всех уровнях власти – от президента до представителей на местах в отделах образования – актуализируется проблема патриотического воспитания [11], [12]. Объективными причинами сложившейся ситуации выступает низкое качество знаний обучающихся – выпускников школ – об отечественной истории, невысокий уровень сформированной у них системы нравственных ценностей, а также то, что в течение почти четверти века единого результата процесса патриотического воспитания, осуществляемого в общеобразовательных учреждениях, нет [14]. Среди причин можно отметить также позицию преподавателей и учителей, по мнению которых, патриотическое воспитание – это всегда задача семьи, формирующей положительное (или отрицательное) отношение к тому месту, где человек родился и живет.

Для решения задач патриотического воспитания подрастающего поколения государственной властью был принят ряд нормативно-правовых актов, предлагались проекты и разрабатывались программы, проводилась различная работа, которая предполагала восполнение пробелов, образовавшихся в этом вопросе в перестроечный период, в период реформирования государства в конце XX века и в первое десятилетие XXI века [10]. Заметим, что подрастающее поколение является особым ресурсом и социально-экономического, и социально-политического развития нашей страны в будущем, именно молодежь будет определять эффективность развития государства в последующие десятилетия. Учителям, преподавателям, педагогам принадлежит одна из главных ролей в реализации задач патриотического воспитания детей и молодежи.

Для того, чтобы оценить по достоинству существенный смысл понятия «патриотическое воспитание», следует остановиться на анализе слов «патриотизм» и «патриот». Слово «патриот» произошло от латинского «*patriota*», которое, в свою очередь, восходит к греческому «*patriotes*», что в переводе на русский язык – «соотечественник, земляк» [13]. «Этимологический словарь русского языка» М. Фасмера свидетельствует о том, что понятие «патриот» в России первым стал использовать Петр I, обращаясь к защитникам Отечества [15]. В толковом словаре В.И. Даля понятие «па-

триот» имеет следующие смыслы: любитель своего Отечества, человек, заботящийся о его благе, наконец, отчизнолюб – гражданин, который понимает, как важно любить свою Родину, свое отечество [4]. Таким образом, и само понятие «патриот», а также слова, непосредственно связанные с ним, имеют особый смысл, выражающий любовь к отечеству и жертвование жизнью ради и во благо его [7].

Еще в XIX веке Константин Дмитриевич Ушинский – ученый, педагог, исследователь – обосновал ключевую идею, связанную с необходимостью реализации идеи патриотического воспитания подрастающего поколения в России, предполагавшую необходимость учета особенностей менталитета российского народа и особенностей его ментальности [3].

Исторически формирование российской ментальности исследователи связывают, с одной стороны, с укреплением государства в направлении развития своей самостоятельности, национальной независимости, со стремлением сохранить свою цивилизацию, но, с другой, – с образованием личности на разных этапах ее становления, в содержание которого входит и патриотическое воспитание [8].

Патриотическое воспитание как особое направление воспитания всегда рассматривалось ключевым для формирования ментальности нашего населения и создания основ государства [5].

В период развития советской педагогики любовь к своему Отечеству – один из основополагающих принципов воспитания, выражающийся в преданности родному краю, переживание чувства гордости за всю его историю, желание охранять и защищать приоритеты государства, беречь и преумножать традиции Родины [1]. Конечно, патриотические чувства всегда сопряжены с уважением человека к историческому прошлому народа, болезненным восприятием, переживанием неудач, проблем страны, в которой он родился и вырос, в конечном счете, с чувством гордости за успехи и достижения Родины во всех сферах, что обусловлено сформировавшимися особенностями ментальности и менталитета [16]. В условиях же современных социально-политических, экономических и культурологических вызовов это направление работы с молодежью становится не только актуальным, с научной точки зрения, но и особенно с прикладной. Последнее настоятельно требует совершенствования форм и методов работы, использования педагогических новаций, которые могли бы преодолеть проблемы патриотического воспитания молодежи: низкий уровень сформированной системы нравственных ценностей у подрастающего поколения, недостаточный объем его знаний о российской истории, культуре, науке, отсутствие слаженной работы профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования, направленной на решение широкого спектра прикладных задач, обусловленных воспитанием патриота [6].

Реалии нашего мира свидетельствуют о социогуманитарном кризисе, затрагивающим мировоззрение субъекта, его модель социального поведения, культуру, науку, сферу образования и, конечно, ценностные ориентации. С точки зрения В.С. Голубева, социальная действительность, для которой характерен вульгарный материализм, отрицательно влияет как на индивидуальное сознание, так и на общественное сознание. В частности, исследователь отмечает: в настоящее время возможности гуманитарного знания для формирования патриотизма молодежи невелики [2].

Сказанное инициировало проведение в 2023–2024 учебном году исследования на факультете клинической психологии Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета, цель которого – изучить представления первокурсников о патриотическом воспитании. В исследовании участвовали обучающиеся первого курса отделения специального дефектологического образования, из них: 44 девушки и 3 молодых человека, возраст которых в средних показателях варьировался от 17.9 ± 0.3 лет.

Изучение представлений первокурсников о патриотическом воспитании осуществлялось посредством авторской анкеты, в которой было 7 вопросов. Ниже приводится содержание анкеты:

1. Какой смысл Вы вкладываете в понятие «патриотизм»?
2. По какой причине актуализировалась проблема патриотического воспитания молодежи в России?
3. В каких формах осуществлялось патриотическое воспитание в средней общеобразовательной школе, в которой Вы учились?
4. Какова, по Вашему мнению, цель патриотического воспитания молодежи в медицинском педиатрическом университете?
5. Какие специалисты, по Вашему мнению, должны решать задачи патриотического воспитания обучающихся на отделении специального дефектологического образования?
6. Какие формы воспитания, по Вашему мнению, могут успешно решать задачи патриотического воспитания обучающихся на отделении специального дефектологического образования?
7. Какому писателю, по Вашему мнению, удалось привлечь внимание российского общества к проблеме патриотического воспитания подрастающего поколения? Обоснуйте свой ответ.

Значительное число правильных ответов – 82.1%, иллюстрирующих точку зрения обучающихся по поводу интерпретации понятия «патриотизм», может выступать косвенным указанием на то, что обучающиеся понимают и осознают значение этого понятия, но связывают его лишь с любовью к Родине, отказываясь от деятельностных смыслов, которые предполагают защиту, преобразование, развитие своего государства. Незначительный процент респондентов – 17.9%, – рассматривая понятие «патриотизм», связывают его буквально с бережным отношением к Родине, – что

не слишком отличает эти ответы от тех, которые интерпретируют патриотизм как любовь к Родине. Сказанное выступает указанием на необходимость объяснения деятельностной составляющей в любви к Родине, в которой заключен основной смысл патриотизма как интегративного феномена – философского, педагогического и психологического [9].

Частота заявленных причин, повлиявших на актуализацию проблемы патриотического воспитания молодежи в России, распределилась следующим образом: специальная военная операция – 56.29%; развитие социальных связи с европейскими государствами – 19.8%; миграция российского населения – 14.7%; отрицание населением государственных инициатив и установок дальнейшего развития России – 9.21%. Результаты исследования убедительно свидетельствуют о том, что обучающиеся правильно интерпретируют первопричину, лежащую в основе актуализации проблемы патриотического воспитания, отчасти, это может указывать на активный процесс формирования социальной зрелости молодых людей и их стремление позиционировать свою точку зрения в связи со сложившейся социально-политической ситуацией в нашем государстве.

Ответы на вопрос по поводу форм патриотического воспитания в школе не отличались широким разнообразием. Обучающиеся – 77.8% – в качестве форм патриотического воспитания в школе называли праздники общегосударственного значения – День Победы, День народного единства, уроки, посвященные беседам о главном, экскурсии по местам Боевой славы, а также классные часы, на которые приглашались ветераны Великой Отечественной войны и рассказывали о ней. Остальные респонденты – 11.6% – отметили, что задачи патриотического воспитания решались только в семье, и они не смогли привести примеров форм патриотического воспитания в школе. На наш взгляд, это можно объяснить незнанием обучающихся такой внешней стороны воспитательного процесса как форма воспитания, возможно, они плохо усвоили одноименную тему на занятиях по педагогике. Оставшаяся часть участников исследования – 10.6% – оставили вопрос без ответа: возможно, не знали правильного ответа на него, так как у них отсутствует четкое понимание того, что есть форма воспитания, или, если в школе подобная работа проводилась, то она не вызывала соответствующих положительных эмоций у вчерашних школьников.

Отвечая на вопрос по поводу цели патриотического воспитания молодежи в педиатрическом медицинском университете, 83.2% респондентов указали в качестве такой цели любовь к Родине или бережное отношение к ней, внося в ответ уточнение, связанное с необходимостью сохранения традиций и национальной культуры. Результаты этой части исследования свидетельствуют о выраженной эмоциональной чувствительности к подобным вопросам у представителей этой воз-

растной выборки, но также эти результаты могут указывать на непонимание обучающимися необходимости деятельностных смыслов в выражении отношения к Родине. Остальные обучающиеся – 16.8% – резюмировали, что решать задачи патриотического воспитания в педиатрическом медицинском университете не нужно, так как мировоззрение, ценностные ориентации у студентов уже сформированы. Такая позиция респондентов может быть обусловлена и социальным инфантилизмом, и нежеланием обсуждать серьезные проблемы патриотического воспитания, которые всегда связаны с необходимостью отстаивать свою точку зрения и занимать определенную позицию, наконец, уровнем когнитивного развития.

На вопрос, какие специалисты должны решать задачи патриотического воспитания обучающихся на отделении специального дефектологического образования, были предложены следующие ответы: 45.9% в качестве ответственного за эту работу назвали заместителя декана по воспитательной работе, вероятно, по аналогии с завучами по воспитательной работе, 23.3% обучающихся ответственными за этот процесс назвали кураторов, проведя параллель с классными руководителями, которые решали задачи патриотического воспитания в школе, 10.8% – профессорско-преподавательский состав факультета. Они объяснили свою позицию тем, что этот вид воспитания может быть реализован, в частности, через организацию дискуссионных клубов, круглых столов, диспутов, в которых будет принимать участие и обучающиеся, и представители педагогического сообщества факультета. 20.0% обучающихся вместо ответа на вопрос предложили суждение следующего характера: в вузах уже не актуальна проблема патриотического воспитания, так как, по мнению студентов, у них уже сформировано мировоззрение, и они имеют свою точку зрения на этот счет. Эти результаты почти полностью совпадают с результатами ответов обучающихся на предыдущий вопрос: 16.8% заявили, что задачи патриотического воспитания в педиатрическом медицинском университете неактуальны. Подводя итоги этой части исследования, можно сделать вывод о том, что лишь незначительное количество респондентов – 10.8% – понимают социально-политическую окрашенность патриотического воспитания, поэтому указывают на необходимость сотрудничества обучающихся и преподавателей в достижении его цели, отмечают важность активного обсуждения вопроса с профессорско-преподавательским составом университета.

Ответы на вопрос о формах воспитания, которые могут успешно решать задачи патриотического воспитания обучающихся на отделении специального дефектологического образования, практически полностью совпали с результатами анализа предыдущего вопроса анкеты: 64,3% назвали участие в праздниках – День Победы, День народного единства, а также в экскурсиях по Ленинградской области; 12.6% обучающихся в качестве

форм воспитания называли дискуссионные клубы, круглые столы, конференции, диспуты, акции, посвященные проблеме патриотического воспитания молодежи. Результаты этой части исследования убедительно свидетельствуют о стремлении обучающихся к сохранению традиций, принятых в школе в связи с организацией патриотического воспитания. Относительно невелик процент обучающихся, стремящихся к диалогу с профессорско-преподавательским составом университета. 23.1% обучающихся заявили, что в вузах не актуальна проблема патриотического воспитания, возможно, это результат семейного воспитания, негативного отношения к ситуации в России в связи с началом специальной военной операции, несформированность социальной позиции обучающихся, непонимание важности патриотического воспитания для государства вообще и для учреждений образования, в частности.

Последний вопрос анкеты вызвал у отдельных респондентов некоторые затруднения, об этом свидетельствовал большой процент – 29.09% – заявивших, что они не могут назвать такие книги, и 10.8% тех, которые категорически отрицают необходимость чтения книг подобной тематики. Оставшиеся респонденты – 60.11% – смогли привести названия книг патриотической направленности и обосновать свой выбор. В круг названных обучающимися книг вошли как советские, российские, так и зарубежные авторы. Наиболее часто упоминаемыми были произведения Б.Л. Васильева «А зори здесь тихие», М.А. Шолохова «Судьба человека» и «Тихий Дон», Л.Н. Толстого «Война и мир», В.А. Закруткина «Мать человеческая», А.Т. Твардовского «Василий Теркин», Володькиной Е.М., Перовой О. «Моя Россия. Книга юного патриота», Б.Н. Полевого «Повесть о настоящем человеке», В.В. Быкова «Альпийская баллада», А.П. Платонова «Еще мама». В частности, были названы произведения Д. Оруэлла «1984» и Е.И. Замятина «Мы», которые относятся к жанру антиутопии и требуют дополнительного обсуждения их смыслов с аудиторией с тем, чтобы понять занимаемую ею позицию.

Книги, названные респондентами, и обоснование ими своего выбора свидетельствуют о том, что молодые люди понимают, какое влияние может оказывать на людей содержание такой литературы. И это не может не радовать.

Подводя итоги результатам исследования, можно резюмировать, что обучающиеся первого курса отделения специального дефектологического образования правильно интерпретируют значение слова «патриотизм», но не выделяют в нем деятельностьную составляющую, которая могла бы указывать на их стремление отстаивать и защищать интересы страны, эффективно работать на благо развития государства.

Анализируя отрефлексированный опыт участия вчерашних школьников в мероприятиях патриотической направленности, можно отметить, что значительная часть обучающихся принимала участие

в различных формах патриотического воспитания, прежде всего, в праздниках общегосударственного значения, для них – это традиционные формы, позволяющие решать задачи патриотического характера.

Ответы, связанные с целью патриотического воспитания молодежи в педиатрическом медицинском университете, отличает отсутствие деятельностного начала в выражении своего отношения к Родине. Другая часть респондентов отрицают необходимость проведения мероприятий патриотического характера, что может быть связано с целым рядом причин, среди которых: социальный инфантилизм студентов, их нежелание обсуждать проблемы патриотического воспитания, высказывать свою точку зрения, наконец, недостаточный уровень когнитивного развития обучающихся.

Рассматривая ответы на вопрос, какие специалисты должны решать задачи патриотического воспитания обучающихся на отделении специального дефектологического образования, можно заметить, что большинство обучающихся склонны демонстрировать традиционное представление об ответственных за процесс патриотического воспитания, но уже выделяется группа студентов, которые понимают необходимость коллегиального сотрудничества преподавателей и обучающихся, их диалога, продуктивной дискуссии в достижении цели патриотического воспитания молодежи, отмечают важность активного обсуждения вопроса с профессорско-преподавательским составом университета. Формы патриотического воспитания, которые, по мнению обучающихся, могут успешно решать его задачи на отделении специального дефектологического образования, весьма традиционны, но в них заметно стремление субъектов диалогизировать этот процесс с тем, чтобы услышать мнение другого и других, прежде всего, профессорско-преподавательского состава.

К сожалению, процент обучающихся, которые не смогли (или не захотели) назвать книги, авторам которых удалось привлечь внимание российского общества к проблеме патриотического воспитания подрастающего поколения, довольно высок, но внушает оптимизм, что большая часть обучающихся смогла не только привести названия книг патриотической направленности, но и предложили обоснование своего ответа.

Результаты исследования подчеркивают актуальность диалоговых форм и активных методов работы с обучающимися с тем, чтобы обучить их стратегиям сотрудничества, дискуссионного взаимодействия и приемам убеждения в вопросах патриотического воспитания подрастающего поколения. Все это будет способствовать формированию мировоззрения, ценностных ориентаций молодежи, а также усвоению ими норм и правил социального поведения. Наряду с этим, обучающимся необходимо рассказывать об инициативах государства в вопросах патриотического воспитания молодого поколения россиян и обсуждать эти инициативы с тем, чтобы выделить его векторную

роль в формировании патриотизма в современных условиях, основанном на деятельностном подходе.

Литература

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – С. 365.
2. Голубев В.С. К проблеме управления наукой: цели и методы. – М.: – «Академия Тринитаризма». –2017. – № 77. – С. 813–823.
3. Горячева И.А. Учебные книги К.Д. Ушинского как образец педагогической классики. 3-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург: Издательство «Артефакт», 2020. – 304 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Серия сокровищница русской культуры. – Изд-во АСТ, 2023. – 560 с.
5. Дорошенко С.И. Роль исторической рефлексии в патриотическом воспитании личности // В сборнике: Историческая память и связь поколений как духовно-нравственная основа патриотического воспитания молодежи. Сборник статей по материалам научно-практической конференции в рамках XXVIII Международных Рождественских образовательных чтений. Москва, 2021. С. 67–73.
6. Инкижекова М.С. Актуальные проблемы патриотического дискурса // Вестник современных исследований. – 2018. – № 7.3 (22). – С. 395–401.
7. Лебедев А.А., Коханова Л.А. Понятие «патриотизм» в современном прочтении: этимология и семантика // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – 2015. – Т. 12. – № 1. – С. 29–34.
8. Позднякова О.В., Черкасова Т.П. Опыт патриотического воспитания молодежи // В сборнике: Институциональные трансформации общественно-политической системы России: прошлое, настоящее, будущее. сборник трудов участников третьей международной научно-практической конференции. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Южно-Российский институт управления. Ростов-на-Дону, 2023. – С. 160–165.
9. Поляков С.Д. О проблемах патриотического воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 5 (20). – С. 52–56.
10. Постановление правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 года № 1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (с изменениями на 30 марта 2020 года) // Электронный ресурс URL: <http://docs.cntd.ru/document/420327349> (дата обращения 20.04.2024).
11. Путин В.В. Программа патриотического воспитания должна основываться на базовых ценностях // Электронный ресурс URL: <https://tass.ru/obshchestvo/7325009> (дата обращения 20.04.2024).
12. Стенографический отчет о встрече В.В. Путина с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи // Электронный ресурс URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/16470> (дата обращения 20.04.2024).
13. Русско-греческий словарь. 9000 слов. – М.: Т&P Books Publishing. – 2019. – 258 с. Электронный ресурс URL: <https://www.litres.ru/book/raznoe/russko-grecheskij-tematicheskij-slovar-9000-slov-8644236/> (дата обращения: 21.04.2024).
14. Суслов М.Г. Государство как организатор патриотического воспитания и как ценность для патриотического воспитания // Альманах пермского военного института войск национальной гвардии. – 2021. – № 3 (3). – С. 143–154.
15. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка в 4 т. / пер. с нем. и доп. члена-корреспондента АН СССР О.Н. Трубачева; под ред. и с предисл. проф. Б.А. Ларина. – Изд. 2-е, стер. – Москва: Прогресс, 1986–1987. – 22 см // Электронный ресурс URL: <https://vasmer.slovaronline.com/> (дата обращения: 21.04.2024).
16. Шайхутдинова Н.Ф., Бочкарева Е.Д. Патриотическое воспитание молодежи в учреждениях культуры и образования – основа консолидации граждан России // Педагогический научный журнал. – 2023. – Т. 6. – № 5. – С. 80–83.

PRESENTATIONS BY FIRST-YEAR STUDENTS OF THE FACULTY OF CLINICAL PSYCHOLOGY ST. PETERSBURG STATE PEDIATRIC MEDICAL UNIVERSITY ON PATRIOTIC EDUCATION

Zinkevich E.R.

St. Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

The article updates the problem of patriotic education of youth and discusses the results of a study held at the Pediatric Medical University in the 2023–2024 academic year. The participants of the study were first-year students of the department of special defectological education. The respondents were asked a number of questions, the answers to which made it possible to judge the students' understanding of the meaning of the concept of "patriotism", the reasons for the actualization of the problem of patriotic education of youth in Russia, to analyze their reflected experience of participation in patriotic events, and also to understand what forms, in the opinion of the study participants, can most successfully solve the problem of instilling patriotism among young people.

The theoretical significance of the study of the stated issue is due to the need to search for current guidelines, goals, values, ideas to which the generation that grew up in conditions of ideological diversity may be most sensitive.

The practical orientation of the study is expressed in the fact that its results can serve as a source for teachers of higher education institutions to rethink approaches, forms, and methods of education that could help achieve the goals of patriotic education of future teachers-defectologists, increase the level of their general culture, and form a system of knowledge about socially significant determinants of pedagogical activity, one of the priorities of which is the patriotic education of the younger generation.

Keywords. Pedagogical education, special defectology education, patriotic education, value meanings of patriotic education.

References

1. Vishnyakova S.M. Professional education. Dictionary. Key concepts, terms, current vocabulary. – М.: NMC SPO, 1999. – P. 365.

2. Golubev V.S. On the problem of science management: goals and methods. – M.: – “Academy of Trinitarianism.” –2017. – No. 77. – P. 813–823.
3. Goryacheva I.A. Educational books by K.D. Ushinsky as an example of pedagogical classics. 3rd ed., rev. and additional – Ekaterinburg: Artefact Publishing House, 2020. – 304 p.
4. Dal V.I. Explanatory dictionary of the living Great Russian language. The series is a treasury of Russian culture. – AST Publishing House, 2023. – 560 p.
5. Doroshenko S.I. The role of historical reflection in the patriotic education of the individual // In the collection: Historical memory and the connection of generations as the spiritual and moral basis of the patriotic education of youth. Collection of articles based on the materials of the scientific and practical conference within the framework of the XXVIII International Christmas Educational Readings. Moscow, 2021. pp. 67–73.
6. Inkizhekova M.S. Current problems of patriotic discourse // Bulletin of modern research. – 2018. – No. 7.3 (22). – P. 395–401.
7. Lebedev A.A., Kokhanova L.A. The concept of “patriotism” in modern reading: etymology and semantics // Bulletin of SUSU. Series “Linguistics”. – 2015. – T. 12. – No. 1. – P. 29–34.
8. Pozdnyakova O.V., Cherkasova T.P. Experience of patriotic education of youth // In the collection: Institutional transformations of the socio-political system of Russia: past, present, future. collection of works of participants of the third international scientific and practical conference. Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, South Russian Institute of Management. Rostov-on-Don, 2023. – pp. 160–165.
9. Polyakov S.D. On the problems of patriotic education // Domestic and foreign pedagogy. – 2014. – No. 5 (20). – pp. 52–56.
10. Decree of the Government of the Russian Federation of December 30, 2015 No. 1493 “On the state program “Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016–2020” (as amended on March 30, 2020) // Electronic resource UTL: <http://docs.cntd.ru/document/420327349> (date of access: 04/20/2024).
11. Putin V.V. The patriotic education program should be based on basic values // Electronic resource URL: <https://tass.ru/obshchestvo/7325009> (access date 04/20/2024).
12. Verbatim report of the meeting V.V. Putin with representatives of the public on issues of patriotic education of youth // Electronic resource URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/16470> (access date 04/20/2024).
13. Russian-Greek dictionary. 9000 words. – M.: T&P Books Publishing. – 2019. – 258 p. Electronic resource URL: <https://www.litres.ru/book/raznoe/russko-grecheskiy-tematicheskii-slovar-9000-slov-8644236/> (access date: 04/21/2024).
14. Suslov M.G. The state as an organizer of patriotic education and as a value for patriotic education // Almanac of the Perm Military Institute of National Guard Troops. – 2021. – No. 3 (3). – pp. 143–154.
15. Vasmer M Etymological dictionary of the Russian language in 4 volumes / trans. with him. and additional Corresponding Member of the USSR Academy of Sciences O.N. Trubachev; edited by and with a preface. prof. B.A. Larina. – Ed. 2nd, erased – Moscow: Progress, 1986–1987. – 22 cm // Electronic resource URL: <https://vasmer.slovaronline.com/> (access date: 04/21/2024).
16. Shaikhutdinova N.F., Bochkareva E.D. Patriotic education of youth in cultural and educational institutions is the basis for the consolidation of Russian citizens // Pedagogical scientific journal. – 2023. – T. 6. – No. 5. – P. 80–83.

Формирование алгоритма профессионально ориентированных занятий по иностранному языку на примере управленческого дискурса

Кади Светлана Вячеславовна,

старший преподаватель, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: svetlanakadi@yandex.ru

В современных условиях нелингвистических вузов актуализируется иноязычная подготовка конкурентоспособных специалистов в сфере менеджмента. Большое внимание преподавателями уделяется формированию иноязычной лексико-грамматической компетенции. Для того, чтобы непосредственно исключить недопонимание будущей профессиональной деятельности с использованием иностранного языка и одновременно повысить изначально невысокий уровень языкового обучения студентов, необходимы новые методические приемы и педагогические подходы. Они должны быть основаны на перспективном варианте. Например, в рамках применения педагогической информационной технологии возможно внедрить «*управленческий компонент*» в дискурс менеджера. В статье показано, что при этом обнаруживаются положительные результаты. В том числе и при проверке синтаксической и лексико-грамматической составляющих формируемой иноязычной лексико-грамматической компетенции. Достаточность надежности измерения подтверждается опытным путем, основанное на данных, которые получены при обучении студентов сборных групп второго курса различных направлений менеджмента нелингвистического вуза. С этой целью используется серия специально разработанных упражнений, делается акцент на необходимые условия усвоения лексики делового общения будущего руководителя, применяются методы тестирования и контроля. Проведенное исследование также демонстрирует потенциал надежности использования средств обучающе-контролирующих компьютерных программ по иностранному языку для оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: Высшее профессиональное образование, иноязычная лексико-грамматическая компетенция, педагогическая информационная технология, обучающе-контролирующая компьютерная программа, педагогика высшей школы, методика преподавания иностранного языка.

Изучение профессионально направленного иностранного языка несет в себе, прежде всего, коммуникационную нагрузку компетентного бизнес-руководителя. Однако практика показывает изначально невысокий уровень языковой подготовки студентов бакалавров менеджеров, обучающихся по обязательным образовательным программам в российских вузах. Также присутствует некое недопонимание будущей профессиональной деятельности, связанное непосредственно с использованием иностранного языка. Поэтому на первый план выдвигается не только оценка универсальных навыков, мотивирование, но и пересмотр преподавателями иностранного языка методических приемов, педагогических подходов к обучению [15]. Объединяя науку и практику, также осмысливается важность современного технического оснащения, полезность обучающе-контролирующих компьютерных программ, целенаправленных локальных образовательных ресурсов, наполненных, необходимыми, тщательно продуманными компонентами. В этой связи использование возможностей информатизации в преподавании иностранного языка становится сложно переоценить [1, 7]. Видна способность легко претерпевать трансформации, связанные с методическими новшествами и за счет этого адаптироваться к плодотворному сотрудничеству [8, 10, 13]. Поэтому интерес для нашего исследования представляет успешность формирования иноязычной лексико-грамматической компетенции студентов менеджеров, изучающих французский язык, с помощью педагогической информационной технологии. Для этого разработан авторский алгоритм занятий с учетом профессионально ориентированного маркированного «управленческого компонента» дискурса менеджера, входящий в состав синтаксической и лексико-грамматической мета-надстройки иноязычной лексико-грамматической компетенции (далее ИЛГК).

Благодаря специально отобранной профессионально ориентированной терминосистеме, авторскому разработанному комплексу лексико-грамматических заданий, упражнений, усилены основные компоненты формируемой компетенции:

- *синтаксический* выведен через типологию структурирования предложений французского языка: вводных слов, союзов, артиклей, согласования, с целью логического изложения [2];
- *лексико-грамматический* отслеживается через усиление объективности, точности, связности, аргументированности и корректной завершен-

ности речи (например, лексические навыки употребления базовых терминов вычлняются после определения лексической составляющей, необходимой именно менеджерам) [6];

- *технологический* содействует эффективности образовательного процесса (например, ситуационная задача содержит все необходимые данные для ее решения, а в случае их отсутствия включаются условия, из которых можно извлечь эти данные) [4, 5, 11].

То есть видна линия формирования учебной деятельности с ее структурной организацией, с определенным механизмом функционирования [14]. Сформированность иноязычной лексико-грамматической компетенции оценивается по усвоению студентами заданных синтаксических и лексико-грамматических аспектов профессионально ориентированного иностранного языка и показателем уровня обученности, что подтверждается эффективностью выбранной методики.

Созданные рефлексивные условия формирования ИЛГК (с входной диагностикой) обеспечивают студентам осознание необходимости изучать профессионально ориентированный иностранный язык [9]. Ориентировочные условия (с промежуточной диагностикой) нацелены на усвоение знаний с принятием смысла их применения. Практические условия (с выходной диагностикой) обращены на возможность приобретения опыта и знаний в условиях образовательного процесса нелингвистического вуза и на способность студентов в будущем использовать приобретенные знания в контрольной (далее КГ) и экспериментальных группах (далее ЭГ).

Результаты *контрольного эксперимента* в проведенном исследовании отражают данные среднего показателя правильных ответов при выполнении итогового среза, который составил в ЭГ – 91,25% в КГ – 75,05% (разница 16,2%). Из них синтаксически правильно выполненные задания составили в ЭГ 11%, КГ 9%, а лексико-грамматические 80,25% в ЭГ и в КГ 66,05%. Количество набранных баллов от 20 до 91 в контрольной группе, от 72 до 100 в экспериментальной. Анализ ответов позволяет выявить актуальную для данного исследования динамику уровня сформированности иноязычной лексико-грамматической компетенции студентов и ее значимость в условиях применения педагогической информационной технологии. Результатом экспериментального обучения стал количественный и качественный рост показателей сформированности ИЛГК. Новая форма проведения занятия, усиленная «управленческим компонентом» повышает рост уровня знаний, одновременно интенсифицирует процесс обучения. Безусловно этому способствовали также профессионально ориентированные ситуации, переложенные на обучающе-контролирующую компьютерную программу (далее ОККП), актуализирующие рефлексирующую функцию, побуждающие студентов к творческому восприятию решения проблемных задач и самостоятельности [8, 12].

Так как апробация методики проводилась в несколько этапов, динамика формирования ИЛГК вычислялась с помощью инструмента Excel, чтобы исходные данные имели *нормальное распределение* [3]. Нулевой сдвиг не рассматривался. Основанием выбора данного критерия послужили задачи исследования и достаточная четырехлетняя выборка с 2017 по 2021 учебные годы, 400 человек. Из которых делалась ежегодная статистическая выборка объема по 20 студентов контрольной и экспериментальной групп, что видно из таблицы 1.

Таблица 1

Период	ЭГ	КГ	К-во студентов
2017/2018	МВШУ (Менеджеры 1, 2), ФЭМ (Менеджеры 1, 2)	МВШУ (Менеджеры 3, 4), ФЭМ (Менеджеры 3, 4)	160
2018/2019	ИЭИ (Менеджеры 1,2)	ИЭИ (Менеджеры 3, 4)	80
2019/2020	ИЭИ (Менеджеры 1,2)	ИПМИТ (Менеджеры 3, 4)	80
2020/2021	ИПМИТ (Менеджеры 1,2)	ИПМИТ (Менеджеры 3, 4)	80

Проведен расчет по общим значимым параметрам ЭГ (200 чел.), но КГ (еще 200 чел.) в расчет не бралась. Все же полученные результаты были подвергнуты статистической обработке после набора необходимых значений исследуемой выборки для обеих групп (за финальную основу взяты данные 2020/2021 гг., всего 40 человек). В этой связи проверялась динамика сформированности ИЛГК по показателям *уровня обученности* (как особого аспекта данной работы) и данным анкетирования по параметрам: *мотивационный показатель* (мотив, определен *эмоционально-ценностный критерий*), *практический показатель* (готовность, определен *знаниевый критерий*) и *деятельностный показатель* (профессиональная склонность, определен *компетентностный критерий*).

Также более детально учитывались полученные результаты исследования по *входной, промежуточной и выходной диагностике* формирования иноязычной лексико-грамматической компетенции.

Для этого сначала было проверено число положительных и отрицательных сдвигов по каждому критерию шкалы во всех выборках. При подсчете положительных сдвигов считалось «*эмпирически*» большее количество положительных ответов, а «*типичными*» меньшее. По таблице «критические значения G Критерий знаков» определялось $G_{кр}$. Таким образом предполагалось, что если G эмпирическое меньше G критического, то сдвиг в «типичную» сторону достоверен.

Входная диагностика 400 человек, по основным параметрам формализованными методами тестирования, установленными в данной работе,

помогла определить уровень сформированности необходимых компонентов ИЛГК по подготовленным тестам, что видно из таблиц 2, 3 и 4. Сумма полученных баллов по компонентам учитывалась

по следующим показателям: *мотивационный* (высокий в 3, средний в 2 и низкий в 1 балл), *практический* и *деятельностный* (высокий в 10, средний в 6 и низкий в 3 балла).

Таблица 2

Мотивационный показатель (400 чел.)					
по входной диагностике					
Высокий (3 балла)		Средний (2 балла)		Низкий (1 балл)	
ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы	ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы	ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы
70–35% –210	60–30% –180	100–50% –200	110–55% –220	30–15% –30	30–15% –30
по промежуточной диагностике					
Высокий (3 балла)		Средний (2 балла)		Низкий (1 балл)	
ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы	ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы	ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы
80–40% –240	90–45% –270	90–45% –180	80–40% –160	30–15% –30	30–15% –30
по итоговой диагностике					
Высокий (3 балла)		Средний (2 балла)		Низкий (1 балл)	
ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы	ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы	ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы
190–75% –444	90–45% –270	100–50% –200	50–25% –100	10–5% –10	25–12,5% –25

Из ЭГ 150 человек имеют ненулевой сдвиг, расчет проведен на достоверном уровне в кон-

це эксперимента, что показано на рисунках 1 и 2.

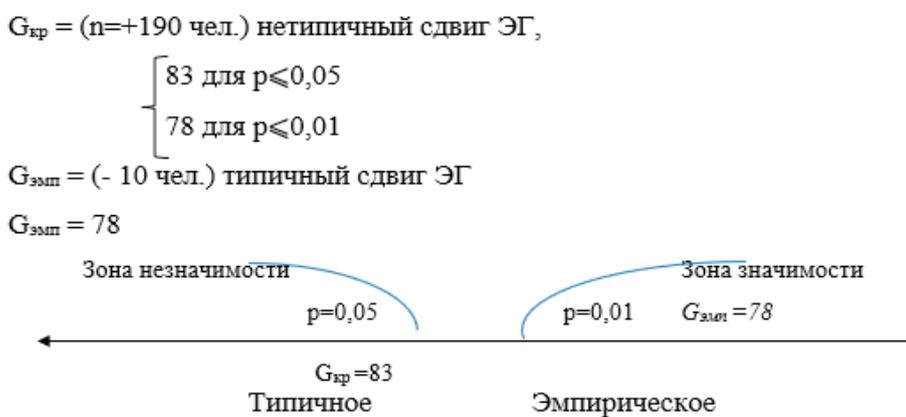


Рис. 1. Ось значимости критерия знаков G мотивационного показателя

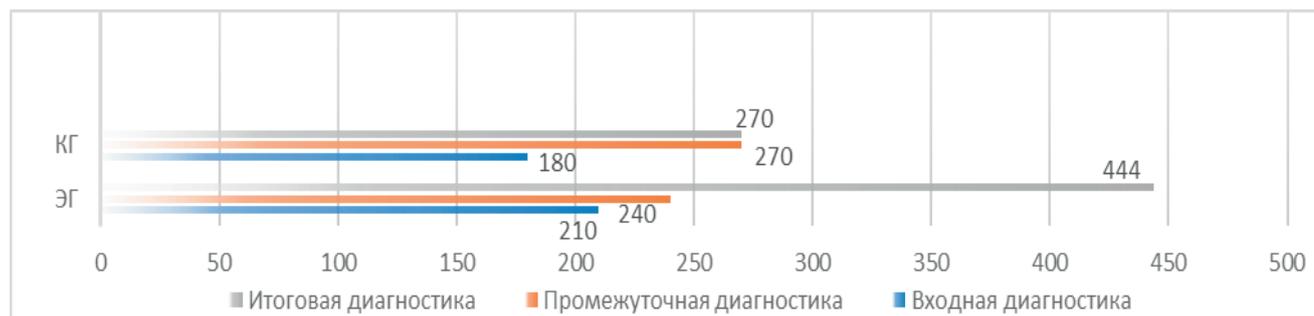


Рис. 2. Динамика сформированности ИЛГК по мотивационному показателю

Таблица 3

Практический показатель (400 чел.)					
по входной диагностике					
Высокий (10 баллов)		Средний (6 баллов)		Низкий (3 балла)	
ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы	ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы	ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы
40–20% –400	40–20% –400	80–40% –480	110–55% – 660	80–40% –240	70–35% –210
по промежуточной диагностике					
Высокий (10 баллов)		Средний (6 баллов)		Низкий (3 балла)	
ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы	ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы	ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы
60–30% –600	60–30% –600	80–40% –480	90–45% –540	60–30% –180	50–25% –150
по итоговой диагностике					
Высокий (10 баллов)		Средний (6 баллов)		Низкий (3 балла)	
ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы	ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы	ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы
120–60% –1200	80–40% – 800	50–25% –300	100–50% –600	30–15% –90	20–10% –60

Из ЭГ 170 студентов имеют ненулевой сдвиг, расчет проведен на достоверном уровне не в конце эксперимента, что видно на рисунках 3 и 4.



Рис. 3. Ось значимости критерия знаков G по практическому показателю

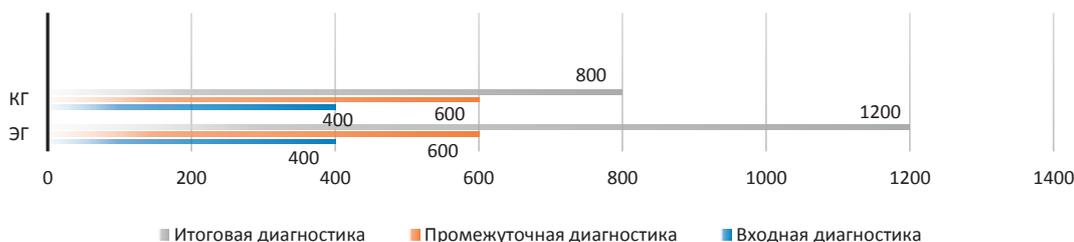


Рис. 4. Динамика сформированности ИЛГК по практическому показателю

Таблица 4

Деятельностный показатель (400 чел.)					
по входной диагностике					
Высокий 10 баллов		Средний 6 баллов		Низкий 3 балла	
ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы	ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы	ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы
30–15% –300	50–25% –500	90–45% – 540	90–45% – 540	80–40% –240	60–30% –180
по промежуточной диагностике					
Высокий 10 баллов		Средний 6 баллов		Низкий 3 балла	
ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы	ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы	ЭГ Чел-%-баллы	КГ Чел-%-баллы

Деятельностный показатель (400 чел.)					
50–25% –500	80–40% –800	90–45% –540	70–35% –420	60–30% –180	50–25% –150
по итоговой диагностике					
Высокий 10 баллов		Средний 6 баллов		Низкий 3 балла	
ЭГ Чел.-%-баллы	КГ Чел.-%-баллы	ЭГ Чел.-%-баллы	КГ Чел.-%-баллы	ЭГ Чел.-%-баллы	КГ Чел.-%-баллы
180–90% 1800	80–40% 800	0%	70–35% –420	20–10% –60	50–25% –150

Из ЭГ 200 имеют ненулевой сдвиг, расчет проведен на достоверном уровне в конце эксперимента, что указано на рисунках 5 и 6.

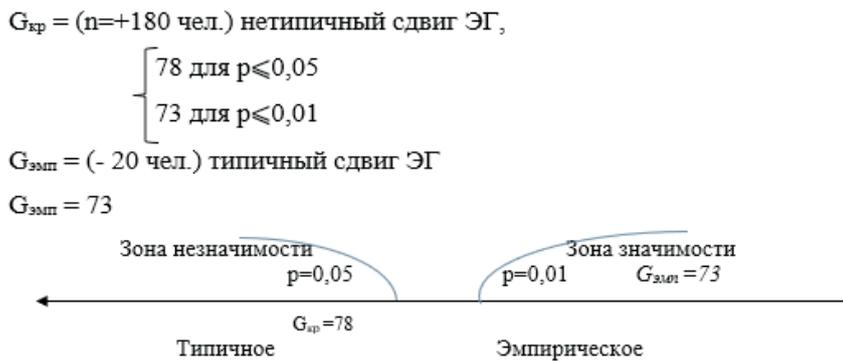


Рис. 5. Ось значимости критерия знаков G по деятельностному показателю

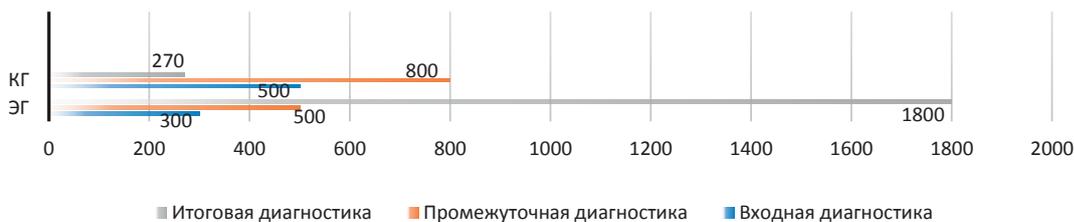


Рис. 6. Динамика сформированности ИЛГК по деятельностному показателю

Используемый математический метод позволил определить «направление и выраженность интенсивности сдвига в значении исследуемого признака», изменяются ли показатели в сторону улучшения в данном эксперименте [3]. Произошли ли достоверные изменения, соотнесенные с результатами экспериментальной работы.

В испытуемых ЭГ произошли достоверные изменения. Подъем уровня *мотивационного* показателя сформированности ИЛГК студентов менеджеров не случайно: $p=0,01$; $G_{\text{эмп}}=78$.

Подъем уровня *практического* показателя сформированности ИЛГК не случайно: $p=0,01$; $G_{\text{эмп}}=60$.

Подъем уровня *деятельностного* показателя сформированности ИЛГК не случайно: $p=0,01$; $G_{\text{эмп}}=73$.

Статистическая проверка достоверности изменений в испытуемых *экспериментальных группах* показала тенденцию зоны значимости.

Данный диагностический комплекс позволил в исследовательской работе обобщить полученные результаты. Проведена статистическая проверка достоверности изменений практического и деятельностного показателей до и после экспе-

римента, которая показала высокий рост уровней сформированности ИЛГК у общего количества студентов, участвовавших в эксперименте.

Это позволяет сделать вывод о том, что преобладание уровня сформированности *мотивационного, практического и деятельностного* показателей при проведении эксперимента является не случайным, а исходит из формирующей экспериментальной работы.

Исходя из совокупности педагогических условий по формированию ИЛГК, данный эксперимент выявил *мотивационный, практический, деятельностный* показатели в *диагностирующем* блоке созданной модели. На рисунке 7 видна обученность, способность к успешному усвоению тем, с учетом «управленческого компонента», заданных синтаксических и лексико-грамматических конструкций при использовании педагогической информационной технологии.

Значительное повышение результатов в экспериментальной группе. В итоговом срезе видна разница **16,2%** между ЭГ и КГ. Диагностика показала, что относительная устойчивость результатов в контрольной группе свидетельствует об эффективности проведенной работы, итоги которой были обеспечены целостной системой выявленных

условий. Это выразилось в повышенном интересе к приобретению новых знаний, положительном

отношении к занятиям, с осознанием личного участия в эксперименте.



Рис. 7. Динамика формирования ИЛГК по уровню обученности 2020/2021 гг.

Для того, чтобы убедиться в результативности использования выбранных нами подходов, выявлены *корреляционные связи $гху$* по «Пирсону» (выполненные в автоматическом табличном режиме EXEL между успешным выполнением задания (х) и выявленными у студентов психологическими способностями усвоения информации (у).

В выборке из 20 человек ЭГ определилась картина *корреляционных соотношений* между индивидуальными психологическими способностями и успешным усвоением темы по иностранному языку (при использовании ОККП). Она выглядит следующим образом: связи обнаружены с *аудиальным и визуальным каналами восприятия информации* на достоверно значимом уровне ($r \leq 0,05$), и с *правым анализатором мышления* ($r \leq 0,05$).

Это обозначает, что успешность в овладении иностранным языком в большей мере зависит от правильно оформленной обучающе-контролирующей программы, а также от заложенной в ней учебной информации с «управленческим компонентом», предпочтительно в видео и аудио форматах. Полученные результаты, вычисляемые с помощью функций табличных процессоров, указывают на результативность избранного, теоретически обоснованного, необходимого и достаточного варианта выбранных условий экспериментального обучения.

Итак, выделен основной интегральный показатель уровня обученности, с учетом данных к усвоению синтаксических и лексико-грамматических конструкций. Предложена авторская позиция критерия оценок со следующими показателями: мотивационный, практический, деятельностный. Также определено результативное психолого-педагогическое взаимодействие. Оно реализуется при помощи опросов и анкетирования. При этом установленные показатели и критерии характеризуются проявлением интересов студентов, их убеждениями, осознанием ценностных ориентиров, желание использовать иностранный язык в своей будущей профессии. Итоговая опросная методика в экспериментальной группе на мотивы учебной профессионально ориентированной деятельности, определила у студентов положительное отношение к профессии «Менеджер». Обнаружилась профессиональная склонность. Есть предпочтения, возможность и желание использовать аудиторные обучающе-контролирующие компьютерные программы при изучении иностранного языка.

Таким образом, полученные данные вносят вклад в формирование иноязычной лексико-грамматической компетенции студентов менеджеров и помогают изучить иные важные факторы, влияющие на проблему преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в вузе.

Литература

1. Аитов, В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических Вузов): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук 13.00.02/Валерий Факильевич Аитов; РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 2007. – 48 с.
2. Беляевская, Е.Г. Семантика слова: учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков / Е.Г. Беляевская. – Москва: Высшая школа, 1987. – 128 с.
3. Бронштейн, И.Н., Семендяев, К.А. Справочник по математике для инженеров и учащихся втузов. – 13-е изд., исправленное. – М.: Наука, Гл.ред. физ.-мат. лит., 1986. – 544 с.
4. Воскресенская, А.А. Технология контроля и оценки результатов обучения иностранному языку на основе компетентностного подхода (неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.А. Воскресенская. – Минск, 2016 – С. 11.
5. Извозчиков, В.А. и др. Межпредметные связи и информатика: Метод. Рекомендации / В.А. Извозчиков, Л.Н. Бережной, А.М. Слуцкий; Ком. по образованию мэрии Санкт-Петербурга, СПбГУ пед.мастерства. Каб. информатики и вычисл. техники. – СПб.: 1992.- 44 с.
6. Кади, С.В. Французский язык для экономистов и менеджеров: учебное пособие // Кади С.В., Сотскова О.А., Михайловская И.В./ Федеральное агентство по образованию, Санкт-Петербургский гос. политехнический ун-т. – Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического ун-та, 2007. – 99 с.
7. Мильруд, Р.П. Компетентность и овладение языком//Проблемы преподавания иностранных языков в системе модернизации образования: Сб.мат. IX Межрег. научно-практической конференции. Самар.гос.аэрокосм.ун-т. Самара, 2003. – 214 с.
8. Образцов, П.И., Иванова, О.Ю. Профессионально ориентированное обучение иностран-

ному языку на неязыковых факультетах Вузов: Учебное пособие/ Под ред. Павла Ивановича Образцова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с., С. 3–4. [Электронный ресурс] режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/775/63775/files/public25.pdf> (дата обращения 05.03.2024).

9. Пашков, А.Г. Теоретико–методологические основы профессионального образования / А.Г. Пашков // Педагогика и профессиональное образование. – М.: Академия, 2004. – 638 с.
10. Пашенко, О.И. Информационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 227 с.
11. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2008. – 272 с.
12. Самородский, П.С., Симоненко, В.Д. Методика профессионального обучения: Учебно-методическое пособие для преподавателя специальности «Профессиональное обучение»// Под ред. Виктора Дмитриевича Симоненко/ – Брянск: Издательство БГУ, 2002. – 90 с.
13. Трубицина, О.И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата/ под ред. О.И. Трубициной. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 384 с.
14. Угольков, В.В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе. Дисс... Канд пед.наук: 13.00.01. – М.: 2005.
15. Фролов, О.В. Формирование социально-профессиональной компетентности будущего менеджера государственного управления: интегративно культурологический подход/О.В. Фролов//Сибирский педагогический журнал, 2008. – № 13. – С. 24–33.

FORMATION OF AN ALGORITHM FOR PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE CLASSES USING THE EXAMPLE OF MANAGEMENT DISCOURSE

Kadi S.V.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

In modern conditions of non-linguistic universities, the foreign language training of competitive specialists in the field of management is being updated. Teachers pay great attention to the formation of foreign language lexical and grammatical competence. In order to directly eliminate misunderstandings of future professional activity using a foreign language and at the same time increase the initially low level of language learning of students, new methodological techniques and pedagogical approaches are needed. They should be based on a promising option. For example, as part of the application of pedagogical information technology, it is possible to introduce a “managerial component” into the manager’s discourse. The article shows that positive results are found in this case. Including when checking the syntactic and lexical-grammatical components of the former foreign language lexical-grammatical competence. The sufficiency of the measurement reliability is confirmed empirically, based on data obtained during the training of second-year students in various management areas of a non-linguistic university. For this purpose, a series of specially designed exercises is used, emphasis is placed on the necessary conditions for mastering the lexicon

of business communication of a future leader, testing and control methods are used. The conducted research also demonstrates the reliability potential of using the means of teaching and controlling computer programs in a foreign language to optimize the educational process.

Keywords. Higher professional education, foreign language lexical and grammatical competence, pedagogical information technology, teaching and controlling computer program, higher school pedagogy, methods of teaching a foreign language.

References

1. Aitov, V.F. Problem-based design approach to the formation of foreign language professional competence of students (on the example of non-linguistic faculties of pedagogical universities): the author’s abstract. diss. ... Dr. ped.Sciences 13.00.02/Valery Fakilevich Aitov; RSPU named after A.I. Herzen. St. Petersburg, 2007. 48 p.
2. Belyaevskaya, E.G. Semantics of the word: a textbook for institutes and faculties of foreign languages / E.G. Belyaevskaya. – Moscow: Higher School, 1987. – 128 p.
3. Bronstein, I.N., Semendyaev, K.A. Handbook of Mathematics for engineers and students of higher education institutions. –13th ed., revised. – М.: Nauka, Gl. ed.phys.-mat.lit., 1986. – 544 p.
4. Voskresenskaya, A.A. Technology for monitoring and evaluating the results of teaching a foreign language based on a competence-based approach (non-linguistic university): dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / A.A. Voskresenskaya. – Minsk, 2016 – p. 11.
5. Izvozchikov, V.A. et al. Interdisciplinary communications and computer science: A method. Recommendations/ V.A. Izvozchikov. L.N. Berezhnoy, A.M. Slutsky; Com. for education of the Mayor’s Office of St. Petersburg, St. Petersburg State University ped.The Department of Computer Science and Computing. technicians. – St. Petersburg.: 1992.- 44 p.
6. Kadi, S.V. French for economists and managers: a textbook // Kadi S.V., Sotskova O.A., Mikhailovskaya I.V./ Federal Agency for Education, St. Petersburg State Polytechnic University – St. Petersburg: Publishing House of the Polytechnic University, 2007. – 99 p.
7. Milrud, R.P. Competence and language acquisition//Problems of teaching foreign languages in the system of modernization of education: Sat.mat. IX Inter-regional scientific and practical conference. Samara State Aerospace University. Samara, 2003. – 214 p.
8. Obratsov, P.I., Ivanova, O. Yu. Professionally oriented teaching of a foreign language at non-linguistic faculties of universities: Textbook/ Ed. Pavel Ivanovich Obratsov. – Orel: OSU, 2005. 114 p., pp.3–4. [Electronic resource] access mode: <http://window.edu.ru/resource/775/63775/files/public25.pdf> (accessed 03/05/2024).
9. Pashkov, A.G. Theoretical and methodological foundations of vocational education / A.G. Pashkov // Pedagogy and vocational education. – М.: Academy, 2004. – 638 p.
10. Pashchenko, O.I. Information technologies in education: An educational and methodological guide. Nizhnevartovsk: Publishing house of Nizhnevartovsk State University, 2013. – 227 p.
11. Polat, E.S. New pedagogical and information technologies in the education system: Textbook for students. higher. studies. institutions / E.S. Polat, M.Y. Bukharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov. 3rd ed., ispr. and add. М.: Academy, 2008. – 272 p.
12. Samorodsky, P.S., Simonenko, V.D. Methods of vocational training: An educational and methodological guide for a teacher of the specialty “Vocational training”// Ed. Viktor Dmitrievich Simonenko/ – Bryansk: BSU Publishing House, 2002. – 90 p.
13. Trubitsina, O.I. Methods of teaching a foreign language: textbook and workshop for academic bachelor’s degree/ edited by O.I. Trubitsina. – М.: Yurayt Publishing House, 2016. – 384 p.
14. Ugolkov, V.V. Computer technologies as a means of teaching foreign languages at a university. Diss... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. – М.: 2005.
15. Frolov, O.V. Formation of socio-professional competence of the future manager of public administration: an integrative cultural approach/O.V. Frolov//Siberian Pedagogical Journal, 2008. – No.13. – pp.24–33.

Реализация методического потенциала технологий ИИ при формировании навыков коммуникации на русском языке: на примере обучения иностранных студентов-медиков

Бирюкова Юлия Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка № 5, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
E-mail: yu.birukova@gmail.ru

Карбанова Екатерина Николаевна,

магистрант, кафедра русского языка № 5, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
E-mail: karabanovaek@yandex.ru

В статье приводится описание методического потенциала технологий искусственного интеллекта в процессе обучения профессионально-ориентированному общению иностранных студентов медицинского профиля на уровне В2. Проведенное исследование позволило обосновать целесообразность использования искусственного интеллекта в процессе обучения общению, а также указать на преимущества внедрения современных технологий в методику преподавания РКИ. Подробный анализ отечественных и зарубежных платформ, используемых в своей основе ИИ-технологии, позволил описать специфические особенности и методы работы по обучению иностранных студентов-медиков общению на русском языке в современном образовательном процессе. На основе теоретического анализа по теме исследования был создан обучающий чат-бот с помощью конструктора диалогов, используемый в рамках обучения иностранных студентов медицинского профиля общению на русском языке в рамках указанной специальности.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, РКИ, технологии искусственного интеллекта, чат-боты в методике РКИ, цифровизация обучения.

Основная цель методики РКИ как активно развивающегося направления заключается в выявлении современных и эффективных способов организации обучения. За последние годы технологии искусственного интеллекта стали неотъемлемой частью современной методики обучения РКИ, что способствовало созданию новых образовательных инструментов. Так, на сегодняшний день созданы платформы, осуществляющие автоматическое определение уровня владения русским языком («*LingvaLeo*»), языковые тренажёры, обучающие приложения и чат-боты («*LingvaLeo*», «*Rosseta Stone*», «*Doulingua*», «*Образование на русском*», «*ChatMaster*», «*Mondly*», «*MyRUSkey*» и др.), а также сервисы, осуществляющие контроль над выполнением тренировочных заданий («*Moodle*», «*LearningApps*») [3, с. 29–30].

Такие платформы функционируют благодаря появлению искусственного интеллекта, под которым Максютов Н.Ф., Мартазин А.А., Балакин Е.И. понимают способ, выстроенный по модели работы интеллекта человека, для решения сложных и разноплановых задач [14, с. 122]. По мнению учёных, ИИ – это сложная иерархическая структура, включающая в себя *классический ИИ, машинное обучение, искусственные нейронные сети и глубокого обучения*.

Для внедрения искусственного интеллекта в процесс обучения общению в рамках методики РКИ необходимо определить, какие технологии искусственного интеллекта позволят выстроить эффективную работу по формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов. Было определено, что основной технологией ИИ, способствующей достижению указанной цели, выступает обработка естественного языка (*NLP, Natural Language Processing*), представляющая собой область ИИ, которая занимается построением интеллектуальных алгоритмов и моделей, целью которых является обработка и анализ текстов на естественном языке. NLP осуществляется на основе машинного обучения и глубокого обучения, а также применяется в области создания голосовых ассистентов, чат-ботов и др. [2, с. 164].

Большой интерес в рамках проводимого исследования представляет собой применение NLP для распознавания (*Speech Recognition*) и синтеза речи, представляющих собой процесс преобразования естественного языка в текстовый формат и наоборот.

Целесообразность включения технологий обработки естественного языка в процесс обучения говорению в аспекте РКИ обусловлена несколькими причинами. *Во-первых*, технологии NLP входят в основу функционирования современных переводчиков («*Google translate*», «*Яндекс переводчик*» и др.), что позволяет им распознавать и синтезировать русскоязычную речь. Это, в свою очередь, обеспечивает формирование навыков речевосприятия и речепорождения, которые, в совокупности, определяют уровень эффективности формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся. *Во-вторых*, технологии NLP выступают инструментом речевого сопровождения при выполнении тренировочных и коммуникативных упражнений. Такое преимущество особо важно в условиях отсутствия языковой среды, так как иностранные учащиеся не имеют возможности прослушать материал в рамках изучаемой темы. *В-третьих*, технологии NLP позволяют автоматически распознать ошибки, допускаемые студентом в процессе речевой практики. Такая возможность способствует многократному прослушиванию, повторению и правильному воспроизведению учебного материала.

Для определения методического потенциала технологий искусственного интеллекта в процессе обучения общению иностранных студентов в аспекте РКИ, выявим основные преимущества образовательных платформ (*чат-ботов, голосовых ассистентов, обучающих приложений и тренажеров*) и вспомогательных инструментов («*Yandex SpeechKit*», «*Aimylogic*», «*Яндекс диалог*», «*YaART*», «*ThingLink*»), в основу которых входят технологии ИИ.

Образовательные чат-боты

Одним из современных инструментов, интегрированных в методику РКИ, являются образовательные чат-боты, в основу функционирования которых входят алгоритмы машинного обучения, позволяющие адаптировать беседу к предложенному контексту. Такие чат-боты отличаются своим удобством в использовании, а также являются привычным средством коммуникации для студентов разных категорий [4, с. 39].

Одним из самых популярных чат-ботов на сегодняшний день является «*Mondly*», выступающим вспомогательным инструментом образовательного приложения «*Mondly*» в рамках онлайн-обучения иностранным языкам [7, с. 223].

Преимуществом данного чат-бота в процессе обучения говорению является активная автоматизация речевых конструкций, представляющая собой включение изученного лексико-грамматического материала в речевую практику иностранных студентов. Кроме того, встроенная технология «*Mondly VR*» позволяет погрузиться в процесс реальной коммуникации с использованием невербальных средств общения для выстраивания живых и динамичных диалогов [11, с. 90].

Голосовые ассистенты

Следующим инструментом, который активно используется на занятиях по обучению говорению, являются голосовые ассистенты («*Алиса*», «*Маруся*», «*Siri*», «*Google Assistant*», «*Alexa*», «*Салют*»).

С. Джанарсанам указывает, что в основу голосовых ассистентов входят технологии обработки естественного языка и алгоритмы машинного обучения [5., с. 117].

Преимуществом использования голосовых ассистентов в обучении говорению является постоянная речевая практика, представляющая собой вопросно-ответную форму. Взаимодействие с «умными колонками» (например, с «*Алисой*») позволит студентам отработать навыки произношения, развить навыки речи и слухового восприятия. Голосовой ассистент «*Алиса*» включает в себя обширный набор навыков («*Легко сказать*», «*Повтори скороговорку!*», категории «*Образование*» и «*Общение*»), взаимодействие с которыми позволяет иностранным студентам формировать коммуникативную компетенцию в игровом формате, что значительно повышает мотивацию к изучению русского языка.

Лингводидактические тренажеры

Внедрение лингводидактических тренажеров в практику обучения говорению в аспекте РКИ позволяет всесторонне дополнить основной курс обучения. Такие тренажеры, как правило, создаются в качестве сопроводительного компонента методических разработок, например, наиболее популярным на сегодняшний день является лингводидактический тренажер «*Privet, Rossiya!*», дополняющий учебник «*Привет, Россия!*» (Степаненко В.А., Нахабиной М.В., Кольовской Е.Г.).

Разработчики отмечают, что созданные нейронные сети, на основе которых функционирует данная платформа, позволяют проводить автоматический анализ речи, способствующий выявлению ошибок в произношении иностранных студентов.

Преимуществом использования лингводидактического тренажера «*Privet, Rossiya!*» является активная тренировка учебных конструкций в речевой практике иностранных студентов. Кроме того, тренажер включает в себя разнообразные речевые сценарии, способствующие погружению иностранных студентов в коммуникативные ситуации, отражающие реальные условия общения.

Обучающие приложения

Активное распространение в языковом образовании получили и обучающие приложения («*Rosseta Stone*», «*Doulingua*»).

В основу приложения «*Doulingua*» входят методы машинного обучения, позволяющие адаптировать образовательный процесс к потребностям каждого отдельного студента, а также технологии

NLP, применяемые для анализа ответов студента на естественном языке.

Преимуществом использования обучающего приложения «Doulingua» является обширный комплекс аудиоуроков, направленных на многократное прослушивание и повторение специальных учебных диалогов. В процессе взаимодействия студенты могут участвовать в «дуэлях», практиковать речевые навыки с другими пользователями. Процесс обучения предполагает активное участие в коммуникативных ситуациях, отражающих реальные условия общения.

Анализ существующих платформ позволяет сделать вывод о том, что технологии искусственного интеллекта имеют большой методический потенциал, что обуславливает их внедрение в обучение говорению на русском языке. Но, отметим, что перечисленные платформы используются лишь в рамках конкретных условий обучения, т.е. преподаватели, методисты и разработчики создают такие платформы для разных уровней и этапов обучения, для разной категории учащихся, что не позволяет внедрить их в процесс формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов медицинского профиля на уровне В2. Отсюда, рассмотрим, какие инструменты, в основу которых входят технологии ИИ, позволяют нам создать индивидуальную методическую разработку, отвечающую требованиям выбранного уровня и профиля обучения.

Для того, чтобы определить вспомогательные инструменты, в основе которых заложены технологии искусственного интеллекта, определим, какими специфическими особенностями обладает процесс обучения иностранных студентов-медиков на уровне В2.

Куриленко В.Б. отмечает, что иностранные студенты медицинского профиля на этапе формирования навыков учебно-профессионального общения овладевают стратегиями профессиональной коммуникации. [12, с. 137] Конечной целью стратегии является свободное владение коммуникативной компетенцией в рамках производственной практики в больнице, отсюда, студенты должны уметь осуществлять общение с врачом-куратором, а также с пациентами. Согласно исследованиям Куриленко В.Б., основная работа по формированию коммуникативной компетенции основывается на умении выстраивать стратегии диалога-расспроса пациента [13, с. 346].

Исходя из вышесказанного, инструменты, позволяющие создавать собственный цифровой продукт, должны способствовать осуществлению диалога-расспроса в рамках реальной коммуникативной ситуации – в больнице.

Наиболее подходящим продуктом, отвечающим вышеперечисленным требованиям, на наш взгляд, является обучающий чат-бот, способствующий поддерживать речевую практику студентов в рамках диалога-расспроса пациента. Проводимый анализ наиболее популярных чат-ботов («YaGPT», «Chad AI», «Chat GPT Midjourney»,

«GptAI4bot» и др.) показал неспособность речевого общения с пользователем в рамках заданной ситуации. Поэтому основной целью проводимого исследования становится создание собственного чат-бота, способствующего вести живое общение будущих врачей с пациентами.

Для создания чат-бота были использованы следующие платформы: конструктор ботов «Aimylogic» и сервис для подключения разработанного бота «Яндекс.Диалоги».

Модульный конструктор «Aimylogic» позволяет создавать архитектуру чат-бота, выстраивая многоуровневые связи между репликами диалога. Разработчики отмечают, что данный визуальный редактор включает в себя технологии понимания естественного языка, построенные на основе машинного обучения и нейронных сетей.

При разработке чат-бота с помощью конструктора «Aimylogic» выстраивается архитектура бота, состоящая из заданных реплик и ответов пользователя.

Для достижения более точных результатов общения и понимания большего количества смыслов чат-бот можно «обучать» на примере разных реплик пользователя, представляющих собой заранее созданные интенции, которые можно добавлять в процессе работы над созданием бота. Заметим, что алгоритмы машинного обучения позволяют автоматически понимать и идентифицировать синонимичные формы получаемого сообщения.

Использование конструктора «Aimylogic» позволяет создавать обучающие чат-боты для разных условий, целей, уровней и профилей обучения, что является неоспоримым преимуществом для создания индивидуальных методических разработок обучения не только говорению, но и другим видам речевой деятельности.

Для подключения чат-бота к популярным мессенджерам и «умным» колонкам осуществляется с помощью сервиса «Яндекс.Диалоги». В рамках проводимого исследования было выбрано подключение к голосовому ассистенту «Алиса», что обосновано речевым сопровождением диалога.

Так, данный сервис позволяет проводить интеграцию сконструированного чат-бота на основе создания «навыка» в «Алисе». В процессе создания «навыка» необходимо загрузить бот в сервис «Яндекс.Диалоги» посредством скопированного «webhook URL» и активировать его с помощью создания новой функции, выбрав категорию и описав характеристику.

Таким образом разработанный чат-бот становится доступным навыком в «Алисе». В рамках проводимого исследования был разработан чат-бот «Ситуация в больнице», доступ к которому предоставляет преподаватель-разработчик. Отметим, что бот имеет функцию речевого сопровождения, благодаря NLP-технологиям, что позволяет тренировать слухо-произносительные навыки иностранных студентов. Такой чат-бот позволяет формировать навыки учебно-профессионального общения и овладевать стратегиями профессио-

нальной коммуникации в рамках медицинского профиля. Большим преимуществом чат-бота является, во-первых, возможность постоянной речевой практики в условиях отсутствия языковой среды, во-вторых, активная отработка учебного материала в рамках неаудиторной работы, в-третьих, погружение в условия реальной коммуникативной ситуации. Отсюда заметим, что благодаря внедрению чат-бота «Ситуация в больницу» в учебный процесс иностранные студенты медицинского профиля на уровне В2 смогут самостоятельно выстраивать стратегии диалога-расспроса пациента и подготавливаться к производственной практике в больнице.

На наш взгляд, создание чат-ботов с помощью конструктора «Aimulogic» и сервиса для подключения «Яндекс.Диалоги» позволяет преподавателям, не имеющим знаний в области программирования и ИТ, применять современные технологии в своей профессиональной деятельности. Такие возможности позволяют внедрять новые способы подачи учебного материала, что способствует созданию инновационных подходов к обучению говорения и других видов речевой деятельности в рамках методики преподавания РКИ.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод о том, что внедрение технологий искусственного интеллекта в методику обучения говорению иностранных студентов медицинского профиля на уровне В2 обладает большим потенциалом. Технологии ИИ позволяют осуществлять сопроводительную речевую практику, включать в образовательный процесс дополнительную отработку лексико-грамматического материала, повышать мотивацию студентов к изучению русского языка и, самое главное, осуществлять обучение в рамках коммуникативного подхода, который способствует эффективному формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

Область применения технологий искусственного интеллекта в профессионально-ориентированном обучении иностранных студентов представляет собой широкие перспективы для дальнейших прикладных и теоретических исследований. Организация работы по обучению иностранцев речевому общению с применением технологий ИИ отличается набором специфических характеристик, что требует теоретической и практической осведомленности преподавателей и методистов.

Литература

1. Баранова Т.А., Воронцова Е.В., Гришина А.С. Опыт использования технологии чат-бот при обучении иноязычной лексике студентов младших курсов неязыковых специальностей (на примере СПбПУ) // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам: сб. науч. ст. по итогам VII Междун. науч.-практич. конф. Брянск: БГИТУ, 2019. С. 266–271.

2. Большакова Е.И., Воронцов К.В., Ефремова Н.Э., Клышинский Э.С., Лукашевич Н.В., Сапин А.С. Автоматическая обработка текстов на естественном языке и анализ данных. М.: ВШЭ, 2017. – 269 с.
3. Боровская Е. В., Давыдова Н.А. Основы искусственного интеллекта: учебное пособие. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. – 127 с.
4. Будникова А.С., Бабенкова О.С. Использование чат-ботов при изучении иностранного языка [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. – 2020. – С. 38–43. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-chat-botov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka/viewer> (дата обращения 15.02.2024)
5. Джанарсанам С. Практическое руководство по разработке чат-интерфейсов: пер. с англ.: М. Райтман. – М.: ДМК Пресс, 2019. – 340 с.
6. Добренко Е.И., Соколова Е.В. Влияние информационных технологий на содержание и методы обучения РКИ // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы VI Конгресса РОПРЯЛ. СПб.: МИРС, – 2018. № 6. – С. 1450–1455.
7. Донгак С.В. Современные подходы при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. – 2022. – С. 221–227 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-pri-professionalno-orientirovannom-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 17.02.2024)
8. Козловцева Н.А. Искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному: опыт финансового университета [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. – 2023. – С. 28–32. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-opyt-finansovogo-universiteta/viewer> (дата обращения: 25.01.2024)
9. Козловцева Н.А. Методика применения диалогового тренажера по русскому языку для начинающих в дистанционном обучении в период пандемии / Козловцева Н.А., Овсий Е.С. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – № 2. – С. 182–188.
10. Коул Анирад, Ганджу Сиддха, Казам Мехер. Искусственный интеллект и компьютерное зрение. Реальные проекты на Python, Keras и TensorFlow. – СПб.: Питер, 2023. – 478 с.
11. Краснова Т.И. Потенциал иммерсионной виртуальной реальности в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. – 2023. – С. 89–92 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-immersivnoy-virtualnoy-realnosti-v-obuchenii-inostrannym-yazykam/viewer> (дата обращения: 19.02.2024)
12. Куриленко В.Б. Бирюкова Ю.Н., Щербакова О.М. Обучение иностранных студентов фармакологических специальностей учебно-профессиональному общению [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. – 2019. – С. 137–141. –

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannyh-studentov-farmakologicheskikh-spetsialnostey-uchebno-professionalnomu-obscheniyu> (дата обращения: 19.02.2024)

13. Куриленко В.Б. Методология и методика непрерывного профессионально-ориентированного обучения русскому языку иностранных медиков: Дис. канд. Пед. Наук. – Москва: Российский университет дружбы народов, 2017. – 561.
14. Максютов Н.Ф., Муртазин А.А., Балакин Е.И., Пустовойт В.И.. Применение машинного обучения и омиксных технологий для оценки функционального состояния человека [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-mashinnogo-obucheniya-i-omikсных-tehnologiy-dlya-otsenki-funktsionalnogo-sostoyaniya-cheloveka?ysclid=lnlpx1jjo1719310247> (дата обращения: 02.10.2023)
15. Селиверстова О.В., Зимовина О.В. Применение современных цифровых технологий при обучении иностранным языкам // Основные тенденции и перспективы развития экономики в координатах цифровой эры: сб. ст. по материалам междунар. науч.-практич. конф. Хабаровск: Хабаровск. гос. ун-т экономики и права, 2018. С. 336–340.
16. Стюарт Рассел, Норвиг Питер. Искусственный интеллект: современный подход. Том 1. Решение проблем. Знания и рассуждения. – 4. изд., – М.: Вильямс, 2021. – 704 с.

REALIZATION OF THE METHODOLOGICAL POTENTIAL OF AI TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN RUSSIAN: BY THE EXAMPLE OF TEACHING FOREIGN MEDICAL STUDENTS

Biryukova Ju.N., Karabanova E.N.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

The article describes the methodological potential of artificial intelligence (AI) technologies in the process of teaching professionally oriented communication to foreign medical students at B2 level. The conducted research made it possible to substantiate the feasibility of using AI in the process of teaching communication, as well as point out the advantages and disadvantages of introducing modern technologies into the methodology of teaching Russian as a foreign language. A detailed analysis of domestic and foreign platforms based on AI technology made it possible to describe the specific features and methods of teaching foreign medical students to communicate in Russian in the modern educational process. Based on a theoretical analysis on the research topic, a training chatbot was created using a dialogue constructor, as part of the experimental training of foreign medical students to communicate in Russian within their specialty.

Keywords: professionally oriented training, Russian as a foreign language, artificial intelligence technologies, chatbots in the Russian as a foreign language methodology, digitalization of training.

References

1. Baranova T.A., Vorontsova E.V., Grishina A.S. The experience of using chatbot technology in teaching foreign language vocabulary to undergraduate students of non-linguistic specialties (on the example of SPBPU) // Questions of modern philology and problems of methods of teaching languages: collection of scientific articles based on the results of the VII International

Scientific and Practical Conference. Bryansk: BGITU, 2019. pp. 266–271

2. Bolshakova E.I., Vorontsov K.V., Efremova N.E., Klyshinsky E.S., Lukashevich N.V., Sapin A.S. Automatic text processing in natural language and data analysis. Moscow: HSE, 2017. – 269 p.
3. Borovskaya E. V., Davydova N.A. Fundamentals of artificial intelligence: a textbook. – M.: BINOM. Laboratory of Knowledge, 2010. – 127 p.
4. Budnikova A.S., Babenkova O.S. The use of chatbots in learning a foreign language [Electronic resource] // CyberLeninka. – 2020. – pp. 38–43. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-chat-botov-priizucheniinostrannogo-yazyka/viewer> (appeal date 15.02.2024)
5. Janarsanam S. Practical guide to the development of chat interfaces: translated from English: M. Reitman. – M.: DMK Press, 2019. – 340 p.
6. Dobrenko E.I., Sokolova E.V. The influence of information technologies on the content and methods of teaching RCT // Dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia: materials of the VI Congress of the Russian Academy of Sciences. St. Petersburg: MIRS, – 2018. No. 6. – pp.1450–1455.
7. Dongak S.V. Modern approaches to professionally oriented teaching of a foreign language [Electronic resource] // CyberLeninka. – 2022. – pp. 221–227 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-pri-professionalno-orientirovannom-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer> (appeal date 17.02.2024)
8. Kozlovtsseva N.A. Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language: the experience of a financial university [Electronic resource] // CyberLeninka. – 2023. – pp. 28–32. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyyintellectvobucheniiirusskomuyazyku-kak-inostrannomu-opyt-finansovogo-universiteta/viewer> (appeal date 25.01.2024)
9. Kozlovtsseva N.A., Ovsiiy E.S. Methodology of using a dialog simulator in the Russian language for beginners in distance learning during the pandemic // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. – 2021. – No. 2. – pp.182–188.
10. Cole Anirad, Ganju Siddha, Kazam Meher. Artificial intelligence and computer vision. Real projects in Python, Keras and TensorFlow. – St. Petersburg: St. Petersburg, 2023. – 478 p.
11. Krasnova T.I. The potential of immersive virtual reality in teaching foreign languages [Electronic resource] // CyberLeninka. – 2023. – p. 89–92 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-immersivnoy-virtualnoy-realnosti-v-obuchenii-inostrannym-yazykam/viewer> (appeal date 19.02.2024)
12. Kurylenko V.B. Biryukova Yu.N., Shcherbakova O.M. Training of foreign students of pharmacological specialties in educational and professional communication [Electronic resource] // CyberLeninka. – 2019. – pp. 137–141. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannyh-studentov-farmakologicheskikh-spetsialnostey-uchebno-professionalnomu-obscheniyu> (appeal date 19.02.2024)
13. Kurylenko V.B. Methodology and methodology of continuous professionally oriented teaching of the Russian language to foreign doctors: Dis. candidate of Pedagogical Sciences. Sciences'. – Moscow: Peoples' Friendship University of Russia, 2017. – 561.
14. Maksyutov N.F., Murtazin A.A., Balakin E.I., Pustovoi V.I.. The use of machine learning and omix technologies to assess the functional state of a person [Electronic resource] // CyberLeninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-mashinnogo-obucheniya-i-omikсных-tehnologiydlyaotsenki-funktsionalnogosostoyaniyacheloveka?ysclid=lnlpx1jjo1719310247> (appeal date 02.10.2023)
15. Seliverstova O.V., Zimovina O.V. Application of modern digital technologies in teaching an alien language // The main trends and prospects of economic development in the coordinates of the digital era: collection of articles based on surveying materials. Scientific and Practical Conference: Khabarovsk State University of Economics and Law, 2018. pp. 336–340.
16. Stuart Russell, Norvig Peter. Artificial intelligence: a modern approach. Volume 1. Problem solving. Knowledge and reasoning. – 4.ed., – M.: Williams, 2021. – 704 p.

Структурно-функциональная модель развития культуры питания у обучающихся на основе межпредметных связей биологии и технологии

Коликова Елена Георгиевна,

старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт развития образования»
E-mail: kolikova75@mail.ru

В статье представлена модель развития культуры питания, как компонента культуры здоровья обучающихся. Центральным звеном структурно-функциональной модели развития культуры питания обучающихся является разработка программы курса внеурочной деятельности «Академия здорового питания» и отбор методов, средств и форм обучения, направленных на формирование отдельных компонентов культуры питания. В основе разработки содержания курса внеурочной деятельности лежит использование межпредметных связей биологии и технологии, принципы здорового питания, потребности обучающихся, связанные с рационом и режимом питания. Мотивационными механизмами по включению учащихся в деятельность по реализации программы курса являются осознание влияния системы питания на внешний вид подростка, физические и когнитивные возможности, взаимосвязи поколений и другое. Автор дает описание мотивационно-целевого, содержательного, процессуально-методического и оценочно-результативного блоков модели.

Ключевые слова. Культура питания, структурно-функциональная модель, межпредметные связи.

Формирование культуры здоровья обучающихся отражено в требованиях ФГОС ОО к результатам обучения, ее неотъемлемым компонентом является здоровое питание. Особенности пищевого рациона человека оказывают влияние на функции всех систем организма. Согласно статистическим медицинским данными с 2005 года увеличилось количество детей с алиментарно-зависимыми заболеваниями [1]. Причинами роста таких заболеваний являются патологические пищевые привычки, недополучение детьми необходимого количества питательных веществ, витаминов, минеральных веществ. Сложность решения данной проблемы обусловлена необходимостью формирования у учащихся внутренних установок на соблюдение принципов здорового питания. В решении названной проблемы существенную роль играют знания биологии и технологии. Поэтому возникает необходимость применения межпредметных связей в процессе формирования культуры питания у обучающихся. Необходимость развития культуры питания у обучающихся подчеркивается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Приказе Роспотребнадзора «Об утверждении обучающихся (просветительских) программ по вопросам здорового питания», Национальном проекте «Демография» и др. С 2023 года в системе общего образования России реализуется Концепция проекта «Школа Минпросвещения России», одним из магистральных направлений которого является «Здоровье». В рамках данного направления должны быть реализованы курсы внеурочной деятельности, ориентированные на формирование ценностного отношения обучающихся к своему здоровью, в том числе через формирование культуры питания.

Проблемы развития культуры питания у детей рассматривались в работах Вяловой Н.В., Конаковой Т.А., Буяновой С.В., Ивченковой М.С., Башмаковой Е.А., Беллон М.А., Иващенко Я.С. и других. Пальцев А.И. рассматривает культуру питания как сознательное грамотно организованное удовлетворение пищевых потребностей [2]. Колдашова Т.Ю. считает, что культура питания определяется как интегративное понятие и означает единство двух составляющих – экологически грамотного питания и здоровьесформирования учащихся на основе принятия ими культурных норм и правильного оценивания подходов к питанию [3]. Синтез нескольких понятий позволил сформулировать авторское определение. Культура питания – это компонент культуры здоровья, выраженный в пищевом поведении, включающий удовлетворение пищевых потребно-

стей на основе знаний о принципах здорового питания и их ценности для сохранения здоровья.

В данной статье представлена структурно-функциональная модель развития культуры питания у обучающихся на основе межпредметных связей биологии и технологии (далее Модель), состоящая из нескольких блоков. Мотивационно-целевой блок предложенной нами модели включает цели и задачи и выполняет ценностно-смысловую функцию. Целью реализации Модели является повышение уровня сформированности культуры питания обучающихся. Для достижения поставленной цели определены методологические подходы и дидактические принципы. Применение деятельностного

подхода дает возможность исследовать основные компоненты взаимодействия педагога и его воспитанника и реализовать принципы системности и поэтапности. Интегративный подход способствует рассмотрению различных аспектов педагогического процесса по формированию культуры питания у обучающихся, как единого целого и реализуется на основе принципа связи теории с практикой. Личностно-ориентированный подход направлен на проявление и развитие личностных качеств учащихся, коррекции сложившегося пищевого поведения на основе изменения ценностного отношения к здоровью, и реализуется через принцип сознательности и активности обучающихся.

Социальный заказ общества и государства					
Мотивационно-целевой блок	Методологические подходы: деятельностный, интегративный, личностно ориентированный				Ценностно-смысловая функция
	Дидактические принципы: принцип системности; принцип связи теории с практикой; принцип сознательности и активности обучающихся; принцип поэтапности	Цель: повышение уровня сформированности культуры питания у обучающихся Задачи: - формирование и развитие у обучающихся системы знаний о принципах здорового питания; - формирование мотивации и личностных установок к соблюдению принципов здорового питания; - изменение пищевого поведения учащихся в соответствии с принципами здорового питания			
Содержательный блок	Субъекты Обучающиеся Родители Педагоги Партнеры Медицинские работники школы Сотрудники столовой	Курс внеурочной деятельности «Академия здорового питания»	Модули Питание и здоровье Питание и красота Питание и спорт Питание и мозг Эстетика пищи Пища предков Экология и питание	Обучающая функция	
		Содержание курса Принципы здорового питания Межпредметные связи Потребности обучающихся			
Процессуально-методический блок	Этапы формирования культуры питания				Преобразующая функция
	Формирование когнитивного компонента	Развитие ценностно-мотивационного компонента культуры питания	Формирование поведенческого компонента	Становление деятельностного компонента	
	МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ				
	Дискуссия Кейс-метод Проблемный метод Экскурсии	Дискуссия Кейс-метод Проблемный метод Интервьюирование Проектный метод	Кейс-метод Игровой метод (квесты) Мастер-класс Проектный метод	Мастер-класс Практическая работа Проектный метод обучения	
Формы организации обучения: детско-взрослое сообщество, конференция, семинар, практикум, конкурс, сетевое сообщество ВКонтакте «Вдохновленные едой, или Искусство выбора»					
Материальные средства обучения: наглядные пособия, оборудование и инструменты, дидактические материалы, компьютер, проектор, ноутбуки. Электронные средства обучения: цифровые образовательные ресурсы, информационные системы, онлайн-инструменты, электронные презентации, сетевое сообщество в социальной сети					
Оценочно-результативный блок	Критерии: - соответствие энергетической ценности питания энергозатратам - соответствие состава пищи физиологическим потребностям - соблюдение режима питания - сохранение пищевой ценности продуктов питания в результате их тепловой обработки - соблюдение санитарно-гигиенических норм		Компоненты: когнитивный ценностно-мотивационный деятельностный Уровни: низкий средний высокий	Инструментарий и диагностика: анкетирование дневник питания тестирование наблюдение	Диагностическая функция
	Результат: повышение уровня сформированности культуры питания у обучающихся				

Рис. 1

Содержательный блок Модели реализуется через создание авторской программы курса внеурочной деятельности «Академия здорового питания» на основе межпредметных связей биологии и технологии, принципов здорового питания, базовых и социальных потребностей обучающихся (развития собственных физических и когнитивных качеств, соответствие тела и внешности стереотипному образу, стремление к взаимодействию со сверстниками и родителями). Разработанный курс внеурочной деятельности состоит из следующих модулей: «Питание и здоровье», «Пища предков», «Питание и мозг», «Эстетика пищи», «Питание и спорт», «Питание и красота», «Экология, экономика и питание человека». Содержание каждого модуля программы имеет биологическую основу, которая служит для обоснования необходимости соблюдения принципов здорового питания. В то же время важным аспектом является обучение учащихся способам действий для выстраивания системы здорового питания, включая выбор качественных продуктов питания и технологии их обработки с целью сохранения питательных свойств. Таким образом, межпредметные связи биологии и технологии играют ключевую роль (рис. 1).

Каждый модуль программы «Академия здорового питания» заканчивается проведением мероприятий, в которых обучающиеся выступают в роли организаторов.

Процессуально-методический блок включает этапы формирования культуры питания у обучающихся и связанные с ними методы, а также формы и средства обучения. В процессуально-методическом блоке представлены этапы формирования культуры питания, соотносящиеся с её компонентами: когнитивный, ценностно-мотивационный, поведенческий, деятельностный [4]. Субъектами образовательного процесса являются не только обучающиеся, но и родители, педагоги, партнеры, медицинские работники школы, сотрудники школьной столовой. Основной формой организации обучения по курсу является детско-взрослое сообщество, где родители могут выступать в качестве консультантов-наставников в групповой работе, организаторов мастер-классов, участников сетевого сообщества, экспертов конкурсов. Организация детско-взрослого сообщества выражена в различных видах деятельности:

- совместно-индивидуальная деятельность: планируемый результат делится между участниками сообщества в соответствии с индивидуальными интересами, каждый участник выполняет определенную задачу в организации выставок, семинаров, проектов (сбор информации, отбор фотографий, композиция фото на выставке, оформление приглашений на выставку, размещение информации в интернете, оформление виртуальной выставки в сообществе «ВКонтакте» и т.д.);
- совместная деятельность, примером которой являются мастер-классы, практикумы. Так при

организации мастер-класса один из родителей представляет практику приготовления пищи, остальные участники повторяют практику и размещают результат в сообществе «ВКонтакте»;

- совместно-взаимодействующая деятельность: при организации конкурсов учащиеся и родители образуют смешанные команды, которые выполняют конкурсные задания [5].

Оценочно-результативный блок раскрывает компоненты культуры питания, критерии её сформированности, уровни и инструментарий оценки. В оценочно-результативном блоке определены конкретизированные критерии сформированности культуры питания на основе выделенных принципов. При оценке когнитивного компонента использовалась методика определения уровня обученности Симонова В.П. [6]. Ценностно-мотивационный компонент оценивался на основе метода ранжирования («Экспресс-диагностика ценностного отношения к здоровью» (автор П.Д. Яталова). Сформированность деятельностного компонента культуры питания оценивалась на основе авторской анкеты для родителей и обучающихся «Вдохновенные едой, или Искусство выбора». Каждый компонент культуры питания оценивался по 3 уровням: высокий, средний и низкий. Диагностический инструментарий был ориентирован на оценку каждого выделенного компонента на трех уровнях.

Реализация разработанной нами модели осуществляется благодаря созданию следующих педагогических условий:

- организации внеурочной деятельности по развитию культуры питания у обучающихся в системе здоровьесберегающей образовательной среды школы;
- применении методов интерактивного обучения, способствующих проявлению субъектной позиции обучающихся в здоровьесберегающей деятельности;
- вовлечение обучающихся, их родителей и педагогов в процесс развития культуры питания через организацию сетевого сообщества «Вдохновенные едой, или Искусство выбора».

Апробация представленной модели реализовывалась с 2019 по 2022 год. В эксперименте приняли участие 128 обучающихся из разных образовательных организаций Челябинской области [7]. На контрольно-аналитическом этапе были получены результаты диагностики уровня сформированности культуры питания у обучающихся и проведен анализ результатов педагогического эксперимента. В ходе диагностики сформированности культуры питания у обучающихся было выявлено, что совокупность всех обозначенных условий при реализации деятельностного, интегративного и личностного подходов способствует достижению статистически значимого результата, из чего можно заключить, что поставленные цели достигнуты.

Таким образом, в ходе исследования для обучающихся подросткового возраста была разработана программа курса внеурочной деятельности

«Академия здорового питания», формой организации которого стало детско-взрослое сообщество. Его участниками были не только обучающиеся, родители и педагоги, но и сотрудники центров профилактики здоровья, специалисты индустрии питания, преподаватели и студенты профильных вузов и колледжей. В ходе реализации программы данного курса применялись методы интерактивного обучения, позволяющие наиболее полно использовать потенциал межпредметных связей при формировании культуры питания. Разработаны критерии, уровни и инструментарий оценки уровня сформированности культуры питания: анкеты для обучающихся и родителей, диагностика уровня обученности обучающихся. Внедрение в образовательный процесс разработанной структурно-функциональной модели и трех педагогических условий способствовало росту уровня сформированности культуры питания у обучающихся, что соответствует заявленной цели.

Литература

1. Здравоохранение в России. 2023: стат. сб. / Росстат. – Москва, 2023. – 179 с.
2. Пальцев, А. И. О питании и здоровье = Diet and Health / А.И. Пальцев; Рос. акад. мед. наук, Сиб. отд., Науч. центр клин. и эксперимент. медицины, Новосиб. гос. мед. акад. МЗРФ. – Новосибирск: Сиб. университетское изд-во, 2004. – 174 с.
3. Колдашова, Т.Ю. Формирование экологической культуры питания как базового компонента здоровьесформирования старших школьников: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Ю. Колдашова. – Нижний Новгород, 2009. – 346 с.
4. Федоров, В.А. Кластерное взаимодействие социальных институтов в региональном образовательном пространстве: аспект формирования культуры здоровья обучающихся / В.А. Федоров, К.В. Чедов // Известия Российской академии образования. – 2021. – № 1–2 (54). – С. 84–91.
5. Тращенко, С.А. Концепция развития детско-взрослых сообществ / С.А. Тращенко // Вестник Новгородского государственного университета. – 2016. – № 2 (93). – С. 108–111.
6. Симонов, П.В. Мотивированный мозг: Высш. нерв. деятельность и естественно-научные основы общей психологии / П.В. Симонов; отв. ред. В.С. Русинов; АН СССР, Секция хим.-технол. и биол. наук. – Москва: Наука, 1987. – 266, [3] с.

7. Коликова, Е.Г. Инструментарий и диагностика оценки культуры питания подростков как базового компонента образа жизни / Е.Г. Коликова, Д.З. Шибкова // Проблемы современного образования. – 2022. – № 2. – С. 171–182.

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF DEVELOPMENT OF NUTRITION CULTURE IN STUDENTS ON THE BASIS OF INTERDISCIPLINARY LINKS BETWEEN BIOLOGY AND TECHNOLOGY

Kolikova E.G.

Chelyabinsk Institute of Education Development

The article presents a model for the development of nutrition culture as a component of students' health culture. The central link of the structural and functional model of the development of students' nutrition culture is the development of the program of the extracurricular activity course "Academy of Healthy Eating" and the selection of methods, means and forms of education aimed at the formation of individual components of nutrition culture. The content of the extracurricular activity course is based on the use of interdisciplinary links between biology and technology, the principles of healthy eating, and the needs of students related to diet and nutrition. Motivational mechanisms for the inclusion of students in the activities of the course program implementation are awareness of the influence of the nutritional system on the appearance of adolescents, physical and cognitive abilities, intergenerational relationships and others. The author gives a description of the motivational-target, content-organizational, procedural-methodological and evaluation-result blocks of the model.

Keywords. Nutrition culture, structural-functional model, interdisciplinary links.

References

1. Health care in Russia. 2023: stat. coll. / Rosstat. – Moscow, 2023. 179 p.
2. Paltsev A.I. About nutrition and health = Diet and Health. Russian Academy of Medical Sciences, Siberian Branch, Scientific Center of Clinical and Experimental Medicine, Novosibirsk State Medical Academy. MINISTRY OF HEALTH OF THE RUSSIAN FEDERATION. – Novosibirsk: Sib. university publishing house, 2004, 174 p.
3. Koldashova, T. Yu. Formation of ecological culture of nutrition as a basic component of health-formation of senior schoolchildren: Cand. of Ped. sciences: 13.00.01 / T. Yu. Koldashova. – Nizhny Novgorod, 2009, 346 p.
4. Fedorov V. A., Chedov K.V. Cluster interaction of social institutions in the regional educational space: an aspect of the formation of health culture of students. Izvestia Rossiyskaya Akademiya Obrazovania Obrazovania, 2021, No 1–2 (54), pp. 84–91 (in Russian).
5. Trashchenkova, S.A. The concept of development of child-adult communities. Bulletin of Novgorod State University, 2016, No 2 (93), pp. 108–111 (in Russian).
6. Simonov P.V. Motivated brain: Higher nervous activity and natural-scientific bases of general psychology. USSR Academy of Sciences, Section of chemical-technological and biological sciences. – Moscow: Nauka, 1987, 266 p.
7. Kolikova E. G., Shibkova D.Z. Toolkit and diagnostics of the assessment of nutrition culture of adolescents as a basic component of lifestyle. Problems of modern education, 2022, no № 2, pp. 171–182 (in Russian).

Опыт использования эмодзи в преподавании иностранного языка студентам технических специальностей

Лалова Татьяна Ивановна,

канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры «Иностранный язык» Академии базовой подготовки Российского университета транспорта
E-mail: t_lalova@mail.ru

В статье рассматривается проблема значимости иностранного языка как учебной дисциплины, отмечаются особенности его преподавания в настоящее время, а также называются некоторые инструменты, которые способствуют оптимизации процесса обучения данному учебному предмету. С этой целью представлены возможности свертывания информации при помощи использования графических символов – эмодзи. Рассматриваются преимущества и недостатки обращения к эмодзи на занятиях по иностранному языку. Приводятся конкретные примеры упражнений и заданий для студентов технических специальностей с использованием графических символов. Подводятся итоги проведенного в этой связи эксперимента. Делаются выводы о роли эмодзи при обучении иностранному языку студентов – будущих инженеров.

Ключевые слова: обучение, иностранный язык, преподавание, эмодзи, свертывание информации, развитие устной речи, расширение словарного запаса, знание грамматики.

Постановка проблемы

Каждый из нас обязательно сталкивается в жизни с изучением какого-либо иностранного языка. Эта дисциплина проходит через всю систему обучения, начиная с начального и заканчивая послевузовским этапом высшего образования – аспирантурой. Значимость данного учебного предмета очень велика: изучение и владение иностранным языком формирует личность человека, влияет на его мировоззрение, развивает социокультурные компетенции, воздействует на языковые и коммуникативные навыки. На этапе высшего образования знание одного или нескольких иностранных языков является ключевым, так как иностранный язык выступает в качестве важного инструмента для овладения новейшими технологиями и обращения к актуальной научно-практической информации. Понимая это, а также принимая во внимание тот факт, что увеличение объема информации во всех сферах жизни значительно изменило мышление современных молодых людей, преподаватели постоянно ищут способ оптимизировать процесс усвоения студентами иноязычного материала. С этой целью используются различные инструменты, такие, например, как инновационные ресурсы и технологии. Они дают возможность излагать требуемый программой учебный материал более просто, кратко, образно и понятно. Кроме того, для современных молодых людей это наиболее доступный и удобный способ добывания информации и обмена ею [3]. Особенно, если речь идет о студентах инженерных специальностей, которые по специфике своих учебных интересов часто прибегают к свертыванию¹ информации в ходе изучения технических дисциплин. В этой связи, любой способ, позволяющий экономию языковых средств без ущерба содержанию сообщения, всегда положительно воспринимается и принимается обучаемыми.

Анализ литературы

Наиболее ярким примером свертывания информации в настоящее время выступает смс-язык, который представляет собой основную и чрезвычайно

¹ Самыми распространенными способами свертывания информации в технических дисциплинах служат: Моделирование: Создание моделей позволяет представить сложные системы, процессы или концепции в более простой и понятной форме. Символизация: Использование символов, кодов или формул сокращает объем информации и облегчает понимание. Нормирование: Процесс приведения данных к стандартному виду упрощает их сравнение и анализ. Визуализация: Создание графиков, диаграмм, схем и других визуальных представлений информации помогает упростить понимание и анализировать данные.

распространенную форму электронного общения. Смс язык – это стиль коммуникации, который используется в текстовых сообщениях на мобильных устройствах. Он характеризуется короткими фразами, использованием сокращений, аббревиатур, чтобы вместить больше информации в ограниченное количество символов [5]. Смс-язык полностью отвечает так называемому клиповому мышлению современных молодых людей. Важной составляющей смс-языка выступают эмодзи – графические символы или изображения. Эмодзи используются для добавления выразительности и понимания контекста в электронных сообщениях, чатах, форумах и других формах общения. Они помогают передавать настроение и идеи более точно и эффективно, особенно в ситуациях, когда тон голоса или мимика могут быть недоступны [1]. Кроме того, эмодзи могут помочь сократить количество слов в сообщении, делая его более кратким и удобным для восприятия. Таким образом, информативность сообщения повышается, а количество символов уменьшается. Иначе говоря, использование эмодзи позволяет еще больше свернуть информацию без потери ее содержания, чем просто язык смс. Именно эта их способность, а также тот факт, что большинство людей являются «визуалами», предпочитающими воспринимать информацию через зрительный канал, привело к широкому использованию эмодзи не только в обычном общении, но и преподавании учебных дисциплин, в частности, иностранного языка [2; 4; 5].

Цель данной работы заключается в описании опыта обращения к графическим символам – эмодзи – на занятиях по иностранному языку (французскому) со студентами инженерных специальностей ФГАОУВО «Российский университет транспорта» (МИИТ).

Изложение основного материала

Использование эмодзи при обучении иностранному языку может быть полезным инструментом для улучшения коммуникации студентов между собой и с преподавателем, а также для выражения различных эмоций. Рассмотрим вначале, как могут использоваться эмодзи в процессе изучения иностранного языка в любой аудитории.

1. С целью расширения словарного запаса следует обращаться к эмодзи для обозначения различных предметов, людей, мест, событий, явлений или действий на изучаемом языке. Это помогает запомнить новые слова и обороты речи. Также при помощи эмодзи, которые изображают людей или предметы в разных позах или ситуациях, легче понять значение и использование идиом и застывших выражений.

2. Для развития навыков говорения необходимо создавать ролевые игры или сценарии, используя только эмодзи. Воспроизводя тексты сценариев или игр, можно развивать навыки говорения и улучшать словарный запас.

3. При изучении грамматики полезно составлять предложения с использованием эмодзи и давать задание выразить их значение. Это способствует лучшему пониманию грамматических правил и структур языка. Подобные упражнения могут также быть использованы в обучении двустороннему переводу.

4. В рамках работы над обучением письменной речи задания, в которых обучающимся нужно написать текст на изучаемом языке с использованием определенных эмодзи, учит их использовать слова и выражения в нужном контексте.

5. Также графические символы позволяют развивать навык аудирования и правильное произношение. Подобное происходит, когда на занятиях преподаватель включает аудиозаписи с разными звуками (например, животных, предметов или действий) и просит повторить их и определить, какой эмодзи соответствует каждому звуку.

6. Очень полезно использовать эмодзи, чтобы показать, как люди из разных уголков земного шара выражают свои эмоции или мысли. Это помогает лучше понять культуру страны изучаемого языка.

Перейдем теперь к примерам конкретных заданий с эмодзи для студентов инженерных специальностей, отметив, что они чаще предлагаются на начальном этапе обучения, когда осваивается бытовая тематика, в которой выражение эмоций и отношения к происходящему встречаются чаще, чем при изучении профессионально-ориентированного тезауруса¹:

1. Замените эмодзи словами в предложениях:

a. «J'adore manger 🍕 le week-end avec mes amis.» (Я обожаю есть пиццу по выходным с друзьями.)

b. «Je suis très 😊 parce que j'ai réussi mon examen.» (Я очень доволен, потому что успешно сдал экзамен.)

c. «Ma sœur a 🎂 aujourd'hui, nous allons fêter ça ce soir.» У моей сестры сегодня день рождения. Мы отпразднуем это сегодня вечером.)

2. Составьте диалоги, используя эмодзи для выражения эмоций и иллюстрации действий. Затем представьте их. Например:

A: «Comment ça va?» (Как дела?)

B: « 😊! J'ai passé une 🌞 journée! Et toi?» (Отлично! Я провел прекрасный день! А ты?)

A: «Moi aussi, je 🎬» (Я тоже. Я ходил в кино.)

3. Определите значение эмодзи на французском языке. Затем используйте его в предложении. Например: «Que signifie cet émoji 🇫🇷 en français? Utilisez-le dans une phrase.» (Объясните по-французски, что означает этот эмодзи. Придумайте фразу с его использованием.)

4. Задание с эмодзи-историей. Студентам предлагается набор графических символов с просьбой включить их в историю (устную или письменную)

¹ Можно также обращаться к эмодзи с целью расширения специального технического словарного запаса обучающихся. Например, использовать изображение состава поезда, чтобы научить студентов лексике, связанной с железной дорогой.

на французском языке, используя изученную лексику и грамматику по теме занятия и объясняя значение каждого эмодзи. Например, необходимо составить историю о дне рождения, который прошел в дождливый день, предложив следующие эмодзи: 🏠 ☁️ 🌧️ 🍝 🍴.

Анализ результатов применения эмодзи на занятиях по иностранному языку проводился в ходе выполнения всех перечисленных видов заданий. Наиболее интересными и показательными, однако, стали результаты составления рассказов по ситуативным картинкам в виде эмодзи одними студентами и, затем, восстановление истории по графическим символам другими. Всего в эксперименте участвовало 95 студентов 2-го и 4-го курсов различных направлений обучения РУТ(МИИТ). Он показал следующие результаты (см. диаграмму «Результаты эксперимента»):

- приблизительно 79% обучающихся улучшили навык говорения (устной речи) и произношения, увеличили словарный запас, углубили знание грамматики;
- около 15% студентов смогли построить небольшой рассказ по предложенным эмодзи, не допуская грубых произносительных, лексических и грамматических ошибок;
- 6% участников эксперимента, имеющих наиболее низкий уровень знаний, удалось составить несколько построенных с соблюдением грамматических правил фраз по требуемой теме и произнести их (рис. 1).



Рис. 1

Опора на эмодзи в работе над развитием устной речи повысила мотивацию студентов, вызвала живой интерес с их стороны и повлекла за собой повышение уровня их знаний во всех областях изучаемого языка.

В 96% случаев рассказы, составленные студентами по наборам символов, соответствовали содержанию картинок. Однако иногда эмодзи трактовались обучающимися иначе. Подобное можно объяснить тем, что эмодзи – это субъективный способ передачи эмоций, идей и понятий, и их значение может варьироваться в зависимости от пользователя. Например, один человек может использовать смайлик с улыбкой 😊, чтобы выразить радость, в то время как другой может исполь-

зовать его для обозначения сарказма. Поэтому, хотя большинство людей понимают общий смысл сообщения, содержащего эмодзи, его конкретное значение может быть разным для каждого человека.

Отмечая положительное влияние на студентов применения эмодзи в ходе изучения иностранного языка, нельзя не отметить и некоторые отрицательные стороны данного процесса. Так, использование эмодзи в письменной речи может привести к зависимости от них при общении на иностранном языке, а также может ограничить умение выразить себя только с помощью слов и затруднить развитие полноценных коммуникативных навыков. Также постоянное обращение к символам может стать преградой для обогащения языкового запаса, так как они не способны заменить умение правильно использовать слова, фразы и грамматические конструкции. Поскольку значение эмодзи может отличаться в разных культурах и языках, их использование без понимания их культурной коннотации может привести к ошибке. Однако следует отметить, что с распространением эмодзи по всему миру и увеличением числа пользователей, различия в их восприятии становятся все менее заметными.

Выводы

Графические символы – эмодзи – стали неотъемлемой частью нашей жизни и могут быть полезными инструментами на занятиях по иностранным языкам. Преимущества использования эмодзи заключаются в следующем:

1. Эмодзи могут помочь запомнить новые слова, фразы и значения. Ассоциации, создаваемые эмодзи, помогают учащимся легче связывать и запоминать новую информацию. Эксперимент показал, что добавление символов вместо перевода помогает практически всем студентам запоминать новые слова на более длительный период времени.
2. Обращение к эмодзи делает изучение языка более интересным и веселым. Они стимулируют учащихся и поддерживают их мотивацию, особенно когда те видят прогресс и результаты своих усилий.
3. Эмодзи помогают выразить эмоции и нюансы, которые сложно передать только с помощью слов. Они позволяют уточнить или усилить смысл высказывания, что способствует лучшему пониманию и связности речи.

Однако использование эмодзи на занятиях способно иметь и отрицательные стороны, приводя к зависимости от них при общении на иностранном языке. Это выражается в ограничении умения передавать свои мысли только с помощью слов и затрудняет развитие полноценных коммуникативных навыков. Кроме того, следует помнить, что эмодзи могут применяться в качестве дополнительного инструмента для расширения словарного запаса

и практики языковых навыков, и не должны заменять традиционное изучение языка.

Также важно понимать контекст сообщения и использовать эмодзи соответствующим образом, чтобы не вызвать недопонимание или нежелательные эмоции у собеседника.

Литература

1. Божанова, Н.Г. Смайлики как международная система компьютерно-опосредованной коммуникации [Электронный ресурс] URL: <http://jurnal.org/articles/2012/fill13.html> (дата обращения 12.01.2024).
2. Ерошин, А. П. К вопросу об использовании эмодзи в преподавательской деятельности [Текст] / А.П. Ерошин // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 178–183.
3. Михайлов, В.А., Михайлов, С.В. Особенности развития информационно-коммуникативной среды современного общества [Текст]. Сборник научных трудов «Актуальные проблемы теории коммуникации». СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 34–52.
4. Поддубная, Я.Н. Эмодзи как инновационный ресурс в обучении студентов педагогических вузов иностранному языку. [Текст]. / Я.Н. Поддубная, К.С. Котов // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 5. – С. 287–297.
5. Солнцева, А.В. Графические, лексические и грамматические особенности языка SMS и мессенджеров / А.В. Солнцева // Язык и общество. Диалог культур и традиций: Сборник материалов научной конференции и материалы 6-го межрегионального научно-практического семинара, Ярославль, 03–04 марта 2021 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 159–166. – EDN ISVSTD.
6. Труханенко, М.К. Использование эмодзи в преподавании русского языка как иностранного [Текст]. / М.К. Труханенко, Н.В. Гужова // Фило-

логический аспект. – 2019. – № 6(50). – С. 88–92.

THE EXPERIENCE OF USING EMOJIS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

Lalova T.I.

Russian University of Transport

The article examines the problem of the importance of a foreign language as an academic discipline, highlights the features of its teaching at the present time, and also names some tools that help optimize the learning process of this academic subject. To this end, the possibilities of information folding by using graphic emoji symbols are presented. The advantages and disadvantages of using emojis in foreign language classes are considered. Specific examples of exercises and tasks for students of technical specialties using graphic symbols are given. The results of the experiment conducted in this regard are presented. Conclusions are drawn about the role of emojis in teaching a foreign language to students – future engineers.

Keywords: learning, foreign language, teaching, emojis, information folding, oral language development, vocabulary expansion, grammar knowledge.

References

1. Bozhanova, N.G. Emoticons as an international system of computer-mediated communication [Electronic resource] URL: <http://jurnal.org/articles/2012/fill13.html> (access date 01/12/2024).
2. Eroshin, A.P. On the issue of using emoji in teaching [Text] / A.P. Eroshin // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. – 2018. – No. 3. – P. 178–183.
3. Mikhailov, V.A., Mikhailov, S.V. Features of the development of the information and communication environment of modern society [Text]. Collection of scientific papers “Current problems of communication theory.” St. Petersburg: SPbSPU Publishing House, 2004. – pp. 34–52.
4. Poddubnaya, Ya.N. Emoji as an innovative resource in teaching students of pedagogical universities a foreign language. [Text]. / Ya.N. Poddubnaya, K.S. Kotov // Humanities and social sciences. – 2020. – No. 5. – P. 287–297.
5. Solntseva, A.V. Graphic, lexical and grammatical features of the language of SMS and instant messengers / A.V. Solntseva // Language and Society. Dialogue of cultures and traditions: Collection of scientific conference materials and materials of the 6th interregional scientific and practical seminar, Yaroslavl, March 03–04, 2021. – Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after. K.D. Ushinsky, 2021. – pp. 159–166. – EDN ISVSTD.
6. Trukhanenko, M.K. Using emoji in teaching Russian as a foreign language [Text]. / M.K. Trukhanenko, N.V. Guzhova // Philological aspect. – 2019. – No. 6(50). – pp. 88–92.

Применение технологий игровой среды обучения для освоения терминологического аппарата педагогики: аспекты обобщения международного опыта

Ли Ифань,

студент магистратуры, Московский государственный университет имени Ломоносова
E-mail: 2410130979@qq.com

Благодаря постоянному развитию сферы образования, игровая среда обучения стала эффективным способом содействия глубокому пониманию учащимися основных концепций науки об образовании. В этой статье подробно рассматриваются определение, тип и применение игрового обучения, а также мотивация к обучению и психологический опыт, которые оно приносит. Объединяя такие теории обучения, как бихевиоризм, когнитивизм и конструктивизм, мы исследуем влияние таких стратегий обучения, как эвристическое обучение, умеренная мотивация, механизм обратной связи и индивидуальный подход к обучению, на мотивацию к обучению. На основе международных тематических исследований раскрывается опыт и проблемы Соединенных Штатов, Канады, Соединенного Королевства, Финляндии, Японии и Южной Кореи в практике игрового обучения. Хотя игровое обучение демонстрирует потенциал для стимулирования обучения, оно по-прежнему сталкивается с проблемами в подготовке учителей, технической инфраструктуре, методах оценки и инвестициях в ресурсы.

Ключевые слова: геймификация, учебная среда, наука об образовании, мотивация.

Введение

В последние годы ученые углубились в исследование в области обучения, основанного на играх, и стремятся разработать модель игрового обучения, в которой образование и развлечения сосуществуют. Однако главная проблема интеграции обучающих игр в формальную учебную среду заключается в том, как помочь учителям и учащимся плавно увязать игровые концепции со знаниями, полученными в классе, сохраняя при этом участие в повествованиях об играх. Исследования показали, что использование внешних концептуальных рамок для дополнения игры может эффективно установить связь между содержанием игры и предметными знаниями [1]. Игровое обучение (Game-based Learning) понимается в узком смысле как применение игровой деятельности, особенно видеоигр, к обучению. В соответствии с характеристиками игры, она делится на приключенческие игры, симуляторы, звуковые соревновательные игры, кооперативные игры и игры по управлению бизнесом. В настоящее время симуляционные игры широко используются в сфере образования. Многие люди говорят, что симуляторы – это настольные игры или другие виды игр. Она систематически соответствует действительности и предоставляет учащимся практические возможности для применения знаний и навыков. Учебная деятельность, сопровождаемая симуляционными играми, осуществляется под руководством правил и процедур обучения с использованием осязаемого пользовательского интерфейса для интерактивного моделирования окружающей среды и событий в реальном мире. Таким образом, обучение, основанное на играх-симуляторах, является безопасным, высокоэффективным и недорогим методом обучения, который помогает совершенствовать учебные программы и развивать у учащихся передовые навыки, такие как анализ данных, стратегическое планирование и умение решать проблемы.

Игры демонстрируют свой уникальный обучающий потенциал, стимулируя интерес учащихся и делая процесс обучения приятным. Переживание потока (Flow Experience) относится к состоянию, в котором человек полностью вовлечен в определенную деятельность, чувствует, что время летит незаметно, забывает о себе и испытывает огромное удовольствие и чувство выполненного долга одновременно. Эта концепция была впервые предложена психологом Михаем Чиксентмихайи (Mihaly Csikszentmihalyi) в 1970-х годах. Характеристики опыта mental fluid включают четкие цели,

немедленную обратную связь и баланс между задачами и личными навыками. Существует тесная взаимосвязь между переживанием ментальной текучести и эффектом обучения. Когда учащиеся испытывают умственную подвижность в процессе обучения, они обычно демонстрируют более высокую мотивацию, более длительную концентрацию внимания и лучшую успеваемость. Это объясняется тем, что состояние кардиореспираторного потока может улучшить когнитивные способности человека, способствовать обработке и запоминанию информации и тем самым повысить эффективность обучения.

Исследования многих ученых показали, что использование имитационных игр для оказания помощи в обучении может эффективно способствовать усвоению материала учащимися. Однако знания в игровом обучении обычно неявно выражаются в игровом видении, механизмах контроля и обратной связи и не могут быть спонтанно преобразованы в явное понимание, связанное со школьными знаниями. По сравнению со школьным образованием, когда учащиеся сопоставляют свое интуитивное понимание с предметными концепциями, чтобы участвовать в представлении четких знаний, таких как формальный язык и символы, эффект обучения, основанного на игре, продемонстрировать непросто [2]. Следовательно, необходимо добавить определенные стратегии к игровому обучению учащихся, чтобы способствовать применению игрового обучения в школьном образовании и повысить эффективность обучения учащихся.

В 1976 году Wood впервые предложил концепцию «поддержки», описывающую эффективную поддержку, оказываемую сверстниками или взрослыми учащимся [3]. Позже, основываясь на теории Вигорски о «недавно освоенных территориях», Брунер сравнил строительные леса со строительными конструкциями в здании, чтобы описать поддержку в обучении, оказываемую учащимся. Обучение на основе скобок оптимизирует учебный процесс за счет систематического размещения напоминаний, учебных материалов, заданий и поддержки учителей, учащихся и сверстников. Каркасы можно разделить на четыре типа: концептуальные, стратегические, метакогнитивные и мотивационные. Среди них концептуальные каркасы предоставляют учащимся основу для построения знаний. Исследования показали, что внешние концептуальные основы игрового обучения могут помочь учащимся лучше усвоить содержание, заранее упорядочивая знания, но их влияние на психологический опыт и мотивацию к обучению все еще нуждается в дальнейшем изучении.

Учебная среда, основанная на играх, обеспечивает одновременно образовательный и развлекательный метод обучения за счет интеграции образовательного контента и элементов игрового дизайна, особенно с помощью игр-симуляторов. В этой среде используется принцип использова-

ния кардио-жидкости для повышения вовлеченности и мотивации учащихся, а также для повышения когнитивных способностей и эффективности обучения за счет полной вовлеченности и сосредоточенности на задачах. В то же время концепция каркасов, предложенная Wood и Брунером, принимается, особенно через внешние концептуальные каркасы, чтобы эффективно связать игровой опыт с предметными знаниями и помочь учащимся преобразовать неявные знания в явное понимание. Такая учебная среда, основанная на играх, не только способствует пониманию основных концепций науки об образовании, но и повышает способность учащихся применять их на практике и эффективность обучения в формальной учебной среде.

Основная часть

Теория мотивации к обучению

Мотивация к обучению – это психологический процесс, который направляет учебную деятельность учащихся, поддерживает учебную деятельность и способствует достижению целей, поставленных преподавателем [4]. Теория учебной мотивации рассматривает внутренние и внешние факторы, определяющие индивидуальное учебное поведение. Это включает в себя теорию самоопределения (Self-Determination Theory), которая подчеркивает, что люди с большей вероятностью проявят самостоятельную мотивацию к обучению, когда их потребности в автономии, чувстве компетентности и значимости будут удовлетворены [5]. Кроме того, теория целевой ориентации фокусируется (Goal Orientation Theory) на том, как люди преследуют цели обучения, проводя различие между двумя типами ориентации на овладение (стремление к обучению и пониманию) и ориентированной на результат (стремление к лучшей успеваемости, чем у других) [6]. Эти теории дают важную перспективу для понимания того, как мотивируются учащиеся и как улучшить их внутреннюю мотивацию с помощью стратегий обучения.

В преподавании используется эвристическое обучение. Эвристическое обучение преодолевает недостатки традиционного обучения «зубрежке» и эвристически направляет студентов к исследованию, которое является чрезвычайно продвинутым. Создание проблемных ситуаций – это первый шаг для учителей к внедрению эвристического обучения. Учителя создают проблемные ситуации с разных сторон. Например, учителя могут задавать вопросы, задавая вопросы, или они могут использовать метод составления домашнего задания, чтобы выявить их; учителя также могут задавать вопросы из раздела «Связь знаний», описанного в предыдущих главах. Знаменитый закон Йеркса – Додсона (называемый перевернутой U-образной кривой) показан на рисунке 1. Каждое занятие имеет оптимальный уровень мотивации. Умеренный уровень мотивации в наибольшей степени способствует повышению эффективности обучения. Мотивация среднего уровня делает людей наиболее эффек-

тивными в обучении. Недостаточная или слишком сильная мотивация снизит эффективность обучения. Оптимальный уровень мотивации варьируется в зависимости от характера задачи. Преподаватели сначала прогнозируют сложность учебных заданий при обучении, а затем соответствующим образом контролируют степень мотивации учащихся к обучению в соответствии с трудностью задания. При организации заданий по единому управлению следует усилить давление на оценку, чтобы учащиеся ценили это задание и могли получить лучшие результаты; если это сложное задание, позвольте учащимся выполнить его с удовольствием в непринужденной обстановке. Когда учащиеся сталкиваются со сложными проблемами, учителя будут всемерно направлять их и следить за тем, чтобы учащиеся не отказались от выполнения задания из-за его сложности. Однако уровень подготовки каждого ученика неодинаков, и сложность задания у разных учеников разная. Учителя могут соответствующим образом сгруппироваться и преподавать индивидуально.

Своевременная обратная связь о достижении целей обучения способствует стимулированию мотивации к обучению. Обратная связь способствует выполнению будущих действий, имеющих мотивационную ценность. Обратная связь имеет не только функцию информации, но и функцию мотивации. Похвала учащихся за то, что они знают, что делать, помогает им приписать успех своим собственным усилиям. При этом важна и своевременность обратной связи. Поэтому учителя должны уделять внимание своевременному предоставлению учащимся точной обратной связи во время занятий. Если они скажут учащимся, что достигли своих целей, они обретут чувство выполненного долга и поставят перед собой более высокие цели. Более того, четкое представление памяти, оставленное учениками, может помочь им быстро вернуться к проблемной ситуации и повысить эффективность обучения. Короче говоря, существует множество способов мотивировать учащихся к обучению. Преподаватели настаивают на том, чтобы в процессе обучения искать истину из фактов, детально анализировать конкретные проблемы, понимать уровень знаний и особенности личности учащихся, проводить целенаправленное обучение (рис. 1).



Рис. 1. Взаимосвязь между сложностью задачи, интенсивностью мотивации и эффективностью работы

Вдохновением теории мотивации обучения для преподавания учителей является создание проблемных ситуаций с помощью эвристического обучения, надлежащий контроль уровня мотивации, эффективное использование обратной связи и оценки, руководство соответствующей атрибуцией, рациональное использование поощрений и наказаний, повышение самооценки учащихся и изменение учащихся. Такие стратегии, как модель отрицательной мотивации, могут значительно улучшить учебную мотивацию учащихся и добиться лучших результатов обучения. Эти стратегии не только помогают стимулировать внутреннюю мотивацию учащихся, но также оптимизируют среду обучения и делают процесс обучения более эффективным и содержательным. Эти стратегии особенно важны в игровой среде обучения, которая требует от учащихся активного исследования и обучения в динамичной интерактивной среде. Применяя стратегии от теории мотивации к обучению до игрового обучения, учителя могут помочь учащимся лучше связать концепции игр с знаниями в классе и способствовать глубокому пониманию основных концепций педагогической науки. Такие методы обучения не только повышают интерес и участие в обучении, но и повышают эффективность и результативность обучения, отражая роль игровой среды обучения в содействии пониманию основных концепций педагогической науки.

Цель и процесс обучения

Цель и процесс образования разнообразны и сложны, а определения и понимание образования различаются в зависимости от разных культур, социального происхождения и личных взглядов. Образование — это не только обучение и освоение знаний и навыков, оно также охватывает всестороннее развитие личности, уважение прав человека и основных свобод. Образование направлено на то, чтобы помочь людям понять внутренний мир и окружающую среду, а также расширить наше мировоззрение за счет улучшения нашей осведомленности, способностей, чувствительности и культурного понимания [7]. Образование — это акт передачи знаний, навыков и черт характера, включая формальное образование, а также неформальное и неформальное образование. Образование может принимать разные формы и осуществляться посредством формального образования в школах, структурированной, но неформальной среды обучения или посредством неструктурированного обучения в повседневной жизни.

Теории обучения обеспечивают понимание и рекомендации о том, как учиться и преподавать в образовательном процессе. Эти теории исследуют, как происходит обучение, и включают, среди прочего, бихевиоризм, когнитивизм и конструктивизм. Образовательные методы развиваются на основе этих теорий и предназначены для эффективной передачи знаний и навыков. Например, бихевиоризм делает упор на изменение поведения

учащихся посредством подкрепления и наказания, в то время как конструктивизм фокусируется на том, чтобы учащиеся создавали смысл посредством взаимодействия с окружающей средой.

Геймифицированная среда обучения применяет элементы игрового дизайна в образовательном процессе с целью улучшить мотивацию учащихся и эффективность обучения за счет повышения привлекательности и участия в учебной деятельности. Эта среда использует принципы потокового опыта для улучшения когнитивных функций и эффективности обучения за счет полной вовлеченности и сосредоточенности на задаче. Каким образом геймифицированная среда обучения может способствовать пониманию и освоению учащимися основных концепций педагогической науки, предоставляя мотивационные стимулы, поток опыта и эффективные концептуальные основы, все еще изучается и исследуется.

Цель образования многогранна: не только передача знаний и навыков, но и воспитание всесторонне развитой личности, понимание культурного разнообразия, достижение экономической независимости и становление активными гражданами общества. Образовательные методы и механизмы оценки предназначены для достижения этих образовательных целей, а игровая среда обучения обеспечивает инновационный способ повышения качества и эффективности обучения.

Эмпирические исследования и анализ случаев

Соединенные Штаты являются лидером в области образовательных технологий и игрового обучения, используя Minecraft Education Edition для преподавания STEM [8]. В Нью-Йорке есть государственная школа под названием Quest to Learn, в которой используется игровое обучение. Ее учебная программа основана на играх и изучает различные предметы посредством игровых проектов и задач. Министерство образования США продвигает инновационные образовательные подходы, в том числе геймифицированное обучение, а их Инициатива в области образовательных технологий подчеркивает роль технологий в повышении вовлеченности учащихся и улучшении результатов обучения. Кроме того, существуют некоторые неправительственные организации, занимающиеся продвижением образовательных игр и геймифицированного обучения, такие как Games for Change и The Education Arcade.

Канада активно внедряет геймифицированное обучение, особенно интегрируя различные формы игровых факторов обучения в STEM-образование. Канадская ассоциация медиаобразования и отдел образования одной провинции проводят обучение и ресурсы для учителей по использованию игр в классе.

Например, одна школа в Торонто применяет геймификацию в учебной программе по математике в средней школе. В проекте использовалась онлайн-платформа геймификации под названием Knowledgehook, и выяснилось, что учащиеся, ис-

пользовавшие Knowledgehook, значительно улучшили свои оценки по математике (рис. 2).

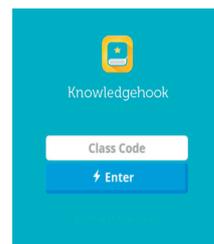


Рис. 2. Приложение Knowledgehook

Многие британские школы используют геймифицированное обучение, особенно при обучении программированию и цифровым навыкам, используя такие игры по программированию, как Scratch и Kodu. Mangahigh – это британская онлайн-платформа для математических игр, которая помогает учащимся изучать математику с помощью игр. Исследования показали, что учащиеся, использующие Mangahigh, значительно улучшают свои результаты по математике (рис. 3).



Рис. 3. Приложение Mangahigh

Финляндия является одной из стран с относительно высоким качеством образования в мире, а также активным сторонником игрового обучения. Начальная школа в Финляндии использует Minecraft для обучения инновациям и дизайну. Учащиеся могут проектировать и создавать проекты в виртуальной среде, тем самым улучшая творческие способности и навыки командной работы в игре. Финский сектор образования поддерживает геймифицированное обучение, и их проекты включают проект «MinecraftEdu», в котором учителя и ученики участвуют вместе. Кроме того, Serpro – это финский стартап в области образовательных технологий, который расширяет возможности обучения в классе и за его пределами с помощью геймификации, которая позволяет учителям создавать интерактивные игры с привязкой к местоположению (рис. 4).



Рис. 4. Minecraft: Education Edition

Система образования Японии традиционно была консервативной, но школы начали экспериментировать с геймифицированным обучением. Например, проект «プログラミング Образование в городе Такацуки» вводит игры по программи-

рованию Scratch в курсы информатики в начальных и неполных средних школах с целью развития творческих способностей учащихся и навыков логического мышления (рис. 5).



Рис. 5. Интерфейс игры по программированию на Scratch

Южная Корея – большая страна в области киберспорта. В одной из школ этой страны начали использовать игровое обучение и дизайн преподавания. Особенно в программировании и преподавании киберспорта особое внимание уделяется игровым элементам.

Корейская образовательная радиовещательная корпорация разработала игру под названием «Little Detectives K», чтобы помочь ученикам начальной школы улучшить свои навыки изучения английского языка. «План продвижения умного образования» Министерства образования Кореи включает в себя обучение на основе игр и инвестирует средства в соответствующие исследования и разработки. Кроме того, система образования Южной Кореи внедрила геймифицированное обучение с помощью таких платформ, как Classcraft. Classcraft – это ролевая игра, которая побуждает учащихся сотрудничать и участвовать в учебе. Учащиеся играют персонажей с уникальными способностями вместе выполнять задания и получать награды. Учителя могут настраивать игры в соответствии с планами уроков и отслеживать прогресс учащихся (рис. 6).



Рис. 6. Приложение и интерфейс Classcraft

Сингапур запустил PlayMaker, программу, запущенную совместно Управлением по развитию инфокоммуникационных средств массовой информации Сингапура и Министерством образования, чтобы предоставить учащимся детских садов и начальных школ серию образовательных курсов по программированию и робототехнике в игровом подходе (рис. 7).

В Китае геймифицированное обучение также получает все больше внимания и применения. Образовательные учреждения и технологические компании разработали множество игровых платформ и приложений для улучшения результатов

обучения учащихся, развития их творческих способностей и навыков решения проблем. Например, некоторые онлайн-образовательные платформы предоставляют обучающие курсы в игровой форме, чтобы вовлечь учащихся в обучение посредством взаимодействия и конкуренции. Кроме того, в школах начали внедрять методы обучения с использованием геймификации, используя различные элементы геймификации для повышения привлекательности и интерактивности обучения в классе.



Рис. 7. Реализация плана PlayMaker

На международном уровне форма заявки и объем геймифицированного обучения варьируются от страны к стране и региону. Образовательные системы, культурные традиции, технологическая инфраструктура и образовательная политика разных стран оказывают влияние на применение геймифицированного обучения. Однако многие страны осознают потенциал геймифицированного обучения и продвигают его применение, запуская программы, предоставляя обучение и ресурсы, а также поддерживая исследования и разработки. Это международное сравнение показывает популярность и растущую тенденцию геймифицированного обучения во всем мире.

Хотя геймификация обучения как новый образовательный метод привлекает все больше и больше внимания во всем мире и демонстрирует потенциал в изменении традиционных моделей обучения и улучшении опыта обучения учащихся, в процессе реализации все еще остается много проблем. К ним относятся недостаточная подготовка и поддержка учителей по геймифицированным методам обучения, неадекватная технологическая инфраструктура в конкретных регионах, отсутствие комплексной оценки эффективности и долгосрочного воздействия геймифицированного обучения, а также проблемы с инвестированием ресурсов, необходимых для внедрения. Решение этих проблем имеет решающее значение для дальнейшего развития геймифицированного обучения.

В будущем геймифицированное обучение открывает широкие перспективы развития. Все больше аспирантов начинают проводить исследования на тему игрового обучения, привлекаются и преподаватели-фронтвики. На рынке все больше и больше компаний начинают разрабатывать образовательные игры или применять геймификационное мышление при разработке образовательных продуктов. Мобильное обучение и геймифицированное обучение тесно связаны между

собой и могут сочетаться с помощью различных режимов, например, с использованием мобильных устройств для обучения на основе игр на открытом воздухе. Такое сочетание может обеспечить более богатый опыт обучения и более широкий спектр сценариев применения. Геймифицированное обучение всегда играло важную роль в преподавании STEM, например, применение инструментов геймифицированного программирования к курсам STEM [9]. Такие приложения могут не только развивать навыки программирования учащихся, но и позволять им практиковаться и исследовать посредством решения проблем. Технологии виртуальной реальности (VR) и дополненной реальности (AR) могут создать виртуальную среду обучения для учащихся, делая учебный контент более ярким и глубоким. Сочетание элементов образовательных игр с технологией VR/AR может сделать обучение более увлекательным и интерактивным, а также помочь учащимся лучше понимать и применять то, что они изучают. Быстрое развитие науки о мозге предоставляет новые исследовательские инструменты и методы игрового обучения. Все больше и больше исследований сосредотачиваются на взаимосвязи между игровым обучением и когнитивными способностями мозга, пытаясь построить мост между когнитивной нейробиологией и педагогической наукой. Ожидается, что в будущем игровое обучение, основанное на когнитивной нейробиологии, будет играть важную роль в дошкольном образовании, базовом образовании, специальном образовании и обучении на протяжении всей жизни.

Геймифицированное обучение может обеспечить межкультурный и глобальный образовательный опыт. С помощью образовательных игр учащиеся могут виртуально посетить другие страны и культуры и узнать историю, географию, культуру и другие знания разных регионов. Геймифицированное обучение поощряет учащихся к инновациям и уделяет внимание развитию творческого мышления. Обучающие игры предоставляют свободное пространство для исследования и практики, а учащиеся могут разрабатывать и создавать виды деятельности с помощью игр. Используйте свой творческий потенциал для решения проблем и развивайте инновационное мышление и предпринимательский дух. Благодаря технологии смешанной реальности учащиеся (Mixed Reality) могут взаимодействовать с виртуальными элементами в реальной среде, чтобы создать более богатый и реалистичный опыт обучения [10]. Этот вид интегрированного виртуального и реального обучения помогает улучшить погружение и участие учащихся, а также улучшить их понимание и применение учебного контента.

С развитием образовательных технологий анализ данных и искусственный интеллект будут играть все более важную роль в геймифицированном обучении. Анализируя данные об обучении учащихся, учителя могут предоставить каждому учащемуся индивидуальную учебную поддержку

и рекомендации, которые помогут ему преодолеть трудности и достичь наилучших результатов обучения.

В целом, геймифицированное обучение будет продолжать интегрироваться с различными областями будущего развития, чтобы обеспечить более инновационный и разнообразный опыт обучения. В то же время геймифицированное обучение также столкнется со многими проблемами и возможностями. Благодаря постоянному развитию технологий и развитию образовательных концепций обучение на основе игр будет играть все более важную роль в сфере образования. Оно станет инновационным методом обучения, будет стимулировать интерес и мотивацию учащихся к обучению, а также развивать их инновационные способности, мышление, способность к сотрудничеству и способность решать проблемы. Обучение на основе игр откроет новые возможности для образования и продолжит способствовать развитию и реформированию образования будущего.

Заключение

Как новый метод обучения, геймифицированное обучение привлекает все больше и больше внимания во всем мире, эффективно меняя традиционную модель обучения и улучшая качество обучения. Однако, чтобы в полной мере использовать потенциал геймифицированного обучения, учителя должны быть надлежащим образом подготовлены, улучшена технологическая инфраструктура, разработаны эффективные методы оценки обучения и инвестированы необходимые ресурсы. В будущем ожидается, что геймифицированное обучение будет интегрировано с STEM-образованием, мобильным обучением, виртуальной реальностью и другими областями, чтобы обеспечить более инновационный опыт обучения. В то же время геймифицированное обучение также должно решать множество проблем, таких как технологический прогресс и эволюция образовательных концепций, но оно предвещает новую тенденцию в образовании, которая будет стимулировать учебную мотивацию учащихся и развивать инновационное мышление и способности к решению проблем.

Литература

1. Броза О., Барзилал С. Опираясь на технологическую эпоху: материалы 6-й Чайской конференции по исследованию технологий обучения [С] // Раанана, Израиль; Открытый университет Израйля, 2011: 92–100.
2. Кларк Д.Б., Нельсон Б.С., Чанг Хи, и др. Исследование ньютоновской механики в концептуально интегрированной цифровой игре: сравнение результатов обучения и эмоциональных результатов для студентов Тайваня и США [J]. Компьютеры и образование, 2011 г., 57 (3): 2178–2195.
3. Вуд Д.Дж., Брунер Дж.С., Росс Г. Роль репетиторства в решении проблем [J]. Журнал дет-

ской психологии и психиатрии, 1976, 17 (2): 89–100.

4. Фань Сяолин. Образовательная статистика и SPSS[M]. Чанша: Издательство Хунаньского педагогического университета, 2005, 99.
5. Деси, Э.Л., и Райан, Р.М. (2012). Теория самоопределения. Справочник по теориям социальной психологии, 1 (20), 416–436.
6. Де ла Фуэнте Ариас, Дж. (2004). Новейший взгляд на изучение мотивации: теория целевой ориентации. Электронный журнал исследований в области педагогической психологии, 2 (1), 35–62.
7. Робинсон К. и Робинсон К. (2022). Представьте, если бы...: Создание будущего для всех нас. Пингвин.
8. Панджа В. и Берге Дж. (2021). Способность образовательной версии Minecraft создавать эффективный и увлекательный процесс обучения. Журнал студенческих исследований, 10 (2).
9. Чжун Байчан и Чжан Лифанг. (2014). Роль “уравнения перемен” в преобразовании STEM-образования в Соединенных Штатах и его вдохновители. Китайское образование в области электрохимии, (4), 18–24.
10. Ма Шэнлин. (2021). Прогресс в применении технологии смешанной реальности в медицинском образовании. Китайский журнал исследований медицинского образования, 20 (3), 254–259.

APPLICATION OF GAMING LEARNING ENVIRONMENT TECHNOLOGIES FOR MASTERING THE TERMINOLOGICAL APPARATUS OF PEDAGOGY: ASPECTS OF GENERALIZING INTERNATIONAL EXPERIENCE

Li Yifan

Lomonosov Moscow State University

As the field of education continues to develop, gamified learning environments have become an effective method to promote students' in-depth understanding of basic concepts in educational science. This article explores in depth the definition, types, and applications of gamified learning as well as the learning motivation and psychological experience it brings. Combining learning theories such as behaviorism, cognitivism and constructivism, the impact of teaching strategies such as heuristic teaching, moderate motivation stimulation, feedback mechanisms, and personalized learning paths on learning motivation is explored. Through international case analysis, it reveals the experiences and challenges in the practice of gamified learning in the United States, Canada, the United Kingdom, Finland, Japan and South Korea. Although gamified learning shows potential to enhance learning, there are still challenges in terms of teacher training, technological infrastructure, assessment methods, and resource investment.

Keywords: Gamification, learning environments, educational science, motivation.

References

1. Broza O., Barzilal S. Learning in the technological era: proceedings of the 6th Chais Conference on Instructional Technologies Research[C]//Ra'anana, Israel; The Open University of Israel, 2011:92–100.
2. Clark D.B., Nelson B.C., Chang Hy, et al. Exploring Newtonian mechanics in a conceptually-integrated digital game: comparison of learning and affective outcomes for students in Taiwan and the united states [J]. Computers & education, 2011, 57 (3): 2178–2195.
3. Wood D.J., Bruner J.S., Ross G. The role of tutoring in problem solving [J]. Journal of child psychology and psychiatry, 1976, 17 (2): 89–100.
4. Fan Xiaoling. Educational Statistics and SPSS[M]. Changsha: Hunan Normal University Press, 2005, 99.
5. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Handbook of theories of social psychology, 1(20), 416–436.
6. De la Fuente Arias, J. (2004). Recent perspective in the study of motivation: Goal orientation theory. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2(1), 35–62.
7. Robinson, K., & Robinson, K. (2022). Imagine If...: Creating a Future for Us All. Penguin.
8. Panja, V., & Berge, J. (2021). Minecraft education edition's ability to create an effective and engaging learning experience. Journal of Student Research, 10(2).
9. Zhong Baichang, & Zhang Lifang. (2014). The role of the “change equation” in the reform of American STEM education and its enlightenment. China Audio-visual Education, (4), 18–24.
10. Ma Shengling. (2021). Progress in the application of mixed reality technology in medical education. Chinese Journal of Medical Education Exploration, 20(3), 254–259.

Влияние применения коммуникативного подхода на результативность изучения английского языка

Малюкина Галина Александровна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков и коммуникативных технологий, Университет науки и технологий МИСИС
E-mail: malyukina.ga@misis.ru

Гращенко Галина Николаевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков и коммуникативных технологий, Университет науки и технологий МИСИС
E-mail: graschenkova.gn@misis.ru

В статье проанализировано, как использование коммуникативной методики и активных речевых практик способствует улучшению результативности процесса изучения языка. Было установлено, что коммуникативный подход способствует преодолению языкового барьера и привлечению студентов к активному взаимодействию. Обозначены основные принципы коммуникативного подхода, среди которых активное участие каждого участника образовательного процесса, практическое применение грамматического материала, активное изучение идиом, разговорной лексики, моделирование обучающих ситуаций, приближенных к реальным событиям и т.д. Установлено, что при выполнении коммуникативных упражнений у студентов возникает спонтанная речь, поэтому основной акцент сосредоточен на успешной коммуникации, роль преподавателя в таком процессе минимизируется к выполнению наставнической функции. При внедрении коммуникативного подхода в процесс изучения английского языка студенты преодолевают языковой барьер и избавляются от страха перед общением, воспринимают иноязычную речь на слух, начинают мыслить на иностранном языке, быстро ориентируются в речевых ситуациях. На основе анализа литературы по внедрению коммуникативного метода и различных языковых практик установлено, что этот метод имеет высокую эффективность для получения студентами коммуникативной речевой компетенции.

Ключевые слова: методика преподавания, иностранные языки, языковые практики, коммуникативный подход, коммуникативное обучение языку, коммуникативная речевая компетенция.

Введение

В последнее десятилетие при изучении иностранных языков значительное внимание было уделено развитию грамматической компетентности. Большая часть занятий была направлена на изучение грамматики, являющейся лишь инструментом для воспроизведения мнений в правильной форме. При таком подходе коммуникативные навыки и способность к реальному общению на иностранном языке отсутствовали. В настоящее время с пересмотром подходов к преподаванию иностранных языков произошло значительное переосмысление методики преподавания и обучения с целью развития межкультурного диалога и достижения международных стандартов владения английским языком (далее – АЯ), что будет способствовать улучшению дальнейших профессиональных перспектив.

Анализ влияния коммуникативного подхода на результативность обучения АЯ важен, поскольку он дает возможность раскрыть его преимущества по сравнению с традиционными подходами, исследовать эффективность инновационных методов и технологий в подготовке студентов к активному общению в реальных ситуациях.

Вопросы использования языковых практик и коммуникативного подхода в процессе преподавания АЯ исследовали многие ученые. Так, Л.Н. Голуб проследила особенности использования коммуникативного подхода к преподаванию и изучению АЯ. Она определила, что коммуникативный подход представляет собой технику, которая привлекает студентов к реальному общению и должна базироваться на аутентичных материалах и быть интерактивной [3].

Н.В. Багметова очертила в своем исследовании факторы, способствующие модернизации языкового образования, сосредоточив внимание на коммуникативном методе изучения АЯ [2]. С.Е. Зайцева рассмотрела самые популярные подходы к преподаванию АЯ как иностранного, среди которых был определен и коммуникативный [4].

Е.А. Карабутова с соавт. обосновали использование коммуникативного подхода в изучении грамматики АЯ. По мнению авторов, сегодня вопросы интегрированного образования приобрели особое значение, особенно, если речь идет о преподавании иностранных языков. Требования современности поощряют переход от традиционных подходов к инновационным методикам преподавания, которые оказываются более эффективными в формировании англоязычной грамматической компетентности [6]. Т.Г. Юсупова тоже исследо-

вала вопрос о целесообразности использования коммуникативной методики в процессе преподавания АЯ, а также выяснила основные принципы его использования [10].

Ж.А. Хашегульгова и М.Б. Сагова отметили, что коммуникативный подход к изучению АЯ является основным и важнейшим, поскольку главная функция языка – коммуникативная. Достижение высокого качества высшего образования осуществляется посредством сочетания учебного содержания программы по иностранному языку, использования коммуникативного подхода, возможностей студентов и наличия соответствующих ресурсов для образовательного процесса [8].

Цель статьи – анализ распространенных языковых практик, коммуникативного подхода в преподавании английского языка, выяснение их эффективности, выявление методов преподавания и подходов к коммуникации, которые могут влиять на успешность изучения языка.

Изложение основного материала

На текущем этапе развития методической науки основным подходом к изучению АЯ является коммуникативный, при котором речь рассматривается как средство взаимодействия и выражения мнений и целей, а также предполагается активное изучение актуальных особенностей современной языковой практики. В отличие от классического подхода, для которого характерно изложение теоретического материала, а затем практика, коммуникативный подход позволяет сосредоточиться на практической деятельности, а затем перейти к выяснению теоретических аспектов. Этот подход направлен на развитие языкового мышления, способности адаптировать язык к разным ситуациям, где важным аспектом является правильное использование грамматических структур. Он побуждает студентов к активному общению по определенным темам, стимулируя их к изучению АЯ в контексте реальных жизненных ситуаций [5].

Для использования коммуникативного подхода в процессе приобретения студентами иноязычной компетенции используются следующие формы и методы: ролевые игры; работа в парах и группах; интервью; свободное общение; упражнения на заполнение пробелов и т.д.

Занятия с использованием сюжетно-ролевых игр достаточно интересны и эффективны, ведь участники имеют возможность аргументированно высказывать свои мысли, комментировать и рассказывать. Такой подход способствует развитию творческого воображения и артистизма студентов, пополнению их словарного запаса и совершенствованию навыков как диалогической, так и монологической речи. [9]

Ситуативно-ролевая игра, преимущественно основанная на решении конкретного вопроса, который преподаватель поднимает на занятии, способствует оптимальной активизации у студентов коммуникативной деятельности. Эта форма ак-

тивности вызывает у студентов желание общаться друг с другом и с преподавателем, создает равные условия для обсуждения, ломает стандартные барьеры неуверенности. Ситуативно-ролевые игры положительно влияют на формирование познавательных интересов, осознанное изучение АЯ и развитие у студентов таких качеств, как самостоятельность и инициативность. Участники ролевой игры не только делают сообщения на определенную тему, но также непринужденно вступают в диалог, пытаются поддерживать его, проявляют интерес к взглядам других игроков, обсуждают свои позиции. Благодаря этому разговор становится непринужденным, отражающим суть коммуникативного подхода.

Следовательно, создается условная ситуация, в которой происходит природное общение, учитываются социальные роли и в этом контексте моделируются реальные коммуникационные условия [7].

Для расширения речевых навыков используется взаимодействие в мини-группах и парах, что стало характерной особенностью коммуникативного подхода. Этот подход по сравнению с проведением занятий в больших группах существенно увеличивает время, которое каждый студент использует, чтобы практиковаться в речи. Более того, работа в мини-группах или парах существенно снижает стресс по сравнению с выступлением перед большой аудиторией, что также способствует улучшению скорости разговорного английского. Ключевой обязанностью преподавателя во время проведения таких занятий является контроль и предоставление помощи студентам. [1]

Примером таких взаимодействий является занятие, на котором студенты будут рассказывать о самом интересном видео, увиденном на выходных в YouTube. Проведение выступлений перед аудиторией, где студенты представляют содержание и делятся впечатлениями о видео на АЯ, способствует развитию навыка спонтанной речи, стимулирует студентов выражать свои мысли, чувства и наблюдения на АЯ, несмотря на грамматические ошибки или синтаксические трудности. Такой подход отражает идею, что язык – это средство общения, и обучение языку должно быть ориентировано на практическое использование.

Анализируя коммуникативный подход, важно отметить потенциал метода проектов для изучения АЯ. Согласно этому методу студенты вступают в иноязычную коммуникацию путем обмена информацией и анализа ее результатов, когда каждый участник проекта представляет свою собственную работу. Последующее объединение работ участников команды образует единый комплексный результат. Для реализации проекта используются аутентичные источники, аудио и видеоматериалы, а также ресурсы интернета. Метод проектов позволяет: активно вовлекать студентов в исследовательскую деятельность; улучшает их коммуникативные навыки; способствует росту мотивации к изучению АЯ.

Важно отметить положительный аспект языковых практик и коммуникативного подхода – преподаватель может активно использовать индуктивный метод и метод спонтанной беседы, целью которых является преодоление языкового барьера в практическом общении. В этом случае коммуникация происходит естественно и легко. Особенно важна роль преподавателя как помощника, советчика и партнера [8].

Центральная идея коммуникативного подхода состоит в том, что студенты должны не только усваивать теоретические знания (грамматика, словарный запас, произношение), но и развивать навыки и умение применять эти знания на практике. Н.Г. Заречнева и А.В. Пилукова определили, что использование коммуникативного подхода помогает систематически развивать навыки устной и письменной речи, чтения и восприятия на слух благодаря широкому спектру коммуникативных задач, которые предоставляют множество возможностей для практического использования изучаемого языка. Эта форма работы дает каждому студенту больше времени на речевую активность по сравнению с взаимодействием только с преподавателем на занятиях [5].

Коммуникативные задачи позволяют студентам высказывать свое мнение и применять целевой язык. Используя собственные коммуникативные материалы, они погружаются в реальные ситуации, когда разговор строится в соответствии с контекстом, временем и обстоятельствами. Существует три типа материалов, используемых при коммуникативном подходе к преподаванию АЯ:

- аутентичные материалы, предназначенные для передачи информации, которую студенты не могут получить из внешней среды и раскрывающей реальное использование языка в различных жизненных ситуациях;
- материалы, основанные на задачах, позволяющих использовать АЯ, выполняя определенные роли;
- текстовые материалы, содержащие определенную тему, анализ задачи или практическое описание ситуации для коммуникации на АЯ.

Есть определенные требования к преподаванию грамматики АЯ с помощью коммуникативного подхода:

- материал, используемый для изучения грамматики, должен отражать естественное использование АЯ в коммуникативных ситуациях, поэтому следует избегать искусственных примеров и надуманных контекстов;
- важно четко различать формальные и функциональные аспекты грамматики в учебных материалах, чтобы студенты могли установить их связь в реальных контекстах;
- перед введением нового материала важно проинформировать повторение ранее изученного;
- пояснения и правила должны быть лаконичными, точными и простыми для отображения специфики грамматического материала.

При соблюдении вышеуказанных требований коммуникативный подход будет эффективным и поможет сформировать практические речевые навыки студентов.

Информационные технологии способствуют повышению коммуникативной направленности при формировании навыков письма. Например, взаимодействие с англоязычными друзьями через социальные сети или другие современные информационные ресурсы может являться активным средством практики иноязычной коммуникации, что способствует развитию речевой письменной компетентности. Современные интернет-ресурсы предоставляют широкий спектр возможностей для изучения АЯ. В сети существует значительное количество веб-сайтов, содержащих разнообразный учебный материал и ориентированных на изучение АЯ с использованием коммуникативного подхода.

Коммуникативный метод направлен на развитие и усовершенствование личности, раскрытие ее возможностей и творческого потенциала, он также создает основу для эффективного усовершенствования образовательного процесса. Одной из сторон этого метода является познавательный коммуникативный подход к обучению, основанный на принципе осмысленности. Отсутствие практического использования языка легко компенсируется инструментами Web 2.0, создающими среду для изучения АЯ, что позволяет студентам активно усваивать и генерировать новые знания, вместо того чтобы оставаться пассивными потребителями информации [9].

Участь по коммуникативной методике, студенты достигают значительных результатов: преодолевают языковой барьер и избавляются от страха перед общением; обучаются уверенно и свободно беседовать на АЯ; понимают иноязычную речь на слух; быстро ориентируются в речевых ситуациях.

Многие общие ключевые принципы с коммуникативным подходом имеет технология Task-Based Learning (TBL), которая способствует вовлечению в реальные задачи, направленные на общение, что сразу же ускоряет процесс изучения АЯ. При этом подходе язык является инструментом выполнения задач и тем самым служит средством достижения цели, аналогично реальному общению, в котором язык используется для коммуникации [4]. Эта методология воспроизводит естественный процесс изучения языка: сначала возникает необходимость что-то высказать, затем студент пытается это сделать, говорит и стремится улучшить свою речь. С точки зрения TBL, настоящей коммуникативной задачей можно считать ролевую игру, во время которой студентам нужно найти оптимальное решение для проблемы или достичь консенсуса по определенным вопросам.

Этот метод направлен на выполнение конкретных задач, помогает решать практические коммуникативные ситуации, например осуществление заказа в ресторане или успешное собеседование

с работодателем. При обучении используются реальные материалы и упражнения, которые студенты могут применять в реальной жизни. К примеру, преподаватель представляет новую языковую единицу через контекст, текст, гипотетическую ситуацию или диалог, чтобы помочь усвоить ее значение. После этого студентам предлагаются практические упражнения по закреплению изученного материала. В завершение предоставляется коммуникативная задача, которая может быть ролевой игрой или другой активной деятельностью. Главной целью такой задачи является развитие у студентов навыков свободной речи на АЯ [8].

Метод интегрированного обучения предмету и языку (CLIL) базируется на том, что учебные дисциплины преподаются на английском. Этот метод помогает достичь нескольких целей одновременно. К примеру, изучая историю страны, студенты одновременно совершенствуют свои знания прошлого времени в АЯ. В таком подходе речь не является самостоятельной целью, а инструментом для получения новой информации и усвоения соответствующих знаний. В методе CLIL студенты изучают предметы на АЯ, используя его как средство общения для получения и обмена информацией. Это повышает их способность эффективно общаться, выражать свои мысли и понимать других, что является основными целями коммуникативного подхода. [10]

Важно отметить, что использование языковых практик и коммуникативного подхода предполагает активное взаимодействие и общение студентов во время обучения, что может создавать определенный уровень неудобства или неуверенности. Исследование Н.В. Багметовой обнаружило, что использование современных методов преподавания может вызвать резистентность, особенно если студенты испытывают информационную нагрузку или психоэмоциональный стресс. Современный преподаватель должен владеть не только методиками преподавания и базовыми компетентностями, но и специальными, такими как исследовательские, лингвосоциокультурные и коммуникативные компетентности для достижения наилучшего результата в обучении языку [1].

Коммуникативное преподавание предполагает наличие у преподавателя определенных психологических черт, среди которых важна способность создавать непринужденную атмосферу, при которой студенты могут отвергнуть застенчивость и боязнь допустить ошибку. Все студенты заинтересованы в изучении АЯ, но столкнувшись с трудностями и не в состоянии легко догнать других могут постепенно терять интерес к предмету.

Для предотвращения неуспеваемости важно, чтобы каждая новая структура, слово и словосочетание были эффективно и тщательно проработаны путем внедрения различных видов менее контролируемой деятельности, когда могут обсуждаться ситуации или проблемы, связанные с жизнью студентов, их ценностями и интересами. Каждый успех студента должен быть отмечен, а оцен-

ки должны быть объяснены. Если он прилагает усилия, даже не достигая идеального результата, его следует поддержать и признать даже малейший его прогресс.

Таким образом, внедрение коммуникативного подхода в обучение АЯ играет основную роль в развитии коммуникативной компетенции студентов. Среди положительных аспектов этого подхода следует отметить: быстрые и эффективные результаты в усвоении языка по сравнению с традиционными методами благодаря выполнению коммуникативных задач; вовлечение всех студентов в учебный процесс; контекстуализацию учебной информации, лексики и грамматики, что повышает понимание студентами значений языковых выражений; неразрывную связь между повседневной речью и практическими ситуациями, в которых используется речь.

Заключение

Английский язык на сегодняшний день стоит на первом месте среди иностранных языков, которые изучаются в вузах. Грамматично-переводческий метод преподавания уходит в прошлое, и на его место пришли новые подходы, приемы и стратегии, охватывающие различные формы учебной деятельности. Эти подходы направлены на развитие всех четырех видов речевой деятельности. Коммуникативная методика является одним из наиболее эффективных в изучении АЯ, поскольку во время проведения коммуникативных упражнений наблюдается спонтанная речь студентов, основной упор делается на успешную коммуникацию, роль преподавателя в таком процессе минимизируется к выполнению наставнической функции, коммуникация осуществляется непосредственно на АЯ.

Проанализировав ключевые принципы коммуникативного подхода и основные исследования, проведенные учеными для определения его влияния на процесс изучения АЯ, было определено, что основные цели коммуникативного подхода, такие как преодоление языкового барьера, освобождение студентов от страха говорить на иностранном языке, воплощаются в практике, что свидетельствует об эффективности такого обучения.

Перспективы дальнейших исследований могут быть направлены на сравнение различных коммуникативных методов и подходов к преподаванию английского, а также на определение влияния использования информационных технологий, онлайн-ресурсов и мобильных приложений на повышение результативности обучения.

Литература

1. Багметова Н.В. Способы создания коммуникативных ситуаций на занятиях по иностранному языку// Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота. 2016. № 1. С. 14–16.
2. Багметова Н.В., Серегина В.И. Применение коммуникативного метода при обучении иноязычному общению.

зычному профессиональному общению// Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота. 2011. № 11 (54). С. 88–89.

3. Голуб Л.Н. Коммуникативный подход в обучении// Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии. 2017. № 4. С. 64–67.
4. Зайцева С.Е. Коммуникативность как главная черта современного урока иностранного языка// Концепт. 2016. Т 15. С. 396–400
5. Заречнева Н.Г., Пилукова А.В. Коммуникативный подход в преподавании иностранного языка// Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 4. С. 2255–2264
6. Карабутова Е.А., Кобзарева Л.А., Колчинцева Л.Н. Коммуникативный подход к обучению студентов вуза грамматике иностранного языка// Journal of the Social Sciences. 2015. № 10(6). С. 1084–1091
7. Коженец Т.С. Деловая игра как активно-образовательная технология обучения профессиональному иноязычному общению // Труды БГТУ. 2013. № 5. С. 183–185
8. Хашегульгова Ж.А., Сагова М.Б. Сущность коммуникативной методики обучения английскому языку студентов// Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 120–12
9. Чудайкина Г.М., Логинова Н.Ю., Костоварова В.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам: теория и практика // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. Т. 11. 2017. № 4. С. 82–92.
10. Юсупова Т.Г. Содержание когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному языку // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2014. Т. 20. С. 36–37.

THE IMPACT OF USING A COMMUNICATIVE APPROACH ON THE EFFECTIVENESS OF LEARNING ENGLISH

Malukina G.A., Grashchenkova G.N.

University of Science and Technology MISIS

The article analyzes how the use of communicative techniques and active speech practices helps to improve the effectiveness of the language learning process. It was found that the communicative approach helps to overcome the language barrier and attract stu-

dents to active interaction. The basic principles of the communicative approach are outlined, including the active participation of each participant in the educational process, the practical application of grammatical material, the active study of idioms, colloquial vocabulary, modeling of teaching situations close to real events, etc. It has been established that when performing communicative exercises, students develop spontaneous speech, therefore the main emphasis is on successful communication, the role of the teacher in this process is minimized to the performance of a mentoring function. When introducing a communicative approach into the process of learning English, students overcome the language barrier and get rid of the fear of communication, perceive foreign speech by ear, begin to think in a foreign language, and quickly navigate speech situations. Based on the analysis of the literature on the introduction of the communicative method and various language practices, it was established that this method is highly effective for students to obtain communicative speech competence.

Keywords: teaching methods, foreign languages, language practices, communicative approach, communicative language teaching, communicative speech competence.

References

1. Bagmetova N.V. Ways of creating communicative situations in foreign language classes // Almanac of modern science and education. Tambov: Certificate. 2016. No. 1. P. 14–16.
2. Bagmetova N.V., Seregina V.I. Application of the communicative method in teaching foreign language professional communication // Almanac of modern science and education. Tambov: Certificate. 2011. No. 11 (54). pp. 88–89.
3. Golub L.N. Communicative approach to teaching // Bulletin of the Bryansk State Agricultural Academy. 2017. No. 4. pp. 64–67.
4. Zaitseva S.E. Communicativeness as the main feature of a modern foreign language lesson // Concept. 2016. T 15. P. 396–400
5. Zarechneva N.G., Pilyukova A.V. Communicative approach to teaching a foreign language // Professional education in the modern world. 2018. T. 8, no. 4. pp. 2255–2264
6. Karabutova E.A., Kobzareva L.A., Kolchintseva L.N. A communicative approach to teaching foreign language grammar to university students // Journal of the Social Sciences. 2015. No. 10(6). pp. 1084–1091
7. Kozhenets T.S. Business game as an active educational technology for teaching professional foreign language communication // Proceedings of BSTU. 2013. No. 5. P. 183–185
8. Khashegulova Zh.A., Sagova M.B. The essence of communicative methods of teaching English to students // World of science, culture, education. 2018. No. 6 (73). P. 120–12
9. Chudaykina G.M., Loginova N.Yu., Kostovarova V.V. Role-playing games in teaching foreign languages: theory and practice // Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Service. T. 11. 2017. No. 4. pp. 82–92.
10. Yusupova T.G. Contents of the cognitive-communicative approach to teaching a foreign language // Bulletin of KSU named after. ON THE. Nekrasova. 2014. T. 20. pp. 36–37.

Формирование навыков личной безопасности у детей младшего школьного возраста с ОВЗ в образовательном учреждении

Бабина Татьяна Николаевна,

учитель ОБЖ и АФК, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа с. Бичева Хабаровского края
E-mail: sinkarevatatana766@gmail.com

Микита Людмила Петровна,

к.п.н., доцент, доцент высшей школы теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности Педагогический Институт Тихоокеанского государственного университета
E-mail: 009895@pnu.edu.ru

Лузикова Татьяна Викторовна,

к.п.н., доцент, зав. кафедрой физической культуры и спорта Дальневосточного института управления филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
E-mail: tat.luzikova@yandex.ru

Дрокова Виктория Александровна,

доцент кафедры теории и методики гимнастики, плавания и спортивных единоборств, Дальневосточная государственная академия физической культуры
E-mail: V.a.droкова@mail.ru

В статье анализируются некоторые аспекты формирования навыков личной безопасности у детей младшего школьного возраста с ОВЗ в образовательном учреждении. Проведен анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих формирование знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся, как одной из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмоциональному развитию ребенка, достижению планируемых результатов освоения образовательных программ начального (общего) образования. Авторами определен исходный и итоговый уровень сформированности знаний и умений по основам личной безопасности. Разработан план совместной работы образовательного учреждения и родителей по вопросам формирования личной безопасности учащихся. Составлена и апробирована программа формирования личной безопасности детей с ЗПР «Знайки безопасности». Определена эффективность данной программы и плана совместной работы образовательного учреждения и родителей по вопросам формирования личной безопасности учащихся.

Ключевые слова: безопасность, опасность, формирование, образовательное учреждение, ограниченные возможности здоровья, программа, план, внеурочная деятельность.

В современных исследованиях отмечается, что различные аспекты детской безопасности являются приоритетными направлениями работы для любой общественной системы, поэтому очень важно предпринимать различные действия для обеспечения их безопасности [2, 4, 6, 7].

В связи с этим возрастает значимость системы образования в подготовке обучающихся младшего школьного возраста, в том числе с ОВЗ, по вопросам, касающимся формирования навыков безопасного поведения детей данного возраста [3, 5].

Основная задача в формировании личной безопасности у младших школьников – предоставить любому ребенку, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), знания об особенностях основных видов опасных ситуаций и умения организовывать в связи с ними правильное (безопасное) поведение [1].

Под данным Мошкина В.Н. под понятием «личной безопасности» подразумевается состояние защищенности интересов личности, которое определяется внутренними (физическое и психическое здоровье) и внешними (окружающая природная, антропогенная, техногенная, социальная среда) факторами [7].

Анализ нормативно-правовых документов, различных образовательных программ по основам безопасности жизнедеятельности («Основы безопасности жизнедеятельности» для 1–4 классов авторов Анастасова Л.П., Ижевский П.В., Иванова Н.В., «Школа безопасности» для 1–4 классов, «Азбука безопасности»), литературы показал, что имеются разработки в области формирования личной безопасности у детей младшего школьного возраста, но именно для детей с ОВЗ данная информация отсутствует.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- исследования истории педагогики и образования (В.Г. Рындака, А.М. Аллагулова);
- исследования в области безопасности жизнедеятельности (С.В. Белова, А.В. Ильницкой, А.Ф. Козьякова);
- психологическое изучение детей с отклонениями в развитии (В.А. Калягина).

В связи с этим, существуют противоречия:

- между востребованностью у детей младшего школьного возраста с ОВЗ формирования основ личной безопасности и недостаточной разработанностью программ в условиях общеобразовательного учреждения;
- между изученностью особенностей и возможностей использования игровых средств в обра-

зовательном процессе и недостаточной разработанностью технологического оснащения при формировании знаний, умений и навыков безопасного поведения детей младшего школьного возраста с ОВЗ.

Данные противоречия позволили сформулировать проблему исследования, которая заключается в повышении эффективности формирования навыков безопасного поведения детей младшего школьного возраста с ОВЗ.

Исследовательская работа проходила в течение 2022–2023 и I полугодия 2023–2024 учебного года на базе МБОУ СОШ с. Бичевая Муниципального района имени Лазо Хабаровского края. В исследовании приняли участие 12 детей младшего школьного возраста с ОВЗ (ЗПР).

В ходе исследования нами были использованы следующие методы: анализ доступной научно-методической литературы, анализ документальных материалов (медицинских карт, характеристик педагогов и др.), анализ учебных (образовательных) программ, опрос (анкетирование) педагогический эксперимент, элементарные методы математической статистики.

На констатирующем этапе эксперимента проведено анкетирование школьников для определения уровня знаний по вопросам безопасного поведения. Учащимся было предложено ответить на 10 вопросов анкеты, которые затрагивали пять тем по безопасности: ЗОЖ; Правила дорожного движения; пожарная безопасность; безопасность на воде; безопасность в природе.

Полученные результаты позволяют выделить три уровня знаний обучающихся младших классов о правилах безопасного поведения:

- Высокий уровень знаний о правилах безопасного поведения (3 балла) не показал ни один из респондентов: дети не знают правила поведения в экстремальных ситуациях, возникают сложности в обосновании того или иного действия, отвечают на поставленные вопросы неправильно, у данных детей отсутствуют представления о различных источниках опасности и мерах предосторожности, а также они затрудняются грамотно аргументировать значимость их соблюдения.
- Средний уровень (2 балла) выявлен у 25% (3 чел.) опрошенных детей: они знают основные правила и алгоритмы поведения в экстремальных ситуациях различного характера, но у них возникают сложности при практическом их применении, называют не все объекты опасности и не всегда способны объяснить необходимость соблюдения данных мер предосторожности.
- Низкий уровень (1 балл) отмечен у 75% (9 чел.) обучающихся. Данный уровень характеризуется тем, что данные обучающиеся затрудняются отвечать на предложенные вопросы, часто отвечают односложно, не способны классифицировать опасности и у них отсутствует алгоритм

действий в случае возникновения опасной ситуации.

На наш взгляд родители являются главными помощниками в работе по формированию основ личной безопасности детей. Поэтому нами была организована совместная деятельность родителей и образовательного учреждения для повышения качества данного процесса.

Одна из важных задач совместной деятельности семьи и школы – научить ребенка ответственно относиться к себе и окружающим людям, уметь предвидеть и распознавать опасности, соблюдать несложные правила личной безопасности, выработать модели поведения в экстремальных ситуациях.

Для выявления основных источников получения информации по вопросам безопасного поведения детей нами было проведено анкетирование родителей, в котором приняло участие 12 семей.

Анализ результатов анкетирования родителей показал: родители знают о важности формирования у детей основ личной безопасности, они знакомят детей с различными правилами безопасности, при этом выбирают следующие способы информирования ребенка: личные беседы (35%), чтение книг (15%), просмотр мультфильмов (70%), собственный пример (5%).

Таким образом, проведенное анкетирование показало, что родители недостаточно уделяют личного внимания ребенку по вопросам безопасности, перекладывая эту ответственность на другие источники информации (передачи, мультфильмы). Одной из основных причин родители отмечают отсутствие знаний по вопросам безопасного поведения, нехваткой времени и незнанием детской психологии. На вопрос: «Как Вы считаете, кто должен готовить детей к возможным встречам с опасностями?», 80% опрошенных ответили: совместно учителя и родители, и лишь 20% считают, что этим вопросом должны заниматься сами родители.

В связи с вышеизложенным, предлагается продолжать вести работу по основам личной безопасности детей совместно с родителями, знакомить родителей с различными формами воспитания младших школьников, показывать простые игры.

Для вовлечения родителей в привитие навыков личной безопасности детям нами был разработан и внедрен план работы по созданию основ личной безопасности, представленный в таблице 1.

Данный план работы с родителями позволил повысить их заинтересованность в безопасном поведении детей, повысить уровень педагогической культуры родителей и заинтересованность в совместном формировании основ личной безопасности детей.

Помимо плана совместной работы школы и родителей нами была разработана программа внеурочной деятельности «Знатоки безопасности», в которой отражены все виды безопасности. Предложенная программа рассчитана на 36 академических часов, занятия проводились два раза в не-

делу (вторник, четверг), продолжительность занятия составляла 60 минут. Использовались такие формы организации занятий: беседа, игры по различным темам безопасности.

Таблица 1. План работы с родителями по вопросу формирования основ личной безопасности детей младшего школьного возраста

Период	Содержание работы	Цель
Сентябрь	Памятка для родителей «Свод важных правил для семьи»	Повышение уровня педагогической культуры родителей
Октябрь	Семинар «Как обучать ребенка безопасному поведению»	Знакомство родителей с методами обучения правилам безопасности ребенка
Ноябрь	Консультация на тему: «Как вести себя, при встрече с незнакомым человеком»	Просвещение родителей по вопросам безопасного поведения с незнакомцами
Декабрь	Презентация «Осторожно лекарства»	Просвещение родителей по вопросам безопасного хранения лекарств
Январь	Консультация: «Кормим детей вкусно и полезно»	Знакомство родителей с основами правильного питания детей
Февраль	Беседа «Если дома появился дым, позвони 01»	Просвещение родителей по вопросам пожарной безопасности
Март	Консультация «Что необходимо помнить при общении с собаками и кошками»	Просвещение родителей по вопросам обращения с животными
Апрель	Консультация «На воде, на солнце»	Просвещение родителей по вопросам пребывания на воде и на солнце
Май	Анкетирование родителей	Выявление полученных знаний

В конце исследования был определен итоговый уровень знаний и умений по основам личной безопасности. Анализ полученных данных показал, что увеличилось количество детей с высоким уровнем знаний и умений. Если на начало эксперимента высокий уровень не был выявлен, то в конце высокий уровень отмечен у 3 детей (25%). Средний уровень наблюдается у 8 детей, что составляет 67%. И Низкий уровень выявлен у одного ребенка (8%).

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Формирование личной безопасности у детей младшего школьного возраста с ОВЗ в условиях образовательного учреждения является актуальным направлением работы. Нами определены три уровня знаний и умений младших школьников о безопасных правилах поведения: высокий, средний, низкий.

Реализация программы «Безопасное колесо» и плана совместной работы образовательного учреждения и родителей позволило повысить уровень знаний и умений детей с ОВЗ (ЗПР).

Литература

1. Андросова Т.В. Процесс обучения детей с ОВЗ правилам дорожного движения и пользования общественным транспортом / Т.В. Андросова // Молодой ученый. – 2023. – № 20 (467). – С. 158–159.
2. Васин И.В. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности учащихся при изучении вопросов безопасности в школе / И.В. Васин, Е.А. Селихов // Молодой ученый. – 2021. – № 8 (350). – С. 46–48.
3. Григорян Р.В. Педагогические условия и механизмы формирования навыков безопасного поведения младших школьников / Р.В. Григорян: Автореф. ...дис. канд. пед. наук.. – М., 2008. – 23 с.
4. Костецкая Г.А. Основы безопасности жизнедеятельности в школе: возможности, проблемы и перспективы / Г.А. Костецкая // Безопасность жизнедеятельности. – 2012. – № 10. – С. 37–40.
5. Купецкова В.Ф. Формирование навыков безопасного поведения младших школьников в процессе внеурочной работы в общеобразовательном учреждении: Автореф. ...дис. канд. пед. наук. / В.Ф. Купецкова. – Пенза, 2008. – 24 с.
6. Марценюк В.А. Современные проблемы обучения безопасности жизнедеятельности / В.А. Марценюк. – М.: Инфра-М, 2019. – 287 с.
7. Мошкин В.Н. Воспитание культуры личной безопасности / В.Н. Мошкин // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2016. – № 8. – С. 13–16.

FORMATION OF PERSONAL SAFETY SKILLS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH DISABILITIES IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Babina T.N., Mikita L.P., Luzikova T.V., Drokova V.A.

Municipal budgetary general education institution secondary school With. Bichevaya, Khabarovsk Territory, Pacific State University, Far Eastern Institute branch management Russian Academy National economy and public service under the President of the Russian Federation, Far Eastern State Academy physical culture

The article analyzes some aspects of the formation of personal safety skills in children of primary school age with disabilities in an educational institution. An analysis was carried out of regulatory documents regulating the formation of knowledge, attitudes, personal guidelines and norms of behavior that ensure the preservation and strengthening of the physical, psychological and social health of students, as one of the value components that contribute to the cognitive and emotional development of the child, the achievement of the planned results of mastering educational programs primary (general) education. The authors determined the initial and final level of knowledge and skills in the basics of personal safety. A plan has been developed for joint work of the educational institution and parents on the issues of promoting the personal safety of students. A program for developing the personal safety of children with mental retardation "Safety Experts" was compiled and tested. The effectiveness of this program and the plan for joint work of the educational institution and parents on the formation of personal safety of students has been determined.

Keywords: safety, danger, formation, educational institution, limited health opportunities, program, plan, extracurricular activities.

References

1. Androsova T.V. The process of teaching children with disabilities the rules of the road and using public transport / T.V. An-

- drosova // Young scientist. – 2023. – No. 20 (467). – pp. 158–159.
2. Vasin I.V. Formation of a culture of life safety for students when studying safety issues at school / I.V. Vasin, E.A. Selikhov // Young scientist. – 2021. – No. 8 (350). – pp. 46–48.
 3. Grigoryan R.V. Pedagogical conditions and mechanisms for developing safe behavior skills for junior schoolchildren / R.V. Grigoryan: Abstract. ...dis. Ph.D. ped. nauk.. – M., 2008. – 23 p.
 4. Kostetskaya G.A. Fundamentals of life safety at school: opportunities, problems and prospects / G.A. Kostetskaya // Life safety. – 2012. – No. 10. – P. 37–40.
 5. Kupetskova V.F. Formation of safe behavior skills for younger schoolchildren in the process of extracurricular work in a general education institution: Abstract of thesis. ...dis. Ph.D. ped. Sci. / V.F. Kupetskova. – Penza, 2008. – 24 p.
 6. Martsenyuk V.A. Modern problems of teaching life safety / V.A. Martsenyuk. – M.: Infra-M, 2019. – 287 p.
 7. Moshkin V.N. Fostering a culture of personal safety / V.N. Moshkin // Fundamentals of life safety. – 2016. – No. 8. – P. 13–16.

Организация проведения лекционных занятий в системе технического образования в условиях дистанционной формы обучения

Погибельская Наталья Борисовна,

кандидат физико-математических наук, доцент МИЭТ (ИПФМ)
E-mail: n_pogibelskaya@mail.ru

Погибельский Александр Прохорович,

кандидат физико-математических наук, доцент МИЭТ (ВМ-1)
E-mail: a.pogibelskiy@mail.ru@mail.ru

В эпоху информационной глобализации образовательный процесс претерпевает значительные изменения, особенно в сфере технического образования. В условиях, когда традиционные методы обучения уступают место цифровым технологиям, возникает необходимость адаптировать образовательные подходы для обеспечения высокой вовлеченности и эффективности усвоения материала студентами. В статье обращено внимание на актуальность использования дистанционного обучения в сфере технического образования в условиях информационной глобализации. Методология включает в себя анализ научной литературы и тематических исследований в области дистанционного обучения. Определено, что подготовка и проведение онлайн-лекций вызывают необходимость в привлечении и активизации студентов для получения максимальной эффективности в усвоении представленного материала. Результаты показывают значимость интерактивных форм обучения для студентов технических специальностей для оптимизации учебного процесса и повышения его эффективности.

Ключевые слова: дистанционное образование, онлайн-обучение, онлайн-лекции, облачные сервисы, мультимедиа, информационно-коммуникационные технологии

Введение

Информационная глобализация в условиях сближения стран и культур унифицируется и задает новые тренды в сфере образования. С одной стороны, эти тренды направлены на унификацию образовательного процесса, с другой стороны, изменяется форма обучения студентов, активно развиваются различные дистанционные и он-лайн форматы обучения, становится актуальным использование цифровых технологий и платформ онлайн-обучения.

У молодых людей, выросших в эпоху повсеместной цифровизации, не возникает сложностей в адаптации к этим новым технологиям, однако это умение имеет и обратную сторону: студент, принимающий постоянный огромный поток информации, теряет навык концентрации и умение выделить главного в этом потоке. Без этого нарушаются механизмы восприятия и запоминания при обучении, в частности в формате онлайн-лекций. Проблемы возникают и у преподавателей, вынужденных постоянно адаптироваться к новым, часто незнакомым для них форматам и ситуациям. Однако методически грамотное и профессиональное проведение онлайн-лекции – необходимый навык педагога XXI века.

Авторы на протяжении длительного времени проводят все формы занятий в режиме дистанционного образования с использованием технических средств, подключенных к интернету, по заранее сформированной программе. Во время дистанционного обучения студент заранее знакомится с выложенными в совместном доступе материалами, решает поставленные задачи и отправляет их на проверку. Он также имеет возможность консультироваться с преподавателем онлайн [1].

Дистанционное обучение возможно разделить на 2 типа: синхронное и асинхронное [2] (Рис. 1). Синхронное, или обучение в режиме реального времени, предполагает проведение лекций, семинаров и консультаций. При таком проведении занятий возможно осуществить непосредственное привлечение слушателя процессу с получением прямой обратной связи. Однако при использовании такого типа обучения перед преподавателем возникает необходимость облегчения и стимулирования понимания материала среди студентов, для чего, часто дополнительно, используются платформы асинхронного образования, предоставляющие записи лекций и возможности прохождения тестирования и обсуждения материала на форуме.

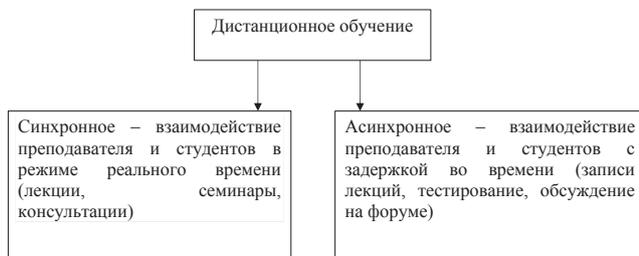


Рис. 1. Типы дистанционного обучения

Важной задачей при такой форме обучения является стимуляция внимания студентов преподавателем. Методы, применяемые при проведении таких занятий, отличаются от тех, что используются на традиционных занятиях. Главная трудность он-лайн занятий – это отсутствие физического контакта с аудиторией, что накладывает ряд ограничений. Так, преподаватель зачастую не имеет возможности получать обратную связь, особенно когда речь идет о достаточно больших группах обучающихся. Проблема частично решается организацией онлайн-лекций в формате видеоконференций, однако они также имеют довольно существенные технические и физические ограничения.

В процессе проведения онлайн-лекций, зачастую, наблюдается потеря сосредоточенности и внимания со стороны слушателей. Так, согласно исследованию [2,3], почти 60% слушателей отмечают потерю сосредоточенности на лекции уже через 10–15 минут после начала при отсутствии интерактивного привлечения к ней. Данные [4] свидетельствуют о том, что в процессе лекционных занятий наблюдается чередование промежутков внимания и невнимания. Возникает необходимость в рассмотрении дополнительных способов привлечения внимания обучающихся и повышении интерактивности занятий.

Целью статьи, соответственно, является определение способов привлечения внимания обучающихся и во время онлайн-лекций. Возможности описаны с учетом специфики обучения по техническим специальностям.

Методология и методы исследования

Для достижения поставленной цели были использованы качественные методы, основанные на исследовании роли онлайн-лекций в дистанционном образовании, а также описаны подходы привлечения студентов технических специальностей к участию в интерактивных занятиях. В качестве источников были использованы научные работы, а также тематические исследования эффективности онлайн-лекций в рамках дистанционного образования для студентов технических специальностей.

Результаты исследования

Обзор источников показывает, что для поддержания концентрации слушателей во время онлайн-лекции эффективней всего использовать мультимедийные технологии, обладающие большим спектром

интерактивных инструментов. Мультимедийность лекций не только повышает интерес слушателей к передаваемому материалу, но и позволяет преподавателю быстро корректировать содержание лекции, увеличить объем представляемой информации за счет визуализации и интерактивности. Более того, асинхронные платформы, сопровождающие онлайн-обучение, позволяют студентам эффективней закрепить материал и подготовиться к следующей лекции.

В рамках обучения по технической специальности мультимедийность и интерактивность лекций также необходима для демонстрации работы программных и физических систем, которую затруднительно объяснить устно. Для этого могут использоваться визуальные демонстрации лабораторных исследований, виртуальные лаборатории, анимационные вставки [5, 6]. Для слушателей физико-математических направлений, к примеру, релевантно проведение виртуальных экспериментов, в которых возможна корректировка входных данных и нивелирование сторонних факторов, влияющих на ход эксперимента.

Важной составляющей использования мультимедийных и облачных технологий как вспомогательных инструментов для онлайн-лекций является возможность взаимодействия с другими студентами. В условиях традиционных лекций коллаборация студентов ограничена, дистанционные же технологии позволяют слушателям коммуницировать во время лекции без ее прерывания, а также продолжать дискуссию в асинхронном режиме. Ее наличие превращает студентов из пассивных слушателей в активных участников образовательного процесса.

Существуют специальные сервисы такие, как например, Google Jamboard, Mentimeter, Slido, данные сервисы выделены исходя из наибольшей частоты их использования в учебной практике. Сервисы позволяют проводить интерактивное привлечение студентов с помощью графического, текстового, аудио- и видеобмена данными в процессе взаимодействия преподавателя и студента.

Google Jamboard представляет собой бесплатный облачный сервис онлайн-доски, который может помочь сотрудничеству в группе путем коммуникации с помощью графического отображения элементов. Набор инструментов позволяет проводить интерактивную часть лекции, осуществлять графическую групповую активность путем зарисовки по результатам обсуждения лекционного материала.

Англоязычный облачный сервис создания презентаций Mentimeter предоставляет возможность интерактивного виртуального общения с аудиторией слушателей с помощью нескольких встроенных инструментов. Пользователь сервиса имеет возможность создать интерактивную презентацию для ее включения в онлайн-лекцию. В частности, есть возможность создания ряда слайдов для проведения опроса, сбора ответов на вопросы, прове-

дения соревнований с учетом количества правильных ответов и т.п.

Облачный сервис проведения опроса Slido представляет собой платформу для проведения сессий вопросов и опросов со стороны аудитории слушателей, а также проведение опроса или викторины со стороны преподавателя.

В результате использования этих и других сервисов следует ожидать положительный эффект от привлечения слушателей к лекции путем периодического переключения на интерактивное действие. Это позволяет сбалансированно нагрузить слуховые и зрительные каналы восприятия информации, тем самым повышая эффективность процесса обучения, за счет активного взаимодействия со студентами.

Рассмотрены перспективы поэтапного привлечения слушателей лекции к интерактивному участию: путем переключения от преподавания лекционного материала к онлайн-активности с использованием заранее подготовленных интерактивных материалов в онлайн-сервисах. Рекомендуемая продолжительность такой активности – от 5 до 10 минут, а начало первой активности – через 15 минут от начала лекции.

Заключение

Подводя итог, мы можем утверждать, что обучение студентов с технической специализацией средствами дистанционного образования представляет собой самостоятельную, прогрессивную форму обучения с большим потенциалом. В частности, дистанционное обучение позволяет студентам независимо получать свободный доступ к информационным ресурсам, что создает благоприятные условия для индивидуализации образовательного процесса.

Современный уровень организации и проведения дистанционного обучения по техническим специальностям должен быть обеспечен использованием интерактивных, мультимедийных платформ для стимуляции лучшего усвоения материала.

Использование активностей во время лекции, помимо прочего, обеспечивает обратную связь с аудиторией, которую можно использовать для улучшения лекционного материала в дальнейшем. Было исследовано значение онлайн-инструментов для привлечения внимания и поэтапного взаимодействия между преподавателем и получателем образования.

К перспективам дальнейших исследований можно отнести проверку педагогической целесообразности использования перечисленных облачных и мультимедийных сервисов для лекций по техническим дисциплинам.

Литература

1. Погибельский А.П., Погибельская Н.Б. Эффективность применения виртуального лабораторного практикума в online обучении студентов

физических специальностей // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки, Педагогика. 2022. № 3 март. С. 80–83.

2. Dhawan S. Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis // Journal of Educational Technology Systems. 2020. № 49(1). P. 5–22.
3. Yeung A., Raju S., Sharma M.D. Online lecture recordings and lecture attendance: Investigating student preferences in a large first year psychology course // Journal of Learning Design. 2016. № 9(1). P. 55–71.
4. Gosper M., McNeil M., Phillips R., Preston G., Woo K., Green D. Web-based lecture technologies and learning and teaching: A study of change in four universities // ALT-J, Research in Learning and Technology. 2010. № 18(3). P. 251–263.
5. Королев А.Л. Опыт проведения мультимедийных лекций в вузе // Вестник южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 3(169). С. 165–186.
6. Белкова Ю.А. Анализ опыта дистанционного проведения лекций и практических занятий: проблемы и дополнительные возможности // Автомобиль. Дорога. Инфраструктура. 2022. № 1(31).

ORGANIZATION OF LECTURE CLASSES IN THE TECHNICAL EDUCATION SYSTEM IN A DISTANCE LEARNING ENVIRONMENT

Pogibelskaya N.B., Pogibelsky A.P.
MIET

In the era of digital globalization, the educational process is undergoing significant changes, especially in the field of technical education. In conditions where traditional teaching methods become more inferior to digital technologies, there is a need to adapt educational approaches to ensure high engagement and efficiency in students' learning. The article highlights the relevance of using distance education in the field of technical education in the context of information globalization. The methodology includes an analysis of scientific literature and thematic studies in the field of distance learning. It has been determined that the preparation and conduct of online lectures necessitate the involvement and activation of students to achieve maximum efficiency in assimilating the presented material. Results show that the importance of interactive forms of learning for students of technical specialties aims to optimize the educational process and increase its effectiveness.

Keywords: distance learning, online education, online lectures, cloud-based services, multimedia, information and communications technology.

References

1. Pogibelsky A., Pogibelskaya N. Efficiency of laboratory practice in online teaching of students of physical specialties // Modern science: current problems of theory and practice. Series: humanities, Pedagogics. 2022. № 3 march. P. 80–83.
2. Dhawan S. Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis // Journal of Educational Technology Systems. 2020. № 49(1). P. 5–22.
3. Yeung A., Raju S., Sharma M.D. Online lecture recordings and lecture attendance: Investigating student preferences in a large first year psychology course // Journal of Learning Design. 2016. № 9(1). P. 55–71.
4. Gosper M., McNeil M., Phillips R., Preston G., Woo K., Green D. Web-based lecture technologies and learning and teaching: A study of change in four universities // ALT-J, Re-

search in Learning and Technology. 2010. № 18(3). P. 251–263.

5. Korolev A.L. Experience in conducting multimedia lectures at the university. Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. 2022. No. 3(169). P. 165–186.

6. Belkova Yu.A. Analysis of experience in distance delivery of lectures and practical classes: problems and additional opportunities // Automobile. Road. Infrastructure. 2022. № 1(31).

Реализация педагогического потенциала информационных ресурсов в области охраны культурного наследия при проведении занятий по краеведению

Пушкарева Татьяна Витальевна,

кандидат философских наук, профессор кафедры дизайна и архитектуры Университета «Синергия»
E-mail: ap-bib@yandex.ru

Ашутова Татьяна Вячеславовна,

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дизайна Университета «Синергия»
E-mail: ashutova_tanya@mail.ru

Боронина Елена Германовна,

кандидат педагогических наук, профессор кафедры народной художественной культуры Московского государственного института культуры, доцент кафедры искусств Российского государственного социального университета
E-mail: Eboronina@list.ru

Черокова Анна Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и архитектуры Университета «Синергия»
E-mail: anna.cherokowa@mail.ru

Кац Мария Львовна,

старший преподаватель кафедры искусств Российского государственного социального университета
E-mail: mkatz@mail.ru

Статья посвящена анализу и систематизации открытых российских информационных электронных ресурсов, которые можно использовать в краеведческой работе образовательных и социально-культурных учреждений. В статье рассматриваются три типа ресурсов, соответствующих типам объектов культурного наследия – движимым, недвижимым и нематериальным. Анализируются три государственных (Единый государственный реестр объектов культурного наследия РФ, Государственный каталог Музейного фонда РФ, Каталог нематериального наследия РФ) и три общественных ресурса («Красная книга «Архнадзора»», проект «Народная история России», «Hidden Moscow»). На основе этих ресурсов предлагается проводить краеведческую образовательную деятельность и изучать культурно-историческое наследие. Делается вывод о том, что рассматриваемые ресурсы можно рассматривать как материал для «электронного краеведения», то есть предварительного знакомства с изучаемой местностью, однако не могут заменить ее непосредственного «полевого» исследования.

Ключевые слова: культурное наследие, объект культурного наследия, краеведение, недвижимое наследие, движимое наследие, нематериальное наследие

Понимание того, что культурное наследие в условиях бурной развивающейся экономики и технологий нуждается в сохранении и охране, появилось не так давно. Только с 18 века в Европе и России появляются публичные музеи. Петровские указы положили начало систематической охране и популяризации культурно-исторического наследия в России. При создании Кунсткамеры, ныне Музей антропологии и этнографии, таким указом повелевалось «впредь всякого желающего оную смотреть, пускать и водить, показывая и изъясняя вещи». [10, с. 21] В истории России XX века было несколько разрушительных социально-политических волн, в результате которых было утрачено множество памятников культуры. Это Гражданская война, борьба с церковью в первые годы советской власти и изъятие церковных ценностей, сталинские проекты реконструкции городов, это Вторая мировая война и продолжение атеистических инициатив советского государства в 60-е годы XX. Важным рубежом в процессе осознания важности охраны культурного наследия стала подписанная в 1972 году Международная конвенция ЮНЕСКО об охране всемирного культурного и природного наследия, к которой СССР присоединился в 1989 году.

В настоящее время новые социальные вызовы, прежде всего, тотальная коммерциализация общественной жизни, приводят к тому, что культурное наследие все чаще оказывается в зоне риска. Вместе с тем, развитие новых технологий и средств массовой коммуникации расширяют возможности охраны и сохранения культурного наследия и популяризации, распространении знаний в этой предметной области. Развитие представления о культурном наследии как основе будущего развития культуры и общества, основе формирования локальной и глобальной культурной идентичности становится важной задачей современных социокультурных институтов, таких как музеи, вузы, школы, библиотеки, и других.

Цель статьи – критический обзор и систематизация основных государственных и негосударственных информационных ресурсов, которые можно использовать для изучения культурного наследия российских регионов. Задачи статьи: рассмотреть понятие краеведение и обосновать введение научной метафоры «электронное краеведение»; представить типологию объектов культурного наследия; рассмотреть государственные информационные ресурсы в области сохранения культурного наследия и репрезентативные приме-

ры охраняемых объектов; рассмотреть негосударственные информационные ресурсы в области сохранения культурного наследия и репрезентативные примеры охраняемых объектов.

Объект исследования – современные ресурсы в области охраны объектов культурного наследия.

Предмет исследования – образовательные возможности современных информационных ресурсов для изучения объектов культурного наследия российских регионов

Среди множества образовательных подходов и методов, сформировавшихся в области изучения и популяризации знания об объектах культурного наследия, особое место занимает краеведение. Краеведением называют комплексное междисциплинарное изучение определённой территории, предполагающее накопление и систематизацию знаний по географии, экологии, истории, археологии, топонимике, топографии, геральдике, этнографии, филологии, искусствоведению на основе географии, проводится населением территории, включает работу научных специалистов и непрофессионалов-любителей. По словам одного из первых отечественных теоретиков краеведения Д.С. Лихачева, «чрезвычайно важная и исключительно редкая особенность краеведения, в том, что у него нет «двух уровней»: для специалистов и для широкой публики. Оно само по себе популярно и существует постольку, поскольку в его создании и потреблении участвуют массы». [6] Краеведение как «самый массовый вид науки» (Д.С. Лихачев) отличается от строгого регионоведения, и часто превращается в творческую образовательную практику, в которую могут быть вовлечены как школьники, так и взрослые. Распространение электронных баз данных объектов культурного наследия, о которых речь пойдет ниже, раскрывает новые возможности краеведения как культурно-образовательной практики: можно исследовать местность не только непосредственно, но и дистанционно через электронные картографические и другие ресурсы.

За время изучения и развития охраны культурного наследия в мире и в России сформировалась систематика объектов культурного наследия, куда входят следующие типы: недвижимые объекты культурного наследия, движимые объекты, нематериальные объекты культурного наследия. Выделяются также подводные объекты, которые в международном законодательстве представляют отдельную группу объектов, а в России относятся к археологическим памятникам, и таким образом входят в группу недвижимых объектов. Сфера охраны культурного наследия регулируется множеством законов, основными из которых являются: ФЗ № 73 Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры)» (2002). Он регулирует охрану недвижимых памятников культуры и ФЗ N 54 «О Музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации» (1996), который занимается движимыми объектами культуры.

В законодательной и общественной практике существует множество реестров, списков, многие из них интерактивные, где на постоянной основе собираются описание объектов культурного наследия разных типов. Все они могут стать полезным ресурсом для каждого, кто хочет узнать больше об истории и культуре своей страны, города, района и даже улицы или же принять участие в общественных инициативах, связанных с защитой и актуализацией культурного наследия.

Единый государственный реестр объектов культурного наследия и паспорт объекта культурного наследия – основные документы учета *недвижимых объектов культурного наследия* в РФ. По выстроенным фильтрам [4] можно посмотреть объекты культурного наследия Москвы как списком, так и на карте. Очень удобно пользоваться этим ресурсом для поиска локализованных в определенной местности объектов, для развития краеведческих инициатив.

В реестре согласно законодательству выделяется три вида недвижимых объектов культурного наследия: памятник, достопримечательное место, ансамбль, каждый из которых можно отнести к одной из категорий историко-культурного значения. Выделяются объекты, принадлежащие к списку объектов культурного наследия ЮНЕСКО, объекты федерального значения (включая особо ценные объекты), регионального и муниципального значения. Всего в Российской Федерации 140 тысяч недвижимых объектов культурного наследия, информация о которых доступна через этот единый реестр.

В качестве дополнения к государственному реестру можно рассматривать интерактивный ресурс общественного московского градозащитного движения «Арзнадзор» «Красная книга». [5] «Красная книга» Архнадзора – крупнейший общественный проект в области градозащиты. Карта Москвы размечена памятниками, которые могут по разным причинам быть под угрозой: это ветхость, запустение, угроза реконструкции, угроза сноса. Часть объектов уже отнесена в так называемую «черную книгу», объекты которой были утрачены безвозвратно. Согласно этим данным с 2010 по 2020 год было утрачено более 200 памятников, причем в большинстве случаев по причине отказа в постановке на охрану.

Сохранение информации об утраченных памятниках оказывается чрезвычайно важным для краеведческой работы. Те памятники, которые не удалось сохранить даже усилиями градозащитников, по крайней мере, остаются таким образом в своего рода *электронной памяти* и доступны для созерцания и изучения. Таким примером может служить снесенный в марте 2022 году Бассейн ЦСКА на Ленинградском шоссе г. Москвы. Во фронте главного фасада, построенного в 1951 году, был установлен картуш по проекту выдающегося художника В.А. Фаворского, выполненный при участии скульпторов Д.М. Шаховского и А.Е. Зеленского. Плоское цветное мозаичное полотно с изображе-

нием пловцов, обрамленное крупными скульптурами спортсменов, выполненными из камня. Известно, что в этом бассейне подготовлена когорта первых в стране мировых и олимпийских чемпионов по плаванию. Здание было снесено, но усилиями градозащитников удалось добиться решения о сохранении картуша.

Еще один общественный проект «Hidden Moscow» [11], посвящен изучению архитектурных деталей памятников города Москвы и проблемам их сохранения. В проекте собирается большая база фотографий лепнины, старинных дверей, батарей, решеток, столярных изделий и других разнообразных объектах, которые можно найти в исторических домах столицы. Далекое не всегда эти маленькие шедевры бывают доступны для взглядов градозащитников и общественности. В максимальном увеличении можно, например, сейчас посмотреть уникальные барельефы знаменитого «Дома со зверями» на Чистых прудах в Москве, созданные артелью «Мурава», состоявшей из учеников Строгановского училища.

Государственный каталог Музейного фонда РФ – единственный реестр *движимых объектов культурного наследия* в РФ [3], на нем представлены оцифрованные экспонаты 870 государственных музеев, в том числе 102 московских. Ресурс постоянно обновляется. Все движимые объекты культурного наследия разделены на следующие группы: живопись, графика, скульптура, предметы нумизматики, предметы бытового искусства, предметы археологии, редкие книги, оружие, фотографии и негативы, документы, предметы естественно-научной коллекции, предметы минералогической коллекции, предметы техники, предметы печатной продукции. На сайте, пользуясь системой поиска, мы можем обнаружить любой объект, находящийся не только в экспозиции музея, но и в хранении. Особенно это важно для графики, так как она экспонируется в силу хрупкости и уязвимости этого вида, редко и с ограничением времени.

Объекты *нематериального наследия* представлены на государственном ресурсе Культура РФ в электронном каталоге объектов нематериального наследия народов России [7], где собраны, описаны и систематизированы результаты российских этнографических экспедиций в сельские районы страны. Здесь присутствуют сведения о мифологических представлениях и верованиях, обрядах, празднествах, практиках, характерных для разных местностей России, традиционных технологиях, ремеслах, устных словесных и музыкальных формах, танцев, игр и других. Материал, собранный в каталоге, касается в основном форм и практик, связанных с сельской местностью или малыми городами.

Создание электронного каталога объектов нематериального культурного наследия народов Российской Федерации было инициировано Государственным российским домом народного творчества имени В.Д. Поленова в 2008 году. Далее ра-

боту над каталогом ввели Государственный институт искусствознания и Государственный республиканский центр русского фольклора. К работе были привлечены исследователи многих гуманитарных специальностей. Главная категория каталога – объект нематериального культурного наследия как целостный структурно однородный фрагмент традиционной народной культуры, зафиксированный в конкретной локальной традиции в определенный период времени [9, с. 5]. В 2015 году Министерством культуры РФ была запущена обновленная версия портала культурного наследия и традиций народов России «Культура.рф», где в разделе «Традиция» был размещен электронный каталог объектов нематериального культурного наследия.

Представленные объекты – результат многих фольклорно-этнографических экспедиций специалистов практически из всех регионов России. Особый интерес представляют этнографические описания различных традиционных народных явлений и событий, выполненные вблизи крупнейших городов, где, как оказывается, сохранилось немало интересного, неожиданного. Так, в Восточном Подмосковье, в относительной близости от крупнейшего мегаполиса, удалось зафиксировать хороводный цикл «Свадебные проходочки» в деревне Субботино Павлово-Посадского района Московской области, в деревне Степановка Орехово-Зуевского района – «Круглую кадрили и колеса». Ученых удивил факт активного бытования троицкого обхода дворов с украшенной березкой в деревнях, соседствующих со старообрядческой подмосковной Гуслицей [2].

Жива в Московской области и традиция исполнения духовных стихов, причем, что удивительно, сохранился не только текст, но и напевы духовных стихов [1]. Кроме того, зафиксированы выдающиеся народные певцы-исполнители: Т.И. Шукаева из д. Логиново Павлово-Посадского района, К.И. Филина из д. Беловская Шатурского района Московской области и многие другие.

Все эти факты стали основой для разработки соответствующих объектов нематериального культурного наследия и достойно вошли в федеральный электронный каталог, материалы которого в форматах аудио, видео, текст, фото стали доступны широкому кругу пользователей и активно используются как в творческой, так в образовательной и научной сферах деятельности.

Общественным дополнением этого ресурса, разрабатывающего тему нематериального городского наследия, стал проект «Народная история России», инициированный РАНХиГС [8], он начинался с Москвы, но сейчас туда включается материал других городов. Проект исходит из того, что вокруг каждого места столицы есть свои легенды, анекдоты, истории, которые дополняют материальный образ – нематериальным, но не менее важным. Городской фольклор, посвященный этим местам, собирается в этом проекте через интервью с горожанами и публикуется в открытом доступе.

Вот, например, такая интересная история зафиксирована в проекте относительно двух московских памятников Гоголю: есть один памятник на Никитском бульваре (сидящий скорбный писатель) авторов Николая Андреева и Федора Шехтеля, и другой памятник скульптора Николая Томского на Гоголевском бульваре, где писатель изображен в полный рос. Согласно сохраненному на сайте рассказу, первое время на Гоголевском бульваре стоял памятник скульптора Н.Андреева – нахолившийся сидячий Гоголь периода сжигания «Мертвых душ» с барельефом на постаменте. На его месте в начале 1950 года (по распоряжению Сталина) внезапно появился веселый Гоголь скульптора Н.Томского. Старый памятник перенесли во двор Музея Гоголя на Никитском бульваре. Новый памятник никому не понравился, интеллигенция его не приняла. Старый памятник Гоголю пришлось переместить в подвал, где он пролежал вплоть до XX съезда, после которого его вытащили и установили во дворе. Нематериальное культурное наследие в данном случае способно «оживить» и приблизить прошлое, зафиксированное в материальных объектах.

Мы видим, что существующие информационные ресурсы в области культурного наследия многообразны: охватывают недвижимые, движимые, нематериальные объекты культурного наследия, поддерживаются как государством, так и общественными организациями. Масштаб и наполненность этих информационных ресурсов, многие из которых организованы как карта, позволяет на основе объективных данных составить примерный культурно-исторический портрет любой местности, даже весьма удаленной. Все это и позволяет нам говорить о расширяющихся возможностях электронного краеведения как формы предварительного исследования топоса. Хотя, разумеется, знакомства с культурой и историей края, города, села *in situ* ничто и никогда не сможет заменить.

Литература

1. Боронина Е.Г. Эпическое духовное наследие Восточного Подмосковья (по материалам экспедиций рубежа XX и XXI столетия) // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2022. № 3(42). С. 277–280.
2. Боронина Е.Г. Архаичный Троицкий обряд Восточного Подмосковья (на материале фольклорных экспедиций 1995–2001 гг.) // История России, русской культуры и русской церкви в IX–XVIII столетиях: Материалы Всероссийской конференции памяти профессора В.А. Плугина, Москва, 01–30 апреля 2022 года / Сост. Д.И. Володихин. М., 2022. С. 117–127.
3. Государственный каталог Музейного фонда РФ. URL: <https://goskatalog.ru/portal/#/> (дата обращения: 29.12.2023)
4. Единый государственный реестр объектов культурного наследия URL: <https://opendata.mkrf.ru/opendata/7705851331-egrkn> (дата обращения: 4.04.2024)

[mkrf.ru/opendata/7705851331-egrkn](https://opendata.mkrf.ru/opendata/7705851331-egrkn) (дата обращения: 4.04.2024)

5. Красная книга Архнадзора. URL: <https://redbook.archnadzor.ru/> (дата обращения: 4.04.2024)
6. Лихачев Д.С. Любить родной край// Отечество. Краеведческий альманах. Вып. М., 1990.
7. Нематериальное культурное наследие РФ. URL: <https://www.culture.ru/traditions/culture-heritage/location-russia> (дата обращения: 4.04.2024)
8. Народная история России. Общедоступный портал устных рассказов о городах России URL: <https://pastandnow.ru/> (дата обращения: 4.04.2024)
9. Описание объектов нематериального культурного наследия народов Российской Федерации: научно-методическое пособие / Сост. Д.В. Морозов (отв. редактор), Е.А. Дорохова, К.М. Маликова, О.А. Пашина, М.В. Строганов. – М.: Государственный республиканский центр русского фольклора, 2016. – 152 с.
10. Полякова М.А. Охрана культурного наследия России. М.: Дрофа, 2005.
11. Hidden Moscow. URL: https://t.me/s/hidden_moscow?before=906 (дата доступа 4.04.2024)

REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF INFORMATION RESOURCES IN THE FIELD OF CULTURAL HERITAGE PROTECTION WHEN CONDUCTING LOCAL HISTORY CLASSES

Pushkareva T.V., Ashutova T.V., Boronina E.G., Cherokova A.V., Katz M.L.
Synergy University, Russian State Social University

The article is devoted to the analysis and systematization of open Russian information electronic resources that can be used in the local history work of educational and socio-cultural institutions. The article discusses three types of resources corresponding to the types of cultural heritage objects – movable, immovable, intangible. Three state (State Register of Cultural Heritage Objects of the Russian Federation, Museum Fund of the Russian Federation, Catalog of Intangible Heritage of the Russian Federation) and two public resources (“Red Book of Archnadzor”, project “People’s History of Russia”) are analyzed. Based on the analyzed resources, it is proposed to develop strategies for local history work, understood as the optimal way to study the cultural and historical heritage and develop an appropriate cultural identity on this basis. It is concluded that the resources under consideration can become comprehensive material for “electronic local history” – preliminary acquaintance with the area being studied – but cannot replace direct field research.

Keywords: cultural heritage, cultural heritage object, local history, immovable heritage, movable heritage, intangible heritage

References

1. Boronina E.G. Epic spiritual heritage of the Eastern Moscow region (based on expeditions at the turn of the 20th and 21st centuries) // Scientific notes of the Novgorod State University. 2022. No. 3(42). Pp. 277–280.
2. Boronina E.G. Archaic Trinity Rite of the Eastern Moscow Region (based on folklore expeditions of 1995–2001) // History of Russia, Russian culture and the Russian Church in the 9th–18th centuries: Materials of the All-Russian Conference in memory of Professor V.A. Plugina, Moscow, April 01–30, 2022 / Comp. D.I. Volodikhin. M., 2022. pp. 117–127.
3. State catalog of the Museum Fund of the Russian Federation. URL: <https://goskatalog.ru/portal/#/> (access date: 4.04.2024)
4. Unified State Register of Cultural Heritage Objects URL: <https://opendata.mkrf.ru/opendata/7705851331-egrkn> (access date: 4.04.2024)

5. Red Book of Archnadzor. URL: <https://redbook.archnadzor.ru/> (access date: 4.04.2024)
6. Likhachev D.S. To love the native land // Fatherland. Local history almanac. Vol. M., 1990.
7. Intangible cultural heritage of the Russian Federation. URL: <https://www.culture.ru/traditions/culture-heritage/location-russia> (access date: 4.04.2024)
8. People's history of Russia. Public portal of oral stories about Russian cities URL: <https://pastandnow.ru/> (access date: 4.04.2024)
9. Polyakova M.A. Protection of the cultural heritage of Russia. M.: Bustard, 2005.
10. Description of objects of intangible cultural heritage of the peoples of the Russian Federation: scientific and methodological manual / Comp. D.V. Morozov (responsible editor), E.A Dorokhova, K.M. Malikova, O.A. Pashina, M.V. Stroganov. – M.: State Republican Center of Russian Folklore, 2016. – 152 p.
11. Hidden Moscow. URL: https://t.me/s/hidden_moscow?before=906 (access date: 4.04.2024)

Педагогические условия применения технологий развития критического мышления в преподавании педагогики: обобщение опыта обучения студентов лингвистического вуза

Пыхина Наталья Владимировна,

доцент, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Высшая школа лингвистики, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова
E-mail: natali.pykhina@yandex.ru

Цель исследования заключается в определении специфики использования технологии развития критического мышления в преподавании педагогики студентам лингвистического вуза, обучающимся на непедагогическом направлении бакалавриата. Ведущим методом исследования является описательно-аналитический, использование которого обусловлено необходимостью анализа различных моделей подготовки студентов непедагогических направлений. Правомерность выбора данного метода объясняется возможностью получения целостного представления о подготовке студентов непедагогического бакалавриата к профессиональной деятельности. При этом описательно-аналитический метод соотносится в своей сущности со сравнительно-сопоставительным, позволяющим установить связь между приемами технологии развития критического мышления и содержательными элементами разделов дисциплины «Педагогика». В статье рассмотрены модели подготовки к педагогической деятельности студентов непедагогических направлений. Приводится описание практико-ориентированного курса по развитию педагогических компетенций студентов непедагогического бакалавриата в рамках дополнительной программы обучения. К основным результатам исследования относятся следующие. Представлено содержание дисциплины «Педагогика» для студентов направления «Лингвистика», профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Конкретизировано содержание раздела «Дидактика» в аспекте лекций и семинарских занятий. Приведены примеры приемов технологии развития критического мышления, соответствующие специфике содержательных элементов раздела «Дидактика».

Ключевые слова: педагогическая деятельность, критическое мышление, непедагогическое направление, профессиональная подготовка, дидактика, лингвистика, студент.

Введение

Проблема качественной подготовки педагогических кадров вплоть до настоящего времени остается одним из глобальных вызовов, стоящих перед современной системой высшего образования. Несмотря на констатируемый дефицит кадров в общеобразовательных организациях, в частности нехватку учителей иностранного языка, на уровне национальной системы профессионального роста предпринимается ряд мер, направленных на преодоление сложившейся кризисной ситуации. В соответствии с ключевыми установками «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» в качестве одного из решений рассматривается необходимость «формирования механизмов получения педагогического образования лицами, обучающимися (обучавшимися) по иным образовательным программам высшего образования» [10]. На фоне расширения подготовки по дополнительным педагогическим квалификациям, обусловленной необходимостью привлечения к обучению студентов из различных образовательных сфер, актуализируется проблема преподавания педагогики. При рассмотрении содержательно-организационной специфики преподавания педагогики студентам непедагогических направлений одной из наиболее важных задач является обоснование технологий обучения, призванных обеспечить качественную профессиональную подготовку в условиях ограниченного количества часов на изучение дисциплины в учебном плане. В качестве технологии, соответствующей вызовам современной системы общего и дополнительного образования, а также в наибольшей степени интегрирующейся с содержанием подготовки по большинству направлений на уровне надпредметных компетенций, представляется возможным рассмотреть технологию развития критического мышления. Объяснением данному выбору также служит факт ее востребованности в системе лингвистического образования, обладающего значительным потенциалом для обеспечения готовности к педагогической деятельности студентов, изначально обучавшихся на направлении подготовки, реализующем иные типы профессиональных задач.

Таким образом, цель исследования состоит в определении содержательно-организационной специфики технологии развития критического мышления в преподавании педагогики студентам лингвистического вуза, обучающимся на непедагогическом направлении подготовки. Актуаль-

ность исследования обусловлена необходимостью обогащения содержания подготовки студентов лингвистического направления к профессиональной педагогической деятельности.

Литературный обзор

Особенности подготовки к педагогической деятельности студентов непедагогических направлений получили значительное освещение в научной литературе [2], [3], [5]. При этом исследователи преимущественно акцентировали внимание на представлении моделей подготовки бакалавров непедагогических направлений к последующей работе в системе общего и среднего образования. Практический аспект реализации технологий обучения, в наибольшей степени соответствующих особенностям профиля, не получил столь подробного освещения.

Так, С.В. Митрохиной и А.В. Забелиной [5] была разработана модель профессиональной подготовки студентов непедагогических направлений к педагогической деятельности в рамках академической мобильности. Определенный практический интерес представляет наличие обучающих модулей: «Организация образовательного пространства»; «Образование в контексте социальной реальности», «Проектирование и реализация образовательных технологий».

В свою очередь, В.А. Панин, С.В. Краюшкина и А.В. Забелина [8] сконцентрировали внимание на многовариантной модели подготовки педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия. Одним из наиболее актуальных решений следует признать возможность внутривузовской академической мобильности при освоении блока «Модуль профессиональной подготовки учителя» в том случае, если в вузе присутствуют варианты подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» наряду с непедагогическими направлениями. Данный подход отражает особенности подготовки студентов в лингвистическом вузе, предоставляющем широкий спектр вариантов подготовки наряду с возможностью их интеграции.

Особую значимость в свете рассматриваемой проблематики представляет исследование А.А. Яковлевой [11], посвященное формированию у студентов-бакалавров непедагогических направлений готовности к практическому взаимодействию в процессе педагогического общения. Спектр проблем, обозначенных автором, носит универсальный характер применительно к сфере педагогического взаимодействия вне зависимости от преподаваемого предмета. Конкретизируем проблемные области, заявленные в исследовании. Прежде всего, констатируется несформированность умений ориентироваться на собеседника в процессе передачи информации с привлечением средств воздействия как вербального, так и невербального характера. Также значительные сложности возникают в процессе учета особенностей субъектов образовательного процесса при

организации взаимодействия и осуществлении обратной связи. Предлагаемое исследователем практическое решение в наибольшей степени соответствует специфике преподавания педагогики для студентов лингвистических направлений. В целях совершенствования стиля педагогического общения студентам предлагаются задания, связанные с интерпретацией произведений художественной литературы и создание собственных текстов на их основе, что, в свою очередь, направлено на развитие профессионального мышления и навыков самоанализа.

В целом, необходимо отметить широкий спектр вопросов, рассматриваемых в рамках обеспечения продуктивности профессиональной подготовки студентов непедагогических направлений. В исследованиях ряда авторов подчеркивается определяющее значение педагогической практики для реализации заявленных задач [2], [5]. При этом М.Н. Жорникова и Л.Н. Рулиене [1] значительно расширяют традиционно выделяемые условия, подчеркивая необходимость учета следующих факторов: объем педагогической практики в количестве недель; наличие в учебном плане дисциплин психолого-педагогического модуля, а также методики преподавания предмета; указание в учебном плане на педагогический тип профессиональной деятельности.

Для общего понимания приоритетных направлений преподавания дисциплины «Педагогика» студентам непедагогических направлений представляется целесообразным выделить основные научные подходы, обеспечивающие эффективность обучения. С.А. Павлова [7] обоснованно выделяет большое разнообразие подходов, включающих компетентностный, личностно-деятельностный, личностно-ценностный, проектный и системный. На уровне технологий автором отдельно рассматриваются модульное обучение и уровневая дифференциация обучения. Правомочность данного выбора обосновывается ключевыми составляющими процесса обучения, к которым исследователь относит творчество, познание и активность.

В качестве одного из наиболее продуманных и практико-ориентированных подходов к развитию педагогических компетенций у студентов непедагогических программ обучения следует рассматривать проект НИУ ВШЭ по реализации майнора «Стать профессором: мастерство преподавания в цифровую эпоху» [6]. А.С. Обухов и Е.В. Овакимян приводят следующее определение: «Майнор (от англ. minor – второстепенный, меньший) – дополнительный курс, который дает возможность студенту бакалавриата изучить направление, не связанное с его основной программой обучения» [6, с. 9]. Авторы курса акцентируют значимость освоения именно педагогических технологий в процессе совместной работы студентов различных направлений подготовки, при этом предметное содержание образования варьирует. Педагогической проблематике в наибольшей сте-

пени соответствуют курсы «Современное образование: подходы и практики», «Лучшие практики преподавания». Содержание подготовки, в основном, базируется на проектной деятельности, включающей разработку практических занятий на основе цифровых технологий. На этапе подведения итогов предполагается написание аргументированного эссе рефлексивного характера.

Несмотря на разнообразие предлагаемых методов и приемов, используемых в процессе преподавания педагогики студентам непедагогических направлений [6], [9], необходимо отметить, что обращение к технологии развития критического мышления носит ситуативный характер. В сложившейся ситуации усматриваются определенные противоречия, так как студентам, ранее обучавшимся на других направлениях подготовки, особенно важно овладеть навыками критического анализа и рефлексивной оценки фактов, являющимися неотъемлемыми компонентами данной технологии.

Демонстрируя успешное сочетание проблемности и продуктивности обучения, технология развития критического мышления соответствует логике преподавания педагогики студентам вуза [4]. Применительно к обучению студентов непедагогических направлений технология развития критического мышления обладает высоким потенциалом для формирования собственного непредвзятого отношения к изучаемому материалу, что, в свою очередь, обеспечивает развитие познавательной мотивации в процессе ознакомления с новыми фактами, теориями и системами.

Материалы и методы

В качестве материала исследования был использован опыт преподавания педагогики студентам лингвистического вуза, обучающимся на непедагогическом направлении подготовки. Ведущие методы исследования: описательно-аналитический, основывающийся на анализе различных моделей профессиональной подготовки студентов непедагогических направлений; сравнительно-сопоставительный, предусматривающий соотнесение приемов технологии развития критического мышления с соответствующими содержательными элементами разделов дисциплины «Педагогика». Принцип интеграции имеет определяющее значение в обеспечении взаимодействия педагогической деятельности и предметной подготовки студентов.

Результаты

Рассмотрим особенности преподавания педагогики студентам Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова с позиции интеграции технологии развития критического мышления. В качестве примера непедагогического направления подготовки приведем программу бакалавриата 45.03.02 «Лингвистика», направленность (профиль): Теория и методика пре-

подавания иностранных языков и культур (английский язык). В соответствии с учебным планом дисциплина «Педагогика» изучается студентами третьего курса в течение пятого и шестого семестров. Общее количество часов, отводимое на аудиторную работу, составляет 36, из них 20 часов лекций и 16 часов семинаров. Вне зависимости от количества часов, отводимых на лекционные и, в особенности, практические занятия, студенты обладают высокой степенью мотивации к педагогической деятельности. Об этом свидетельствуют данные опросов студентов, проводимые на регулярной основе, а также факты успешного участия в профессиональных педагогических олимпиадах всероссийского уровня, продуктивное взаимодействие с обучающимися в рамках вожатской деятельности и дополнительного образования в контексте преподавания иностранного языка. При этом необходимо признать, что студенты направления подготовки «Лингвистика» нуждаются в расширении педагогических знаний и овладении соответствующими навыками в аспекте дидактики и теории воспитания. Таким образом, использование технологии развития критического мышления в преподавании педагогики студентам непедагогического направления является актуальным и правомерным.

Обсуждение

Перейдем к рассмотрению содержания преподавания педагогики в рамках вузовского курса. Всего выделяется четыре основных раздела, максимально охватывающих спектр педагогических проблем. Представим названия разделов: нормативно-правовые основы педагогической деятельности; дидактика; теория воспитания; социальное взаимодействие.

Остановимся на содержании раздела «Дидактика» в связи с его высокой востребованностью у студентов, ориентированных на педагогическую деятельность по обучению иностранным языкам школьников. Цель раздела определяется следующим образом: формирование научных представлений об основах дидактики с учетом исторического опыта, системы национальных российских ценностей и вызовов современного мира. Содержание включает две лекции и два семинарских занятия.

Основная задача первой лекции «Дидактика как наука. Процесс обучения» состоит в формировании у студентов научных представлений о дидактике и компонентах процесса обучения как ее объекта. В ходе лекции студентам представляется информация об истории становления дидактики; основных дидактических понятиях; особенностях взаимодействия субъектов процесса обучения с учетом культурных и национальных особенностей; компонентах процесса обучения.

Вторая лекция «Содержание образования» в качестве целевой установки предусматривает формирование у студентов научных понятий о содержании образования и требованиях, обозначен-

ных во ФГОС. Содержание лекции включает следующие аспекты: понятие и структура содержания образования; факторы, принципы и критерии отбора содержания образования; национальные и региональные особенности проектирования содержания образования; способы построения содержания образования.

В ходе первого семинара «Образовательные технологии» у студентов формируется представление о многообразии образовательных технологий, включающих коммуникативные, цифровые, здоровьесберегающие, игровые технологии, а также технологию проектного обучения и, в качестве объединяющего фактора, технологию развития критического мышления.

Второй семинар «Диагностика образовательных результатов», направленный на формирование у обучающихся научных представлений о понятии и способах диагностики образовательных результатов, раскрывается через следующее содержание: понятие диагностики в образовании, оценка и отметка; оценка предметных и метапредметных результатов обучения в системе образования Российской Федерации; контроль в учебном процессе; мониторинг личностных образовательных результатов в системе традиционных российских ценностей.

На основании представленного содержания нами были отобраны определенные приемы технологии критического мышления, отражающие не только специфику педагогической деятельности, но и лингвистического образования, в целом.

При изучении материала лекции «Дидактика как наука. Процесс обучения» студентам предлагается составить кластеры по темам, отражающим основные понятия: «дидактика», «образование», «процесс обучения». В качестве рефлексии после представления информации об истории дидактики студенты оформляют свои вопросы в виде «креативного письма» к великому русскому педагогу К.Д. Ушинскому.

В процессе проведения лекции «Содержание образования» при рассмотрении факторов, принципов и критериев отбора содержания образования представляется целесообразным использование приема «Кубик Блума». Студенты задают вопросы, начинающиеся со слов «Назовите», «Почему», «Объясните», «Предложите», «Подумайте», «Поделитесь». После представления материала о национальных и региональных особенностях содержания образования вниманию студентов предлагается рефлексивное упражнение «Дерево предсказаний», где в графической форме на стволе дерева фиксируется тема, ветви дерева соответствуют высказанным предположениям, а листья, в свою очередь, – выдвигаемым аргументам.

При проведении семинара «Образовательные технологии» одним из творческих решений является проведение ролевой игры-дискуссии, основанной на стратегии Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления». Проблемное задание, поставленное перед участниками дискуссии, состоит в выбо-

ре приоритетной технологии для использования на уроке иностранного языка. Всего приводится шесть технологий, соотносящихся с определенными шляпами, иллюстрирующими тип мышления. Модератором дискуссии является синяя шляпа, представляющая коммуникативные технологии. Белая шляпа, ассоциирующаяся с аналитическим мышлением, отвечает за цифровые технологии. Красная шляпа, которой присуще эмоциональное отношение к миру, соответствует игровым технологиям. Черная шляпа, выполняющая функцию критика и выявляющая противоречия, воплощает технологию развития критического мышления. Желтая шляпа, отличающаяся оптимистичным настроением, соотносится со здоровьесберегающими технологиями. Зеленая шляпа, которой свойственны креативные идеи, реализует технологию проектного обучения. Таким образом, в соответствии с заданной ролью, каждая из шляп описывает преимущества использования той или иной технологии в обучении иностранному языку, затем принимается совместное решение.

При проведении семинара «Диагностика образовательных результатов» вначале студенты заполняют таблицу, состоящую из трех граф: «Знаю», «Хочу узнать», «Узнал». В таблицу заносятся результаты изучения аспектов, связанных с предметными, метапредметными и личностными образовательными результатами. Затем студенты оформляют схему в соответствии со стратегией «Фишбоун». На графической репрезентации скелета рыбы указывается проблема, её причины, факты, а также предлагается решение. Основная тема для рефлексивной оценки связана с организацией контроля в учебном процессе.

Заключение

Таким образом, на основании предпринятого исследования приходим к выводу, что технология развития критического мышления в структурном и содержательном отношении соответствует основным позициям преподавания дисциплины «Педагогика» студентам вуза. Обладая высоким интегративным потенциалом, приемы технологии развития критического мышления во многом обогащают содержание данной дисциплины, в особенности, в условиях обучения студентов непедагогических направлений подготовки. Структурирование приемов технологии развития критического мышления в соответствии с изучаемым предметным содержанием реализует системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы в преподавании педагогики на междисциплинарном уровне.

Литература

1. Жорникова М. Н., Рулиене Л.Н. О подготовке к педагогической деятельности студентов, обучающихся на «непедагогических» направлениях бакалавриата: к постановке проблемы // Вестник Бурятского государственного универ-

ситета. Образование. Личность. Общество. 2023. № 1. С. 29–35.

2. Козлова Е. Б., Буслаева М.Е. Роль педагогической практики в подготовке студентов непедагогического профиля к педагогической деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 34. – С. 146–150. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95712.htm> (дата обращения: 10.03.2024).
3. Лапшина Д.И. Специфика педагогической подготовки бакалавров по направлениям непедагогического профиля / Д.И. Лапшина, Э.В. Балакирева // Педагогические исследования и современная культура: Сборник научных статей Всероссийской интернет-конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 22–25 апреля 2014 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2014. – С. 64–67.
4. Левина Л.М. Возможности использования технологии развития критического мышления в обучении бакалавров направления «Лингвистика» // Обучение, тестирование и оценка: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. Вып.21. / Научно-исследовательская лаборатория инновационной лингводидактики Нижегородского гос. лингвистического ун-та; отв. ред. А.С. Шимичев. – Н. Новгород: НГЛУ, 2022. С. 136–141.
5. Митрохина С. В., Забелина А.В. Модель профессиональной подготовки студентов непедагогических направлений к педагогической деятельности и результаты ее апробации в рамках проекта // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 34. – С. 171–175. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95717.htm> (дата обращения: 15.03.2024).
6. Обухов А. С., Овакимян, Е.В. Майнор «Стать профессором: мастерство преподавания в цифровую эпоху»: развитие педагогических компетенций у студентов непедагогических направлений подготовки: учеб.-метод. пособие / А.С. Обухов, Е.В. Овакимян; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2023. 226 с.
7. Павлова С.А. Научные подходы и технологии преподавания дисциплины «Педагогика» студентам непедагогических вузов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 8 (62): в 2-х ч. Ч. 1. С. 192–195.
8. Панин В. А., Краюшкина С.В., Забелина А.В. О подготовке студентов непедагогических специальностей к педагогической профессии в рамках федеральной целевой программы развития образования // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. № 3(35). – URL: [\[dex.php?page=6&new=40\]\(http://scientificnotes.ru/in-dex.php?page=6&new=40\) \(дата обращения: 4.04.2024\).](http://scientificnotes.ru/in-</div><div data-bbox=)

9. Педагогические условия продуктивного вхождения в педагогическую профессию обучающихся непедагогических направлений подготовки / Е.С. Сженев, Г.И. Теплых, А.Н. Склярченко [и др.]. – (Междисциплинарные исследования) (Психолого-педагогический форум). – Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 8. – С. 54–58.
10. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 20.03.2024).
11. Яковлева А.А. Подготовка бакалавров непедагогических направлений подготовки к практическому взаимодействию в процессе педагогического общения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 34. – С. 156–160. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95714.htm> (дата обращения: 2.04.2024).

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN TEACHING PEDAGOGY: GENERALIZATION OF THE EXPERIENCE OF TEACHING STUDENTS OF A LINGUISTIC UNIVERSITY

Pykhina N.V.

Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov

The purpose of the study is to determine the specifics of using technology for the development of critical thinking in teaching pedagogy to students of a linguistic university studying in a non-pedagogical bachelor's degree. The leading research method is descriptive-analytical, the use of which is determined by the need to analyze various models of training students in non-pedagogical fields. The legitimacy of choosing this method is explained by the possibility of obtaining a holistic view of the preparation of non-teaching undergraduate students for professional activities. At the same time, the descriptive-analytical method is correlated in its essence with the comparative method, which makes it possible to establish a connection between the techniques of technology for the development of critical thinking and the content elements of the sections of the discipline "Pedagogy". The article discusses models of preparation for teaching activities for students of non-teaching fields. A description of a practice-oriented course on the development of pedagogical competencies of non-teaching undergraduate students as part of an additional training program is provided. The main results of the study include the following. The content of the discipline "Pedagogy" for students of the direction "Linguistics", the profile "Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures" is presented. The content of the "Didactics" section in terms of lectures and seminars is specified. Examples of techniques for developing critical thinking technology are given that correspond to the specifics of the content elements of the "Didactics" section.

Keywords: pedagogical activity, critical thinking, non-pedagogical direction, professional training, didactics, linguistics, student.

References

1. Zhornikova M.N., Ruliene L.N. On the preparation for teaching activities of students studying in "non-pedagogical" areas of bachelor's degree: towards the formulation of the problem // Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society. 2023. No. 1. P. 29–35.
2. Kozlova E. B., Buslaeva M.E. The role of pedagogical practice in preparing non-pedagogical students for teaching activities // Scientific and methodological electronic journal "Con-

- cept". – 2015. – Т. 34. – P. 146–150. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95712.htm> (access date: 03/10/2024).
3. Lapshina D.I. Specifics of pedagogical training of bachelors in areas of non-pedagogical profile / D.I. Lapshina, E.V. Balakireva // Pedagogical research and modern culture: Collection of scientific articles of the All-Russian Internet conference with international participation, St. Petersburg, April 22–25, 2014. – St. Petersburg: Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, 2014. – pp. 64–67.
 4. Levina L.M. Possibilities of using technology for the development of critical thinking in teaching bachelors in the direction of "Linguistics" // Training, testing and assessment: a collection of scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference. Issue 21. / Research Laboratory of Innovative Linguodidactics of the Nizhny Novgorod State University. Linguistic University; resp. ed. A.S. Shimichev. – N. Novgorod: NGLU, 2022. P. 136–141.
 5. Mitrokhina S.V., Zabelina A.V. Model of professional training of students of non-pedagogical areas for teaching activities and the results of its testing within the framework of the project // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2015. – Т. 34. – P. 171–175. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95717.htm> (access date: 03/15/2024).
 6. Obukhov A. S., Ovakimyan, E.V. Minor "Become a professor: the mastery of teaching in the digital era": development of pedagogical competencies among students of non-pedagogical areas of training: educational method. manual / A.S. Obukhov, E.V. Ovakimyan; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. – M.: Publishing house. House of the Higher School of Economics, 2023. 226 p.
 7. Pavlova S.A. Scientific approaches and technologies for teaching the discipline "Pedagogy" to students of non-pedagogical universities // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2016. No. 8 (62): in 2 parts. Part 1. pp. 192–195.
 8. Panin V. A., Krayushkina S.V., Zabelina A.V. On the preparation of students of non-teaching specialties for the teaching profession within the framework of the federal target program for the development of education // Scientific notes: electronic scientific journal of Kursk State University. 2015. No. 3(35). – URL: <http://scientificnotes.ru/index.php?page=6&new=40> (access date: 04/04/2024).
 9. Pedagogical conditions for productive entry into the teaching profession of students in non-pedagogical areas of training / E.S. Szhenov, G.I. Teplykh, A.N. Sklyarenko [and others]. – (Interdisciplinary research) (Psychological and pedagogical forum). – Text: direct // Higher education today. – 2015. – No. 8. – P. 54–58.
 10. Order of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022 No. 1688-r On the Concept of training teaching staff for the education system for the period until 2030 <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (access date: 03/20/2024).
 11. Yakovleva A.A. Preparation of bachelors of non-pedagogical areas for practical interaction in the process of pedagogical communication // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2015. – Т. 34. – P. 156–160. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95714.htm> (access date: 04/2/2024).

Рябкова Валерия Валерьевна,

кандидат педагогических наук, Старший преподаватель кафедры межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет»

E-mail: valeriyavalerievna@bk.ru

Статья посвящена роли изучения иностранного языка в системе профессиональной подготовки обучающихся неязыковых вузов. Особое внимание уделено факторам, снижающим эффективность изучения иностранного языка. Приведены примеры возможных вариантов решения проблемы из личного опыта автора. Сделан акцент на многоцелевом характере обучения. Подробно изучены такие аспекты цели, как: практический, образовательный, воспитательный и развивающий. Рассмотрена необходимость формирования и развития вторичной языковой (или поликультурной) личности, способной и готовой к общению с представителями профессиональных сообществ разных стран. Автор приходит к выводу о необходимости гуманитарных знаний, в том числе важности изучения иностранного языка для высококвалифицированного специалиста, который должен обладать широким набором компетенций для успешного ведения профессиональной деятельности и дальнейшего саморазвития.

Ключевые слова: иностранные языки, развитие личности, вторичная языковая личность, поликультурная личность, языковой вуз.

Глобальной целью современного образования является формирование и развитие гармоничной личности. Рассуждая над значением выражения «образованный человек», Ф.Ф. Серебряков говорит о том, что под образованием человека может подразумеваться «образ-ование конкретной уникальной личности, с особенностями, в том числе профессионально-специальными, присущими именно ей» [3, с. 242].

Выпускник вуза должен быть многосторонне образованным человеком, имеющим не только необходимые профессиональные и универсальные компетенции, но и владеющим иностранным, а иногда и несколькими иностранными языками (ИЯ). Изучение иностранных языков существенно расширяет кругозор обучающихся, они получают возможность чтения специализированной зарубежной литературы и общения с коллегами из разных стран, обмениваясь опытом и приобретая новые знания. Таким образом, в неязыковом вузе языковая подготовка должна занимать не последнее место в общей системе профессиональной подготовки будущего специалиста [8].

«На сегодняшний день владение иностранными языками является неотъемлемой составляющей профессиональной компетенции студента любой специальности» [2, с. 147]. Однако, как справедливо отмечает О.А. Пятакова, некоторые факторы снижают эффективность изучения иностранных языков в неязыковых вузах, а именно:

- ограниченное количество часов;
- низкая мотивация обучающихся;
- обучение в основном направлено на чтение и перевод профессионально-ориентированных текстов [2].

Действительно, количество часов, отводимых на обязательное изучение дисциплины «Иностранный язык», ограничено. Многие вузы, понимая необходимость непрерывного изучения иностранного языка, предлагают обучающимся продолжить изучение в рамках факультативной дисциплины. Например, в СПбГАСУ у обучающихся есть возможность выбора факультатива по иностранному языку «Иностранный язык профессионального общения» (в сфере юриспруденции, архитектуры, ландшафтной архитектуры, строительства, экономики и др.), который реализуется кафедрой межкультурной коммуникации в течение 3 семестров. Содержание обучения отличается профессиональной направленностью, для каждой специальности есть своя программа, таким образом, обучающиеся погружаются в специфику своей будущей профессии на иностранном языке.

Проблема низкой мотивации, по нашему мнению, может быть связана с неопределенностью

обучающихся. Следовательно, одной из важнейших задач является создание необходимых условий для вовлеченности обучающихся в образовательный процесс и для дальнейшего выбора иностранного языка в качестве факультативной дисциплины. Одним из таких условий является организация научно-исследовательской деятельности. Проведение научных исследований и их представление в форме устного выступления с докладом или научной статьи дает возможность реализации личностного потенциала обучающихся и развития коммуникативной, универсальных и профессиональных компетенций [4]. Принимая участие в конференциях и круглых столах на иностранном языке, обучающиеся погружаются в профессиональную среду, изучают литературу на иностранном языке, что способствует формированию их профессиональных интересов.

Что касается самого процесса обучения иностранному языку, то оно не должно сводиться к просто чтению и пониманию узконаправленных текстов по специальности. Следует акцентировать внимание на многоцелевом характере изучения иностранного языка и таких важных аспектах, как: практическом, образовательном, развивающем и воспитательном.

Практический аспект изучения иностранного языка как средства общения предполагает овладение четырьмя видами речевой деятельности: чтением, аудированием, письмом и говорением. Следовательно, и изучение иностранного языка профессионального общения должно быть системным, а содержание отличаться насыщенностью специализированной терминологией.

В основе образовательного аспекта лежит тезис о необходимости соизучения языка и культуры народа, говорящего на нем. «Без фоновых знаний о мире изучаемого языка нельзя активно пользоваться иностранным языком» [7, с. 37]. К интересным выводам в своей работе приходит Е.Г. Ляхова, говоря о необходимости формирования профессионально-культурной компетенции, под которой понимается «способность выявить и использовать в своей профессиональной деятельности культурный код товара или понятия, характеризующий восприятие того или иного объекта носителями родной культуры, в отличии от носителей культур, представители которых говорят на изучаемом ИЯ» [1, с. 5]. Данная компетенция рассматривается автором как составная часть межкультурной коммуникативной компетенции, которая необходима для социализации в профессиональном сообществе другой страны.

Развивающий аспект предполагает развитие чувства языка и языковой догадки, способностей социального взаимодействия и умения общаться, развитие умений самостоятельной продуктивной учебной деятельности. Все это является необходимым условием «обучения на протяжении всей жизни» [2, 5, 6]. Работодатели предъявляют не только формальные требования к профессиональной подготовке специалистов, но и акценти-

руют внимание на необходимости формирования и развития у обучающихся готовности и способности к самореализации и самоактуализации. Высокая конкуренция на рынке труда диктует свои правила, и конечно, специалист со знанием иностранных языков всегда будет востребован.

Воспитательный аспект заключается в формировании у обучающихся мировоззрения, уважительного отношения к другим культурам и народам, патриотизма, а также в развитии духовности и нравственности [2, 5,6].

Рассмотрев аспекты цели обучения иностранному языку, мы хотим еще раз подчеркнуть необходимость гуманитарных знаний для современного человека, играющих немаловажную роль в формировании личности. При изучении иностранного языка у обучающихся происходит формирование и развитие языковой и вторичной языковой личностей. По И.И. Халеевой, вторичная языковая личность определяется как способность и готовность к межкультурному общению [9]. В современном мире с учетом активного процесса глобализации происходит переориентирование на формирование и развитие поликультурной личности, способной и готовой «к активному позитивному взаимодействию с представителями поликультурного мира» [10, с. 232].

Согласно компетентностной модели обучения, обучающийся должен иметь широкий набор компетенций «на выходе» и фундаментальную подготовку. Достижения в любой области немыслимы без обмена опытом и знаниями, поэтому специалист неязыкового вуза должен быть готов к взаимодействию не только на профессиональном уровне, но и на языковом. Он должен не только приобретать знания и учиться на опыте коллег из других стран, но и уметь передавать накопленный опыт своей страны посредством коммуникации на межкультурном уровне. Таким образом, знание иностранного языка играет важнейшую роль в становлении высококвалифицированного специалиста, способного к саморазвитию, в том числе через применение языка.

Литература

1. Ляхова Е.Г. Профессионально-культурная компетенция как составляющая межкультурной коммуникативной компетенции в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-kulturnaya-kompetentsiya-kak-sostavlyayuschaya-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-v-obuchenii> (дата обращения: 27.04.2024).
2. Пятакова О.А. Формирование иноязычной культуры студентов неязыковых специальностей // Высшее образование в России. 2010. № 12. С. 147–151. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inoyazychnoy-kultury-studentov>

neyazykovyh-spetsialnostey (дата обращения: 27.04.2024).

3. Серебряков Ф.Ф. Образованный человек и философия (делает ли образование человека образованным?)// Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2021. № 4–5. С. 238–254. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovannyyu-chelovek-i-filosofiya-delaet-li-obrazovanie-cheloveka-obrazovannym> (дата обращения: 15.04.2024).
4. Сиволапова А.К., Гильмулина Т.П. Инструменты построения индивидуальной образовательной траектории студента // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 3 (23). С. 79–81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/instrumenty-postroeniya-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii-studenta> (дата обращения: 21.04.2024).
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций/ Е.Н. Соловова. 3-е изд. М: Просвещение. 2005. 239 с.
6. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальным образовательным траекториям// Вопросы методики преподавания в вузе. 2013. № 2 (16). С. 13–24.
7. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России. Что впереди? // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 2. С. 31–41. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-inostrannyh-yazykov-v-sovremennoy-rossii-chto-vpered> (дата обращения: 27.04.2024).
8. Фуфурина Т.А. Изучение иностранного языка для профессиональных целей как успех будущей карьеры студентов технических вузов // Наука, техника и образование. 2015. № 2 (8). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-inostrannogo-yazyka-dlya-professionalnyh-tseley-kak-uspeh-buduschey-kariery-studentov-tehnicheskikh-vuzov> (дата обращения: 22.04.2024).
9. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) автореферат на соиск. уч. степ. доктора пед. наук, 1990. – 38 с.
10. Халипина Л.П. Формирование поликультурной языковой личности как цель обучения иностранным языкам в условиях глобализации общества// Вестник ТГУ. 2009. № 10. С. 230–236.

ON THE ISSUE OF SIGNIFICANCE OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Ryabkova V.V.

Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

The article tackles the role of foreign language learning in the system of student's professional training at non-linguistic universities. Special attention is paid to the factors that reduce the efficiency of foreign language learning. The author provides examples of possible problem solutions based on personal experience. The multi-purpose character of learning is emphasized. Practical, educational, general educational and developmental purposes are thoroughly examined. The study formulates the necessity of formation and development of secondary language personality (or polycultural language person) capable and ready to communicate with representatives of foreign professional communities. In conclusion the author stresses the significance of humanitarian knowledge, including the importance of foreign language learning for a highly qualified specialist, who should have a wide range of competences for successful professional activity and further self-development.

Keywords: foreign languages, personality development, secondary language personality, polycultural language person, non-linguistic university.

References

1. Liakhova E.G. Professional and cultural competence as a component of intercultural communicative competence in professionally oriented foreign language teaching// World of Science. Pedagogy and Psychology. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-kulturnaya-kompetentsiyakak-sostavlyayuschaya-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-v-obuchenii> (access date: 27.04.2024).
2. Pyatakova O.A. Specificity of foreign-language culture formation on non-linguistic specialties of higher school// Higher education in Russia. 2010. № 12. P. 147–151. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inoazychnoy-kultury-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey> (access date: 27.04.2024).
3. Serebryakov F.F. Educated person and philosophy (Does education make a person educated?)// Proceedings of Kazan University, Humanities series. 2021. № 4–5. P. 238–254. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovannyy-chelovek-i-filosofiya-delaet-li-obrazovanie-cheloveka-obrazovannym> (access date: 15.04.2024).
4. Sivolapova A. K., Gilmulina T.P. Tools of building a student's individual educational trajectory// Professional education in Russia and abroad. 2016. № 3 (23). P. 79–81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/instrumenty-postroeniya-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii-studenta> (access date: 21.04.2024).
5. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: the basic course of the lecture. M: Education. 2005. 239 p.
6. Sysoyev P.V. Individual educational path// Teaching methodology in higher education. 2013. № 2 (16). P. 13–24.
7. Ter-Minasova S.G. Teaching foreign languages in modern Russia. What lies ahead? // Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication. 2014. № 2. P. 31–41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-inostrannyh-yazykov-v-sovremennoy-rossii-chto-vpered> (access date: 27.04.2024).
8. Fufurina T.A. Professionally-oriented foreign language learning as a success of future career of students of technical universities// Science, technology and education. 2015. № 2 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-inostrannogo-yazyka-dlya-professionalnyh-tseley-kak-uspeh-buduschey-kariery-studentov-tehnicheskikh-vuzov> (access date: 22.04.2024).
9. Khaleeva I.I. Fundamentals of the theory of teaching the understanding of foreign speech (preparation of translators). Dissertation abstract Dr.Sc. Education. 1990. 38 p.
10. Khaliapina L.P. Forming of a polycultural language person as a new goal in the process of teaching foreign languages in the conditions of globalization// Tambov University Review. Series: Humanities. 2009. № 10. P. 230–236.

Повышение эффективности умственного развития курсантов СПСА при целенаправленном педагогическом регулировании самостоятельной деятельности при подготовке к семинарским занятиям по дисциплине История России

Чёрный Сергей Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России»
E-mail: opk@sibpsa.ru

Савин Александр Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России»
E-mail: opk@sibpsa.ru

Одна из наиболее значимых целей системы высшего образования воспитание личности устойчивой перед внешним идеологическим воздействием, эффективность данного процесса обеспечивается личностными характеристиками формирующимися в результате умственного развития. Наблюдали самостоятельную подготовку курсантов Сибирской пожарно-спасательной Академии МЧС России при самостоятельной подготовке к семинарским занятиям по Истории России, с целью выявить проявление процесса умственного развития. Критерии умственного развития, выбранные для определения и фиксирования процесса: объем усвоенных знаний, навыки формирования самостоятельных выводов, системное изложение информации. Динамика процесса: начитанность – семейное и школьное воспитание; эрудиция – семейное, школьное, вузовское; и высокий уровень интеллекта – непрерывное личностное саморазвитие. Значительную роль в успешности данного процесса играет система высшего образования. Педагогически регулируемый процесс ВУЗа обеспечивает стимулирование познавательной мотивации, опыт научного анализа и систематизации знаний. Чтобы выявить эффективность влияния педагогически регулируемой самостоятельной учебной деятельности курсанта на его умственное развитие, мы наблюдали и сравнивали учебную деятельность в двух группах первого курса Сибирской Академии МЧС России. В результате визуального наблюдения и тематических бесед мы определили умственное развитие в следующей динамике: изначально это активный самостоятельный анализ предложенной информации, ее систематизация, и создание структуры текста ответа. Это вызывает устойчивое стремление расширить структуру собственных суждений с использованием дополнительного материала, в результате чего осуществляется переход на новый уровень умственного развития когда возникает стремление использовать знания из других областей науки, и расширять сферы познания. Стимулятором личностного умственного развития становится устойчивый познавательный интерес. В результате мы можем утверждать: педагогическое регулирование самостоятельной деятельностью курсантов первого курса Сибирской пожарно-спасательной академии при подготовке к семинарским занятиям по дисциплине История России обеспечивает эффективное стимулирование умственного развития.

Ключевые слова: умственное развитие; самостоятельная познавательная деятельность; занятия семинарского типа по Истории России.

Актуальная задача, обострившаяся в результате современной международной обстановки – воспитание молодежи, а тем более будущих офицеров МЧС России, как убежденных патриотов, способных хранить национальные ценности и традиции в условиях агрессивного информационного, идеологического и прямого военного давления. Гарантией идеологической устойчивости является уровень интеллектуального развития позволяющий на научной основе воспринимать и анализировать профессионально сфальсифицированную информацию, и завуалированную негативную пропаганду в любых ее проявлениях. Следовательно, умственное развитие курсанта политическая цель современного образования. Умственное совершенствование курсантов в процессе освоения учебных дисциплин гуманитарного цикла – объективное условие формирования личности способной осознанно и убежденно противостоять внешнему идеологическому воздействию. Объектом наблюдения и анализа в данном исследовании является самостоятельная познавательная деятельность обучающихся первого курса Сибирской пожарно-спасательной Академии МЧС России в процессе изучения учебной дисциплины История России. Предмет исследования умственное развитие курсантов Сибирской пожарно-спасательной Академии МЧС России в процессе подготовки и работы на семинарских занятиях по Истории России.

Умственное развитие – результат взаимодействия педагога и обучаемого в котором осуществляется передача и усвоение знаний с качественной трансформацией их в личностные знания обучаемого. Эффективность умственного развития в учебном процессе определяется прежде всего объемом полученных знаний которыми курсант способен манипулировать, самостоятельно формировать выводы, и воспроизводить на занятиях. Динамика данного процесса определяется качественным уровнем умственного развития отраженным в традиционной периодизации. Во-первых это начитанность, то есть объем усвоенной информации которой курсант может целенаправленно пользоваться, излагать в письменном или устном варианте, систематизировать по отраслям знаний; во-вторых эрудиция – способность систематизировать знания по содержанию, и по значению, умение манипулировать информацией из различных областей знаний, формулировать выводы и су-

ждения. И в третьих интеллект, это стремление и умение научно систематизировать и структурировать информацию, обоснованно моделировать гипотезы, осознано выбирать методологию и методы познания.

Достижение высшего уровня умственного развития это стратегическое направление личного совершенствования – цель жизни, следовательно, в образовательный процесс ВУЗа не укладывается. Но успешность личности в достижении этой цели обеспечивается именно в системе высшего образования. Интеллект, как личностная характеристика формируется последовательно. В детстве, начиная с естественного визуального процесса интенсивного восприятия и познания окружающего мира, а также активного чтения (чаще бессистемного), достигается уровень начитанности. Затем активная сознательная интерпретация собственных знаний приводит к качественному личностному перелому, когда возникает желание сопоставлять разную отраслевую информацию, моделировать выводы и суждения достигая новизны, пусть субъективной. Это уже эрудиция. Вузское образование дидактически организовано включает курсанта в научное усвоение знаний, их критический анализ, систематизацию. Данный, педагогически регулируемый, процесс обеспечивает умственное развитие до уровня интеллекта. Возникает устойчивый мотив интеллектуального роста – познавательный интерес как сформированная личностная характеристика индивида.

Выявление личностного умственного уровня обучаемых – дидактическая необходимость и цель преподавателя. Планирование самостоятельной работы курсантов, постановка задач и оперативное регулирование учебного процесса начинаются с анализа их интеллектуальных возможностей. Начальный уровень – начитанность, это результат семейного воспитания и педагогической деятельности общеобразовательной школы. Данный уровень во многом определяет планирование содержания учебного процесса. Выбор содержания учебного материала для самостоятельной работы курсанта основывается на его умении работать с текстом, выделять наиболее значимые смысловые точки и системообразующие компоненты. Постановка вопросов требующих осмысления новой информации, с использованием уже имеющихся знаний, и направленная на формирование понятий, суждений, выводов основывается на эрудиции. Умение манипулировать суждениями из различных сфер знаний, навыки интерпретации новой информации в собственные логические схемы – это личностная умственная основа дидактического процесса. Выявление уровня умственного развития каждого курсанта позволяет практически использовать их реальные возможности и перспективы в учебном процессе, на основе чего преподаватель определяет тактические цели и задачи каждого занятия, выбирает оптимальные формы организации учебно-воспитательного процесса и наиболее эффективные дидактические методы

и приемы. В данной статье мы исследуем самостоятельную учебную деятельность курсантов первого курса Сибирской пожарно-спасательной Академии МЧС России при изучении Истории России.

Подготовка к семинару это прежде всего самостоятельная работа с источниками, отбор и научная систематизация материала, формирование текста выступления и, в конечном итоге, реализацию то есть выступление или доклад. Это процесс интенсивной умственной работы обеспечивающий умственное развитие. Эффективность данного процесса обусловлена целенаправленным интеллектуальным напряжением которое стимулируются эмоциональной памятью, рожденную сенсорным интересом, и памятью образной основанной на реальных образах участников исторических событий и процессов, на исторических сюжетах, исторической мифологии и символике.

Самостоятельная умственная деятельность курсанта возникает при эмоциональной реакции на предлагаемое преподавателем содержание учебной дисциплины, в результате чего начинается продуктивное дидактическое сотрудничество, проявляющееся в выстраивании логической структуры запоминаемого, и следовательно повышении интенсивности обучения. Затем самостоятельная учебная деятельность усложняется: смысловая структуризация информации, ее научный анализ и систематизация, объективно стимулируют личностный познавательный процесс, обеспечивая следующий этап умственного развития. Практическое использование усваиваемых знаний это уже качественно новый уровень умственного развития, когда курсант свободно моделирует текст будущего выступления, формулирует выводы, суждения, свободно манипулирует научными понятиями. Теперь мотивом учения становится познавательный интерес – самый эффективный стимулятор личностного умственного развития. «...активизация познавательной деятельности курсантов на занятиях по Истории России обеспечивает интенсивность личностных мыслительных операций, то есть умственной деятельности. Целенаправленное регулирование мотивации курсанта в субъект-субъектном взаимодействии с педагогом формирует стремление к умственному развитию. В результате приобретаются умения и устойчивые навыки умственной деятельности, а также личностное стремление к умственному саморазвитию, через начитанность к эрудиции, и далее к интеллекту» [7,369].

Для практического подтверждения эффективности воздействия самостоятельной деятельности обучающихся было проведено исследование. Объект – работа курсантов первого курса Сибирской Академии МЧС России при подготовке и выступлению на семинарских занятиях по Истории России. Задача – выявление динамики умственного развития обследуемых в процессе самостоятельной умственной деятельности при подготовке к семинарским занятиям. Методы: визуальное наблюдение и ретроспективный анализ. Критерии

отражающие уровень и интенсивность умственно-го развития: мотивация наблюдаемого при выборе информации для формирования содержания выступления; структурирование текста на основе причинно-следственных связей; системное, логически связанное изложение текста. Наблюдая изменение мотивации, выбор информации для подготовки выступления, уверенность в собственной логической модели подготовленного выступления, сопоставляя сформулированные курсантом вопросы с сутью и содержанием темы, мы можем выявить и зафиксировать их умственное развитие.

При подготовке к семинарским занятиям по теме «Наполеоновские войны России в начале XIX века» первая наблюдаемая группа получила стандартное задание, включающее информационную базу и традиционный дидактический аппарат. То есть сохранена структура содержания, система вопросов, хрестоматийный раздел и рекомендуемая модель ответа, даны методические рекомендации. Соответственно предполагается и достижение оперативной цели занятия: усвоение знаний в хронологической последовательности, обоснованное определение причинно-следственных связей, формирование логического вывода. Целенаправленное педагогическое стимулирование ограничивается предварительной консультацией, а также обсуждением и коррекцией выступления (ответа) курсанта уже как результата самостоятельной работы.

Итоговый результат работы группы по данной теме оценивается положительно. Показатели стабильны. Дискуссионных рассуждений нет. Дополнения только при уточнении фактов, либо при обсуждении исторических персоналий.

Для экспериментальной группы полностью сохранены в программном стандарте: содержание, дидактический аппарат, система подготовки и поставленные задачи. Но были добавлены некоторые вопросы, с целью активизировать использование знаний при подготовке к семинару, мотивировать самостоятельное формирование новых вопросов а следовательно поиск новой информации. Предполагалось стимулировать познавательную активность как движущую силу умственного развития. Определение результатов осуществлялось на семинарских занятиях во время выступления, группового обсуждения и целевой тематической беседы с курсантами.

Добавленные вопросы:

«Возможно ли было сохранить мир в Европе если бы Александр I продолжил политику Павла I и сохранил военно-политический антианглийский альянс с Бонапартом (Наполеоном)?»

«При каких условиях Наполеон смог бы осуществить десант французской армии в Британию?»

«Сохранила бы суверенитет Пруссия в 1807 году, после Фридланда, если бы этого не потребовал Александр I при Тильзитской встрече императоров?»

«Обращаясь с манифестом к армии перед походом в Россию, Наполеон провозгласил целью кампании – освобождение Польши, несмотря на то, что его союзниками в этом походе были и Пруссия и Австрия (инициаторы трех разделов Польши). В чем причина?»

«Какие из Европейских государств не приняли участия в Наполеоновском походе на Россию?»

Рассуждения курсантов над дополнительными вопросами определились в конкретные выводы. Изучив общую точку зрения предлагаем ответы в приблизительно обобщенной формулировке.

«Антианглийский альянс Павла и Бонапарта лишь позволял последнему готовить большую войну в Европе, не боясь вмешательства России»;

«Господство Наполеона в Европе было возможно лишь при покорении Англии. Победа «Французского льва над Английским китом» возможна только при сухопутной войне, то есть при осуществлении десанта. И только Россия могла этому воспрепятствовать.»

«Ликвидация Пруссии как суверенного государства – задача Наполеона. Расчленение Пруссии в пользу германских государств и Польши позволяло укрепить диктатуру в Восточной Европе. В 1807 году Англия отказалась поддерживать и Пруссию и Россию, следовательно единственным гарантом сохранения Прусской государственности оставалась Россия, и Александр ее отстаивал»;

«Антироссийские силы под знаменами Наполеона формировались довольно быстро, причем в основном добровольно. Но учитывая декларируемые Наполеоном гуманистические идеи, войне необходимо было придать освободительный характер, обеспечить положительное обоснование его целей, например «Освобождение Польши от царского ига России». И это несмотря на то, что большая часть бывшей Речи Посполитой находится в составе Австрии и Пруссии, то есть в составе союзных Франции государств».

«Швеция, еще недавно воевавшая с Россией и потерявшая Финляндию, отвергла союз с Наполеоном. Почему? Этот союз автоматически лишал Швецию суверенитета. Договор с Россией выполнялся неукоснительно».

Обсуждение дополнительных вопросов активизировали значительную часть группы. Курсанты формулировали собственные суждения, моделировали выводы используя не только информацию предлагаемую к изучаемой теме. Возникли варианты исторических аналогий. Довольно обоснованно и системно определялась позиция Европейских стран по отношению к России в XIX веке, выстраивалась концепция традиционного политического и военного давления на наш суверенитет.

Выступление курсантов на семинарском занятии и активное обсуждение вопросов, к которым они самостоятельно готовились и активно представляли коллективу, позволили наблюдать процесс углубления и усложнения умственной деятельности. Самостоятельная работа с информа-

ционным материалом, его самостоятельная систематизация и структуризация текста выступления эффективно стимулируют желание узнать больше, и желание создать собственное личностное суждение. Далее следует стремление моделировать выводы и суждения, манипулировать знаниями из других сфер. Обучаемый выходит на новый уровень умственного развития когда познавательный интерес становится главным двигателем личностной динамики.

Таким образом, целенаправленное педагогическое регулирование самостоятельной деятельности курсантов первого курса Сибирской пожарно-спасательной академии при подготовке к семинарским занятиям по дисциплине История России обеспечивает эффективное стимулирование умственного развития.

Литература

1. Батурин Ф.А. Интеллектуальная культура и социальная активность // Проблемы и методы формирования интеллектуальной культуры специалистов. Новосибирск, 1984. – С. 45–47.
2. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. – Киев: Высшая школа, 1978 165 с
3. Брудный А.А. Об интеллекте и его функциях // Проблемы психологии интеллекта: сб. науч. тр. / отв.ред. А.А. Брудный. Фрунзе, 1983. – С. 3–5.
4. Зиновьев А. Высшее образование и логика интеллекта // *Aima mater*. –2004.-№ 5.-С. 11–13
5. Иванова В.П. Интеллектуальная культура и мотивация учебной деятельности студентов // Концепция Д.Б. Эльконина и современность: Психологические чтения, посвящ. 100-летию со дня рождения Д.Б. Эльконина. Бишкек: Изд-во КРСУ, 2005. – С. 157–166.
6. Кудрявцев Т.В. Система проблемного обучения // Проблемное и программированное обучение / под ред. Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкина. М.: Советская Россия, 1973. – С. 10–29.
7. Чёрный С.П., Савин А.П. Организационно-педагогические условия формирования интеллектуального потенциала обучающихся при подготовке к занятиям семинарского типа по дисциплине «История России»: обобщение опыта СПСА МЧС России. Педагогический журнал № 12 2023 стр.368–375

IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF THE MENTAL DEVELOPMENT OF SPS A CADETS WITH PURPOSEFUL PEDAGOGICAL REGULATION OF INDEPENDENT ACTIVITY IN PREPARATION FOR SEMINARS ON THE DISCIPLINE HISTORY OF RUSSIA

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia

One of the most significant goals of the higher education system is to educate a person who is resistant to external ideological influence, the effectiveness of this process is ensured by personal characteristics formed as a result of mental development. We observed the independent training of cadets of the Siberian Fire and Rescue Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia in self-preparation for seminars on the History of Russia, in order to identify the manifestation of the process of mental development. The criteria of mental development chosen to determine and record the process are: the amount of acquired knowledge, skills for forming independent conclusions, and a systematic presentation of information. The dynamics of the process: reading – family and school education; erudition – family, school, university; and a high level of intelligence – continuous personal self-development. The higher education system plays a significant role in the success of this process. The pedagogically regulated university process provides stimulation of cognitive motivation, experience in scientific analysis and systematization of knowledge. To identify the effectiveness of the influence of pedagogically regulated independent educational activity of a cadet on his mental development, we observed and compared educational activities in two groups of the first year of the Siberian Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia. As a result of visual observation and thematic conversations, we determined mental development in the following dynamics: initially, it is an active independent analysis of the proposed information, its systematization, and the creation of the structure of the response text. This causes a steady desire to expand the structure of one's own judgments using additional material, as a result of which a transition to a new level of mental development is carried out when there is a desire to use knowledge from other fields of science and expand the spheres of knowledge. A steady cognitive interest becomes a stimulant of personal mental development. As a result, we can say: pedagogical regulation of the independent activities of first-year cadets of the Siberian Fire and Rescue Academy in preparation for seminars on the discipline History of Russia provides effective stimulation of mental development.

Keywords: mental development; independent cognitive activity; seminar-type classes on the History of Russia.

References

1. Baturin F.A. Intellectual culture and social activity // Problems and methods of formation of intellectual culture of specialists. Novosibirsk, 1984. – pp. 45–47.
2. Bleicher V.M., Burlachuk L.F. Psychological diagnostics of intelligence and personality. -Kiev: Higher School, 1978 165 p
3. Brudny A.A. On intelligence and its functions // Problems of psychology of intelligence: collection of scientific tr. / ed. by A.A. Brudny. Frunze, 1983. – pp. 3–5.
4. Zinoviev A. Higher education and the logic of intelligence // *Alma mater*. –2004.-No.5.-pp. 11–13
5. Ivanova V.P. Intellectual culture and motivation of students' educational activity // D.B. Elkonin's concept and modernity: Psychological readings, dedicated. The 100th anniversary of the birth of D.B. Elkonin. Bishkek: KRSU Publishing House, 2005. – pp. 157–166.
6. Kudryavtsev T.B. The system of problem-based learning // Problematic and programmed learning / edited by T.V. Kudryavtsev, A.M. Matyushkina. M.: Soviet Russia, 1973. – pp. 10–29.
7. Cherny S.P. Savin A.P. Organizational and pedagogical conditions for the formation of the intellectual potential of students in preparation for seminar-type classes in the discipline "History of Russia": generalization of the experience of the Ministry of Emergency Situations of Russia. Pedagogical journal No. 12 2023 pp.368–375

Разработка методики обучения письменному переводу студентов социально-гуманитарных специальностей

Тележко Ирина Владиленовна,

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

Ющенко Наталья Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой исполнительских искусств факультета искусств, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
E-mail: n.yushenko@list.ru

Рец Наталия Ивановна,

доцент, кандидат технических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»
E-mail: n.rets@mgutm.ru

Депутатова Наталья Анатольевна,

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры европейских языков и культуры, Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: natalizachka@mail.ru

В статье рассмотрена методика обучения письменному переводу деловой корреспонденции (ППДК) студентов социально-гуманитарных специальностей. Актуальность исследования обусловлена востребованностью специалистов по переводу текстов делового характера для эффективной межкультурной коммуникации. Целью работы является разработка и проверка эффективности методики обучения ППДК на основе специально отобранных учебных материалов и комплекса упражнений. Для проверки выработанной методики был проведен педагогический эксперимент, включающий анализ результатов ППДК, а также сравнение двух вариантов методики. Результаты показали, что методика, включающая циклы упражнений на совершенствование умений перевода в конце обучения, оказалась эффективнее. В работе подчеркнута значимость специализированного обучения для повышения качества переводческих навыков студентов социально-гуманитарных направлений.

Ключевые слова: деловая корреспонденция, письменный перевод, обучение переводу, методика обучения, оценка обученности, иностранный язык.

Введение

Деловая корреспонденция (далее – ДК) является одним из основных способов межкультурного общения деловых партнеров [3], с помощью которого устанавливаются коммерческие отношения, обсуждаются условия контрактов, пути их выполнения, что обуславливает востребованность специалистов, способных переводить ДК в письменной форме [16]. Это выдвигает конкретные задачи повышения качества обучения и совершенствования учебных программ и материалов. ДК является профессионально значимой для будущих специалистов, а умение ее письменно переводить важно в межкультурной коммуникации.

Таким образом, на необходимость научных разработок по проблеме обучения письменному переводу деловой корреспонденции (далее – ППДК) непосредственным образом влияют современные коммуникативные процессы, определяющие деловые связи.

Обзор литературы

В процессе изучения проблемы обучения письменному переводу мы выяснили, что данное явление исследовалось в основном учеными-лингвистами [5, 12, 15], а педагогические исследования проблемы методики обучения ППДК на данный момент отсутствуют.

Значимой проблемой обучения студентов ППДК является отбор учебных материалов [1]. Исследователи предлагают решить ее путем отбора необходимых лексических единиц, грамматических структур и форм [11], производящегося в соответствии с принципами коммуникативной необходимости и достаточности [18], тематического отбора [4], доступности понимания материала [8], его распространенности [2].

Анализ психолингвистических особенностей процесса письменного перевода [9, 10], структуры и содержания письменной переводческой компетенции [17], трудностей ППДК [6, 14] показал, что достичь высокого уровня владения студентами умениями ППДК возможно при условии надлежащего отбора содержания обучения, использования специально разработанной системы упражнений, а также выбора оптимальной методики.

Цель исследования – повысить эффективность обучения письменному переводу деловой корреспонденции (ППДК) у студентов социально-гуманитарных направлений за счет адаптации учебного материала и комплекса упражнений.

Методы исследования

Для достижения цели исследования был осуществлен отбор содержания обучения ППДК; выделены его этапы; разработан комплекс упражнений; определены критерии оценки уровня сформированности умений ППДК. Разработанная методика была экспериментально проверена при обучении студентов социально-гуманитарных направлений.

Участниками методического эксперимента, который проводился в 2022–2023 учебном году в течение одного семестра, были студенты социальных и гуманитарных специальностей РУДН, Российского государственного социального университета, Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского и Казанского федерального университета. Всего в эксперименте приняли участие 80 студентов, которые составили четыре экспериментальные группы (по 20 человек в каждой).

Для проведения педагогического эксперимента по обучению ППДК использовались учебные тексты, отобранные по критериям аутентичности, соответствия тематике, языковому минимуму, переводческой ценности, объему. Источниками ДК стала учебная литература, Интернет-ресурсы, на которых представлена иностранная ДК российских предприятий. Подобранные тексты использованы в комплексе упражнений.

Отобранная корреспонденция была разделена на три группы: 1) предпроектная (необходимая для подготовки проекта), 2) проектная (необходимая для выполнения проекта), 3) постпроектная (требуемая для презентации полученных результатов и постпроектного обсуждения)

В рамках эксперимента были выделены этапы овладения основами ППДК и совершенствования выработанного навыка. Первый этап включает четыре группы упражнений для формирования умений: 1) анализировать текст оригинала (ТО); 2) реализовывать перевод; 3) критически оценивать текст перевода (ТП); 4) редактировать ТП. Второй этап состоит из одной группы упражнений: для совершенствования умений ППДК. Таким образом, разработанная система состоит из пяти групп упражнений.

Экспериментальный учебный процесс состоял из 3 циклов обучения письменному переводу: 1) предпроектный; 2) проектный; 3) постпроектный. Все циклы состояли из микроциклов (МЦ), которые соответствуют группам упражнений в разработанной системе. Мы разработали два варианта методики обучения ППДК.

В соответствии с вариантом А циклы 1–3 содержат по 5 МЦ. Первые четыре из них соответствуют группам упражнений в разработанной системе упражнений. МЦ-5 является обобщающим, направленным на совершенствование умений ППДК определенного цикла. В варианте Б циклы 1 и 2 состоят из четырех МЦ, однако цикл 3 включает в себя обобщающий МЦ-5, который направлен

на совершенствование умений письменного перевода всех видов ДК.

С учетом разработанных вариантов методики обучения ППДК было решено проводить экспериментальное обучение один раз в неделю по 65 минут (1,4 академических часа) на аудиторном занятии в течение 1 семестра.

Для оценки уровня сформированности умений ППДК по результатам экспериментального обучения были выделены следующие критерии: 1) правильность передачи содержания ТО (максимальное количество баллов – 40); 2) стилистическая правильность оформления ТП (максимальное количество баллов – 20); 3) относительная правильность языкового оформления ТП (максимальное количество баллов – 20); 4) корректность внеязыкового оформления ТП (максимальное количество баллов – 20). Текст перевода каждого из участников эксперимента оценивался в баллах, суммарный максимум – 100 баллов.

Коэффициент обученности студентов определялся по формуле $K = Q/N$, где Q – количество правильных ответов, N – общее количество заданий [13]. В случае, когда полученный показатель был не ниже 0,7, уровень обученности считался удовлетворительным, выше 0,8 – хорошим, выше 0,9 – отличным.

Перед началом эксперимента был проведен доэкспериментальный срез, в содержание которого входил письменный перевод объемом около 1200 знаков.

На заключительном этапе педагогического эксперимента во всех группах был проведен послеэкспериментальный срез с целью проверки уровня владения ППДК и определения более эффективного варианта методики обучения.

Результаты и обсуждение

По результатам доэкспериментального среза по определенным критериям коэффициенты обученности по всем 4 экспериментальным группам (ЭГ) были ниже достаточного уровня 0,7 (Рис. 1).

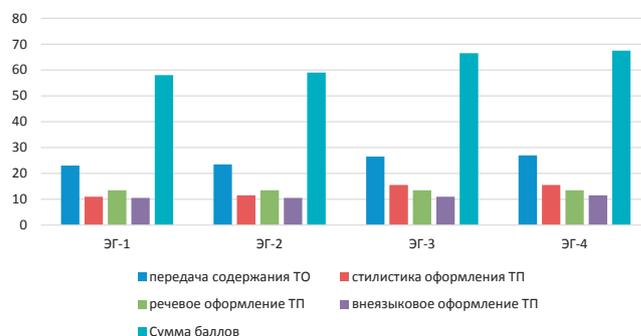


Рис. 1. Результаты доэкспериментального среза

Группы ЭГ-1 и ЭГ-2 с более низкими коэффициентами обучались по варианту А. Группы ЭГ-3 и ЭГ-4 были выбраны для обучения ППДК по варианту Б разработанной методики.

На Рисунке 2 приведены средние результаты до- и послеэкспериментального срезов.

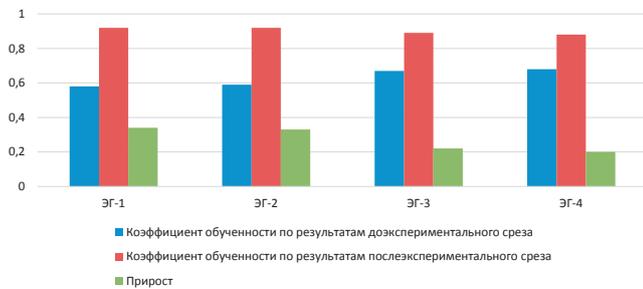


Рис. 2. Коэффициент обученности по результатам доэкспериментального и послеэкспериментального срезов

Благодаря проведению доэкспериментального среза были выявлены трудности, с которыми столкнулись студенты во время перевода. Полученные результаты подтвердили нехватку знаний и необходимость применения специальной методики обучения ППДК.

Рассмотрение результатов экспериментального обучения по горизонтали, то есть сравнение эффективности двух вариантов методики, показало, что разница между средними коэффициентами обученности во всех группах незначительна. Коэффициенты обученности ЭГ-1 и ЭГ-2, обучающихся по методике Б оказались выше (0,92), чем у ЭГ-3 и ЭГ-4 (0,89 и 0,88).

Из изложенного можно сделать вывод, что вариант Б является более эффективным в обучении ППДК, то есть выполнение в конце учебных циклов упражнений на совершенствование умений письменного перевода всех видов ДК способствует повышению результатов обучения.

В исследовании [7] также подчеркивается недостаточность методик для развития письменного перевода и важность того, что современные квалифицированные специалисты должны уметь осуществлять ППДК учитывая все грамматические, лексические и стилевые особенности. Это совершенствуется путем выполнения определенных заданий и циклов упражнений, которые не оторваны от практики повседневного делового общения и могут характеризоваться профессиональной составляющей.

Заключение

Опираясь на полученные данные, результаты эксперимента свидетельствуют о том, что применение адекватно отобранного учебного материала и разработанного на его основе комплекса упражнений обеспечивают качественное выполнение студентами ППДК. При этом вариант выполнения учебных циклов упражнений на совершенствование умений ППДК в конце способствует повышению результатов обучения.

Литература

1. Виноградова Л.А. Методы обучения переводу делового английского языка // Студенческий вестник. 2021. № 36 (181). С. 31–36.

2. Волкова Т.А. Комментарий к письменному переводу в обучении переводчиков: обзор подходов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 4. С. 84–97.
3. Глухих К. А., Дуванская М.К. Письменная коммуникация, особенности осуществления деловой переписки // Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований. 2023. Т. 1. С. 92–98.
4. Голубкова О.Н. Переводческое редактирование: теория и практика // Многоязычие в образовательном пространстве. 2023. Т. 15. № 2(17). С. 209–215. DOI: 10.35634/2500-0748-2023-15-2-209-215
5. Илюшкина М.Ю. Теория перевода: основные понятия и проблемы. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 84 с.
6. Кузнецова М.А. Особенности английской бизнес-лексики и трудности ее перевода // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 66–4. С. 157–160.
7. Лихачева О.Н. Особенности формирования и закрепления письменной речевой компетентности на занятиях по иностранному языку в неязыковых ВУЗах // Научный журнал КубГАУ. 2017. № 126(02). С. 855–865
8. Трубина З.И. Письменный перевод как средство обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 171–175.
9. Федорова Н.В., Карпова А.В. Структура, языковые особенности англоязычных деловых писем и алгоритм их перевода на русский язык // Филология: научные исследования. 2019. № 2. С. 250–259.
10. Шишкина Т.С. Английский язык делового общения как лингвистическое явление. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального ун-та, 2017. 199 с.
11. Яшина Н.К. Учебное пособие по письменному переводу. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2016. 152 с.
12. Castro É., Brazão P. Contemporary education and pedagogical innovation: A new paradigm // Revista on Line De Política E Gestão Educacional. 2022. No. 26(00). e022119. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.17221
13. Godsmohammadi A., Nourabadi S. Evaluation of education quality components // Revista on Line De Política E Gestão Educacional. 2021. No. 25(esp.7). P. 4143–4155. DOI: 10.22633/rpge.v25iesp.7.16174
14. Lins Júnior J.R. F. A curriculum for language teacher education: Between prescription and fulfillment // Revista on Line De Política E Gestão Educacional. 2023. No. 27(esp.1). e023019. DOI: 10.22633/rpge.v27iesp.1.17924
15. Litwinowa M., Gasanbekov S., Lawrencenko S., Shtukareva E., Borodina M., Golubeva T. Improving the stylistic and grammar skills of future translators, depending on the use of electronic editors

and methods of working with the text in the translation process // *Revista Conrado*. 2022. No. 18(86). P. 125–130.

16. Lugovaya A.A. Cross-cultural Communication as One of the Key Aspects of Successful Business Relationships of Young Professionals // *Humanities and Social Science. Bulletin of the Financial University*. 2022. Vol. 12. No. 2. P. 122–130. DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-2-122-130
17. Shafazhinskaya N., Zharov A., Telezhko I., Saenko N. Raising Teaching Efficiency: Teaching Translation of Business Correspondence to Economics Students // *European Journal of Contemporary Education*. 2023. No. 12(2). P. 590–597. DOI: 10.13187/ejced.2023.2.590
18. Wagner M.-N., Kupriyanova M., Maximova O., Ovezova U. Development of a methodology for improving the efficiency of teaching written translation of business correspondence (WTBC) for economics students // *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*. 2023. No. 63 (3). P. 130–144. DOI: 10.32744/pse.2023.3.8

DEVELOPMENT OF A METHODOLOGY FOR TEACHING WRITTEN TRANSLATION TO STUDENTS OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES

Telezhko I.V., Yushchenko N.S., Rets N.I., Deputatova N.A.

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University); Russian State Social University; K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management; Kazan (Volga Region) Federal University

The article discusses the methodology of teaching written translation of business correspondence (PTBC) to students of social sciences and humanities. The relevance of the study is due to the demand for specialists in translating business texts for effective intercultural communication. The purpose of the work is to develop and test the effectiveness of the teaching methodology for PPDC based on specially selected educational materials and a set of exercises. To test the developed methodology, a pedagogical experiment was carried out, including an analysis of the results of the PPD, as well as a comparison of two versions of the methodology. The results showed that the methodology, which included cycles of exercises to improve translation skills at the end of training, turned out to be more effective. The work emphasizes the importance of specialized training for improving the quality of translation skills of students in social sciences and humanities.

Keywords: business correspondence, written translation, translation training, teaching methods, proficiency assessment, foreign language.

References

1. Vinogradova L.A. Methods of Teaching Business English Translation // *Student Bulletin*. 2021. No. 36 (181). P. 31–36.
2. Volkova T.A. Commentary on Written Translation in Translator Training: An Overview of Approaches // *Bulletin of PNRPU. Issues of Linguistics and Pedagogy*. 2019. No. 4. P. 84–97.

3. Glukhikh K. A., Duvanskaya M.K. Written Communication, Features of Business Correspondence Implementation // *Modern Society: Issues of Theory, Methodology, Methods of Social Research*. 2023. Vol. 1. P. 92–98.
4. Golubkova O.N. Translation Editing: Theory and Practice // *Multilingualism in Educational Space*. 2023. Vol. 15. No. 2(17). P. 209–215. DOI: 10.35634/2500-0748-2023-15-2-209-215
5. Ilyushkina M. Yu. Theory of Translation: Basic Concepts and Problems. Yekaterinburg: Publishing House of Ural University, 2015. 84 p.
6. Kuznetsova M.A. Features of English Business Vocabulary and Difficulties of its Translation // *Trends in Science and Education Development*. 2020. No. 66–4. P. 157–160.
7. Likhacheva O.N. Features of the formation and consolidation of written speech competence in foreign language classes in non-linguistic universities // *Scientific journal of KubSA U*. 2017. No. 126(02). pp. 855–865.
8. Trubina Z.I. Written Translation as a Means of Foreign Language Teaching in Secondary Schools // *Pedagogical Education in Russia*. 2016. No. 3. P. 171–175.
9. Fedorova N. V., Karpova A.V. Structure, Linguistic Features of English Business Letters and Algorithm of their Translation into Russian // *Philology: Scientific Research*. 2019. No. 2. P. 250–259.
10. Shishkina T.S. English for Business Communication as a Linguistic Phenomenon. Rostov-on-Don: Publishing House of Southern Federal University, 2017. 199 p.
11. Yashina N.K. Textbook on Written Translation. Vladimir: Publishing House of VISU, 2016. 152 p.
12. Castro É., Brazão P. Contemporary education and pedagogical innovation: A new paradigm // *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*. 2022. No. 26(00). e022119. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.17221
13. Godsmohammadi A., Nourabadi S. Evaluation of education quality components // *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*. 2021. No. 25(esp.7). P. 4143–4155. DOI: 10.22633/rpge.v25iesp.7.16174
14. Lins Júnior J.R. F. A curriculum for language teacher education: Between prescription and fulfillment // *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*. 2023. No. 27(esp.1). e023019. DOI: 10.22633/rpge.v27iesp.1.17924
15. Litwinowa M., Gasanbekov S., Lawrencenko S., Shtukareva E., Borodina M., Golubeva T. Improving the stylistic and grammar skills of future translators, depending on the use of electronic editors and methods of working with the text in the translation process // *Revista Conrado*. 2022. No. 18(86). P. 125–130.
16. Lugovaya A.A. Cross-cultural Communication as One of the Key Aspects of Successful Business Relationships of Young Professionals // *Humanities and Social Science. Bulletin of the Financial University*. 2022. Vol. 12. No. 2. P. 122–130. DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-2-122-130
17. Shafazhinskaya N., Zharov A., Telezhko I., Saenko N. Raising Teaching Efficiency: Teaching Translation of Business Correspondence to Economics Students // *European Journal of Contemporary Education*. 2023. No. 12(2). P. 590–597. DOI: 10.13187/ejced.2023.2.590
18. Wagner M.-N., Kupriyanova M., Maximova O., Ovezova U. Development of a methodology for improving the efficiency of teaching written translation of business correspondence (WTBC) for economics students // *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*. 2023. No. 63 (3). P. 130–144. DOI: 10.32744/pse.2023.3.8

Применение технологий облачных вычислений при изучении высшей математики в технических вузах

Терехова Наталья Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский
индустриальный университет
E-mail: terehovanv@tyuiu.ru

Богунова Анастасия Александровна,

старший преподаватель, Тюменский индустриальный
университет
E-mail: bogunovaaa@tyuiu.ru

Абросимова Светлана Александровна,

старший преподаватель, Тюменский индустриальный
университет
E-mail: abrosimovasa@tyuiu.ru

В статье выяснено состояние разработанности проблемы применения облачных технологий при изучении высшей математики в технических вузах и выявлено, что в большинстве случаев облачные технологии применяются как инструмент быстрого расчета, совместного доступа к данным, использования облачных программных продуктов. Проанализированы преимущества привлечения облачных технологий во время обучения высшей математике в учреждениях высшего технического образования студентов разных специальностей. Рассмотрена целесообразность применения различных моделей облаков в зависимости от математических действий, которыми овладевают студенты. Определены особенности применения различных моделей в обучении высшей математике студентов технических вузов. Определено, что внедрение облачных технологий в обучение высшей математике обеспечивает положительные тенденции в формировании информационных компетентностей студентов благодаря постоянной коммуникации, своевременному получению современных знаний, высокому уровню персонализации электронной образовательной среды.

Ключевые слова: облачные технологии, обучение высшей математике, информатические компетентности, студенты технических университетов.

Введение

Постановка проблемы. Актуальность использования облачных технологий в высшем образовании заключается как в выполнении функций инструмента, который применяется при решении ряда педагогических задач, так и в предоставлении абсолютно новых возможностей реализации процесса обучения, которые способствуют самостоятельности студентов, стимулированию совершенствования методического обеспечения обучения математике в высшем техническом учебном заведении, формированию информационных компетентностей студентов.

С распространением интернет-технологий большинство современных студентов и учеников ежедневно тратят все больше времени в Интернете. Согласно результатам исследования [9], 51,4% студентов проводит в сети более 3-х часов в день. На подготовку к учебным занятиям с помощью Интернета студенческая молодежь ежедневно тратит от 1 до 3-х часов. Среди Интернет-ресурсов наибольшей популярностью пользуются социальные сети (88%), а также онлайн-библиотеки (42%). При этом облачные хранилища используют только 16% студентов, хотя 98% студентов хотели бы использовать облачное программное обеспечение, не требующее лицензирования.

В современном мире характеристики программного обеспечения изменяются и совершенствуются каждый день, поэтому заведения высшего образования могут испытывать определенные затруднения в своевременном обновлении материально-технической базы, чтобы она соответствовала современному состоянию компьютерной техники. Аналогичная ситуация возникает с обновлением программного обеспечения, требующего значительных финансовых затрат для поддержания адекватного информационного обслуживания процесса обучения. Ориентируясь на опыт ведущих университетов, решить эту проблему можно за счет применения облачных технологий [10]. Но внедрение таких технологий в учебный процесс осложняется тем, что большинство преподавателей технического вуза, в частности, преподавателей высшей математики, не готовы к использованию облачных технологий, поскольку либо не имеют опыта применения указанных технологий, либо не имеют методических рекомендаций для их применения.

Анализ научных исследований. Учеными был внесен значительный вклад в разработку проблемы информатизации общества, принципиальным компонентом которой является использова-

ние ИКТ в области науки и образования. Так, согласно [3], дальнейшая информатизация российского высшего образования может основываться на концепции применения облачных технологий на всех уровнях образования.

Подробный анализ развития облачных технологий за последние десятилетия и их связь с развитием ИКТ сделан в исследовании [6], в котором определены перспективы развития облачных технологий в целом и облачных технологий обучения в частности. Согласно [7], облачные технологии определяются как разновидность ИКТ, представляющая собой совокупность методических приемов и инструментальных средств, которые используются для сбора, систематизации, хранения и обработки информации на базе удаленных серверов.

В работе [5] очерчены перспективы использования облачных технологий как платформы информатизации современных образовательных систем и обоснованы психолого-педагогические требования к средствам ИКТ учебного назначения в контексте проблем информатизации современного образования. Согласно [8], облачным технологиям должны быть присущи такие отличительные черты как адаптивность, мобильность, полномасштабная интерактивность, свободный сетевой доступ, унифицированная инфраструктура, обеспечение универсального подхода к работе. Но в работе не исследовалось влияние облачных технологий на развитие информационных компетентностей студентов.

В работе [2] описан опыт интеграции служб Google Apps и веб-сервисов информационно-образовательного пространства физико-математического факультета, определен важный компонент информационно-учебного пространства – единая система аутентификации его пользователей с использованием сервисов Google для синхронизации аккаунтов пользователей. Разработанное информационно-образовательное пространство содержит веб-сайт, сервер электронных курсов, социальную сеть, Физмат-википедию, видеохостинг, ФМ-репозиторий, форум и веб-почту и предназначен для упорядочения организационных вопросов. Однако в исследовании не рассматривается возможность использования облачных технологий для обучения высшей математике.

В исследовании [4] проанализировали создание и функционирование облачных технологий и возможности их внедрения в учебной деятельности педагогических университетов с использованием платформы Moodle. Однако не рассматривалось использование таких технологий для обучения математике.

Подробный анализ облачных средств обучения математическим дисциплинам сделан в работе [1], в которой изложены требования к мобильному программному обеспечению, которое предоставляет субъектам обучения (преподавателям и студентам) возможность удаленного доступа к математическим и программным ресурсам, разработа-

на такая среда для изучения математических дисциплин студентами экономических специальностей. Но в работе не рассматривались конкретные особенности применения облачных технологий при изучении математических дисциплин студентов технического вуза.

Таким образом, ученые уделили много внимания вопросам воплощения облачных технологий в обучении, но подавляющее большинство исследований направлено на использование облачных технологий для осуществления быстрых расчетов, предоставления единого доступа к базам данных, использованию облачных программных продуктов. Однако, с учетом значительно больших возможностей облачных технологий, их целесообразно применять для создания общедоступной обучающей среды для изучения конкретной дисциплины, цикла дисциплин или всей подготовки студентов определенной специальности.

Кроме того, привлечение этих технологий может способствовать повышению уровня сформированности информационных компетентностей студентов.

Целью статьи является анализ возможностей применения облачных технологий при обучении высшей математики студентов технического вуза для формирования их информационных компетентностей и необходимости их подготовки к применению облачных технологий в дальнейшей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала

Облачные технологии упрощают решение некоторых проблем вуза, среди которых необходимость оценки характеристик оборудования и отсутствие средств на приобретение нового мощного оборудования. Мы используем классификацию облачных технологий по их услугам (рис. 1).

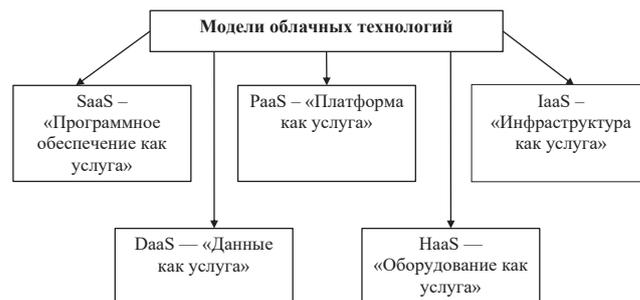


Рис. 1. Классификация облачных технологий

Выясним их преимущества и функции, которые могут использоваться при обучении математики в техническом вузе. Нами была рассмотрена подготовка студентов, овладевающих специальностями различных отраслей.

При использовании облачных технологий в учреждениях высшего образования в наибольшей степени распространена модель SaaS, преимуществами которой являются:

- отсутствие необходимости создания в вузе собственного центра обработки данных и его обслуживания,

- возможность сокращения финансовых и организационных расходов,
- возможность установки собственных программных приложений на платформе провайдера.

Такая модель в техническом вузе может быть использована при обучении любой дисциплине, однако при обучении математике модель SaaS применяют для выполнения расчетов с помощью таблиц или онлайн-калькуляторов, создания презентаций, совместного использования документов во время групповой работы над вычислительными проектами и т.д. Особенно важно использование такой модели при фундаментальной подготовке студентов отраслей механическая инженерия, электрическая инженерия, автоматизация и приборостроение, электроника и телекоммуникации, производство и технологии.

Отличие модели PaaS заключается в предоставлении пользователям доступа к возможностям программной платформы, таким как операционные системы, системы управления базами данных, прикладному программному обеспечению, средствам разработки и средствам тестирования программного обеспечения. Таким образом, по факту возникает возможность непосредственного использования компьютерной платформы как стационарного компьютера с установленной операционной системой и средствами разработки, размещения и управления сетевыми приложениями. Конечно, такую модель целесообразно использовать при профессиональной подготовке будущих специалистов по информационным технологиям, однако созданные на предоставленной платформе образовательные среды могут быть использованы при обучении фундаментальных дисциплин, в частности высшей математики, студентов отраслей электроника и телекоммуникации, архитектура и строительство и транспорт.

Модель IaaS предоставляет возможность управления средствами обработки и хранения данных, прочими базовыми вычислительными ресурсами (виртуальными серверами или сетевой инфраструктурой), самостоятельной установки операционной системы и прикладных программ. Эту модель уместно использовать при математической подготовке специалистов, будущая работа которых связана с необходимостью хранить и обрабатывать значительные массивы данных, как в отраслях информационные технологии, химическая и биоинженерия, архитектура и строительство, транспорт.

Вспомогательная модель DaaS ориентирована на использование облачных хранилищ для коллективного доступа к массивам данных, применяемых при работе с электронными образовательными ресурсами. Такую модель целесообразно использовать для совместной работы студентов отраслей информационные технологии, автоматизация и приборостроение, электроника и телекоммуникации, производство и технологии, при решении задач-кейсов, суммирующих изучение каждой темы высшей математики.

Специфическую модель облака NaaS целесообразно использовать для организации виртуальных лабораторий для компьютерного моделирования и организации удаленного доступа к реальным информационно-измерительным системам или другим техническим средствам при формировании умения математического моделирования у студентов всех технических отраслей, т.к. является фундаментальным при подготовке компетентного инженера.

Подытоживая возможности различных моделей облачных технологий, мы выяснили, как их применение при изучении математики может способствовать формированию информационных компетентностей студентов технического вуза (табл. 1).

Таблица 1. Применение различных моделей облачных технологий при обучении высшей математике студентов технического вуза

Математические действия	Модели облачных технологий	Способность использовать компьютерно-ориентированные технологии для:
Аналитические расчеты	SaaS (использование офисных приложений, корпоративной почты, ERP-систем (Enterprise Resource Planning System), систем документооборота, расчетных систем)	– анализа расчетов; – проверки аналитических расчетов с помощью облачных сервисов; автоматизации собственного рабочего места и самостоятельного саморазвития.
Численные расчеты	SaaS (использование офисных приложений, корпоративной почты, ERP-систем (Enterprise Resource Planning System), систем документооборота, расчетных систем)	– вычислений на основе облачных сервисов; – автоматизации рабочего места.
Визуализация результатов расчетов, построение графиков, диаграмм	SaaS, DaaS (использование облачных хранилищ общего доступа)	– интеллектуального анализа данных с визуализацией результатов.
Построение математических моделей	SaaS, IaaS (использование средств обработки и хранения, коммуникационных сетей, фундаментальных вычислительных ресурсов), NaaS (использование виртуальных лабораторий)	– анализа и построения математических моделей процессов
Создание баз данных	PaaS (использование вычислительных сетей, серверов, систем хранения), IaaS, DaaS	– нахождения, систематизации, анализа, организации и преобразования необходимых данных из разных источников;

Математические действия	Модели облачных технологий	Способность использовать компьютерно-ориентированные технологии для:
Решение задач-кейсов	SaaS, PaaS, IaaS, DaaS, HaaS	<ul style="list-style-type: none"> – реализации высокопроизводительных вычислений на основе облачных сервисов; – анализа и построения математических моделей процессов; – выбора программных продуктов для решения поставленных задач; – интеллектуального анализа данных с визуализацией результатов

Примечание: составлено автором

Заключение

Итак, использование облачных технологий при обучении высшей математике обеспечивает положительные тенденции в формировании информационных компетентностей студентов через:

- качественно новый уровень получения знаний, поскольку при наличии доступа к сети Интернет студенты приобретают возможность обучения вне зависимости от времени и местонахождения;
- постоянство коммуникации, поскольку студентам доступно осуществление обратной связи с преподавателем посредством оценивания и комментирования предлагаемых преподавателем учебных сервисов;
- возможность быстрого создания, адаптации и тиражирования образовательных услуг;
- централизованное управление программными и информационными учебными ресурсами;
- высокий уровень индивидуализации облачной образовательной среды.

Среди проблем внедрения облачных технологий отметим недостаточную подготовку преподавателей и отсутствие соответствующего методического обеспечения.

Таким образом, перспективой дальнейших исследований должна быть разработка спецкурса «Облачные технологии в обучении высшей математике студентов заведений высшего технического образования» по подготовке преподавателей технических вузов.

Литература

1. Вайнштейн Ю.В., Есин Р.В., Зыкова Т.В. Электронное обучение математическим дисциплинам в вузе: монография. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2022. 164 с.
2. Давыдова Е.В., Ерохин А.Г., Фролова Е.А. Обучение облачным технологиям и применение облачных технологий в обучении студентов// Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. 2017. № 3. С. 7–9.
3. Дукальская И.В., Поляков Н.Н. Облачные технологии в образовательном пространстве вуза//

Инфокоммуникационные технологии. 2020. Том 18, № 2. С. 222–228

4. Зыкова Т.В., Шершнева В.А., Вайнштейн Ю.В., Космидис И.Ф., Кытманов А.А., Тихомиров С.А. Обучение математическим дисциплинам в условиях применения облачных технологий на базе Ims Moodle// Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 4 (42). С. 58–65.
5. Коваленко М.И., Соболев Б.В., Ступина М.В. Роль облачных технологий в процессе подготовки будущих специалистов в области информационных систем и технологий// Грани познания. 2019. № 2 (61). С. 48–52.
6. Курбанов З.М. Облачные технологии: обзор и применение// Вестник науки и образования. 2019. № 4–1(58). С. 55–60
7. Мурзин Ф.А., Батура Т.В., Семич Д.Ф. Облачные технологии: основные модели, приложения, концепции и тенденции развития// Программные продукты и системы. 2014. № 3 (107). С. 64–72.
8. Романова И.А. Облачные технологии и их применение// Молодой ученый. 2016. № 17. С. 109–112
9. Рубанов А.В., Белоусова А.Е., Подольяк Е.Е., Сидоренко А.П. Студент и интернет: опыт сравнительного социологического исследования// Журнал Белорусского государственного университета. 2019. № 3. С. 67–73.
10. Шекербекова Ш.Т., Несипкалиев У. Возможности, внедрение и использование облачных технологий в образовании// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 6–1. С. 51–55.

THE USE OF CLOUD COMPUTING TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF HIGHER MATHEMATICS IN TECHNICAL UNIVERSITIES

Terekhova N.V., Bogunova A.A., Abrosimova S.A.
Industrial University of Tyumen

The article clarifies the state of development of the problem of using cloud technologies in the study of higher mathematics in technical universities and reveals that in most cases cloud technologies are used as a tool for quick calculations, shared access to data, and the use of cloud software products. The advantages of using cloud technologies during the teaching of higher mathematics in institutions of higher technical education for students of different specialties are analyzed. The feasibility of using various cloud models depending on the mathematical operations that students master is considered. The features of the use of various models in teaching

higher mathematics to students of technical universities are determined. It has been determined that the introduction of cloud technologies in teaching higher mathematics provides positive trends in the formation of students' information competencies thanks to constant communication, timely acquisition of modern knowledge, and a high level of personalization of the electronic educational environment.

Keywords: cloud technologies, higher mathematics education, computer science competencies, technical university students.

References

1. Vainshtein Yu.V., Esin R.V., Zykova T.V. Electronic teaching of mathematical disciplines at university: monograph. – Krasnoyarsk: Sib. federal univ., 2022. 164 p.
2. Davydova E.V., Erokhin A.G., Frolova E.A. Teaching cloud technologies and using cloud technologies in teaching students // Methodological issues in teaching infocommunications in higher education. 2017. No. 3. pp. 7–9.
3. Dukalskaya I.V., Polyakov N.N. Cloud technologies in the educational space of the university // Infocommunication technologies. 2020. Vol. 18, No. 2. pp. 222–228
4. Zykova T.V., Shershneva V.A., Vainshtein Yu.V., Kosmidis I.F., Kytmanov A.A., Tikhomirov S.A. Teaching mathematical disciplines in the context of the use of cloud technologies based on lms Moodle// Vestnik KSPU im. V.P. Astafieva. 2017. No. 4 (42). pp. 58–65.
5. Kovalenko M.I., Sobol B.V., Stupina M.V. The role of cloud technologies in the process of training future specialists in the field of information systems and technologies // Edges of knowledge. 2019. No. 2 (61). pp. 48–52.
6. Kurbanov Z.M. Cloud technologies: review and application // Bulletin of Science and Education. 2019. No. 4–1(58). pp. 55–60
7. Murzin F.A., Batura T.V., Semich D.F. Cloud technologies: basic models, applications, concepts and development trends // Software products and systems. 2014. No. 3 (107). pp. 64–72.
8. Romanova I.A. Cloud technologies and their application // Young scientist. 2016. No. 17. pp. 109–112
9. Rubanov A.V., Belousova A.E., Podolyak E.E., Sidorenko A.P. Student and the Internet: experience of comparative sociological research // Journal of the Belarusian State University. 2019. No. 3. pp. 67–73.
10. Shekerbekova Sh.T., Nesipkaliev U. Opportunities, implementation and use of cloud technologies in education // International Journal of Applied and Fundamental Research. 2015. No. 6–1. pp. 51–55.

Викторины и конкурсы как способ повышения мотивации в изучении 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 статье рассматриваются такие понятия как мотивация и геймификация в процессе обучения фонетике английского языка. В рамках понятия геймификации особое внимание уделяется таким видам игровой деятельности как викторины и конкурсы; приводится категоризация викторин и конкурсов с примерами заданий применительно к специфике предмета «Практическая Фонетика английского языка». На основе опыта работы со студентами первого курса языкового факультета дается анализ одного из конкурсов, направленного на отработку фонетических интонационных моделей в речи и на совершенствование аудитивных, произносительных и интонационных фонетических навыков. Приводятся данные анкетирования студентов по результатам проведенных мероприятий, а также выводы о значимости применения конкурсов и викторин для стимуляции учебной деятельности и повышения мотивации учащихся в изучении фонетики английского языка.

Ключевые слова: мотивация, Практическая Фонетика английского языка, викторины, конкурсы.

Введение

Изучение фонетики английского языка является ключевым аспектом достижения высокого уровня владения английским и эффективного общения на нём. Однако, многие учащиеся в процессе овладения фонетическими навыками сталкиваются с рядом трудностей, связанными как с произношением и распознаванием звуков, так и с интонационным оформлением речи. Очевидно, что любые неудачи в процессе обучения снижают интерес и мотивацию учащихся. В данной статье рассмотрим, как использование викторин и конкурсов может стать мощным инструментом для стимулирования интереса и мотивации учащихся в изучении фонетики английского языка.

Методы

При написании статьи были использованы следующие методы исследования: анализ методической литературы (с целью определения ключевых понятий); педагогическое наблюдение (для определения трудностей при формировании фонетических навыков обучающихся, путей их решения); отбор и анализ (для категоризации викторин и конкурсов); а также наблюдение, эксперимент (чтобы продемонстрировать наглядные результаты использования конкурсов и викторин на практике) и анкетирование (для анализа обратной связи после проведения мероприятий).

Результаты

Теоретическая значимость заключается в выявление типов викторин и конкурсов, наиболее подходящих для реализации методических задач в процессе обучения фонетике английского языка. Практическая значимость состоит в том, что в статье предлагаются варианты конкурсов, апробированных в группах студентов 1 курса факультета филологии, переводоведения и медиакоммуникаций ОмГУ им. Ф.М. в рамках курса по Практической фонетике английского языка.

Основная часть

Мотивация как один из главных инструментов стимулирования учебной деятельности находит ряд определений и трактовок в различных методических источниках. В основном ученые рассматривают мотивацию либо как потребность, либо как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности человека; совокупность внешних и вну-

тренних условий, вызывающих активность субъекта. [1, с. 148]. Применительно к обучению иностранному языку мотивация подразумевается как система поощрений или стимулов, которые могут оказать положительное влияние на степень усвоения материала и результативность отработки навыков и умений. О.М. Рябцева определяет мотивацию как систему побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность на более глубокое изучение иностранного языка; его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности. [6, с.128]

Так, перед преподавателем иностранного языка стоит задача организовать учебную деятельность таким образом, чтобы породить и развить у студентов познавательный интерес к изучению иностранного языка и обеспечить высокий уровень активности учащихся на занятиях. В настоящее время существует ряд педагогических технологий, позволяющих оказывать существенное влияние на мотивационную сферу учебного процесса, и тем самым активизировать процесс обучения, повысить темп урока, разнообразить формы и виды деятельности обучающихся, а также увеличить объем их самостоятельной работы. [2]. Одной из таких технологий можно считать геймификацию, т.е. процесс по включению развлекательных действий (игр) в официальную образовательную обстановку с целью включения учащихся в данный процесс и улучшения их запоминания иностранного языка [5]. Иными словами, игра и игровые приемы дополняют основные методы обучения, активизируя при этом внимание и память учащихся благодаря создаваемому эмоциональному фону в процессе обучения.

Отметим при этом, что игры в свою очередь могут подразделяться на несколько категорий. В.Б. Дорофеев выделяет три категории игр [3]:

1. Игры-упражнения, направленные на формирование грамматических, лексических, орфографических и фонетических языковых навыков. (например, кроссворды, ребусы, загадки ит.п.);
2. Ролевые игры: творческие игры, способствующие дальнейшему развитию речевых навыков и умений.
3. Игры-соревнования: конкурсы и викторины. Этот вид игровой формы обучения может включать в себя элементы всех вышеперечисленных видов дидактических игр, но с одним существенным отличием – наличием соревновательной борьбы и сотрудничества.

Рассмотрим применение викторин и конкурсов подробнее, в частности их использование при формировании фонетических навыков на занятиях по практической фонетике английского языка. Изучение фонетики английского языка может быть вызовом для многих студентов, однако в ходе игры, когда учащимся предлагаются различные задания, связанные с повторением слов и фраз, выполнением упражнений на различные звуки, а также прослушиванием и воспроизведением различных интонационных моделей, студенты

естественным образом могут существенно улучшить свои фонетические навыки, нивелировать распространенные фонетические ошибки в речи.

Изучив опыт коллег и основываясь на собственном опыте работы со студентами первого курса языкового факультета, мы определили некоторые типы заданий викторин и конкурсов, отвечающих целям и задачам формирования фонетических навыков. Таким образом, на занятиях по практической фонетике английского языка можно применять следующие задания:

1. **Фонетическая викторина:** Создайте викторину, в которой участвуют звуки английского языка. Участники могут отвечать на вопросы, связанные с правильным произношением звуков, распознаванием фонем, различением между звуками, которые могут быть трудны для носителей определённых языков, и т.д.
2. **Конкурс произношения:** Устройте соревнование, в котором участники должны правильно произнести слова или фразы на английском языке. Можно использовать как обычные слова, так и сложные фразы с участием различных звуков и интонаций.
3. **Звуковые игры:** Проведите конкурс, в котором участники должны распознать и сгруппировать слова по их звуковым характеристикам. Например, слова, начинающиеся на один и тот же звук, или слова с одинаковыми дифтонгами.
4. **Фонетический диктант:** Проведите игру, в которой участники слушают короткие аудиофрагменты, содержащие слова или фразы, и пишут их фонетическую транскрипцию. Это поможет улучшить навыки распознавания и записи звуков.
5. **Игры на скорость:** Устройте соревнование, в котором участники должны как можно быстрее произнести или распознать определённые звуки или слова. Это может быть не только забавно, но и поможет улучшить навыки быстрого распознавания и произношения.
6. **Конкурсы скоропения:** Студентам необходимо прочитать на скорость небольшие тексты с правильной интонацией и четким произношением. Сюда также можно отнести чтение скороговорок.
7. **Викторина на тему интонации:** Студентам предлагаются предложения, и они должны определить, какое настроение или эмоцию передает говорящий (например, вопрос “How are you?”, заданный с разной интонацией).
8. **Соревнование на лучшее исполнение** стихотворения или песни на английском языке.
9. **Викторина с использованием картинок:** Студентам показываются картинки с предметами или действиями. Они должны правильно произнести название предмета или действие.
10. **Конкурс на озвучивание видео фрагментов** с заданными интонационными моделями.

Это далеко не весь перечень возможных комбинаций заданий. Важно создавать конкурсы

и викторины таким образом, чтобы они были интересными, вызывали энтузиазм у студентов и подходили для их уровня подготовки. Введение балльных систем и наград за участие и достижения в конкурсах и викторинах также может стимулировать учащихся к активному участию в таких мероприятиях. Также полезно давать обратную связь и объяснения правильных ответов после каждого конкурса, чтобы участники могли извлечь максимальную пользу из этого опыта. Кроме того, мы считаем важным не только давать, но и получать обратную связь от студентов, чтобы определить, какие виды деятельности обучающиеся находят для себя особенно полезными и интересными. В этих целях по завершению подобных мероприятий (конкурсов и викторин) мы регулярно проводим опросы и анкетирования студентов, проанализировав которые, можно сделать вывод, что учащиеся стабильно показывают высокий уровень удовлетворенности результатами подобной учебной деятельности. Что касается предпочтений студентов относительно видов заданий, то из приведенной ниже диаграммы видно, что студентам одинаково нравятся игры на скорость, конкурсы произношения и скороговорки, и менее привлекательны фонетические диктанты, а излюбленным конкурсом за последнее время стал конкурс озвучивания видеофрагментов. Отчасти, это можно объяснить тем, что данный конкурс проводится не в отдельной группе, а среди всех групп первого курса языкового факультета по завершении курса Практическая Фонетика в конце учебного года, т.е. является своего рода финальной отчетной точкой, демонстрацией приобретенных фонетических навыков и умений. Данный конкурс направлен на отработку фонетических интонационных моделей в речи ставит задачи совершенствования аудитивных, произносительных и интонационных фонетических навыков и развитие коммуникативных навыков (рис. 1).

Викторины(конкурсы)

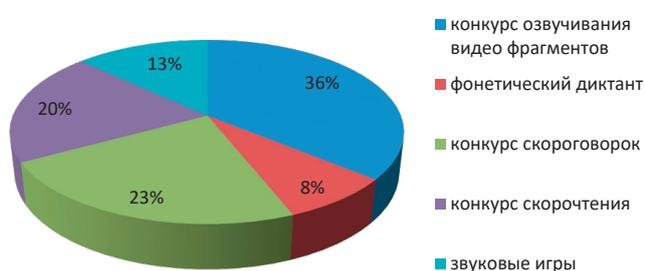


Рис. 1

В рамках конкурса студенты представляют командные проекты по озвучиванию видеофрагментов из художественных или мультипликационных фильмов на английском языке с применением тоногрупп (интонационных моделей, изученных в ходе курса по практической фонетике английского языка). Компетентное жюри оценивает уместность подобранных реплик и правильность интонационного их оформления, на основании чего и опреде-

ляются победители конкурса. В результате студенты демонстрируют не только уровень овладения ритмико-интонационными фонетическими навыками и активизируют слуховую память, но и проявляют свои коммуникативные навыки и навыки командной работы.

Важно отметить, что организация викторин и конкурсов в изучении фонетики английского языка должна быть гибкой и адаптированной к особенностям учащихся. Важно, чтобы участники чувствовали вовлеченность и интерес к процессу обучения, а конкурсы и викторины были не только увлекательными, но и познавательными.

Выводы

Опыт проведения викторин и конкурсов в изучении фонетики английского языка среди студентов 1 курса языкового факультета доказал свою эффективность по нескольким показателям:

Во-первых, такой подход к обучению активизирует учебный процесс. Викторины и конкурсы интересны и увлекательны, что делает учение фонетики более привлекательным. Учащимся интересно принимать участие в таких форматах занятий, что способствует более глубокому и продуктивному усвоению фонетических правил и принципов.

Во-вторых, участие в викторинах и конкурсах создает конкурентную атмосферу, которая мотивирует студентов к более активному участию на занятиях, улучшая их восприятие и владение звуковой стороной языка в изучении фонетики. Они стремятся победить и показать свои знания, что способствует лучшему усвоению материала.

В-третьих, использование викторин и конкурсов позволяет учащимся развивать коммуникативные навыки. Конкурсные форматы активизируют учащихся, а это создает дополнительные возможности для практики устной речи и аудирования. Участие в подобных мероприятиях помогает развить лексический запас и улучшить произношение, что является основными целями изучения фонетики.

Заключение

Таким образом, использование викторин и конкурсов – это отличная возможность повысить мотивацию учащихся в изучении фонетики английского языка. Они помогают закрепить знания, развить навыки фонетической грамотности, улучшить произношение и сделать процесс обучения интересным и захватывающим. Викторины и конкурсы стимулируют участников к активному участию и позволяют измерить их успехи, способствуют успешному изучению английского языка в целом.

Организация и проведение различного уровня конкурсов дает обучающимся возможность выйти за пределы привычного учебного процесса, получить новые знания и впечатления, показать другим свои достижения, подчеркнув свою индивидуальность. В результате участия в конкурсах обуча-

ющийся повышает уровень эрудиции, раскрывает свой творческий потенциал, мотивируется к изучению иностранного языка. [4] Подобные мероприятия являются средством активации творческого мышления, развития воображения и мотивации учения.

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. новый словарь методических терминов и понятий. М., 2009.
2. Даутова О.Б., Иваншина Е.В. и др. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС. СПб. КАРО, 2013. 176 с.
3. Дорофеев В.Б. Игра-викторина как один из способов оптимизации обучения устному переводу (на примере организации и проведения ежегодного конкурса по устному переводу среди студентов направления подготовки Международные отношения») // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S10. – 0,3 п.л. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76122.htm> (дата обращения 01.04.2024)
4. Ковалькова, М.П. Творческий конкурс как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка у студентов стоматологического факультета / М.П. Ковалькова, В.К. Ковальков // Обучение иностранным языкам – Современные проблемы и решения: сборник итоговых материалов конференции имени Е.Н. Солововой. – Обнинск, 2020. – С. 272–274
5. Лаура-Де Ла Круз. Использование геймификации при изучении английского языка в высшем образовании: систематический обзор / Лаура-Де Ла Круз, К.М., Ноа-Копая, С.Дж., Турпо-Гебера [и др.] // Журнал технологий и научного образования. – 2023. – № 13(2).
6. Рябцева О.М. Пути повышения мотивации и изучения иностранного языка // Известия ЮФУ. Технические науки. 2012. № 10. С. 125–129.

QUIZZES AND CONTESTS AS A WAY TO INCREASE MOTIVATION IN LEARNING ENGLISH PHONETICS

Fazmutdinova R.R.

Omsk State University named after F.M. Dostoevsky

This article discusses concepts such as motivation and gamification in the process of learning English phonetics. Within the framework of the concept of gamification, special attention is paid to such types of gaming activities as quizzes and contests; a categorization of quizzes and contests with examples of tasks is given in relation to the specifics of the subject "Practical Phonetics of the English language". Based on the experience of working with first-year students of the language faculty, an analysis is given of one of the competitions aimed at developing phonetic intonation models in speech and improving auditory, pronunciation and intonation phonetic skills. The data of the survey of students based on the results of the activities carried out, as well as conclusions on the importance of using contests and quizzes to stimulate learning activities and increase students' motivation in learning English phonetics are presented.

Keywords: motivation, Practical Phonetics of the English language, quizzes, contests.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. a new dictionary of methodological terms and concepts. M., 2009.
2. Dautova O.B., Ivanshina E.V. et al. Modern pedagogical technologies of the basic school in the conditions of the Federal State Educational Standard of St. Petersburg. KARO, 2013. 176 p.
3. Dorofeev V.B. The quiz game as one of the ways to optimize the teaching of interpretation (on the example of organizing and conducting an annual competition on interpretation among students of the International Relations training course) // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2016. – No. S10. – 0.3 pp. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76122.htm> (accessed 04/01/2024)
4. Kovalkova, M.P. Creative competition as a means of increasing motivation to learn a foreign language among students of the Faculty of Dentistry / M.P. Kovalkova, V.K. Kovalkov // Teaching foreign languages – Modern problems and solutions: a collection of final materials of the E.N. Solovova conference. – Obninsk, 2020. – pp. 272–274
5. Laura De La Cruz. The use of gamification in learning English in high school: a systematic review / Laura-De La Cruz, K.M., Noah-Kopaya, S.J., Turpo-Gebera // Journal of Technology and Scientific Education. – 2023. – № 13 (2).
6. Ryabtseva O.M. Ways to increase motivation in learning a foreign language // News of the Southern Federal University. Technical sciences. 2012. No. 10. pp. 125–129.

Особенности подготовки бакалавров журналистики в вузах КНР на основе цифровых технологий

Ци Пэйюй,

аспирант, Амурский государственный университет
E-mail: qixiaoyu08@yandex.com

На фоне все более активной цифровизации журналистики особую актуальность приобретает наличие в китайских вузах эффективных программ обучения современных журналистов. Интернетизация сделала неэффективными традиционные подходы к подготовке профессиональных кадров в области журналистики, поскольку за последние годы существенные изменения претерпела сама журналистская среда. Новые учебные планы в области журналистики в вузах КНР все чаще включают в себя цифровые элементы, что в целом отражает тенденцию на создание цифровой среды образования в этой стране. Опыт Китая в этой области интересен тем, что китайское правительство взяло курс на ускоренное внедрение цифровых технологий в систему образования и добилось значительных успехов. В то же время на данный момент все еще существует разрыв между тем, каким образом обучают журналистов в китайских вузах, и потребностями, которые выдвигает к современным специалистам новые медиа. *Цель* данного исследования – изучить преимущества и недостатки подготовки бакалавров журналистики в вузах КНР на основе цифровых технологий. **Новизна** исследования состоит в том, что на основании изучения большого массива китайской научной литературы по теме внедрения цифровых технологий в процесс обучения бакалавров журналистов статья вводит в российский теоретический и практический обиход новые взгляды от китайских исследователей на суть проблемы.

Ключевые слова: цифровые технологии, подготовка журналистов, цифровое образование, методики обучения, высшее образование в КНР.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что цифровизация и интернетизация способствовала тому, что подготовка бакалавров журналистики в Китае вступила в переходный период. На этом фоне привычные методы образования, которые традиционно использовались в китайских вузах при подготовке бакалавров журналистов, утратили свою актуальность, а новые еще полностью не внедрены. Исходя из этого, возникает пробел в образовательном процессе, который необходимо ликвидировать ускоренными темпами. Для этого требуется комплексное изучение преимуществ и недостатков образовательных программ, уже имплементированных в китайских вузах, занимающихся подготовкой журналистов.

Задачи исследования:

- Обосновать важность внедрения новых образовательных практик с использованием цифровых технологий для преподавания в вузах Китая, обучающихся бакалавров журналистов;
- Выявить преимущества и проблемные зоны применения цифровых технологий в китайских вузах при подготовке журналистов;
- Определить возможные пути усовершенствования образовательных тактик в вузах КНР в сфере журналистики с применением цифровых технологий.

Методы исследования: теоретические (классификация, синтез, анализ информации об использовании цифровых технологий при обучении в Китае бакалавров журналистов), анализ полученных результатов, обобщение.

Теоретическая база. Анализ литературы позволил обнаружить, что исследований в области обучения бакалавров журналистов с помощью цифровых инструментов в России мало. В то же время их больше в китайских научных и экспертных кругах. Отметим следующих российских и китайских авторов, которые внесли наибольший вклад в изучение проблематики статьи. Среди них С.В. Тулунова, Ван Сыда, Жоусянь Оу, Цуй Цзывэнь, Фуйинь Чжан и др.

Практическая значимость исследования обусловлена тем, что его результаты могут быть использованы в образовательной практике профессиональной подготовки бакалавров журналистов в российских вузах в условиях электронной образовательной среды.

Основная часть

С момента основания КНР в 1949 году образование всегда было в числе приоритетов правительств всех

уровней, которые не жалели усилий для повышения образовательного уровня китайского населения. Цифровая трансформация рассматривается китайским правительством как национальная стратегия образования в XXI веке. То, что центральное правительство уделяет особое внимание роли цифровизации в достижении сбалансированного развития образования в стране, подтверждается разработкой и реализацией соответствующих национальных политик, инициатив, планов действий и схем в течение последних двух десятилетий. Благодаря огромному вкладу в виде государственных средств и человеческих ресурсов, а также эффективной организации, процесс цифровизации принес свои плоды, особенно в области инфраструктуры и цифровых образовательных ресурсов, а концепция цифровой трансформации теперь укоренилась в образовательном дискурсе в целом и постепенно принимается преподавателями и другими заинтересованными сторонами в сфере образования.

Сектор высшего образования находится в авангарде процесса цифровизации, который был интегрирован в институциональную (как долгосрочную, так и краткосрочную) стратегию всех колледжей и университетов, особенно государственных высших учебных заведений (вузов). Последние воплощения стремления к цифровизации – это применение искусственного интеллекта и появление университетских кампусов 5G.

Цифровизация совпала по времени с принятием предложенного премьером Госсовета КНР Ли Кэцзяном в марте 2015 года Плана «Интернет плюс». Он подразумевал применение информационных технологий, таких как большие данные, облачные вычисления и т.д. во всех аспектах экономической и социальной жизни [6]. Реформы в рамках этого Плана оказали существенное воздействие на традиционную индустрию новостей. В КНР появилась новая форма новостной коммуникации. На этом фоне существенно вырос спрос на профессионально подготовленных кадров в области журналистики.

Отвечая на запрос работодателей, журналистское образование в КНР вступило в период быстрого роста [13, с. 120]. Еще в 2016 году китайский исследователь Лонг Юнь отмечала отсутствие современных методов обучения журналистов в вузах, несмотря на набирающую обороты цифровизацию. Однако ситуация постепенно меняется. Э. Мириам [14, с. 111] подчеркивает, что к 2023 году почти все вузы, в которых готовят бакалавров журналистики, выполнили поставленные в рамках Плана цели по цифровизации процесса обучения. На базе вузов создана цифровая инфраструктура, включая онлайн-платформы, программы по кибербезопасности, среду совместного использования ресурсов, средства обмена данными, мобильность и т.д. В китайских вузах активно используются облачные вычисления и глобальные взаимодействующие распределенные сети, которые помогают менять формат обучения. Так, в более чем 1 тыс. вузов Китая внедрены так

называемые «умные компьютеры», которые обрабатывают динамику учебного процесса на основе анализа больших данных, что помогает проводить мониторинг поведения студентов и преподавателей [5, с. 90].

В качестве примера можно привести Ренминский университет Китая, в котором готовят в том числе журналистов. Его стратегия цифровизации состоит из трех частей [4]. Первый аспект – это трансформация и инновация учебных и исследовательских моделей с помощью ИТ. Если говорить о моделях обучения, то они включают в себя следующие цели: (1) преобразование существующей цифровой среды в интеллектуальную; (2) обогащение и совершенствование высококачественных цифровых образовательных ресурсов и программных средств; (3) применение различных методов обучения, например эвристических, основанных на запросах, дискуссиях и участии, а также поощрение развивающей оценки для создания новой модели обучения, ориентированной на обучающегося; (4) поощрение студентов к активному обучению, автономному обучению и совместному обучению с использованием таких ИТ, как «Cloud Classroom»; (5) формирование у студентов привычки использовать преимущества ИТ в процессе обучения, чтобы они могли развивать личные интересы и повышать качество обучения; и (6) укрепление способностей студентов к постановке, анализу и решению проблем в онлайн-среде.

Что касается инноваций в проведении исследований, то они включают в себя: (1) создание центра стипендиальных ресурсов; (2) создание ИТ-платформы для сотрудничества и коммуникации в области исследований; и (3) разработка высокопроизводительной вычислительной платформы для поддержки передовых исследований.

Благодаря использованию информационных технологий при подготовке бакалавров журналистики в вузах Китая активно используются следующие креативные модели:

- персонализированное обучение;
- межрегиональное интерактивное обучение;
- смешанное обучение онлайн и офлайн;
- совмещение искусственного и реального обучения;
- междисциплинарное интеграционное обучение [7, с. 55–56].

В новых цифровых реалиях возникла потребность повышения квалификации преподавателей китайских вузов. Для этого в КНР был запущен процесс обучения преподавательского состава новым методикам преподавания, а также создания принципиально новых моделей преподавания. В 2020 году в Китае было выпущено 17,19 млн онлайн-курсов, 3,5 млрд студентов вузов участвовали в онлайн-обучении, а национальная платформа экспериментального обучения объединила более 1000 виртуальных симуляций [14]. В настоящее время в КНР действует крупнейшая в мире система онлайн-преподавания и обучения в сфере высшего образования, которая ускорила развитие

и использование ресурсов для онлайн-обучения и успешно продвигает использование моделей трансформации образования с помощью информационных технологий в университетах [8, с. 15].

Таким образом, китайское высшее образование сегодня во многом опирается на цифровые технологии для инновационного преподавания и обучения. Интернет, большие данные, облачные вычисления, искусственный интеллект и цепочка блоков – вот лишь несколько примеров цифровых технологий, которые ускоряют инновации и все больше интегрируются во весь процесс высшего образования, включая подготовку бакалавров журналистов [2, с. 18]. Это стимулирует двусторонние изменения и модернизацию образования и академического обучения.

Во-первых, с точки зрения образования, в последние годы существенно улучшились информационные технологии обучения, гибридное онлайн- и офлайн-обучение стало обычным делом, а приложения для виртуальной реальности, искусственного интеллекта, облачных вычислений и других предметов становятся все более распространенными. Также постоянно улучшаются условия обучения. Часто используются «умные» классы, становятся популярными интеллектуальные и иммерсивные методы обучения.

Во-вторых, с точки зрения образования, студенты играют центральную роль благодаря искусственному интеллекту. В соответствии с их интересами и уникальными требованиями к обучению им можно предложить адаптивные учебные материалы и пути обучения. То есть все чаще проявляется персонализация обучения для будущих журналистов, поощрение их энтузиазма и вдохновение их на обучение в течение всей жизни.

Развитие цифровой образовательной среды в Китае также включало в себя запуск в 2022 году общественной платформы онлайн-услуг «Умное образование КНР», посвященной таким областям, как обучение, преподавание, управление вузами и инновации в сфере образования. К настоящему моменту платформа получила более 6,7 млрд просмотров страниц и более 1 млрд посетителей из более чем 200 стран и регионов [1, с. 34]. Платформа позволяет университетам на западе Китая пользоваться качественными ресурсами, предоставляемыми университетами на востоке.

С 2013 года в Китае развиваются массовые открытые онлайн-курсы (МООК), которые представляют собой новую форму образования, предоставляющую бесплатное обучение для всех желающих. На платформе предусмотрено также обучение журналистике и коммуникациям. В 2023 году в Интернете было доступно более 100 тыс. МООК, в которых было зарегистрировано 600 млн пользователей. Китай занимает первое место в мире как по количеству МООК, так и по числу обучающихся онлайн.

Китай создал 168 интегрированных курсов, доступных по всему миру, инициировал взаимное признание кредитов с 13 всемирно известными

университетами и разработал восемь открытых курсов на английском языке, которые привлекли более 7 млн учеников по всему миру.

Фуйинь Чжан [9, с. 45] в своих трудах акцентирует, что реформа журналистского образования в Китае – это системный проект, в котором участвуют журналистика, коммуникация, социология, психология и многие другие дисциплины. Хотя академические круги достигли определенных успехов в исследовании реформы новостного образования, они все еще находятся на стадии поиска и исследования и пока не создали зрелой теоретической системы.

В условиях медиаинтеграции в Китае возникает острая необходимость в талантливых новостных журналистах, обладающих междисциплинарными знаниями, навыками в сфере новых медиа-технологий и высоким профессиональным духом. Китайское журналистское образование постоянно меняется, чтобы соответствовать новым требованиям, выдвигаемым политическими и экономическими реформами последних двух десятилетий XXI века [10, с. 676]. Однако скрытые войны между идеологией и практикой, между аудиториями и редакциями вызвали общее замешательство среди китайских преподавателей и студентов факультетов журналистики. В результате перетягивания каната между экономическими и идеологическими требованиями возникает ряд образовательных и практических проблем. Проблемы китайского журналистского образования обусловлены не только сложной социальной и экономической средой, но и тяжестью истории и культуры. Хотя и преподаватели журналистики, и некоторые медиаорганизации в Китае прилагают большие усилия для повышения осведомленности о проблемах и активно пытаются принять меры по их устранению, переход из учебной аудитории при выпуске из вуза в офис редакции осложняется сложностью коммерческой деятельности школ и медиаорганизаций, и систематичность журналистского образования остается проблематичной.

Большинство трудов китайских исследователей по теме статьи в настоящее время посвящены поиску путей усовершенствования процесса обучения бакалавров журналистов на фоне цифровизации, поскольку в эпоху новых медиа очевидна тенденция интеграции медиа с Интернетом. Тенденция развития новых медиа – это развитие и изменение интеграции, мобильности, широкополосности и персонализации. Формы новых медиа появляются бесконечным потоком, и необходимо освоить множество новых технологий и знаний, что заставляет образование в сфере журналистики изменить традиционный режим обучения и выдвигает новые требования к новостному образованию.

Разные китайские исследователи предлагают свои теории о том, каким образом можно усовершенствовать методики преподавания для обучения будущих журналистов. Так, Дешэн Лю [8, с. 380] считает целесообразным перенять амери-

канский опыт обучения журналистов нового цифрового поколения. По его мнению, развитие цифровых медиа в США лидирует в мировом масштабе, и по сравнению с китайской системой учебных программ существует множество различий в специфике, профессионализме, всестороннем влиянии, уровне развития и траектории развития. Для того чтобы разработать учебные программы цифровых медиа в Китае более научно, необходимо обратить внимание на полное использование образовательных ресурсов. Хотя основа системы учебных программ цифровых медиа в Китае относительно слаба, образовательная среда благоприятствует тому, чтобы использовать преимущества политического руководства и сформировать четко направленную синергию, нам также необходимо найти направление для быстрого развития на основе поглощения передового зарубежного опыта.

С ученым солидарен другой исследователь из КНР М. Вонг [15, с. 89–90], которая считает, что профессия в области цифровых медиа тесно связана с развитием рынка, поэтому предлагается в полной мере использовать тесные обмены между иностранными специалистами и индустрией, а также обратить внимание на особенности обновления содержания учебных программ по развивающимся технологиям. При построении китайской системы учебных программ необходимо четко ориентироваться на рынок, уточнять цель и направленность образования, более точно готовить соответствующие таланты, придерживаться сочетания образования, достижений в области социальных наук, образования и гуманитарных исследований, рассматривать практику как конечную цель образования на основе улучшения универсального фундамента, чтобы вырастить более конкурентоспособных и талантливых студентов.

Заключение

Несмотря на то, что китайское правительство приоритизировало процесс цифровизации высшего образования, в сфере подготовки бакалавров журналистики все еще остаются проблемные места, связанные с трудоемким процессом замены устаревших методов обучения на новые с применением цифровых инструментов. Основные сложности наблюдаются в отсутствии методической поддержки нового типа образования, слабых навыках ИКТ среди студентов и преподавателей, недостатке эффективного цифрового оборудования в вузах. Несмотря на это, за последние пять лет в этой сфере в КНР сделано действительно многое – внедрены электронные вузовские аудитории; созданы онлайн-платформы, позволяющие студентам самостоятельно приобретать новые знания; созданы мультимедийные учебные пособия, добавляющие визуальное восприятие в набор образовательных инструментов; настроен онлайн-обмен опытом между разными китайскими вузами и пр.

В целом мы пришли к выводу, что современные цифровые технологии не в состоянии полностью

заменить традиционные инструменты обучения журналистов, а способны лишь их гармонично дополнить. Так, установлено, что было бы контрпродуктивным переводить бакалавров журналистов на полное дистанционное обучение, поскольку в этой профессии большое значение имеют практические навыки, которые не получить онлайн (опыт личного общения для взятия интервью, стажировки в медиакорпорациях, «полевая работа», съемка и запись видео «на земле», «творческие мастерские и мастермайнды»).

Литература

1. Ван Сыда, Осипова О.П. Основные проблемы формирования цифровой образовательной среды в вузах Китая во время эпидемии // Преподаватель XXI век. 2022. № 2–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-problemy-formirovaniya-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-v-vuzah-kitaya-vo-vremya-epidemii> (дата обращения: 08.01.2024).
2. Вартанова Е.Л., Лукина М.М. Журналистское образование и вызовы пандемии: опыт российских вузов. Методическое пособие для преподавателей. Цифровые образовательные технологии на факультете журналистики мгу: теория и практика. 2021// URL: <https://www.journ.msu.ru/upload/iblock/495/495113451f13c132eec3dc9e00a680e9.pdf> (дата обращения: 13.01.2024).
3. Жоусянь Оу. Сравнительный анализ китайской и российской цифровой образовательной среды в сфере высшего образования (на примере Московского педагогического государственного университета и Пекинского государственного педагогического университета) // Педагогика и просвещение. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-kitayskoy-i-rossiyskoy-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-v-sfere-vysshego-obrazovaniya-na-primere-moskovskogo> (дата обращения: 08.01.2024).
4. Официальный сайт Ремнинского университета Китая (на кит. 中国人民大学)// URL: <http://iso.ruc.edu.cn/>(дата обращения: 13.01.2024).
5. Тулунова, С.В. Цифровые технологии в вузах Китая / С.В. Тулунова, Л.Н. Рулиене // Дистанционные образовательные технологии: Сборник трудов VI Международной научно-практической конференции, Ялта, 20–22 сентября 2021 года. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2021. – С. 89–91.
6. China Education Daily. (2019, May 6). During the construction of smart classroom, Huazhong Normal University built a “Construction, Application and Research” integration mechanism which can reconstruct the talent training system from multiple dimensions informatization helps undergraduate teaching leap to the “cloud”. China Education Daily, May 6, 2019. MOE Government. <https://edtechbooks.org/-emPH>(дата обращения: 13.01.2024).

7. Cui Ziwen. Analysis of China's higher education digitalization strategies. University, Heihe, China. <https://bulpolit.enu.kz/index.php/main/article/view/156>(дата обращения: 13.01.2024).
8. Desheng Lyu. A Comparative Study on the Curriculum System of Digital Media Between China and America. 3rd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society. P. 378–390.
9. Fuyin Zhang, "The Reform of Journalism Education Driven by Digital Technology in the Era of Media Integration", *Wireless Communications and Mobile Computing*, vol. 2022, Article ID 2144718, 9 pages, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/2144718>(дата обращения: 13.01.2024).
10. Hao, Li. (2021). The plight of China's journalism education – From the perspective of the sociology of education. *Technium Social Sciences Journal*. 23. 675–683. 10.47577/tssj.v23i1.4388. (дата обращения: 13.01.2024).
11. Lai Lingzhi. Journalistic Education in Higher Educational Institutions of China. *Media Education (Mediaobrazovanie)*. 2023. 19(2): 310–316 DOI: 10.13187/me.2023.2.310 (дата обращения: 13.01.2024).
12. Lingzhi L. Journalistic education in higher educational institutions of China // *Медиаобразование*. 2023. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/journalistic-education-in-higher-educational-institutions-of-china> (дата обращения: 08.01.2024).
13. Long, Yun & Zeng, Xin. (2016). Journalism education in China: The reality and challenges in the digital era. *Journal of Applied Journalism & Media Studies*. 5. 117–137. 10.1386/ajms.5.1.117_1. (дата обращения: 13.01.2024).
14. Miriam Eileen Nes Begnum, Rikke Julie Foss Pedersen. Digital assessment in higher education, *Springer Nature Journal // Universal Access in the Information Society*. – 2018. – № 8. – P. 111.
15. Wang, M. (2020) An Analysis of the Innovation Path of Journalism and Communication Education in Chinese Universities in the Era of Media Convergence. *Creative Education*, 11, 2458–2466. doi: 10.4236/ce.2020.1111180. (дата обращения: 13.01.2024).

is still a gap between the way journalists are taught in Chinese universities and the demands that new media puts forward for modern specialists. The purpose of this study is to examine the advantages and disadvantages of digital-based journalism training for undergraduate journalism majors at Chinese universities. The novelty of the study lies in the fact that, based on the study of a large body of Chinese scientific literature on the topic of introducing digital technologies in the process of training bachelors of journalism, the article introduces new views from Chinese researchers on the essence of the problem into Russian theoretical and practical use.

Keywords: digital technologies, journalism training, digital education, teaching methods, higher education in China.

References

1. Wang Syda, Osipova O. P. The main problems of formation of digital educational environment in universities in China during the epidemic // *Teachers XXI Century*. 2022. № 2–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-problemy-formirovaniya-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-v-vuzah-kitayavo-vremya-epidemii> (date of reference: 08.01.2024).
2. Vartanova E.L., Lukina M.M. Journalism education and the challenges of the pandemic: the experience of Russian universities. *Methodical manual for teachers. Digital Educational Technologies at the Faculty of Journalism of the Moscow State University: Theory and Practice*. 2021// URL: <https://www.journ.msu.ru/upload/iblock/495/495113451f13c132eec3dc9e00a680e9.pdf> (date of reference: 13.01.2024).
3. Zhouxian Ou. Comparative analysis of Chinese and Russian digital educational environment in higher education (on the example of Moscow State Pedagogical University and Beijing State Pedagogical University) // *Pedagogy and Enlightenment*. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-kitayskoy-i-rossiyskoy-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-v-sfere-vysshego-obrazovaniya-na-primere-moskovskogo> (date of reference: 08.01.2024).
4. Official website of Renmin University of China (in Chinese 中国人民大学) // URL: <http://iso.ruc.edu.cn/> (date of access: 13.01.2024).
5. Tulunova, S.V. Digital technologies in the universities of China / S.V. Tulunova, L.N. Ruliene // *Distance Education Technologies: Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference, Yalta, September 20–22, 2021*. – Simferopol: Limited Liability Company "Publishing House Typography "Arial", 2021. – C. 89–91.
6. China Education Daily. (2019, May 6). During the construction of smart classroom, Huazhong Normal University built a "Construction, Application and Research" integration mechanism which can reconstruct the talent training system from multiple dimensions informatization helps undergraduate teaching leap to the "cloud". *China Education Daily*, May 6, 2019. MOE Government. <https://edtechbooks.org/-emPH>(accessed 13.01.2024).
7. Cui Ziwen. Analysis of China's higher education digitalization strategies. University, Heihe, China. <https://bulpolit.enu.kz/index.php/main/article/view/156>(accessed 13.01.2024).
8. Desheng Lyu. A Comparative Study on the Curriculum System of Digital Media Between China and America. 3rd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society. P. 378–390.
9. Fuyin Zhang, "The Reform of Journalism Education Driven by Digital Technology in the Era of Media Integration", *Wireless Communications and Mobile Computing*, vol. 2022, Article ID 2144718, 9 pages, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/2144718>(дата обращения: 13.01.2024).
10. Hao, Li. (2021). The plight of China's journalism education – From the perspective of the sociology of education. *Technium Social Sciences Journal*. 23. 675–683. 10.47577/tssj.v23i1.4388. (date of reference: 13.01.2024).
11. Lai Lingzhi. Journalistic Education in Higher Educational Institutions of China. *Media Education (Mediaobrazovanie)*. 2023. 19(2): 310–316 DOI: 10.13187/me.2023.2.310 (date of reference: 13.01.2024).
12. Lingzhi L. Journalistic education in higher educational institutions of China // *Media Education*. 2023. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/journalistic-education-in-higher-educational-institutions-of-china> (date of address: 08.01.2024).

FEATURES OF TRAINING OF BACHELORS OF JOURNALISM IN PRC UNIVERSITIES ON THE BASIS OF DIGITAL TECHNOLOGIES

Qi Peiyu

Amur State University

Against the background of increasingly active digitalization of journalism, the availability of effective training programs for modern journalists in Chinese universities is of particular relevance. Internetization has rendered traditional approaches to professional journalism training ineffective, as the journalism environment itself has undergone significant changes in recent years. New journalism curricula at Chinese universities are increasingly incorporating digital elements, which generally reflects the trend toward a digital education environment in China. China's experience in this area is interesting because the Chinese government has set a course to accelerate the introduction of digital technologies into the education system and has made significant progress. At the same time, however, there

13. Long, Yun & Zeng, Xin. (2016). Journalism education in China: The reality and challenges in the digital era. *Journal of Applied Journalism & Media Studies*, 5, 117–137. 10.1386/ajms.5.1.117_1. (Date of access: 13.01.2024).
14. Miriam Eileen Nes Begnum, Rikke Julie Foss Pedersen. Digital assessment in higher education, *Springer Nature Journal // Universal Access in the Information Society*. – 2018. – № 8. – P. 111.
15. Wang, M. (2020) An Analysis of the Innovation Path of Journalism and Communication Education in Chinese Universities in the Era of Media Convergence. *Creative Education*, 11, 2458–2466. doi: 10.4236/ce.2020.1111180. (date of access: 13.01.2024).

Формирование политической компетентности у курсантов и студентов Сибирской пожарно-спасательной академии МЧС России

Чёрный Сергей Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России»
E-mail: opk@sibpsa.ru

Савин Александр Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России»
E-mail: opk@sibpsa.ru

В статье рассматривается процесс формирования политической компетентности у курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии. Проведён анализ политической грамотности первокурсников – выпускников школ. Выявлены определённые недостатки. Исследуются педагогические технологии формирования политической компетентности. Для определения политической компетентности, мы рассматривали компонент когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий. Определили наиболее эффективные методы их формирования. В ходе исследования лучшие результаты по формированию когнитивного и эмоционально-волевого компонентов показали курсанты при обучении которых применялись активные и интерактивные технологии обучения по политологии, истории, и другим гуманитарным дисциплинам. При формировании поведенческого компонента наиболее эффективными оказались внеучебные мероприятия политической, патриотической, экологической, краеведческой, спортивной направленности.

Ключевые слова: политическая компетентность, активные и интерактивные технологии обучения, внеучебная работа.

Актуальность исследования

Важным компонентом современной социализации молодёжи является политическая компетентность. В современном обществе происходят процессы которые затрагивают всех, и в первую очередь молодёжь. Информационные технологии в политическом плане насколько хороши настолько и вредны, это связано прежде всего с недостоверностью той политической информации, которую иногда молодые люди черпают из интернета. Политическую компетентность формируют разные социальные институты, процесс начинается в семье, школе и в ВУЗе. Исследования в данной области проводятся как за рубежом так и в России. Американский философ Дж. Дьюи считал, что политическую компетентность можно начинать формировать с начальной школы, а с 8–11 лет расширять сферы знакомства с политическими событиями и процессами, и формировать интерес к политике. Советом Европы утверждены социально-политические компетенции для молодёжи, собственно некоторые из них компетенции включены в компетенции учебных планов ВУЗов России. Политические компетенции в учебных планах ВУЗов отдельно не выделены, что с нашей точки зрения неверно. Они замаскированы под общекультурные или универсальные компетенции. А.А. Лаврикова исследовала структуру политических компетенций, И.А. Баталова и О.Е. Шумилова исследуют уровни политических компетенций, и выделяют структурные блоки: когнитивный, эмоциональный, волевой, политический и регулятивный, определяют условия их формирования. Таким образом выпускник школы должен уже обладать определёнными знаниями, умениями, и навыками в области политики. Цель нашего исследования определить эффективные формы и методы формирования политической компетентности в Сибирской пожарно-спасательной академии.

В начале рассмотрим понятие «политическая компетентность». Э.Ф. Зеер предлагал компетенцию рассматривать как способность к мобилизации и преобразованию имеющихся знаний, умений, навыков, опыта в конкретный результат деятельности[5,57]. Политическая компетентность предполагает владение комплексом политической информации о государстве, обществе, личности, экономике, активное участие в политической жизни страны, способность к анализу политических событий как внутри, так и вне страны. Политическая компетентность формируется на базе знаний, умений, и навыков полученных в школе на уроках истории, обществознания, ге-

ографии, и других гуманитарных предметах. Анализ знаний по истории и обществознанию первокурсников показывает недостаточный их уровень. Причинно-следственные связи исторических событий не всегда могут выделить, конкретные исторические факты интерпретировать по своему пониманию, политическую структуру государства знают недостаточно, личные конституционные права и обязанности не в полном объеме знают, избирательную систему России недостаточно знают и понимают. Таким образом средняя школа не в полном объеме вооружает выпускников знаниями, умениями, и навыками в области истории и обществоведения. Мы рассмотрим формирования политической компетентности в академии в трёх структурных компонентах: когнитивном, эмоционально-волевом, и поведенческом, и определим наиболее эффективные формы и методы (технологии).

Формирование когнитивного компонента в академии осуществляется на уже имеющихся знаниях, умений, и навыков политической грамотности полученных в школе. Задача предметов гуманитарного цикла расширить и углубить уже имеющиеся знания в области политологии, истории, социологии, философии. Преподавание политологии в академии предполагает изучение курсантами основных девяти тем, и проведение практических занятий. Лекции по политологии проводятся в основном в форме лекции – визуализации, широко используя мультимедийную технику, однако используются и проблемные лекции, лекции с заранее запланированными ошибками, как показывает практика данные лекции дают наибольший эффект. Особо отмечаем эффективность проведения практических занятий с использованием проектного метода, который позволяет курсантам и закрепить пройденный материал и разработать свою модель любого политического события или документа. Использование проектного метода позволяет всех курсантов включить в работу, выработать коллективное решение, так как проектирование осуществляется в группах. Ярким примером применения проектного метода на практическом занятии по политологии при изучении темы – «Политические партии и общественно-политические движения». Разбив взвод на группы, каждой из групп предлагается разработать Устав и Программу своей политической партии, каждой группе разной идеологической направленности. В ходе занятия курсанты самостоятельно изучают и уставы и программы политических партий России, чтобы выяснить структуру данных документов, а потом приступают к проектированию данных документов. Уровень знаний по теме Политические партии и общественно-политические движения, в экспериментальной группе увеличился на 11,5 процентов по отношению к контрольной. Таким образом использование проектных методик при проведении практических занятий является эффективным методом формирования когнитивного компонента. Проектный метод мож-

но использовать при проведении других практических занятий, таких как «Политическая система и политический режим», «Государство и гражданское общество», «Политическая элита и политическое лидерство», «Международные отношения» и многие другие. Вывод: использование проектных методик при проведении практических занятий по политологии, истории, социологии и другим гуманитарным дисциплинам позволяет активизировать деятельность каждого участника практического занятия, включить у него все виды памяти, выработать умение коллективного принятия решения, развивая при этом коммуникативные и интеллектуальные качества курсантов. Эффективным методом формирования когнитивного компонента по политологии на практических занятиях является эвристический метод, эффективно используемый при изучении тем «История политических учений», «Политическая власть» на практических занятиях. Эвристический метод позволяет каждому участнику самостоятельно выявить особенности политических взглядов античных мыслителей, средневековья, нового и новейшего времени соотнести с той существующей политической системой, определить перспективность данной политической теории. При проведении практического занятия по теме «Политическая власть» курсантам предлагается самостоятельно выявить механизмы политической власти, выявить положительные и слабые стороны. Курсанты открывают для себя новые горизонты во властных отношениях, но для этого необходимы знания особенностей политической власти, структуры, знание теорий происхождения власти. Таким образом применение эвристического метода позволяет курсантам самостоятельно выявить невидимые на первый взгляд механизмы власти открытые и что особенно их удивило скрытые.

Формирование морально-волевого компонента политической компетенции у курсантов академии связано с устойчивыми взглядами, убеждениями которые формируются под воздействием уже имеющихся знаний, умений и навыков. Важную роль в формировании данного компонента играют занятия и мероприятия на которых курсант испытывает эмоциональные чувства гордости за своё Отечество, чувство ответственности, чувство коллективизма. Как показывает практика данные чувства курсанты испытывают при просмотре видеофильмов, на встречах с ветеранами, с участниками СВО, при проведении мероприятий военно-патриотической направленности. На формирования морально-волевого компонента влияет физическая подготовка курсанта, в нём должны быть развиты такие качества как решительность, дисциплинированность, целеустремлённость, инициативность, настойчивость, выдержка. Такие качества курсанта формируются комплексно с применением всех видов занятий, вне учебных мероприятий, тренировок, походов, учений. Психолого-педагогический тренинг может применяться при формировании морально-волевого компонента

как завершающий этап [5,67]. Таким образом применение в ходе учебно-воспитательного процесса мероприятий с визуализацией политических событий, эмоционального их восприятия, беседы с очевидцами, знакомство с подлинниками политических документов прошлого и настоящего, проведение мероприятий военно-спортивного направления позволяет формировать морально-волевой компонент политической компетенции.

Третий компонент политической компетенции – поведенческий. Данный компонент позволяет самостоятельно принимать решения, взаимодействовать с другими объектами политики, управлять своим поведением, контролировать его, отвечать за свои поступки. Видов политического поведения много, учитывая, что курсанты обучаются в академии МЧС можно определить основной тип политического поведения курсантов как активистский. В поведенческом компоненте отражаются все знания, умения, и навыки политической ориентации, его нравственные устои, качества личности, готовность к участию в политической жизни общества. Данный компонент определяется только методом наблюдения. Перед выборами президента который состоялся 15–17 марта, мы провели опрос: 1 – Вы пойдёте на выборы – 100% ответили – да; 2 – Вы определились с кандидатом – 100% ответили – да; 3 – Слушали ли Вы послание президента – 100% ответили – да. В основном поведенческий компонент формируется, кроме теоретических знаний получаемых на занятиях гуманитарного цикла, мероприятиями проводимых в академии во вне урочное время, такими как привлечения курсантов к мероприятиям посвящённых Дню Победы, Дню защитника Отечества, Дню спасателя, спортивно-массовые мероприятия, участия в выборах в местные органы власти, выборы президента России, губернатора. Участие в данных мероприятиях формирует устойчивые поведенческие навыки политической активности. Исследования поведенческого компонента политической компетенции показывает, что у курсантов к выпускному курсу сформировалась на подсознательном уровне необходимость принятия участия в политической жизни страны.

Таким образом эффективность формирования политической компетенции в академии строится прежде всего на использовании активных и интерактивных технологий в преподавании гуманитарных дисциплин, вовлечение курсантов во вне учебные мероприятия политического, патриотического, спортивного, краеведческого, экологического плана.

Литература

1. Артюхович Д. (2007) Проблемы политической социализации молодежи в современной России // Сборник научных трудов. Серия «Гуманитарные науки», выпуск 10.
2. Ануфриев Е.А. Политическая социализация личности как проблема современной политологии // Вестник МГУ. Серия 18. Социология и политология, 2008. № 3. С. 34.

3. Лаптев Л.Г. Политический менеджмент: сущность, содержание, современные технологии. М., 2000.
4. Понеделков А.В. Компетентность востребована. М., 1991.
5. Девятко В.В. Социально-психологический тренинг как средство повышения компетентности молодых офицеров в общении с подчиненными. Дис. ... канд. псих.н.-М., 1990. – 241 с.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002.
7. Шестопал Е.Б. Политология. Учебное пособие для вузов. – М., 2011
8. Среди́н Г.В., Волко́гонов Д.А., Коробейников М.П. Человек в современной войне. Проблемы морально-политической и психологической подготовки советских воинов. М.: Воениздат, 1881. 254 с
9. Хайрулин Ш.Ш. Патриотическое воспитание курсантов военного вуза в условиях оптимизации образовательного процесса: Дис... канд. пед. наук: Челябинск, 1996. – 160с

FORMATION OF POLITICAL COMPETENCE AMONG CADETS AND STUDENTS OF THE SIBERIAN FIRE AND RESCUE ACADEMY OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia

The article examines the process of formation of political competence among cadets of the Siberian Fire and Rescue Academy. The analysis of political literacy of first-year graduates of schools is carried out. Certain shortcomings have been identified. Pedagogical technologies for the formation of political competence are being investigated. To determine political competence, we considered the cognitive, emotional-volitional and behavioral components. We have identified the most effective methods of their formation. In the course of the study, the best results in the formation of cognitive and emotional-volitional components were shown by cadets in the field of political competence, who used active and interactive learning technologies in political science, history, and other humanitarian disciplines. When forming the behavioral component, the most effective were non-educational activities of a political, patriotic, environmental, local history, and sports orientation.

Keywords: political competence, active and interactive learning technologies, extracurricular activities.

References

1. Artyukhovich D. (2007) Problems of political socialization of youth in modern Russia // Collection of scientific papers. Series "Humanities", issue 10.
2. Anufriev E.A. Political socialization of personality as a problem of modern political science // Bulletin of Moscow State University. Series 18. Sociology and Political Science, 2008. No. 3. p. 34.
3. Laptev L.G. Political management: essence, content, modern technologies. M., 2000.
4. Ponedelkov A.V. Competence is in demand. M., 1991.
5. Devyatko V.V. Socio-psychological training as a means of increasing the competence of young officers in communicating with subordinates. Dis. ... cand. psycho.n.m., 1990. – 241 p.
6. Raven J. Competence in modern society: identification, development and implementation. M., 2002.
7. Shestopal E.B. Political Science. Textbook for universities. – M., 2011

8. Sredin G.V., Volkogonov D.A., Korobeynikov M.P. Man in modern warfare. Problems of moral, political and psychological training of Soviet soldiers. Moscow: Voenizdat, 1881. 254 p
9. Khairullin Sh.Sh. Patriotic education of military university cadets in the conditions of optimization of the educational process: Dis... Candidate of pedagogical Sciences: Chelyabinsk, 1996. – 160 c.

Сопоставление моделей реализации поликультурного компонента содержания общего музыкального образования России и Китая

Чэнь Ин,

аспирант, Институт изящных искусств МПГУ
E-mail: 99704070@qq.com

В статье раскрываются особенности, характерные для расширения российско-китайских отношений, что обусловило увеличение контингента иностранных обучающихся в вузах РФ. Данный факт соотносится с необходимостью освоения будущими учителями музыки Китая содержания музыкального образования в контексте сравнительной педагогики страны проживания и страны обучения, и в том числе, отдельных компонентов содержания музыкального образования, важнейшим из которых рассматривается поликультурный. Анализируя психолого-педагогическую литературу, автор актуализирует двуединство решаемых таким образом задач – глобальных и региональных, рассматривая под категорией регион отдельные страны: РФ и КНР. Подобное видение в статье обретает характер концептуальности, поскольку тенденция усиления российско-китайских отношений естественным образом создает условия для освоения сравнительной педагогики музыкального образования не только для студентов Китая, обучающихся в России, но и для российских студентов, получающих опыт межкультурной коммуникации в совместном обучении с будущими учителями музыки КНР. Сопоставляя в этой связи характерные образовательные технологии обучения китайских студентов в вузах России, автор интегрирует подходы исследователей РФ и КНР, предлагая для освоения поликультурного компонента в содержании общего музыкального образования рассматриваемых стран технологии модульного обучения, гуманитарного образования в интеллектуальной и материализованной формах.

Ключевые слова: образовательные технологии, технологии модульного обучения, технологии гуманитарного образования, формы образовательных технологий; интеллектуальные технологии, материализованные технологии.

Введение

В настоящее время в условиях расширения российско-китайских отношений данностью дня стало увеличение контингента иностранных обучающихся в вузах РФ. Данная тенденция обуславливает возможность для будущих учителей музыки Китая осваивать содержание музыкального образования в контексте сравнительной педагогики страны проживания и страны обучения, и в том числе, отдельных компонентов, важнейшим из которых рассматривается поликультурный.

Литературный обзор трудов российских исследователей по рассматриваемой проблеме

Подобное видение созвучно концепции Н.Ф. Талызиной, определяющей двуединство задач:

- *глобальных*, созвучных проблемам глобализации образования, что подчиняет себе государственную и национальную принадлежность;
- *региональных*, базирующихся на специфических особенностях отдельных государств [1].

Подобное видение мы считаем концептуально важным, поскольку тенденция усиления российско-китайских отношений естественным образом создает условия для освоения сравнительной педагогики музыкального образования не только для студентов Китая, но и России.

Решение названных Н.Ф. Талызиной задач возможно при реализации в профессиональной подготовке учителей музыки комплекса образовательных технологий. Одной из таковых мы рассматриваем *технологии модульного обучения*, которая в РФ рассмотрена в трудах Н.В. Бордовской [2], В.В. Гузеева [3], Н.Е. Качуры [4], Т.И. Шамовой [5–7] и др.

Так, Т.И. Шамова характеризует модульное обучение, как построение учебного процесса посредством самодостаточных содержательных блоков информации, адекватных цепочке умственных действий познавательной деятельности – от восприятия до систематизации.

Профессиональную позицию Т.И. Шамовой, разработанную исследователем для общего образования, дополняет теория исследователя Н.Е. Качуры, направленная на организацию учебного процесса в вузе. По мнению данного исследователя моделирование учебного курса образовательной программы должно позиционироваться, как интеграция отдельных дидактических структур, одновременно рассматриваемых как «банк информации» и как «методическое руководство по его применению» [4].

Такое понимание технологии модульного обучения близко теории О.И. Мезенцевой, убежденной в том, что технология модульного обучения помогает систематизировать учебный материал в соответствии с дидактическими блоками (темами учебной дисциплины) [8].

Рассмотрим возможности адаптации общепедагогической теории технологии модульного обучения в педагогике музыкального образования. Так, освоение студентами музыкальных факультетов университетов поликультурного компонента общего музыкального образования России и Китая в аспекте сравнительной педагогики предполагает ряд модулей:

- методологическая основа поликультурного компонента содержания общего музыкального образования России и Китая;
- вариативные модели реализации поликультурного компонента содержания общего музыкального образования России и Китая;
- возможность экстраполяции в собственную профессиональную деятельность позитивного опыта по реализации поликультурного компонента содержания общего музыкального образования России и Китая.

Технология модульного обучения в освоении будущими учителями музыки поликультурного компонента общего музыкального образования России и Китая в аспекте сравнительной педагогики позволяет не только структурировать содержание спецкурса, но и контролировать успешность формируемых у учителей музыки компетенций в ходе выполнения практических заданий:

- конспектирование первоисточников (Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии и Национальной доктрины образования в Российской Федерации, Закона об образовании РФ (гл. 14, ст. 105–107); Концепции этномusicального образования РФ Т.И. Баклановой, Л.В. Ершовой, Т.Я. Шпикаловой); «Конвенция о культурном разнообразии» и национальная позиция Китая» Фан Цзуйнь»;
- конспектирование поликультурного компонента содержания музыкально-педагогических концепций российских авторов – В.В. Алеева, Т.И. Баклановой, Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой; Л.В. Школяр и педагогов-музыкантов КНР Вэй Хуан, Гуань Цзяньхуа, Дэн Лань, Лин Лин, Ли На, Ма Да, Ту Юньлин;
- аннотирование докладов ведущих педагогов-музыкантов России и Китая на международных конференциях ISME по вопросам поликультурного подхода к музыкальному образованию;
- разработка предложений по экстраполяции российского опыта реализации поликультурного компонента содержания общего музыкального образования в учреждениях КНР / разработка предложений по экстраполяции китайского опыта реализации поликультурного компонента программ «Музыка» в учреждениях РФ

Технология модульного обучения зарекомендовала себя в учебном процессе и в настоящее время

не является инновационным явлением. Между тем, как отмечает В.И. Мареев, современная подготовка педагога в вузе критически использует наследие прошлого, имея прогностическую направленность.

Литературный обзор трудов китайских ученых по рассматриваемой проблеме

В Китае технология модульного обучения представлена в трудах ряда исследователей [9], [10], [11]. Так, в представлении Хэ Кэкан модульный принцип реализуется на уровнях учебной поддержки и управления деятельностью обучающихся, учебных действий, оценки и рефлексии, сотрудничества и взаимодействия. Анализируя теорию Хэ Кэкан, несложно заметить обусловленность видения автором технологичности организации учебного процесса в органичной связи с социальными компетенциями.

В контексте темы нашего исследования данная обусловленность имеет непосредственное значение. В этой связи в организации процесса освоения студентами поликультурного компонента общего музыкального образования России и Китая в аспекте сравнительной педагогики технологию модульного обучения мы считаем необходимым сочетать с технологией гуманитарного образования. Аналогично утверждает китайский исследователь Ли Лилон, согласно идеям которого, природа технологии определяет двойные атрибуты [10] – интеллектуальные (нематериализованные) и материализованные. В этом профессиональная позиция Ли Лон созвучна мнению китайского педагога Инь Цзюньхуа, который аналогично утверждает факт существования материальных форм в виде медиапродуктов и абстрактных в виде научных знаний, функционирующих в практической деятельности.

Материализованной технологией для методического оснащения спецкурса освоения будущими учителями поликультурного компонента содержания общего музыкального образования России и Китая в аспекте сравнительной педагогики мы рассматриваем электронный образовательный ресурс «Поликультурный компонент содержания общего музыкального образования в аспекте сравнительной педагогики России и Китая».

Заключение

Таким образом, можно сделать ряд выводов:

1. Образовательные технологии организации процесса освоения будущими учителями поликультурного компонента содержания общего музыкального образования России и Китая в аспекте сравнительной педагогики должны соответствовать задачам, определяемым характером тенденций глобализации образования и одновременно национализации, утверждающей равноправие моделей поликультурного музыкального образования РФ и КНР.

2. Исходя из теорий российских и китайских исследователей, в организации процесса освоения будущими учителями поликультурного компонента содержания общего музыкального образования России и Китая в аспекте сравнительной педагогики целесообразен комплекс технологий:

в интеллектуальной форме (концепция Ли Лон и Инь Цзюньхуа):

- технологии гуманитарного образования, актуализирующие значимость понимания другого, что в итоге способствует обеспечению расширения возможностей самореализации в многообразном мире (теория М.О. Гончаровой);
- технологии модульного обучения (теория Т.И. Шамова, В.В. Гузеевым, Н.Е. Качурой, М.О. Мезенцевой), позволяющие дидактически структурировать содержание спецкурса, направленного на формирование ряда компетенций в области поликультурного музыкального образования в контексте сравнительной педагогики РФ и КНР;

в материализованной форме медиатехнологий (концепция Ли Лон и Инь Цзюньхуа):

- технологии презентативных программ и тестовых (классификация С.П. Полозова), имеющие целью выявить уровень сформированности компетенций обучающихся (УК, ОПК, ПК) – базовый, пороговый и повышенный.

3. Электронный образовательный ресурс «Поликультурный компонент содержания общего музыкального образования в аспекте сравнительной педагогики России и Китая»:

- мотивирует интерес студентов к идеям сравнительной педагогики музыкального образования и международной деятельности;
- содержит когнитивный модуль, позволяющий будущим учителям музыки выявить общее и особенное в методологических подходах к пониманию сущности поликультурного компонента общего музыкального образования РФ и КНР;
- инициирует освоение будущими учителями РФ и КНР методических приёмов реализации поликультурного компонента общего музыкального образования в аспекте сравнительной педагогики, способствуя сопряжению решения глобальных и региональных задач в условиях развития высшего образования.

Литература

1. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 С.
2. Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
3. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
4. Качура, Н.Е. Модульное обучение как педагогическая технология: автореф. дис. канд. пед. наук /Н.Е. Качура //Тула, 2002. – 25 С.

5. Шамова, Модульное обучение: сущность, технология // Биология в школе. – 1994. – № 5. – с. 29–32.
6. Шамова, Т.И. Модульное обучение. Теоретические основы, опыт, перспективы. Новосибирск: НГУ, 1994. – 127 С.
7. Шамова, Т.И., Давыденко, Т.М., Шибанова, Г.М. Управление образовательными системами. 4-е изд., стер. – М.: издательский центр «Академия», 2007. – 384 С.
8. Мезенцева О.И. Современные педагогические технологии: учебное пособие / О.И. Мезенцева; Министерство образования и науки Российской Федерации, Куйбышевский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет». – Новосибирск: Немо Пресс, 2018. – 140 с.
9. Ван Юнь. Открытые лекции «Современные образовательные технологии» / Юнь Ван // Современные образовательные технологии. – 2010. – N 2. – С. 65–69.
10. Хэ Кэкан. О Стандартах компетенции образовательных технологий для учителей начальных и средних школ / Кэкан Хэ // Начальное и среднее образование в области информационных технологий. – 2005. – N 6. – С. 17–20.
11. Ли Лон. Система определения дисциплины образовательной технологии — По теории и практике дисциплины образовательной технологии / Лон Ли // Исследование электрического образования. – 2003. – N9. – С. 3–8.

COMPARISON OF MODELS FOR IMPLEMENTING THE MULTICULTURAL COMPONENT OF THE CONTENT OF GENERAL MUSIC EDUCATION IN RUSSIA AND CHINA

Chen Ying

Institute of Fine Arts MPGU

The article reveals the features characteristic of the expansion of Russian-Chinese relations, which led to an increase in the contingent of foreign students in Russian universities. This fact correlates with the need for future Chinese music teachers to master the content of music education in the context of comparative pedagogy of the country of residence and the country of study, including individual components of the content of music education, the most important of which is considered multicultural. Analyzing the psychological and pedagogical literature, the author actualizes the duality of the tasks solved in this way – global and regional, considering individual countries under the category of region: the Russian Federation and the People's Republic of China. Such a vision in the article acquires the character of conceptuality, since the trend of strengthening Russian-Chinese relations naturally creates conditions for mastering the comparative pedagogy of music education not only for Chinese students studying in Russia, but also for Russian students who gain experience in intercultural communication in co-education with future Chinese music teachers. In this regard, comparing the characteristic educational technologies of teaching Chinese students in Russian universities, the author integrates the approaches of researchers from the Russian Federation and the People's Republic of China, offering technologies of modular learning, humanitarian education in intellectual and materialized forms for the development of a multicultural component in the content of general music education in the countries under consideration.

Keywords: educational technologies, modular learning technologies, humanities education technologies, forms of educational technologies; intelligent technologies, materialized technologies.

References

1. Talyzina N.F. Pedagogical psychology: Textbook. aid for students avg. ped. textbook institutions – M.: Publishing center “Academy”, 1998. – 288 P.
2. Bordovskaya, N.V., Rean, A.A. Pedagogy. Textbook for universities – St. Petersburg: Peter, 2000. – 304 s.
3. Guzeev, V.V. Educational technology: from reception to philosophy. – M.: September, 1996. – 112 p.
4. Kachura, N.E. Modular learning as a pedagogical technology: abstract. dis. Ph.D. ped. Sciences /N.E. Kachura // Tula, 2002. – 25 S.
5. Shamova, Modular learning: essence, technology // Biology at school. – 1994. – No. 5. – With. 29–32.
6. Shamova, T.I. Modular training. Theoretical foundations, experience, prospects. Novosibirsk: NSU, 1994. – 127 P.
7. Shamova, T.I., Davydenko, T.M., Shibanova, G.M. Management of educational systems. 4th ed., erased. – M.: publishing center “Academy”, 2007. – 384 P.
8. Mezentseva O.I. Modern pedagogical technologies: textbook / O.I. Mezentseva; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Kuibyshev branch of the federal state budgetary educational institution of higher education “Novosibirsk State Pedagogical University”. – Novosibirsk: Nemo Press, 2018. – 140 p.
9. Wang Yun. Open lectures “Modern educational technologies” / Yun Wang // Modern educational technologies. – 2010. – N 2. – P. 65–69.
10. He Kekan. About the Standards of Competence of Educational Technologies for Teachers of Primary and Secondary Schools / Kekan He // Primary and secondary education in the field of information technology. – 2005. – N 6. – P. 17–20.
11. Li Lon. System for defining the discipline of educational technology — On the theory and practice of the discipline of educational technology / Lon Li // Research in electrical education. – 2003. – N9. – P. 3–8.

Обучение профессиональным иностранным терминам в медицинском вузе на примере английского

Шарыпова Екатерина Валентиновна,

к.с.н., доцент кафедры иностранных языков, Бурятский государственный университет, институт истории и филологии
E-mail: katrin.nazar@mail.ru

Курс иностранного языка в медицинском вузе помогает студентам добиться более высоких результатов в освоении профессиональных навыков. Главной целью данного исследования было изучение трудностей, с которыми могут столкнуться студенты-медики при изучении специализированной лексики, которая является основной частью в блоке рабочей программы по иностранному языку. Предполагается, что студентам со слабыми школьными лингвистическими навыками трудно усваивать медицинскую лексику. Респондентами выступили студенты специальности «Лечебное дело» и «Фармация», при анализе опросных листов ими было отмечено, что знания медицинской лексики на английском языке абсолютно необходимо для их будущей профессии. Также было выявлено, что студентам со школьной подготовкой сложнее изучать медицинскую лексику, нежели чем студентам, пришедшим в вуз на основе среднего специального медицинского образования. Следует подчеркнуть тот факт, что более 50% респондентов отметили, что используют в работе над заданиями англо-русский словарь. Более того, аудирование иностранной речи является самой слабым навыком у 95% всех интервьюируемых. Основываясь на данных результатах, авторы предложили несколько интерактивных заданий, которые могут быть использованы на уроке для более тщательного запоминания материала и предложили свои рекомендации.

Ключевые слова: медицинский англо-русский словарь, английский для медиков, лингвистические навыки, тщательное запоминание материала.

Обучение английскому языку студентов медиков требует специальных методик и подходов в обучении, нежели чем обучение разговорному английскому. Наиболее важным моментом в обучении английскому языку является знание лексических единиц для овладения профессиональной международной лексикой. Сэвилл-Тройка говорит, что «Знание словарного запаса является единственной наиболее важной областью владения вторым языком» [2]. Студенты-медики должны знать, что означают специальные слова, как они используются и как произносятся. Правильное понимание и использование профессиональной лексики является основой для успешного общения с коллегами и пациентами и другими участниками медицинского процесса. Для достижения этих целей требуется специальная методика обучения, которая учитывает специфику медицинской сферы и потребности студентов-медиков, так как простое запоминание терминов недостаточно для полноценного овладения профессиональной лексикой. После знакомства с базовыми терминами студентам необходимо научиться применять их в контексте. Отбор ЛЕ должен подчиняться тематическому критерию.

Существует огромное количество методических исследований, посвящённых отбору лексических единиц для обучения иностранным языкам. Р.К. Миньяр-Белоручев [3] выделил лексический навык как «способность автоматизированно выделять в долговременной памяти слова словосочетание или готовую фразу согласно существующей коммуникативной задаче». К.А. Митрофанова [4] предлагает выделить следующие критерии отбора лексических единиц для составления лексического минимума: частотность, тематика, функциональность лексических единиц, интеграция, межязыковые связи и учет профессиональной сферы общения.

Тематический критерий в нашей вариации соответствует принципу И.В. Рахманова, [5] который требует «соответствия установленной тематике».

1. Анатомия первая и основная тема при обучении английской профессиональной лексике. Студентам необходимо знать названия всех органов и систем организма на английском языке, а также связанные с ними термины и понятия.
2. Фармакология. Студенты-медики должны быть ознакомлены с различными классами лекарственных препаратов и основой терминологии на английском языке: название препаратов, способ назначения и дозировки.

3. Патология. Студенты-медики должны быть знакомы с основными терминами патологии, такими как заболевание; симптомы и диагнозы; медицинские процедуры, а также методы диагностики и лечения. Они должны уметь описывать различные состояния пациента на английском языке, используя соответствующую лексику.

4. Клинические навыки – как важная часть обучения студентов медиков. Они должны уметь проводить осмотр пациента на английском языке, задавать вопросы о его состоянии и симптомах. В экстренных случаях студентам-медикам необходимо уметь быстро и правильно реагировать на различные медицинские проблемы. Они должны быть знакомы с терминологией, связанной с оказанием первой помощи, реанимацией и лечением в экстренных условиях.

В нашем исследовании мы придерживались темы: Анатомия, с отобранными специально лексическими единицами тематики. В исследовании участвовали студенты 1 курса Бурятского государственного университета по специальности «Лечебное дело», «Фармация». Общее количество респондентов составило 90 человек по простой случайной выборке. Все студенты изучали английский язык не менее 5 лет в школе. Целью исследования было выявить проблемы в изучении профессиональной медицинской терминологии. Мы разделили респондентов на две группы: бывшие школьники, т.е. студенты, пришедшие в ВУЗ сразу после школы (1 группа) и студенты, окончившие средний профессиональный медицинский колледж (2 группа). Соотношение составило 65 человек и 25 человек соответственно. Возрастные рамки составили 17–38 лет.

Опросник включал как личные данные для исследования, так и проблемы, с которыми сталкиваются студенты со слабыми лингвистическими навыками. Так, из общего количества респондентов 35% студентов сказали, что имеют трудности с написанием, 65% студентов имеет трудности с произношением, 95% студентов имеют трудности с аудированием. При этом студенты 1 группы имеют трудности в чтении и запоминании медицинских терминов – 35% и 2 группы – только 12%.

Проанализировав анкету по навыкам обучения, мы выявили, что около 90% участников согласились с тем, что аудирование помогает им лучше говорить, а 67% полагали, что аудирование помогает им лучше писать. Еще 97% высказали мнение, что чтение помогает им лучше говорить, при этом 89% участников согласились с тем, что чтение учебников на английском языке улучшает их медицинский словарный запас и такой же процент согласился с тем, что структура их предложений улучшится если они будут больше читать медицинскую литературу на иностранном языке.

Участников опросили о важности изучения медицинской лексики и 97% согласились с тем, что существует необходимость знать медицинскую лексику на английском языке. Однако, только 38% студентов согласились с тем, что они могут выу-

чить медицинскую лексику легко, из них 16% студенты 1 группы и 22% – студенты 2 группы.

При проведении опроса мы выявили, что при выполнении домашнего задания и классной работы 52% всех участников используют в своей работе русско-английский и англо-русский словарь медицинских терминов. Основные трудности возникают тогда, когда студенты сталкиваются с терминами, которые имеют аббревиатуры, усечения и их гибридные формы.

98,2% студентов первой и второй группы подчеркнули, что максимальную сложность представляет свободное высказывание на английском языке с применением изученных лексических единиц.

“The more meaningful tasks the learners are required to perform, and the deeper they analyze and process the language, the easier information is committed to long-term memory and remembered. It means that for words to be stored in long-term memory, they must be included in various kinds of exercises and tasks”. – «Чем более значимые задачи требуются выполнить учащимся и чем глубже они анализируют, и обрабатывают язык, тем легче информация закрепляется в долговременной памяти и запоминается. Это означает, что для того, чтобы слова сохранились в долговременной памяти они должны быть включены в различные виды упражнений и заданий» [1]. В свою очередь для решения данной проблемы, мы предлагаем следующие упражнения, как наиболее эффективные, апробированные и показавшие наиболее высокие результаты в изучении лексических единиц до свободного монологического высказывания:

- 1) **Медицинские аббревиатуры.** Медицинские аббревиатуры можно легко выучить, создав ассоциацию или превратив ее в интересную аббревиатуру. Хорошо известным примером является мнемонический SOCRATES, позволяющий запоминать вопросы, которые следует задавать при предъявлении жалоб в анамнезе: **S**-site of pain; **O**-onset of pain; **C**-character of pain; **R**-radiation of pain; **A**-alleviating factors; **T**-time; **E**-exacerbating factors; **S**-severity.
- 2) **Заполнение пробелов.** Данное упражнение может быть использовано для слов-омофонов, чтобы убедиться в том, что студенты знают правильное написание: (*carotid/parotid*) arteries are pair of blood vessels located on both sides of the neck and (*carotid/ parotid*) glands are salivary glands in front of the ears.
- 3) **Удаление из корня слова одной или нескольких букв с использованием анаграммы.** Упражнение возможно выполнять как индивидуально, так и в группе, оно поможет закрепить в памяти сложные медицинские термины: **Ot c. blood** (clot of blood) – тромб.
- 4) Целесообразно здесь упомянуть методы обучения ЛЕ, которые автор разработал сам: **аудитивно-повторительный метод (АПМ)** – показал свою эффективность в группах с глубоким и средним знанием английского языка. Он представляет собой способ воспроизведе-

ния слов, основанный на методе снежного кома. Учитель произносит слово три раза с переводом, группа студентов повторяет за учителем, далее преподаватель озвучивает новое слово три раза – студенты повторяют, преподаватель спрашивает первое слово, а затем второе и т.д. Суть аудитивно-повторительного метода заключается в том, что студенты постоянно проговаривают слова (фразы), тем самым запоминая одновременно произношение и значение. В основе урока лежит текстовый или аудитивный материал по теме, но для полного или частичного понимания текста необходимо предварительно ознакомить студентов с некоторыми лексическими единицами. Порядок слов может варьироваться в зависимости от желания преподавателя или наличия сложных слов или выражений (с точки зрения произношения). В таких случаях преподавателю следует начать с этих слов, так как на их отработку будет затрачено больше времени. Данный способ изучения новой специализированной лексики является самым быстрым методом запоминания и легко выполняется студентами в непринужденной игровой форме. Однако, для большого объема информации этот метод не подходит. Мы отметили, что при изучении большого количества слов у студентов постепенно рассеивается внимание и снижается работоспособность. Однако, для изучения до 10 новых лексических терминов или выражений этот метод очень эффективен и занимает не более 10 минут от общего времени урока. Также, он может использоваться вместо фонетической зарядки.

- 5) **Визуально-аудитивный метод (ВАМ)** – этот метод подачи лексического материала подходит для студенческих групп с разным уровнем знания английского языка. Лексический материал может включать в себя длинные и сложные слова, выражения и фразы, а также целые предложения. Его идея заключается в том, чтобы студенты видели всю группу слов и выражений на английском языке и постоянно повторяли их. В этом методе письменная опора играет ключевую роль в изучении новых лексических единиц. Преподаватель произносит весь список слов, и студенты повторяют все слова за преподавателем на английском языке. Затем преподаватель произносит любое слово три раза с переводом, и студенты повторяют за ним. После этого преподаватель убирает слово или фразу, заменяя ее эквивалентом на русском языке. Один из студентов должен прочитать всю группу слов, а также то слово, которое преподаватель заменил на его русский эквивалент. После этого, преподаватель произносит следующее слово три раза с переводом, и студенты повторяют за ним. Затем преподаватель убирает слово или фразу, заменяя ее эквивалентом на русском языке. Студенты должны прочитать всю группу слов, а также те слова, которые преподаватель заменил на русский эк-

вивалент. Порядок слов может варьироваться в зависимости от предпочтений преподавателя или наличия сложных слов или выражений, которые могут быть трудными для произношения. В таких случаях преподавателю следует начать с этих слов, чтобы выделить больше времени на их отработку. Данный метод изучения новой специализированной лексики является длительным, но легко реализуется студентами в игровой форме. Этот подход разработан специально для запоминания большого объема информации и изучения от 10 новых лексических терминов или выражений. Он особенно эффективен в группах от 6 человек, но может занять практически весь урок при большом количестве изучаемых лексических единиц, поэтому преподавателю следует учитывать это при планировании времени урока. Еще одним преимуществом этого метода является возможность привлечения сильных студентов для помощи слабым, при этом преподаватель выступает в роли наблюдателя и корректирует только работу сильного студента. Также можно использовать метод парной работы, где преподаватель будет наблюдать и корректировать работу студентов.

- 6) **Парно-визуально-аудитивный метод (ПВАМ)** с использованием игровой формы. Письменная опора в этом методе также играет ключевую роль. Преподаватель произносит весь список слов, студенты повторяют все слова за преподавателем хором на английском языке. После этого преподаватель прослушивает чтение слов одного или двух студентов, корректируя их при необходимости. Затем преподаватель делит группу студентов на две команды. Студенты читают слова в парах. Список слов может читаться первой группой студентов с начала до конца, а вторая группа студентов будет читать слова с конца до начала. После прочтения списка слов один раз, вторая команда сдвигается на одного человека, при этом пара меняется. Задание меняется следующим образом: первая группа читает тот же список слов с конца до начала, вторая команда читает с начала до конца. Затем пара снова меняется, и задание может варьироваться. Следующее задание – чтение всех слов студентами первой команды, при этом студенты второй команды переводят эти слова, опираясь на письменный текст. Затем пара меняется, и задание меняется: студенты второй команды читают слова, а студенты первой команды их переводят. Таким образом, все студенты первой команды участвуют в коммуникативном процессе с каждым участником второй команды. Затем команды выбирают одного студента и спрашивают у него перевод слов. Опрошены могут быть все студенты из команды. После этого преподаватель выбирает по одному участнику из каждой команды (контрольный студент), и студенты противоположной команды спрашивают у него

перевод по очереди. Чем больше слов запомнил контрольный студент, тем больше очков он принесет команде. Победит та команда, чье количество очков будет выше.

По окончании опроса, мы провели исследование для подтверждения эффективности методов, указанных выше. Исследование включало 38 лексических единиц по теме «Анатомия». В течение занятия студенты выполняли задания, а затем преподаватель проверил усвоение материала. Данные распределились следующим образом:

Название метода	Оценка студентов, использовавших методы			
	5	4	3	2
Медицинские аббревиатуры	45%	30%	25%	-
Заполнение пробелов	48%	51%	1%	-
Анаграмма	28%	45%	21%	6%
АПМ	60%	40%	-	-
ВАМ	98%	2%	-	-
ПВАМ	87%	13%	-	-

Результаты исследования показывают, что наиболее эффективным методом для усвоения лексических единиц является метод визуально-аудитивный.

Использованные методы запоминания слов легко выполняются студентами в непринужденной игровой форме, что особенно важно в том случае, когда урок английского языка стоит предпоследним или последним в расписании, когда студенты устали и их внимание рассеяно, или же наоборот, когда они гиперактивны. Эти способы позволяют усилить концентрацию посредством выполнения чтения стоя и задействовать физическое движение наряду с умственной деятельностью.

Для плавного перехода к последующему этапу урока следует найти изученные слова в тексте, выделить их, прочитать полное предложение, содержащее эти слова или фразы, а затем попробовать перевести прочитанную информацию. Как уже было сказано выше, для откладывания слов и выражений в долговременной памяти студентов, следует использовать их на протяжении следующих трех или четырех уроков. Хотелось бы выделить основные положительные моменты использования данных методик:

- Возможность применять игровую форму при изучении новых английских слов и выражений.
- Отсутствие психологического напряжения при взаимодействии учителя-ученика.
- Высокая мотивация для изучения, поскольку задействована соревновательная составляющая.
- Отсутствие применения в методиках дорогостоящего оборудования, в основном требуется доска, мел и учебник.
- Возможность выучить большое количество слов за короткий промежуток времени.
- Данные методы можно использовать для изучения любых языков.

Следует упомянуть и отрицательные моменты, но их не так много:

- Построение дальнейшего грамматического или лексического материала на основе ранее изученных слов.
- Обязательно наличие преподавателя для корректировки или мониторинга выполнения заданий.
- Неприменимость данных методов для работы индивидуально или в малых языковых группах до четырех человек.

С нашей точки зрения, данные методы обучения иноязычной лексике отлично показали свою работоспособность на студентах медицинского института, где знание специализированной лексики необходимо для дальнейшего успешного овладения основами будущей профессии.

В своем исследовании мы пытались выявить проблемы, с которыми сталкиваются студенты медицинских вузов при изучении медицинской терминологии и предложить пути их преодоления. Авторы пришли к выводу, что учащиеся средних школ обладают слабыми лингвистическими навыками и нуждаются в большей языковой практике, а также чтобы справиться с изучением базы медицинской терминологии они должны уделять больше внимания изучению медицинских профессиональных терминов. И поскольку преподаватели английского языка не являются медицинскими работниками, следовательно, должны прибегать к помощи сотрудников Медицинского института для создания инновационных и креативных учебных материалов для студентов-медиков, чтобы развить их интерес и мотивацию к дальнейшему изучению английского языка.

Литература

1. Donesh-Jezo, E. Teaching Vocabulary to Medical Students in ESP Courses. /An International Peer-Reviewed Open Access Journal, P. 72–87, 2014. URL:
2. Saville-Troike M. What Really Matters in Second Language Teaching for Academic. TESOL Quarterly. 19 (2). 1984.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Формирование лексических навыков. С. 105. URL: https://vk.com/doc23259_563487210?hash=8mcFek9LKkyu-AkxbfenXhzbSGWCZC0wKuVf4NNtZZck
4. Митрофанова К.А. Этапы формирования лексического навыка при обучении студентов 1–2 курсов иноязычной лексике медицинской сферы. С. 332. URL: <file:///C:/Users/%D0%95%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0/Downloads/etapy-formirovaniya-leksicheskogo-navyaka-pri-obuchenii-studentov-1-i-2-kursov-inoazychnoy-leksike-meditsinskoy-sfery.pdf>
5. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М., 1980. URL; <https://www.booksite.ru/fulltext/rahmanov/>

TEACHING PROFESSIONAL FOREIGN TERMS AT HEALTH SCIENCES UNIVERSITIES USING THE EXAMPLE OF ENGLISH LANGUAGE

Sharypova E.V.

Buryat State University, Institute of History and Philology

English for Medical Purposes courses help the students to be more effective and confident in their profession. The main aim of this research was to explore the difficulties faced by students at Medical Universities and Academies in learning medical vocabulary, which is a vital part for their future profession. It was hypothesized that students coming from secondary schools find it difficult to understand and learn medical vocabulary due to weak linguistic skills. A questionnaire was sent to the first-year students of medical and pharmacy departments, and it was observed that most students agreed that knowing medical vocabulary in English is important for their profession and more than 50% of them use an English-Russian dictionary. According to our research listening emerged as the weakest skill. Based on these findings, the authors have suggested some interactive activities that can be used in the class for better retention and made some recommendations.

Keywords: medical English-Russian dictionary, English for doctors, linguistic skills, careful memorization of material.

References

1. Donesh-Jezo, E. Teaching Vocabulary to Medical Students in ESP Courses. /An International Peer-Reviewed Open Access Journal, P. 72–87, 2014. URL:
2. Saville-Troike M. What Really Matters in Second Language Teaching for Academic. TESOL Quarterly. 19(2). 1984.
3. Minyar-Beloruhev R.K. Formation of lexical skills. P. 105. URL: https://vk.com/doc23259_563487210?hash=8mcFek9LKkyu-AkxbfenXhzbSGWCZC0wKuVf4NNtZZck
4. Mitrofanova K.A. Stages of formation of lexical skills when teaching 1st-2nd year students foreign language vocabulary in the medical field. P. 332. URL: <file:///C:/Users/%D0%95%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0/Downloads/etapy-formirovaniya-leksicheskogo-navyka-pri-obuchenii-studentov-1-i-2-kursov-inoyazychnoy-leksike-meditinskoy-sfery.pdf>
5. Rakhmanov I.V. Teaching oral speech in a foreign language. M., 1980. URL; <https://www.booksite.ru/fulltext/rahmanov/>

Анализ способов мотивации к изучению иностранных языков студентами нелингвистических специальностей

Юденкова Ольга Валерьевна,

старший преподаватель кафедры ИЯиПК, ФГБОУ ВО
«Национальный исследовательский Московский
государственный строительный университет»
E-mail: UdenkovaOV@mgsu.ru

Цель: Целью настоящей статьи является сравнительный анализ способов повышения мотивации студентов нелингвистических специальностей к изучению иностранных языков с целью выявления наиболее действенных и эффективных.

Методы: Для достижения поставленной цели автор использует сравнительно-аналитический метод.

Результаты: Полученный результат демонстрирует те виды мотивации, развитие которых исследователи считают наиболее эффективным. Ценность и новизна полученных результатов заключается в возможности их использования преподавателями иностранного языка в нелингвистическом вузе для обеспечения максимальной вовлеченности студентов в эффективное изучение иностранных языков.

Выводы: Все исследователи задействуют внешнюю мотивацию путем демонстрации преимуществ владения иностранными языками для специалистов в любых областях. Внутренняя мотивация является вторичной по отношению к внешней, служит ее следствием и естественным продолжением. Отрицательная мотивация используется минимальным количеством педагогов.

Ключевые слова: мотивация, внешняя мотивация, внутренняя мотивация, высшее учебное заведение, студент, мотивы обучения, образовательная потребность.

Введение

Согласно Большой российской энциклопедии слово «мотивация» происходит от латинского «moveo», означающего совокупность побудительных психических процессов, которая определяет поведение животного организма [1]. Настоящее исследование – это попытка проанализировать процессы, которые побуждают студентов нелингвистических вузов и специальностей к изучению иностранных языков, а также сравнить предлагаемые разными авторами способы повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков в вузах и выделить лучшие.

Материалы и методы

В настоящем исследовании применяется сравнительно-аналитический метод, с помощью которого автор устанавливает виды мотивации, используемые исследователями и преподавателями вузов, а также сходства и различия между ними. Кроме того, автор также определяет наиболее эффективные из них. В связи с этим вопросом приобретает актуальность вопрос потребности в изучении иностранного языка студентами, специальности которых далеки от лингвистики и языкознания. Само понятие потребности понимается разными признанными специалистами по-разному. В частности, А. Маслоу полагает, что потребность в развитии человека будет реализовываться, если его поставить в непривычную ситуацию, которая породит необходимость решать ранее не известные задачи, тем самым реализуя свою потребность в развитии [2]. Что может оказаться непростой задачей, поскольку, как полагает З. Фрейд, человек всеми силами противится развитию, стараясь сохранить вокруг себя привычную обстановку и не допуская никаких изменений, непонятных ситуаций и неразрешимых проблем, что исключает возникновение потребности усваивать новые знания [3].

Литературный обзор

В любом случае для определения характера потребности в изучении иностранного языка как предмета, непосредственной надобности в использовании которого в будущем, как полагают некоторые студенты, может и не возникнуть, необходимо установить все виды потребностей человека. По мнению Е.П. Ильина [4], все потребности человека можно разделить на материальные, которые понимаются как необходимость удовлетворить голод, защититься одеждой от холода и иметь крышу над головой,

духовные, в состав которых входит необходимость разобраться в себе и своих чувствах, определить свое место в мире, получить удовольствие от своего существования и деятельности, а также социальные, в состав которых входит необходимость общаться, трудиться, получать оценку своей деятельности. Потребность в изучении иностранных языков относится как к духовным потребностям, если, конечно, студент получает удовольствие от изучения языков, так и к социальным, поскольку иностранный язык является дисциплиной, которая преподаётся практически во всех высших учебных заведениях страны, и, соответственно, его изучение оценивается преподавателями и экзаменаторами, а кроме того, любой язык является средством социализации. Если учесть коммуникативную функцию языка, то его социальная сущность приобретает существенное значение: благодаря владению иностранным языком или иностранными языками у человека существенно расширяется круг личного и профессионального общения, что значительно увеличивает возможности для его самореализации как личности и как профессионала.

Потребности обладают следующими свойствами: модальность, которая обозначает предмет, в котором нуждается лицо, ее испытывающее, а также силой. Многие авторы полагают, что между мотивацией и потребностью можно поставить знак равенства. Потребность считается равнозначной мотиву, потому что она объясняет, зачем или с какой целью человек, ее испытывающий, предпринимает определенные усилия или осуществляет конкретную деятельность.

Здесь следует обратить внимание на философское понятие целеполагания. Индивид, испытывающий потребность или имеющий мотивацию к достижению определенных результатов, ставит для себя определенную цель и планирует ее достижение путем выполнения конкретных задач или шагов. Итак, мотивация или потребность в изучении иностранных языков будет достаточно высокой при наличии у студента осознанного желания прилагать усилия для освоения программы данной дисциплины, то есть, если он будет четко понимать, зачем и для каких конкретных целей (идущих изнутри, от него самого) он это делает.

И здесь следует рассмотреть важный вопрос о видах мотивации и их классификации. Составлением классификаций видов мотивации занимались Х. Хекхаузен [5], Д.А. Кикнадзе [6], А.Н. Леонтьев [7]. Различие между их взглядами заключается в том, что не все указанные исследователи приравнивали потребность к мотивации. Некоторые полагали, что мотивация может иметь еще и другое происхождение, помимо потребностей. Некоторые авторы усматривают непосредственную связь между мотивацией и намерением. Американский психолог К. Левин, автор труда «Намерение, воля и потребность», считал намерение актом воли, следствием которого является возникновение таких ситуаций, из-за которых осуществление намеренного действия становится

условно-рефлекторным и привычным для человека [8]. Таким образом, Левин практически приравнивает намерение и потребность (которое он именуется квази-потребностью) и даже отождествляет ее с естественной потребностью. Такая псевдо-естественная потребность проистекает из действия, необходимого в силу существующего положения вещей. С К. Левиным заочно полемизировала американский философ-аналитик Г.Э.М. Энском, работа которой не переведена на русский язык, но анализируется в трудах российских философов. В частности, А.А. Санженаков утверждает, что Энском не считает возможным поставить знак равенства между намерением и стремлением в силу природы [9, 10]. Л.И. Божович рассматривает намерения в качестве побудителей поведения в тех случаях, когда принимаются решения [11]. При этом она отмечает, что намерения возникают на базе потребностей, которые не могут быть удовлетворены непосредственно и требуют ряда промежуточных этапов, у которых отсутствует собственная побудительная сила. В этом случае они выступают в качестве побудителя действий, направленных на достижение промежуточных целей. То есть, по мнению Л.И. Божович, намерение формируется тогда, когда цель деятельности не может быть достигнута в короткие сроки.

В любом случае, вне зависимости от того, соглашаемся ли мы с той или иной концепцией, проиллюстрированной на Рис. 1, очевидно, что в основе мотивации лежит некая побудительная сила, заставляющая человека (в данном случае студента, перед которым поставлена задача повысить свой уровень знаний в области иностранного языка, не только принять соответствующее решение, но и перейти к конкретным действиям, а именно, на регулярной основе прилагать усилия с целью изучения иностранного языка. Что же может побудить его к действию?



Рис. 1. Соотношение понятий потребности и мотивации в соответствии с концепциями разных исследователей.
Рисунок автора.

Разобравшись с происхождением и источниками мотивации, необходимо установить виды мотивации, чтобы определить, какие из них пользуются наибольшей популярностью среди преподавателей иностранных языков в российских вузах, а также, по возможности, установить, какие виды мотивации являются наиболее эффективными.

Для начала следует классифицировать мотивацию по так называемой «точке» формирования мотивации. Мотивация может формироваться в самом человеке. Это так называемая «интринсивная» (по Х. Хекхаузену) или внутренняя мотивация. Ей противопоставляется «экстринсивная» или внешняя мотивация, которая порождается применением определенных воздействий извне. В свою очередь, по модальности внешняя мотивация может подразделяться на положительную («поощрение» или желание получить хорошую оценку) или отрицательную («наказание» или нежелание получить плохую оценку) по изучаемой в вузе дисциплине (В.Г. Асеев [12]). Кроме того, особняком стоит «укороченная» мотивация, то есть скоростное принятие решений как результат многократного повторения однотипных действий (В.А. Иванников [13]). Здесь речь идет о поведенческих шаблонах или паттернах, которыми обладает человек с большим жизненным опытом, в результате наличия которого не нужно прилагать умственные усилия, чтобы принять решение, как себя вести в той или иной ситуации, поскольку такие ситуации были таким человеком многократно пройдены, а решения, принятые при их возникновении, доведены до автоматизма (рис. 2).

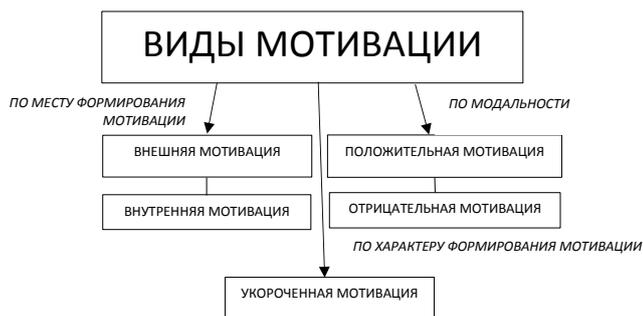


Рис. 2. Виды мотивации

Что касается мотивации учебной деятельности студентов к изучению иностранных языков, то в этом вопросе представляет интерес классификация мотивации учебной деятельности студентов, предложенная П.Я. Яковсоном [14] (рис. 3).



Рис. 3. Мотивация учебной деятельности студентов по П.Я. Яковсону

Классификация П.Я. Яковсона представляет интерес как теоретический материал, а теперь мы попытаемся соединить теорию с практикой и проанализировать ряд статей, посвященных видам и способам мотивации студентов нелингвистических специальностей к изучению иностранных языков в вузе и установить, какие именно виды мотивации предлагают задействовать авторы – педагоги для повышения эффективности изучения иностранных языков студентами нелингвисти-

ческих вузов и специальностей. В ходе исследования применен сравнительно-аналитический метод, благодаря которому станет ясно, какие именно виды и способы мотивации являются наиболее действенными. В статье рассмотрены предложения семнадцати авторов, которые и будут подвергнуты анализу. География расположения вузов, преподаватели которых выступают с предложениями о повышении мотивации, весьма обширна: среди них есть вузы из Москвы, Омска и Казани.

В результате анализа подходов к повышению различных видов мотивации студентов к изучению иностранных языков были рассмотрены и подвергнуты сравнительному анализу 17 научных работ. В частности, преподаватель Омского государственного технического университета О.А. Башкирова [15] полагает, что коммуникативный подход и создание условий для развития речевой деятельности студентов, являясь внешними видами мотивации, могут обеспечить рост внутренней мотивации, повысив интерес к изучению иностранных языков и удовлетворенность достигнутыми результатами. В качестве конкретных способов повышения мотивированности студентов автор предлагает задействовать игры, просмотры фильмов на иностранном языке и использовать новые цифровые технологии. О.В. Ведута [16] утверждает, что для повышения мотивации студентам необходим вводно-коррекционный курс иностранного языка, а также ликвидация бреши между ожиданиями студентов и содержанием учебного материала, предлагаемого для изучения иностранных языков, что снизит уровень стресса и создаст ситуацию успеха. Также автор упоминает дифференцированный подход к обучению как его неотъемлемое условие. Э.А. Устимец [17] из Казанского федерального университета считает важным подбор и подачу материала, использование современных технических средств для пробуждения потребности в новых знаниях. А.Н. Крюкова, Л.Р. Лизунова [18] считают важным обучать студентов профессиональной лексике и развивать коммуникативную компетенцию с помощью образовательной платформы. О.А. Лапко, Е.И. Ялович [19] настаивают на важности личности педагога и используемых им методов, также уделяют большое внимание отрицательной мотивации студентов («чтобы не отчислили»). М.А. Куртукова, Я.С. Рулёва [20] считают эффективной внешнюю мотивацию в виде подражания родителям и успешным студентам, а также используют коммуникативную методику для развития тяги к усвоению новых знаний. В.С. Джабраилова и О.П. Алексеева [21] выделяют активное участие студентов в проектной деятельности и индивидуальный подход к студенту в качестве успешных способов мотивации к изучению иностранных языков. И.В. Игнаткина [22] считает важным информировать студентов о возможностях работы за рубежом и требованиях российских работодателей к уровню знаний иностранных языков работников. Е.М. Каргина [23] считает основой мотивации принципы оптимального уров-

ня сложности, проблемности, последовательного обобщения и обеспечения активности студентов. По мнению А.Д. Верисовой [24], позитивная атмосфера на занятии и хорошее отношение к преподавателю, будущий успех в работе могут стать стимулами внутренней мотивации, повысив интерес к иностранному языку, книгам на иностранном языке и культуре страны изучаемого языка. Р.М. Бубман [25] считает, что знание иностранных языков расширит доступ к научной информации, международные контакты, а также наладит профессиональную коммуникацию на иностранном языке, поможет найти хорошую работу. Росту внутренней мотивации будет способствовать установление межпредметных связей. АР. Ямалетдинова, Л.Э. Урманова [26] используют внешнюю мотивацию, считая иностранный язык залогом успешной работы и карьеры, отрицательная мотивация также используется при написании контрольных работ, а рост интереса к иностранным языкам обеспечивается за счет выполнения студентами коллективных заданий. С.М. Олифиренко [27] сосредоточена на способах внешней мотивации, среди которых – проектная деятельность, case-метод, компьютерные технологии, обучение студентами старших курсов младшекурсников, а также обеспечение сбалансированной учебной нагрузки. Т.А. Фуфурина [28] считает, что студентов может мотивировать к изучению иностранных языков обстановка естественного речевого общения на занятии, интересное содержание учебного материала, эмоциональная форма ведения занятий, а успех в изучении языка приведет к устойчивому

интересу к нему. Немаловажную роль, по мнению автора, играет получение положительной оценки, чувство долга, а также понимание необходимости изучения иностранного языка для личного развития, работы в Интернете, путешествий и изучения культуры других государств. И.В. Архипова, Г.А. Рожков и С.В. Приступа [29] считают, что студентов может мотивировать к изучению иностранного языка возможность с его помощью участвовать в обмене технологиями и знаниями с разными странами, наработать навык ведения межкультурного диалога. О.В. Терновская [30] считает иностранный язык средством доступа к иноязычной научно-технической информации, которое обеспечивает возможность работы с международной технической литературой, освоения новых технологий. Среди видов внутренней мотивации – желание стать образованной личностью и занять достойное положение в обществе. Для мотивации студентов к изучению иностранных языков в вузе Г.Н. Хамедова [31] использует соцсети в качестве иноязычной обучающей среды.

Результаты

Автор провел сравнительный анализ способов повышения мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранных языков, исходя из таких видов мотивации как внешняя и внутренняя, положительная и отрицательная. Кратко результаты сравнительного анализа и предлагаемые исследователями способы мотивации представлены в Таблице 1.

Таблица 1

	Автор	Вид мотивации				Способ мотивации
		внешняя	внутренняя	положительная	отрицательная	
1.	О.А. Башкирова	+	+	+	–	Игры, фильмы, новые технологии
2.	О.В. Ведута	+	+	+	–	Коррекционный курс, снижение уровня стресса, дифференцированный подход
3.	Э.А. Устимец	+	+	+	–	Тщательный подбор и подача материала, передовые техсредства, побуждение потребности в новизне
4.	А.Н. Крюкова, Л.Р. Лизунова	+	–	+	–	Рост объема профессионально–ориентированной лексики и заданий на развитие коммуникативной компетенции, использование образовательной платформы
5.	О.А. Лапко, Е.И. Яловик	+	+	+	+	Важность успехов в обучении и личности преподавателя, учебный материал и методы должны соответствовать требованиям общества, использование студенческих проектов – презентаций
6.	М.А. Куртукова, Я.С. Рулёва	+	+	+	–	Развитие внешней положительной мотивации («хочу быть как родители и не хуже товарищей», «хочу хорошую отметку»). Коммуникативная методика для обеспечения роста потребности в знаниях
7.	В.С. Джабраилова, О.П. Алексеева	+	–	+	–	Автономная проектная деятельность, индивидуальный подход

	Автор	Вид мотивации				Способ мотивации
		внешняя	внутренняя	положительная	отрицательная	
8.	И.В. Игнаткина	+	–	+	–	Информирование студентов об обменах и обучении за рубежом, а также требованиях работодателей о знании иностранных языков
9.	Е.М. Каргина	+	+	+	–	Факторы роста мотивации основаны на принципах оптимального уровня сложности, проблемности, последовательного обобщения и обеспечения активности студентов
10.	А.Д. Верисова	+	+	+	–	Позитивная атмосфера на занятии, стимул в виде участия в международных конференциях, профессионального успеха. Интерес к книгам на языке оригинала, к иностр. языку и культуре страны
11.	Р.М. Бубман	+	+	+	–	Доступ к научной информации, налаживание международных контактов, профессиональная реализация на международном уровне
12.	АР. Ямалетдинова, Л.Э. Урманова	+	+	+	+	Иностранный язык как средство международного профессионального и личного общения, получение стипендий и участие в олимпиадах. Коллективные задания. Контрольные работы как средства отрицательной мотивации.
13.	С.М. Олифиренко	+	–	+	–	Проектная деятельность, case-метод, компьютерные технологии, обучение старшекурсниками младшекурсников, сбалансированная учебная нагрузка
14.	Т.А. Фуфурина	+	+	+	+	Обстановка естественного речевого общения, интересный рабочий материал, необходимость языка для личного и профессионального развития
15.	И.В. Архипова, Г.А. Рожков, С.В. Приступа и др.	+	+	+	–	Обучение иностранному языку как средству обмена технологиями и знаниями между странами, ведения межкультурного диалога
16.	О.В. Терновская	+	+	+	–	Иностранный язык – средство доступа к иноязычной технической информации и технологиям
17.	Г.Н. Хамедова	+	+	+	–	Использование иностранных источников, общение с иностранными коллегами, последующее профессиональное развитие, использование соцсетей как иноязычной обучающей среды.

Обсуждение

По итогам проведенного исследования составлена таблица с предложениями 17 исследователей по повышению мотивации студентов нелингвистических вузов к изучению иностранного языка как учебной дисциплины. Полученный результат демонстрирует те виды мотивации, развитие которых исследователи считают наиболее эффективными. Ценность и новизна полученных результатов заключается в возможности их использования преподавателями иностранного языка в нелингвистическом вузе для обеспечения максимальной вовлеченности студентов в изучение иностранных языков. Выводы исследователей в целом совпадают с выводами автора, сделанными в опубликованной ранее статье, посвященной удовлетворенности обучения студентов-нелингвистов иностранным языкам в ву-

зе [32]. В развитие полученных результатов автор проведет исследование мотивации студентов иностранными педагогами, а затем сравнит полученные результаты с выводами настоящей статьи.

Выводы

По итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что все исследователи задействуют внешнюю мотивацию путем демонстрации преимуществ иностранных языков для специалистов в любых областях. Исследователи практически единодушно акцентируют внимание на важности иностранных языков для профессионального развития и карьеры, многие упоминают и важность иностранного языка для расширения круга личного общения. Среди наиболее интересных предложений в рамках внешней мотивации студентов – исполь-

зование игр, фильмов, проектов в виде автономного и коллективного выполнения заданий и представления результатов в виде презентаций. Примерно треть авторов указывают на необходимость вводного курса для выравнивания уровня знаний студентов-первокурсников и снижения стресса при обучении с учетом дифференцированного подхода и сбалансированной нагрузки. Поощряется наставничество среди студентов: сильные могут обучать слабых, старшекурсники – младшекурсников. Успех в обучении имеет основополагающее значение для роста внутренней мотивации. По итогам исследования можно также сделать вывод о том, что внутренняя мотивация является вторичной по отношению к внешней, служит ее следствием и естественным продолжением. Задача педагога – преобразовать внешнюю мотивацию во внутреннюю, сделать так, чтобы обязательное стало для студента интересным и необходимым. Привлекательный, соответствующий уровню знаний и будущей профессии студентов учебный материал служит основой для использования коммуникативного подхода в обстановке речевого общения, максимально приближенной к естественной. Таким образом можно и нужно пробудить интерес к иностранному языку как средству получения новых знаний, изучения, разработки и внедрения передовых технологий, освоения новых стран и культур. А отрицательную мотивацию в виде возможных плохих оценок, несданных зачетов и экзаменов задействует меньшинство педагогов (согласно Таб. 1 отрицательная мотивация используется тремя из семнадцати исследователей).

Литература

1. Д.А. Леонтьев. Большая российская энциклопедия, 2004–2017. URL: <https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2234628> Дата обращения: 02.02.2024.
2. А.Маслоу. Новые рубежи человеческой природы. Москва, Альпина Паблшер, 2012.
3. З. Фрейд. Введение в психоанализ. Москва, АСТ, 2018.
4. Е.П. Ильин. Мотивация. Питер, 2011.
5. Х. Хекхаузен. Мотивация и деятельность. Москва, URSS, 1986, 408 с.
6. Д.А. Кикнадзе. Потребности. Поведение. Воспитание. Москва, Мысль, 1968, 318 с.
7. А.Н. Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, Политиздат, 1975. 304 с.
8. К. Lewin. Intention, will and need. In D. Rapaport, Organization and pathology of thought: Selected sources. Columbia University Press, pp. 95–153, 1951. <https://doi.org/10.1037/10584-005>
9. А.А. Санжениаков. Истина, которую создают, или История философии по Элизабет Энском. Философский журнал, т. 15, № 2, 2022.
10. А.А. Санжениаков. Действие без намерения: некоторые ремарки аналитической философии применительно к теории социального действия. Идеи и идеалы. 2021, т. 13, № 4, ч. 1, с. 28–41. DOI: 10.17212/2075-0862-2021-13.4.1-28-41
11. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадеждина, ред. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Сборник статей. Москва, Педагогика, 1972, 351 с.
12. В.Г. Асеев. Мотивация поведения и формирование личности. Москва, Мысль, 1976.
13. В.А. Иванников. К сущности волевого поведения. Психологический журнал. Том 3, № 6, Москва, Наука, стр. 47–55.
14. П.М. Якобсон. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва, Просвещение, 1969, 317 с.
15. О.А. Башкирова. Способы повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка в техническом вузе (на примере немецкого языка). Омский научный вестник. Сер. Общество. История. Современность. № 3, 2018, стр. 85–88. DOI: 10.25206/2542-0488-2018-3-85-88
16. О.В. Ведута. Формирование мотивации студентов технических вузов к изучению иностранного языка. Профессиональное образование в России и за рубежом, 1 (37), 2020, стр. 85–91.
17. Э.А. Устимец. Повышение мотивации студентов к изучению английского языка в неязыковом вузе (на примере юридического направления). Молодой учёный, № 47 (389), ноябрь 2021 г., стр. 438–440.
18. А.Н. Крюкова, Л.Р. Лизунова. Анализ мотивации студентов к изучению английского языка для участия в международных добровольческих проектах. Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики № 1 2022, стр. 121–134. DOI: 10.15593/2224-9389/2022.1.11
19. О.А. Лапко, Е.И. Ялович. Способы повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе. Материалы Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в политических, социально-экономических, правовых и технических системах». Минск, БНТУ, 2020, стр. 189–191.
20. М.А. Куртукова, Я.С. Рулёва. Пути повышения мотивации к изучению иностранного языка у студентов технического вуза. Вестник КАСУ, № 1, 2012. URL: <https://www.vestnik-kafu.info/journal/33/1347/> Дата обращения: 06.04.2024.
21. В.С. Джабраилова, О.П. Алексеева. Мотивация к изучению английского языка студентов технических специальностей. Мир науки. Педагогика и психология. 2023, т. 11, № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN223.pdf> Дата обращения: 06.04.2024.
22. И.В. Игнаткина. Мотивация к изучению иностранных языков у студентов технических вузов. Наука, техника и образование. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-k-izucheniyu-inostrannyh-yazykov-u-studentov-tehnicheskikh-vuzov> Дата обращения: 06.04.2024.
23. Е.М. Каргина. Лингвистические факторы мотивации студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе. Монография. Пенза, ПГУАС, 2016, 180 с.

24. А.Д. Верисова. Мотивация как важный фактор при изучении иностранного языка. Современные научные исследования и инновации. 2016, № 8. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/08/70352> Дата обращения: 29.03.2024.
25. Р.М. Бубман. Исследование мотивации аспирантов технических вузов в изучении иностранного языка. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики, серия: Гуманитарные науки, № 1, январь 2020 г., стр. 49–52.
26. А.Р. Ямалетдинова, Л.Э. Урманова. Анализ методов повышения мотивации при изучении иностранных языков в техническом вузе. XVI Королевские чтения. Междунар. молодеж. науч. конф., посвящ. 60-летию полета в космос Ю.А. Гагарина. Сборник материалов в 3 т. Самар. нац. исслед. ун-т им. С.П. Королева (Самар. ун-т), 2021, т. 2. стр. 1012–1013.
27. С.М. Олифиренко. Перспективные методы формирования мотивации к изучению английского языка в технических высших учебных заведениях в рамках компетентностного подхода. Мир науки. Педагогика и психология, 2019 № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PD-MN419.pdf> Дата обращения: 29.03.2024.
28. Т.А. Фуфурина. Пути повышения мотивации при изучении английского языка у студентов МГТУ им. Н.Э. Баумана. Гуманитарный вестник, 2014, вып. 1. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/engped/156.html> Дата обращения: 29.03.2024.
29. И.В. Архипова, Г.А. Рожков, С.В. Приступа и др. Мотивация студентов при изучении иностранных языков в фармацевтическом вузе. ДИСКУРС. 2022, т. 8, № 2, стр. 113–123. DOI: 10.32603/2412-8562-2022-8-2-113-123
30. О.В. Терновская. Мотивация студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка. Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2009, № 10 (29), ч. I, стр. 123–125. URL: www.gramota.net/materials/1/2009/10-1/49.html Дата обращения: 06.04.2024.
31. Г.Н. Хамедова. К проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей. Вестник ОГУ № 2 (138), февраль 2012, стр. 280–285.
32. О.В. Юденкова. Удовлетворенность студентов качеством преподавания иностранных языков в неязыковых вузах России. Современное педагогическое образование, № 2, 2023, стр. 50–56. DOI: 10.24412/2587-8328-2023-2-50-56

ANALYSIS OF WAYS TO MOTIVATE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES TO LEARN FOREIGN LANGUAGES

Yudenkova O.V.

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "National Research Moscow State University of Civil Engineering"

Purpose (Object): The purpose of this article is a comparative analysis of ways to increase the motivation of students of non-linguistic

specialties to study foreign languages in order to identify the most effective and efficient ones.

Methods: To achieve this goal, the author uses a comparative analytical method.

Results: The obtained result demonstrates those types of motivation, the development of which researchers consider the most effective. The value and novelty of the results obtained lies in the possibility of their use by foreign language teachers at a non-linguistic university to ensure maximum student involvement in the effective learning of foreign languages.

Conclusions: All researchers tap into extrinsic motivation by demonstrating the benefits of language proficiency for professionals in all fields. Internal motivation is secondary to external motivation and serves as its consequence and natural continuation. Negative motivation is used by a minimal number of teachers.

Keywords: motivation, external motivation, internal motivation, higher education institution, student, motives for learning, educational need.

References

1. D.A. Leontyev. Great Russian Encyclopedia, 2004–2017. URL: <https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2234628> Access date: 02/02/2024.
2. A. Maslow. New frontiers of human nature. Moscow, Alpina Publisher, 2012.
3. Z. Freud. Introduction to psychoanalysis. Moscow, AST, 2018.
4. E.P. Ilyin. Motivation. Peter, 2011.
5. H. Heckhausen. Motivation and activity. Moscow, URSS, 1986, 408 p.
6. D.A. Kiknadze. Needs. Behavior. Upbringing. Moscow, Mysl, 1968, 318 p.
7. A.N. Leontyev. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Politizdat, 1975. 304 p.
8. K. Lewin. Intention, will and need. In D. Rapaport, Organization and pathology of thought: Selected sources. Columbia University Press, pp. 95–153, 1951. <https://doi.org/10.1037/10584-005>
9. A.A. Sanzhenakov. Truth that is created, or the History of philosophy according to Elizabeth Anscombe. Philosophical Journal, vol. 15, no. 2, 2022.
10. A.A. Sanzhenakov. Action without intention: some remarks of analytical philosophy in relation to the theory of social action. Ideas and ideals. 2021, vol. 13, no. 4, part 1, p. 28–41. DOI: 10.17212/2075-0862-2021-13.4.1-28-41
11. L.I. Bozhovich, L.V. Blagonadezhina, ed. Studying the motivation of behavior of children and adolescents. Digest of articles. Moscow, Pedagogy, 1972, 351 p.
12. V.G. Aseev. Motivation of behavior and personality formation. Moscow, Mysl, 1976.
13. V.A. Ivannikov. To the essence of volitional behavior. Psychological Journal. Volume 3, No. 6, Moscow, Science, pp. 47–55.
14. P.M. Jacobson. Psychological problems of motivation of human behavior. Moscow, Education, 1969, 317 p.
15. O.A. Bashkirova. Ways to increase students' motivation to study a foreign language at a technical university (using the example of the German language). Omsk Scientific Bulletin. Ser. Society. Story. Modernity. No. 3, 2018, pp. 85–88. DOI: 10.25206/2542-0488-2018-3-85-88
16. O.V. Veduta. Formation of motivation of students of technical universities to study a foreign language. Professional education in Russia and abroad, 1 (37), 2020, pp. 85–91.
17. E.A. Ustimets. Increasing students' motivation to study English at a non-linguistic university (using the example of the legal field). Young Scientist, No. 47 (389), November 2021, pp. 438–440.
18. A.N. Kryukova, L.R. Lizunova. Analysis of students' motivation to learn English to participate in international volunteer projects. Bulletin of PNIPU. Problems of linguistics and pedagogy No. 12022, pp. 121–134. DOI: 10.15593/2224-9389/2022.1.11
19. O.A. Lapko, E.I. Yalovik. Ways to increase motivation for learning a foreign language at a non-linguistic university. Materials of the International Scientific and Practical Conference "Information Technologies in Political, Socio-Economic, Legal and Technical Systems". Minsk, BNTU, 2020, pp. 189–191.
20. M.A. Kurtukova, Ya.S. Ruleva. Ways to increase motivation to learn a foreign language among technical university students.

Vestnik KAFU, No. 1, 2012. URL: <https://www.vestnik-kafu.info/journal/33/1347/> Date of access: 04/06/2024.

21. V.S. Dzhabrailova, O.P. Alekseeva. Motivation for learning English among technical students. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2023, vol. 11, no. 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN223.pdf> Access date: 04/06/2024.
22. I.V. Ignatkina. Motivation for learning foreign languages among students of technical universities. *Science, technology and education*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-k-izucheniyu-inostrannyh-yazykov-u-studentov-tehnicheskikh-vuzov> Access date: 04/06/2024.
23. E.M. Kargina. Linguistic factors of student motivation in the process of learning a foreign language at a technical university. Monograph. Penza, PGUAS, 2016, 180 p.
24. A.D. Verisova. Motivation as an important factor in learning a foreign language. *Modern scientific research and innovation*. 2016, No. 8. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/08/70352> Date of access: 03.29.2024.
25. R.M. Bubman. A study of the motivation of graduate students of technical universities in learning a foreign language. *Modern science: current problems of theory and practice*, series: Humanities, No. 1, January 2020, pp. 49–52.
26. A.R. Yamaletdinova, L.E. Urmanova. Analysis of methods for increasing motivation when studying foreign languages at a technical university. XVI Royal Readings. Intl. youth scientific conf., dedicated 60th anniversary of Yu.A. Gagarin's space flight. Collection of materials in 3 volumes. Samar. national research University named after S.P. Koroleva (Samara University), 2021, vol. 2, pp. 1012–1013.
27. S.M. Olifirenko. Promising methods for developing motivation to study English in technical higher educational institutions within the framework of a competency-based approach. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019 No. 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN419.pdf> Access date: 03/29/2024.
28. T.A. Fufurina. Ways to increase motivation in learning English among MSTU students. *N.E. Bauman. Humanitarian Bulletin*, 2014, issue. 1. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/engped/156.html> Date of access: 03/29/2024.
29. I.V. Arkhipova, G.A. Rozhkov, S.V. Pristupa, etc. Motivation of students when studying and foreign languages at a pharmaceutical university. *DISCOURSE*. 2022, vol. 8, no. 2, pp. 113–123. DOI: 10.32603/2412-8562-2022-8-2-113-123
30. O.V. Ternovskaya. Motivation of students of non-linguistic universities to study a foreign language. *Almanac of modern science and education*. Tambov: Certificate, 2009, No. 10 (29), part I, pp. 123–125. URL: www.gramota.net/materials/1/2009/10-1/49.html Access date: 04/06/2024.
31. G.N. Khamedova. On the problem of developing motivation for learning a foreign language among students of non-linguistic specialties. *Bulletin of OSU* No. 2 (138), February 2012, pp. 280–285.
32. O.V. Yudenkova. Student satisfaction with the quality of foreign language teaching in non-linguistic universities in Russia. *Modern pedagogical education*, No. 2, 2023, pp. 50–56. DOI: 10.24412/2587-8328-2023-2-50-56

Педагогическое многообразие и границы возможностей театра как синтетического вида искусства

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

Галицкая Юлия Геннадиевна,

магистрант кафедры режиссуры и мастерства актера, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»
E-mail: ugalicka1@gmail.com

Константинова Анна Дмитриевна,

магистрант кафедры режиссуры и мастерства актера, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»
anechkakonstantinova@gmail.com

Думонт Анна-Мария,

магистрант кафедры режиссуры и мастерства актера, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»
E-mail: annemariadumont@outlook.com

В статье рассмотрен потенциал театрального искусства в плане обогащения эмоционального опыта, развития устной речи, кругозора, воспитания. Сделан вывод о том, что театр является уникальной формой художественной деятельности, объединяющей литературу, драматургию, изобразительное творчество, искусство костюма, музыку и другие направления ремесла и творчества. Идентифицированы барьеры и риски во внедрении театральной деятельности.

Ключевые слова: театр, школьный театр, междисциплинарность, театральная постановка, синтез, ораторское искусство, изобразительное искусство.

Художественно-творческая деятельность может стать действенным способом художественно-образного освоения действительности, средством когнитивного, эмоционального, духовного, эстетического, социального развития детей и молодежи [7, с. 234]. Тем не менее, в современном научно-методическом массиве различные аспекты внедрения элементов театральной деятельности в педагогический процесс изучены недостаточно.

Внедрение театральной деятельности в дошкольных учреждениях, школах и вузах достаточно легко «встраивается» в распространенный сегодня междисциплинарный подход к обучению. Стремление обеспечить междисциплинарность в обучении обусловлено требованиями современной социокультурной среды, реалиями современного образования. Междисциплинарность (интегративность) в образовании понимается как синтез знаний из разных сфер, различных видов деятельности. В связи с систематическим обновлением знаний и практического опыта в области внедрения междисциплинарного обучения на разных уровнях подготовки, возникает потребность переосмысления и поиска новых путей, содержания и форм работы [5, с. 55].

Театральное искусство априори междисциплинарно и включает в себя различные виды деятельности и в данной связи оно кажется нам одним из способов обеспечить интегративность в образовании. Театральное искусство, по мнению многих исследователей-теоретиков и практикующих педагогов, выступает одним из способов обогащения эмоционального опыта, развития устной речи, кругозора, воспитания. Театр является уникальной формой художественной деятельности – т.е. «содружеством искусств», объединяющим литературу, драматургию, изобразительное творчество, искусство костюма, музыку и другие направления ремесла и творчества [11, с. 26] (см. табл. 1).

Театральное искусство выступает, помимо прочего, важнейшим ресурсом для выявления талантов, одаренностей детей и подростков. В удаленных или небольших населенных пунктах, где нет профессиональных или любительских театров, участие в театральных постановках на базе учреждения образования может стать первым опытом знакомства ребенка с театральным искусством [8, с. 58].

Как показывает анализ эволюционных процессов отечественной системы образования, а также зарубежный опыт развития педагогических технологий, театр уже достаточно давно считается одной из форм организации коллективного худо-

жественного творчества, развития и воспитания детей и подростков. Так, к примеру, театральные постановки на постоянной основе внедрялись в академический процесс Смольного института благородных девиц, Московского университета, Царскосельского лицея и прочих учебных заведений Российской Империи. В XIX в. театральная деятельность получила широкое распространение

в гимназиях столичных и провинциальных городов [11, с. 27]. В советский период театральные постановки в школах также имели место; более того, с массовой общественности наблюдался интерес к театру в целом – это стало закономерным итогом популяризации искусства среди масс и регулярной практики т.н. «культмассовых походов» [11, с. 28].

Таблица 1. Связь театрального искусства с другими видами искусств и ремесел

Направление	Характер взаимосвязи с театром
<i>Литература</i>	Большинство постановок основано на литературных произведениях, и наоборот – большинство знаковых литературных произведений были поставлены на сцене/экранизированы.
<i>Музыка</i>	Музыкальное сопровождение в виде записи или живой музыки используется в театре для поддержки динамики действия или создания атмосферы.
<i>Живопись</i>	Сценография и декорации в театре могут быть вдохновлены искусством живописи, а также включать в себя живописные элементы.
<i>Танец</i>	Хореография достаточно часто выступает частью театрального представления, а в музыкальных и балетных постановках танец является одним из ключевых компонентов постановки.
<i>Кино</i>	Театр и кино имеют общие принципы и составляющие – режиссура, актерское мастерство, сценическая речь, декорации, работа со сценарием и т.п.
<i>Архитектура</i>	Архитектурные элементы – фасады, лестницы, вестибюли и декоративные элементы могут быть частью театральной декорации.
<i>Мода и искусство костюма</i>	Мода и костюмы имеют важное значение в театральном искусстве, поскольку они помогают создать образы персонажей и подчеркнуть атмосферу произведения. Костюмы могут быть адаптированы к эпохе, стилю и характеру персонажей. Мода и театр взаимно вдохновляют друг друга: мода может черпать вдохновение из театральных костюмов для создания новых трендов, а театр, в свою очередь, может использовать модные тенденции в создании костюмов для персонажей для реалистичного изображения эпохи.
<i>Искусство визажа</i>	Макияж/пластический грим используется в целях изменения внешности актеров: для создания различных эффектов – старение, молодость, травмы, в целях создания фантастических образов. Макияж является неотъемлемой частью театрального искусства, взаимодействуя с другими компонентами, такими как костюмы, сценография и свет, что в совокупности способствует созданию убедительного и эмоционально насыщенного представления.

Примечание: источник – собственная разработка

Следует рассмотреть подробнее те преимущества, которые театральная деятельность может принести в современные образовательные системы.

Участие в театральной деятельности позволяет учащимся, вне зависимости от возраста, **расширять кругозор и знакомиться с образцами мировой и отечественной культуры**. Театрализованная игра прививает ребенку устойчивый интерес к зарубежной и родной культуре, литературе, музыке, костюму [9, с. 40]. В подобном контексте театр можно понимать как форму образовательной художественно-эстетической деятельности, воссоздающей жизненный мир той или иной эпохи [9, с. 33]. Принимая участие в постановках и театральных проектах, учащиеся имеют возможность углубленного изучения и интерпретации различных литературных произведений, образцов искусства и культурного наследия в целом.

Театральная деятельность позволяет обучающимся освоить некоторые **знания и навыки в области музицирования**. Конечно, не каждый человек обладает склонностями и способностями к игре на музыкальных инструментах. Тем не менее, театр дает возможность попробовать себя в качестве музыканта: театр, можно сказать, обе-

спечивает «мягкое» вхождение в мир инструментальной музыки. В организации театральных постановок учащимся может быть предложена игра на простых музыкальных инструментах, не требующих большого труда и дающий ощущение успеха. В фольклорных постановках могут быть использованы свирели, рожки, различные погремушки, трещотки, колокольчики, ксилофоны [2, с. 431].

Одним из видов искусств, с которым театр имеет тесную взаимосвязь, выступает изобразительное искусство. В подготовке театральной постановки учащимся приходится **визуально оформлять спектакль**. Визуальное оформление спектакля играет ключевую роль в создании атмосферы и передаче эмоциональной глубины произведения, а также в формировании нужной зрительской рецепции. В зависимости от возраста и уровня творческих навыков обучающихся, им могут быть поручены различные задачи, способствующие формированию общего визуального облика представления. В младшем школьном возрасте речь может идти, к примеру, об изготовлении простых фоновых декораций, кукол для театра теней, упрощенных предметов интерьера. По мере взросления учащихся декорации следует усложнять: подработки вполне способны создавать декорации-

конструкторы, шить простые костюмы, мастерить нужный реквизит из подручных предметов.

Работа над визуальным образом тесно связана со внимательным, чутким чтением литературного произведения. Речь идёт о развитии образно-символического мышления, о развитии способности точно подобрать и изготовить выразительный элемент декорации или костюма, описанных в книге [8, с. 59].

Еще одно важное направления развития личности ребенка и подростка через театр – **коммуникация, речь и ораторское искусство**. Сегодня, в условиях быстрой динамики образа жизни, в обыденном коммуникативном потоке озвучивание умозаключений человеком зачастую реализуется «в проброс», ускоряется, в связи с чем достаточно редко можно услышать «насыщенное чувством и мыслью высказывание» [3, с. 177]. Навыки интонирования и ораторского искусства в целом учащиеся могут развить, пожалуй, лишь посредством декламации заученных наизусть стихов на уроках литературы.

Театр же дает уникальную возможность тренировки выразительной речи: реплики персонажей пьес окрашиваются в разные произносительные стили, выделяются интонационно и ритмически. В рамках подготовки к спектаклю учащиеся могут пройти специальный мини-курс по сценической речи (3–4 занятия), в рамках которого им будет предложено овладеть интонационными клише, достигнуть артикуляционного динамизма, изучить работу мышц речевого аппарата и дыхательной мускулатуры, расширить диапазон голоса. Применение мелодических переходов в голосе, изменение темпа произнесения текста и подчеркнутое артикулирование – все эти и многие другие приемы позволяют сделать речь насыщенной, научиться вызывать ассоциативные реакции на собственные высказывания, активировать зрительские эмоции, глубже раскрыть персонажа пьесы [3, с. 117]. Безусловно, голосо-речевые, дыхательно-голосовые, дикционно-дыхательные, темпоритмические, интонационно-логические упражнения и тренировки будут полезны и вне театральных подмостков – в повседневной и профессиональной жизни.

Еще один вектор личностного развития учащихся посредством театра – **эмоциональное развитие и самопознание**. В детском и подростковом возрасте проблемы самосознания, отношения в системе «я и мир» являются критически значимыми и их своевременное разрешение позволяет направить личностное развитие в продуктивное русло. Театральное творчество во многом актуализирует вопросы поиска своего «Я». Разбор и постановка пьес на театральной сцене актуализирует моральные темы (добро и зло, любовь, предательство, память, поэзия и др.); темы гражданственности, воспитания и культуры [1, с. 341].

Традиция воздействия на человека посредством драматического искусства восходит к истокам человеческой цивилизации: одним из наиболее известных учений о воздействии театра на че-

ловека является теория катарсиса Аристотеля, которая базируется на представлении о разделяемых людьми сильных переживаниях. Даже негативные чувства, преломляемые сквозь призму театрального действия, преображаются в позитивное исцеляющее переживание. В данной связи неудивительно, что многие исследователи и учителя рассматривают театральную деятельность как важную форму педагогического воздействия, силу, преображающую человека [4, с. 58].

Таким образом, театр, за счет своей синтетической природы, обладает колоссальным обучающим и воспитательным потенциалом. Во взаимодействии с учащимися в рамках работы над театральной постановкой применяются все виды дидактических методов: словесные, наглядные, практические, а также все формы работы: игровые, сюжетные, интегрированные. Организация театрализованной деятельности позволяет решать задачи нравственного воспитания. Театральная деятельность расширяет кругозор детей и навсегда остается в их памяти. Театральное творчество, как показывает практика, достаточно эффективно решает проблемы эстетического и нравственного воспитания, развития коммуникативных свойств личности, мышления, воображения, памяти, фантазии [6, с. 345].

Во внедрении театральной деятельности в педагогический арсенал существует несколько **барьеров и рисков**, которые мы опишем подробнее.

Во-первых, несмотря на все представленные выше преимущества, в современной педагогической практике такая форма образовательной и воспитательной работы с учащимися, как театральная постановка, является практически не востребованной. Школьные драмкружки воспринимаются на сегодняшний день как архаичные формы внеурочной воспитательной работы.

Во-вторых, современные дети и подростки находятся под влиянием виртуализации общества, проводя все большее количество времени в девайсах. Современный подросток находит себе увлечения в социальных сетях, в компьютерных играх и, к сожалению, такой досуг формирует общество пассивных наблюдателей и созерцателей [10, с. 108]. Педагоги, находящиеся в поиске новых педагогических инструментов, также охотнее отдают предпочтение компьютерным средствам обучения, нежели театру [5, с. 55].

В-третьих, одной из причин снижения образовательного и воспитательного влияния театра в учреждениях образования является утрата советских практик и механизмов работы драматических кружков и любительских коллективов. В большинстве учреждений образования, а также в большинстве профессиональных театров в штатном расписании нет ставки педагога, который мог бы взять организацию интерактивных театральных практик [10, с. 108].

В-четвертых, при внедрении регулярной практики театральной деятельности в школах и вузах многие из участвующих сторон могут выразить нежелание следовать новой инициативе:

так, администрация учреждения образования может быть против организации постановок в связи с тем, что работа детей и подростков над декорациями может нарушать правила техники безопасности, трудовое законодательство и в целом является травмоопасным видом деятельности; педагоги могут быть против театральной деятельности в связи с тем, что усилия и время, потраченные на постановку, не будут оплачены или будут оплачены в минимальном объеме, родители могут быть также не согласны, потому что участие в театре занимает много времени и, на первый взгляд, не имеет практической ценности, как, например, занятия по подготовке к ЕГЭ [8, с. 60].

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

1. Художественно-творческая деятельность способствует когнитивному, эмоциональному, духовному и социальному развитию детей и молодежи. Театральное искусство имеет междисциплинарный характер и реализуется на стыке многих искусств. В дани связи оно является эффективным средством реализации принципа интеграции в образовании.
2. Среди преимуществ, которые театральная деятельность может принести в современные образовательные системы, отмечаются следующие: (1) возможность расширять кругозор и знакомиться с образцами мировой и отечественной культуры, (2) возможность освоить некоторые знания и навыки в области музицирования; (3) развитие навыков изобразительного искусства, декорирования; (4) развитие навыков коммуникации, постановка речи, ознакомление с основными правилами ораторского искусства; (5) эмоциональное развитие и самопознание.
3. Во внедрении театральной деятельности в учреждения образования существует несколько барьеров и рисков. Так, к примеру, театральный кружок в сознании многих педагогов и учащихся воспринимается как устаревший вид внеурочной деятельности. Также современные дети и подростки в большей степени заинтересованы в виртуальных развлечениях. Можно также сказать, что одной из причин низкой популярности театрального искусства в педагогической практике является отсутствие в штатном расписании ставки педагога, который мог бы взять организацию театральных постановок.

Литература

1. Антонова, О.А. Игровое пространство образования: школьная театральная педагогика / О.А. Антонова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2005. – № 12. – С. 335–344.
2. Бидеева, А.Н. Художественно-эстетическое развитие / А.Н. Бидеева // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и об-

учение детей младшего возраста». – 2016. – № 5. – С. 429–432.

3. Васильев, Ю.А. Элемент «театральности» в обучении искусству речи / Ю.А. Васильев // Специальное образование. – 2020. – № 2 (58). – С. 115–131.
4. Зауторова, Э.В. Исправление осужденных средствами театральной педагогики / Э.В. Зауторова // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2019. – № 4. – С. 56–59.
5. Карнаухова, В.А. Интегративный подход в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста / В.А. Карнаухова, И.С. Абоимова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79–4. – С. 55–57.
6. Кузнецова, М.Н. Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста через театрализованную деятельность / М. Н Кузнецова // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2018. – № 7. – С. 345–346.
7. Куркова, Н.С. Художественно-творческое развитие детей и юношества средствами анимационного искусства / Н. С Куркова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 49. – С. 233–242.
8. Никитина, А.Б. Визуальное оформление спектакля в школьном театре / А.Б. Никитина // Управление культурой. – 2023. – № 2 (6). – С. 57–63.
9. Перцева, И.В. Воспитание детей младшего школьного возраста посредством «Игрового театра» / И.В. Перцева // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2012. – № 25. – С. 33–41.
10. Стаина, О.А. Возможности современных форм театрального искусства как эффективных методов обучения и воспитания / О.А. Стаина, Е.М. Петрова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 1 (25). – С. 107–113.
11. Шендрикова, С. П. диалог сотрудничества театра и образовательного процесса в свете воспитания молодежи: исторический опыт / С.П. Шендрикова, Т.В. Шушара // Гуманитарные науки. – 2021. – № 4 (56). – С. 26–30.

PEDAGOGICAL DIVERSITY AND THE LIMITS OF THE POSSIBILITY OF THEATER AS A SYNTHETIC ART FORM

Geroeva L.M., Galitskaya Ju.G., Konstantinova A.D., Dumont A.-M.
St. Petersburg State Institute of Culture

The article examines the potential of theatrical art in terms of enriching emotional experience, developing oral speech, outlook, and education. It is concluded that theater is a unique form of artistic activity that combines literature, drama, fine arts, costume art, music and other areas of craft and creativity. Barriers and risks in the implementation of theatrical activities have been identified.

Keywords: theater, school theater, interdisciplinary, theater production, synthesis, oratory, fine arts.

References

1. Antonova, O.A. Playing space of education: school theater pedagogy / O.A. Antonova // News of the Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen. – 2005. – No. 12. – pp. 335–344.
2. Bideeva, A.N. Artistic and aesthetic development / A.N. Bideeva // Collection of materials of the Annual International Scientific and Practical Conference “Education and Education of Young Children”. – 2016. – No. 5. – pp. 429–432.
3. Vasiliev, Yu.A. The element of “theatricality” in teaching the art of speech / Yu A. Vasiliev // Special education. – 2020. – No. 2 (58). – pp. 115–131.
4. Zautorova, E.V. Correction of convicts using theatrical pedagogy / E.V. Zautorova // Psychology and pedagogy of service activities. – 2019. – No. 4. – pp. 56–59.
5. Karnaukhova, V.A. Integrative approach in the artistic and aesthetic development of preschool children / V.A. Karnaukhova, I.S. Aboimova // Problems of modern pedagogical education. – 2023. – No. 79–4. – pp. 55–57.
6. Kuznetsova, M.N. Development of creative abilities in preschool children through theatrical activities / M. N Kuznetsova // Collection of materials of the Annual International Scientific and Practical Conference “Education and Education of Young Children”. – 2018. – No. 7. – pp. 345–346.
7. Kurkova, N.S. Artistic and creative development of children and youth through animation art / N.S. Kurkova // Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts. – 2019. – No. 49. – pp. 233–242.
8. Nikitina, A.B. Visual design of a performance in a school theater / A.B. Nikitina // Culture Management. – 2023. – No. 2 (6). – pp. 57–63.
9. Pertseva, I.V. Education of children of primary school age through the “Game Theater” / I.V. Pertseva // Bulletin of PSTGU. Series 4: Pedagogy. Psychology. – 2012. – No. 25. – P. 33–41.
10. Staina, O.A. Possibilities of modern forms of theatrical art as effective methods of teaching and education / O.A. Staina, E.M. Petrova // Innovative development of professional education. – 2020. – No. 1 (25). – pp. 107–113.
11. Shendrikova, S.P. dialogue between theater and educational process in the light of youth education: historical experience / S.P. Shendrikova, T.V. Shushara // Humanities. – 2021. – No. 4 (56). – P. 26–30.

Интенсификация тренировочного процесса спортсменов-легкоатлетов: анализ соревновательной деятельности

Корнишина Светлана Николаевна,

доцент кафедры физического воспитания, Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева
E-mail: kornishinas@mail.ru

Корнишин Игорь Иванович,

к.пед.н., доцент кафедры физической культуры, Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева
E-mail: igorkornishin@mail.ru

Петрова Оксана Алексеевна,

ст. преподаватель кафедры физической культуры, Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева
E-mail: nicegerl_90@mail.ru

Физическая культура и спорт, напрямую зависящая от соревновательной деятельности, имеет право на более подробное изучение необходимых элементов этого аспекта. Несмотря на то, что данная тенденция обнаруживается во всех областях науки, и спорт в этом смысле не составляет исключения, необходимо вскрыть некоторые объективные причины этого процесса и показать пути устранения противоречия между соревновательными и тренировочными исследованиями. Главная причина того, что результаты большинства научных исследований не находят применения в практике, связана подчас определением объекта изучения. В этой статье рассматривается вопрос повышения результатов спортсменов-легкоатлетов путём изучения соревновательного действия, выявления проблемы и разрешения её, а также нового метода подготовки в тренировочном процессе. Усовершенствована методология практического применения с целью эффективного развития физических показателей спортсмена, интенсификации тренировочного процесса и улучшения спортивного результата. На основании полученных данных разработан метод перестановки спортсменов в забегах в тренировочном процессе, в зависимости от физической подготовленности и психологических качеств спортсмена-победителя. Множественное повторение данного метода на протяжении полугодичного периода качественно сказалось на результативности и целесообразности его применения.

Ключевые слова: лёгкая атлетика, спорт, соревновательный процесс, интенсификация, методология преподавания, тренировочный процесс.

В спортивной науке объектом исследования, в широком смысле, является тренировочный процесс. Взяв своё начало с попыток научного обоснования методики обучения отдельным видам соревнований, наука в спорте развилась до уровня решения задач, связанных с разработкой системы подготовки спортсменов высокого класса и управлением данным процессом. Успехи в этом достигнуты немалые, но существует вопрос – для чего тренируется спортсмен? Существующая наивность вопроса не должна вызывать удивления, поскольку с него начинается некоторая переоценка ценностей, до сих пор незыблемых и общепринятых.

Несмотря на то, что подход к изучению спорта с позиций тренировки прочно укоренился в спортивной науке, немаловажным необходимо обратить взор на соревновательный процесс. Как правило примером стремления и изучению соревновательной деятельности необходимо считать попытки изучения спортсменов в условиях, моделирующие соревновательные. Более того, управление системой подготовки спортсменов высокого класса, согласно современным представлениям, немыслимо без наличия модели спортсмена-победителя.

Позитивная сторона изучения соревновательной деятельности заключается в том, что, благодаря анализу спорта не с позиций тренировочного процесса, а под углом зрения соревновательной борьбы появились основания для классификации всех видов спорта. Это объясняет научную и практическую ценность данной классификации. Важно подчеркнуть, что такая возможность классификации современных видов спорта реализована лишь благодаря верному методологическому принципу, который заключается в том, что из двух явлений, исторически связанных причинно-следственными взаимоотношениями, вначале следует подвергнуть анализу то, которое выступает, как первопричина развития. В спортивной деятельности соревнование как раз и несёт эту функцию, выступая, как первопричина, породившая тренировку.

Основная задача исследовать главные аспекты состязания при переносе в дальнейшем на собственно тренировочную деятельность, при этом, подобрав главные показатели, помогающие спортсмену или тормозящие повышение результатов как увеличивающие и расширяющие возможности, так и оказывающие отрицательные воздействия, сопоставив которые, необходимо извлечь из профессиональной тренировочной деятельности.

Реализацию этой задачи покажем на примере сборной команды по лёгкой атлетике РХТУ им. Д.И. Менделеева.

За основу в соревновательной деятельности была взята стартовая составляющая результатов в беге на 200 и 400 метров спринтеров бегунов. Исследование предполагало в заявочных протоколах разместить бегунов со слабыми и более сильными спортсменами и отследить психологическую и квалификационную результативную деятельность, и влияние в конечном счёте этих изменённых требований на спортсмена, как личности и его физических показателей.

В первых забегах, как правило, выступают спортсмены, показывающие более слабые результаты, следовательно сильные физические способности в этих условиях порождают сильные эмоциональные качества спортсмена-победителя. Условия выполненного соревновательного действия привело к положительному характеризующему моменту в психологическом плане, а также улучшенному тренировочному результату.

Спортсмены, выступающие в последних забегах, ухудшили тренировочный предварительный

результат из-за сильного психологического волнения, связанного с состязанием более сильного соперника по дистанции. Что в дальнейшем привело к более тщательной подготовке психологического и тактического характера. Набранный опыт в соревновательной деятельности был проанализирован, проработан в практической тренировочной составляющей и в соответствии с календарным планом учебного процесса, с учётом главных стартов сборной команды по лёгкой атлетике спортсмены были подготовлены на предстоящие старты.

Для этого тренировочный процесс был организован таким образом, что предварительные забеги организовывались с постоянной перестановкой спортсменов в течении полугодового тренировочного цикла, причём основным фактором являлось приобретение опыта в создании психологически трудной обстановки для новичков и необходимостью утвердить свой статус сильной личности в достаточных физических нагрузках.

Таблица 1

Соревнование (1 цикл)			Соревнование (2 цикл)			Процентное изменение результата в зависимости от соревновательного цикла	
Спортсмен	200 м	400 м	Спортсмен	200 м	400 м	200 м	400 м
1 (1 забег)	26,8	60,1	1 (4 забега)	26,3	59,7	1,90%	0,67%
2 (2 забега)	26,7	60,5	2 (8 забег)	26,5	59,3	0,75%	2,02%
3 (10 забег)	24,9	57,1	3 (12 забег)	24,2	56,7	2,89%	0,71%
4 (12 забег)	24,7	56,8	4 (17 забег)	24,1	56,5	2,49%	0,53%
5 (17 забег)	23,4	52,4	5 (19 забег)	22,9	51,8	2,18%	1,16%
6 (3 забег)	24,8	57,7	6 (5 забег)	24,7	57,3	0,40%	0,70%
7 (4 забег)	26,6	58,1	7 (7 забег)	26,5	57,8	0,38%	0,52%
8 (5 забег)	26,3	56,9	8 (8 забег)	25,8	56,6	1,94%	0,53%
9 (6 забег)	25,9	57,9	9 (10 забег)	24,7	57,3	4,86%	1,05%
10 (11 забег)	24,8	56,5	10 (15 забег)	23,9	55,7	3,77%	1,44%

Из таблицы 1 видны основные изменённые параметры и улучшенные результаты после полугодового тренировочного цикла. Как и отмечалось ранее забеги были сформированы таким образом, что во втором соревновательном цикле, после полугодового тренировочного процесса, спортсмены соревновались с более сильными соперниками. Очевидные улучшенные показатели доказывают правильность выбранной тактики (см. рис. 1), (см. рис. 2).

На основании полученных данных, целесообразно сделать следующие достоверные выводы:

- смена спортсменов в порядковых забегах первого цикла соревновательного действия приводит либо к улучшению, либо к ухудшению результата, в зависимости от номера забега, а также от физических качеств и психологических составляющих спортсменов в этих забегах;
- более слабые спортсмены на дистанции улучшают свой результат с циклической перестанов-

кой соперников по дистанции в тренировочном периоде подготовки;

- достаточный количественный объём тренировок, в данном случае полугодовой цикл, подтверждает положительный переход в качественную обработку психологической подготовки новичка к соревнованию с более сильным соперником;
- нерационально применять в улучшении спортивного результата в основных стартах сортировку спортсменов по забегам, не соответствующих их физической подготовленности;
- доказана стабильная закономерность улучшения результатов бегунов методом перестановки соперников по дистанции в тренировочном цикле подготовки;
- обоснована эффективность исследовательской деятельности соревновательного процесса для применения в тренировочном цикле физической подготовки спортсмена.

РЕЗУЛЬТАТЫ 200 МЕТРОВ

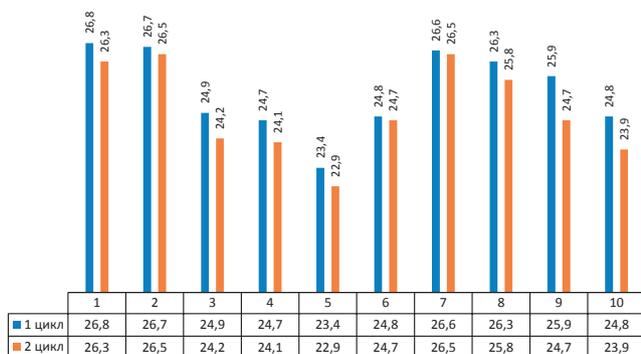


Рис. 1. График соотношения результатов спортсменов легкоатлетов на дистанции 200 метров в двух циклах соревновательного действия

РЕЗУЛЬТАТЫ 400 МЕТРОВ

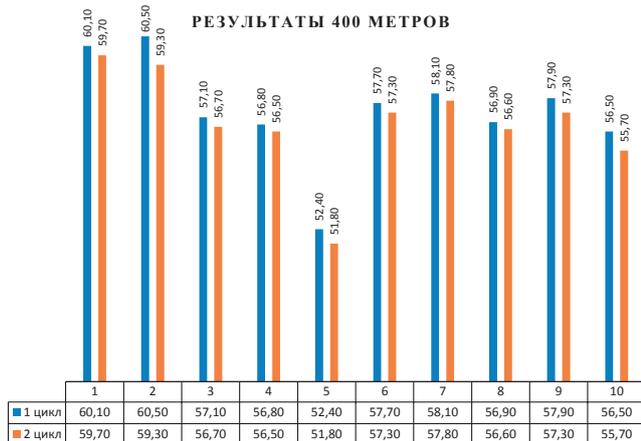


Рис. 2. График соотношения результатов спортсменов легкоатлетов на дистанции 400 метров в двух циклах соревновательного действия

Литература

- Корнишина С.Н. Развитие современной системы подготовки легкоатлетов. Анализ зарубежной литературы / С.Н. Корнишина, И.И. Корнишин, В.А. Головина, В.В. Головина // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 1. – С. 207–210.
- Цедилин Ю.В. Разработка тренировочных режимов с учетом оперативной работоспособности студента / Ю.В. Цедилин, И.И. Корнишин // Актуальные проблемы профессионального образования в целях устойчивого развития сельского хозяйства: Сборник научных трудов. Том Выпуск 1. – Москва: Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина, 2006. – С. 111–112.
- Корнишина С.Н. Развитие методики мотивации волевых усилий спортсменов в соревновательном периоде: оценка воздействия на достижения в разных видах спорта / С.Н. Корнишина, И.И. Корнишин, В.А. Головина, В.В. Головина // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 133–136.
- Корнишина С.Н. Эффективные методики развития скоростно-силовых качеств спортсменов легкоатлетического направления / С.Н. Корни-

шина, И.И. Корнишин, В.А. Головина, В.В. Головина // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 1. – С. 154–157.

- Корнишин И.И. Специфика педагогической деятельности преподавателя физического воспитания в высшем учебном заведении в условиях новой реальности / И.И. Корнишин, В.А. Головина, С.Н. Корнишина // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в аграрных вузах России: Сборник научных трудов по материалам Национальной научно-практической конференции, Казань, 24–25 ноября 2022 года. – Казань: Казанский государственный аграрный университет, 2022. – С. 234–237. —
- Корнишина С.Н. Сопровождение спортсменов-легкоатлетов: психолого-педагогические аспекты / С.Н. Корнишина, Т.Н. Акулова, А.Р. Перекатов // Успехи в химии и химической технологии. – 2023. – Т. 37, № 16(278). – С. 30–32.
- Корнишина С.Н. Развитие современной системы подготовки легкоатлетов. Анализ зарубежной литературы / С.Н. Корнишина, И.И. Корнишин, В.А. Головина, В.В. Головина // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 1. – С. 207–210.
- Корнишина С.Н. Оптимизация тренировочного и восстановительного процессов спортсменов-легкоатлетов в годичном цикле подготовки / С.Н. Корнишина, И.И. Корнишин // Физическая культура и спорт в высших учебных заведениях: актуальные вопросы теории и практики: Материалы национальной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 16–18 ноября 2021 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, 2021. – С. 282–285.
- Корнишин И.И. Формирование рефлексивных умений в процессе профессионально-прикладной физической подготовки студентов / И.И. Корнишин // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». – 2007. – № 4(24). – С. 113–116.
- Мелентьев А.Н. Контрольные нормативы и рекомендации по написанию рефератов для студентов очной формы обучения на занятиях по физической культуре: / А.Н. Мелентьев, И.И. Корнишин, С.Н. Корнишина, В.И. Дубатовкин // Учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей физической культуры. – Москва: Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева, 2020. – 35 с.

INTENSIFICATION OF THE TRAINING PROCESS OF TRACK AND FIELD ATHLETES: ANALYSIS OF COMPETITIVE ACTIVITY

Kornishina S.N., Kornishin I.I., Petrova O.A.

Russian University of Chemical Technology name's D.I. Mendeleev;
Russian state Agrarian University – Moscow agricultural Academy name's
K.A. Timiryazev

Physical culture and sport, which directly depends on competitive activity, has the right to a more detailed study of the necessary elements of this aspect. Despite the fact that this trend is found in all fields of science, and sports in this sense is no exception, it is necessary to uncover some objective reasons for this process and show ways to eliminate the contradiction between competitive and training research. The main reason that the results of most scientific research are not applied in practice is sometimes related to the definition of the object of study. This article examines the issue of improving the results of track and field athletes by studying competitive action, identifying a problem and solving it, as well as a new method of preparation in the training process. The methodology of practical application has been improved in order to effectively develop the athlete's physical performance, intensify the training process and improve athletic performance. Based on the data obtained, a method has been developed for rearranging athletes in races in the training process, depending on the physical fitness and psychological qualities of the winning athlete. The multiple repetition of this method over a six-month period had a qualitative impact on the effectiveness and expediency of its application.

Keywords: athletics, sports, competitive process, intensification, teaching methodology, training process.

References

1. Kornishina S.N. The development of a modern system of training athletes. Analysis of foreign literature / S.N. Kornishina, I.I. Kornishin, V.A. Golovina, V.V. Golovina // *Modern pedagogical education*. – 2024. – No. 1. – pp. 207–210.
2. Tsedilin Yu.V. Development of training regimes taking into account the operational efficiency of the student / Yu.V. Tsedilin, I.I. Kornishin // *Actual problems of vocational education for the sustainable development of agriculture: A collection of scientific papers. Volume Issue 1*. – Moscow: V.P. Goryachkin Moscow State Agricultural University, 2006. – pp. 111–112.
3. Kornishina S.N. Development of methods of motivation of volitional efforts of athletes in the competitive period: assessment of the impact on achievements in various sports / S.N. Kornishina, I.I. Kornishin, V.A. Golovina, V.V. Golovina // *Modern pedagogical education*. – 2022. – No. 4. – pp. 133–136.
4. Kornishina S.N. Effective methods for the development of speed and strength qualities of athletes in athletics / S.N. Kornishina, I.I. Kornishin, V.A. Golovina, V.V. Golovina // *Modern pedagogical education*. – 2023. – No. 1. – pp. 154–157.
5. Kornishin I.I. Specificity of pedagogical activity of a teacher of physical education in a higher educational institution in the conditions of a new reality / I.I. Kornishin, V.A. Golovina, S.N. Kornishina // *Actual problems and prospects of development of physical culture and sports in agrarian universities of Russia: Collection of scientific papers based on the materials of the National scientific and practical conference, Kazan, November 24–25, 2022*. – Kazan: Kazan State Agrarian University, 2022. – pp. 234–237.
6. Kornishina S.N. Accompaniment of athletes: psychological and pedagogical aspects / S.N. Kornishina, T.N. Akulova, A.R. Perekatov // *Successes in chemistry and chemical technology*. – 2023. – vol. 37, No. 16(278). – pp. 30–32.
7. Kornishina S.N. The development of a modern system of training athletes. Analysis of foreign literature / S.N. Kornishina, I.I. Kornishin, V.A. Golovina, V.V. Golovina // *Modern pedagogical education*. – 2024. – No. 1. – pp. 207–210.
8. Kornishina S.N. Optimization of training and recovery processes of track and field athletes in the annual training cycle / S.N. Kornishina, I.I. Kornishin // *Physical culture and sport in higher educational institutions: topical issues of theory and practice: Proceedings of the National Scientific and Practical conference, St. Petersburg, November 16–18, 2021*. – St. Petersburg: St. Petersburg State Agrarian University, 2021. – pp. 282–285.
9. Kornishin I.I. Formation of reflexive skills in the process of professionally applied physical training of students / I.I. Kornishin // *Bulletin of the Federal State Educational Institution of higher professional education "V.P. Goryachkin Moscow State Agricultural University"*. – 2007. – № 4(24). – Pp. 113–116.
10. Melentyev A.N. Control standards and recommendations for writing essays for full-time students in physical education classes: / A.N. Melentyev, I.I. Kornishin, S.N. Kornishina, V.I. Dubatovkin // *Educational and methodical manual for students and teachers of physical culture*. – Moscow: Russian State Agrarian University – K.A. Timiryazev Agricultural Academy, 2020. – 35 p.

Методы цифровой трансформации высшего образования: обобщение опыта Казахстана и других стран

Амирхан Нуржамал Дуйсенгалиевна,
студент магистратуры, Astana IT University
E-mail: nurzhamal.sagnayeva19@gmail.com

Салыкова Лейла Нуртлеуовна,
кандидат экономических наук, Astana IT University
E-mail: leila.salykova@astanait.edu.kz

Цель исследования – провести обзор современных зарубежных тенденций в области цифровой трансформации в образовании и проанализировать опыт Республики Казахстан в данной сфере с целью выявления ключевых аспектов, вызовов и перспектив в образовательной среде в условиях цифровой эры.

Оригинальность и ценность исследования заключаются в проведении сравнительного анализа зарубежных методов цифровой трансформации высшего образования с опытом Республики Казахстан, что позволяет выявить особенности, сходства и различия в применяемых стратегиях и подходах. Представление передовых зарубежных практик цифровой трансформации дает возможность внедрения успешных методов в казахстанский контекст, обогащая и улучшая образовательные процессы в стране.

Практическая значимость данного исследования заключается в его способности предложить конкретные рекомендации и стратегии для образовательных учреждений в Республике Казахстан по эффективному использованию цифровых технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: цифровая трансформация, цифровизация, высшее образование, методы.

Введение

Актуальность данного исследования примечательна в контексте стремительного развития цифровых технологий, охватывающего различные сферы экономики и повседневной жизни. Эффективное функционирование современных общественных структур, включая образовательную систему, в значительной степени зависит от их готовности к интеграции цифровых инноваций. В данном контексте, исследования, посвященные аспектам цифровой трансформации, обретают особую актуальность. Обоснование ценности изучения зарубежного опыта в данной области проистекает из необходимости выявления передовых практик и успешных стратегий, применяемых другими странами, с целью их возможной адаптации и интеграции в контекст Республики Казахстан. Этот подход является неотъемлемой частью стратегии обогащения национальной образовательной среды инновационными и эффективными методами, сформулированными в мировом масштабе. Сущность статьи заключается в том, чтобы акцентировать внимание на усилиях Республики Казахстан в сфере цифровой трансформации образования. Анализ этих усилий предоставляет возможность не только для оценки степени успешности текущих инициатив, но и для выявления ключевых факторов, способствующих эффективной интеграции цифровых технологий в образовательную среду. Такой анализ представляет собой ценный вклад в дискуссию о будущем образования в условиях инновационной цифровой эры и является стратегически важным для обеспечения устойчивого и современного развития образовательной системы Республики Казахстан.

Материалы и методы

Методологическую базу настоящего исследования составили государственные проекты, программы цифровизации, научные труды казахстанских и зарубежных исследователей и специалистов в области разработки и внедрения цифровых технологий в образовательную систему. К основным методам исследований, применяемым при написании научной статьи, относятся обзор современных научных работ, статей, и публикаций, касающихся цифровой трансформации в высшем образовании; анализ стратегий и опыта зарубежных стран и Казахстана в области цифровой трансформации в высшем образовании.

Основные положения

Авторы работы [1] подтверждают, что цифровая трансформация сферы образования в Казахстане началась в 90-е годы. В этой же работе сообщается о наиболее эффективных современных практик на пути цифровой трансформации образования и это форма взаимодействия с мировыми организациями, которые предоставляют не только возможности для международного общения, но и ресурсные базы для дальнейшего использования. Ярким примером является масштабный евразийский проект «Модернизация высшего образования в Центральной Азии с использованием новых технологий» (HiEdTec) программы Erasmus +, основанный в 2018 году.

В рамках национального проекта «Технологический рывок за счет цифровизации, науки и инноваций» [2] в области высшего образования одной из основных задач является увеличение численности ученых, повышение качества научно-исследовательской деятельности и трансформация высших учебных заведений. Согласно отчету, общее количество исследователей в 2020 году составило 22 665 человек, из которых молодые ученые насчитывают 8225 человек, что составляет 36% от общего числа исследователей. Эти цифры указывают на значительное вовлечение молодого научного сообщества в научно-исследовательскую деятельность. Вместе с тем, они подчеркивают важность содействия и развития перспективных исследовательских направлений для создания устойчивой научной базы. Дополнительно, отчет выявляет необходимость дальнейших усилий в направлении повышения качества научных исследований, а также активного внедрения результатов исследований в практику. Это позволит выстроить устойчивые связи между наукой и индустрией, способствуя развитию инноваций и технологического прогресса в стране.

Таким образом, анализ представленного отчета подчеркивает не только текущие достижения в области научных исследований, но и указывает на области, требующие дополнительного внимания и развития для более эффективной цифровизации высшего образования в Казахстане.

Литературный обзор

Сегодня термины «цифровизация образования» и «цифровая трансформация» широко используются, однако, как выявлено в результате нашего анализа информации из открытых источников, данные понятия все еще лишены четких определений. Различные эксперты и специалисты истолковывают их по-разному. Цифровая трансформация объясняется как одна из ключевых задач, стоящих сегодня перед бизнесом [3] и в работе [4] одним из важных аспектов цифровой трансформации, показывают то, что доступ к самой технологии редко является проблемой. Вместо этого в основе проблемы лежит способность быстро разрабатывать и внедрять жиз-

неспособные цифровые бизнес-модели. Совместное использование цифровых технологий позволяет ускорить принятие решений, упростить рабочий процесс и избежать повторения задач и ошибок. Этот факт подтверждается научными исследованиями, проведенными зарубежными авторами [5], [6], [7].

Так, согласно авторам работы [8], цифровизация образования представляет собой использование цифровых технологий в процессе преподавания и обучения. В данном контексте под цифровыми технологиями понимается совокупность посреднических артефактов, таких как порталы, платформы, приложения, программное обеспечение, искусственный интеллект и другие, используемые для облегчения всестороннего преподавания, обучения и совместной работы.

Важность разработки модели цифровой трансформации высшего образования подтверждается авторами работы [9]. В их исследовании освещается, что создание модели высшего образования для цифровой трансформации значительно способствует эволюции стратегического управления университетами.

Авторы работы [10] отмечают, что цифровая трансформация в образовании включает в себя четыре фактора: входные данные, образовательный процесс, выходные факторы и образовательная среда.

Таблица 1. Факторы цифровой трансформации в образовании

<i>Входные данные:</i> учебные материалы, документы, учебники, данные об учащихся, учебно-методическое оборудование и средства для обучения	<i>Образовательный процесс:</i> цифровизация уроков, применение программного обеспечения для подготовки занятий, методы преподавания, методы управления классом, взаимодействие с учащимися в цифровом пространстве, все данные о процессе обучения учащихся отслеживаются и хранятся с помощью технологий, цифровизация управленческой информации, подключение системы баз данных
<i>Выходные данные:</i> оцифрованные результаты, уроки ориентированы на преподавание и свободны от административной работы, ведения записей о баллах, академической документации и т.д.	<i>Образовательная среда:</i> цифровизация учебных классов, досок и учебного оборудования.

Примечание: Составлена автором на основе источника [10]

Авторы исследования [11] подчеркивают, что цифровая трансформация способна значительно улучшить качество высшего образования. Они предлагают использовать те же ресурсы для эффективного управления университетами, делая их более эффективными и справедливыми. Кроме того, цифровая трансформация позволяет предоставлять высококачественные образовательные ресурсы более широкому кругу студентов и обще-

ственности, создавая благоприятные условия для практики высококачественного коннотативного развития. В их работе выделены три этапа цифрового развития образования:

1. Фаза преобразования
2. Фаза трансформации
3. Фаза всеобъемлющей трансформации

Фаза преобразования – это процесс интеграции цифровых технологий во все элементы системы образования. Фаза трансформации заключается в реализации самотрансформации, модернизации, структурной реорганизации и реинжиниринге процессов образования посредством расширения возможностей технологий. Информационные технологии, такие как облачные вычисления, большие данные, Интернет вещей, 5G и мобильная связь, блокчейн, искусственный интеллект и метавселенная, открывают новые возможности для реформирования и развития высшего образования. Фаза всеобъемлющей трансформации на еще более высоком уровне – это глубокие изменения, охватывающие все факторы, весь бизнес, все процессы и все сферы деятельности, которые в конечном счете создают новую экологию высшего образования.

Результаты и обсуждение

В современном мире, почти каждая страна активно участвует в процессе цифровизации высшего образования. Несмотря на широкое распространение цифровых технологий, развитие в данной области неоднородно, и уровень достижений существенно различен. Учебные учреждения по всему миру стремятся к модернизации и цифровой трансформации, однако подходы и результаты этого процесса значительно варьируются.

Таким образом, несмотря на широкое распространение и стремление к цифровой трансформации в высшем образовании, необходимо учитывать многообразие подходов и региональных особенностей для более эффективного внедрения цифровых технологий с учетом потребностей и возможностей каждой страны.

Уровень образования является ключевым показателем развития и благосостояния общества. Индекс уровня образования, разработанный Программой развития Организации Объединенных Наций (ПРООН) [12], представляет собой интегральный показатель, отражающий достижения страны в области образования населения. Согласно рейтингу, лидерами по уровню образования на 2022 год являются Австралия, Новая Зеландия, Исландия, Швеция, Бельгия, Финляндия, Дания, Греция, Нидерланды, Норвегия, в то время как Казахстан занимает 36-е место в этом рейтинге. Такой рейтинг объясняется авторами исследования [13], согласно которым страны с более высоким уровнем цифровизации имеют больше возможностей обеспечить соответствующие условия для интегрирования цифровых технологий в образовательную систему (Дания (средний показатель:

0,90–1,00), Нидерланды (средний показатель: 0,91–0,95), Финляндия (средний показатель: 0,88–0,90)), чем развивающиеся страны, поскольку их показатели цифровизации значительно выше, чем в странах переходного типа (Казахстан (средний показатель: 0.56)).

Согласно рейтингу BBVA Research DiGiX 2022 [14], Казахстан занимает 49-е место. В топ-5 стран по данному рейтингу входят Дания, США, Сингапур, Нидерланды и Финляндия (Рисунок 1).



Рис. 1. Рейтинг стран по цифровой трансформации DiGiX 2022

Примечание: Составлено автором на основе источника [14]

Примеры различных подходов к цифровизации образования в зарубежных странах

Различные страны внедряют разнообразные подходы к цифровой трансформации своих образовательных систем, основываясь на своих уникальных методах. В данной главе мы предлагаем провести обзор примеров цифровой трансформации из зарубежной практики, анализируя их по трем ключевым параметрам: стратегическому, методологическому и технологическому методам.

Стратегический метод: применение дорожной карты действия. В Великобритании функционирует организация JISC [15], созданная в 1993 году с целью поддержки использования информационных технологий в образовательных и исследовательских учреждениях. Это включает в себя разработку и внедрение цифровых технологий в процессе обучения и научных исследованиях. Как подчеркивается на официальном сайте [16], JISC также активно участвует в разработке стратегий применения информационных технологий в высшем образовании и исследовательской сфере. На рисунке 2. представлен инструментарий, предоставляемый JISC, для цифровизации высшего образования.

Предложенный инструментарий обеспечивает поддержку цифровой трансформации в организации и может быть применен в соответствии с ее стадией развития в процессе цифровой трансформации. Шаблон дорожной карты/плана действий может использоваться совместно с любыми из указанных документов, так как для всех материалов применяется единая структура.

Структура документа позволяет быстро определить области ответственности как отдельным лицам, так и командам, стимулируя их сосредотачиваться на конкретных аспектах рамочного документа или модели зрелости. Масштаб и размеры

документа и модели зрелости отражают сложности деятельности поставщиков высшего образования. Документ подчеркивает аспекты, требующие внимания в различных секциях, такие как организационные ценности в области равенства, разнообразия и инклюзивности (EDI), экологической устойчивости, этики, качества и другие.



Рис. 2. Инструментарий цифровой трансформации высшего образования.

Примечание: Составлено автором на основе источника [16]

Шаблон предлагает последовательный подход, который позволяет делиться или объединять (при необходимости) планы действий и обеспечивает старшим руководителям мгновенное понимание планов, приоритетов и прогресса. Руководители могут легко видеть приоритеты различных команд, и существует механизм для коррекции их на стратегическом уровне организации. Шаблон может быть использован для создания дорожной карты на уровне всей организации.

Методологический метод: применение методологии Scrum из управления IT проектами в процессе обучения. Авторы работы [17] внедрили и оценили гибкую образовательную концепцию eduScrum для новой магистерской программы «Цифровая трансформация» университета прикладных наук и искусств – Высшей школы Ганновера в Германии. eduScrum авторская методика Вилли Вейнандса, учителя из Нидерландов, смысл которого заключается в том, чтобы использовать методику Scrum в процессе обучения.

В результате анализа данной работы разработана таблица 2, в которой проведен сравнительный анализ методологии Scrum и eduScrum.

Таблица 2. Сравнительный анализ методологий Scrum и eduScrum.

Scrum	eduScrum
Agile Coach. Его обязанности включают в себя формирование и улучшение Agile-процессов в индивидуальных командах или на уровне всей организации, проведение обучения по принципам гибкого подхода к разработке программного обеспечения, а также мониторинг эффективности рабочих процессов	Преподаватели берут на себя роль коучинга в адаптированной системе eduScrum. Роль agile-тренера поддерживает студентов в вопросах, относящихся к подходу eduScrum, и/или вопросах, связанных с содержанием, относящихся к теории, лежащей в основе курса.
Scrum Master обеспечивает соблюдение процессов, поддерживает коммуникацию с участниками команды, планирует с ними циклы разработки (спринты), проводит ежедневные встречи, участвует в формировании бэклога, предоставляет участникам необходимые указания и выполняет другие соответствующие обязанности.	Каждая студенческая команда выбирает мастера eduScrum. Назначение роли может осуществляться на постоянной основе в каждом спринте. eduScrum поддерживает коммуникацию со студентами своей команды, планирует циклы изучения темы во время спринта, формирует задачи для изучения темы и разделяет обязанности внутри команды.
Scrum Team команда, работающая над проектом. В нее входят дизайнеры, разработчики, тестировщики и другие специалисты, участвующие в создании и запуске продукта.	Студенческая команда действует как самоорганизующаяся команда. Команда решает, как реализовать требования, и отвечает за структурирование рабочих задач в индивидуальном спринте.
Sprint Planning. Цель планирования спринта состоит в том, чтобы определить, что может быть выполнено в ходе спринта и как эта работа будет выполнена.	Основной целью этого мероприятия является планирование и организация работы для текущего семинара (темы лекции).
Stand Up Meeting – это короткое ежедневное собрание, где члены команды встают и обсуждают свой прогресс, планы на день и проблемы, с которыми они могут столкнуться.	Студенты проводят пятиминутное совещание в начале каждого урока, чтобы команда могла синхронизироваться.
Product backlog (беклог продукта) представляет собой список всех задач, требований и улучшений, которые могут быть включены в продукт	Список задач, которые студенческая команда планирует выполнить/протестировать за время изучения курса.
Sprint backlog (беклог спринта) представляет собой подмножество элементов из Product Backlog, выбранных командой разработки для выполнения в текущем спринте.	Список задач, которые студенческая команда планирует выполнить/протестировать за время изучения одной темы из курса.

Примечание: Составлено автором на основе источника [17]

Таким образом, eduScrum представляет собой эволюцию Scrum в контексте образования, пред-

лагая новый способ организации обучения, придающий акцент на активное вовлечение и развитие учащихся. Подход eduScrum предоставляет возможность преобразования традиционного образовательного процесса, делая его более интерактивным и вовлекающим. eduScrum стимулирует студентов к активному участию в учебном процессе. Вместо пассивного слушания лекций они становятся участниками команды, ответственными за свое обучение. Подход предоставляет гибкую структуру, которая может быть адаптирована к различным потребностям студентов и учебным материалам. eduScrum акцентирует внимание на коммуникации внутри учебной группы. Студенты учатся эффективно взаимодействовать друг с другом, вырабатывая навыки командной работы. Подход развивает у студентов навыки само-

организации. Они обучаются управлению своим временем, установлению приоритетов и планированию задач.

Технологический метод: применение цифровых технологий. Одним из методов цифровизации высшего образования является использование различных цифровых технологий. Исследователи в работе [18] провели анализ применения виртуальной реальности (VR) в различных сценариях в процессе обучения. Виртуальная реальность обладает большим потенциалом, и в последнее время ее применение в образовании вызывает большой исследовательский интерес. На основе проведенного анализа автором была разработана следующая таблица с целью иллюстрации примеров использования виртуальной реальности в образовательном процессе (табл. 3).

Таблица 3. Применение виртуальной реальности (VR) в различных сценариях в процессе обучения

Категория	Сценарий
Реалистичное окружение	Виртуальная среда отличается высоким качеством графики и была разработана таким образом, чтобы воспроизводить конкретную среду в реальном мире.
Пассивное наблюдение	Студенты могут ознакомиться с виртуальной средой. Этот элемент дизайна также применим к приложениям, в которых пользователи могут перемещаться по заранее определенному пути и при этом оглядываться по сторонам.
Перемещение по комнате	Учащиеся могут самостоятельно исследовать виртуальную среду, телепортируясь или летая по ней.
Базовое взаимодействие с объектами	Учащиеся могут выбирать виртуальные объекты и взаимодействовать с ними различными способами. Это включает в себя извлечение дополнительной информации об объекте в письменной или устной форме, его захват и вращение, увеличение масштаба объектов для просмотра более подробной информации и изменение цвета или формы объекта.
Сборка объектов	Учащиеся могут выбирать виртуальные объекты и соединять их вместе, включая создание новых объектов путем сборки нескольких отдельных объектов.
Взаимодействие с другими пользователями	Учащиеся могут взаимодействовать с другими учащимися или преподавателями. Взаимодействие может осуществляться в форме аватара и с помощью средств коммуникации, таких как мгновенные сообщения или голосовой чат. Этот элемент дизайна также включает в себя возможность посещения студентами виртуальных учебных пространств друг друга.
Управление ролями	Приложение виртуальной реальности предлагает различные функциональные возможности для разных ролей. Проводится различие между ролью ученика и ролью учителя. Для учителя приложение виртуальной реальности предлагает расширенные функциональные возможности, такие как назначение и оценка учебных заданий или просмотр прогресса в обучении учащихся.
Совместное использование экрана	Приложение виртуальной реальности позволяет учащимся и преподавателям транслировать приложения и файлы со своего локального рабочего стола на виртуальные экраны.
Контент, созданный пользователем	Учащиеся могут создавать новый контент, например 3D-модели, и загружать этот новый контент в виртуальную среду. Этот элемент дизайна также применяется, когда пользовательским контентом можно поделиться с другими пользователями, чтобы они могли использовать его и в своей виртуальной среде.
Инструкции	Учащиеся имеют доступ к учебному пособию или инструкциям о том, как пользоваться приложением виртуальной реальности и как выполнять учебные задания. Инструкции могут быть даны текстовыми, звуковыми или виртуальным агентом.
Немедленная обратная связь	Учащиеся получают немедленную текстовую, слуховую или тактильную обратную связь. Обратная связь информирует учащихся о том, правильно ли они решили учебные задачи и было ли успешным взаимодействие с виртуальными объектами. В некоторых случаях обратная связь также может быть обеспечена путем моделирования результатов взаимодействия с виртуальными объектами, например, когда моделируется соответствующая химическая реакция после смешивания химических веществ в виртуальной лаборатории.
Проверка знаний	Учащиеся могут проверить свой прогресс в обучении с помощью тестов знаний, викторин или задач.

Категория	Сценарий
Виртуальные награды	Учащиеся могут получать виртуальные награды за успешное выполнение учебных заданий. Учащиеся могут быть вознаграждены виртуально, получая достижения, значки, более высокие места в таблице лидеров, а также открывая эксклюзивный контент, такой как скрытые комнаты или дополнительный учебный контент.
Принятие значимых решений	Учащиеся учатся в виртуальной среде, участвуя в сценарии (ролевой игре), который может закончиться по-разному. В этом сценарии они должны принимать решения, которые влияют на исход сценария. Этот элемент дизайна неприменим, когда решения учащихся не влияют на исход сценария.

Примечание: Составлено автором на основе источника [18]

В целом, использование виртуальной среды в образовании предоставляет учащимся уникальные возможности для интерактивного обучения. Виртуальная реальность позволяет студентам погружаться в аутентичные образовательные сценарии. Виртуальная среда также способствует коллаборации, обмену контентом, и даже созданию нового пользовательского контента. Обратная связь и возможность проверки знаний через тесты и викторины являются важными элементами образовательного процесса. Наконец, виртуальная среда позволяет студентам получать награды и участвовать в ролевых сценариях, создавая уникальный и многогранный опыт обучения.

Итоги главы свидетельствуют о том, что в рамках обсуждения цифровизации высшего образования рассмотрены три ключевых метода: стратегический, методологический и технологический. В контексте стратегического подхода подробно рассмотрен инструментарий цифровой трансформации JISC, предоставляющий полную стратегию с соответствующей документацией, широко используемый для поддержки образовательных учреждений Великобритании. Методологический метод иллюстрируется на примере eduScrum, где методология Scrum применяется в учебном процессе для распределения ролей, задач и обеспечения организации учебного процесса. В рамках технологического метода рассмотрено применение виртуальной реальности в качестве инструмента обучения.

Примеры применения цифровых технологий в учебных заведениях Казахстана

Университет Нархоз. Внедрение NFT-дипломов представляет собой ключевой шаг в процессе цифровизации образования, и Казахстан стремится возглавить этот процесс, становясь лидером в цифровой трансформации государства и бизнеса. Асет Турысов, вице-министр цифрового развития, инноваций и аэрокосмической промышленности Республики Казахстан, подчеркнул важность этого события, отметив, что Нархоз станет первым вузом в Центральной Азии, выпускающим NFT-дипломы [19]. Внедрение цифровых дипломов с использованием технологии блокчейн исключает возможность мошенничества и подделки. Каждый NFT-диплом обеспечивается уникальным смарт-контрактом, га-

рантируя высокий уровень безопасности и защиты документа. Такая система предоставляет информацию с использованием блокчейн технологий, исключая возможность последующих изменений. Первоначально создание NFT-дипломов стало практикой в Массачусетском технологическом университете в 2017 году. Теперь эта инновационная технология становится доступной и в Казахстане. Президент Университета Нархоз, Мирас Дауленов, подчеркнул, что это открывает новую эру цифровизации в университете. Обладатели цифровых дипломов больше не будут нуждаться в их нотариальном удостоверении, а информация о дипломе будет надежно встроена в цифровой формат благодаря технологии блокчейн, предотвращая возможность подделки или изменений.

В дополнение к внедрению NFT-дипломов, университет Нархоз нацелен на исследование и внедрение других передовых технологий в образовательный процесс. К 2030 году планируется:

- будет эффективно работать цифровая система управления университетом;
- компоненты образовательных программ будут предлагаться в цифровом формате;
- Нархоз войдет в топ-5 компаний «верного капитала» по уровню информационной безопасности;
- все выпускники будут получать nft-дипломы, защищенные от подделки технологией блокчейн;
- все студенты будут владеть языком программирования python.

Университет АИТУ. Документ стратегического развития цифровой трансформации высшего образования Университета АИТУ [20] представляет собой важный ориентир для будущего учебного заведения. Формирование Smart Campus и расширение инфраструктуры представляют собой ключевые аспекты цифровой трансформации в сфере высшего образования. Путем развития умного кампуса с использованием передовых технологий возможно создание комфортной среды как для студентов, так и для сотрудников учебного заведения. Это включает в себя внедрение инновационных систем управления и мониторинга, обеспечивающих эффективное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса.

Создание модели «Digital university» представляет собой еще один важный аспект цифровой трансформации в высшем образовании. Внедре-

ние современных технологий обучения и управления позволяет существенно улучшить качество образовательного процесса, делая его более доступным, интерактивным и адаптивным к потребностям современного обучающегося.

Заключение

В ходе исследования, проведенного авторами данной статьи, был предпринят обширный анализ зарубежных примеров интеграции цифровых технологий в образовательный процесс с учетом трех ключевых аспектов: стратегического, методологического и технологического. Этот подход позволил охватить все важные аспекты цифровой трансформации высшего образования и выявить передовой опыт различных стран.

Кроме того, исследование включало в себя анализ текущего состояния опыта Республики Казахстан в области цифровой трансформации высшего образования. Это позволило сопоставить и оценить достижения и вызовы, с которыми сталкиваются образовательные учреждения в стране, с мировыми тенденциями и передовыми практиками.

В заключение, рекомендуется проведение комплексного исследования с целью создания эффективной программы по цифровой трансформации высшего образования в Республике Казахстан. Эта программа должна включать в себя проекты, охватывающие три ключевых аспекта интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИТ): стратегический, методологический и технологический.

Стратегический аспект: рекомендуется разработать стратегию цифровой трансформации высшего образования, определяющую цели, приоритеты и планы действий для интеграции цифровых технологий в образовательный процесс. Эта стратегия должна учитывать особенности и потребности казахстанской образовательной системы, а также выработать меры по поддержке и стимулированию инноваций в этой области.

Методологический аспект: следует разработать и внедрить современные методики обучения и управления, основанные на использовании цифровых технологий. Это включает в себя обучение преподавателей новым методам преподавания с использованием цифровых инструментов, а также разработку учебных материалов и курсов, адаптированных к современным требованиям и стандартам.

Технологический аспект: рекомендуется создание и модернизация инфраструктуры высшего образования, обеспечивающей доступ к передовым ИТ технологиям. Это включает в себя обновление компьютерных лабораторий, развертывание сетевой инфраструктуры с высокой пропускной способностью, внедрение облачных технологий для доступа к образовательным ресурсам, а также разработку и внедрение специализированных образовательных приложений и платформ.

Таким образом, создание эффективной программы по цифровой трансформации высшего образования в Республике Казахстан требует комплексного подхода, охватывающего стратегические, методологические и технологические аспекты. Проведение такого исследования и разработка соответствующих проектов позволят обеспечить успешное внедрение и использование ИТ технологий в образовательной сфере, способствуя модернизации образовательного процесса и повышению его эффективности.

Литература

1. Zhanbirov, G., Toktamyssova, A., Mussabayev, B., Tankachova, Y. S., & Zheldak, T.A. Digitalization approach in Education based on applying the network readiness index as the Universal Metric // *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. – 2022. – № 4. – С. 162–169. URL: <https://doi.org/10.33271/nvngu/2022-4/162>
2. Национальный проект «Технологический рывок за счет цифровизации, науки и инноваций». Постановление Правительства Республики Казахстан № 727–2017. URL: <https://primeminister.kz/ru/nationalprojects/nacionalnyy-proekt-tehnologicheskyy-ryvok-za-schet-cifrovizacii-nauki-i-innovaciy-159116> (дата обращения: 18.09.2023)
3. Saarikko, T., Westergren, U. H., & Blomquist, T. The Internet of Things: Are you ready for what's coming? // *Business Horizons* – 2017. – № 60(5). – P. 667–676. URL: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2017.05.010>
4. Hess, Thomas & Matt, Christian & Benlian, Alexander & Wiesböck, Florian. Options for Formulating a Digital Transformation Strategy // *MIS Quarterly Executive*. – 2016. – № 15. – P. 123–139. URL: https://www.researchgate.net/publication/291349362_Options_for_Formulating_a_Digital_Transformation_Strategy
5. Jafari-Sadeghi, V., Garcia-Perez, A., Canelo, E., & Couturier, J. Exploring the impact of digital transformation on technology entrepreneurship and technological market expansion: The role of technology readiness, exploration and exploitation // *Journal of Business Research* – 2021. – № 124. – P. 100–111. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.11.020>
6. Melović, B., Jocović, M., Dabić, M., Vulić, T. B., & Dudic, B. The impact of digital transformation and digital marketing on the brand promotion, positioning and electronic business in Montenegro // *Technology in Society*, 63–2020. URL: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101425>
7. Fernandez-Vidal, J., Gonzalez, R., Gasco, J., & Llopis, J. Digitalization and corporate transformation: The case of european oil & gas firms // *Technological Forecasting and Social Change*. – 2022. – P. 174. URL: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121293>

8. Langseth I., Jacobsen D.Y., Haugbakken H. The Role of Support Units in Digital Transformation: How Institutional Entrepreneurs Build Capacity for Online Learning in Higher Education // *Technology, Knowledge and Learning*. – 2022. – № 28 (4). – P. 1745–1782. URL: DOI: 10.1007/s10758-022-09620-y
9. Mohamed Hashim, M., Tlemsani, I. & Matthews, R. Higher education strategy in digital transformation // *Educ Inf Technol* – 2022. – № 27. – P. 3171–3195. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10739-1>
10. Phuong T.T.T., Nguyen N.D., Van D.N., Thu H.N.T., Chi T.N. Factors Influencing the use of Digital Games in Teaching: An Exploratory Study in the Context of Digital Transformation in Northern Vietnam // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. – 2023. – № 18 (8). – P. 164–182. URL: <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i08.36243>
11. Yang Z. Digital Transformation to Advance High-Quality Development of Higher Education // *Journal of Educational Technology Development and Exchange*. – 2022. – № 15 (2). – P. 15–23. URL: DOI: 10.18785/jetde.1502.02
12. UNDP (United Nations Development Programme) // *Human Development Report 2021–22: Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World*. New York. – 2022. URL: <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22> (дата обращения: 20.03.2024)
13. Kuzmenko T., Kondrashova A., Lisetskyi K., Moiseienko S., Volkova O., Khrapatyi S. Modern Tools for Increasing the Effectiveness of Distance Education in the Conditions of Digitalization // *Journal of Curriculum and Teaching*. – 2023. – № 12 (2). – P. 55–64. URL: <https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p55>
14. DiGiX 2022 Update: A Multidimensional Index of Digitization. BBVA Research Digital Economy & Social Sustainability. – 2022. URL: <https://www.bbva.com/en/publicaciones/digix-2022-update-a-multidimensional-index-of-digitization/> (18.03.2024)
15. Информация об организации JISC. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Jisc> (дата обращения: 12.02.2024)
16. Информация об организации JISC. URL: <https://beta.jisc.ac.uk/about-us> (дата обращения: 12.02.2024)
17. Neumann M., Baumann L. Agile Methods in Higher Education: Adapting and Using eduScrum with Real World Projects // *Proceedings – Frontiers in Education Conference, FIE*. – 2021. URL: DOI: 10.1109/FIE49875.2021.9637344
18. Jaziar Radianti, Tim A. Majchrzak, Jennifer Fromm, Isabell Wohlgenannt, A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda // *Computers & Education*. – 2020. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>.
19. Официальный сайт университета Нархоз. Стратегия развития университета Нархоз. – 2023. URL: <https://narhoz.edu.kz/development-strategy> (дата обращения: 11.04.2024)
20. Официальный сайт университета Astana IT University. Стратегия развития ТОО «Astana IT University» на 2020–2025 годы. – 2022. URL: <https://astanait.edu.kz/about/> (дата обращения: 11.04.2024)

METHODS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION: GENERALIZATION OF THE EXPERIENCE OF KAZAKHSTAN AND OTHER COUNTRIES

Amirkhan N.D., Salykova L.N.
Astana IT University

Purpose of the research – is to review contemporary trends in digital transformation in education abroad and analyze the experience of the Republic of Kazakhstan in this field to identify key aspects, challenges, and prospects in the educational environment in the digital era.

The methodological basis of this study comprises state projects, digitalization programs, scientific works of Kazakhstani and foreign researchers and specialists in the development and implementation of digital technologies in the education system. The main research methods employed in writing this scientific article include reviewing contemporary scientific works, articles, and publications related to digital transformation in higher education; analyzing strategies and experiences of foreign countries and Kazakhstan in the field of digital transformation in higher education.

The originality and value of the research lie in conducting a comparative analysis of foreign methods of digital transformation in higher education with the experience of the Republic of Kazakhstan, which allows identifying peculiarities, similarities, and differences in applied strategies and approaches. The presentation of advanced foreign practices of digital transformation provides an opportunity to implement successful methods in the Kazakhstani context, enriching and improving educational processes in the country.

The practical significance of this research lies in its ability to offer specific recommendations and strategies for educational institutions in the Republic of Kazakhstan on the effective use of digital technologies in the educational process.

Keywords: digital transformation, digitalization, higher education, methods.

References

1. Zhanbirov, G., Toktamyssova, A., Mussabayev, B., Tankachova, Y. S., & Zheldak, T.A. Digitalization approach in Education based on applying the network readiness index as the Universal Metric // *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. – 2022. – № 4. – С. 162–169. URL: <https://doi.org/10.33271/nvngu/2022-4/162>
2. National project “Technological breakthrough through digitalization, science and innovation.” Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan No. 727–2017. URL: <https://primeminister.kz/ru/nationalprojects/nacionalnyy-proekt-tehnologicheskyy-vyok-za-schet-cifrovizacii-nauki-i-innovaciy-159116> (date of access: 18.09. 2023)
3. Saarikko, T., Westergren, U. H., & Blomquist, T. The Internet of Things: Are you ready for what’s coming? // *Business Horizons* – 2017. – № 60(5). – P. 667–676. URL: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2017.05.010>
4. Hess, Thomas & Matt, Christian & Benlian, Alexander & Wiesböck, Florian. Options for Formulating a Digital Transformation Strategy // *MIS Quarterly Executive*. – 2016. – № 15. – P. 123–139. URL: https://www.researchgate.net/publication/291349362_Options_for_Formulating_a_Digital_Transformation_Strategy

5. Jafari-Sadeghi, V., Garcia-Perez, A., Candelo, E., & Couturier, J. Exploring the impact of digital transformation on technology entrepreneurship and technological market expansion: The role of technology readiness, exploration and exploitation // *Journal of Business Research* – 2021. – № 124. – P. 100–111. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.11.020>
6. Melović, B., Jocović, M., Dabić, M., Vulić, T. B., & Dudic, B. The impact of digital transformation and digital marketing on the brand promotion, positioning and electronic business in Montenegro // *Technology in Society*, 63–2020. URL: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101425>
7. Fernandez-Vidal, J., Gonzalez, R., Gasco, J., & Llopis, J. Digitalization and corporate transformation: The case of European oil & gas firms // *Technological Forecasting and Social Change*. – 2022. – P. 174. URL: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121293>
8. Langseth I., Jacobsen D.Y., Haugbakken H. The Role of Support Units in Digital Transformation: How Institutional Entrepreneurs Build Capacity for Online Learning in Higher Education // *Technology, Knowledge and Learning*. – 2022. – № 28 (4). – P. 1745–1782. URL: DOI: 10.1007/s10758-022-09620-y
9. Mohamed Hashim, M., Tlemsani, I. & Matthews, R. Higher education strategy in digital transformation // *Educ Inf Technol* – 2022. – № 27. – P. 3171–3195. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10739-1>
10. Phuong T.T.T., Nguyen N.D., Van D.N., Thu H.N.T., Chi T.N. Factors Influencing the use of Digital Games in Teaching: An Exploratory Study in the Context of Digital Transformation in Northern Vietnam // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. – 2023. – № 18 (8). – P. 164–182. URL: <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i08.36243>
11. Yang Z. Digital Transformation to Advance High-Quality Development of Higher Education // *Journal of Educational Technology Development and Exchange*. – 2022. – № 15 (2). – P. 15–23. URL: DOI: 10.18785/jetde.1502.02
12. UNDP (United Nations Development Programme) // *Human Development Report 2021–22: Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World*. New York. – 2022. URL: <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22> (дата обращения: 20.03.2024)
13. Kuzmenko T., Kondrashova A., Lisetskiy K., Moiseienko S., Volkova O., Khrapatyi S. Modern Tools for Increasing the Effectiveness of Distance Education in the Conditions of Digitalization // *Journal of Curriculum and Teaching*. – 2023. – № 12 (2). – P. 55–64. URL: <https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p55>
14. DiGiX 2022 Update: A Multidimensional Index of Digitization. BBVA Research Digital Economy & Social Sustainability. – 2022. URL: <https://www.bbva.com/en/publicaciones/digix-2022-update-a-multidimensional-index-of-digitization/> (date of access: 18.03.2023)
15. Information about the organization JISC. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Jisc> (date of access: 12.02.2024)
16. Information about the organization JISC. URL: <https://beta.jisc.ac.uk/about-us> (date of access: 12.02.2024)
17. Neumann M., Baumann L. Agile Methods in Higher Education: Adapting and Using eduScrum with Real World Projects // *Proceedings – Frontiers in Education Conference, FIE*. – 2021. URL: DOI: 10.1109/FIE49875.2021.9637344
18. Jaziar Radianti, Tim A. Majchrzak, Jennifer Fromm, Isabell Wohlgenannt, A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda // *Computers & Education*. – 2020. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
19. Official website of Narxoz University. Development strategy of Narxoz University. – 2023. URL: <https://narxoz.edu.kz/development-strategy> (date of access: 11.04.2024)
20. Official website of the university Astana IT University. Стратегия развития ТОО «Astana IT University» на 2020–2025 годы. – 2022. URL: <https://astanait.edu.kz/about/> (date of access: 11.04.2024)

Педагогические условия применения технологий деловой игры при обучении иностранному языку

Брылева Екатерина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Брянский
государственный технический университет»
E-mail: bryleva_ekaterina@mail.ru

Статья рассматривает вопросы совершенствования процесса обучения иностранным языкам в техническом вузе через активизацию творческих способностей аспирантов. В качестве примера используется такой методический прием обучения, как деловая игра. Являясь компонентом подготовки специалиста в неязыковом вузе, углубленное изучение иностранного языка дает возможность его практического использования в профессиональной деятельности, а также обеспечивает достижение коммуникативной компетенции. Благодаря использованию терминологического аппарата, средств и методов обучения, ориентированных на конкретную специальность, языковая профессиональная подготовка аспирантов выходит на новую структуру и содержание, тем самым повышая мотивацию изучения иностранного языка будущими специалистами.

В статье акцентируется внимание на факторах, определяющих внутреннюю интеграцию личности в учебный процесс и оказывающих влияние на активность личности при решении задач. Приведены психолого-дидактические принципы, которые лежат в основе разработки и проведения деловых игр. Подчеркивается особая роль применения методического приема – деловой игры – при решении условно профессиональных задач, требующих комплексного применения профессионально-технических знаний, а также оперативного мышления, умений и навыков профессионального иноязычного общения.

Ключевые слова: совершенствование процесса обучения, деловая игра, творческие способности, коммуникативная компетенция, образовательные технологии, социальные и профессионально значимые качества, профессионально-технические знания.

In a non-linguistic university, the study of foreign languages is a component of specialist training that provides the university postgraduates with the achievement of communicative competence, which allows the practical usage of a foreign language in the professional activities. With the advent of new specialties, the traditional form of the foreign language training for postgraduate students at a technical university is undergoing constructive changes. New organizational programs appear in the foreign language studying practice.

The study of a foreign language at a technical university pursues a special purpose of study, using its own terminology, its own means and methods of teaching, which are focused on a specific specialty [1]. For example, there exist English for technologists, for ecologists, for economists, for programmers, etc. This allows us to reach a new structure and content of professional language training for postgraduate students, thereby increasing the motivation of specialists to learn a foreign language [4].

Understanding the professional value of the task, as well as accepting these tasks as sufficiently feasible and accessible, the postgraduate student realizes the necessity to complete a particular task for his future professional activity. Thus, the postgraduate students' activities in learning a foreign language at a technical university should, first of all, be appropriately motivated.

The value of the task for a particular person and the possibility of solving it are two factors that influence a person's activity in understanding problems, determine the internal integration of a personality into the educational process. If the task is too easy and trivial, the postgraduate, as a rule, does not feel compelled to spend the time on solving it, and at the same time, if the task is obviously too difficult, students also refuse to solve it [5]. When preparing for foreign language classes, the level of individual readiness to complete tasks of various complexity degrees must be taken into account, so that the tasks should be understandable by each concrete person.

In our opinion the major factor for the unproductive teaching of foreign languages to the postgraduate students of technical universities, is that in the process of studying a foreign language it occurs to be the matter of mastering and grasping, whereas intrinsically it acts as a means for solution not only linguistic and not so much linguistic professional tasks but social and occupational and professional tasks. The period of adaptation at work for a postgraduate student implies the transformation of educational data from the purpose and subject of mastering into a resource of profession-

al activity modulation. However, the lack of facilities for the practical usage of a foreign language cannot but affect motivational aspect.

It is implicit, there are specialties where professional foreign language knowledge is vital (international airline pilots, flight operations officers, software developers, financial analysts working in the international electronic trading system, etc.). Due to their specific tasks, these specialties are in a special position, they are taught by a limited number of educational institutions and their methods cannot be applied in each university of the country. But the very idea of teaching a professional foreign language in the learning process of a future specialist is very relevant [2].

But even having a good command of various types of speech activities in a foreign language (listening, grammar, understanding, speaking, reading, writing), in educational framework, a university postgraduate, a future specialist, an engineer may turn to be not so good in reality when solving special professional language tasks. A misunderstanding of the specialized information from various English sources can significantly complicate the professional activity, and possibly lead to more serious consequences.

The training of professionally meaningful qualities of a future specialist is associated with the technological process that constitutes the substance of this specialist's occupation. Thereby, the abilities of professional English proficiency are modeled, created and developed not only on the material of the English language, but also on the ground of a subject-matter indicative of the technology of the future specialist's functions [3].

It is obvious that the educational work of postgraduate students in these conditions carries the features of both learning and future professional activity. For its organization, only the English language material is not enough; it is necessary to generate a model combining primary technological approaches and corresponding to them standard tasks related to the practical language usage. Aside from the foreign language specialists, special disciplines lecturers can be engaged into the arrangement and realization of academic activities.

The type of activity that copes with this task best of all is a business game. It is advisable to assign the role for everyone, where the main functions are outlined in advance by the teacher, and students need to build professional relationships using a foreign language. A business game is the deployment of a special game activity of students, postgraduates or other participants, reconstructing the subject and social aspects of professional training. The achievement of didactic and educational goals is realized on the business game problematic material in the process of dialogical communication and interaction.

The business simulation games are based on well-known psychological and didactic principles.

Firstly, it is the simulation technique principle of particular conditions and output indices movement. Postgraduate students are involved in activities characterized by the subject similarity, by the social and

psychological resemblance of their future professional activities.

Secondly, it is the principle of game simulation of the subject-matter and patterns of professional activity. This principle ensures the students' personal involvement in the business game.

Thus, simulation and game models are included into the structure of business games. A professional activity model is the bases of the simulation model. The goals, the object and the scenario of the game, a set of roles, rules, a system for evaluating the actions of participants, and game equipment are included into the game model.

Thirdly, the principle of problematic content of the simulation model. It means that in the process of a business simulation game the postgraduate student has to catch the idea of a number of probabilistic complex scenarios. To resolve such situations, a comprehensive application of professional and technical knowledge, operational thinking, skills and abilities of professional foreign language communication are required.

Fourthly, the principle of team work and dialogic communication which is essential for the specialist's professional mentality growth and the establishment of social qualities of his personality. Among the extralinguistic goals of the game we can mention language knowledge, speech skills and communicative skills while solving relatively professional tasks.

The main role in the activation of foreign language abilities of a future specialist is assigned to business games, which represent the subject, social and situational psychological similarity of his work. Training in professional foreign language communication in business simulation games comes from the process of accomplishment of the tasks and situations or events that reproduce the workable professional activity of an engineer representing a chain of interrelated situations. Decision making is an ongoing process here so that the distinctive feature of the business simulation games is the interdependence of decisions made by the its participants.

What goals can be achieved as a result of a business game?

First of all, the game participants study the subject, social and psychological content of their future work which can be related to the foreign language speech activity.

The active participants develop professional competence while handling with the complex tasks that require for their solution the application of knowledge of several disciplines, including a foreign language.

It should also be noted that postgraduate students are trained to make proficient solutions in miscellaneous occupational situations of foreign language communication and accelerate the ability of self-governing operations.

And, what is especially important, is that postgraduates generate a motivated attitude to learn a professional foreign language or a language for special purposes.

The model of future professional activities relies on the content of the educational activities system in the

business game. The integration of technical disciplines and a foreign language ensures the systematic use of skills in special subjects and a foreign language.

The conditions of the business game should help eliminate a number of subjective factors that complicate the process of professional communication in a foreign language. To such factors we refer the reduction of the postgraduate's adaptation period to the peculiarities of the partner's speech communication; improvement of the accurate understanding of foreign language information; insurance of the adequacy of the correlation of foreign language information about an object with its subject characteristics.

The described methodical technique, a business simulation game, facilitates the extension of important skills. As a result, the participants of the such teaching method evolve the quality to critically process the information; the ability to identify the sections of knowledge in which they acquire qualifications. Future specialists apply the information and knowledge obtained in the education process at the university in the real conditions of future professional activity.

Литература

1. Бордовская, Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учебное пособие. Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2007. 408 с.
2. Брылева Е.В., Матюшина И.В. Повышение интереса к языковому образованию посредством внедрения инновационных образовательных технологий в процесс подготовки студентов неязыкового вуза // Современное педагогическое образование: научный журнал. Москва: КноРус, 2021. № 3. С. 135–138.
3. Макаев Х.Ф. Языковая среда как главное условие эффективности иноязычной подготовки. // Alma Mater (Вестник Высшей школы). 2014. № 7. С. 92–95.
4. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. М.: ИКЦ «МарТ»: – Ростов-н/Д: издательский центр «МарТ», 2006. 336 с.
5. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образо-

вания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 368 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR USING BUSINESS GAME TECHNOLOGIES WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Bryleva E.V.

Bryansk State Technical University

The article examines the issues of improving the process of teaching foreign languages at a technical university through the intensification of the creative abilities of postgraduate students. As an example, a teaching method such as a business game is used. As a component of specialist training in a non-linguistic university, in-depth study of a foreign language provides the opportunity for its practical usage in professional activities, as well as ensures the achievement of communicative competence. Thanks to the terminology usage, tools and teaching methods focused on a specific specialty, the professional language training of graduate students comes to a new structure and content, thereby increasing the motivation of future specialists to study a foreign language.

The article focuses on the factors that determine the internal integration of a personality into the educational process and influence the activity of the individual while solving problems. The psychological and didactic principles that underlie the development and conduct of business games are given. The special role of using a methodical technique – a business game – is emphasized in solving conditionally professional tasks that require the integrated application of professional and technical knowledge, as well as operational thinking, skills and professional foreign language communication abilities.

Keywords: improvement of the learning process, business game, creativity, communicative competence, educational technologies, social and professionally significant qualities, vocational and technical knowledge.

References

1. Bordovskaya, N.V. Humanitarian technologies in university educational practice: theory and methodology of design: textbook. St. Petersburg: Book House, 2007. 408 p.
2. Bryleva E. V., Matyushina I.V. Increasing interest to language education through the introduction of innovative educational technologies in the process of training students of a non-linguistic university // Modern Pedagogical Education. Moscow: KnoRus, 2021. No. 3. Pp. 135–138.
3. Makaev Kh.F. Language environment as the main condition for the effectiveness of foreign language training. // Alma Mater (Bulletin of Higher School). 2014. No. 7. Pp. 92–95.
4. Pedagogical technologies: studies. a manual for students of pedagogical specialties / Under the general editorship of V.S. Kukushin. M.: ICC "MarT": – Rostov-n/A: publishing center "MarT", 2006. 336 p.
5. Polat E.S. Modern pedagogical and information technologies in the education system: textbook for higher education institutions / E.S. Polat, M.Y. Bukharkina. – 3rd ed., ster. M.: Publishing center "Academy", 2010. 368 p.

Выявление факторов внутренней и внешней мотивации к обучению у студентов вуза: аспекты влияния образовательной среды

Волочнюк Анна Александровна,
старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»,
Севастопольский государственный университет
E-mail: annavolochniuk@gmail.com

Саган Светлана Николаевна,
ассистент кафедры «Иностранные языки», Севастопольский
государственный университет
E-mail: lvova211@icloud.com

В современном мире тема мотивации студентов в обучении особенно актуальна при подготовке будущих специалистов. Роль мотивации при создании условий поведения для современного обучающегося напрямую связана с анализом и классификацией поведенческих ресурсов человека, его активности и движущей силы деятельности. Внутренняя мотивация взаимосвязана с результативностью когнитивной деятельности человека по сравнению с внешней мотивацией. Именно поэтому приоритетное значение отдается формированию интереса к профессиональной деятельности обучающихся на протяжении всего периода обучения. В данном исследовании приведены результаты анкетирования среди студентов начальных курсов с целью повысить их внутреннюю мотивацию, а также определить, какие внешние факторы являются ключевыми при определении устойчивой мотивации.

Ключевые слова: самомотивация, мотив, мотивация в период обучения в ВУЗе, профессиональные мотивы.

На сегодняшний день образование играет одну из ключевых ролей в жизни каждого человека. Выбор направления обучения определяет не только род деятельности, но дальнейшие перспективы и статус будущих специалистов. Знания, полученные в период обучения, послужат началом развития личностных и профессионально-ориентированных качеств каждого специалиста и поспособствуют быстрому карьерному росту [1, с. 87].

Стоит отметить, что при поступлении в ВУЗ студенты руководствуются определенными мотивами и у каждого из них свои цели и задачи на период обучения. Студенты поступают в ВУЗ и овладевают определенной теоретической базой. В свою очередь, теоретическая база впоследствии упорного труда обрастает полученными знаниями в выбранной студентами сфере. Совокупность полученных знаний оказывает значительное влияние на способность применять полученные знания и навыки в профессиональной деятельности [8, с. 250].

Ряд студентов выбирает поступление в ВУЗ с целью закрепления за собой определенного статуса, который возможно поддерживать весь период обучения и в рамках профессиональной деятельности. Еще одним мотивом выступает возможность получить востребованную профессию и получать достойную оплату труда. Необходимо подчеркнуть, что помимо вышеперечисленных мотивов к поступлению и обучению в ВУЗе имеется еще и ряд индивидуальных факторов, способствующих стремлению студентов получить высшее образование.

Концепция изучения мотивации заняла основополагающую позицию в различных предметных областях от философии и культурологии до социологии и психологии. Проблема исследования мотивации является фундаментальной как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Функция мотивации в создании условий поведения для современного студента напрямую связана с анализом и классификацией поведенческих ресурсов человека, его активности и движущей силы деятельности.

Сложность и многофункциональность проблемы мотивации в своих работах рассматривали К. Левин, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, И.В. Имедадзе, А.Н. Леонтьев, А.А. Файзуллаев, Х. Хекхаузен, А.К. Маркова, З.Фрейд и др. Первым, кто применил термин «мотивация» стал А.Шопенгауэр в 1910 в своем научном труде «Четыре принципа достаточной причины». Впоследствии термин ста-

ли использовать с целью охарактеризовать поведенческие принципы человека. В рамках деятельностного подхода А.Л. Леонтьева определяет мотивацию как значение конкретизации потребности, условия деятельности [5, с. 22].

Согласно мнению Л.И. Божович, мотив – это побудительная сила, содействующая любой деятельности человека [2, с. 11]. Справедливо предположить, что мотивация как процесс берет свое начало в основных личных мотивах или основывается на личных мотивах и факторах, побуждающих каждого человека двигаться к своим целям и выполнять поставленные задачи. Это, в свою очередь, приводит носителя мотивов к удовлетворению потребностей собственными силами и по личной инициативе. Таким образом, учитывая все сказанное, мы можем говорить о внутренней мотивации, которая имеет социально-психологические основания и не может быть подвержена другим людям и сторонним действиям.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ответственность за мотивацию берет на себя только сам человек, отдельная личность, в этом случае мы имеем дело с самомотивацией.

Необходимо рассмотреть взаимосвязь мотивации и процесса обучения, так как довольно сложно ответить на вопрос о том, на какой из сторон лежит большая ответственность за реализацию учебной мотивации. Чтобы получить ответ на данный вопрос, стоит четко понимать, что существует определенная иерархия ответственности.

Прежде всего, перед преподавателями стоят определенные задачи. Преподаватель должен работать по образовательной программе, придерживаться федеральных государственных образовательных стандартов, ставить перед собой определенные задачи для достижения конкретных целей при обучении и подготовке обучающихся. Для преподавателя важно, чтобы студенты встали на путь познания, обрели собственную систему ценностей. Безусловно, каждый педагог тщательно готовит материал лекций и практических занятий таким образом, чтобы студенты приобретали новые знания, умения и навыки, набирались опыта. Педагогу необходимо продемонстрировать, что в образовательной системе координат является обязательным, как например для подготовки к зачету, экзамену или практике, а что дополнительным.

Второе место в иерархии ответственности отводится студентам. Каждый из них выбирает специальность, с которой в дальнейшем при благоприятном развитии событий, сможет связать дальнейшую жизнь. Выбранная специальность накладывает на студента ответственность. Студенты обязаны овладеть основной образовательной программой, подготовиться к государственным итоговым экзаменам. Для студентов вышеперечисленные факторы являются обязательными. Каждый обучающийся полагается на собственную мотивацию. В процессе работы над основными блоками образовательной программы представляется возможным выбрать новые (дополнительные) побу-

дители к взаимодействию педагога и обучающегося, заключающиеся в педагогическом процессе. Во время аудиторной работы студенты могут задавать определенные вопросы, ответы на которые дают студентам пищу для размышлений и удовлетворяют их личные интересы. В свою очередь при таком симбиозе действий у преподавателя появляется возможность коррелировать требования основной образовательной программы с их личными соображениями [6, с. 80].

Исходя из всего вышесказанного, представляется возможным предположить, что ответственность возлагается на обе стороны. Однако, стоит принять во внимание и тот факт, что всё чаще преподаватель сталкивается с ситуацией, когда студенты потребляют информацию, а обратной связи педагог получить не может. В таких случаях формируется линия поведения «заказчик и исполнитель» в условиях образовательного процесса. Преподаватель не только выбирает условия организации образовательного блока, ставит перед собой цели, задачи, определяет методы и способы их достижения, но и также несет ответственность за достижение конечного результата – за ассимиляцию знаний и умений.

Планируемые результаты обучения должны быть известны обеим сторонам образовательного процесса, поскольку четко поставленные цели усиливают желание достичь необходимого результата. Именно поэтому на каждом этапе освоения программы необходимо разбирать достигнуты ли цели обучения. Практические занятия, тестирования, итоговые контрольные работы, зачеты и экзамены выступают инструментом проверки достижения промежуточных или конечных результатов.

Следует отметить, что перед преподавателем стоит задача передать знания, поделиться опытом. И в таких случаях педагог может столкнуться с определенным барьером в виде полного отсутствия у большого количества студентов желания работать и перенимать этот ценный опыт. Мотивировать студентов становится всё сложнее, поскольку не все студенты до конца понимают собственные истинные мотивы обучения.

Для повышения мотивации в процессе обучения необходимо создать для студентов условия близкие к профессиональной среде, что позволит самостоятельно оценить результат проделанной работы и оценить уровень теоретической подготовки. В области мотивации неотъемлемую роль играет конструктивное отношение обучающихся к профессии, поскольку упомянутый мотив напрямую связан с конечными задачами обучения и выступает катализатором формирования профессионализма личности [3].

Внутренняя мотивация взаимосвязана с результативностью когнитивной деятельности человека по сравнению с внешней мотивацией. Именно поэтому приоритетное значение отдается формированию интереса к профессиональной деятельности обучающихся на протяжении всего периода обучения.

На протяжении всего периода обучения мотивация претерпевает определенные изменения, трансформируется валюативная нацеленность, углубляется контекст профессиональных ориентаций каждого обучающегося. С точки зрения профессиональной ориентированности может наступить переломный момент, так называемые «сложности профессионального выбора». Сложности преодолеваются путем замены учебной мотивации на профессиональную.

Уже на этапе адаптации к среде высшего учебного заведения необходимо создавать условия для полного освоения профессиональной культуры, поскольку с момента поступления обучающиеся начинают выстраивать определенные взаимоотношения с образовательной организацией. Осмысление устоявшихся принципов, профессиональных парадигм, норм поведения, форм взаимодействия с сотрудниками благоприятно влияет на формирование положительной репутации. В свою очередь положительно сформированная репутация каждого из обучающихся способна повлиять на развитие мотивационного ресурса и с высокой долей вероятности, на успеваемость, удовлетворение результатами обучения [8, с. 251].

На основании всего вышеизложенного, мотивация к профессиональной деятельности представляет из себя совокупность внутренних стимулов, которые порождают профессиональный рост личности и наводят на достижение профессиональных целей и удовлетворение личных амбиций.

Изучив теоретическую базу мотивации, следует обратиться к практическим особенностям мотивации к профессиональной деятельности у студентов первого курса направления «Психология» (37.05.02 – Психология служебной деятельности (Профиль: Психология безопасности) Гуманитарно-педагогического института Севастопольского государственного университета). Мотивы могут выражать как заинтересованность в учебнооснове профессиональной-ориентированного подхода, так и ее отсутствие. Представляется возможным предположить, что выражать заинтересованность и стремиться к реализации потенциала в рамках будущей профессии будут те студенты, которые имеют четкое представление о необходимости получения знаний и практического опыта, необходимых для их личностного и профессионального роста. Профессию обучающийся осознает, как фундаментальный ресурс удовлетворения как материальных, так и нравственных требований. Стремление к самореализации в будущей профессии позволяет представить мотивы обучения устойчивыми механизмами, способствующими развитию способности постановки и достижения целей. Мотивация к профессиональной деятельности образуется путем погружения и вовлечения в рабочий процесс под влиянием окружающей реальности, а также практики, которая организуется в процессе подготовки по направлению Психология. Разумеется, результат работы зависит от степени выраженности профессиональных

мотивов. Следовательно, чтобы изучить особенности мотивации к профессиональной деятельности студентов мы провели опрос среди студентов вышеупомянутых направлений для более полного понимания сложившихся принципов мотивации у обучающихся.

В качестве материала, на основе которого были проведено анкетирование среди обучающихся, нами была выбрана анкета по выявлению преобладающих мотивов в профессиональной деятельности (А.А. Реан, В.А. Якунин, в модификации Н.Ц. Бадмаевой) предназначенная для изучения мотивов профессиональной деятельности [7, с. 152–153]. Мы провели анкетирование среди студентов 1 курса направления обучения Психология и распределили результаты по шестиосновным группам мотивов:

- 1) Коммуникативные мотивы
- 2) Мотивы избегания
- 3) Мотивы престижа
- 4) Профессиональные мотивы
- 5) Мотивы творческой самореализации
- 6) Учебно-познавательные мотивы
- 7) Социальные мотивы

При обработке результатов проведенного анкетирования мы подсчитали средний показатель по каждой группе мотивов среди 20 опрошенных студентов для выделения наиболее распространенных мотивов в динамике при обучении, сравнения результатов на первой ступени обучения, и, непосредственно, в период, когда обучающиеся уже твердо определили свои цели на ближайшие после окончания университета годы.

Для студентов 1 курса обучения наиболее приоритетными оказались учебно-познавательные мотивы и мотивы творческой самореализации (54%), мотивы престижа и профессиональные мотивы также достаточно высоко оценены опрошенными (35%), коммуникационные и социальные мотивы играют второстепенную роль, и, в основном, были расценены как часть процесса для достижения вышеупомянутых мотивов, однако, на 4 балла из 5 возможных были оценены небольшим количеством обучающихся (9%). Мотивы избегания набрали наименьшее количество баллов (1–2 балла у 98% студентов). Тем не менее, оставшиеся 2% определили показатели мотивов избегания как основополагающие.

Таким образом, для обучающихся 1 курса по направлению Психология важна самореализация в выбранной профессиональной деятельности с учетом индивидуальных творческих особенностей каждой личности. Приоритетность данного выбора у большинства опрошенных указывает на тесную взаимосвязь желания реализовать себя как психолога после окончания ВУЗа с использованием полученных в процессе обучения коммуникативных и социальных навыков, а также получить признание как специалиста, что указывает на важность мотивов престижа. Внешние мотивы, такие как получение высшего образования, также являются неотъемлемыми для самомотивации.

При дальнейшем обучении, мотивация студентов значительно изменится. Мы можем полагать, на основе вышеперечисленных данных, что к 5 курсу обучения студенты будут более уверены в своем выборе и будут иметь более устойчивую мотивацию при изучении профессиональной деятельности. Они станут нацелены, в большинстве, на профессиональные мотивы и мотивы престижа, более высоко оценят мотивы творческой самореализации в своем профессиональном поле, а не в общем смысле. Большая часть опрошенных осознает важность учебно-познавательных мотивов, как в профессии, так и в общеразвивающем поле.

Мотивация обучающихся обусловлена не только внутренним настроем, но и внешними факторами, такими как, например, правильно организованная структура занятий по учебным дисциплинам, вовлеченность педагога и разнообразие заданий, творческий подход, системность и доступность.

Для того, чтобы обучающиеся имели твердую позицию в выборе дальнейшего пути после окончания университета, им жизненно необходима устойчивая мотивация на протяжении всех лет обучения.

Таким образом, на основе теоретической базы и ранее проведенных исследований в области мотивации и самомотивации обучающихся в процессе усвоения новых теоретических и практических знаний, мы отобрали ряд мотивационных групп для проведения анкетирования среди обучающихся первокурсников. Студенты направления 37.05.02 – Психология служебной деятельности показали высокие результаты в отношении учебно-познавательных мотивов, мотивов творческой самореализации, а также мотивов престижа, что отражает готовность обучающихся изучать профессиональные и общеобразовательные дисциплины в рамках учебных планов для достижения многостороннего развития. Уже на стадии адаптации к среде высшего учебного заведения необходимо создавать комфортные условия для полного освоения профессиональной культуры и выстраивать гармоничные взаимоотношения с образовательной организацией, осуществляющей профессиональную подготовку специалистов. Для поддержания высокого уровня мотивации у студентов, замотивированных внутренне, необходимо также использовать источники внешней мотивации, такие как доступность и понятность материала, творческий подход к занятиям как практического, так и лекционного типа, лояльная система оценивания, что, в свою очередь, зависит от педагога. Правильно преподнесенные знания способствуют укреплению уже существующей самомотивации и помогут студентам усваивать теоретические знания и практические навыки гораздо быстрее и эффективнее.

Литература

1. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: курс лекций / Д.А. Белухин. – М.: Институт графической психологии; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 318 с.

2. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоняжиной. М., 1972. С. 7–44.
3. Веремчук А.С. О мотивации студентов как необходимым условии повышения качества обучения // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 2. – С. 34–38; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2284> (дата обращения: 31.03.2024).
4. Гаврилов, В.Е. Профессиональные ценности и профессиональная адаптация / В.Е. Гаврилов // Ежегодник РПО. Т. 1. Вып. 2. – М., 1995. – С. 172–174.
5. Дёмина, А.В., Крюкова, А.В. Роль мотивации в развитии творческой индивидуальности студента социального вуза в процессе профессионального образования // Социальные науки. – 2015. – № 4(7). – С. 18–26.
6. Зиброва, Е.И., Спицына, А.Ю. Изучение мотивации учебной деятельности студентов-психологов с разным уровнем удовлетворенности учебной деятельностью // Сборник научных трудов SWORLD. – 2012. – Т. 12, № 27. – С. 79–84.
7. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) / Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004. С. 151–154.
8. Туйсина Г.Р. Теоретико-методологические аспекты профессиональной подготовки бакалавров в вузе. В сборнике: Устойчивое развитие территорий: теория и практика. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 2-х томах. 2019. С. 249–251.

IDENTIFICATION OF FACTORS OF INTERNAL AND EXTERNAL MOTIVATION FOR LEARNING AMONG UNIVERSITY STUDENTS: ASPECTS OF THE INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Volochniuk A.A., Sagan S.N.
Sevastopol State University

In the modern world, the issue of student motivation in education is especially relevant in the preparation of future specialists. The role of motivation in creating behavioral conditions for a modern student is directly related to the analysis and classification of human behavioral resources, his activity and the driving force of activity. Intrinsic motivation is interrelated with the effectiveness of human cognitive activity in comparison with extrinsic motivation. That is why priority is given to the formation of interest in the professional activities of students throughout the entire period of study. This study presents the results of a survey among elementary students in order to increase their internal motivation, as well as to determine which external factors are key in determining sustainable motivation.

Keywords: self-motivation, motive, motivation during university studies, professional motives.

References

1. Belukhin D.A. Fundamentals of personality-oriented pedagogy: a course of lectures / D.A. Belukhin. – M.: Institute of Graphic Psychology; Voronezh: NPO MODEK, 1996. – 318 p.

2. Bozhovich L.I. Problems of development of the child's motivational sphere // Studying the motivation of children and adolescents' behavior / Edited by L.I. Bozhovich, L.V. Blagonadezhina. M., 1972. pp.7–44.
3. Veremchuk A.S. On the motivation of students as a necessary condition for improving the quality of education // Scientific review. Pedagogical sciences. – 2020. – No. 2. – pp. 34–38; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2284> (date of application: 03/31/2024).
4. Gavrilov, V.E. Professional values and professional adaptation / V.E. Gavrilov // Yearbook of the RPO. Vol. 1. Issue 2. – M., 1995. – pp. 172–174.
5. Demina, A.V., Kryukova, A.V. The role of motivation in the development of creative individuality of a student of a social university in the process professional education // Social sciences. – 2015. – № 4(7). – Pp.18–26.
6. Zibrova, E.I., Spitsyna, A. Yu. Studying the motivation of educational activities of psychology students with different levels of satisfaction with educational activities // Collection of scientific papers SWORLD. – 2012. – Vol.12, No.27. – pp.79–84.
7. Methodology for the diagnosis of students' learning motivation (A.A. Rean and V.A. Yakunin, modification by N.C. Badmaeva) / Badmaeva N.C. The influence of the motivational factor on the development of mental abilities: Monograph. – Ulan-Ude, 2004. pp.151–154.
8. Tuisina G.R. Theoretical and methodological aspects of professional training of bachelors in higher education. In the collection: Sustainable development of territories: theory and practice. Materials of the X All-Russian scientific and practical conference with international participation. In 2 volumes. 2019. pp. 249–251.

Подготовка педагогов к работе по формированию предпринимательских компетенций у детей и молодежи с применением технологии проектной деятельности

Волошин Руслан Олегович,

аспирант, Московский финансово-юридический университет
МФЮА

E-mail: 3720135@gmail.ru

В условиях цифровизации, пандемии и международных санкций приходит понимание, что окружающий мир становится все более динамичным и непредсказуемым. Именно поэтому актуальность развития универсальных навыков, не привязанных к конкретной профессии, у детей и молодежи еще во время обучения в школе становится очевидной. Для того, чтобы разрабатывать соответствующий времени образовательный контент, педагогу необходимо не столько обладать педагогическими компетенциями в области формирования предметных знаний, умений и навыков у обучающихся, а воспринимать и реализовывать на практике педагогические инновации. В статье разработана дорожная карта подготовки педагогов к работе по формированию предпринимательских компетенций у детей и молодежи с применением технологии проектной деятельности. Поэтапно рассматривается необходимая поддержка со стороны образовательной организации, и также накопление собственных предпринимательских и проектных компетенций педагогов. Автором дается характеристика мотивационного, операционно-деятельностного, когнитивного и рефлексивного компонентов предпринимательских компетенций педагога, развивающихся по мере прохождения этапов по предложенной дорожной карте подготовки педагогов. Для каждого этапа предложены образовательные методы и ресурсы, которые возможно применить педагогами, как самостоятельно, так и при содействии образовательной организации, в которой они осуществляют свою профессиональную деятельность.

Ключевые слова: предпринимательство, компетенция, обучение, предпринимательские компетенции, педагогика, школьное образование, молодёжное предпринимательство, педагогическая подготовка.

Введение

Смена технологического уклада развития страны, курс на цифровизацию, пандемия, международные санкции – все это ярко демонстрирует изменчивость внешней среды. VANI-мир «диктует» свои условия: высокая непредсказуемость, изменчивость и динамичность окружения требует от людей быть адаптивными, гибкими, быстро принимать решения, креативно мыслить и многие другие универсальные, не связанные с конкретной профессией, навыки.

Развитие указанных навыков надо начинать еще со школы, но вместе с тем образовательным организациям также необходимо подстроиться под новые условия. И, в первую очередь, нужны педагоги с развитыми предпринимательскими компетенциями, обеспечивающими самостоятельную постановку целей и задач, а также инициативности в работе и ответственности за результаты. Для того, чтобы разрабатывать соответствующий времени образовательный контент, педагогу необходимо не столько обладать педагогическими компетенциями в области формирования предметных знаний, умений и навыков у обучающихся, а воспринимать и реализовывать на практике педагогические инновации. Поэтому актуальность выбранной тематики исследования не вызывает сомнений.

Тихонова Е.С. [18] отмечает, что в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта в образовательных организациях (школах) должна реализовываться проектная деятельность, в рамках которой обучающимися осваиваются «сквозные» навыки, необходимые не только для определенной профессии, а для жизни в целом.

Быстрова Н.В., Уракова Е.А. [6] также выделяют проектную деятельность среди всех форм обучения, как основную, применяемую в целях формирования и поддержки в обучающихся самостоятельности и исследовательской активности, креативности и инициативности. При этом реализуется личностно-ориентированный и деятельностный подходы к обучению, что, по мнению Бобровой В.В. и Троянской М.А. [5] открывает широкие возможности для развития предпринимательских компетенций у школьников.

Реализация проектной деятельности педагогов со школьниками может быть как в рамках определенного предмета, так и посредством внеурочной нагрузки. Круподерова Е.П., Круподёрова К.Р. [11] и Неупокоева Е.Е. [14] провели исследования

по тематике применения цифровых образовательных сред школ в проектной деятельности обучающихся и установили, что педагоги должны сначала сами попробовать выполнить различные проекты на базе цифровых инструмента перед тем, как осуществлять совместную деятельность со школьниками.

Выделение технологии проектной деятельности в рамках исключительно профильного образования в предпринимательских классах или исключительно на основе междисциплинарного взаимодействия также является ошибочным. Не все представители учащейся молодежи стремятся к предпринимательской деятельности или чувствуют в себе «предпринимательскую жилку». Однако мотивировать школьников к такой деятельности все равно необходимо, так как достаточные компетенции в указанной области лежат в основе личностного роста обучающегося и его дальнейшего успешного трудоустройства в условиях существующей рыночной экономики. Нужно найти подходы к содержательно-организационному аспекту учебного процесса по всем предметам общеобразовательной программы. Так многие исследователи [1, 2, 8, 10, 12, 19] сосредоточили свое внимание на моделях подготовки педагогических кадров к применению технологии проектной деятельности в разрезе отдельных школьных предметов.

Таким образом, с одной стороны обоснована необходимость особенной подготовки педагогов к организации проектной деятельности у детей и молодежи в рамках общеобразовательной школы, а с другой стороны недостаточно проработаны практические инструменты реализации данной подготовки, особенно с учетом интеграции формирования предпринимательских компетенций у обучающихся посредством применения технологии проектной деятельности.

Цель настоящего исследования заключается в построении дорожной карты подготовки педагогов к работе по формированию предпринимательских компетенций у детей и молодежи с применением технологии проектной деятельности.

Методы

Основными методами исследования выступают теоретический анализ научной и методической литературы, посвященной предпринимательскому образованию, развитию предпринимательской компетенции в школе, проектному подходу в обучении, нормативных документов и образовательных программ; а также сравнительный анализ, моделирование процесса подготовки педагогов и методики построения дорожной карты.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим универсальную дорожную карту подготовки педагогов к работе по формированию предпринимательских компетенций у детей и молодежи с применением технологии проектной деятельности,

которую в случае необходимости можно доработать в соответствии со спецификой образовательной организации или реализуемой образовательной программы.

Этап 1. Диагностика текущего уровня знаний, умений и навыков педагогов в области предпринимательской деятельности.

Этап 2. Диагностика текущего уровня знаний, умений и навыков педагогов в области проектной деятельности.

Этап 3. Выбор формата и программы обучения по аспектам предпринимательской и проектной деятельности, которые показали недостаточный уровень развития по результатам диагностики на первых двух этапах.

В рамках данного этапа со стороны образовательной организации требуется сформировать группы педагогов по уровням развития компетенций для дальнейшего их распределения по специальным образовательным программам и курсам повышения квалификации или дополнительного образования для получения знаний и умений управления проектами, командной работы и коммуникационных технологий, лидерства, критического мышления при анализе информации (подробнее о модульной организации обучения проектной деятельности педагогов в [15], о смешанном обучении в [16]). Здесь можно создавать сетевые сотрудничества между педагогами в рамках одной или нескольких школ для обмена мнениями, создания «копилки» идей, взаимного обогащения знаниями, новыми продуктами и новаторскими проектами.

Этап 4. Внедрение проектной и предпринимательской деятельности в операционную деятельность педагогов, а именно реализация педагогами собственного проекта предпринимательской активности.

На данном этапе со стороны руководства образовательной организации необходима соответствующая мотивация педагогов на реализацию собственного бизнес-проекта. Сначала определяется область интересов каждого отдельного педагога, выбирается специализация для предпринимательской деятельности. Оказывается юридическая поддержка регистрации самозанятости или индивидуального предпринимателя. Составляется бизнес-план и обеспечивается реализация бизнес-проекта.

Со стороны педагога происходит накопление собственного предпринимательского и проектного опыта, а также развитие собственных соответствующих компетенций, что в дальнейшем позволит проявить эмоциональный интеллект, оказать поддержку с возможными трудностями школьников, их страхами и сомнениями. Результатом четвертого этапа можно также считать и развитие специфических универсальных навыков педагогов:

— управления временем в связи с жесткими сроками реализации проекта;

- креативного мышления, в связи с необходимостью получения относительно нового решения в ходе реализации проекта;
- планирования поэтапного выполнения проекта с распределенными обязанностями между участниками команды.

Развитие мотивационного компонента предпринимательских компетенций педагога характеризуется его личной заинтересованностью в предпринимательской деятельности в сфере образования, саморазвития и самореализации в педагогической сфере за счет личностного роста. Для эффективного формирования предпринимательской компетенции у школьников первоначально данные компетенции должны развить сами педагоги. Педагог сам должен иметь положительное и позитивное отношение к методу проектов и личную заинтересованность в его применении для лучшего понимания потребностей учащейся молодежи и установки на сотрудничество; быть готов к разработке и продвижению новаторских образовательных продуктов и услуг, осуществлению предпринимательских функций в процессе управления образовательными учреждениями.

Этап 5. Изучение методик обучения предпринимательским компетенциям, разработка научно-методического сопровождения.

Этап 6. Изучение технологии проектной деятельности в образовательной сфере.

На пятом и шестом этапах происходит формирование знаний педагогов по осуществлению проектной и предпринимательской деятельности школьников. В ходе изучения педагоги знакомятся с активными формами обучения, процессами проектного управления с учетом возрастных психологических особенностей обучающихся, а также разными уровнями овладения предпринимательских компетенций.

Этап 7. Разработка научно-методического сопровождения проектной деятельности учащейся молодежи для формирования у них предпринимательских компетенций, в том числе программ исследовательской деятельности школьников на базе синергии как урочной, так и внеурочной работы по основам предпринимательства. На седьмом этапе происходит формирование умений педагогов по организации проектной и предпринимательской деятельности школьников в рамках практико-ориентированных исследовательских проектов.

На данном этапе со стороны педагогов требуется не только воспользоваться накопленными научными знаниями, но и собственным практическим опытом реализации предпринимательских проектов, для разработки дидактических материалов для предоставления школьникам для уже их успешной реализации предпринимательских проектов. Также педагоги составляют оценочные карты и инструкции по их применению.

Развитие операционно-деятельностного компонента предпринимательских компетенций педагога характеризуется умениями и навыками формулирования темы школьных проектов на базе ин-

тересов и идей обучающейся молодежи; корректировки формулировок проблемы, объекта, предметы, гипотезы исследования; консультирования и оценки деятельности школьников на различных этапах проектирования; прогнозирования возможных трудностей с проектами и их своевременное разрешение.

Этап 8. Установка соответствующего программного обеспечения для использования в проектной деятельности в образовательной среде образовательной организации и обучение педагогов их применению. На данном этапе оцениваются возможности по применению социальных сетей, популярных у школьников, для организации работы над будущими школьными проектами.

Этап 9. Практическая реализация и анализ результатов. Педагоги в роли наставника или тьютора (подробнее в [9]) осуществляют совместную проектную деятельность с обучающимися, реализуют познавательную-поисковую и креативно-продуктивную деятельность по поиску решения бизнес-задачи. На девятом этапе происходит формирование навыков у педагогов для руководства проектной и предпринимательской деятельностью школьников в целях получения конкретного бизнес-результата учащейся молодежи.

Развитие когнитивного компонента предпринимательских компетенций педагога характеризуется владением следующими навыками:

- организации самостоятельной познавательной деятельности обучающейся молодежи, передачи знаний по основам предпринимательства;
- руководства проектной деятельностью школьников, интеграции проектной деятельности с иными видами учебных работ;
- аналитическим мышлением для реализации практико-ориентированных исследовательских проектов;
- развития гибких надпрофессиональных навыков у детей и обучающейся молодежи, активизации общения и взаимодействия школьников между собой, развития лидерских качеств у молодежи с учетом возрастных психологических особенностей;
- раскрытия сильных сторон и скрытого потенциала личности ребенка или подростка.

Этап 10. Саморефлексия со стороны педагогов, принимающих участие в подготовке к работе по формированию предпринимательских компетенций у детей и молодежи с применением технологии проектной деятельности.

Развитие рефлексивного компонента предпринимательских компетенций педагога характеризуется навыками ведения личного дневника с соответствующими аналитическими записями своего эмоционального состояния по мере продвижения к конечному результату собственной работы в рамках управления проектной деятельностью школьников, констатации фактов ошибочно принятых решений, а также выявления сильных сторон для самомотивации в дальнейшей работе.

Составим таблицу методов и ресурсы, которые стоит применять на каждом из перечисленных этапов дорожной карты подготовки педагогов к рабо-

те по формированию предпринимательских компетенций у детей и молодежи с применением технологии проектной деятельности (см. таблицу 1).

Таблица 1. Методы и ресурсы по этапам дорожной карты

№ этапа	Возможные методы	Возможные ресурсы
1, 2	Опросы, тестирование, интервью	Анкеты, онлайн-платформы для тестирования
3	Вебинары, семинары, онлайн-курсы	Литература по предпринимательству, кейсы успешных предпринимателей, обзоры проектных методик
4	Разработка индивидуального проекта (например, репетиторство, создание онлайн-курса, запуск индивидуального предпринимательства, ведение журнала (альманаха), Телеграмм-канала, странички в соцсетях)	Инструкции по регистрации самозанятости, платформы для создания и продвижения онлайн-курсов, методические материалы по ведению индивидуального предпринимательства.
5	Работа с информационными источниками, мастер-классы и интерактивные тренинги, вебинары	Система мероприятий, основанная на достижениях науки и анализе передового опыта деятельности педагогов: методические рекомендации и примеры учебных программ, видеоматериалы, список рекомендуемой литературы и онлайн-курсов для самостоятельного изучения
6,7	Рабочие группы по разработке проектов, кейс-стади, педагогическое моделирование, деловые игры, групповые дискуссии, лекции-беседы, круглые столы и конференции	Примеры успешных проектов, шаблоны документации для проектной деятельности
8	Воркшопы по работе с программным обеспечением	Инструкции по использованию, видеоуроки, вебинары
9	Разработка и реализация школьного проекта под руководством педагога-наставника, обсуждение в группах, консультации перед конференциями и конкурсами школьных проектов	Обратная связь и обмен опытом с коллегами
10	Ведение личного дневника размышлений, групповые обсуждения, индивидуальные консультации	Рекомендации по ведению рефлексивного дневника, чек-листы для самооценки, методические материалы для анализа личного и профессионального роста

Составлено автором с применением материалов [3, 7, 13, 17, 20].

Заключение

В заключении можно сказать, что развитие собственных предпринимательских компетенций в рамках работы над собственными проектами со стороны педагогов способствует не только повышению их собственной конкурентоспособности на рынке труда и возможностей для карьерного роста, но и качества образования. Так как такие педагоги могут быть задействованы в создании инновационных образовательных продуктов в рамках образовательной организации, выдавать нетривиальные решения современных проблем в образовательной сфере в условиях быстро изменяющейся внешней среды.

Специальная подготовка педагогов к работе по формированию предпринимательских компетенций у детей и молодежи с применением технологии проектной деятельности способствует передачи опыта из поколения в поколение, формированию экономического мышления у широкой общественности, оптимизации учебного процесса и интеграции внеурочной деятельности и дополнительных программ обучения молодежи, активизации трудовой интеллектуальной деятельности учащейся молодежи.

Литература

1. Абрамова В.Ю., Бойков А.Е., Елизарова И.С. Методическая подготовка студентов магистратуры педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к осуществлению учебной проектной и исследовательской деятельности в школе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 9–13 doi:10.24411/1991-5497-2020-00437
2. Базуева А.В. К проблеме внедрения метода проектов в образовательный процесс будущих учителей математики // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6 (97). С. 79–82. doi:10.24412/1991-5497-2022-697-79-82.
3. Байбородова Л.В. Подготовка будущих педагогов к организаторской деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. № 4. doi: 10.34216/2073-1426-2021-27-4-55-62
4. Барышникова Е.В. Применение проектных технологий в развитии профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов // Ученые записки университета Лесгафта. 2023. № 6 (220). С. 33–36.

5. Боброва В.В., Троянская М.А. К вопросу практического применения проектной деятельности в подготовке экономистов и управленцев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Вып.9. № 2 (31). С. 38–41.
6. Быстрова Н.В., Уракова Е.А. Технология проектной деятельности как ведущая форма обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78–1. С. 83–85.
7. Емельянова Т.В. Апостериорная модель подготовки будущих педагогов на основе проектной деятельности // Современное педагогическое образование. 2021. № 4. С. 75–80.
8. Ипполитова Н.А., Галева Р.А. Методическое сопровождение обучающихся при организации проектной деятельности по географии // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. № 6. С. 17.
9. Калинина Н.В., Зырянова Ю.И. Формирование тьюторской компетенции педагога в общеобразовательной организации // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 10–3 (112). С. 42–44.
10. Кильмасова И.А., Гусякова Н.И., Кирсанов В.М., Ветхова М.Ю. Возможности тьюторского сопровождения подготовки будущих учителей технологии к управлению проектной деятельностью обучающихся // Современное педагогическое образование. 2023. № 12. С. 215–220. doi:10.24412/2587-8328-2023-12-215-220
11. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Формирование готовности будущих учителей к организации проектной деятельности обучающихся в цифровой среде // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78–3. С. 163–165.
12. Мокляк Д.С. Методическая подготовка будущих учителей к организации проектной деятельности обучающихся по физике // Педагогический журнал Башкортостана. 2020. № 4–5 (89–90). С. 61–71. DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-61-71
13. Муллер О.Ю., Ротова Н.А. Развитие личностных и профессиональных качеств будущих педагогов при реализации проектной деятельности // Концепт. 2020. № 9. С. 83–94. doi:10.2441/1/2304-120X-2020-11066
14. Неупокоева Е.Е. Проектный подход как педагогическое условие подготовки будущих педагогов к дидактическим коммуникациям в области информационных технологий // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 1 (67). С. 25–32.
15. Ремизова Н.У., Миляева Л.М., Рыкова Б.В. Организация проектной деятельности в системе повышения квалификации педагогических кадров // Гуманитарные науки. 2021. № 4 (56). С. 22–26.
16. Салманова Д.А., Магомедов Ш.А., Джафарова Н.Р. Технологии смешанного обучения в подготовке педагога к проектно-эвристической деятельности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2022. № 3. С. 69–76., vol. 16.
17. Сергеева М.Г., Соколова А.С. Научно-методическое сопровождение непрерывности профессионального совершенствования педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67–1., № 67–1. С. 219–222.
18. Тихонова Е.С. Метод проектов как ресурс профессионально-личностного становления будущего педагога // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2022. № 66. С. 67–76. DOI: 10.15382/sturIV202266.67-76
19. Черняк Т.Г. Методическая поддержка педагогов – руководителей проектов по вопросам развития научно-технического творчества у обучающихся при подготовке к конкурсным мероприятиям технической направленности // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 317–319. doi:10.24412/1991-5497-2021-691-317-319
20. Шакирова О.В., Булдакова Н.В. Модель подготовки будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся // Концепт. 2022. № 6. С. 120–138. doi:10.24412/2304-120X-2022-11048

TRAINING OF TEACHERS TO WORK ON THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES AMONG CHILDREN AND YOUTH USING THE TECHNOLOGY OF PROJECT ACTIVITIES

Voloshin R.O.

Moscow University of Finance and Law MFUA

In the context of digitalization, a pandemic and international sanctions, it is becoming clear that the world around us is becoming more dynamic and unpredictable. That is why the relevance of developing universal skills that are not tied to a specific profession in children and young people becomes obvious even while studying at school. In order to develop time-appropriate educational content, a teacher needs not so much to have pedagogical competencies in the field of formation of subject knowledge, skills and abilities of students, but to perceive and implement pedagogical innovations in practice. The article has developed a roadmap for preparing teachers to work on the formation of entrepreneurial competencies in children and youth using the technology of project activities. The necessary support from the educational organization is being considered step by step, as well as the accumulation of teachers' own entrepreneurial and project competencies. The author characterizes the motivational, operational-activity, cognitive and reflexive components of the entrepreneurial competencies of a teacher, developing as they progress through the stages according to the proposed roadmap for teacher training. For each stage, educational methods and resources are proposed that can be applied by teachers, both independently and with the assistance of the educational organization in which they carry out their professional activities.

Keywords: entrepreneurship, competence, training, entrepreneurial competencies, pedagogy, school education, youth entrepreneurship, pedagogical training.

References

1. Abramova V.Yu., Boykov A.E., Elizarova I.S. Methodological preparation of master's students of pedagogical education in the field of life safety for the implementation of educational design and research activities at school // World of science, culture, ed-

- ucation. 2020. No. 3 (82). pp. 9–13 doi:10.24411/1991-5497-2020-00437
2. Bazueva A.V. On the problem of introducing the project method into the educational process of future mathematics teachers // *World of Science, Culture, Education*. 2022. No. 6 (97). pp. 79–82. doi:10.24412/1991-5497-2022-697-79-82.
 3. Bayborodova L.V. Preparing future teachers for organizational activities // *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2021. No. 4. doi: 10.34216/2073-1426-2021-27-4-55-62
 4. Baryshnikova E.V. Application of design technologies in the development of professional competencies among future educational psychologists // *Scientific notes of Lesgaft University*. 2023. No. 6 (220). pp. 33–36.
 5. Bobrova V.V., Troyanskaya M.A. On the issue of practical application of project activities in the training of economists and managers // *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 2020. Issue 9. No. 2 (31). pp. 38–41.
 6. Bystrova N.V., Urakova E.A. Technology of project activity as a leading form of teaching // *Problems of modern pedagogical education*. 2023. No. 78–1. pp. 83–85.
 7. Emelyanova T.V. A posteriori model of training future teachers based on project activities // *Modern pedagogical education*. 2021. No. 4. pp. 75–80.
 8. Ippolitova N.A., Galeeva R.A. Methodological support for students in organizing project activities in geography // *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2022. No. 6. P. 17.
 9. Kalinina N.V., Zyryanova Yu.I. Formation of tutoring competence of a teacher in a general education organization // *International scientific research journal*. 2021. No. 10–3 (112). pp. 42–44.
 10. Kilmasova I.A., Guslyakova N.I., Kirsanov V.M., Vetkhova M. Yu. Possibilities of tutor support for the preparation of future technology teachers to manage the project activities of students // *Modern pedagogical education*. 2023. No. 12. pp. 215–220. doi:10.24412/2587-8328-2023-12-215-220
 11. Krupoderova E.P., Krupoderova K.R. Forming the readiness of future teachers to organize project activities of students in a digital environment // *Problems of modern pedagogical education*. 2023. No. 78–3. pp. 163–165.
 12. Moklyak D.S. Methodological preparation of future teachers for organizing project activities of physics students // *Pedagogical Journal of Bashkortostan*. 2020. No. 4–5 (89–90). pp. 61–71. DOI: 10.21510/1817-3292-2020-89-90-4-5-61-71
 13. Muller O.Yu., Rotova N.A. Development of personal and professional qualities of future teachers during the implementation of project activities // *Concept*. 2020. No. 9. pp. 83–94. doi:10.24411/2304-120X-2020-11066
 14. Neupokoeva E.E. Project approach as a pedagogical condition for preparing future teachers for didactic communications in the field of information technology // *Innovative projects and programs in education*. 2020. No. 1 (67). pp. 25–32.
 15. Remizova N.U., Milyaeva L.M., Rykova B.V. Organization of project activities in the system of advanced training of teaching staff // *Humanities*. 2021. No. 4 (56). pp. 22–26.
 16. Salmanova D.A., Magomedov Sh.A., Jafarova N.R. Technologies of blended learning in preparing teachers for design-heuristic activities // *News of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences*. 2022. No. 3. pp. 69–76., vol. 16.
 17. Sergeeva M.G., Sokolova A.S. Scientific and methodological support for the continuity of professional development of teachers // *Problems of modern pedagogical education*. 2020. No. 67–1., No. 67–1. pp. 219–222.
 18. Tikhonova E.S. The project method as a resource for the professional and personal development of a future teacher // *Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Series 4: Pedagogy. Psychology*. 2022. No. 66. pp. 67–76. DOI: 10.15382/sturIV202266.67-76
 19. Chernyak T.G. Methodological support for teachers – project managers on the development of scientific and technical creativity among students in preparation for competitive events of a technical orientation // *World of science, culture, education*. 2021. No. 6 (91). pp. 317–319. doi:10.24412/1991-5497-2021-691-317-319
 20. Shakirova O.V., Buldakova N.V. Model of training future teachers to manage students' project activities // *Concept*. 2022. No. 6. pp. 120–138. doi:10.24412/2304-120X-2022-11048

Педагогические инструменты формирования профессионального самосознания студентов, обучающихся по направлению «Педагог-психолог»

Каспражицкий Артем Игоревич,

аспирант, Университет Синергия

E-mail: artem-serdtsev@bk.ru

Цель статьи состоит в том, чтобы определить особенности формирования профессионального самосознания в среде студентов, осваивающих программы вузовской подготовки по направлению «Педагог-психолог». В работе автором отмечается, что профессиональное самосознание оказывается необходимым элементом в развитии профессионально значимых навыков будущих специалистов, что в свою очередь оказывает воздействие на успешность реализации профессиональных обязанностей в условиях реальных трудовых отношений. В статье рассматриваются такие аспекты темы, как влияние личностных особенностей студентов – будущих психологов на формирование у них профессионального самосознания; роль рефлексии в развитии профессионального самосознания у педагогов-психологов. В работе также находят отражение основные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели вузов в процессе реализации образовательной и одновременно воспитательной задачи высшей школы по формированию у студентов профессионального самосознания как детерминанты будущей успешной профессиональной деятельности в качестве специалиста. В результате проведенного исследования автором очерчивается круг перспективных направлений в дальнейшей научной разработке вопросов, связанных с путями и способами формирования у студентов психолого-педагогических профилей вузовской подготовки основ профессионального самосознания.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, профессиональная самоидентичность, рефлексия, профессионально значимые навыки, образ будущего, педагог-психолог, студенты высшей школы.

Исследование вопросов, связанных с профессиональным самосознанием и его формированием в среде будущих специалистов на преддипломном этапе, не является новым направлением в области психолого-педагогических изысканий. Однако в современных условиях проблемы целостного и всестороннего формирования личности инструментами и средствами системы высшего образования обретают все большую актуальность. В свете последних тенденций развития вузовской практики с ростом числа технологий, способов и путей реализации развивающих и воспитательных функций высшей школы, перед преподавателями возникают все новые задачи, направленные на формирование обширного комплекса профессионально значимых качеств будущих специалистов, которые уже на раннем постдипломном этапе должны обладать готовностью к самостоятельному решению своих профессиональных функций в качестве полноправного субъекта трудовых отношений. Справедливо в данном отношении звучит вывод Е.Е. Трандиной о том, что развитие профессионального самосознания выступает одной из «узловых задач профессиональной подготовки специалистов» [11, с. 118].

В контексте подготовки студентов психолого-педагогических направлений существует тенденция к сокращению академических часов на прохождение производственных практик, на местах реализации практик в недостаточной степени развиты инструменты педагогической поддержки обучающихся, не всегда сформирован институт наставничества, что оказывает непосредственное влияние на уровень проявления студентами своих профессиональных качеств и навыков. В свою очередь производственная практика является эффективным инструментом развития профессионального самосознания будущих специалистов, в том числе и психолого-педагогического направления, поскольку именно посредством активного участия в производственных процессах студент получает возможность осознать уровень развития своих профессиональных навыков и утвердить себя в качестве полноправного участника трудовых отношений [2, с. 60]. Следовательно, уровень организации практики воздействует на такие аспекты личности будущего специалиста, как профессиональная самоидентичность и профессиональное самосознание.

Корневым компонентом термина «профессиональное самосознание» оказывается категория самосознания, рассматриваемая исследователями в качестве представлений индивида о своём месте в социуме, об образе собственного буду-

щего, детерминированных самооценкой – определенным отношением к самому себе, включающим чувства, эмоции и установки, оформляющие в своей совокупности образ будущего [6, с. 141].

Приведенную дефиницию термина «самосознание» представляется возможным плодотворно дополнить адъективным компонентом «профессиональный», т.е. непосредственно связанный с выполнением индивидом своих трудовых обязанностей. Таким образом, профессиональное самосознание включает в себя оценку собственного профессионального опыта (самооценку специалиста и его саморефлексию), а также оформление образа профессионального будущего, выступающего в качестве обязательного и важного аспекта личностного и профессионального самосовершенствования и роста. При условии, если студент или молодой специалист обнаруживают несформированность профессионального самосознания или недостаточность его развития, возникает ситуация снижения его конкурентоспособности, а также результативности профессиональной деятельности [8, с. 74].

По справедливому замечанию О.Б. Полушиной, профессиональное самосознание неразрывно связывается с готовностью индивида к саморефлексии собственной деятельности, а также оценке ее в динамике, т.е. образ профессионального будущего должен формироваться при непосредственном видении динамики, получаемой посредством соотнесения прошлого, настоящего и будущего [10, с. 73].

Несомненно, что саморефлексия оказывает прямое влияние на профессиональную самооценку, которая подразделяется исследователями на адекватную, заниженную и завышенную [10, с. 73].

Таким образом, в понятие профессионального самосознания проникают личностные характеристики индивида. Следовательно, возникает определенная зависимость между индивидуальными особенностями студентов и аспектами формирования у них основ профессионального самосознания в период обучения в вузе, а также готовностью проявления этих навыков на постдипломном этапе.

Источниками формирования профессионального самосознания выступают внутренние ресурсы личности. Опираясь на них, будущий специалист может составить собственное представление о профессиональном благополучии [7, с. 219].

Внутренними ресурсами оказываются и индивидуальные психологические особенности личности студента, которые оказывают влияние на степень развития и проявления профессионально значимых качеств педагога-психолога, к которым относятся развитые навыки осуществления коммуникации (грамотная речь, способность устанавливать контакт, такт, терпение и т.д.), проявления эмпатии, эмоциональная устойчивость в том числе и в условиях большой интеллектуальной нагрузки [9, с. 26].

Рефлексия в контексте теории профессионального самосознания рассматривается исследователями как одно из основных понятий, участвующих в формировании профессионального Я-образа.

В самом широком смысле термин «рефлексия» определяется в качестве особого вида мышления, направленного «на осознание самого себя и переосмысление содержания своей деятельности» [3, с. 119].

В контексте формирования видения индивидом себя как специалиста рефлексия собственной профессиональной деятельности позволяет проанализировать совершенные ошибки, отметить успешность / неуспешность реализации профессиональных задач, оценить результаты труда. Следовательно, проявление навыков рефлексии важно формировать в период всего вузовского обучения будущих педагогов-психологов [1, с. 268]. Отметим наиболее плодотворные пути и способы развития навыков рефлексии у студентов в рамках аудиторных занятий в вузе.

В частности, сформировавшееся в методической науке представление о структуре учебного занятия намечает этап рефлексии в качестве завершающего. В конце каждого занятия любого типа преподаватель может задать студентам вопрос о том, что особенно получилось у них в процессе учебной деятельности, какие моменты вызвали затруднение и, соответственно, требуют определенных действий у обучающихся для устранения проблем. Особенно актуальным данный этап становится в рамках профессионально-ориентированного обучения, предполагающего использование педагогом эффективных образовательных технологий, которые позволяют обучающимся погрузиться в реальные условия реализации своих профессиональных обязанностей (кейсовое обучение, проблемное обучение, технология моделирования, ролевые и деловые игры и т.д.).

Таким образом, потенциал перечисленных современных образовательных технологий, позволяющих усилить профессиональную ориентированность учебного процесса, позволяет качественно влиять на протекание рефлексивных процессов у студентов, которые в ходе вузовской подготовки должны освоить следующий, согласно исследованию М.Р. Бековой, перечень профессионально значимых навыков проявления рефлексии:

- при осуществлении коммуникации в паре «педагог – ученик»;
- при выборе стратегии деятельности с детьми с обязательным учетом их психологических и физиологических особенностей, индивидуальных качеств личности;
- при самоанализе и самооценке педагогом-психологом собственной деятельности [3, с. 119].

Соответственно, рефлексия позволяет производить самоконтроль и саморегуляцию деятельности. Эти обязательные этапы профессиональной деятельности педагога-психолога в полной мере реализуют процесс формирования профессио-

нального самосознания, поскольку самоконтроль и саморегуляция способствуют «проживанию» и «отражению» собственного профессионального статуса [5, с. 120], формируют у студентов представление о векторах самосовершенствования и выступают мотивирующим фактором для постановки более высоких целей, связанных с будущей профессиональной деятельностью [4, с. 462].

Несомненно, современный вуз обладает целым комплексом инструментов для реализации задач по формированию профессионального самосознания студентов, однако следует отметить, что высшая школа все же сталкивается с некоторыми трудностями в данном процессе. Обозначим некоторые из них.

Думается, что наиболее острой проблемой вуза следует обозначить обширный перечень требований к квалификации выпускников, размер которого идет в некоторой степени вразрез с реальным количеством временных ресурсов, которые запланированы учебной программой на аудиторное обучение студентов. Общей тенденцией системы высшего образования становится тотальное сокращение часов на чтение отдельных дисциплин, в том числе и узкопрофессиональных. Профессиональные пробы, что дают возможность обучающимся почувствовать себя в роли субъекта реальных трудовых отношений, сводятся лишь к прохождению практик. Тогда как аудиторные занятия с преподавателем должны также обретать профессиональную ориентацию, например, при активном использовании педагогом обладающих эффективностью образовательных технологий.

Вторая проблема – это большая наполненность учебных групп. В условиях работы с коллективом, где одновременно обучаются 20–30 человек, преподаватель не всегда может адекватно реализовать принципы личностно-ориентированного подхода и учесть индивидуальные особенности студентов с целью избрания верной тактики развития у них профессионального самосознания. Здесь в помощь педагогу предлагается организация дисциплин и курсов (факультативных и по выбору), проводимых в мини-группах, а также создание программ отдельных учебных предметов, ориентированных на формирование именно профессионального самосознания студентов.

Кроме того, положительное влияние на процесс развития профессионального самосознания студентов психолого-педагогических направлений подготовки оказывает проектно-исследовательская деятельность. В ходе выполнения научно-теоретических и практических исследований, тематика которых напрямую соотносится с будущей профессией студентов, развивает познавательный интерес к выбранной ими области, укрепляет позиции личностно-ориентированного подхода в обучении.

В качестве ещё одной актуальной проблемы, с которой сталкиваются университеты, обозначим ту, что связана с нежеланием студентов в дальнейшем работать по специальности. Зачастую об-

учающиеся заинтересованы лишь в том, чтобы получить государственный документ, подтверждающий наличие у них высшего образования [Ворон, с. 58]. В данном случае перед вузом встает актуальная задача по привитию студентам профессиональных ценностей и введение эффективной технологии создания индивидуальных образовательных маршрутов. Начиная с первых курсов, обучающиеся получают возможность проанализировать собственные академические потребности, соотносимые с будущей профессиональной областью и наметить алгоритм достижения собственных целей. Непосредственное участие преподавателей в ходе разработки индивидуальных образовательных маршрутов позволяет оказать студентам педагогическую поддержку, а участие в различного рода мероприятиях, освоение дисциплин по выбору положительно скажутся на профессиональной самоидентификации личности, мотивационной сфере к овладению программой обучения, а также позволят студенту утвердить верность избранного профессионального пути.

Преодоление указанных трудностей оказывается в свою очередь перспективным направлением практического аспекта в реализации задач вуза по формированию профессионального самосознания студентов – будущих педагогов-психологов. Направлениями же дальнейших научных изысканий в указанной области могут послужить вопросы, касающиеся разработки эффективных методик оценки уровня сформированности профессионального самосознания педагогов-психологов. Здесь отметим, что на современном этапе наука накопила обширный багаж авторских опросников и анкетирований, апробированных на практикующих специалистах и студентах, однако постоянное их обновление и модификации свидетельствуют о наличии методологического несовершенства инструментов оценки степени развития профессиональной Я-концепции педагогов-психологов, находящихся на различных стадиях профессионального пути.

Кроме того, современные тенденции развития высшего образования демонстрируют стремление сегодняшних вузов к формированию прочной методологической, организационной и технологической базы, позволяющих реализовать идеи инклюзии. Несомненно, в среде студентов, обнаруживающих ограниченные возможности здоровья, развитие профессионального самосознания имеет свои отличительные особенности. В частности, помимо педагогического сопровождения такая категория студентов нуждается в психологической поддержке со стороны опытных специалистов. Симптоматично, что обучающимся с ОВЗ намного сложнее адаптироваться к реальным условиям выполнения своих профессиональных обязанностей. С целью минимизации трудностей, а также для большей плодотворности реализации задач по формированию профессионального самосознания будущих специалистов необходимо разработать прочное методическое обеспечения

процесса развития профессионального самосознания у обучающихся высшей школы в условиях внедрения инклюзивного образования.

Таким образом, на основании вышеизложенного сформулируем круг основных выводов:

1. профессиональное самосознание как один из видов мышления и форм самоидентификации себя как специалиста оказывается в прямой зависимости от психологических особенностей конкретного человека, что детерминирует ограниченность вузовских традиционных воспитательных и развивающих инструментов в реализации личностно-ориентированного подхода при формировании профессионального самосознания будущих педагогов-психологов;
2. центральное положение в процессе развития профессионального самосознания обучающихся высшей школе занимает саморефлексия деятельности, которая, являясь навыком, также нуждается в систематическом совершенствовании средствами вуза;
3. несмотря на неоспоримую необходимость формирования профессионального самосознания и отчетливого стремления высшей школы к качественной реализации данной задачи, в вузовской практике все же наблюдается ряд сложностей, преодоление которых намечает в том числе и дальнейшие разработки в данной научно-практической области;
4. среди перспектив и направлений в изучении путей и средств формирования профессионального самосознания студентов обозначаются те проблемные вопросы, которые связаны с созданием методического обеспечения процесса развития профессионального самосознания у студентов с ОВЗ, а также авторских эффективных методик оценки уровня сформированности профессионального самосознания у обучающихся различных этапов вузовской подготовки.

Литература

1. Айсувакова Т.П. Рефлексия как компонент профессионального самосознания будущего психолога // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–4. – С. 268–272.
2. Ворончихин М.В. Проблемы формирования профессионального самосознания у студентов вуза // Архивариус. – 2016. – № 4 (8). – С. 58–61.
3. Бекова М.Р. Рефлексивная позиция педагога-психолога как философская и психолого-педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1(74). – С. 118–120.
4. Гаранина Ж.Г. Профессиональное самосознание как фактор личностно-профессионального саморазвития студентов вуза / Ж.Г. Гаранина, Н.В. Андронova // Гуманитарий: актуальные про-

блемы гуманитарной науки и образования. – 2020. – Т. 20, № 4 (52). – С. 454–464. – DOI: 10.15507/2078-9823.52.020.202004.454-464.

5. Костенко А.А. Профессиональное самосознание и самоопределение как основные психологические составляющие профессионального становления / А.А. Костенко, И.О. Гарбузова // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – Т. 1, № 3(4). – С. 118–121.
6. Кулиш В.В. Самосознание и самооценка детей в психологии // Наука XXI века: вызовы, становление, развитие: Сборник статей III Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 19 мая 2022 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2022. – С. 139–144.
7. Максименко Ж.А. Развитие профессионального самосознания в тренинге как основа профессионального здоровья будущих педагогов // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. 5. – № 2. – С. 217–224.
8. Михальцова Л.П. Диагностика уровня сформированности профессионального самосознания как фактор совершенствования профессиональной подготовки студентов-психологов / Л.П. Михальцова, Г.А. Грязнова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 40. – С. 73–77.
9. Петровская Т. Ю. К вопросу о профессионально важных качествах психологов как детерминантах успешности профессиональной деятельности / Т.Ю. Петровская, Ю.М. Перевозкина // СМАЛЬТА. – 2021. – № 2. – С. 22–29.
10. Полушина О.Б. Влияние самосознания личности на становление профессионального самосознания // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2020. – № 2 (11). – С. 73–78 [Электронный ресурс]. – URL: <http://vestnik-spvi.ru/2020/06/016.pdf> (дата обращения: 15.04.2024).
11. Трандина Е.Е. Формирование профессиональной идентичности студентов как фактор развития профессионального самосознания // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, Тамбов, 30 декабря 2017 года. Ч. 6. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания «Юком»», 2017. – С. 117–120.

PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF STUDENTS STUDYING IN THE DIRECTION OF “TEACHER-PSYCHOLOGIST”

Kasprazhitskii A.I.
Synergy University

The purpose of this article is to determine the features of the formation of professional self-awareness among students mastering university training programs in the direction of “Teacher-Psychologist”. In the work, the author notes that professional self-awareness turns out to be a necessary element in the development of professionally significant skills of future specialists, which in turn affects the success of the implementation of professional responsibilities in re-

al labor relations. The article discusses such aspects of the topic as the influence of the personal characteristics of students – future psychologists on the formation of their professional self-awareness, the role of reflection in the development of professional self-awareness among educational psychologists. The work also reflects the main difficulties faced by university teachers in the process of implementing the educational and at the same time educational task of higher education in the formation of professional self-awareness in students as a determinant of future successful professional activity as a specialist. As a result of the study, the author outlines a range of promising directions in the further scientific development of issues related to the ways and means of forming the foundations of professional self-awareness in students of psychological and pedagogical profiles of university training.

Keywords: professional self-awareness, professional self-identity, reflection, professionally significant skills, image of the future, educational psychologist, higher school students.

References

1. Aisuvakova T.P. Reflection as a component of professional self-awareness of a future psychologist // *Problems of modern pedagogical education*. – 2019. – No. 63–4. – pp. 268–272.
2. Voronchikhin M.V. Problems of forming professional self-awareness among university students // *Archivist*. – 2016. – No. 4 (8). – pp. 58–61.
3. Bekova M.R. Reflective position of a teacher-psychologist as a philosophical and psychological-pedagogical problem // *World of science, culture, education*. – 2019. – No. 1 (74). – pp. 118–120.
4. GaraninaZh. G. Professional self-awareness as a factor in personal and professional self-development of university students / Zh.G. Garanina, N.V. Andronova // *Humanitarian: current problems of humanities and education*. – 2020. – T. 20, No. 4 (52). – pp. 454–464. – DOI: 10.15507/2078-9823.52.020.202004.454-464.
5. Kostenko A.A. Professional self-awareness and self-determination as the main psychological components of professional development / A.A. Kostenko, I.O. Garbuzova // *Pedagogical experience: theory, methodology, practice*. – 2015. – T. 1, No. 3(4). – pp. 118–121.
6. Kulish V.V. Self-awareness and self-esteem of children in psychology // *Science of the XXI century: challenges, formation, development: Collection of articles of the III International Scientific and Practical Conference, Petrozavodsk, May 19, 2022*. – Petrozavodsk: International Center for Scientific Partnership “New Science”, 2022. – P. 139–144.
7. Maksimenko Zh.A. Development of professional self-awareness in training as the basis of professional health of future teachers // *Humanitarian and pedagogical education*. – 2019. – T. 5. – No. 2. – P. 217–224.
8. Mikhaltsova L.P. Diagnosis of the level of formation of professional self-awareness as a factor in improving the professional training of student psychologists / L.P. Mikhaltsova, G.A. Gryaznova // *Collections of conferences of the Scientific Research Center Sociosphere*. – 2013. – No. 40. – P. 73–77.
9. Petrovskaya T. Yu. On the issue of professionally important qualities of psychologists as determinants of the success of professional activity / T. Yu. Petrovskaya, Yu.M. Perevozkinina // *SMALTA*. – 2021. – No. 2. – P. 22–29.
10. Polushina O.B. The influence of individual self-awareness on the formation of professional self-awareness // *Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of National Guard Troops*. – 2020. – No. 2 (11). – pp. 73–78 [Electronic resource]. – URL: <http://vestnik-spvi.ru/2020/06/016.pdf> (access date: 04/15/2024).
11. Trandina E.E. Formation of professional identity of students as a factor in the development of professional self-awareness // *Prospects for the development of science and education: a collection of scientific papers based on the materials of the international scientific and practical conference, Tambov, December 30, 2017. Part 6*. – Tambov: LLC “Consulting Company “Ucom””, 2017. – pp. 117–120.

Исследование особенностей развития креативности мышления у студентов факультета физической культуры

Коршунов Василий Леонидович,

к.п.н., доцент, доцент высшей школы теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Педагогический институт Тихоокеанского государственного университета
E-mail: 010210@pnu.edu.ru

Чернышева Лариса Георгиевна,

к.п.н., доцент, доцент кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин, Армавирский государственный педагогический университет
E-mail: tschern@yandex.ru

Шиловская Татьяна Николаевна,

преподаватель, Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Хабаровский педагогический колледж имени Героя Советского Союза Д.Л. Калараша»
E-mail: kovalchuktn1968@gmail.com

Хохлов Алексей Анатольевич,

Преподаватель, Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Хабаровский педагогический колледж имени Героя Советского Союза Д.Л. Калараша»
E-mail: leha-xoxlov-1971@mail.ru

В статье рассматриваются теоретические и методологические основы развития креативности мышления у студентов факультета физической культуры. Авторами для диагностики показателей развития креативности мышления у студентов был использован ряд методик: самооценка творческого потенциала личности, диагностика личностной креативности, диагностика реализации потребностей в саморазвитии.

На основе проведенного исследования выявлены различные количественные показатели развития креативности мышления у студентов факультета физической культуры, отличающиеся у студентов разных курсов и спортивных специализаций. Анализ научно-методической литературы позволил выявить два основных режима креативного мышления. Первый режим, представляет собой обобщающее мышление, включающее в себя развитое воображение и создание идей, создающие базу и мотивацию для воплощения идей. Ко второму режиму относится способность к выдвижению различных гипотез и оценки идей, для того, чтобы привнести цель, ценность и практические результаты.

Ключевые слова: креативность мышления, творчество, саморазвитие, студенты, факультет физической культуры, диагностика.

Педагогическая деятельность представляет собой сложный, многолетний и многогранный процесс. Мы считаем, что творческий подход к организации профессиональной деятельности будущих учителей физической культуры является непременным условием организации педагогического процесса, в связи, с чем становится актуальным изучение некоторых аспектов формирования у студентов различных сторон креативности.

Разнообразные теоретические и методологические основы развития креативности мышления раскрыты в работах Е.И. Банзелюк [1], Д.Н. Боровинской [2], В.В. Мороз [3], О.Д. Никитина [4], Е.Е. Тунник [6], Л.А. Халиловой [7].

В нашем исследовании, на основе анализа различных определений данной дефиниции, под «креативностью» мы понимаем некое интегральное качество личности студента, отражающее их поисковое и преобразовательное отношение, ориентированное на создание у студентов мотивов к изучению нового в профессиональной деятельности и проявляющееся в изучении предметных знаний, умений и навыков, проявляющееся в генерации многообразных оригинальных творческих идей в собственной профессиональной практической педагогической деятельности.

В исследовании приняли участие студенты 1–5 курсов (1 курс – 28 чел., 2 курс – 23 чел., 3 курс – 30 чел., 4 курс – 22 чел., 5 курс – 16 чел.) факультета физической культуры (далее ФФК) Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск), занимающиеся различными видами спорта: легкая атлетика (18 чел.), баскетбол (13 чел.), футбол (12 чел.), различные виды единоборств (12 чел.), лыжные гонки (5 чел.), спортивное ориентирование (5 чел.), пауэрлифтинг (8 чел.), волейбол (28 чел.), другие виды спорта (18 чел.). Всего исследованием было охвачено 119 человек.

Для идентификации количественных показателей развития креативности мышления у студентов ФФК нами были использованы три методики, предложенные в работах С.В. Кузьминой, Е.А. Шмарева и Е.Е. Тунник: самооценка творческого потенциала личности, диагностика личностной креативности, диагностика реализации потребностей в саморазвитии [5, 6].

Далее рассмотрим, полученные в ходе проведения описанных выше методик, результаты. Методика «Самооценка творческого потенциала личности» представляет собой анкету, состоящую из 18 вопросов с готовыми вариантами ответов, респонденту требуется выбрать один вариант. Формат проведения данного тестирования – групп-

повой. Дается неограниченное время на заполнение, но в целом для работы необходимо от 10 до 15 минут. При обработке и интерпретации результатов данной методики применяется следующий алгоритм подсчета: начисляется от 1 до 3 баллов, в зависимости от выбранного варианта ответа, подсчитывается общая сумма набранных баллов.

В ходе проведения данной методики нами получены следующие количественные показатели:

– 17,7% (21 чел.) набрали 48 и более баллов. Данный уровень характеризуется тем, что в данных студентах заложен большой творческий потенциал, который представляет им широкий выбор разнообразных творческих возможностей и, если студенты смогут реализовать данные способности, то им станут доступны разнообразные формы творчества.

– 36,1% (43 чел.) показали результаты от 24 до 47 баллов. Данный уровень можно охарактеризовать тем, что у студентов, набравших данное количество баллов, существует страх осуждения за создание чего-то нового (нетрадиционного), за поведение непривычное для окружающих, а также проявляются разнообразные переживания, сковывающие их творческую инициативу и активность, что в свою очередь приводит к деградации творческой личности.

– 46,2% (55 чел.) набрали 23 и менее баллов. Данный уровень характеризуется тем, что данные студенты обычно недостаточно оценивают себя, у них отсутствует вера в свои собственные силы, что приводит их к мнению о неспособности осуществления творческой деятельности и поиску, а также созданию нового.

Далее рассмотрим результаты, полученные в ходе проведения методики «Диагностика личностной креативности» [6]. В данной методике используются четыре фактора, которые тесно коррелируют с творческими проявлениями личности. Они включают в себя следующие параметры: воображение (В), сложность (С), любознательность (Л) и склонность к риску (Р). Формат проведения данной методики, также как и предыдущей, носит групповой характер, на проведение которой отводится от 20 до 30 минут.

Полученные в ходе исследования показатели представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты, полученные в ходе проведения методики «Диагностика личностной креативности»

Факторы креативности	M ± m
Воображение	15,1 ± 4,4
Сложность	17,1 ± 4,1
Любознательность	17,4 ± 3,5
Склонность к риску	16,8 ± 3,9
Суммарный показатель	66,4 ± 15,9

Интерпретируя результаты, представленные в таблице 1, можно сделать следующие выводы,

что 17,4% исследуемых являются субъектами с выраженной любознательностью, они перманентно ищут нестандартные (оригинальные) пути и способы мышления, им нравится познавать современные подходы и концепции, а также для них свойственно стремление к поиску различных оригинальных подходов к решению поставленных задач. 15,1% студентов являются субъектами, обладающими развитым воображением, для них характерно осознавать, как другие будут решать поставленную проблему, данной категории студентов свойственно рассуждать о противоречивых фактах и явлениях, с которыми они никогда не сталкивались. У 17,1% студентов наблюдается стремление к изучению противоречивых феноменов: для них свойственно проявление интереса к сложным идеям и концепциям, для них характерна постановка перед собой трудных задач, а также у них ярко выражено проявление настойчивости при осуществлении поставленных целей. Они любят изучать и анализировать разнообразную информацию, сопоставлять факты и явления самостоятельно, без чьего-либо участия. В то время как 16,8% подвержены к риску, что выражается в отстаивании собственного мнения идей, при этом они не обращают внимания на реакцию окружающих, они в перспективе принимают для себя вероятность неудач (ошибок) и провалов, но предпочитают воспользоваться шансом рискнуть, для того чтобы выяснить, что из этого получится. Данные субъекты ставят перед собой высокие ориентиры и пытаются их реализовать.

Далее проанализируем данные, полученные в ходе использования методики «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии». Интерпретируя, полученные результаты, можно заключить следующее: 17,6% студентов набрали 55 баллов и более – это указывает, на то, что данные студенты активно реализуют свои потребности в саморазвитии. 33,6%, принявших в исследовании респондентов, набрали от 36 до 54 баллов. Эти параметры свидетельствуют о том, что у студентов отсутствует или слабо развита сформированная система саморазвития. Ряд студентов (48,8%) набрали от 15 до 35 баллов. Данный результат дает основание предположить, что исследуемые находятся в стадии остановившегося саморазвития.

Кроме того нами было проведено исследование креативности мышления студентов разных курсов и спортивных специализаций, которое позволило выявить достоверные отличия между изучаемыми группами. Так, достоверно высокое по сравнению с другими группами значение креативности мышления показали представители следующих спортивных специализаций: игровые виды спорта (футбол, баскетбол, волейбол), спортивное ориентирование, а также высокий уровень изучаемого показателя выявлен у студентов, занимающихся различными видами единоборств.

Подводя итоги проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Креативность

мышления представляет собой динамический процесс видения новых возможностей в организации профессиональной педагогической деятельности.

Анализ научно-методической литературы позволил выявить два основных режима креативного мышления. Первый режим, представляет собой обобщающее мышление, включающее в себя развитое воображение и создание идей, создающие базу и мотивацию для воплощения идей. Ко второму режиму относится способность к выдвижению различных гипотез и оценки идей, для того, чтобы привнести цель, ценность и практические результаты.

Рассматривая творческий потенциал личности студента, можно сделать вывод о том, что он является меняющейся структурой, включающей в себя специфический комплекс креативных способностей и проявляющийся в творческой деятельности. Среди их многочисленности можно выделить основные: оригинальность и гибкость мышления, чувствительность к проблемным ситуациям, самостоятельность в принятии решений, открытость новому, спонтанность.

Литература

1. Банзелюк Е.И. Диагностические показатели креативности и их динамика / Е.И. Банзелюк: Автореф. ...дис.канд. психол. наук. – М., 2008. – 19 с.
2. Боровинская Д.Н. Проблема креативности в образовательной перспективе / Д.Н. Боровинская. – Томск, 2019. – 219 с.
3. Мороз В.В. Развитие креативности студентов: монография / В.В. Мороз. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2011. – 183 с.
4. Никитин О.Д. Развитие креативности как основа профессиональной подготовки студентов педагогических вузов / О.Д. Никитин: Автореф. ...дис.канд. психол. наук. – М., 2009. – 19 с.
5. Развитие творческой самореализации личности студента вуза: диагностика и формирование: учебно-методическое пособие / Составители С.В. Кузьмина, Е.А. Шмарев. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2013. – 60 с.
6. Туник Е.Е. Лучшие тесты на креативность: диагностика творческого мышления / Е.Е. Туник. – М., 2013. – 315 с.

7. Халилова Л.А. Развитие креативности как структурного компонента педагогического мышления будущих преподавателей высшей школы / Л.А. Халилова: Автореф. ...дис.канд. психол. наук. – Пятигорск, 2010. – 21 с.

RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING AMONG STUDENTS OF THE FACULTY OF PHYSICAL EDUCATION

Korshunov V.L., Chernysheva L.G., Shilovskaya T.N., Khokhlov A.A.

Pacific State University, Armavir State Pedagogical University, Khabarovsk Pedagogical College named after Hero of the Soviet Union D.L. Kalarasha

The article discusses the theoretical and methodological foundations for the development of creative thinking among students of the Faculty of Physical Education. The authors used a number of methods to diagnose indicators of the development of creative thinking among students: self-assessment of an individual's creative potential, diagnosis of personal creativity, diagnosis of the fulfillment of self-development needs. Based on the study, various quantitative indicators of the development of creative thinking among students of the Faculty of Physical Education were identified, which differ among students of different courses and sports specializations. Analysis of scientific and methodological literature allowed us to identify two main modes of creative thinking. The first mode is generalizing thinking, which includes developed imagination and the creation of ideas, creating the basis and motivation for the implementation of ideas. The second mode involves the ability to generate various hypotheses and evaluate ideas in order to bring purpose, value and practical results.

Keywords: creative thinking, creativity, self-development, students, faculty of physical education, diagnostics.

References

1. Banzelyuk E.I. Diagnostic indicators of creativity and their dynamics / E.I. Banzelyuk: Abstract. ...dis.candidate. psychol. Sci. – M., 2008. – 19 p.
2. Borovinskaya D.N. The problem of creativity in educational perspective / D.N. Borovinskaya. – Tomsk, 2019. – 219 p.
3. Moroz V.V. Development of student creativity: monograph / V.V. Freezing. – Orenburg: State Educational Institution OSU, 2011. – 183 p.
4. Nikitin O.D. Development of creativity as the basis for professional training of students at pedagogical universities / O.D. Nikitin: Abstract. ...dis.candidate. psychol. Sci. – M., 2009. – 19 p.
5. Development of creative self-realization of a university student's personality: diagnostics and formation, Educational and methodological manual / Compiled by S.V. Kuzmina, E.A. Shmarev. – Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State University, 2013. – 60 p.
6. Tunic E.E. The best tests for creativity: diagnostics of creative thinking / E.E. Tunic. – M., 2013. – 315 p.
7. Khalilova L.A. Development of creativity as a structural component of pedagogical thinking of future higher school teachers / L.A. Khalilova: Abstract. ...dis.candidate. psychol. Sci. – Pyatigorsk, 2010. – 21 p.

Влияние педагогической условий образовательной организации на психологическое выгорание студентов: на примере медицинского вуза

Сабитова Наиля Гасимовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения, ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия» МЗ РФ
E-mail: sabitovang@mail.ru

Попова Наталья Митрофановна,

доктор медицинских наук, профессор, заслуженный врач Российской Федерации, заведующий кафедрой общественного здоровья и здравоохранения, ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия» МЗ РФ
E-mail: kafedra-ozz@mail.ru

Бурт Альбина Анасовна

кандидат медицинских наук, доцент кафедры гигиены, ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия» МЗ РФ, ведущий научный сотрудник филиала (г. Ижевск) ФКУ Научно-исследовательский институт ФСИИ России
E-mail: albinaburt@mail.ru

Растегаева Любовь Ивановна,

Доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии человека, ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия» МЗ РФ
E-mail: anatom11@mail.ru

В статье представлено сравнение эмоционального выгорания студентов 1 и 4 курсов медицинского вуза. Проблема эмоционального выгорания особенно актуальна в связи с возрастающими требованиями и высокой учебной нагрузкой у студентов, которым необходимо воспринимать, запоминать и осваивать огромный объем информации, получить знания, совершенствовать свои навыки, учитывая большую ответственность будущей врачебной профессии. Синдром эмоционального выгорания приводит к ухудшению не только психологического, но и физического здоровья, негативно влияя на эффективность и качество учёбы. Исследование проблемы эмоционального выгорания помогут студентам оценить свое эмоциональное состояние, качественно планировать свое время.

В данном исследовании для определения степени эмоционального выгорания был выбран метод психологического исследования опросник «Синдром эмоционального выгорания» К. Маслач, С. Джексон адаптированный Н.Е. Водопьяновой. Опросник, состоящий из 22 пунктов, по которым возможно вычисление значений 3-х шкал: «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация», «Редукция личностных достижений». Исходя из значений трех шкал выгорания, определены их уровни: высокий, средний и низкий. Выявлены различия по всем трем шкалам эмоционального выгорания между обучающимися 1-го и 4-го курсов. Отмечено, что эмоциональное истощение более выражено у обучающихся 4-го курса ($p=0,011$ по методу Манна-Уитни). Редукция личностных достижений более выражена у студентов 1-го курса ($p=0,033$ по методу Манна-Уитни), а деперсонализация более выражена у студентов 4-го курса ($<0,001$ по методу Манна-Уитни и Колмогорова-Смирнова). Полученные результаты указывают на то, что в период обучения в медицинском вузе необходимо обучать студентов методам саморегуляции, соблюдать методы по профилактике эмоционального выгорания на протяжении всей учебной деятельности, и соответственно предупредить развитие выгорания у будущих молодых врачей.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, студенты медицинского вуза, синдром эмоционального выгорания.

Введение

В последнее время проблема эмоционального выгорания поднимается в различных сферах деятельности человека. К особенностям деятельности медицинских работников относят состояние постоянной психологической готовности, необходимость эмоциональной вовлеченности в проблемы пациентов, связанные с их здоровьем, в большинстве ситуаций предполагающие взаимодействие с пациентами. Предпосылки к формированию синдрома эмоционального выгорания закладываются еще во время учебы в медицинском вузе, процесс продолжается в течение всего периода ординатуры, и, наконец, проявляется в повседневной жизни практикующих врачей. Студентам приходится осваивать огромный объем материала, совершенствовать свои навыки, брать большую ответственность, учитывая то, что время на физический и психический отдых почти отсутствует. Синдром эмоционального выгорания приводит к ухудшению не только психологического, но и физического здоровья, негативно влияя на эффективность и качество работы. Исследование проблемы эмоционального выгорания помогут студентам грамотно оценивать свое эмоциональное состояние, качественно планировать свое время.

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) – это реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности. Симптомы, определяющие данный феномен, делятся на основные группы: психофизические, социально-психологические и поведенческие [1, с. 39].

Браун Т.П. выделяет фазы для определения эмоционального выгорания:

1) Фаза напряжения включает симптомы переживания психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенности собой, «загнанности в клетку», тревоги и депрессии;

2) Фаза резистентности включает симптомы неадекватного избирательного эмоционального реагирования, эмоционально нравственной дезориентации, расширения сферы экономии эмоций, редукции профессиональных обязанностей;

3) Фаза истощения включает симптомы эмоционального дефицита, эмоциональной и личностной отстраненности, психосоматических и психовегетативных нарушений [2].

По мнению С.М. Мальцевой – эмоциональное выгорание серьезная проблема в образовательной сфере. Были выявлены основные группы симптомов, способствующих факторов, результаты опроса студентов и их рекомендации по противо-

действию выгоранию. Подведены итоги работы по изучению эмоционального выгорания в среде студентов [3].

С точки зрения С.А. Бабанова молодежь наиболее подвержена кумулятивному эффекту воздействия стресс-факторов. Студенты не могут полноценно реализовать накопившуюся энергию, вызванную физиологическими механизмами стресса, и тогда эта энергия, начинает разрушать самого человека [4].

Самый низкий общий уровень выгорания отмечается у врачей со стажем работы более 10 лет, что можно объяснить полной адаптацией к работе в системе здравоохранения, снижением эмоционального реагирования [5, с. 5–8].

В исследованиях М.А. Чайковской, Н.М. Поповой и др. показано, что показатели первой и второй фазы СЭВ у студентов и врачей статистически значимо не отличались друг от друга. В то же время более выраженная симптоматика третьей фазы СЭВ, выявленная у студентов, определяет дальнейшее проведение исследований с целью глубокого анализа причин СЭВ. Можно предположить, что более выраженная симптоматика СЭВ у студентов связана с высокими требованиями, предъявляемыми к студентам медицинского вуза: большой объем изучаемого материала, шестидневная рабочая неделя, ежедневные длительные переезды по клиническим базам, отсутствие полноценного отдыха в выходные дни. Кроме того, следует учитывать, что студенты – это еще молодые люди, не полностью сформировавшиеся как личность. Поэтому отсутствие навыков борьбы со стрессом возможно предрасполагает к развитию СЭВ [6, с. 7].

В научных трудах О.С. Кобяковой, А.Н. Левко и др. исследовано профессиональное выгорание среди врачей различных поколений. Разработана и визуализирована модель профессионального выгорания, профессиональных и социоэкономических параметров врачей [7, с. 212].

Термин «Эмоциональное выгорание» включен в международную классификацию болезней – 11-го пересмотра. Профессиональное выгорание будет определяться как «синдром, возникающий в результате хронического стресса на рабочем месте, с которым не удается справиться». Именно такое описание занесено в новую редакцию каталога Международной классификации болезней (МКБ-11), который состоит из 55 тыс. заболеваний, симптомов и причин травм. Включение синдрома выгорания в МКБ-11 является основанием для наблюдения у специалиста и получения медицинской помощи. Эксперты видят три аспекта заболевания: чувство истощения, усиление психической отрешенности или негативное отношение к своей работе и снижение производительности труда [8].

Термин «выгорания» ввел в научную литературу американский психиатр Х. Дж. Фрейденберг в 1974 г. Термин был представлен в контексте концепции, характеризующее психологическое состояние людей с не справляющимися со стрессом [9].

Цель исследования – провести анализ и выявить степень выраженности синдрома эмоционального выгорания у студентов медицинского вуза 1-го и 4-го курсов в процессе обучения.

Материалы и методы

Объектом наблюдения данного исследования определены студенты 1 и 4 курса медицинской академии. Исследование проведено на базе ФГБОУ ВО Ижевской государственной медицинской академии Минздрава России. Регистрация единиц наблюдения осуществлялась с использованием формулы расчета выборочной совокупности от генеральной совокупности всех обучающихся на курсе студентов 1 курсов и 4 курсов. Объем выборочной совокупности составил 1 курса составил 190 студентов и 4 курса – 120. На основе статистического анализа и расчета ошибок проведена оценка репрезентативности. Уровень эмоционального выгорания студентов изучался у студентов 1 курса во втором семестре и у студентов 4 курса в 8 семестре. Выбран метод психологического исследования опросник «Синдром эмоционального выгорания» К. Маслач, С. Джексон адаптированный Н.Е. Водопьяновой (1986) [10]. Для определения степени выгорания у студентов учитываются три составляющие: эмоциональное истощение (ЭИ) -проявляющееся в чувстве опустошенности или эмоциональном перенапряжении; деперсонализация (Д) – в отношениях с людьми негативные установки могут иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем прорывается наружу и приводит к конфликтам; редукция личностных достижений (РЛД) проявляется в снижении самооценки своей компетентности и негативном восприятии своих профессиональных успехов, и личных – недовольстве собой [11, с. 39].

Нами был проведен опрос, состоящий из 22 пунктов, по которым возможно вычисление значений 3-х шкал: «Эмоциональное истощение» (ЭИ), «Деперсонализация» (ДП), «Редукция личностных достижений» (РЛД), согласно авторам опросника, синдром выгорания проявляется в трех группах переживаний:

- «Эмоциональное истощение» – переживание опустошенности и бессилия;
- «Деперсонализация» – дегуманизация отношений с другими людьми (проявление черствости, бессердечности, цинизма или грубости);
- «Редукция личностных достижений» – занижение собственных достижений, потеря смысла и желания вкладывать личные усилия на рабочем месте [12, с. 7].

Исходя из значений трех шкал выгорания, определены их уровни: «эмоциональное истощение» (0–15 баллов – низкий, 16–24 баллов – средний, 25 и более баллов – высокий), «деперсонализация» (0–5 баллов – низкий, 6–10 баллов – средний, 11 и более баллов – высокий), «редукция личных достижений» (37 и более баллов – низкий, 31–36 баллов – средний, 30 и менее баллов – высокий).

Для проведения исследования использован сравнительный анализ по критерию Стьюдента, Манна-Уитни, Колмогорова-Смирнова. Оценка нормальности распределения проводилась с помощью метода Колмогорова-Смирнова. Статистический анализ данных проводился с использованием программы SPSS – 26.0. Критерием достоверности различий принято $p\text{-value} < 0,05$.

Результаты и их обсуждение

В первую очередь проведен сравнительный анализ СЭВ у студентов по полу (табл. 1).

На основании полученных результатов и анализе как количественных (в баллах), так и качественных (уровни) параметров эмоционального выгорания эмоциональное истощение и деперсонализация не показали достоверных различий ($p > 0,05$). При этом достоверные различия фиксировались между юношами и девушками только по шкале «Редукция личностных достижений», что говорит о том, что у юношей редукция личностных достижений была более выраженная, чем у девушек.

Таблица 1. Гендерные различия между обучающимися медицинского вуза по параметрам эмоционального выгорания.

Параметры эмоционального выгорания	Обучающиеся юноши (баллы)	Обучающиеся девушки (баллы)	Достоверность различий p-value
Эмоциональное истощение	23,44±9,30	25,19±10,09	>0,05
Деперсонализация	9,08±6,53	8,81±6,25	>0,05
Редукция личностных достижений	32,86±7,49	30,68±6,83	0,024

Проанализированы различия СЭВ среди обучающихся в зависимости от курса обучения (табл. 2).

Выявлены различия по всем трем шкалам эмоционального выгорания между обучающимися 1-го и 4-го курсов. Отмечено, что эмоциональное истощение более выражено у обучающихся 4-го курса ($p=0,011$ по методу Манна-Уитни). Редукция личностных достижений более выражена у студентов 1-го курса ($p=0,033$ по методу Манна-Уитни), а деперсонализация более выражена у студентов 4-го курса ($<0,001$ по методу Манна-Уитни и Колмогорова-Смирнова).

Таблица 2. Данные параметров эмоционального выгорания у обучающихся 1-го и 4-го курсов

Параметры эмоционального выгорания	Обучающиеся 1-го курса $M \pm \sigma$	Обучающиеся 4-го курса $M \pm \sigma$	Достоверность различий p-value по методу Манна-Уитни	Достоверность различий p-value по методу Колмогорова-Смирнова
Эмоциональное истощение	23,73±9,34	27,35±10,84	0,011	0,046
Деперсонализация	7,99±5,82	11,94±6,97	<0,001	<0,001
Редукция личностных достижений	32,05±7,09	29,41±6,83	0,033	>0,05

В результате исследования установлены (табл. 3) различия уровней параметров эмоционального выгорания у обучающихся 1-х и 4-х курсов. Студенты 1-го и 4-го курса чаще имеют «высокий

уровень» эмоционального истощения, причем наибольшая его доля у студентов именно 4-го курса – 61% респондентов, тогда как у 1-го курса – 47,9%.

Таблица 3. Различия уровней параметров эмоционального выгорания у обучающихся 1-го и 4-го курсов

Уровни параметров эмоционального выгорания и оценки уровней выгорания	Обучающиеся 1-го курса асб. (%)	Обучающиеся 4-го курса асб. (%)	Достоверность различий p-value по методу Манна-Уитни	Достоверность различий p-value по методу Колмогорова-Смирнова
Эмоциональное истощение	высокий	91(47,9%)	0,03	>0,05
	средний	56(29,5%)		
	низкий	44(23,2%)		
Деперсонализация	высокий	54(28,45%)	<0,001	0,002
	средний	61(32,15%)		
	низкий	76(40,0%)		
Редукция профессионализма	высокий	79(41,6%)	>0,05	>0,05
	средний	59(31,1%)		
	низкий	53(27,95)		

Таким образом, почти половина студентов имеет выраженные признаки эмоционального истощения, причем, «высокий уровень», что свидетельствует об эмоциональном перенасыщении, усталости, истощенности собственных ресурсов.

«Средний» уровень отмечается у незначительной части респондентов, в 29,5% случаев 1-го курса и 25,8% – у 4-го курса. «Низкий» уровень наблюдается у студентов 1 курса в 23,2% случаев, и в меньшей степени у 4 курса – в 11,7% случаев.

Большинство опрошенных имеют «высокий» уровень деперсонализации: на 4-м курсе – у 55,0% студентов, на 1-м курсе отмечается в меньшей степени – у 28,4% опрошенных. «Средний» и «низкий» уровень «личностного отдаления» наблюдается у студентов 1-го и 4-го курсов в 32,0% и 25,8%, 40% и 18,3% случаев соответственно. У студентов это проявляется в эмоциональном отстранении и безразличии, формальном выполнении обязанностей без личностной включенности и сопереживания.

По редукции личностных достижений среди опрошенных на 1 курсе студентов «высокий» уровень 41, 8%, и 4 курса – 23,0%. «Средний» уровень личностного профессионализма 31,0% на 1 курсе и на 4–20,0%, при этом «низкий» – 27,9% и 11,8% случаев соответственно. У студентов наблюдается временное снижение профессиональной и личностной мотивации, тенденцию к снятию с себя ответственности, к изоляции от окружающих, отстраненность и неучастие, избегание работы сначала психологически, а затем физически. Вместе с тем по данному показателю достоверных различий по 1-му и 4-му курсу зафиксировано не было.

Анализ гендерных различий внутри курсов показал различия по шкале редукции личностных достижений у юношей и у девушек только 1-го курса. Показано, что на 1-м курсе у юношей баллы по шкале редукции личностных достижений были выше, чем у девушек ($p=0,007$).

Выводы

1. У юношей, обучающихся в медицинском вузе, более выражена редукция личностных достижений, чем у девушек ($p=0,024$). При этом более достоверная разница фиксировалась на 1-м курсе ($p=0,007$), а к 4-му курсу эти различия сглаживались.
2. У студентов 4-го курса более выражено эмоциональное истощение и деперсонализация, тогда как у обучающихся 1-го курса более выражена редукция личностных достижений.

Данные указывают на то, что в период обучения в медицинском вузе необходимо обучать студентов методам саморегуляции с тем, чтобы к наиболее тяжелому периоду обучения – 3-му курсу обучающийся мог снизить проявления выгорания. На первом курсе целесообразно усиленно вовлекать студентов в мотивирующие мероприятия, особенно обучающихся юношей, для более мягкой адаптации к условиям обучения в медицинском вузе.

Студентам, необходимо профилактировать СЭВ:

- соблюдать здоровый образ жизни, оптимизировать режима учёбы и отдыха. Следует уменьшить негативное воздействие стресса, путем изменения ответных реакций на их воздействие;
- выбрать менее напряженный образа жизни, который поможет расслабиться и компенсиро-

вать отрицательные последствия стрессовых влияний;

- заботиться о здоровье, соблюдать режим питания и физических упражнений;
- осознать и понять причины возникновения выгорания.

Литература

1. Попова, Н.М. Эмоциональное выгорание врача-педиатра / Н.М. Попова, И.А. Карабаев, А.С. Данилова // Ростовский научный вестник. – 2023. – № 6(29). – С. 39–45.
2. Браун, Т.П. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе как фактор активного взаимодействия личности с образовательной средой. / Т.П. Браун // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2007. – № 3. – С. 20–26. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-studentov-k-usloviyam-obucheniya-v-vuze-kak-faktor-aktivnogo-vzaimodeystviya-lichnosti-s-obrazovatelnoy-sredoy/viewer> (дата обращения 10.03.2024)
3. Мальцева, С.М. Причины возникновения и профилактика синдрома эмоционального выгорания у студентов / С.М. Мальцева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-vozniknoveniya-i-profilaktika-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-studentov> (дата обращения 10.03.2024)
4. Бабанов, С.А. Профессия и стресс: синдром эмоционального выгорания / С.А. Бабанов // Справочник поликлинического врача. – 2010. – № 1. – С. 12–16.
5. Николаев, Е.Л. Что волнует медицинского работника на рабочем месте: психологический контекст профилактики профессионального стресса / Е.Л. Николаев // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2015. – Т. 11, № 3. – С.19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-volnuet-meditsinskogo-rabotnika-na-rabochem-meste-psihologicheskii-kontekst-profilaktiki-professionalnogo-stressa/viewer> (дата обращения 10.03.2024)
6. Чайковская, М.А. Синдром эмоционального выгорания у врачей-специалистов и студентов медицинского вуза / М.А. Чайковская, В.О. Марковский // Аллея науки. – 2019. – Т. 3, № 12(39). – С. 194–198.
7. Кобякова, О.С. Профессиональное выгорание врачей: особенности поколений/ О.С. Кобякова, А.Н. Левко, А.В. Бахтеева, [и др.] // Российский медицинский журнал. – 2021. – Т. 27, № 3. – С. 205–216. URL: <https://medjrf.com/0869-2106/article/view/100993/74937>
8. ВОЗ признала профессиональное выгорание болезнью // Вестник цифровой трансформации: онлайн-журнал. – URL: <https://cio.osp.ru/news/310519-VOZ-priznala-professionalnoe-vygoranie-boleznyu>. – Дата публикации: 31 мая 2019. (дата обращения 10.03.2024)

9. Freudenberger, H.J. Staff burn-out / H.J. Freudenberger // *Journal of Social Issues*. – 1974. – V. 30. – P. 159–165.
10. Маслач, К. Опросник выявления эмоционального выгорания МБИ / К. Маслач, С. Джексон // *Адаптация Н.Е. Водопьяновой*. 1986.
11. Осыкина, А.С. Динамика проявлений синдрома эмоционального выгорания у студентов медицинского вуза / А.С. Осыкина, Е.Ю. Шкатова, А.Е. Васильева // *Труды Ижевской государственной медицинской академии*. — Ижевск, 2023. – Том 61. – С. 39–40.
12. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 299 с.

THE INFLUENCE OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION ON THE PSYCHOLOGICAL BURNOUT OF STUDENTS: THE EXAMPLE OF A MEDICAL UNIVERSITY

Sabitova N.G., Popova N.M., Burt A.A., Rastegaeva L.I.

Izhevsk State Medical Academy of the Ministry of Health of the Russian Federation

This article presents a comparison of the emotional burnout of 1st and 4th year students of a medical university. The problem of emotional burnout is especially relevant due to the increasing demands and high academic load of students who need to perceive, memorize and master a huge amount of information, gain knowledge, improve their skills, given the great responsibility of the future medical profession. Burnout syndrome leads to deterioration of not only psychological, but also physical health, negatively affecting the effectiveness and quality of studies. The study of the problem of emotional burnout will help students assess their emotional state and plan their time efficiently.

In this study, the method of psychological research questionnaire "Burnout syndrome" K. Maslach, S. Jackson adapted by N.E. Vodopyanova was chosen to determine the degree of emotional burnout. A questionnaire consisting of 22 items, according to which it is possible to calculate the values of 3 scales: "Emotional exhaustion", "Depersonalization", "Reduction of personal achievements". Based on the values of the three burnout scales, their levels are determined: high, medium and low. Differences in all three scales of emotional burnout between students of the 1st and 4th courses were revealed. It was noted that emotional exhaustion is more pronounced in 4th year students ($p=0.011$ according to the Mann-Whitney method). The reduction of personal achievements is more pronounced in 1st year students ($p=0.033$ according to the Mann-Whitney method), and depersonalization is more pronounced in 4th year students (<0.001 according to the Mann-Whitney and Kolmogorov-Smirnov method).

The results obtained indicate that during the period of study at a medical university, it is necessary to teach students self-regulation methods, follow methods for the prevention of emotional burnout

throughout their educational activities, and accordingly prevent the development of burnout in future young doctors.

Keywords: emotional burnout, medical university students, burnout syndrome.

References

1. Popova, N.M. Emotional burnout of a pediatrician / N.M. Popova, I.A. Karabaev, A.S. Danilova // *Rostov Scientific Bulletin*. – 2023. – No. 6(29). – pp. 39–45.
2. Brown, T.P. Adaptation of students to the conditions of study at a university as a factor in the active interaction of the individual with the educational environment. / T.P. Brown // *Bulletin of KSU named after. ON THE. Nekrasova*. – 2007. – No. 3. – P. 20–26. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-studentov-k-usloviyam-obucheniya-v-vuze-kak-faktor-aktivnogo-vzaimodeystviya-lichnosti-s-obrazovatelnoy-sredoy/viewer> (accessed 03/10/2024)
3. Maltseva, S.M. Causes of occurrence and prevention of emotional burnout syndrome in students / S.M. Maltseva // *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. – 2020. – T. 9, No. 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichinyvozniknoveniya-i-profilaktika-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-studentov> (access date 03/10/2024)
4. Babanov, S.A. Profession and stress: emotional burnout syndrome / S.A. Babanov // *Handbook of a polyclinic doctor*. – 2010. – No. 1. – P. 12–16.
5. Nikolaev, E.L. What worries a medical worker at the workplace: the psychological context of preventing professional stress / E.L. Nikolaev // *Bulletin of psychiatry and psychology of Chuvashia*. – 2015. – T. 11, No. 3. – P. 19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-volnuet-meditsinskogo-rabotnikana-rabochem-meste-psiologicheskii-kontekst-profilaktiki-professionalnogo-stressa/viewer> (date accessed 03/10/2024)
6. Chaikovskaya, M.A. Emotional burnout syndrome among medical specialists and students of a medical university / M.A. Chaikovskaya, V.O. Markovsky // *Alley of Science*. – 2019. – T. 3, No. 12(39). – pp. 194–198.
7. Kobyakova, O.S. Professional burnout of doctors: characteristics of generations / O.S. Kobyakova, A.N. Levko, A.V. Bakhteeva, [etc.] // *Russian Medical Journal*. – 2021. – T. 27, No. 3. – P. 205–216. URL: <https://medjrf.com/0869-2106/article/view/100993/74937>
8. WHO recognized professional burnout as a disease // *Bulletin of digital transformation: online magazine*. – URL: <https://cio.osp.ru/news/310519-VOZ-priznala-professionalnoe-vygoranie-boleznyu>. – Date of publication: May 31, 2019. (access date 03/10/2024)
9. Freudenberger, H.J. Staff burn-out / H.J. Freudenberger // *Journal of Social Issues*. – 1974. – V. 30. – P. 159–165.
10. Maslach, K. Questionnaire for identifying emotional burnout MBI / K. Maslach, S. Jackson // *Adaptation by N.E. Vodopyanova*. 1986.
11. Osykina, A.S. Dynamics of manifestations of emotional burnout syndrome in students of a medical university / A.S. Osykina, E. Yu. Shkatova, A.E. Vasilyeva // *Proceedings of the Izhevsk State Medical Academy*. — Izhensk, 2023. – Volume 61. – P. 39–40.
12. Vodopyanova, N.E. Burnout syndrome. Diagnostics and prevention: a practical guide / N.E. Vodopyanova, E.S. Starchenkova. – 3rd ed., rev. and additional – Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. – 299 p.

Педагогические условия профессиональной подготовки бакалавров психолого-педагогического образования к здоровьесберегающей деятельности в сельской школе

Иванова Елена Александровна,

канд. пед. наук, доцент, кафедра педагогики и психологии,
Амурский государственный университет
E-mail: 2009_irbis@mail.ru

Сазонова Анастасия Олеговна,

ассистент, кафедра педагогики и психологии, Амурский
государственный университет
E-mail: anastasiya.kritskaya99@yandex.ru

В статье представлены результаты разработки педагогических условий для профессиональной подготовки бакалавров психолого-педагогического образования к здоровьесберегающей деятельности в сельской школе. Всего в работе определено 3 условия профессиональной подготовки будущего педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности в сельской школе. Каждое педагогическое условие раскрыто в теоретической области и рассмотрены с точки зрения практической значимости. Из учебного плана 44.03.02-Психолого-педагогическое образование выделены дисциплины, которые могут быть дополнены дидактическими единицами, направленными на формирование здоровьесберегающей компетентности студентов. Разработан спектр мероприятий, отражающий специфику деятельности педагога-психолога в сельской школе с применением в практической деятельности здоровьесберегающих технологий. Обоснована важность интеграции теории и практики, проанализирован индивидуальный план прохождения практики, выделены основные элементы, способствующие развитию основных элементов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагог-психолог, бакалавр, здоровьесбережение, сельская школа, педагогические условия.

Профессиональная подготовка бакалавров психолого-педагогического образования к здоровьесберегающей деятельности в сельской школе в настоящее время является одной из наиболее актуальных проблем. Несмотря на то, что происходит активное обустройство сельских территорий, образовательные учреждения вступают в программы развития, на данный момент не решается проблема с педагогическими кадрами. Малое количество образовательных программ направлено на подготовку будущих специалистов к работе в сельской местности. В связи с этим имеется необходимость их совершенствования.

На основе анализа теоретической литературы и констатирующего эксперимента [3] были выделены педагогические условия профессиональной подготовки педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности в сельской школе:

1. Включение дидактических единиц здоровьесбережения на основе междисциплинарного подхода в образовательную программу психолого-педагогического образования.

2. Интеграция знаний о здоровьесбережении в практическую подготовку в процессе профессиональной подготовки педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности в сельской школе.

3. Формирование собственной личной позиции студента как фактора успешности осуществления будущей практической деятельности по здоровьесбережению.

Начнем рассмотрение с первого условия: включение дидактических единиц здоровьесбережения на основе междисциплинарного подхода в образовательную программу психолого-педагогического образования. Дидактические единицы представляют собой логичную и самостоятельную часть содержания учебного материала, которая представляет собой целостный по смысловому значению и выполняющий конкретную функцию по реализации поставленных целей в освоении учебного предмета элемент. Другими словами, это темы формирующие знания у студентов, которые касаются определённой сферы деятельности, в нашем случае это здоровьесберегающая деятельность в сельской школе.

Применение междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке бакалавров психолого-педагогического образования к здоровьесберегающей деятельности в сельской школе строится на взаимосвязи смежных дисциплин образовательной программы, с включением ди-

дактических единиц предусматривающих содержательную часть в рамках здоровьесберегающей деятельности в сельской школе. Каждая из предложенных дидактических единиц затрагивает ос-

новные моменты, упущенные в основной программе и расширяет диапазон компетенций студентов. В данном случае эту взаимосвязь возможно проследить на рисунке 1.



Рис. 1. Взаимосвязь дисциплин в профессиональной подготовке бакалавров психолого-педагогического направления к здоровьесберегающей деятельности в сельской школе

Определены такие дидактические единицы как:

- здоровьесбережение в сельской школе;
- сельские школы и их особенности;
- использование здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности педагога-психолога;
- здоровьесберегающая функция педагога-психолога в образовательном учреждении;
- специфика проведения физкультурминуток в рамках внеклассных занятий;
- организация здоровьесберегающей деятельности с детьми с ОВЗ на базе сельских школ;
- формирование ЗОЖ на разных возрастных этапах: особенности организации пропагандистской деятельности;
- негативные факторы, имеющиеся в отдаленной сельской местности влияющие на организм ребёнка;
- особенности состояния здоровья детского населения в сельском поселении: уровень, специфика, разница с городскими поселениями;
- возможности физической активности на открытой местности.

Включение в выделенные дисциплины дидактических единиц, обозначенных ранее, может способствовать формированию компетентности будущего специалиста в вопросах здоровьесбережения на более высоком уровне. Были распределены выделенные ранее темы по дисциплинам, предусмотренных учебным планом направления подготовки 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование, реализуемым на базе ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет». Ознакомится возможно в таблице 1.

Таблица 1. Распределение дидактических единиц по дисциплинам образовательной программы 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование

№	Дисциплина	Дидактические единицы (темы занятий)
1	Анатомия и физиология с основами педиатрии и гигиены	Особенности состояния здоровья детского населения в сельском поселении: уровень, специфика, разница с городскими поселениями.
2	Здоровьесбережение в образовательных учреждениях	Здоровьесбережение в сельской школе
3	Физическая культура и спорт	Специфика проведения физкультурминуток в рамках внеклассных занятий.
4	Общая физическая подготовка	Возможности физической активности на открытой местности.
5	Основы инклюзивного образования	Организация здоровьесберегающей деятельности с детьми с ОВЗ на базе сельских школ.
6	Социальная педагогика	1. Сельские школы и их особенности. 2. Негативные факторы, имеющиеся в отдаленной сельской местности влияющие на организм ребёнка.
7	Психология развития и возрастная психология	Формирование ЗОЖ на разных возрастных этапах: особенности организации пропагандистской деятельности.
8	Методика и технология работы социального педагога	Использование здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности педагога-психолога.

Каждая дисциплина и тема организуются и подкрепляются уже ранее полученными знаниями. Поэтому можно отметить, что предложенные темы предназначены для расширения теоретических знаний и дальнейшей подготовке к практической деятельности, а как следствие и профессиональной деятельности. В дальнейшем студентам будет проще сориентироваться в образовательном пространстве сельской школы, сформируются представления о примерном контингенте деятельности педагога-психолога. Все эти факторы способствуют более высокой эффективности организации психолого-педагогической деятельности.

На 1–2 курсах студентам предоставляется возможность ознакомиться с основами профессиональной деятельности педагога-психолога, в частности его здоровьесберегающей деятельностью в школе. Так в 1 семестре изучаются дисциплины: «Анатомия и физиология с основами педиатрии и гигиены», «Здоровьесбережение в образовательных учреждениях», «Основы инклюзивного образования», «Общая физическая подготовка», «Физическая культура и спорт». Также во втором семестре начинается изучение дисциплины «Социальная педагогика». То есть студенты могут с первых дней обучения понять с чем им придется столкнуться в будущей профессиональной деятельности. В нашем случае, будущие педагоги-психологи с первых занятий погружаются в изучение здоровьесберегающей деятельности и у них начинает формироваться здоровьесберегающая компетентность. Тем самым, при введении дополнительных тем в направлении здоровьесберегающей деятельности в сельской школе мы отмечаем целесообразность и более высокий уровень эффективности формирования здоровьесберегающей функции педагога-психолога.

При изучении дисциплин студенты должны получать не только теоретическую базу по здоровьесбережению, но и приобретать практические умения, необходимые им в профессиональной деятельности, другими словами, овладеть ключевыми компетенциями, определяющими современное качество образования. Таким образом мы выделили следующее педагогическое условие: интеграция знаний о здоровьесбережении в практическую подготовку в процессе профессиональной подготовки педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности в сельской школе.

Интеграция теоретических знаний и практических умений дает в совокупности способность педагогу-психологу, как специалисту способному осуществлять деятельность по формированию установок у школьников на ценностное отношение к здоровью, выполнять работу в полном объеме.

Теоретическая готовность к здоровьесбережению предполагает усвоение студентом социальной практики в области сохранения здоровья и формирует его когнитивный опыт. Также это осознание различий сельской и городской школы, учет особенностей сельской школы.

Практическая готовность к здоровьесбережению включает в себя опыт осуществления здоровьесбережения в профессиональной деятельности, творческой деятельности в аспекте здоровьесбережения, осуществления самообразовательной деятельности в аспекте здоровьесбережения. Наиболее простой и доступный способ выполнения данного условия состоит в прохождении практик, предусмотренных учебным планом, участие в здоровьесберегающих мероприятиях университета, а также способность разрабатывать план мероприятий в рамках здоровьесберегающей деятельности.

Так дисциплины, выделенные в первом условии, должны включать не только теоретические основы подготовки, но и направлять на применение их в практике. В рамках практических занятий, прохождении производственной практики студенты формируют готовность к здоровьесберегающей деятельности в сельской школе.

В зависимости от места прохождения практики и контингента, с которым предстоит работать студенты должны быть способны включаться в образовательный процесс и правильно подобрать форму работы. На основе теории с педагогической точки зрения студент должен понимать, как разрабатываются практические занятия.

Для этого был разработан ряд практико-ориентированных заданий, способствующих повышению здоровьесберегающей компетентности студентов психолого-педагогического образования. Всего предложено 10 заданий для студентов психолого-педагогического направления подготовки. В таблице 2 можно ознакомиться с их перечнем с учетом специфики дисциплин.

Таблица 2. Распределение практико-ориентированных заданий по дисциплинам образовательной программы 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование

№	Дисциплина	Практико-ориентированные задания
1	Анатомия и физиология с основами педиатрии и гигиены	Провести анализ уровня состояния здоровья сельских школьников (на уровне Дальнего Востока)
2	Здоровьесбережение в образовательных учреждениях	Составление программы здоровьесбережения на базе сельских школ. Подобрать комплекс методик, направленных на оценку уровня адаптации учащихся сельской школы Проанализировать методики оценки здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения, оценить возможность их применения на базе сельской школы
3	Физическая культура и спорт	Разработка комплекса упражнений в рамках физкультминутки в школе.

№	Дисциплина	Практико-ориентированные задания
4	Основы инклюзивного образования	Разработать характеристику группы методов здоровьесберегающих технологий, используемых в работе с детьми с ОВЗ. Привести примеры их реализации на практике.
5	Социальная педагогика	Разработка методических рекомендаций для родителей в направлении поддержания здорового образа жизни и укрепления здоровья детей
6	Психология развития и возрастная психология	Проанализировать специфику профилактической и коррекционной работы в области сохранения здоровья на разных возрастных этапах.
7	Методика и технология работы социального педагога	<p>Проект по теме «Варианты построения здоровьесберегающей деятельности педагога-психолога в сельской школе».</p> <p>Разработка программы профилактики аддитивного поведения учащихся сельских школ.</p>

В период освоения студентами предусмотренных учебным планом дисциплин, предложенные практико-ориентированные задания будут способствовать закреплению теоретических положений и оттачиванию практических умений. Данный опыт позволит, не выходя из аудитории, понять смысл изучения некоторых дидактических единиц и при этом применить уже полученные знания и показать уровень их закрепления.

Не стоит забывать и о производственной практике студентов. В рамках неё будущие педагог-психологи получают творческий опыт. Здесь очень ярко прослеживается взаимосвязь теории и практики, её непосредственная интеграция. Прохождение производственной практики начинается с 4 семестра, это конец 2 курса. На протяжении всего периода обучения студенты выезжают на предприятия и совершенствуют необходимые в профессиональной деятельности компетенции.

При выходе на практику обучающимся выдается индивидуальное задание на прохождение практики. Оно включает в себя перечень мероприятий и форму отчетности, направленных на знакомство с профессиональной деятельностью педагога-психолога в образовательном процессе. Регламентируется следующий перечень мероприятий при прохождении практики:

- знакомство с учреждениями (описание нормативно-правовой базы, особенностей образовательной организации);
- изучение личностных, индивидуально-психологических особенностей воспитанника и/или психологических особенностей групп воспитанников;
- разработка модели/программы/технологии социально-психологической и психолого-

педагогической деятельности субъектов данного учреждения;

- проведение психолого-педагогического исследования;
- изучение основ безопасности жизнедеятельности детского коллектива;
- знакомство с контингентом деятельности специалиста;
- проведение вторичной диагностики личностных, индивидуально-психологических особенностей воспитанника и/или психологических особенностей групп воспитанников.

Перечисленные выше практические мероприятия необходимы и при подготовке к здоровьесберегающей деятельности будущего педагога-психолога. При обосновании данного факта следует отметить, что часто местом практики становятся сельские образовательные учреждения. Следовательно, при непосредственном включении практиканта в образовательный процесс сельских школ появляется необходимость систематизации полученных компетенций. При подготовке формы отчетности, обучающиеся ещё более углубленно погружаются в тему здоровьесбережения в сельских школах.

Последним выделенным педагогическим условием является: формирование собственной личной позиции студента как фактора успешности осуществления будущей практической деятельности по здоровьесбережению. Педагогу-психологу необходимо осознавать, с какими трудностями в работе он столкнется, готов ли он на личном опыте показать значимость здоровья и здоровьесбережения в современном мире. Сюда же включается работа с имеющимися психологическими травмами (прохождение психотерапии), прохождения медицинской комиссии, готовность сменить привычное комфортное пребывание, на иные климатические и географические условия. Также, это принятие своей профессии, отождествления себя с ней.

Мотивация работы в рамках здоровьесберегающей деятельности предполагает формирование положительного отношения к здоровью, здоровому образу жизни, наличие определенных ценностных ориентаций, базирующихся на усвоенных знаниях о здоровьесбережении, убежденность в необходимости осуществления этой деятельности. Таким образом, мотивационная готовность к здоровьесбережению включает в себя: формирование положительной мотивации на осуществление здоровьесбережения в профессиональной деятельности (профессиональный мотив) и эмоционально-личностный аппарат профессиональной деятельности (комплекс личностных свойств, влияющих на мотивы профессиональной деятельности по обеспечению здоровьесбережения участников образования). Предложен комплекс мероприятий, направленный на формирование мотивационно-ценностного компонента в области здоровьесбережения у студентов психолого-педагогического

направления подготовки в массовом формате проведения:

- организация дня здоровья;
- круглый стол «Факторы, влияющие на занятие спортом у студенческой молодежи (в условиях цифровизации)»;
- конкурс социальных проектов на тему «Сохранения здоровья населения»;
- увеличение числа спортивных мероприятий (сотрудничество с кафедрой физической культуры);
- организация туристических походов;
- интеллектуальная игра «Технология здоровьесбережения в сельской школе».

В рамках работы по дисциплинам предложен ряд занятий. В таблице 3 можно ознакомиться с их перечнем.

Таблица 3. Распределение мотивационных занятий по дисциплинам образовательной программы 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование

№	Дисциплина	Занятие
1	Анатомия и физиология с основами педиатрии и гигиены	Занятие с элементами тренинга «Связь психологического состояния и физического благополучия»
2	Здоровьесбережение в образовательных учреждениях	Занятие с элементами тренинга «Ценностные ориентиры педагога-психолога, какие они?»
3	Физическая культура и спорт	Самостоятельное проведение разминки студентами
4	Социальная педагогика	Практикум «Культурный человек и конфликт»
5	Психология развития и возрастная психология	Круглый стол «Возрастные кризисы: влияние на психологическое здоровье личности»
6	Методика и технология работы социального педагога	Деловая игра «Формула ЗОЖ в работе педагога-психолога»

Разработанный спектр мероприятий и занятий, при целенаправленном и системном воздействии на студента, будет способствовать формированию личной позиции и мотивации на включение в профессиональную деятельность элементов здоровьесбережения. Комплексность данной работы, это один гарантов успешности преодоления внутренних негативных установок и приобретение положительных стимулов. Специалисту необходимо понять изнутри, почему наиболее важно создавать ситуацию, которая бы направила учеников на путь сохранения и укрепления здоровья, также это наличие личного примера. Другими словами, во время обучения у будущего педагога-психолога должна сформироваться ценность здоровья и мотивация ведения здорового образа жизни.

Здоровьеориентированная жизненная позиция студентов, которая подразумевает устойчивую характеристику личности имеющую необходимые компетенции в области укрепления и сохранения

здоровья. Данная позиция студента отражает его ценности и мотивы необходимые для поддержания комфортного уровня жизни, отсутствие физических и психических отклонений, адекватное восприятие окружающего мира. Упомянутая позиция требует включение в образовательный процесс новых образовательных программ, направленных на повышение уровня культуры здоровья и здорового образа жизни.

Обращая внимание на формирование ценностных ориентаций студентов психолого-педагогического образования возможно использовать совокупность форм и методов работы. Это использование как теории, так и агитационных методов работы. Формирование положительного отношения студентов к своему здоровью требует индивидуальных и самостоятельных занятий в режиме дня, так как они позволяют восполнить недостающую двигательную активность. Самостоятельная работа организуется индивидуально, что позволяет заниматься в удобное время, по своей программе.

В совокупности всё вышеперечисленное отражает приобщение студентов к ЗОЖ и при этом дает им возможность на личном примере показать школьникам положительные стороны приобщения к данной жизненной позиции. За ограниченной возможностью положительных примеров школьники ориентируются на большинство. Педагог-психолог может стать не просто одним из специалистов школы, но и старшим наставником, показывающим наиболее благоприятный исход и плюсы ведения ЗОЖ.

Таким образом, в работе выделено 3 педагогических условия профессиональной подготовки педагога-психолога к здоровьесберегающей деятельности в сельской школе. Они отражают разные стороны профессиональной подготовки педагога-психолога: включение в образовательный процесс новых дидактических единиц, применение полученных знаний на практике и формирование мотивационного аспекта. В каждом условии прослеживается опора на реальную ситуацию и реальный процесс освоения необходимых компетенций студентами. Наиболее важно отметить, что для более высокой эффективности следует равномерно распределить нагрузку и непрерывно, на протяжении всего периода обучения, формировать нужные знания, умения и навыки. Достаточная развитость и единство выделенных условий будет способствовать формированию высокого уровня профессиональной готовности педагога-психолога к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в сельской школе.

Литература

1. Камбаров, А.Э. Формирование здорового образа жизни у учащейся молодежи – основа благополучия в обществе / А.Э. Камбаров // European science. – 2020. – № 3
2. Колпакова, А.Н. Педагогические аспекты изучения динамики формирования установок здо-

рового образа жизни в разновозрастной группе / А.Н. Колпакова // Beneficium. – 2018. – № 2 (27)

3. Сазонова, А.О. Исследование уровня ведения ЗОЖ у студентов психолого-педагогического направления подготовки / А.О. Сазонова // Молодой ученый. – 2023. – № 20 (467). – С. 384–387.
4. Ульянычева, Т.А. Инновационные технологии как одно из направлений формирования здорового образа жизни у молодежи / Т.А. Ульянычева // Наука-2020. – 2020. – № 6 (22)
5. amursu.ru [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: <https://www.amursu.ru/sveden/document/#/kind24>

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION FOR HEALTH-SAVING ACTIVITIES IN RURAL SCHOOLS

Ivanova E.A., Sazonova A.O.

Amur State University

The article presents the results of the development of pedagogical conditions for the professional training of bachelors of psychological and pedagogical education for health-saving activities in rural schools. In total, the work defines 3 conditions for the professional training of a future pedagogical psychologist for health-saving ac-

tivities in a rural school. Each pedagogical condition is disclosed in the theoretical field and examined from the point of view of practical significance. Disciplines have been identified from the curriculum 44.03.02-Psychological and pedagogical education, which can be supplemented with didactic units aimed at the formation of health-saving competence of students. A range of measures has been developed reflecting the specifics of the activity of a teacher-psychologist in a rural school with the use of health-saving technologies in practical activities. The importance of integrating theory and practice is substantiated, an individual internship plan is analyzed, and the main elements contributing to the development of the main elements are highlighted.

Keywords: professional training, educational psychologist, bachelor's degree, health care, rural school, pedagogical conditions.

References

1. Kambarov, A.E. Formation of a healthy lifestyle among students – the basis of well-being in society / A.E. Kambarov // European science. – 2020. – No.3
2. Kolpakova, A.N. Pedagogical aspects of studying the dynamics of the formation of healthy lifestyle attitudes in a multi-age group / A.N. Kolpakova // Beneficium. – 2018. – № 2 (27)
3. Sazonova, A.O. The study of the level of healthy lifestyle management among students of the psychological and pedagogical field of training / A.O. Sazonova // A young scientist. – 2023. – № 20 (467). – Pp. 384–387.
4. Ulyanicheva, T.A. Innovative technologies as one of the directions of forming a healthy lifestyle among young people / T.A. Ulyanicheva // Nauka-2020. – 2020. – № 6 (22)
5. amursu.ru [Electronic resource]: ofic. website. – Access mode: <https://www.amursu.ru/sveden/document/#/kind24>

Формирование навыков финансовой грамотности у студентов высших учебных заведений

Салахова Елена Анатольевна,

канд. пед. наук, ст.преп. кафедры экономики отраслей и рынков, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»
E-mail: vkr@csu.ru

Статья посвящена современной проблеме формирования финансовой грамотности у студентов высших учебных заведений. В ней рассматривается значимость развития финансовых навыков среди студентов, выделяются ключевые аспекты этого важного процесса, а также оценивается его значимость для молодого поколения в контексте современной экономической реальности. Основное внимание данной статьи уделено эффективным методам формирования финансовой грамотности, включая проведение образовательных курсов, реализацию практических заданий, применение междисциплинарного подхода, использование системы менторства, стимулирование участия в финансовых мероприятиях. Также описывается важность создания клубов и кружков по финансовой грамотности, организации стажировок в финансовых организациях, а также проведения финансовых игр и соревнований как способов успешного формирования финансовых компетенций среди студентов. Статья обобщает данные методы и подходы, демонстрируя, как они способствуют повышению уровня финансовой грамотности у студентов, а также указывает на их значимость для успешной адаптации к современным вызовам и обеспечения финансовой стабильности. Полученные результаты и выводы могут быть востребованы для оптимизации и дальнейшего усовершенствования системы образования в части формирования финансовых навыков у будущих специалистов и граждан.

Ключевые слова: финансовая грамотность, личные финансы, управление финансами, бюджет, финансовая самостоятельность, мотивация.

В свете современной экономической среды, где финансовые решения играют значительную роль в повседневной жизни, вопрос об обеспечении финансовой грамотности становится все более актуальным, особенно для учащихся вузов. Формирование у студентов навыков управления личными финансами, понимания основ инвестиций, и умения принимать обоснованные финансовые решения является крайне важным аспектом их подготовки к будущей жизни и карьере. В данной статье будут рассмотрены ключевые аспекты и методы формирования финансовой грамотности у обучающихся в вузах и ее важность в современном обществе, которое развивается каждый день.

Финансовая грамотность – это способность человека эффективно управлять своими финансами, принимать разумные решения в области личных финансов и планировать свое будущее.

Каждый человек в обществе регулярно сталкивается с финансовыми дилеммами, создает свой доход и тратит его. В эпоху цифровизации и глобализации знание основ финансовой грамотности становится одним из ключевых навыков, помогающих эффективно планировать и распределять бюджет, реализовывать долгосрочные цели, защищаться от долгов, понимать особенности предлагаемых финансовых услуг и продуктов, избегать мошенничества, включая случаи в интернете.

Студенты, обладающие финансовой грамотностью, способны лучше управлять своим бюджетом, понимать риски инвестирования, выбирать оптимальные способы кредитования и страхования, а также принимать обоснованные решения при покупке товаров и услуг. Они также могут использовать свои знания для создания дополнительных источников дохода.

Финансовую грамотность часто отождествляют с понятиями «финансовая культура» и «финансовая компетентность». На наш взгляд, в них просматривается разнородность в глубине содержания. Так, финансовая культура – это традиции, нормы и идеи, отражающие: уровень финансовой грамотности, поведение и финансовые отношения граждан общества, финансовое планирование и распределение денежных средств с учетом уровня развития инфраструктуры рынка, финансовые институты и ценности финансовой сферы [5]. Она состоит из поведенческих и финансовых решений, которые принимает человек, и зависит от уровня общественного сознания, экономического образования и качества законодательной базы. Финансовая культура характерна для профессионалов в области экономики, имеющих специальное об-

разование и опыт работы в финансовой сфере. В нашем случае не все студенты учатся по экономическому направлению.

Термин «финансовая компетентность» имеет более узкое значение. Под ней понимается наличие способности у человека в получении, понимании и оценке существенной информации, необходимой при принятии любого финансового решения [4]. Под финансовая грамотностью имеется в виду наличие знаний и умений применять сложные финансовые инструменты, понимание основных принципов и законов управления личными финансами и готовность отвечать за каждое принятое решение. Она позволяет увидеть специфику влияния экономических факторов на различные сферы жизни. Поэтому важно, чтобы каждый человек обладал финансовой грамотностью, так как это необходимый набор знаний, навыков и установок, который поможет человеку достичь финансового благополучия в современном обществе [2].

При определении задач экономического образования необходимо выделять три уровня, а именно:

- обучения (т.е. освоение основ знаний о современной экономике, принципах, закономерностях ее функционирования и развития);
- самосознания (осмысление собственного индивидуального экономического потенциала);
- мотивации (развитие интереса к проблемам экономики, потребности в экономическом знании, а также стремления к цивилизованному предпринимательству, что по определению является как средством социальной защиты, так и решения проблем занятости и адаптации к рынку) [1].

Определение этих уровней является ключевым этапом при разработке эффективных образовательных программ, направленных на формирование финансовой грамотности у студентов.

Эти уровни представляют собой не только структурированный подход к обучению экономическим аспектам, но и олицетворяют важность осознания своего экономического потенциала и развития мотивации к изучению и практическому применению экономических знаний.

Эффективное сочетание обучения, самосознания и мотивации в образовательном процессе позволит подготовить молодых специалистов, способных принимать обоснованные экономические решения, развивать собственные проекты, а также вносить значительный вклад в устойчивое экономическое развитие общества.

Перейдем к подробному обзору конкретных способов и путей формирования финансовой грамотности у обучающихся высших учебных заведений.

1. Просветительские курсы и тренинги.

Одним из ключевых методов воспитания финансовой грамотности среди учащихся является внедрение специализированных образовательных курсов и тренингов в учебные планы вузов. Эти курсы могут охватывать обширное количе-

ство тем, начиная с базовых финансовых понятий и заканчивая более сложными темами. Эти курсы помогают студентам освоить основы финансовых знаний, научиться планировать свой бюджет, понимать принципы инвестирования и управления рисками.

2. Практические задания и проекты.

Проведение практических заданий и проектов позволяет студентам применять полученные знания на практике. Реальные финансовые задачи требуют от студентов анализа информации, применения «мозгового штурма», оценивания рисков и принятия обоснованных и эффективных решений. Это развивает у них критическое мышление и навыки принятия верных и рациональных решений, которые являются ключевыми в управлении личными финансами.

Примерами таких заданий могут быть составление личного бюджета, выбор наиболее выгодного инвестиционного продукта среди множества других, подбор покупок под определенный бюджет и т.д. Важно подбирать задания так, чтобы они были разнообразными и соответствовали уровню подготовки студентов.

Помимо этого, данные практические задания и проекты могут быть организованы в форме командной работы, что способствует развитию коммуникативных навыков и умения работать в коллективе. Студенты узнают, как работать в компании, где каждый ее член приносит свой вклад и занимается своим делом.

Примерами таких заданий могут быть составление плана развития придуманного бизнеса, то есть студентам предлагается создать бизнес-план для старта своего бизнеса, учитывая все финансовые аспекты (расходы на аренду помещения, зарплата сотрудникам, рекламная кампания и т.д.).

3. Междисциплинарный подход.

Междисциплинарный подход направлен на связь дисциплин, когда сглаживаются противоречия в усвоении знаний, идей, методов и приемов исследования между науками, и происходит комплексное применение в профессиональной деятельности теории и практики, полученных на основе изучения дисциплин [3].

Это означает, что в другие дисциплины должна быть внесена какая-либо информация, связанная с финансовой грамотностью. Такая интеграция финансовых аспектов в различные учебные дисциплины позволяет студентам видеть связь между финансами и другими областями знаний.

Например, можно применить финансовые знания на предмете «Информационные технологии» (ИТ, Информатика). Студенты могут изучить использование информационных технологий в финансовой сфере, включая автоматизацию бухгалтерского учета, анализ данных и разработку финансовых приложений при помощи Excel и других платформ.

4. Индивидуальное консультирование и менторинг по теме.

Проведение индивидуальных консультаций и использование менторинга по финансовым вопросам может значительно повысить уровень понимания и уверенность студентов в обращении с личными финансами. Помощь опытных наставников позволяет студентам получить индивидуальные советы и рекомендации по управлению личными финансами. Поэтому университетам важно позаботиться о наличии такого специалиста, так как это поможет повысить финансовую грамотность среди студентов.

5. Участие в финансовых конференциях и вебинарах.

Активное участие студентов в финансовых конференциях, семинарах и вебинарах позволяет им расширить свои знания и навыки в области финансов. Общение с профессионалами финансовой сферы, участие в дискуссиях и практических занятиях способствует развитию критического мышления и применению полученных знаний на практике. Помимо этого, финансовые конференции и мероприятия предоставляют студентам уникальную возможность встретиться с профессионалами отрасли, узнать о последних тенденциях и инновациях в финансовой сфере, а также получить ценный опыт общения с коллегами и, возможно, потенциальными работодателями.

6. Создание клубов или кружков по финансовой грамотности.

Это отличный способ для студентов обсудить актуальные вопросы, связанные с управлением личными финансами. В рамках таких объединений студенты могут делиться своим опытом, задавать вопросы и получать новые знания. Данные кружки и клубы посещают именно те студенты, которые заинтересованы в овладении финансовой грамотностью, что помогает отсеивать тех, кто не заинтересован в этом.

7. Организация стажировок в финансовые организации.

Стажировки обычно включают работу над реальными проектами, связанными с управлением личными финансами и финансами организации. Студенты могут работать над составлением бюджетов, анализом инвестиций, консультированием клиентов и другими задачами, которые помогут им укрепить свои знания в области финансовой грамотности. Такие стажировки могут длиться от нескольких недель до нескольких месяцев.

8. Проведение финансовых игр и соревнований.

Хороший способ формирования навыков – в соревновательной и критической среде. Когда студенту нужно опередить кого-либо и быстро принять решение, в игру вступают полезные навыки и основы финансовой грамотности. Так, вузы могут организовать различные виды игр и соревнований, связанных с финансами. Это интересный и интерактивный подход к преподаванию информации.

Данные способы помогут эффективно повысить финансовую грамотность среди студентов, не выходя из вуза и не ища дополнительных, воз-

можно даже платных, вариантов овладеть финансовой грамотностью.

Формирование финансовой грамотности среди студентов высших учебных заведений является важным аспектом их образования и подготовки к будущей жизни. Рассмотренные методы формирования финансовой грамотности представляют собой эффективный комплексный подход к обеспечению студентов необходимыми знаниями и навыками. Тем самым, учебные заведения могут активно способствовать развитию финансовой грамотности у своих обучающихся. Имея высокий уровень финансовой грамотности, студенты не только лучше справляются с управлением личными финансами, но и приобретают ключевые навыки для успешного профессионального развития. Поэтому важно продолжать улучшать образовательные программы, инновационные методики обучения и обеспечивать доступ к ресурсам и событиям, способствующим повышению уровня финансовой грамотности среди студентов.

Таким образом, продолжение применения усилий по развитию финансовой грамотности среди студентов высших учебных заведений является важным элементом подготовки к будущему и способствует созданию общества, основанного на финансовой самостоятельности, профессионализме и устойчивом развитии.

Литература

1. Бенин В.Л., Хабибова Н.Е. Роль экономической культуры в концепции превентивной деятельности социального педагога // Педагогический журнал Башкортостана. 2022 С. 130–138.
2. Василина Д.С., Хабибова Н.Е., Карунас К.М. Финансовая грамотность в вузе: вопросы преподавания // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2023. С. 88–92.
3. Крепс Т.В. Междисциплинарный подход в исследованиях и преподавании: преимущества и проблемы применения // Научный вестник Южного института менеджмента. 2019. С. 115–120.
4. Кузина О.Е. Финансовая грамотность и финансовая компетентность: определение, методики измерения и результаты анализа в России // Вопросы экономики. 2015. С. 129–148.
5. Фатихов А.И., Насибуллин Р.Т. Проблемы формирования финансовой культуры населения России сквозь призму социологических исследований // Вестник ТОГУ. 2010. С. 235–238.

FORMATION OF FINANCIAL LITERACY SKILLS AMONG STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Salakhova E.A.
Chelyabinsk State University

The article discusses the modern problem of the formation of financial literacy among students of higher educational institutions. It examines the importance of developing financial skills among students, highlights key aspects of this significant process, and eval-

uates its importance for the younger generation in the context of modern economic reality. The main focus of this article is on effective methods of financial literacy formation, including conducting educational courses, implementing practical tasks, applying an interdisciplinary approach, using a mentoring system, and encouraging participation in financial events. It also describes the importance of creating clubs on financial literacy, organizing internships in financial organizations, as well as conducting financial games and competitions as ways to successfully form financial competencies among students. The article summarizes these methods and approaches, demonstrating how they contribute to enhancing the level of financial literacy among students, and also indicates their importance for successful adaptation to modern challenges and ensuring financial stability. The obtained results and conclusions may be in demand for optimization and further improvement of the education system in terms of the formation of financial skills among future specialists and citizens.

Keywords: financial literacy, personal finance, financial management, budget, financial independence, motivation.

References

1. Benin V.L., Khabibova N.E. The role of economic culture in the concept of preventive activity of a social pedagogue // Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2022 pp. 130–138.
2. Vasilina D.S., Khabibova N.E., Karunas K.M. Financial literacy in higher education: teaching issues // Bulletin of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla. 2023. pp. 88–92.
3. Kreps T.V. Interdisciplinary approach in research and teaching: advantages and problems of application // Scientific Bulletin of the Southern Institute of Management. 2019. pp. 115–120.
4. Kuzina O.E. Financial literacy and financial competence: definition, measurement methods and analysis results in Russia // Economic issues. 2015. pp. 129–148.
5. Fatikhov A.I., Nasibullin R.T. Problems of formation of financial culture of the Russian population through the prism of sociological research // Bulletin of the TOGU. 2010. pp.235–238.

Педагогические условия формирования компетенции проектирования дистанционных образовательных программ

Соколова Алина Сергеевна,

аспирант первого года обучения научной специальности, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева
E-mail: alisokolova@bk.ru

Левченко Виктория Вячеславовна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации; Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва

В статье исследуется актуальная проблема повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений в области проектирования и реализации дистанционных образовательных программ. На основе анализа данных, полученных в результате опроса преподавателей, авторы выявили необходимость в формировании и развитии проектной компетенции как ключевого элемента эффективного дистанционного обучения. В ответ на выявленные потребности был разработан специализированный курс, направленный на обучение преподавателей методикам проектирования, созданию вовлекающего образовательного контента и использованию современных образовательных технологий. Результаты статьи подчеркивают значимость систематического профессионального развития преподавателей для повышения качества дистанционного образования и адаптации к постоянно меняющимся условиям обучения в информационном обществе.

Ключевые слова: проектная компетенция, методическая компетенция, инновационные образовательные технологии, интерактивные методы обучения.

Современный мир характеризуется стремительным развитием информационных технологий, что оказывает существенное влияние на все аспекты человеческой жизни, в том числе и на образовательный процесс. Традиционная система образования, опирающаяся на физическое присутствие в учебном заведении, использование печатных учебников и прямое взаимодействие с преподавателем, все чаще подвергается критике за неспособность адаптироваться к меняющимся условиям и потребностям современного общества. Переход к цифровой экономике и развитие социальных и профессиональных сетей требуют от образовательной системы глубоких изменений. Эти изменения направлены не только на обновление содержания образования, но и на изменение его формы – переход из традиционного в виртуальное образовательное пространство. Виртуальное образовательное пространство создается с помощью аппаратных и программных средств вычислительной техники, что позволяет обучающимся получать знания в любое время и из любой точки мира. Все это предопределяет переориентацию и преподавателей – основных акторов образовательного процесса. Одним из наиболее значимых аспектов трансформации образовательной системы является разработка и внедрение системы дистанционного обучения E-learning. Эта система представляет собой комплекс специализированных компьютерных технологий, направленных на организацию эффективного образовательного процесса в виртуальном пространстве. E-learning позволяет создавать индивидуальные обучающие программы, оптимизировать процесс обучения и управлять им на основе анализа получаемых данных об успеваемости обучающихся.

В Российской Федерации правовая база для использования электронного обучения и дистанционных технологий закреплена Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [5] и приказом Министерства образования Российской Федерации «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [3], что создаёт предпосылки для трансформации традиционного образования и адаптации его к современным требованиям. Федеральный закон № 273-ФЗ устанавливает правовые, экономические и организационные основы образовательной деятельности в России, в том числе использование дистанци-

онных образовательных технологий (ДОТ). Приказ Министерства образования утверждает порядок применения электронного обучения и ДОТ при реализации образовательных программ.

Однако, несмотря на созданные в Российской Федерации условия для реализации качественного образовательного процесса в электронном формате, многие университеты отказываются от внедрения современных технологий. Параллельно стремительному развитию коммерческого EdTech-рынка наблюдается кризис дистанционного обучения в государственных вузах [2].

Минобрнауки представило аналитический доклад «Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию» [4], где был выявлен ряд потенциальных пробелов в методологии и качестве внедрения онлайн-программ высшего образования, среди которых: конкуренция с технологическими компаниями, предлагающими короткие дистанционные программы, заменяющими традиционный образовательный трек и снижение качества образования. Отдельно стоит подчеркнуть методологические недостатки текущего подхода к организации электронного обучения в университетах. Традиционная методология образования, ориентированная на очные формы преподавания, сталкивается с трудностями при переходе в онлайн. Недостаток педагогических подходов, адаптированных к дистанционным реалиям, приводит к снижению вовлеченности и мотивации студентов, что негативно сказывается на результативности образовательного процесса. Преподаватели, столкнувшиеся с необходимостью онлайн-обучения, зачастую пытаются применить те же методы, что и в очной форме, не учитывая специфики цифрового формата. Это приводит к недостаточной вовлеченности и снижению мотивации у студентов, так как традиционные формы контроля и стимулирования учебной активности оказываются менее эффективными. Современная онлайн-образовательная среда требует разработки новых педагогических стратегий и методик, специально адаптированных для виртуального пространства. Необходимы инновации в таких аспектах, как управление вниманием студентов, формирование сообщества в рамках виртуального класса и поддержание активной учебной деятельности, когда физическое взаимодействие ограничено. Данный пробел в образовательном процессе авторы статьи предлагают восполнить за счет **совершенствования проектировочной компетенции педагогов**, которая позволила бы внедрять эффективные инструменты и технологии с минимальными затратами.

В целях создания матрицы проектировочной компетенции преподавателей вузов и определения наиболее эффективных методов ее совершенствования авторами статьи был проведен социологический опрос. Социологический опрос был проведен в форме анкетирования, в котором приняли участие преподаватели различных вузов. В анкету включались вопросы, касающиеся ка-

чества образовательного процесса, технологической оснащенности, методологической подготовки и личных ощущений преподавателей от внедрения дистанционных образовательных технологий. В данном опросе приняли участие 110 респондентов, занимающих различные позиции в образовательной сфере, включая должности доцента, старшего преподавателя, ассистента кафедры и учителя английского языка.

Одной из гипотез текущего исследования является тезис о том, что на успешность преподавания и проектирования программ в дистанционном формате оказывают существенное влияние навыки работы с современными алгоритмами и методологиями образовательных программ. Таким образом, в опросе респондентам было необходимо указать, какие инструменты они уже используют в своей практике. Вопрос анкеты был сформулирован следующим образом: «Используете ли Вы специальные методики или алгоритмы для проектирования образовательных программ (не только онлайн)». Из анализа данных о специальных методиках или алгоритмах для проектирования образовательных программ можно выделить следующие ключевые методики, используемые респондентами:

- **Кейс-метод и Проблемно-ориентированное обучение** – наиболее популярный подход, упомянутый 82 раза. Это комбинация методик, направленных на развитие критического мышления и применение теоретических знаний на практике через анализ реальных или гипотетических ситуаций (кейсов) и решение практических задач.
- **Кейс-метод** отдельно был упомянут 8 раз, подчеркивая его популярность как самостоятельного инструмента проектирования образовательных программ.
- **SCRUM/Agile в образовании** – упоминается 7 раз. Этот подход предполагает гибкое управление проектами и разработку образовательных программ, позволяя быстро адаптироваться к изменениям и потребностям обучающихся.
- **ADDIE (Анализ, Дизайн, Разработка, Реализация, Оценка)** – также упоминается 3 раза. Это систематический подход к разработке учебных материалов и программ, охватывающий все стадии от анализа потребностей до оценки эффективности.
- Некоторые респонденты (10) указали, что **не используют специальные методики** или алгоритмы для проектирования образовательных программ.

Применение различных подходов, таких как Кейс-метод, Проблемно-ориентированное обучение, SCRUM/Agile, и ADDIE, позволяет преподавателям адаптироваться к разным условиям и потребностям студентов [2]. Это может способствовать более эффективному проектированию и реализации курсов в онлайн-формате, так как преподаватели могут выбирать наиболее подходящие инструменты и методы для достижения

учебных целей. Знание и применение специализированных методик и алгоритмов могут значительно повысить качество образовательных программ, делая их более организованными, целенаправленными и интерактивными. Это, в свою очередь, может улучшить вовлеченность и мотивацию студентов, способствуя более глубокому освоению материала. Преподаватели, осведомленные о различных методиках и способных их применять, могут более успешно проектировать и адаптировать курсы для онлайн-формата.

Для того, чтобы определить необходимые инструменты, которые могли бы помочь сформировать и развить проективную компетенцию педагогов при формировании программы онлайн-занятий, мы узнали у респондентов их собственное мнение относительно возможных практик, а также определили пул дополнительных программ, которыми они оперируют в процессе преподавания. С этой целью в анкету были внедрены следующие вопросы:

- Какие ресурсы или инструменты, на Ваш взгляд, могли бы улучшить качество онлайн-обучения?
- Какие дополнительные инструменты Вы используете в процессе обучения?
- Какой подход к проектированию логической структуры Вы используете при разработке дистанционного курса?

В контексте исследования по улучшению качества онлайн-обучения анализ ответов на вопрос о потенциально полезных ресурсах и инструментах выявил следующие приоритеты среди преподавателей. Наибольшее количество упоминаний (69) получило **обучение и повышение квалификации преподавателей в области онлайн-технологий**, что подчеркивает важность профессионального развития в контексте цифровизации образовательного процесса. Профессиональные платформы для онлайн-обучения заняли второе место с 18 упоминаниями, отражая потребность в качественных инструментариях для организации учебного процесса. **Интерактивные и мультимедийные учебные материалы** с 15 упоминаниями выделены как средство повышения вовлеченности и мотивации студентов. Существенным фактором также является техническое оборудование, включая компьютеры, микрофоны и камеры (13 упоминаний), что указывает на необходимость материально-технического обеспечения для эффективного онлайн-обучения. Важную роль в улучшении качества онлайн-образования играют также онлайн-сообщества и наставничество, каждый из которых был упомянут 12 раз. Эти результаты подчеркивают значимость коллегиальной поддержки и обмена опытом в профессиональном сообществе.

Наибольшее количество упоминаний получило обучение и повышение квалификации преподавателей. Это подчеркивает критическую потребность в систематическом и целенаправленном развитии педагогических и технологических

компетенций преподавателей. Профессиональное обучение должно включать не только освоение инструментов для проведения онлайн-занятий, но и методики вовлечения студентов, создания интерактивного контента и эффективного использования цифровых ресурсов.

В контексте дистанционного обучения подходы к проектированию курсов играют ключевую роль в формировании образовательного процесса, адаптации к нуждам и возможностям студентов, а также в обеспечении эффективности и вовлеченности в учебный процесс. Рассмотрим подробнее различные подходы, упомянутые в анализе:

- Гибридная структура сочетает элементы различных подходов к проектированию, таких как линейный, модульный и спиральный, в зависимости от специфики и целей курса. Это позволяет создавать более гибкие и адаптивные образовательные программы, которые могут эффективно сочетать теоретические знания с практическими навыками, а также учитывать различные стили обучения студентов [6].
- В линейной структуре материал курса представлен последовательно, так что каждый последующий раздел или модуль строится на предыдущих. Этот подход часто используется в курсах, где важно постепенное наращивание знаний и умений.
- Спиральная структура предполагает повторение одних и тех же тем или концепций с углублением и расширением контекста при каждом повторении. Это позволяет студентам лучше усваивать сложные понятия за счет многократного возвращения к ним на разных этапах курса.
- Модульная структура предполагает деление курса на отдельные модули или блоки, каждый из которых может изучаться независимо от других. Это позволяет студентам выбирать те модули, которые их больше всего интересуют, или те, которые они хотят изучить в первую очередь.

Данные, полученные из анкетирования преподавателей, позволяют выявить текущие тенденции и предпочтения в методиках обучения. Гибридная структура была идентифицирована как наиболее популярный подход, используемый 89 респондентами. Это подчеркивает стремление преподавателей к созданию адаптивных и гибких учебных программ, которые могут сочетать в себе преимущества различных методик [1]. Линейная и Спиральная структуры получили равное количество упоминаний (9 ответов на каждый подход), что свидетельствует о их равнозначной важности в зависимости от специфики предмета и учебных целей. Модульная структура использовалась меньшим числом преподавателей (3 респондента), но все же остается важным подходом в определенных контекстах. Что касается определенных видов заданий, используемых преподавателями, то здесь стоит отметить следующие результаты. Интерактивные задания – наиболее встречающийся

ся инструмент при организации онлайн-обучения. Он был упомянут респондентами 74 раза. Вручную проверяемые письменные работы и онлайн-тесты с автоматической проверкой, упомянутые соответственно 12 и 14 раз, выделены как основные инструменты для оценки и развития аналитических навыков студентов. Они позволяют не только оценить уровень усвоения материала, но и способствуют формированию умения аргументировано излагать свою точку зрения и критически анализировать информацию. Презентации и устные доклады, получившие 54 упоминания, являются наиболее часто используемым методом для развития коммуникативных навыков. Этот подход не только способствует формированию уверенности в публичных выступлениях, но и развивает умение структурировать и логически излагать свои мысли, что является ключевым навыком в любой профессиональной деятельности. Результаты исследования подтверждают важность интеграции разнообразных типов заданий в процесс дистанционного обучения. Использование комбинации интерактивных заданий, письменных работ и онлайн-тестов, а также презентаций и устных докладов позволяет не только повысить эффективность обучения, но и способствовать комплексному развитию студентов. Эти выводы могут служить основой для дальнейшего развития методических подходов в дистанционном образовании, направленных на создание гибкого и вовлекающего образовательного пространства.

Анализ полученных данных показал значительное разнообразие в применении методик и инструментов дистанционного обучения, что подчеркивает потребность в разработке и внедрении комплексной программы обучения для преподавателей. Особенное внимание в данной программе предлагается уделить формированию проекторочной компетенции, что станет ключевым элементом повышения качества и эффективности дистанционного образования. Эффективность программы будет оцениваться через комплекс подходов, включая самооценку участников, анализ разработанных ими курсов, обратную связь от студентов, а также участие преподавателей в профессиональных тренингах и курсах повышения квалификации. Дополнительно будет проведено тестирование для оценки усвоения материала программы.

Оценка освоения проекторочной компетенции у преподавателей включает в себя комплекс-

ный подход, сочетающий качественные и количественные методы оценки. Это позволяет не только оценить уровень знаний и умений преподавателей в области проектирования дистанционных курсов, но и определить степень их готовности к применению этих знаний на практике. Так, первичным инструментом для оценки освоения преподавателями проекторочной компетенции будет выступать разработка и анализ портфолио по результатам пройденного курса. Преподаватели предоставляют портфолио разработанных ими дистанционных курсов или учебных модулей. Данные материалы будут проанализированы на предмет соответствия современным методикам дистанционного обучения, интеграции цифровых инструментов и способности к созданию вовлекающего и интерактивного контента. Для оценки освоения проекторочной компетенции преподавателей будет разработан тест, который будет включать в себя вопросы различного формата: множественный выбор, открытые вопросы и ситуационные задачи. Такой тест позволит оценить как теоретические знания преподавателей в области проектирования дистанционных курсов, так и их практические навыки. Проектная работа в контексте оценки освоения проекторочной компетенции преподавателями представляет собой комплексный подход, позволяющий оценить их способность интегрировать теоретические знания с практическими навыками для разработки и реализации эффективных дистанционных образовательных программ. Этот метод включает в себя разработку учебных курсов, модулей или отдельных образовательных ресурсов, которые отражают способность преподавателя к проектированию, планированию и реализации обучения в дистанционном формате.

Проекторочная компетенция преподавателя в контексте дистанционного обучения охватывает способность эффективно разрабатывать, адаптировать и реализовывать образовательные курсы с использованием цифровых технологий. Эта компетенция включает в себя понимание специфики дистанционного обучения, умение выбирать подходящие инструменты и методики для достижения учебных целей, а также способность мотивировать студентов и поддерживать их активность в онлайн-формате. Матрица компетенции включает в себя основные уровни владения и ключевые критерии для оценки развития компетенции (табл. 1).

Таблица 1. Матрица цифровой проекторочной компетенции преподавателя

Раздел курса	Компетенция	Предполагаемые результаты обучения	Способ оценки
Базовые алгоритмы проектирования образовательных программ	Понимание и применение алгоритмов ADDIE, ASSURE, SAM	Преподаватель может выбирать и применять подходящую образовательную модель.	Тест с множественным выбором по алгоритмам проектирования; разработка мини-проекта с выбором и обоснованием модели.
Понимание через проектирование	Разработка учебных целей, оценочных механизмов и учебных активностей	Преподаватель умеет создавать программы, ориентированные на понимание материала.	Представление проекта курса с четко сформулированными учебными целями, методами оценки и активностями.

Раздел курса	Компетенция	Предполагаемые результаты обучения	Способ оценки
Анализ целевой аудитории для создания курса	Исследование целевой аудитории и создание Learning Journey Map	Преподаватель может анализировать потребности аудитории для эффективного проектирования.	Создание и презентация карты эмпатии и Learning Journey Map для конкретной целевой аудитории.
Методологические, стратегические и тактические технологии: основы и базовые принципы	Знание методологических, стратегических и тактических подходов	Преподаватель овладевает принципами организации онлайн-обучения	Анализ кейса с выбором подхода для решения проблемы организации учебного процесса в режиме онлайн.
Инструменты для геймификации курса	Применение механик, катализаторов и триггеров	Преподаватель умеет использовать инструменты для повышения активности студентов.	Разработка сценария учебного модуля с использованием катализаторов активности.
Особенности подачи информации в онлайн-курсах	Особенности создания и подачи онлайн-контента	Преподаватель способен эффективно подавать материал в онлайн-формате.	Составление и презентация микро-лекции с использованием лучших практик подачи информации.
Разработка презентаций	Создание информативных и вовлекающих презентаций	Преподаватель разрабатывает интерактивные презентации	Оценка созданной презентации с учетом критериев эффективности и дизайна.
Геймификация и креатив	Интеграция геймификации и креативных подходов	Преподаватель владеет навыками внедрения игровых элементов в обучение.	Разработка и демонстрация учебного модуля или элемента курса с геймификацией.

Эта матрица позволяет не только четко определить ожидаемые результаты обучения в рамках каждого модуля, но и предоставляет конкретные инструменты для оценки уровня освоения проектной компетенции преподавателями, обеспечивая тем самым целенаправленное развитие профессиональных навыков.

В заключение нашего исследования, основанного на анализе данных, полученных в результате опроса преподавателей высших учебных заведений, мы выявили значительную потребность в повышении уровня проектной компетенции среди преподавательского состава. Результаты опроса подчеркнули разнообразие применяемых подходов к дистанционному обучению, а также выявили общие проблемы и препятствия, с которыми сталкиваются преподаватели при разработке и реализации дистанционных образовательных программ. Внедрение этого курса в образовательную программу для преподавателей позволит не только повысить их профессиональные компетенции, но и способствовать улучшению качества дистанционного образования в целом.

Литература

1. Гамбеева, Ю.Н. Развитие электронного обучения как новой модели образовательной среды / Ю.Н. Гамбеева // Креативная экономика. – 2018. – Том 12. – № 3. – С. 285–304.
2. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики/ под редакцией Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина; Центр стратегических разработок; НИУ «Высшая школа экономики». – М., 2018
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 г. N 816 «Об утверждении

Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» // Российская газета. 21.09.2017 г. № 48226

4. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: Аналитический доклад / науч. ред. Е.А. Суханова, И.Д. Фрумин. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021. – 46 с.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 277-ФЗ // Российская газета. 30.12.2012 г. № 303(5976)
6. Baker, R. S., & Inventado, P. S. . Educational data mining and learning analytics. In Learning analytics. 2014. 65–67

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING COMPETENCE IN DESIGNING DISTANCE LEARNING PROGRAMS

Sokolova A.S., Levchenko V.V.
Samara National Research University

This article delves into the pressing issue of enhancing the professional skills of higher education instructors in crafting and executing distance learning programs. Through a meticulous examination of survey data collected from faculty members, the study underscores a critical demand for cultivating design competence – deemed essential for efficacious distance education. In response to this identified necessity, the authors have meticulously developed a specialized instructional course aimed at equipping educators with advanced design methodologies, the know-how for producing compelling educational material, and proficiency in leveraging cutting-edge educational technologies. The findings of this investigation highlight the pivotal role of continuous professional development in augmenting the caliber of distance education offerings. Furthermore, it brings to light the imperative of adapting teaching strategies to the dynamic and evolving learning environments characteristic of today's information-driven society. This study proposes a forward-looking approach to teacher training, advocating for a holistic enhancement of instructional design skills to meet the challenges of modern education.

Keywords: design competence, methodological competence, innovative educational technologies, interactive teaching methods.

References

1. Gambеева, Yu.N. Development of e-learning as a new model of the educational environment / Yu.N. Gambeyeva // *Creative Economy*. – 2018. – Volume 12. – No. 3. – P. 285–304.
2. Twelve solutions for new education: report by the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics / edited by Ya.I. Kuzminova, I.D. Frumina; Center for Strategic Research; National Research University Higher School of Economics. – M., 2018
3. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 23, 2017 N 816 "On approval of the Procedure for the use of e-learning by organizations engaged in educational activities, distance learning technologies in the implementation of educational programs" // *Rossiyskaya Gazeta*. 09/21/2017 No. 48226
4. Quality of education in Russian universities: what we understood during the pandemic: Analytical report / scientific. ed. E.A. Sukhanova, I.D. Frumin. – Tomsk: Tomsk State University Publishing House, 2021. – 46 p.
5. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 No. 277-FZ // *Rossiyskaya Gazeta*. 12/30/2012 No. 303 (5976)
6. Baker, R. S., & Inventado, P.S. Educational data mining and analytics learning. In *learning analytics*. 2014. 65–67

Формирование профессионально-педагогического мировоззрения будущих педагогов в процессе разработки педагогических проектов: постановка проблемы

Тринадцатко Ольга Алексеевна,

старший преподаватель, ФГБОУ ВО Тихоокеанский
государственный университет
E-mail: olga.demidko@yandex.ru

В статье автор уделяет внимание анализу формирования профессионально-педагогического мировоззрения будущих педагогов при помощи педагогической технологии: проектной деятельности. Образовательный процесс в высшем учебном заведении в то же время является процессом приобщения будущего педагога к профессионально-педагогическим ценностям, которыми он овладевает в результате своей образовательной деятельности. Необходимо также отметить, что будущий педагог – это воспитатель, наставник, способный сформировать у обучающихся убеждения, взгляды, ценности, личностное мировоззрение, помогающий в поиске своих жизненных целей и ориентиров. Современному педагогу в обществе отводится важная роль, которая, в том числе, состоит в возможности оказывать влияние на формирование и развитие личности обучающихся, а также накладывает значительную мировоззренческую ответственность на педагога, так как от того, какие взгляды, убеждения и ценностные ориентиры будет преподавать будущий педагог, зависит становление всесторонне развитой личности обучающихся. В данной статье проводится анализ нормативных актов на предмет упоминания в них понятий «мировоззрение», «профессионально-педагогическое мировоззрение», «проект», «проектная деятельность». Автором проводится исследование, подтверждающее, что сформированное профессионально-педагогическое мировоззрение – это важнейшее условие успешной педагогической деятельности. Также автором рассматриваются проекты, как одна из самых применяемых педагогических технологий обучения, которая может выступать инструментом формирования профессионально-педагогического мировоззрения.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, мировоззрение, профессионально-педагогическое мировоззрение, педагог.

Введение

Сегодня будущему педагогу недостаточно одних только теоретических знаний. Постоянно повышающиеся запросы общества требуют от педагога формирования гибкости мышления, способности к постоянному совершенствованию своих практических знаний, умений и опыта. При этом способность успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям в процессе обучения трудноосуществима без осознания важности педагогической деятельности, которая своей конечной целью, безусловно, должна ставить эффективное и качественное развитие общества, страны, государства.

В свою очередь, эта установка педагога к цели своей деятельности может исходить только из его сформированного профессионально-педагогического мировоззрения.

В нормативных актах, направленных на модернизацию системы образования, ясно определяется задача повышения качества образовательного процесса, в том числе, посредством актуализации проблемы профессионального развития, а также формирования профессионально-педагогического мировоззрения будущих педагогов.

Согласно распоряжению Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. [1], в IV пункте «Основные мероприятия Концепции» ставится задача: «Обеспечение единых подходов к процессу воспитания и результатам формирования социальной ответственности личности, гуманитарных, духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей педагогического образования, а также к процессу подготовки педагога к осуществлению воспитательной деятельности».

Как указывается в прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года [2]: «Важными задачами образования в сфере культуры и искусства должны стать воспитание личности, обучение критически самостоятельно мыслить, формирование внутренней культуры и вкуса человека, его ценностных ориентиров и мировоззрения».

В информационно-аналитическом обзоре «Образование в интересах устойчивого развития» [3] определяется, что для достижения прогресса на пути к поставленным целям в области устойчивости, государства должны уделять особое внимание таким знаниям, навыкам, ценностям, а также мировоззрению, которые направлены на поддержание устойчивого развития общества.

Однако необходимо отметить, что трудоустройство выпускников, получивших педагогическое образование, не в полной мере отвечает ожиданиям потенциальных работодателей. Немаловажным аспектом указанной проблемы, в том числе, является ослабление внимания и интереса к формированию и развитию профессионально-педагогического мировоззрения будущего педагога, о чем свидетельствует проведенный анализ нормативно-правового обеспечения образовательной деятельности.

Понятие «мировоззрение», упоминается в некоторых образовательных Стандартах по направлениям подготовки «Педагогика», «Педагогическое образование» (с одним или двумя профилями подготовки) со сроком обучения 4 и 5 лет в перечне компетенций, а также в цели и требованиях к целостной структуре основных образовательных программ бакалавриата.

Однако в нижеследующих Стандартах компетенции, связанные с понятием «мировоззрение», а также наличие понятия «мировоззрение» отсутствуют:

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО). Уровень высшего образования – бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование от 04.12.2015 г. № 1426. [4]

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении Федерального Государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. [5]

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 124 «Об утверждении Федерального Государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. [6]

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении Федерального Государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. [7]

В приказе Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [8], понятие «мировоззрение» не упоминается.

Согласно ФЗ Об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [9],

понятие «мировоззрение» находит свое отражение в следующей статье:

1. ст. 12 п. 1 «Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов...».

Таким образом, как показал анализ вышеуказанных нормативных документов, понятие «мировоззрение» в системе профессиональной подготовки, в том числе, студентов высших учебных заведений находит свое отражение достаточно слабо.

Также в вышеуказанных нормативных документах полностью отсутствует понятие «профессионально-педагогическое мировоззрение», а также не указываются возможные инструменты его формирования.

Анализ научных источников

В профессиональной деятельности педагога сформированное мировоззрение – это важнейшее условие успешной педагогической деятельности, что подтверждается научными исследованиями по данной проблематике.

Андросова Ю.В. [10], опираясь на исследования Сухомлинского В.А. замечает, что всякий педагог как воспитатель и наставник начинается с того, как он формирует, воспитывает и развивает мировоззрение. Сформированное мировоззрение педагога – это одно из важнейших личностных качеств и показатель его профессиональной зрелости.

Макарова Л.Н. [11], Ибрагимова И.Ю. [12], Реутова Л.П. [13] и др., в своем исследовании приходят к выводу, что профессионально-педагогическое мировоззрение педагога определяет эффективность его деятельности, уровень личностного становления и развития, согласованное и гармоничное взаимодействие с педагогическими объектами, задействованными в образовательном процессе, а также удовлетворенность результатами своей профессиональной деятельности.

Зубенко Н.Ю. [14] определяет, что именно в условиях высшего учебного заведения должно происходить изменение и преобразование ценностных убеждений, ориентиров, мировоззрения личности, а также должны создаваться предпосылки для практической реализации её потенциала и возможностей.

Ариффулина Р.У. [15], Беляева Т.К. [15], Белогорская Л.В. [15] отмечают, что педагогическое мировоззрение является важнейшим качеством личности учителя. Именно оно детерминирует деятельность, выявляя различные стороны: целеполагание, проектирование, коммуникацию, оценивание, рефлексию и др., наполняя их определенным содержанием.

Как показал проведенный анализ научных исследований и изысканий, проблемный вопрос

формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения будущих педагогов является актуальной и находит свое отражение в трудах многих ученых. Которые, однако, отмечают недостаточный уровень ее изучения как на теоретическом уровне, так и в практическом применении в образовательном процессе.

Ибрагимова И.Ю. [12] отмечает, что в педагогических исследованиях общего видения проблемы формирования и развития профессионального мировоззрения не сформировалось. Проблемы, связанные с исследуемым направлением, подвергаются анализу в научных исследованиях в связи с изучением иных вопросов профессионального совершенствования педагога. Для анализа лишь эпизодически отмечаются отдельные элементы и стороны изучаемого феномена, при том, что само понятие «педагогическое мировоззрение» не применяется.

Дмитриева Е.В. [16] отмечает, что развитию мировоззрения в образовательном процессе подготовки будущего педагога в настоящее не уделяется достаточного внимания. Не находит необходимого интереса задача формирования и развития мировоззрения как «стержневого элемента» личности современного педагога.

Реутова Л.П. [13] в своем исследовании поясняет, что переход к личностно-ориентированному образованию предусматривает более всестороннее развитие процесса формирования и подготовки будущих педагогов, нацеливание их на глубокое осмысление и уяснение приобретенных профессиональных знаний, преобразованию их в свои ценностные взгляды в соответствии с профессионально-педагогическим мировоззрением.

Романова В.О. [17] определяет, что профессиональное мировоззрение не определяется как приоритетная задача высшего образования педагогов. Также профессиональная особенность мировоззрения как элемента профессионализма не отображается на уровне дидактических единиц и учебных предметов.

Тябеева С.А. [18] отмечает, что в современном обществе повышаются требования и запросы к высшим учебным заведениям, в области единения процессов воспитания, обучения и развития личности, формируя тем самым необходимые условия для развития мировоззрения.

Туркина Т.С. [19] определяет, что в «важнейшей цели профессионального образования является формирование профессионального мировоззрения как совокупности специальных знаний, ценностных ориентации, принципов, оценок и убеждений, влияющей на профессиональное становление индивида, формирование готовности к обучению через всю жизнь, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда».

Как показывают исследования Батюта М.Б. [20], Сорокиной Т.М. [20], Николаевой Т.П. [21], Бичевой И.Б. [21] у будущих педагогов целостное

профессионально-педагогическое мировоззрение формируется бессистемно и стихийно, т.к. общепринятая традиционная практика подготовки педагогов недостаточно ориентирована его формирование.

Тимофеев С.А. [22] в своем исследовании отмечает, что «трудоустройство выпускников, получивших образование в системе профессиональной подготовки будущих учителей, не в полной мере соответствует ожидаемым результатам в части закрепления кадров в образовательных учреждениях. Одним из аспектов данной проблемы, наряду с острыми социально-экономическими вопросами, является ослабление внимания к проблемам формирования профессионального мировоззрения будущего учителя, что находит отражение как в практическом, так и в теоретическом плане».

Опираясь на проведенный анализ, необходимо отметить, что современные условия образовательной деятельности одной из первостепенных задач в профессиональной подготовке будущего педагога устанавливают его способность координировать гармоничное развитие личности обучающихся путем приобщения их к морально-духовным ценностям. Педагог, востребованный современным обществом, должен быть активным и деятельным субъектом педагогического процесса, имеющим способности не только к адаптации, но и готовый к реализации своей профессиональной деятельности в постоянно преобразующихся и совершенствующихся условиях.

Современный учитель – это личность со сложившимся позитивным мировоззрением, нацеленная на постоянное саморазвитие и профессиональный рост. В истории отечественного образования образ учителя несет в себе морально-нравственные ценности, которые создают основу для формирования его профессионального мировоззрения, а также, необходимо отметить, что опыт профессиональной деятельности педагог получает в процессе организации педагогического процесса, что подтверждается исследованиями Фроловой С.В., Туркиной Т.С., Горбуновой Н.В., Горшковой М.А., Чепуренко Г.П., Пановой Н.В. и др.

Таким образом, ведущее место в организации образовательного процесса занимает учитель, который обеспечивает педагогические условия создания эффективного образовательного пространства, а также обладающий взглядами, убеждениями, ценностями, идеалами, обращенными на осуществление его профессиональной деятельности и формирующую его профессиональное мировоззрение.

Поэтому при дальнейшем анализе целесообразно использовать понятие «профессионально-педагогическое мировоззрение».

Понятие «профессионально-педагогическое мировоззрение» находит свое отражение в трудах следующих ученых, которые определяют, что оно является частью общего мировоззрения человека и отвечает за его профессиональную деятель-

ность в педагогической области: Ярмакеев И.Э., Вершинина Л.В., Тестов В.А., Реутова Л.П., Романова В.О., Семенов Г.В., Тимофеев С.А., Федотова О.Д., Фролова С.В., Лопушенко А.Я., Дмитриева Е.В., Гусев С.С., Пукшанский Б.Я., Семак В.В., Туркина Т.С., Манецкая С.В. и др.

Проведенный анализ позволил сделать следующие выводы об инструментариим формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения будущих педагогов:

- к инструментариим формирования профессионально-педагогического мировоззрения можно отнести рефлексию, которая осуществляет задачу обнаружения и высказывания своего истинного отношения к предмету деятельности (Флоренская Т.А.).
- формирование профессионально-педагогического мировоззрения может осуществляться при помощи следующих инструментов: научность, личностно-профессиональная мотивация, самостоятельность, действенность и активность (Ибрагимов И.Ю.).
- процесс развития профессионально-педагогического мировоззрения будущего педагога может осуществляться как взаимосвязанные этапы: этап ориентации (аудиторный занятия, а также контроль знаний обучающихся, проведение деловых и ролевых игр и пр.); этап присвоения (анализ и решение педагогических задач и ситуаций; открытый диалог между студентами и педагогами и пр.); этап преобразования (ценностные проблемные ситуации, научные исследования и пр.) (Дмитриева Е.В.).
- введение в содержательный элемент педагогического образования новых учебных дисциплин, курсов по выбору, специальных курсов, факультативных занятий, творческих работ (Реутова Л.П.).
- формирование и развитие профессионально-педагогического мировоззрения – это «скачок» от традиционного обучения через профессиональную и учебно-профессиональную деятельности к непосредственно профессиональной деятельности, в том числе, при помощи различных педагогических технологий (Калашников В.Г.).
- расширение возможностей и качества различных видов практик (учебная, производственная, преддипломная), эффективная организация деятельности студенческих научно-исследовательских групп и конструкторских бюро, совместно с профессорско-преподавательским составом, а также с кураторами учебных групп, могут способствовать результативному формированию и развитию мировоззрения студентов. (Тебиева С.А.).
- формирование профессионально-педагогического мировоззрения обучающихся может осуществляться различными педагогическими инструментами, в том числе, при помощи педагогических технологий (Магамедова Н.Р., Гнатышина Е.В.).

– издание научных статей, участие в различных конкурсах, волонтерство, организация тематических выставок, вожатская деятельность, художественное и декоративно-прикладное творчество могут выступать в качестве инструментариим для формирования профессионально-педагогического мировоззрения будущего педагога (Тимофеев С.А.).

– профессионально-педагогическое мировоззрение будущего учителя может быть сформировано при помощи педагогического сопровождения студента, предоставление права свободного выбора, а также внеучебной деятельности (Фролова С.В., Базарнова Н.Д., Саватеева Д.А.).

Таким образом, ряд ученых указывает на то, что профессионально-педагогическое мировоззрение у обучающихся может быть сформировано при помощи педагогических технологий.

Проблема использования педагогических технологий в образовательном процессе находят свое отражение в трудах следующих ученых: Анисимов В.В., Спицына Л.Г., Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И., Оганнисян Л.А., Мищенко Ю.А., Трайнев В.А., Трайнев И.В., Чеповая Е.В. и др., которые приходят к выводу, что педагогические технологии любого вида образования предполагают такую организацию образовательного процесса, которая построена на качественно иных принципах, средствах, методах и технологиях, в том числе, инновационных.

В современных научных исследованиях приводится анализ большого количества различных педагогических технологий, применяемых в образовательном процессе. Рассмотрим самые применяемые их них:

Спицына Л.Г., Лавлинская Л., Черных Е.А., Эргашева Ш.М. и др. в качестве перспективных педагогических технологий рассматривают информационные технологии.

Причинин А.Е., Костенко А.А., Терсакова А.А., Циповязова К.С., Турсунова О.С., Тошматова Н.А., Курбонова У.С., Кулдыркаева О.В. и др. к современным педагогическим технологиям относят проектную деятельность.

Раджабова Р.В., Салманова Д.А., Турсунова О.С., Тошматова Н.А., Курбонова У.С. и др. в качестве педагогических технологий рассматривают кейс-технологии

Трайнев В.А., Трайнев И.В., Орешко С.А., Картуша Т.А. и др. выделяют следующие виды педагогических технологий: проектирование, игровые технологии, технологии проблемного обучения.

Тагирова Р.А., Ахигова Радима Саид-Магомедовна и др. выделяют в качестве педагогических технологий интерактивное обучение.

Таким образом, можно сделать вывод, что проекты являются одной из самых применяемых педагогических технологий обучения, и, соответственно, могут выступать инструментом формирования профессионально-педагогического мировоззрения.

Суть проектирования – стимулировать интерес студентов к определенным профессионально-педагогическим проблемам, решение которых предполагает овладение определенной совокупностью знаний, умений и навыков через проектную деятельность в процессе их практического применения. Проектирование позволяет соединить теоретические знания с практическим опытом их применения. В процессе этой работы и может быть сформировано профессиональное мировоззрение будущего педагога.

Вопросы понятия и сущности проекта отражены в работах следующих ученых: Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Глушченко В.В., Колесникова И.А., Полевая Н.М., Ситникова В.В., Беляева А.П., Кирикова З.З., Тарасюк О.В., Швецов Н.В., Романова, В. И., Пак В.Д., Нужина Н.И., Федосеева Л.А., Жидков А.А., Гордеев К.С., Кагакина Е.А., Лесникова С.Л., Русакова Н.А., Тимошенкова О.С. и др.

Понятие проектная деятельность находит свое отражение в трудах следующих ученых: Русина Н.П., Богомолова О.В., Сизинцева Е.П., Цыплакова С.А., Корякина И.В., Гридасова О.И., Ступницкая М.А., Алексеева С.И., Воронцова Т.В., Бориско С.Н., Рыкова Б.В., Одарич И.Н., Полат Е.С., Бухаркиной М.Ю., Коваленко Ю.А., Никитина Л.Л. и др.

Особенности профессионально-педагогической подготовки студентов Вузов при помощи проектной деятельности находят свое отражение в трудах следующих ученых, которые определяют, что применение в учебном процессе проектной деятельности будет способствовать будущим педагогам не только приобретать новые знания, компетенции и навыки решения актуальных прикладных задач, но и даст существенный «толчок» к развитию педагогических самостоятельности и самообразования, что, без сомнения, является залогом конкурентоспособности кадров в современном обществе: Воронцова Т.В., Бориско С.Н., Рыкова Б.В., Кривых Н.И., Кривых Л.Д., Багринцева О.Б., Закирова Т.И., Прокопьева Н.И., Данилова А.В., Юрочкин А.Г., Левчук С.В., Карташова Н.С., Мокляк Д.С., Шефер О.Р., Лебедева Т.Н., Ковров В.В., Дорджиева Л.А., Ветров, Ю. П., Фирулина Е.Г., Кошелева, Ю. П., Кудинова О.С., Скульмовская Л.Г., Сафонова К.И., Подольский С.В., Никулина С.Н., Цирульникова Е.А., Зиновьева В.Н., Чиркова Н.И. и др.

Вопросы педагогического проектирования находят отражение в трудах следующих ученых: Сухомлинский В.А., Краевский В.В., Егорова Е.В., Самойлова М.В., Козлов И., Везетиу, Е. В., Лучкина Т.В., Колесникова И.А., Володин А.А., Горчакова-Сибирская М.П., Касаткина Н.Э., Лях Ю.А., Захарова Е.Я., Бушуева А.А., Быстрова Н.В., Володин А.А., Вержинская Е.А., Цыплакова С.А. и др.

Понятия «проект», «проектная деятельность», «проектирование» и т.п. упоминаются во многих Федеральных государственных образовательных

стандартах по направлениям подготовки «Педагогика», «Педагогическое образование» (с одним или двумя профилями подготовки) со сроком обучения 4 и 5 лет.

Однако в нижеследующих Стандартах компетенции, связанные с проектной деятельностью отсутствуют:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 [5];

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 124 «Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 [6];

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020 [7].

В приказе Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [8] находит свое отражение проблема проектной деятельности, а именно:

1. В описании трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт (функциональная карта вида профессиональной деятельности) по коду В/03.6; по коду С/03.6;

2. В п. 3.2.1. Трудовая функция Педагогическая деятельность по решению стандартных задач программам начального общего образования по коду В/01.6 (необходимые умения);

3. В п. 3.2.2. Трудовая функция Педагогическая деятельность по решению задач в профессиональной деятельности в нестандартных условиях по коду В/02.6 (трудовые действия, необходимые умения);

4. В п. 3.2.3. Трудовая функция Педагогическое проектирование программ начального общего образования по коду В/03.6 (трудовые действия, необходимые умения);

5. В п. 3.3.1. Трудовая функция Педагогическая деятельность по решению стандартных задач программам основного и среднего общего образования по коду С/01.6 (необходимые умения);

6. В п. 3.3.2. Трудовая функция Педагогическая деятельность по решению задач в профессиональной деятельности в нестандартных условиях основного и среднего общего образования по коду С/02.6 (трудовые действия);

7. В п. 3.3.3. Трудовая функция Педагогическое проектирование программ основного и среднего общего образования по коду С/03.6 (трудовые действия, необходимые умения).

Согласно ФЗ Об образовании от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [9], проектная деятельность образовательных организаций является актуальной и востребованной, что подтверждается следующими статьями:

Статья 20. п. 3. Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями.

Статья 20. п. 5. Федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, в рамках своих полномочий создают условия для реализации инновационных образовательных проектов, программ и внедрения их результатов в практику.

Статья 72. п. 2. пп. 3. осуществление образовательными организациями, реализующими образовательные программы высшего образования, и научными организациями и иными организациями, осуществляющими научную (научно-исследовательскую) деятельность, совместных научно-образовательных проектов, научных исследований и экспериментальных разработок, а также иных совместных мероприятий.

Таким образом, как показал анализ Федеральных государственных образовательных стандартов и ФЗ Об образовании от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, проектная деятельность в системе профессиональной подготовки, в том числе, студентов высших учебных заведений является весьма актуальной.

Однако проблема взаимосвязи профессионально-педагогического мировоззрения, его формирования у будущих педагогов и проектной деятельности не находит своего отражения в вышеуказанных нормативных документах.

Проблема взаимосвязи проектной деятельности и профессионально-педагогического мировоззрения находит свое отражение в трудах следующих ученых: Магамедова Н.Р., Реутова Л.П., Гна-тышина Е.В., Ибрагимов И.Ю. и др.

Заключение

Как показал проведенный анализ, проектная деятельность, как инструмент формирования профессионально-педагогического мировоззрения, нацеленная на подготовку будущих педагогов, представлена достаточно слабо. Научные исследования

по данной проблеме носят теоретический или рекомендательный характер. Таким образом, требуется анализа практический подход к формированию и развитию профессионально-педагогического мировоззрения будущих педагогов при помощи проектной деятельности в рамках учебного процесса.

Таким образом, на основании вышеизложенного, требуют анализа следующие аспекты исследуемой проблемы: что есть профессионально-педагогическое мировоззрение будущих педагогов; что есть мировоззрение, применительно к проектной деятельности обучающихся; как формируется вектор индивидуальных, интеллектуальных, профессиональных потенциалов и замыслов у обучающихся, являющихся основой профессионально-педагогического мировоззрения; исследование возможностей проектной деятельности как инструмента, направленного на содействие формированию и развитию профессионально-педагогического мировоззрения будущих педагогов.

Вышесказанное позволяет выделить следующие противоречия:

1. Между потребностью заказчика (государство, образовательные организации, общество) в квалифицированных педагогах, обладающих, в том числе практическими навыками проектной деятельности и знаниями, умениями и навыками молодых специалистов-учителей.

2. Между актуальностью формирования у студентов, будущих учителей профессионально-педагогического мировоззрения» и недостаточной разработанностью данного вопроса в рамках научных и практикоориентированных исследованиях.

Таким образом, на основании выявленных противоречий можно сформулировать проблему исследования, которая заключается: в отсутствии условий для формирования профессионально-педагогического мировоззрения при помощи проектной деятельности у будущих педагогов; в отсутствии у студентов, будущих педагогов проектно-мировоззренческих установок на свою будущую профессиональную деятельность.

Литература

1. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/>
2. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития российской федерации на период до 2030 года, Москва, 2013 г. URL: <http://static.government.ru/media/files/41d457592e04b76338b7.pdf>
3. Образование в интересах устойчивого развития: информационно-аналитический обзор / Т.Н. Ковалева [и др.]. – Минск: МГЭУ им А.Д. Сахарова, 2007. – 103 с.

4. ФГОС ВО Уровень высшего образования – бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование от 04.12.2015 г. № 1426. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 124 «Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440304_B_3_15062021.pdf
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf
8. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550). URL: <https://shkolainternatbarzh-r43.gosweb.gosuslugi.ru/netcatfiles/userfiles/3/2023/Profstandart.pdf>
9. ФЗ Об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: https://edu.sbor.ru/sites/default/files/FZ273_23.pdf
10. Андросова Ю.В. Ценности и их место в структуре мировоззрения современного учителя и ученика // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 7–9.
11. Макарова Л.Н. Теоретические основы развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы: автореф. дисс...доктора пед. наук. Белгород, 2000. 42 с.
12. Ибрагимова И.Ю. Формирование педагогического мировоззрения будущего учителя в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2002. 163 с.
13. Реутова Л.П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя: автореф. дисс...доктора пед. наук. Майкоп, 2006. 43 с.
14. Зубенко Н.Ю. Концептуальные основы становления мировоззрения студентов ВУЗа – будущих учителей в контексте устойчивого развития: дисс...доктора пед. наук. Тула, 2018. 429 с.
15. Ариффулина Р. У., Беляева Т.К., Белогорская Л.В. Формирование педагогического мировоззрения у обучающихся психолого-педагогического класса // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 2(52). С. 48–50.
16. Дмитриева Е.В. Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя: автореф. дисс...канд. пед. наук. Волгоград, 2003. 28 с.
17. Романова В.О. Формирование профессионального мировоззрения будущих педагогов-психологов на основе акмеологического подхода: автореф. дисс...канд. пед. наук. Калининград, 2009. 22 с.
18. Тебиева С.А. Психолого-педагогические условия формирования мировоззрения студентов технического вуза: автореф. дисс...канд. пед. наук. Владикавказ, 2012. 22 с.
19. Туркина Т.С. Формирование профессионального мировоззрения у студентов учреждений среднего профессионального образования: автореф. дисс...канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2012. 24 с.
20. Батюта М.Б., Сорокина Т.М. Содержание и психологическая структура профессионально-педагогического мировоззрения // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/121-18185>
21. Николаева Т.П., Бичева И.Б. Устойчивое личностно-профессиональное развитие студентов в вузе // Вестник Мининского университета. 2015. № 1. URL <http://www.mininuniver.ru>
22. Тимофеев С.А. Особенности формирования основ профессионального мировоззрения будущего учителя начальных классов средствами дидактического потенциала зарубежных азбук: автореф. дисс...канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2020. 21 с.

FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL WORLDVIEW OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF DEVELOPING PEDAGOGICAL PROJECTS: PROBLEM STATEMENT

Trinadtsatko O.A.
Pacific National University

This article is devoted to the analysis of the formation of the professional and pedagogical worldview of future teachers with the help of pedagogical technology: project activities. The educational process at the university is also at the same time a process of introducing the future teacher to the professional and pedagogical values that he learns as a result of his educational activities. It should also be noted that a future teacher is an educator, a mentor who is able to form students' beliefs, views, values, personal worldview, helping in the search for their life goals and guidelines. The modern teacher in society has an important role, which, among other things, consists in the ability to influence the formation and development of the personality of students, and also imposes significant ideological

responsibility on the teacher, since the formation of a comprehensively developed personality of students depends on what views, beliefs and value orientations the future teacher will present. This article analyzes the normative acts with a view to mentioning the concepts of “worldview”, “professional and pedagogical worldview”, “project”, “project activity” in them. The author conducts a study confirming that a well-formed professional and pedagogical worldview is the most important condition for successful pedagogical activity. The author also considers projects as one of the most widely used pedagogical teaching technologies, which can act as a tool for the formation of a professional and pedagogical worldview.

Keywords: project, project activity, worldview, professional and pedagogical worldview, teacher.

References

1. Decree of the Government of the Russian Federation dated June 24, 2022 No. 1688-r On the Concept of teacher training for the education system for the period up to 2030. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/>
2. Forecast of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2030, Moscow, 2013. URL: <http://static.government.ru/media/files/41d457592e04b76338b7.pdf>
3. Education for sustainable development: an information and analytical review / T.N. Kovaleva [et al.]. – Minsk: MGEU named after A.D. Sakharov, 2007. – 103 p.
4. The Federal State Educational Standard for Higher Education – Bachelor’s degree. The direction of training 44.03.01 Pedagogical education dated 04.12.2015 No. 1426. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>
5. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018 No. 121 “On approval of the Federal State Educational Standard for Bachelor’s Degree in the field of training 44.03.01 Pedagogical Education” (with amendments and additions) Revision with amendments No. 1456 dated 11/26/2020. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf
6. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018 No. 124 “On approval of the Federal State Educational Standard for Bachelor’s Degree in the field of training 44.03.04 “Vocational training (by industry)” (with amendments and additions) Revision with amendments No. 1456 dated 11/26/2020. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440304_B_3_15062021.pdf
7. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018 No. 125 “On approval of the Federal State Educational Standard for Bachelor’s Degree in the field of training 44.03.05 “Pedagogical Education (with two training profiles)” (with amendments and additions) Revision with amendments No. 1456 dated 11/26/2020. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf
8. Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated 18.10.2013 No. 544n (with amendments dated December 25, 2014) “On approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)” (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on December 06, 2013 N 30550). URL: <https://shkolainternatarbzh-r43.gosweb.gosuslugi.ru/netcatfiles/userfiles/3/2023/Profstandart.pdf>
9. Federal Law on Education in the Russian Federation dated December 29, 2012 No. 273-FZ. URL: https://edu.sbor.ru/sites/default/files/FZ273_23.pdf
10. Androsova Yu.V. Values and their place in the structure of the worldview of a modern teacher and student // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. 2014. No. 3. pp. 7–9.
11. Makarova L.N. Theoretical foundations of the development of an individual style of pedagogical activity of a higher school teacher: abstract. dissertation of the Doctor of pedagogical sciences. Belgorod, 2000. 42 p.
12. Ibragimova I.Y. Formation of the pedagogical worldview of the future teacher at the university: dis. ... candidate of pedagogical sciences. Chelyabinsk, 2002. 163 p.
13. Reutova L.P. The system of formation and development of a teacher’s professional and pedagogical worldview: abstract. dissertation of the Doctor of pedagogical sciences. Maykop, 2006. 43 p.
14. Zubenko N. Yu. Conceptual foundations of the formation of the worldview of university students – future teachers in the context of sustainable development: dissertation of the Doctor of pedagogical sciences. Tula, 2018. 429 p.
15. Arifulina R. U., Belyaeva T.K., Belogorskaya L.V. Formation of a pedagogical worldview among students of a psychological and pedagogical class // Izvestia of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences. 2020. No. 2(52). pp. 48–50.
16. Dmitrieva E.V. Formation of a professional pedagogical worldview of a future teacher: abstract. diss...candidate of pedagogical sciences. Volgograd, 2003. 28 p.
17. Romanova V.O. Formation of the professional worldview of future educational psychologists based on the acmeological approach: abstract. diss...candidate of pedagogical sciences. Kaliningrad, 2009. 22 p.
18. Tebieva S.A. Psychological and pedagogical conditions for the formation of the worldview of students of a technical university: abstract. diss...candidate of pedagogical sciences. Vladikavkaz, 2012. 22 p.
19. Turkina T.S. The formation of a professional worldview among students of secondary vocational education institutions: abstract. diss...candidate of pedagogical sciences. Yoshkar-Ola, 2012. 24 p.
20. Batyuta M.B., Sorokina T.M. The content and psychological structure of the professional and pedagogical worldview // Modern problems of science and education. 2015. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/121-18185>
21. Nikolaeva T.P., Bicheva I.B. Sustainable personal and professional development of students at the university // Bulletin of the Mininsky University. 2015. № 1. URL <http://www.mininuniver.ru>
22. Timofeev S.A. Features of the formation of the foundations of the professional worldview of the future primary school teacher by means of the didactic potential of foreign ABC books: abstract. diss...candidate of pedagogical sciences. Rostov-on-Don, 2020. 21 p.

Развитие методики формирования слухо-произносительных навыков русского языка: на примере обучения на начальном уровне франкоговорящих африканских студентов

Акимова Вероника Викторовна,

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Академии ГПС МЧС России
E-mail: akimova_veronika@mail.ru

Автор рассуждает о важности и особенностях формирования слухо-произносительных навыков при обучении русскому языку как иностранному, описывает специфические сложности, возникающие при работе со взрослыми франкоговорящими гражданами Гвинеи и Бурунди. В статье также уделяется внимание описанию методов и приемов формирования и развития слухо-произносительных навыков в процессе обучения.

В качестве дидактического материала автор предлагает использовать как традиционные упражнения, так и малые жанры фольклора (поговорки, пословицы, скороговорки), а также тексты песен на русском языке. Подобная практика не только решает методические задачи, но и позволяет иностранным гражданам приобщиться к культуре России.

Также автор дает рекомендации по приобщению преподавателя к национальной культуре обучающихся с целью решения различных методических задач.

Ключевые слова: слухо-произносительные навыки, методы и приемы формирования слухо-произносительных навыков, малые жанры фольклора, тексты песен, приобщение к национальной культуре.

Важность формирования слухо-произносительных навыков при изучении иностранного языка переоценить невозможно. Правильное произношение и умение корректно услышать сказанное – залог успешной коммуникации в любом ее виде. При обучении взрослых иностранных граждан необходимо учитывать тот факт, что происходит наложение фонетической системы родного языка на фонетическую систему русского языка [1].

Сложности с освоением фонетических элементов русского языка иностранными гражданами франкоговорящих стран Африки связаны, на наш взгляд, со многими важными факторами. Перечислим лишь некоторые из них:

1. отсутствие навыка произношения и, соответственно, дифференциации в звучащей речи некоторых русских согласных звуков ([ч'], [ш], [ш'], [х], [ц]) и гласного [ы];
2. невозможность четкой дифференциации твердых и мягких согласных;
3. существенные различия в правилах чтения:
 - не различаются в русском языке гласные [а] и [о] в безударном положении после твердых согласных (произносится [а] в обоих случаях): [пажар], [вазгаран'и'э];
 - оглушаются в русском языке звонкие согласные на конце слова и перед глухим согласным звуком: [горат], [афтамаб'ил'];
 - не произносятся во французском языке некоторые звуки в начале и конце слова: русское слово «хочешь» может произноситься франкоговорящим обучающимся как [оч'иш], «климат» – как [кл'има] и др.
4. разная природа образования соответствующих друг другу в русском и французском языках звуков: например, звук [р] во французском языке имеет горловое образование (является увулярным);
5. мнимые соответствия в графике, приводящие к смешению звуков [б] и [в], [р] и [г], [п] (в прописном варианте) и [н], [с] и [к], [х] и [кс] и др. (например, русское слово «пламя» может быть прочитано франкоговорящим обучающимся как [нлам'а], «пожар» – как [нажап]);
6. сложности в освоении просодических компонентов русского языка: специфичность интонационных конструкций русского языка, свойства русского ударения (его разноместность и подвижность).

Выбирая методические приемы работы над слухо-произносительными навыками, стоит иметь в виду, что идеальный результат маловероятен

или существенно отдален во времени. Однако произношение и слуховые возможности иностранного обучающегося, изучающего русский язык, можно и нужно совершенствовать в течение всего процесса работы с ним.

Основа формирования произносительного навыка – постановка звуков, которая заключается не только в активном слушании и произвольном их повторении, но и в освоении специфической артикуляции. Основной метод работы в этой части – ежедневная артикуляционная гимнастика, при выполнении которой обучающиеся не произносят звуки, а лишь совершают характерные для русской фонетики артикуляционные движения, специально сосредоточиваясь на них. Такое требование обусловлено характером артикуляционных движений: они мгновенны, малозаметны – отследить их возможно только в особых условиях (не производя звука, «не говорим, а только делаем»).

При работе над произносительными навыками успешно работает принцип взаимовыручки обучающихся. Нередко людям с одинаковыми артикуляционными привычками проще понять и скорректировать друг друга, чем тем, у кого нет общего языка-посредника. Если один из участников учебного процесса отстает по части слухо-произносительных навыков, то более продвинутый студент может стать для него «образцом» на время.

Необходимо обращать пристальное внимание на схемы интонационных конструкций (по классификации Е.А. Брызгуновой), подробно разбирать назначение каждой из них, многократно применять полученные знания на занятиях, доводить интонацию до автоматизма.

«В процессе изучения фонетического курса следует обращать внимание студентов на необходимость правильного деления предложения на синтагмы и фразового ударения, что, в свою очередь, свидетельствуют о правильном понимании содержания высказывания» [2].

Большую сложность для любого иностранного гражданина, изучающего русский язык, представляет освоение русского словесного ударения. На начальном и базовом этапах обучения необходимо использовать лишь ограниченный лексический набор. Важным аспектом решения этой методической задачи является обеспечение усвоения обучающимися оппозиции «ударный слог – безударный слог». Эффективный методический инструмент – упражнения, при выполнении которых требуется отнести слова к определенным схемам сочетания в слове ударных и безударных слогов (примеры схем: - -, - - -, - - - -, слова: *машина, пожар, труба, пламя, картина* и т.д.).

В качестве дидактического материала при формировании и развитии слухо-произносительных навыков могут быть использованы песни с русскими текстами. На начальном этапе обучения – детские (логопедические), на базовом – популярные и современные. Песенные тексты следует тщательно отбирать, поскольку поэтическая образ-

ность, сложность могут создать избыточное напряжение при освоении учебного материала и увести обучающегося от основной учебной задачи.

Особый интерес в части формирования и развития навыков произношения и слушания представляют малые жанры фольклора – пословицы, поговорки и скороговорки. На базовом этапе изучения русского языка следует периодически предлагать слушателям заучить и правильно произнести то или иное лаконичное произведение (Например: *На дворе трава, на траве дрова, не руби дрова на траве двора.* или *Завизжал Жерар: «Пожар!» Жжёт живьём Жерара жар. Избежал Жерар кошмара: Жанна жаром жжёт Жерара*). Несмотря на то что целью указанного приема является отработка произношения, необходимо предварительно разъяснить семантические особенности скороговорки (пословицы, поговорки).

Педагогу при выполнении подобной работы также не стоит оставаться в стороне: в качестве меры проявления интереса к родной культуре обучающихся и их языку стоит заучить несколько примеров фольклорных произведений, которые предложат слушатели. Воспроизводя иноязычные скороговорки (пословицы, поговорки), преподаватель решает сразу несколько важных рабочих задач: демонстрирует непростой процесс освоения фонетической системы иностранного языка, проявляет собственную лояльность к оригинальным методам обучения, что повышает его авторитет среди слушателей, расширяет свой кругозор.

Если кратко описывать систему формирования слухо-произносительных навыков при обучении русскому языку как иностранному, то стоит выделить своеобразную «триаду»: сначала требуется многократная демонстрация образца, а затем – многократное повторение и доведение произносительных и слуховых навыков до автоматизма. При этом важно обращать внимание на различия фонетической системы и просодических компонентов русского языка и родного языка обучающихся.

Литература

1. Виторович М.Р. Обучение фонетическому аспекту РКИ на начальном этапе в условиях дистанционного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10, № 1. С. 51–53.
2. Логинов П.В., Кириллова Т.С., Белявская Л.Н. Об интерференции родного и иностранного языков в условиях преподавания специальных дисциплин иностранным студентам медвузов // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 52–54.
3. Сатреднива А. Х., Пенская З.П. Формирование фонетических навыков у студентов из стран Северной Африки // Научная мысль Кавказа. 2019. № 2. С. 94–96.
4. Стрельчук Е.Н. Формирование и развитие русской речевой культуры иностранных студентов: фонетический аспект // Вестник РУДН, се-

рия Вопросы образования: языки и специальность. 2010, № 2. С. 20–25.

5. Шустикова Т.В. Методическая разработка вопросов формирования русского произношения иностранного учащегося в процессе создания лингвистической компетенции // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. 2010. № 1. С. 29–37.

DEVELOPMENT OF METHODS FOR DEVELOPING AUDITORY AND PRONUNCIATION SKILLS OF THE RUSSIAN LANGUAGE: USING THE EXAMPLE OF TEACHING FRENCH-SPEAKING AFRICAN STUDENTS AT THE INITIAL LEVEL

Akimova V.V.

Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia

The author discusses the importance and features of the formation of auditory-pronunciation skills when teaching Russian as a foreign language, describes the specific difficulties that arise when working with adult French-speaking citizens of Guinea and Burundi. The article also focuses on the description of methods and techniques for the formation and development of auditory-pronunciation skills in the learning process.

As a didactic material, the author suggests using both traditional exercises and small genres of folklore (sayings, proverbs, tongue twisters), as well as lyrics in Russian. This practice not only deals

with methodological problems, but also allows foreign citizens to join the culture of Russia.

The author also gives recommendations on introducing the teacher to the national culture of students in order to deal with various methodological problems.

Keywords: auditory-pronunciation skills, methods and techniques for the formation of auditory-pronunciation skills, small genres of folklore, song lyrics, introduction to national culture.

References

1. Vitorovich M.R. Teaching the phonetic aspect of Russian as a foreign language at the initial stage in a distance learning environment // The Baltic Humanitarian Journal. 2021 V. 10, № 1. P. 51–53
2. Loginov P. V., Kirillova T.S., Beliavskaia L.N. On the interference of native and foreign languages in the conditions of teaching special disciplines to foreign students of medical schools // International Journal of Experimental Education. 2017. № 6. P. 52–54.
3. Satredniva A. KH. Penskaia Z.P. Formation of phonetic skills among students from North African countries // Scientific thought of the Caucasus 2019. № 2. P. 94–96.
4. Strelchuk E.N. Formation and development of Russian speech culture of foreign students: phonetic aspect // Bulletin of the RUDN, series Questions of education: languages and specialty. 2010, № 2. P. 20–25.
5. SHustikova T.V. Methodological development of the issues of formation of the Russian pronunciation of a foreign student in the process of creating linguistic competence // Bulletin of the RUDN, series Questions of education: languages and specialty. 2010. № 1. P. 29–37.

Бородина Мария Анатольевна,

канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков и культуры Российского государственного социального университета
E-mail: BorodinaMA@rgsu.net

Фэн Чжипэй,

аспирантка кафедры иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
E-mail: 1042218206@rudn.ru

В статье проведен подробный анализ источников китайских исследователей, занимающихся изучением метафоры в принципе и метафоры в поэзии династии Тан, более того, акцент делается на методологию изучения понятия. Выявлены основные метафорические символы поэзии, представлены разные точки зрения на тот или иной аспект метафоры. В большинстве работ заложена теория концептуальной метафоры. В частности, выделяется метафора «травы» как самая распространенная в поэзии династии Тан, указывается на наличие температурных метафор, а также метафоры любви как возвышенного понятия, так и как человеческого через концепт «брака». Особое внимание уделяется синестетической метафоре как результату интеграции различных сенсорных доменов. Исследование указывает на то, что синестетические метафоры позволяют эмоционально выразить себя. Они создают уникальные образы и ассоциации, объединяя различные сенсорные восприятия. Это позволяет поэтам и писателям передавать свои чувства и мысли более глубоко и интенсивно, обогащая тексты и произведения искусства, в результате открывает новые гибкие способы обогащения художественного творчества. Она позволяет авторам играть с сенсорными впечатлениями, создавая удивительные и неповторимые образы, которые глубже затрагивают чувства читателей и зрителей. Путем интеграции разных сенсорных доменов можно расширить художественные возможности и придать произведениям новые глубины и смыслы.

Ключевые слова: метафора, поэзия династии Тан, теория концептуальной метафоры, синестетическая метафора.

Поэзия Тан – одно из бесценных культурных наследий китайской нации и жемчужина в сокровищнице китайской культуры. Династия Тан (唐朝) была временем расцвета поэзии Тан. В этот период (721–762 гг.) танская поэзия выросла, и ее художественные достижения были огромными. В результате стало появляться большое количество стихотворений, в которых авторы размышляли над различными, связанными с ними темами. Кто-то из поэтов любит описывать природные пейзажи родного города, кто-то пытается описать несокрушимость пограничных крепостей, кто-то воспевает героизм соплеменников, кто-то описывает простую и обыденную жизнь людей. В таком существовании обнаруживается особая «изюминка».

Во времена процветающей династии Тан самыми известными поэтами были Ли Бай, Ду Фу, Ван Вэй, Мэн Хаожань, Гао Ши и др. Их имена теперь стали символами древнего «золотого века». Стихи поэзии Тан разнообразны по форме и могут быть классифицированы на шесть видов в зависимости от количественного состава. В данной статье будет проведен количественный и качественный анализ метафор в танской поэзии. В целом, необходимо отметить, что изучение метафор в произведениях танских поэтов не является новой темой. Ранее она уже изучалась многими исследователями в Китае, поэтому особое внимание будет уделено методологии изучения метафор, используемой ими.

Линь Лицзюнь в своих работах [1, с. 98] отмечает, что метафора представляет собой не только лингвистический риторический феномен, но и способ познания. Люди часто узнают и воспринимают абстрактные, сложные и нематериальные концепции через конкретные, знакомые и осязаемые. Метафора неразрывно связана с поэзией и является важной формой выражения. Исследователь, в частности, заключает, что различные метафоры, выражающие понятие «травы» в стихотворениях династии Тан встречаются часто и могут претендовать на звание наиболее распространенного образа, лежащего в основе метафор поэзии указанной династии.

Лян Цишань провел сравнительное исследование температурных метафор в поэзии Тан и текстах песен. В его работе используется теория концептуальных метафор в качестве основы для проведения комплексного анализа температурной метафоры в поэзии Тан, анализируются характеристики проекции между целевым и исходным значением каждой метафоры, а затем рассматриваются концептуальные метафоры температуры теплых и холодных образов, выявляются сходства и различия с точки зрения базового опыта людей, эпохи и куль-

турного происхождения. Исследователем отмечено, что согласно основным принципам когнитивной лингвистики, физический опыт является основой для формирования абстрактных концепций, в результате чего поэты часто используют их для выражения концепции нефизического опыта, иными словами, используют более конкретные концепции для выражения абстрактных концепций [4, с. 56].

Другие исследователи Лю Цайхун и Хан Гэлин [3, с. 21] основное внимание уделяют изучению концептуальной метафоры любви. Авторы используют принципы теории когнитивной лингвистики для определения особенностей восприятия любовной метафоры и образов, лежащих в ее основе, в поэтических произведениях эпохи Тан.

Шуй Инь [10, с. 77] с помощью теоретических исследований противопоставления риторики и когнитивной метафоры объединяет поэзию Тан, чтобы провести подробный анализ контрастирующей метафоры. От исполнения уровня языка поэзии Тан до подробного описания уровня внутренней структуры метафора контрастирующей риторики очерчивается на семантическом уровне и уровне дискурса. Исходя из этого, последовательно анализируется литературная и эстетическая составляющая контрастирующей риторики. Конкретным выражением является значимость основного образа и настроения, а также различные художественные языковые приемы, переданные им.

Тан Липин и Су Хуэйхуэй выбрали для анализа метафоры в редких лирических стихах поэзии Тан, раскрыли основные метафоры концепта человеческой любви, лежащие в основе новаторского использования поэтических методов метафорической риторики. Интерес также представляет сам исследовательский подход, основанный на изучении восприятия любовных метафор представителями разных культур, что позволяет лучше понять и оценить взгляды народа Тан на любовь и брак [5, с. 9].

Ло Или, Чжан Хуэй и Цинь Сюгуй [2, с. 14] используют теорию концептуальной интеграции для исследования синестетических метафор в «Трех сотнях стихотворений династии Тан». В результате исследования авторы приходят к следующим выводам. Во-первых, синестетическая метафора, по сути, является результатом концептуальной интеграции между различными сенсорными доменами. Во-вторых, общая тенденция передачи сенсорной формы в английских и китайских синестетических метафорах примерно одинакова, то есть от низкоуровневых смыслов к высокоуровневым органам чувств, но сенсорная передача отличается различиями в частоте. Восприятие температуры – это самая большая исходная область, а зрение и слух – самые большие целевые области. Поэты склонны использовать «холод» в температурном восприятии и «горечь» вкуса для выражения своих сокровенных чувств. Печаль, одиночество и прочие ощущения закладывают эмоциональное состояние в стихах.

В научной работе Тан Чунянь [6, с. 362] в основе исследования также лежит теория концептуальных метафор. В качестве материала исполь-

зуются структурные и концептуальные метафоры в стихах Тан «Недавние испытания Чжан Шуйбу» и «К Чжу Цинюй». Теоретическая рамка исследования основана на достижениях Лакоффа и Джонсона, которыми были использованы различные когнитивные модели, чтобы эффективно выявить ментальную структуру и способы ментальной работы метафор. Также Тан Чунянь использовал анализ фреймов. Под фреймом подразумевается структурированный способ представления и запоминания образа. Основной акцент в работе сделан на изучении когнитивного процесса построения и интерпретации концептуальных метафор, исследованы социальные и культурные мотивы и философские факторы, скрытые за ними, с целью создания материала, который мог бы в последующем быть использован переводчиками с китайского на английский язык. Исследователь отмечает, что анализируя когнитивное построение и интерпретацию метафор в поэзии Тан, можно понять социальные и культурные факторы и философские идеи, лежащие в основе построения метафор, и обеспечить надежную поддержку правильной интерпретации поэзии Тан. В результате Тан Чунянь делает вывод, что мысленные операции, лежащие в основе структурной метафоры, являются более сложными, чем в случае концептуальной метафоры.

Хуан Хуэйжу отмечает, что особое распространение в поэзии Тан получила метафора цветка [8, с. 247]. Исследователь проводит лингвокультурный анализ метафор в четырех измерениях – цветы как красота, цветы как жизнь, цветы как добродетель, цветы как любовь, что позволяет обобщить основные значения цветочной метафоры в стихах Тан и выявить скрытый в них культурный подтекст.

Фан Цинцин, Чжан Хунся [7, с. 58] использовали метод анализа корпуса для исследования стихотворений, содержащих метафору «печаль» в первых шести томах «Цюань Тан Ши». В ходе исследований авторы обнаружили, что метафоры, содержащие слово «печаль», можно суммировать по четырем типам: метафора изображения, метафора объекта, метафора тела и антропоморфная метафора. Среди них метафорический стих «печаль» содержит богатство традиционной китайской культуры, особенно технику письма «превращение пустоты в реальность», обычно используемую в древних стихах – более абстрактная меланхолия связана с конкретными вещами, природными ландшафтами, образами животных, растений, музыки, соматизмами.

В диссертации Чэн Юяо, посвященной анализу когнитивной метафоры растительных лекарств, было подсчитано количество появлений большинства названий растительных лекарств в книге, а затем количество названий лекарств, имеющих метафорическое значение, скомбинировано с конкретным поэтическим метафорическим анализом, и сделана попытка понять стоящую за метафорой культуру династии Тан. Исследование условно разделено на три части: статистический анализ данных изображений растений традиционной ки-

тайской медицины в тексте «Цюань Тан Ши», репрезентативные изображения растений традиционной китайской медицины, теоретический анализ метафор в поэзии типичных поэтов, а также выявление культурных факторов, лежащих в основе анализа формирования метафор [9, с. 76].

Краткий обзор и контент-анализ работ, посвященных изучению метафоры в произведениях поэзии Тан, позволяет сделать вывод о том, что почти во всех работах для изучения метафор использован подход, основанный на принципах когнитивной лингвистики. Фундаментом и ядром когнитивной лингвистики являются семантические исследования. Процесс семантического когнитивного конструирования и интерпретации отражает организационную структуру концептуальной системы человека и процесс мысленных операций концептуализации. Когнитивная лингвистика считает, что значение не является полностью объективным. Конструирование смысла – это сложный процесс, который предполагает задействование одновременно мозга, тела и взаимодействия между телом и окружающей средой. Другими словами, человеческий субъективный опыт объективного мира участвует в построении значения, особенно метафорического.

Литература

1. Линь Лицзюнь Метафорическое когнитивное толкование «травы» в стихах Тан // *Общественные науки Шаньдун*. 2010. № 6. С. 97–100.
2. Ло Или, Чжан Хуэй, Цинь Сюгуй Анализ концептуальной интеграции синестетической метафоры: пример синестетической метафоры в «Трех сотнях стихотворений династии Тан» // *Теория и практика преподавания иностранного языка*. 2018. № 4. С. 13–18.
3. Лю Цайхун, Хан Гэлин Обсуждение концептуальной метафоры любви в стихах Тан и популярных песнях // *Литература Аньхой* (Ч. 2). 2015. № 6. С. 21–22.
4. Лян Цишань Сравнительное исследование температурных метафор в поэзии Тан и текстах песен: диссертация / Лян Цишань. Чанша, 2015. 118 с.
5. Тан Липин, Су Хуэйхуэй Познание концептуальной метафоры любви в стихах Тан // *Журнал Таншаньского педагогического университета*. 2017. № 39 (06). С. 8–10.
6. Тан Чуньянь Когнитивное конструирование и интерпретация структурной метафоры // *Инновационные исследования в области образования в иностранных языках и развития перевода* (Т. 8). Чэнду, 2019. С. 362–364.
7. Фан Цинцин, Чжан Хунся Основанное на корпусе исследование метафоры «печали» в стихах Тан // *Журнал педагогического университета Фуян*. 2020. № 3. С. 56–62.
8. Хуан Хуэйжу Исследование метафорического культурного познания стихов и цветов Тан // *Любители искусства*. 2020. № 3. С. 247–249.

9. Чэн Юяо Название и культура растительных лекарств в «Стихах династии Тан» с точки зрения когнитивной метафоры: дис. ... канд. филол. наук / Чэн Юяо. Мэньян, 2020. 108 с.
10. Шуй Инь Метафора контрастирующей риторики в стихах Тан // *Журнал Университета Фучжоу*. 2016. № 30 (06). С. 76–81.

CONTENT ANALYSIS OF SOURCES ON METAPHOR IN POETRY OF THE TANG DYNASTY

Borodina M.A., Fen Chzhipey

Russian State Social University, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia,

This article provides a detailed analysis of the sources of Chinese researchers engaged in the study of metaphor in principle and metaphor in the poetry of the Tang Dynasty, moreover, the emphasis is on the methodology of studying the concept. The main metaphorical symbols of poetry are revealed, and different points of view on one or another aspect of metaphor are presented. The theory of conceptual metaphor is embedded in most of the works. In particular, the metaphor of “grass” is highlighted as the most common in the poetry of the Tang Dynasty, the presence of temperature metaphors is indicated, as well as the metaphor of love as an exalted concept and as human through the concept of “marriage”. Special attention is paid to the synesthetic metaphor as a result of the integration of various sensory domains. The study indicates that synesthetic metaphors allow you to express yourself emotionally. They create unique images and associations by combining different sensory perceptions. This allows poets and writers to convey their feelings and thoughts more deeply and intensely, enriching texts and works of art, as a result, opens up new flexible ways to enrich artistic creativity. It allows authors to play with sensory impressions, creating amazing and unique images that deeply touch the feelings of readers and viewers. By integrating different sensory domains, artistic possibilities can be expanded and new depths and meanings can be given to works.

Keywords: metaphor, Tang dynasty poetry, conceptual metaphor theory, synesthetic metaphor.

References

1. Lin' Liczjun' Metaforicheskoe kognitivnoe tolkovanie «travy» v stihah Tan // *Obshhestvennyye nauki Shan'duna*. 2010. № 6. С. 97–100.
2. Lo Ili, Chzhan Hujei, Cin' Sjuguji Analiz konceptual'noj integracii sinesteticheskoi metafory: primer sinesteticheskoi metafory v «Treh sotnjah stihotvorenij dinastii Tan» // *Teorija i praktika prepodavanija inostrannogo jazyka*. 2018. № 4. С. 13–18.
3. Lju Caihun, Han Gjelin Obsuzhdenie konceptual'noj metafory ljubvi v stihah Tan i popularnyh pesnjah // *Literatura An'hoj* (Ch. 2). 2015. № 6. С. 21–22.
4. Ljan Cishan' Sravnitel'noe issledovanie temperaturnyh metafor v poezii Tan i tekstah pesen: dissertacija / Ljan Cishan'. Chansha, 2015. 118 s.
5. Tan Lipin, Su Huzejhujei Poznanie konceptual'noj metafory ljubvi v stihah Tan // *Zhurnal Tanshan'skogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017. № 39 (06). С. 8–10.
6. Tan Chunjan' Kognitivnoe konstruirovanie i interpretacija strukturnoj metafory // *Innovacionnye issledovaniya v oblasti obrazovaniya na inostrannyh jazykah i razvitija perevoda* (T. 8). Chjendu, 2019. С. 362–364.
7. Fan Cincin, Chzhan Hunsja Osnovannoe na korpuse issledovanie metafory «pechali» v stihah Tan // *Zhurnal pedagogicheskogo universiteta Fujan*. 2020. № 3. С. 56–62.
8. Huan Huzejzhu Issledovanie metaforicheskogo kul'turnogo poznaniya stihov i cvetov Tan // *Ljubiteli iskusstva*. 2020. № 3. С. 247–249.
9. Chjen Jujao Nazvanie i kul'tura rastitel'nyh lekarstv v «Stihah dinastii Tan» s točki zrenija kognitivnoj metafory: dis. ... kand. filol. nauk / Chjen Jujao. Mjen'jan, 2020. 108 s.
10. Shuj In' Metafora kontrastirujushhej ritoriki v stihah Tan // *Zhurnal Universiteta Fuchzhou*. 2016. № 30 (06). С. 76–81.

Контекстуальные связи форм сравнительной степени в романе Н.С. Лескова «Некуда»

Ваганов Алексей Васильевич,

к. филол.н., доцент, Таганрогский институт им. А.П. Чехова
(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: vaganov.65@mail.ru

В статье рассматриваются пути реализации экспрессивных возможностей форм сравнительной степени прилагательных и наречий в романе Н.С. Лескова «Некуда». Показано взаимодействие формы сравнительной степени с предшествующим контекстом, приводящее к образованию градационно-компаративных комплексов. Характеризуются различные виды связи между компонентами градационно-компаративных комплексов, представленные в тексте романа. Разграничиваются градационно-компаративные комплексы с лексической связью, градационно-компаративные комплексы с лексико-тематической связью, градационно-компаративные комплексы с лексико-семантической связью и градационно-компаративные комплексы с лексико-словообразовательной связью. Анализируются пути использования градационно-компаративных комплексов в семантической структуре текста. Экспрессивность форм сравнительной степени рассматривается с точки зрения взаимодействия сравнения с градацией, гиперболой, литотой, метафорой, антифразисом, антитезой как экспрессивными средствами. Взаимодействие сравнения с градацией характеризуется как базовый фактор образования и функционирования градационно-компаративного комплекса, взаимодействие с другими экспрессивными средствами – как фактор дополнительного смыслового и стилистического обогащения текста.

Ключевые слова: экспрессивные средства, градация, сравнение, положительная степень, сравнительная степень, гипербола, литота, метафора, антифразис, антитеза.

Формы сравнительной степени прилагательных и наречий (а также слов «категории состояния», если считать таковые особой частью речи) представляют большой интерес как с грамматической точки зрения, так и в аспекте стилистических возможностей этих форм. Грамматический аспект изучения сравнительной степени имеет длительную традицию, но и до настоящего времени в данной области остается ряд дискуссионных вопросов, как подробно и убедительно показано в работе И.Г. Родионовой [6, с. 32–39]. Рассмотрение стилистических возможностей сравнительной степени проводится обычно в плане характеристики функционально-стилистической окрашенности разных способов выражения данного грамматического значения [3, с. 250–251].

Для расширения представлений о стилистических возможностях форм сравнительной степени необходимо рассматривать данные формы в их семантическом взаимодействии с другими компонентами текста. К числу произведений, представляющих богатый речевой материал для такого рассмотрения, принадлежит роман Н.С. Лескова «Некуда».

Социально-психологический роман «Некуда» своеобразно отразил в своей семантико-стилистической системе атмосферу «душевного и идейного смятения, охватившего Россию того времени» [8, с. 275], в тексте романа широко используются эмоционально окрашенные языковые средства. Заметную роль в создании экспрессивных качеств текста играют формы сравнительной степени прилагательных и наречий. Будучи средством реализации сравнения, данные формы в то же время имеют семантику градации, поскольку указывают на то, что в характеризуемом объекте определенный признак представлен в большей степени, чем в другом объекте.

Характерное для форм сравнительной степени сочетание семантических черт сравнения и градации наиболее ярко проявляется в тех случаях, когда в тексте возникает градационно-компаративный комплекс [2, с. 114]. В рамках такого комплекса сначала употребляется наименование определенного признака, а затем применяется форма сравнительной степени, обозначающая более высокий уровень развития данного признака. В романе Н.С. Лескова «Некуда» представлены градационно-компаративные комплексы с различными видами связи между компонентами.

Градационно-компаративные комплексы с лексической связью между компонентами. В таких случаях в состав комплекса входят слово-

формы одной и той же лексемы. Например, в сентенции игуменьи Агнии «Людям ложь вредна, а себе еще вреднее» [4, с. 22] используются разные формы одного и того же прилагательного: сначала форма положительной степени «вредна», затем синтетическая форма сравнительной степени «вреднее». В конструкции «Тяжелая ночь прошла, и наступило еще более тяжелое утро» [4, с. 516] за положительной степенью «тяжелая» следует аналитическая форма сравнительной степени «более тяжелое». Лексическая связь имеет место и в тех случаях, когда форма сравнительной степени является супплетивной. Так, в речи Лизы Бахаревой, говорящей о своих впечатлениях от возвращения в родительский дом после нескольких лет обучения в институте, представлено слово категории состояния (в иной трактовке – предикативное наречие [7, с. 703]) «плохо»; после попытки собеседницы возражать Лиза заостряет выраженную оценку, поэтому форма «плохо» сменяется супплетивной сравнительной степенью «хуже»:

«— Однако что-то плохо мне, Женька, — сказала Лиза <...>

— Ты еще не осмотрелась.

— Боюсь, чтоб еще хуже не было» [4, с. 83].

Лексическая связь может объединять в контексте и две пары слов. Например, при характеристике внешности Зинаиды Егоровны: «<...> всегда бледное, болезненно прозрачное лицо казалось еще бледнее и прозрачнее от лежащего на нем следа бессонной ночи» [4, с. 85]. В данном случае формы положительной степени «бледное» и «прозрачное» обозначают постоянные признаки внешности персонажа, формы сравнительной степени этих же прилагательных «бледнее» и «прозрачнее» фиксируют усиление этих признаков в определенной ситуации.

Наряду с восходящей градацией на основе лексической связи может выстраиваться и нисходящая градации, что происходит в диалоге Розанова и Лизы:

«— А при вас хорошо ребенку?»

— Все-таки лучше» [4, с. 237].

Сама по себе форма сравнительной степени «лучше» обозначает более высокий уровень развития признака по сравнению с «хорошо», однако в данном контексте сочетание частицы «все-таки» с формой «лучше» передает снижение степени признака: Розанов не утверждает, что при нем ребенку хорошо, но считает, что в его присутствии ребенку все же лучше, чем было бы без него.

Градационно-компаративные комплексы с лексической связью компонентов многообразно используются в семантической структуре текста. В одних случаях они усиливают оценку, выраженную в речи одного персонажа. Например, в речи Розанова содержится переключка краткой формы множественного числа положительной степени прилагательного «странный» и формы сравнительной степени этого же прилагательного: «Странны, право, бывают в обществе многие понятия, но уж страннее того, которое досталось это-

му несчастному материализму, и придумать нельзя» [4, с. 194]. В других случаях переключка положительной и сравнительной степеней отражает столкновение точек зрения разных персонажей. Так происходит, например, в диалоге-споре супругов Гловацких, Ольги Сергеевны и Егора Николаевича:

«— <...> Странны ваши суждения о дочери, Егор Николаевич.

— А ваши еще страннее и еще вреднее» [4, с. 46].

Градационно-компаративный комплекс используется также в авторском повествовании, подчеркивая в том или ином изображаемом объекте характерные признаки. Например, во фразе «Над дверью громко раздался звонок» [4, с. 635] наречие «громко» задает смысловой мотив, который затем получает развитие в другом предложении: «<...> над дверью раздался второй звонок вдвое громче прежнего» [4, с. 635]. Особенно часто таким путем подчеркивается какой-то признак, характеризующий эмоциональное состояние того или иного персонажа. Так, во фразе «Куницын вынул из его портмоне два рубля, спокойно положил их в свой жилетный карман и еще спокойнее вышел» [4, с. 595] повествователь подчеркивает то спокойствие, с которым Куницын присваивает последние деньги своего большого товарища. В ремарках повествователя, сопровождающих реплики Лизы, наречие «вспыльчиво» и форма его сравнительной степени «вспыльчивее» характеризуют динамику эмоционального состояния персонажа:

«— <...> это не дает вам права оскорблять при мне моих новых знакомых, — вспыльчиво произнесла Лиза.

— Этот шальной Красин — ваш друг?

— Прошу вас так о нем не выражаться! — еще вспыльчивее проговорила Лиза» [4, с. 469].

Градационно-компаративные комплексы с лексическо-тематической связью между компонентами. Например, в описании «Остальное все было грязновато и ветхо, далее была видна гостиная поопрятнее, а еще далее — довольно роскошный женский будуар» [4, с. 357] используется несколько прилагательных, объединенных общей темой — характеристикой по признаку чистоты и богатства. Форма сравнительной степени «поопрятнее» образует в этом комплексе семантический переход от прилагательных с семантикой отрицательной оценки «грязновато» и «ветхо» к прилагательному с семантикой положительной оценки «роскошный».

Лексико-тематическая связь осуществляется и в тех случаях, когда в составе градационно-компаративного комплекса содержатся слова разных частей речи, объединенные общей темой. Например: «А далее был мрак, с которым не хотел и бороться тщедушный огонек свечечки. Только взглянув в отворенную дверь гостиной, можно было почувствовать, что это не настоящий мрак и что есть место, где еще темнее» [4, с. 125]. Здесь характеризуемый признак обозначен сначала су-

ществительным «мрак», затем формой сравнительной степени слова категории состояния «темнее», при этом с помощью сравнительной степени усиливается смысловой мотив мрака.

Градационно-компаративные комплексы с лексико-семантической связью между компонентами. В таких случаях связь основывается на смысловой близости слов. Например, прилагательные «страшный» и «тяжелый» синонимизируются при употреблении слова «тяжелый» в значении «горестный, мучительно-неприятный» [5, с. 786], что позволяет форме сравнительной степени «тяжелее» опираться в контексте на предшествующую форму положительной степени «страшный»: «Это обстоятельство было страшным ударом для старика Гловацкого. Для Женни это было еще тяжелее» [4, с. 204]. Одним из значений глагола «дрожать» является «быть прерывистым, изменяющимся» [5, с. 173], поэтому форма положительной степени «дрожащий» и форма сравнительной степени «прерывистее» взаимодействуют в контексте: «— Здравствуйте! — весело, но сильно взволнованным и дрожащим голосом сказала Лиза» [4, с. 126]; «По мере того как Лиза высказывала свое положение, искусственная веселость все исчезала с ее лица, голос ее становился все прерывистее» [4, с. 126–127].

При описании интерьера конструкция «Слабо освещала большую залу одна сальная свечка» [4, с. 124] вступает в семантическое взаимодействие с фразой, в которой говорится о гостинной: «Здесь свечечка оказывалась еще бессильнее при темных обоях комнаты» [4, с. 125]. Это семантическое взаимодействие создается прежде всего смысловой близостью наречия «слабо» и прилагательного «бессильный», причем прилагательное выступает в форме сравнительной степени.

Лексико-семантическая переключка между синонимичными прилагательными «огромный» и «большой», из которых второе употреблено в форме сравнительной степени, используется в тексте романа как средство создания устойчивой характеристики персонажа. В двенадцатой главе третьего тома сказано: «Никто не замечал, как <...> внимательно смотрят огромные черные глаза Агаты при всяком разговоре о правах и обязанностях человека» [4, с. 600], в главе пятнадцатой об этом же персонаже сказано: «К двери быстро подскочила Агата. Она много изменилась в течение того времени, как Райнер не видал ее <...> глаза сделались еще больше» [4, с. 621].

Градационно-компаративные комплексы с лексико-словообразовательной связью между компонентами. В таких случаях форма сравнительной степени прилагательного, наречия или слова категории состояния взаимодействует в контексте с формами однокоренных слов. Например: «Она энергично протестовала против своей высылки, еще энергичнее протестовала против этого мать ее, но всех энергичнее был Егор Николаевич» [4, с. 109]. В данном сложном предложении признак энергичности выражен сначала наре-

чием «энергично», затем словом «энергичнее» как сравнительной степенью наречия «энергично», затем сочетанием «всех энергичнее», выступающим здесь как превосходная степень прилагательного «энергичный». В письме Лизы оценка, выраженная изначально словом категории состояния «скверно», продолжается прилагательным «скверное» и завершается сравнительной степенью этого же прилагательного: «Но ты знаешь, как мне скверно, и я не хочу, чтобы это скверное стало еще сквернее» [4, с. 111].

В рамках градационно-компаративного комплекса могут сочетаться различные типы связи. Например, в следующем диалоге:

«— Как у вас весело, Петр Лукич! — заметила Лиза.

— Какое ж веселье, Лизанька? <...> У вас в Мереве, я думаю, гораздо веселее: своя семья большая, всегда есть гости» [4, с. 79]. Связь между начальным и конечным компонентом градационно-компаративного комплекса имеет лексический характер: используются слово категории состояния «весело» и форма сравнительной степени этой же лексемы «веселее». Как промежуточное звено в состав градационно-компаративного комплекса входит также существительное «веселье», тем самым в создании комплекса участвует и лексико-словообразовательная связь.

Градационно-компаративные комплексы вступают в контекстуальное взаимодействие друг с другом. Так, при передаче представлений Райнера о России используются три градационно-компаративных комплекса. Первый из них основан на связи между наречием «изредка» и однокоренным ему наречием «реже» (как формой сравнительной степени наречия «редко»), то есть связи лексико-словообразовательного характера. Вторым комплексом основан на лексической связи наречия «протяжно» и формы сравнительной степени этого же наречия «протяжнее», третий — на лексической связи наречия «уныло» и формы сравнительной степени этого же наречия «унылее». Эти три линии объединены в рамках одного сложного синтаксического целого, причем их смысловой параллелизм подчеркивается тоекратным употреблением наречия «еще»: «Изредка только по этому простору сидят убогие деревеньки, в которых живут люди, не знакомые почти ни с какими удобствами жизни; еще реже видны бедные церкви <...>. Протяжно и уныло звучит из-за горки караульный колокол ближайшей церкви, и еще протяжнее, еще унылее замирает в воздухе песня» [4, с. 284].

Выразительные возможности градационно-компаративного комплекса, создаваемые прежде всего взаимодействием сравнения и градации как семантических фигур, во многих случаях обогащаются наслоениями других семантических фигур или тропов. Тем самым создается ряд семантико-стилистических разновидностей градационно-компаративного комплекса.

Градационно-компаративный комплекс с элементами гиперболы. Например: «Сам он был велик и толст, но лицо у него казалось еще более всего туловища» [4, с. 223]. Градационно-компаративный комплекс, создаваемый взаимодействием формы положительной степени «велик» и формы сравнительной степени «более», сочетается здесь с гиперболой, поскольку лицо не может быть «более всего туловища», при этом преувеличение смягчено словом «казалось», указывающим на субъективный характер восприятия.

Градационно-компаративный комплекс с элементами литоты, то есть преуменьшения: «Вообще низенькие деревенские домики казались не выше луговых кочек, усевшихся на переднем плане необъятного луга» [4, с. 143]. Данный комплекс создается взаимодействием формы положительной степени «низенькие» и сравнительного оборота «не выше луговых кочек», при этом прилагательное «низенькие» в сочетании с наречием «вообще» дает объективную характеристику признака, тогда как сравнение «не выше луговых кочек» передает точку зрения наблюдателя, смотрящего на деревню из города. На данную точку зрения указывает предшествующая фраза: «Расстилась эта луговина по тот бок речки на такое далекое пространство, что большая раскольничья деревня, раскинутая у предгорья, заканчивавшего с одной стороны луговую пойму, из города представлялась чем-то вроде длинного обоза или даже овечьего стада» [4, с. 143].

Особой экспрессией характеризуется такая организация контекста, при которой переход от положительной степени к сравнительной степени сопровождается метафоризацией. Тем самым возникает **градационно-компаративный комплекс с элементами метафоры.** Например: «Агата проспала всю ночь одетая на диване и проснулась поздно, со страшно спутанными волосами и еще более спутанными воспоминаниями в большой голове» [4, с. 606]. Прилагательное «спутанные» использовано здесь сначала в прямом значении, затем – в переносном метафорическом значении, причем это последнее представлено в аналитической форме сравнительной степени «более спутанными».

Разновидностью метафоры является олицетворение. В романе «Некуда» градационно-компаративный комплекс с элементами олицетворения представлен при экспрессивном изложении сцен пьесы Шиллера «Вильгельм Телль», которые видит во сне персонаж романа Райнер: «За неумолимыми волнами озера показываются грозные всадники еще более неумолимого фогта» [4, с. 281]. Прилагательное «неумолимые» по отношению к волнам используется метафорически и создает олицетворение волн, затем по отношению к фогту (то есть императорскому наместнику) используется это же прилагательное в прямом значении, но в форме сравнительной степени.

Градационно-компаративный комплекс с элементами антифразиса (иронии). Экспрессив-

ность градационно-компаративного комплекса может усиливаться элементом антифразиса, то есть употреблением какого-либо слова в значении, противоположном обычному значению данного слова. Например, в одном из эпизодов романа происходит спор между Варварой Ивановной Богатыревой и ее сыном, студентом. Варвара Ивановна пытается убедить сына не принимать участия в студенческих сходках:

«– Все это вздоры вы выдумываете. О бедных студентах заботятся правительство и общество <...>, а это все ваши пустые выдумки.

Студент улыбнулся еще презрительнее и проговорил:

– Конечно, что же может быть пустее, как выдумка жить круговую порукою и стоять друг за друга» [4, с. 362]. Прилагательное в форме сравнительной степени «пустее» употреблено здесь иронически, в качестве насмешливого возражения Варваре Ивановне, оценившей студенческие сходки как «пустые выдумки».

Градационно-компаративный комплекс с элементами антитезы возникает в тех случаях, когда форма положительной степени и соотнесенная с ней в контексте форма сравнительной степени принадлежат антонимичным словам. Так, Бычков, рассуждая о целях участия женщин в общественной жизни, использует антонимичные прилагательные «узкий» и «широкий», причем первое из них представлено формой множественного числа положительной степени «узкие», второе – формой сравнительной степени «шире»: «– Цели Марфы Посадницы узки, – крикнул Бычков. – Что ж, она стояла за вольности новгородские, ну и что ж такое? <...> Наша задача и задачи наших женщин шире» [4, с. 305]. При описании двух посетителей трактира используются в качестве антонимов прилагательные «мелкостатейный» и «крупный», при этом второе из противопоставленных прилагательных выступает в форме сравнительной степени (с приставкой *по-*, придающей форме разговорную стилистическую окрашенность): «Вообще это был тип мелкостатейного трактирного шулера <...>. Собеседник его <...> был не столько ловкий плут и пролаз, сколько беспутник и нахальный шулер, но, однако, шулер ступенью покрупнее своего товарища» [4, с. 485].

Таким образом, в тексте романа Н.С. Лескова «Некуда» происходит интенсивное взаимодействие градационных и компаративных отношений, приводящее к возникновению градационно-компаративных комплексов. Взаимодействие происходит различными путями, реализуясь с помощью лексических, лексико-тематических, лексико-семантических, лексико-словообразовательных связей. Основываясь на взаимодействии сравнения и градации, градационно-компаративный комплекс во многих случаях обогащается в тексте лесковского романа также использованием других экспрессивных средств – гиперболы, литоты, метафоры, антифразиса, антитезы. Экспрессивно насыщенные градационно-компаративные комплек-

сы помогают акцентировать наиболее существенные для изображаемых персонажей и ситуаций признаки, передать динамический характер мышлений и эмоций персонажей и повествователя.

Литература

1. Ваганов А.В. Взаимодействие компаративных и градационных отношений в языке произведений А.П. Чехова // Научная мысль Кавказа. – 2012. – № 1. – С. 122–127.
2. Ваганов А.В. Градационно-компаративный комплекс как явление структуры текста // Научная мысль Кавказа. – 2013. – № 3. – С. 114–117.
3. Кожина М. Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 464 с.
4. Лесков Н.С. Собрание сочинений в одиннадцати томах. Том второй. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956. – 758 с.
5. Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: ООО «А ТЕМП», 2015. – 896 с.
6. Родионова И.Г. Развитие аналитических форм и аналитических конструкций в грамматическом строе русского языка. Дисс. ... доктора филологических наук. – Пенза, 2020. – 459 с.
7. Русская грамматика. Том I. – М.: Наука, 1980. – 783 с.
8. Чичерин А.В. Очерки по истории русского литературного стиля. – М.: Художественная литература, 1977. – 445 с.

CONTEXTUAL CONNECTONS OF COMPARATIVE DEGREE FORMS IN N.S. LESKOV'S NOVEL "NOWHERE"

Vaganov A.V.

Taganrog Institute named by Anton Chekhov (branch of the University) RSUE

The article considers ways to implement the expressive capabilities of comparative degree forms of adjectives and adverbs in N.S. Leskov's novel "Nowhere". The interaction of the comparative degree form with the previous context, leading to the appearance of gradational-comparative complexes, is shown in the article. Different kinds of connections between the components of gradational-comparative complexes showed in a text of the novel are characterized. A distinction is made between gradational-comparative complexes with a lexical connection, gradational-comparative complexes with a lexical-thematic connection, gradational-comparative complexes with a lexical-semantic connection and gradational-comparative complexes with a lexical-word-formative connection. The ways of using the gradational-comparative complexes in the semantical structure of the text are analyzed. Expressivity of the comparative degree forms is considered from the point of interaction between a comparison and such expressive means as gradation, hyperbole, litotes, metaphor, antiphrasis, and antithesis. The interaction between comparison and gradation is characterized as a basic factor in the formation and functioning of the gradational-comparative complex, the interaction between comparison and other expressive means is characterized as a factor of additional semantic and stylistic enrichment of the text.

Keywords: expressive means, gradation, comparison, positive degree, comparative degree, hyperbole, litotes, metaphor, antiphrasis, antithesis.

References

1. Vaganov A.V. The interaction of comparative and gradation relations in the language of works by A.P. Chekhov // Scientific thought of the Caucasus. – 2012. – № 1. – pp. 122–127.
2. Vaganov A.V. The gradationally-comparative complex as the phenomenon of text structure // Scientific thought of the Caucasus. – 2013. – № 3. – pp. 114–117.
3. Kozhina M. N., Duskaeva L.R., Salimovskij V.A. Stylistics of the Russian language. – М.: FLINTA: Nauka, 2012. – 464 p.
4. Leskov N.S. Collected Works in 11 vol. Vol. 2. – М.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1956. – 758 p.
5. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Explanatory dictionary of Russian language. – М.: ООО «А ТЕМП», 2015. – 896 p.
6. Rodionova I.G. The development of analytical forms and analytical structures in the grammatical structure of the Russian language: Diss. ... Doctor of Philological Sciences. – Penza, 2020. – 459 p.
7. Russian grammar. Vol. I. – М.: Nauka, 1980. – 783 p.
8. Chicherin A.V. Essays on the history of Russian literary style. – М.: Khudozhestvennaia literatura, 1977. – 445 p.

Репрезентация конфликта в новелле Г. Уэллса «Страна слепых» и его передача при переводе

Евстратова Елена Владимировна,

магистрант Института лингвистики и межкультурной коммуникации Тихоокеанского государственного университета
E-mail: 2018104612@pnu.edu.ru

Вишнякова Елена Петровна,

канд. филол. наук, доц. Высшей школы европейской лингвистики и межкультурной коммуникации Тихоокеанского государственного университета
E-mail: 009441@pnu.edu.ru

Статья посвящена проблеме воссоздания и передачи категории конфликта в художественном переводе. Объектом исследования является конфликт как литературоведческая категория. Предмет исследования составляют средства выражения конфликта в художественном произведении и их передача в тексте перевода. В статье подробно описывается понятие конфликта, и приводятся трактовки данного понятия в разных областях знания. Особое внимание уделяется литературоведческой интерпретации данного понятия. В статье описываются две стратегии реализации конфликта в исследуемой новелле Г. Уэллса «Страна слепых». В ходе анализа выделяются тактики реализации данных стратегий, и оценивается перевод текста с точки зрения адекватности воспроизведения и передачи конфликта. Материал, представленный в статье, помогает сделать вывод, что наиболее частыми стратегиями, используемыми участниками конфликта в анализируемом тексте, являются конфронтация и кооперация с адекватной их передачей в тексте перевода.

Ключевые слова: конфликт, конфликтология, речевые стратегии, речевые тактики, литературный перевод.

Конфликт является важнейшей категорией художественного текста. Для создания фабулы произведения необходимы разногласия, споры и противоречия, возникающие между действующими лицами, благодаря чему чаще всего и развивается сюжет. Осуществляя перевод художественного произведения, переводчик должен воссоздать конфликт в своей версии текста для сохранения и раскрытия образности средствами другого языка, в противном случае произведение может утратить художественную ценность. Принципиально важным и решающим критерием качественного художественного перевода служит адекватность воссоздания и передачи конфликта как основы сюжетной линии, который связывает воедино всех действующих лиц и события, о которых повествуется в произведении. Данный факт обуславливает актуальность исследования, посвященного изучению средств выражения конфликта в художественном произведении и его передачи при переводе.

Объектом проводимого исследования является конфликт как литературоведческая категория. Предмет изучения составляют средства выражения конфликта в художественном произведении и их передача в тексте перевода. Цель исследования состоит в изучении специфики языковой репрезентации конфликта и средств его передачи при переводе в новелле Г. Уэллса «Страна слепых». Для достижения поставленной цели в работе решаются такие задачи, как: 1) изучить различные трактовки понятия конфликта; 2) вычленить в тексте исследуемой новеллы эпизоды, содержащие описание ситуаций взаимодействия между персонажами, которое можно квалифицировать как конфликт того или иного вида; 3) проанализировать вычлененные контексты с целью определения коммуникативных стратегий и коммуникативных тактик, к которым прибегает автор, изображая своих героев в конфликтных ситуациях общения; 4) проанализировать языковые средства репрезентации конфликта в исследуемом тексте; 5) проанализировать переводческие приемы, используемые для воссоздания и передачи конфликтных ситуаций в тексте перевода.

Материалом исследования послужили оригинал новеллы Г. Уэллса «Страна слепых» и ее перевод на русский язык, выполненный Н.Д. Вольпин.

В рамках филологического анализа художественного текста конфликт предстает как основополагающее понятие, скрепляющее разнообразные категории текста, такие как целостность, связность, диалогичность, динамичность, напряженность и др.

В переводе с латинского '*conflictus*' 'конфликт', означает 'столкновение'. Данное значение лежит в основе определения понятия конфликта и в русском языке – «столкновение, серьезное разногласие, спор» [1, с. 292]. Применяя слово 'конфликт' в повседневном общении мы иногда наделяем его дополнительными смыслами, в связи с этим, данный термин зачастую служит синонимом таких понятий, как инцидент, разногласие, борьба, спор, скандал и т.д. [2, с. 18].

Понятие конфликта исследуется в разнообразных областях знания. Так, в философском понимании конфликт – это «столкновение противоположных сторон, взглядов, мнений, стремлений, интересов, сил; разногласие, серьезный спор, чреватый далеко идущими осложнениями» [3, с. 263]. В то время, как в психологической трактовке термина акцент делается на межличностных отношениях и переживаниях, и он определяется как «столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, отдельно взятого эпизода в сознании, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями» [4, с. 183].

В литературоведении конфликт занимает центральное место среди литературоведческих понятий. Литературоведы-исследователи традиционно трактуют конфликт как конфронтацию между персонажами, выражающими противоположные оценки одной и той же ситуации, непримиримое разногласие, противостояние соперничающих сил. В литературном произведении конфликт может существовать как между действующими лицами – между двумя отдельно взятыми героями, между одним человеком и обществом, – так и внутри одного персонажа, в его внутреннем мире [5]. В.А. Луков, рассуждая о специфических особенностях понятия конфликта в художественном тексте, определяет данную категорию следующим образом: «конфликт в художественном произведении – противоречие, образующее сюжет, формирующее систему образов, концепцию мира, <...> особенности жанра, выражающееся в композиции, накладывающее отпечаток на речь и способы описания героев ...» [6].

Исследовательская проблема может заключаться в том, что конфликт не всегда представлен эксплицитно в тексте произведения, для выявления конфликтной ситуации может понадобиться лингвистический анализ языковых средств, который поможет вскрыть противоречия между действующими лицами или во внутреннем мире отдельно взятого героя. Разные виды конфликта выражаются с неодинаковой степенью эксплицитности. Межличностные конфликты более заметны, так как могут быть выявлены в диалогах персонажей. Внутриличностный же конфликт представляет собой более сложную проблему для анализа в силу своей имплицитности. Для того чтобы его заметить, вскрыть и интерпретировать, необходим

анализ речи героя, его рассуждений, а также интерпретация образа героя через призму восприятия другими действующими лицами.

Данная проблема, несомненно, усложняет задачу переводчика, которому необходимо предварительно произвести лингвистический анализ текста, чтобы заметить и вскрыть все смыслы, заложенные в текст автором оригинала, правильно их интерпретировать, а затем передать все тонкости и нюансы выразительными средствами другого языка в соответствии с принципом адекватности и эквивалентности перевода.

Придерживаясь принципа адекватности, переводчик должен стремиться сохранить текст, «допускающий такое же множество прочтений, причем именно таких же прочтений. Если этого не произошло, то переводчик создал текст, отражающий только его личную трактовку» [7, с. 375].

В лингвистике конфликт предстает в форме категории, объединяющей разнообразные языковые и прагматические средства и речевые структуры, служащие для репрезентации противостояния между двумя сторонами [8].

Наука, в центре внимания которой находится исследование речевого конфликта, называется лингвоконфликтология, представляющая собой раздел языкознания. В задачи данной области лингвистических исследований входит изучение языковых средств реализации инвективной и манипулятивной функций языка, под которыми подразумевается оскорбление, унижение, нанесение обиды, введение в заблуждение, угрозы и т.д. [9, с. 1].

В ходе лингвистического анализа конфликта в его композиции вычленяют неречевые стадии протекания конфронтации и определенные речевые стратегии. Вся совокупность составляющих компонентов конфликта определяет речевые тактики, применяемые участниками конфликта.

В.С. Третьякова, исследуя речевое поведение конфликтующих сторон, описывает речевые стратегии подчинения и дискредитации, используемые для разжигания конфликта и усиления конфронтации; и противопоставляемые им речевые стратегии близости и отказа от выбора, продиктованные желанием установить контакт и сотрудничество [10].

Любая стратегия предполагает свое воплощение при помощи определенных тактик реализации данной стратегии. Подобным образом речевая стратегия воплощается посредством речевых тактик поведения, представляющих собой речевые приемы достижения коммуникативных целей.

К речевым тактикам реализации речевых стратегий конфликтного поведения можно отнести такие приемы, как эмоциональное воздействие, утрирование, обобщение, усиление, юмор, угроза, упрек, обвинение, оскорбление и др.

Действие новеллы Г. Уэллса «Страна слепых» происходит в горной долине, изолированной от остального мира неприступными горами. В долине располагается деревня, заселенная слепыми

людьми, спокойную и размеренную жизнь которых однажды нарушает альпинист, сорвавшийся со скалы. С самого своего появления среди слепых людей главный герой противопоставляет себя остальным обитателям деревни. На этой почве начинают возникать как внешние, так и внутренние конфликты. Проведенный анализ художественного конфликта произведения позволил выделить как стратегии конфронтации, так и стратегии кооперации.

Первый серьезный конфликт между жителями страны слепых и Нуньесом происходит, когда Нуньес решает силой захватить власть. Он берет лопату и собирается напасть на слепых.

“I’ll hurt you,” he said, sobbing with emotion. “By Heaven, I’ll hurt you! Leave me alone!”

«Я вас изувечу! – взревел он, захлебываясь от бешенства. – Видит бог, я изувечу вас! Оставьте меня!»

Однако Нуньес все же не решается осуществить свой замысел и пытается сбежать. В цитате, приведенной выше, можно увидеть, что главный герой использует тактику угрозы в конфликте, желая показать свою власть и силу. Стоит отметить, что перевод не совсем верно передает смысл оригинального высказывания, так как переводчик использует глагол ‘взревел’ и фразу ‘захлебываясь от бешенства’, в то время как автор использует глагол ‘said’ (сказал) и фразу ‘sobbing with emotion’ (вскликая от волнения). Таким образом, автор рисует персонажа уязвимым, в то время как в переводе читатели видят его взбешенным и воинственным.

Другим примером конфликта с использованием стратегий конфронтации является конфликт между Мединой-Саротэ, девушкой в которую влюбляется Нуньес, и ее семьей, поскольку семья не принимает выбор девушки.

“Her sisters opposed it bitterly as bringing discredit on them all; and old Jacob, though he had formed a sort of liking for his clumsy, obedient serf, shook his head and said the thing could not be.”

«Сестры злобно воспротивились, говорили, что девушка навлекает позор на всю семью. А старый Якоб, хотя и был по-своему расположен к неуклюжему, послушному рабу, только покачивал головой и твердил, что это невозможно».

В данном примере сестры Медины-Саротэ используют тактику обвинения, желая пристыдить сестру и изменить ее выбор. В данном случае переводчик использует слово ‘злобно’ для перевода слова ‘bitterly’, что в полной мере передает настроение повествования.

Примером конфликтной ситуации в исследуемом произведении с применением стратегий кооперации может служить эпизод, когда Нуньес делает вид, что соглашается с утверждениями слепых, применяя тактику лжи, чтобы слепые приняли его обратно.

“I was mad,” he said. “But I was only newly made.”

They said that was better.”

«– Я был безумен, – сказал он, – но я только недавно создан. Это им понравилось».

В этом примере читатель видит, что Нуньес как будто отказывается от своих представлений о зрении и другом мире, заявляя, что это безумие (*mad*). Он измучен, голоден, слаб и болен и желает лишь одного – жить. И ради жизни главный герой готов отбросить все свои предыдущие убеждения. В этом примере у переводчика не было проблем с переводом первой части, однако фразу ‘they said that was better’ Н.Д. Вольпин перевела как «это им понравилось». Данная конструкция в недостаточной степени передает противопоставление между прошлым и настоящим поведением главного героя и реакцию слепых на него.

Другим примером использования стратегий кооперации служит конфликт между Мединой-Саротэ и ее отцом, по поводу влюбленности Медины-Саротэ в Нуньеса.

“I know,” wept Medina-Sarote. “But he’s better than he was. He’s getting better. And he’s strong, dear father, and kind – stronger and kinder than any other man in the world. And he loves me – and, father, I love him.”

«– Знаю, – плакала Медина-Саротэ. – Но он сейчас лучше, чем был. Он становится все лучше. И он силен, дорогой мой отец, и добр, сильнее и добрей всех людей в мире. И он меня любит – и я, отец, я тоже его люблю».

Медина-Саротэ использует тактику согласия, объяснения и убеждения, чтобы склонить отца на свою сторону и убедить его в том, что Нуньес хорошая пара для нее. Анализируя перевод, стоит отметить, что в оригинале автор подразумевает ‘любого другого человека’ (*any other man*), переводчик же использует фразу ‘всех людей’, чем слегка усиливает эмоциональность высказывания Медины-Саротэ.

В ходе исследования текста новеллы Г. Уэллса «Страна слепых» были выделены контексты, представляющие конфликт, проведенный анализ которых позволил определить речевые стратегии и речевые тактики, к которым прибегают участники конфронтации в конфликтной коммуникации, и особенности передачи конфликта при переводе новеллы на русский язык.

В речевом поведении героев, действующих лиц конфликта, были выявлены как стратегии конфронтации, так и стратегии кооперации. Данные стратегии реализуются с помощью следующих речевых тактик: угроза, упрек, обвинение используются для реализации стратегии конфронтации; в то время как объяснение, согласие и ложь служат для реализации стратегии кооперации.

Проведенный переводческий анализ позволил выявить переводческие трансформации в контекстах, представляющих конфликтные ситуации. Переводчик нередко прибегает к лексико-

семантическим заменам, используя прием модуляции, т.е. смыслового развития, что порой приводит к более эмоциональному представлению ситуации или переживаний героя по сравнению с оригиналом.

Тем не менее, в целом проанализированный перевод можно признать адекватным, в силу того, что он дает возможность читателю почувствовать всю остроту конфликта между действующими лицами произведения, а также остроту внутреннего конфликта главного героя, при этом переводчик воспроизводит образность оригинала, тем самым сохраняя его художественную ценность.

Литература

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – Москва: А ТЕМП, 2006. – 944 с.
2. Репьева А.М. Феномен конфликта в политическом исследовании: понятие, виды и фазы протекания политического конфликта / А.М. Репьева // Конфликтология / notabene. – 2015. – № 1. – С. 17–23.
3. Логический словарь-справочник / под ред. Н.И. Кондакова. – М.: Наука, 1975. – 721 с.
4. Краткий психологический словарь / под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского; составитель Л.А. Карпенко. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 505 с.
5. Dictionary of world literature: Criticism – Forms – Technique / Ed. by J.T. Shipley. – New York: The Philosophical Library, 1943. – 652 p.
6. Луков В.А. Конфликт в литературном произведении / В.А. Луков // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». Филология. 2010. № 5. Available at: https://zpu-journal.ru/e-zpu/2010/5/Lukov_VI/?ysclid=lu5bxsbsz1971428511 (Дата обращения: 21.03.2024).
7. Сдобников В.В. Теория перевода / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. – М.: АСТ Восток – Запад; Владимир: VKT, 2008. – 448 с.
8. Якубович Д.О. Речевой конфликт как разновидность речевого взаимодействия // Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 5: в 2 ч. Ч. 2 / редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.] – Минск: «Белорусский Дом печати», 2011. – С. 29–32.
9. Чернышова Т.В. Лингвоконфликтология: новые возможности формирования компетенций магистров журналистики // Ученые записки Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Вып. 1, 2015. С. 1–4.
10. Третьякова В.С. Конфликт в лингвистических категориях // Юрислингвистика. 2010. № 10.

Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/konflikt-v-lingvisticheskikh-kategoriyah-1> (Дата обращения: 21.03.2024).

REPRESENTATION OF CONFLICT IN THE STORY “THE COUNTRY OF THE BLIND” BY H.G. WELLS AND ITS REPRODUCTION IN TRANSLATION

Evstratova E.V., Vishniakova E.P.
Pacific National University

The article focuses on the problem of the reproduction of the category of conflict in literary translation. Conflict as a literary category presents itself as the object of the research. The subject-matter is represented by the means of the revelation of the conflict in a literary work and rendering them in the text of translation. The notion of conflict is thoroughly regarded with the interpretation of the given concept in various scientific fields. A special emphasis is placed on the literary comprehension of the notion. The article provides illustrations of two speech strategies of the realization of conflict in the story under analysis “The Country of the Blind” by H.G. Wells. The illustrations are accompanied by interpretation of the tactics used in the realization of the strategies and by the analysis of the text of translation from the point of view of its adequacy in the reproduction of the conflict. The material presented in the paper leads to the conclusion that the most frequent strategies used by the participants of the conflict in the text under analysis are that of confrontation and cooperation with the adequate reproduction of these strategies in the text of translation.

Keywords: conflict, conflictology, speech strategies, speech tactics, literary translation.

References

1. Ozhegov S.I. The Explanatory Dictionary of the Russian Language: 80,000 words and phraseological units / S.I. Ozhegov, N.U. Shvedova. – 4th edition, enlarged. – Moscow: A TEMP, 2006. – 944 p.
2. Repieva A.M. The Phenomenon of Conflict in Political Research: Notion, Kinds and Phases of Development of the Political Conflict / A.M. Repieva // Conflictology / notabene. – 2015. – № 1. – P. 17–23.
3. Logic Reference Dictionary / edited by N.I. Kondakov. – M.: Science, 1975. – 721 p.
4. Concise Psychological Dictionary / under the general editorship of A.V. Petrovskii, M.G. Iaroshvskii; compiler L.A. Karpenko. – 2nd edition, expanded, revised and enlarged. – Rostov-on-Don: Phoenix, 1998. – 505 p.
5. Dictionary of world literature: Criticism – Forms – Technique / Ed. by J.T. Shipley. – New York: The Philosophical Library, 1943. – 652 p.
6. Lukov V. A. A Conflict in a Literary Work / V.A. Lukov // Informative Humanitarian Portal “Knowledge. Comprehension. Competence”. Philology. 2010. № 5. Available at: https://zpu-journal.ru/e-zpu/2010/5/Lukov_VI/?ysclid=lu5bxsbsz1971428511 (Reference date: 21.03.2024).
7. Sdobnikov V.V. Translation Theory / V.V. Sdobnikov, O.V. Petrova. – M.: ACT East – West; Vladimir: VKT, 2008. – 448 p.
8. Yakubovich D.O. The Speech Conflict as a Sort of Speech Inter-course // Karpov’s Scientific Readings: Collection of Scientific Articles. Issue 5: in 2 Parts. Part 2 / Editorial board: A.I. Golovnia (editor-in-chief) [and others] – Minsk: “Belarusian Publication House”, 2011. – P. 29–32.
9. Chernyshova T.V. Linguoconflictology: New Opportunities of the Formation of Master of Journalism’s Competency // Scholarly Notes Of Novgorod State University named in honour of Iaroslav Mudryi. – Issue 1, 2015. – P. 1–4.
10. Tretiakova V. S. A Conflict in the Linguistic Categories // Juridical Linguistics. 2010. № 10. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/konflikt-v-lingvisticheskikh-kategoriyah-1> (Reference date: 21.03.2024).

Квазиграмматикализации конструкций, образованных на основе метафорического переноса: на примере концепта «круг» в русском, английском, немецком и испанском языках

Волкова Анастасия Дмитриевна,

преподаватель кафедры иностранных языков Одинцовского филиала МГИМО МИД России

E-mail: anastasia.volkova@odin.mgimo.ru

Статья посвящена исследованию квазиграмматикализации конструкций, образованных на основе метафорического переноса, в русском, английском, немецком и испанском языках. Явление квазиграмматикализации обычно ускользает от внимания исследователей из-за его изменчивого лексико-грамматического статуса. Мы наблюдаем этот процесс, начиная с феномена метафоризации как поворотной точки к дальнейшим изменениям, рассматриваем теорию грамматикализации и формируем представление о природе квазиграмматизации. Далее мы рассматриваем примеры квазиграмматизации, подкрепленные образцом, который мы сформировали из корпусов русского, английского, немецкого и испанского языков.

Ключевые слова: метафора, круг, метафоризация, грамматикализация, квазиграмматикализация.

Введение

Изучение метафор стало одной из актуальных тем не только в лингвистике, но и в других областях гуманитарных наук. Прежде всего, изучение метафор тесно связано с когнитивными процессами, что является очень важной темой для изучения. «Если что-то и является центральным в когнитивной науке, так это природа концептуальной системы человека. Мы обнаружили, что эта система по своей сути носит метафорический характер» [5]. Лакофф и Джонсон рассматривали метафору как одно из центральных понятий когнитивной науки наряду с понятием. Авторы дают подробное объяснение роли метафоры: «В общем, абстрактные понятия определяются метафорически через понятия, которые более конкретны и более четко структурированы в своих собственных терминах» [11]. Таким образом, метафоры служат «мостами» между конкретной и абстрактной сферами, помогают нам познавать абстрактные понятия на основе более понятных человеку конкретных вещей. На самом деле анализ переносных значений является важной частью мировоззрения.

Метафора в большинстве случаев представляет собой переход из области определенной в сфере абстрактную, неопределенную. Однако не все и не каждая конкретная сфера может служить богатым источником метафор. Например, семантическое поле форм (круглая, треугольная, квадратная и т.д.), будучи ближе к конкретной области физических свойств объектов, не порождает большого количества метафор. Наивысшим потенциалом метафоризации в этой области форм обладает форма круга. Причину такой метафоризации идеи «круга» следует искать в семантическом значении самого слова и в некоторых случаях в экстралингвистическом, культурном фоне (например, линейном или круговом восприятии времени).

Тот факт, что идея «круга» порождает совершенно особый вид метафор, кажется любопытным. Результатом метафорического переноса из этой исходной области становится одно из (квази-) грамматических значений заключения (например, закругляться в русском значении «закончить»), приближения (аппроксимации) (например, *rund* в немецком языке или *round* в английском языке со значением приблизительное количество чего-либо), или усиления оценки (максимизации) (например, *круглый дурак* или *круглый отличник* в русском языке со значением соответственно «полный дурак» или «абсолютный отличник»).

И лишь в небольшом числе случаев этот перенос приводит к грамматической единице (например, предлог *вокруг* в английском языке или *кругом* в русском языке, поставленные в контекст: *кругом виноват* – «виноват во всем» или *кругом в долгах* – «всюду в долгах») и здесь можно предположить, что эти единицы подверглись не только метафоризации, но и процессу грамматикализации.

В большинстве случаев метафорический перенос не приводит к грамматической конструкции, а это означает, что их нельзя рассматривать как чистые примеры грамматикализации. Внимание исследователей в области грамматики часто привлекают примеры чистой грамматикализации, т.е. лексических единиц, развившихся в течение определенного периода времени в грамматические конструкции. Но в данном исследовании мы постарались сосредоточиться именно на примерах так называемой квазиграмматикализации, которые приобретают грамматическое значение, но сохраняют лексическую форму. Попробуем проанализировать процесс квазиграмматикализации и заметить, что общего они имеют с тем процессом, который принято называть грамматикализацией.

К понятию метафоры

Литература о метафоре настолько обширна, что вряд ли возможно дать всесторонний подробный анализ метафорических исследований, так как метафора является одним из важнейших объектов исследования, изучаемых также когнитивной лингвистикой. Конечно, следует иметь в виду, что метафоризация – это своеобразная способность человеческого разума. Ричардс предположил, что люди изучают механизм метафоризации наряду с другими важными вещами, которые делают нас людьми. Таким образом, метафора является важной частью познания [13].

Метафоры являются одним из центральных понятий в культурной лингвистике еще и потому, что они повышают свое положение в обычаях языкового сообщества, и в этом случае мы имеем дело с условными или мертвыми метафорами, поскольку они перестают функционировать как стилистический прием. «Мёртвая метафора – это продукт семантического сдвига в истории языка» [1].

Мертвые или конвенциональные метафоры также представляют особый интерес для изучения, поскольку именно такого рода метафоры запускают дальнейшую эволюцию метафорического словосочетания или конструкции в грамматическую единицу, широко используемую значительным количеством носителей языка.

Теория когнитивных метафор предполагает, что результатом взаимодействия структуры знаний между двумя доменами (исходной областью и целевой областью) является метафорическая проекция. Мотивация этой проекции определяется опытом взаимодействия человека с окружающей средой.

В исследовании мы «зафиксировали» исходную область метафоризации и наблюдали проекцию метафоры в целевом домене. Согласно теории Лакоффа и Джонсона, языковые различия, проявляющиеся в метафорах, могут отразить разницу мировоззрений носителей этих языков.

К понятию грамматикализации

Следующим шагом в исследовании мы считаем изучение грамматикализации после описания механизмов метафоризации. Вокруг феномена грамматикализации не утихают дискуссии. Противоречия возникают уже относительно определения этого термина. Грубо говоря, грамматикализацию можно рассматривать как развитие от лексических форм к грамматическим в течение определенного периода времени.

Так Кэмпбелл выделяет два противоположных мнения о статусе грамматикализации: 1. Грамматикализация может предсказывать и сама по себе обладает объяснительной силой. 2. Грамматикализация не имеет самостоятельного статуса; оно просто включает в себя другие виды изменений и механизмы изменений, которые хорошо понятны и не ограничиваются случаями, связанными с грамматикализацией: изменение звука, семантическое изменение и повторный анализ. [2: 113–115].

К первой группе можно отнести Хайне и Кутеву, которые полагают, что эволюция грамматических форм зависит от конструкций, к которым они принадлежат, и что мы не можем ничего сказать о грамматикализации, не затрагивая конструкции и даже более крупные элементы дискурса, которыми является наблюдаемый объект [10]. Согласно этому определению, теория грамматикализации занимается происхождением и эволюцией грамматических форм. Изучение этого вопроса имеет своей целью описать, как грамматические формы и конструкции возникают и развиваются в пространстве и времени, а также объяснить, почему они структурированы определенным образом.

Кэмпбелл придерживается второй группы и полагает, что грамматикализация включает в себя больше механизмов и не может наблюдаться только с точки зрения следующих четырех механизмов: (а) десемантизация (или «семантическое обесцвечивание») – утрата смыслового содержания, (б) расширение (или генерализация контекста) – использование в новых контекстах, (в) декатегоризация – утрата морфосинтаксических свойств, характерных для лексических или других менее грамматикализованных форм, (г) эрозия (или «фонетическая редукция») – утрата фонетического содержания [2].

Примечательно, что эти механизмы, во-первых, взаимосвязаны, во-вторых, не являются независимыми друг от друга; скорее, десемантизация предшествует декатегоризации и эрозии и непосредственно ответственна за них. Десемантизация возникает в результате использования форм

для конкретных значений, которые в определенных контекстах переосмысливаются как более абстрактные, грамматические значения. Приобретая грамматические значения, эти формы имеют тенденцию все больше отклоняться от своего старого употребления: они теряют категориальные свойства, характерные для их старого употребления, следовательно, подвергаются декатегоризации, и они имеют тенденцию к более частому употреблению, становятся более предсказуемыми в своем появлении и, следовательно, потерять в фонетическом содержании. Однако есть несколько случаев, когда пока не удалось установить, что декатегоризация действительно последовала за десемантизацией во времени. Однако такие случаи, как правило, являются исключительными: возникают новые грамматические значения, и обычно требуется некоторое время, прежде чем станут заметны какие-либо морфологические, синтаксические и/или фонетические изменения. Во многих языках предлоги, которые однозначно имеют грамматическую функцию, все еще обладают морфосинтаксической структурой их более раннего употребления (например, посредством, перед, относительно) или вспомогательными видами, могут по-прежнему вести себя морфосинтаксически во многом как лексические глаголы, даже если они служат лишь функциональными категориями (например, собираться, привыкать, продолжать (делать) и т.д.).

В данном исследовании предпочтём считать грамматикализацию отдельным процессом и склонимся к точке зрения, что грамматикализация требует наличия определенных контекстов, следовательно, является продуктом реинтерпретации, вызванной контекстом. Следовательно, контекст является решающим фактором в формировании структуры грамматических форм – в той степени, в которой они могут выражать значения, которые не могут быть непосредственно выведены из соответствующих исходных форм. Поэтому можно предположить, что грамматикализация – это прежде всего смысловой процесс. Кроме того, основная задача теории грамматикализации состоит в том, чтобы объяснить, почему грамматические формы и конструкции структурированы именно так. Было обнаружено, что эти четыре механизма подходят для таких объяснений. Есть основания полагать, что грамматикализацию можно определить как отдельный процесс. Иногда предполагается, что грамматикализация неизменно включает в себя лексические категории, что она ограничивается развитием от лексических форм к грамматическим. Эта точка зрения склонна игнорировать тот факт, что подобные случаи составляют лишь часть того, что попадает в категорию грамматикализации. Элементы, уже входящие в перечень грамматических форм, порождают другие грамматические элементы. Предлоги часто развиваются в союзы, временные союзы имеют тенденцию давать начало причинным или уступительным союзам, указательные определители превращаются

в определенные артикли или маркеры придаточных предложений, глагольные совершенные флексии могут становиться прошедшим временем.

Мы считаем грамматикализацию однонаправленным процессом; то есть она идёт от менее грамматических форм и конструкций к более грамматическим. Хаспельмат утверждает, что «однонаправленность грамматикализации является наиболее важным ограничением морфосинтаксических изменений» [7: с. 21]. «Это касается случаев, когда формы для конкретных (например, лексических) значений используются также для выражения более абстрактных (грамматических) значений, из которых возникают грамматические формы; например, когда форма, используемая для видимого объекта (например, часть тела англ. *back* «спина»), используется также для обозначения невидимого объекта (пространственное понятие «позади») или форма, используемая для действия (*to be going to* «идти к») используется также для обозначения грамматического понятия (будущее время)» [10: с. 4–5]. Из-за своей специфической направленности реинтерпретация, вызванная контекстом, описывается как метафорический перенос из исходной области конкретных объектов в более абстрактную целевую область, обычно пространства или времени.

Также Хаспельмат приводит несколько примеров универсалий в изменении языка, которые применимы и для грамматикализации:

а. Выживание самого частого («немаркированного») варианта. Когда от грамматического различия отказываются, остается более частая категория. (Например, формы множественного числа сохраняются, когда теряется различие между двойственным и множественным числом.)

б. Звуковые чередования возникают в результате изменения звука (фонетика > фонология; *морфология > фонология)

в. Из пространства во время (пространственный > временной маркер; *временной > пространственный маркер)

д. От чего-то к ничему ‘что-то’ > ‘ничего’ (*‘ничего’ > ‘что-то’)

е. От *s* до *h*: *s* > *h* (**h* > *s*)» [7].

Грамматикализация всегда начинается с конкретных лексических единиц и заканчивается абстрактными значениями (грубо говоря, этот процесс идет по схеме Хаспельмата от чего-то к ничему), поэтому можно предположить, что природа грамматикализации та же, что и метафоризации.

К квазиграмматикализации

Проблема данного исследования состоит в том, что поведение метафор формы, в нашем случае «круглой», по своим механизмам очень близко к закономерностям грамматизации (см. выше). Можно прогнозировать, что процесс чередования метафорических конструкций со значением «круглый» будет идти по тому же сценарию, что и приведенные выше универсалии и инструменты грамматикализации.

Проблема остается той же: конечные конструкции не грамматические. Это означает, что конструкции остаются лексическими по своей природе, но применяют те же механизмы, которые приводят к грамматикализации конструкций. Этот механизм мы решили назвать квазиграмматикализацией.

Как мы уже упоминали, грамматикализация и метафоризация имеют много общего – оба процесса связаны с переходом от конкретной сферы, конструирующей исходную область, к абстрактной сфере, формирующей целевую область. В нашем исследовании мы можем наблюдать квазиграмматизацию как маргинальный процесс между метафоризацией и грамматизацией, иными словами, квазиграмматическая конструкция – это больше, чем метафора, но меньше, чем грамматикализация. Здесь мы можем охарактеризовать квазиграмматизацию как процесс семантического обесцвечивания конструкции, результатом которого является метафорическая лексическая конструкция.

Методология

Для проведения настоящего расследования мы обратились к корпусу Tenten [9]. Мы наблюдали за поведением слов с корнем, изначально означающим «круглый», в четырех языках: русском, английском, немецком и испанском. Наблюдая за словосочетаниями с такими словами, мы выделили только те, в которых слово было представлено в его косвенном значении. Чтобы избежать маргинальных примеров в нашей выборке, мы установили порог в 10 примеров, найденных в корпусе. Это всего лишь случайная отметка, которую мы выбрали, чтобы выровнять выборку и быть уверенными, что приведенные примеры действительно существуют, а не появляются случайно. Мы постарались сформировать нашу выборку, насчитывающую около 100 единиц метафорических конструкций в каждом языке. Собранные данные, мы наблюдали возможные метафорические значения слов в словарях. Нам нужен был этот шаг, чтобы иметь основу для суждения о потенциале слова к метафоризации и дальнейшей (квази-)грамматикализации. Затем мы рассмотрели поведение слова в словосочетаниях и попытались категоризировать основу метафорического переноса и выяснить механизмы (квази-)грамматикализации конструкций, если их соблюдать. Наконец, мы попытались выявить некоторые общие тенденции квазиграмматикализации.

Пример 1: Русский

Прежде всего обратимся к примерам на русском языке и понаблюдаем за поведением анализируемых нами слов в метафорических словосочетаниях [15]. Как мы уже упоминали ранее, причины метафоризации перспективы должны корениться в семантике самого слова. Говоря о метафорических конструкциях в русском языке, мы выбрали слова, содержащие сему «круглый, круговой», и искали их значения в определяющих словарях. Мы включили

в исследование не только прилагательные и наречия, но также существительные, глаголы и предлоги. Для этого исследования мы рассмотрели, как работает прилагательное «круглый».

Обратившись к словосочетаниям с данным прилагательным, видим, что наиболее частые варианты будут использоваться в темпоральном значении (*круглый год, круглые сутки*).

В соответствии с универсалиями Хаспельматта [7: с. 2] можно предположить, что словосочетания с временным значением прилагательного «круглый» соответствует универсалии «из пространства во время» с оговоркой, что здесь мы можем наблюдать слово «круглый» также в пространственном поле. В этом отношении мы видим, что данная группа значений вышла в абстрактную область, область времени и по сценарию десемантизации постепенно грамматикализуется. Не будем забывать, что грамматикализация – это семантический процесс, поэтому семантическое обесцвечивание, как мы уже говорили, является одним из условий успешной грамматикализации.

Следующая важная группа значений: «целый, без долей». Например: круглая дата, круглая сумма, круглое число. В любом случае у нас нет достаточных оснований утверждать, что данная группа значений укладывается в условия грамматикализации. Это значение также можно наблюдать как своего рода интенсификацию. Можно предположить, что эти словосочетания претерпели более глубокий процесс, чем просто метафоризация, они претерпели значительное семантическое обесцвечивание в сторону более абстрактного значения.

Следующая группа словосочетаний соответствует значению «полный, абсолютный», иными словами, словосочетания, в которых прилагательное круглый играет роль актуализатора, которые, подвергнувшись частичной десемантизации, еще обладают семантикой полноты и абсолютности. К этой группе мы относим такие словосочетания, как: *круглый отличник, круглый дурак, круглый идиот, круглая сирота, круглый ноль, круглый двоечник*.

Как видим, эта группа наиболее богата метафорическим разнообразием и служит общему смыслу усиления оценки. Прилагательное круглый не только утратило свое значение, но и расширило контекст своего употребления, поэтому можно говорить о прогрессирующей квазиграмматикализации в данном случае.

Пример 2: Английский

Теперь обратимся к примерам словосочетаний английского языка с переносным значением слова *round* [14]. Это слово чрезвычайно разнообразно морфологически, так как может быть не только прилагательным, но также существительным, наречием и предлогом. Этот факт служит нам сигналом о реализации механизма грамматикализации декатегоризации. Примечательно, что семантическое чередование производится не на основе метафорического переноса, а за счет метонимического пере-

носа. Например, существительное *round* произошло от прилагательного с использованием механизма переноса, основанного на смежности (что-то круглое > круг).

Говоря о механизме метафоры, можно заметить, что некоторые значения прилагательного несут явно метафорические черты. В нашей выборке также представлены словосочетания с прилагательным в значении «мягкий»: *round tannin*, *round flavor*, *round wine*, *round feel*. В этих словосочетаниях мы можем догадаться, что метафорический перенос основывался на значении полноты. То же самое происходит и с метафорическими конструкциями с прилагательным *round* в значении «целый, без долей». Единственным словосочетанием с этим значением, подходящим для нашей выборки, было: *round number*, остальные не преодолели порог в 10 единиц. Значение аппроксимации присутствует в словосочетании *round midnight* в зависимости от значения приближения. Значение интенсификации можно угадать в словосочетании *round character*, означающий «откровенный, искренний характер».

Еще одно значение, представленное в нашей выборке, – это значение «туда и обратно», которое также основано на метафоризации со значением завершенности: *round trip*, *round voyage*.

Пример 3: Немецкий

Теперь обратимся к примерам на немецком языке. Здесь мы ожидаем получить примерно такие же результаты, как получили при изучении английского языка, поскольку оба языка принадлежат к одной германской группе индоевропейской семьи. Значение слова *rund* в словаре Duden может иметь высокий потенциал для образования метафорических словосочетаний. Значения прилагательного *rund* в словаре указаны следующие: 1. Круглый, 2. (о части тела) полный а) приблизительное значение, б) целый, без долей, 3. Полный, законченный [4].

Прилагательное *rund* в своем значении 3 имеет высокий потенциал для образования метафорических словосочетаний: *runder Geschmack* ‘многогранный вкус’, *rundes Konzept* ‘завершенная концепция’, *rundes Album* ‘совершенный альбом’, *runder Klang* ‘полный звук’, *runder Eindruck* ‘целиком сформированное впечатление’, *rundes Gesamtbild* ‘полная картина’, *runde Gestalt* ‘полноценный образ’, *runde Angelegenheit* ‘прекрасная возможность».

Словосочетание *runder Geburtstag* оказалось единственным в корпусе, подходящим по значению 2б. Для всех этих словосочетаний применимы механизмы десемантизации и расширения. В этих примерах также наблюдается эволюция от конкретного к абстрактному и от пространственного к временному.

Пример 4: Испанский

Наконец, мы решили обратиться к примерам из испанского языка, в частности к прилагательному *re-*

dondo «круглый». В словаре королевской академии испанского языка находим: 1. прил. *Круглой формы или похожей на нее* 2. прил. *Сферической формы или похожей на нее* 3. прил. *О поместье: огороженное, находящееся в частной собственности.* 4. прил. *О персоне: оригинального качества, настоящий, чистокровный: Hidalgo redondo ‘чистокровный идалго’.* 5. прил. *Ясный, безупречный, полный* 6. прил. *Идеальный, полный, хорошо сделанный* [3].

В случае этого слова мы уже можем видеть некоторые отличия от слова с тем же значением, рассмотренного ранее. Например, значение 3 мы встречаем только здесь. Также сразу становится явным, что значения 3–6 с высокой вероятностью могут порождать новые метафорические и квазиграмматические конструкции.

Что касается наших данных, мы попытались сгруппировать подобранные нам метафоризованные словосочетания следующим образом:

Значение 3 «закрытый, находящийся в частной собственности» в нашей выборке отсутствует, поскольку не превысило порогового значения. Мы полагаем, что оно не имеет достаточного потенциала для квазиграмматики, поскольку его контекст достаточно узок и специфичен.

Значение 4 «оригинального качества, настоящий, чистокровный» представлено в корпусе следующими словосочетаниями: *personaje redondo* ‘оригинальный персонаж’, *guión redondo* ‘оригинальный сценарий’, *producto redondo* ‘оригинальный продукт’.

Значения 5 и 6 можно объединить, так как их значения очень похожи: ‘полный, совершенный’, прилагательное выступает в качестве максимизатора: *negocio redondo* ‘удачное предприятие’, *partido redondo* ‘блестящая партия’, *final redondo* ‘самый конец’, *trabajo redondo* ‘идеальная работа’, *juego redondo* ‘блестящая игра’, *vino redondo* ‘совершенное вино’, *cuento redondo* ‘беспрекословный рассказ’, *película redonda* ‘идеальный фильм’, *mundo redondo* ‘весь мир’.

Также прилагательное *redondo* в корпусе представлено в значении аппроксимации: *número redondo* ‘круглое число’.

Временные значения совпадают с русскими и английскими. Это позволяет предположить, что такая темпоральная метафоризация является тенденцией, наблюдаемой во всех трех группах наблюдаемых языков (круглые сутки – *all day round* – *día redondo*; круглый год – *all the year round* – *año redondo*). Следовательно, мы можем думать, что в этих трех языках они следуют одним и тем же закономерностям. Что касается механизмов грамматикализации, то все эти темпоральные падежи подвергаются десемантизации (образ круга весьма расплывчат) и расширению контекста (поскольку они реализуются во темпоральном контексте). Эволюция от пространственной сферы к временной также тесно связана с этими двумя процессами. Здесь мы можем предположить, что эти словосочетания временного значения являются результатом квазиграмматикализации, и эта тенденция

наблюдается во всех группах языков, которые мы здесь наблюдаем.

Анализ и выводы

В этой части мы попытались свести все метафорические конструкции в таблицу, чтобы визуализировать потенциал этих слов к образованию квазиграмматических конструкций и рассмотреть палитру значений, которые они передают. В таблице сведены только метафорические значения:

	Русский	Английский	Немецкий	Испанский
	<i>круглый</i>	<i>round</i>	<i>Rund</i>	<i>redondo</i>
Полнота, максимизация	+	+	+	+
Аппроксимация	–	+	+	–
Временное значение	+	+	–	+

Здесь весьма показательно, что английское прилагательное *round* расширило все контексты и может сигнализировать о том, что прилагательное *round* подверглось механизмам десемантизации и расширения в большей степени, чем другие языки.

Мы взяли четыре языка разных групп, чтобы пронаблюдать поведение конструкции с метафорическим значением «круглый» и попытаться выявить возможные пути квазиграмматикализации на основе нашей выборки. Оказалось, что во всех наблюдаемых языках способы примерно одинаковы.

В квазиграмматикализации задействованы почти все механизмы, описанные Хаспельматом [7], за исключением эрозии. Мы полагаем, что этот механизм пригоден только для чистой грамматикализации, поскольку закрепление фонетического чередования в грамматике может занять много времени или потому, что это может быть одним из завершающих этапов грамматикализации. Также мы увидели, что эти механизмы можно использовать одновременно.

Очевидно, что грамматикализация не является однородным процессом и происходит постепенно, и с каждым шагом контекст может меняться (не стоит забывать, что грамматикализация – это изменение, вызванное контекстом), а квазиграмматикализация – один из его этапов. На каждом этапе может доминировать один механизм эволюции, но на каждом этапе процесс может включать в себя и другие модели эволюции. Тем не менее, мы собрали тенденции, применимые для квазиграмматикализации: Квазиграмматикализация – это результат семантического изменения, которое придает предмету дополнительное грамматическое значение, но сохраняет его лексическую форму;

Для квазиграмматикализации применимы почти те же механизмы, что и для грамматикализации (за исключением эрозии);

Квазиграмматикализация редко предполагает только один сценарий своего развития;

Квазиграмматикализация следует универсалиям, предложенным Хаспельматом, а именно двум из них: от конкретного к абстрактному (в терминах Хаспельмата от чего-то к ничему) и от пространства ко времени. Квазиграмматикализация является однонаправленной;

Квазиграмматикализация обычно имеет метафорическую природу, тогда как чистая грамматикализация может основываться на метонимическом механизме (например, круглый предмет > круг).

Литература

1. Анджей Павелец Смерть метафоры // *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis*, 2006. № 123.
2. Кэмпбелл, Лайл. 2001 «Что не так с грамматикализацией?» // *Языковедение* 23:113–161.
3. Словарь королевской академии испанского языка URL: <https://dle.rae.es/>. (Дата обращения 17.04.2024)
4. Словарь Дуден: <https://www.duden.de/woerterbuch> (Дата обращения 17.04.2024)
5. Джордж Лакофф, Марк Джонсон. *Метафоры, которыми мы живем*. 2-е издание. Чикаго: Издательство Чикагского университета, 2003.
6. Теория грамматикализации Эндрю Д.М. Смит, Литература и языки, Школа искусств и гуманитарных наук, Университет Стерлинга, Стерлинг, Великобритания
7. Хаспельмат, Мартин. 1999. Почему грамматикализация необратима? // *Языкознание* 37.6:1043–68.
8. Хаспельмат, Мартин. 2004 «О направленности изменения языка с особым упором на грамматикализацию» // Ольга Фишер, Мюриэл Норд и Гарри Перридон (ред.): *Природа грамматикализации*. (Типологические исследования языка, 59.) Амстердам: Беньяминс, 17–44.
9. Хайне Б., Рех М. 1984 г. – Грамматизация и реанализ в африканских языках. Гамбург, 1984 г.
10. Хайне Б. и Кутева Т. 2002. *Мировой лексикон грамматизации*. Кембридж: Издательство Кембриджского университета.
11. Лакофф Г., Джонсон М. *Метафорическая структура концептуальной системы человека // Когнитивная наука*. 1980. № 4.
12. Леманн Ч. 1982 – Мысли о грамматикализации: Программный очерк. Кельн, 1982 г. (2-е изд.: Мюнхен, 1995 г.).
13. Мануэль Бильский И.А. Теория метафоры Ричардса // *Современная филология*. 1952. № 2
14. Оксфордский словарь английского языка: <https://en.oxforddictionaries.com/> (Дата обращения 17.04.2024).

15. URL RussianDict: <https://www.russiandict.net/> / (Дата обращения 17.04.2024)
16. URL Sketch Engine: <https://app.sketchengine.eu/> / (Дата обращения 17.04.2024).
17. Значения слов в словарях URL: <https://znachenie-slova.ru/> / (Дата обращения 17.04.2024)
18. Карта слов и выражений русского языка URL: <https://kartaslov.ru> (Дата обращения 17.04.2024).

QUASI-GRAMMATICALIZATION OF CONSTRUCTIONS FORMED ON THE BASIS OF METAPHORICAL TRANSFER: USING THE EXAMPLE OF THE CONCEPT “CIRCLE” IN RUSSIAN, ENGLISH, GERMAN AND SPANISH

Volkova A.D.

Odintsovo Branch of MGIMO Ministry of Foreign Affairs of Russia

This article is devoted to the study of quasi-grammaticalization of constructions formed on the basis of metaphorical transfer in Russian, English, German and Spanish. The phenomenon of quasi-grammaticalization usually escapes the attention of researchers due to its variable lexico-grammatical status. We observe this process, starting with the phenomenon of metaphorization as a turning point to further changes, consider the theory of grammaticalization and form an idea of the nature of quasi-grammaticalization. Next, we consider examples of quasi-grammaticalization, supported by a sample that we formed from the corpora of Russian, English, German and Spanish.

Keywords: metaphor, round, metaphorization, grammaticalization, quasi-grammaticalization.

References

1. Andrzej Pawelec The death of metaphor // *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, 2006. № 123.
2. Campbell, Lyle. 2001 “What’s wrong with grammaticalization?” // *Language Sciences* 23:113–161
3. Diccionario de la lengua española – Edición del Tricentenario URL: <https://dle.rae.es/>. (Date of access: 04/17/2024)
4. Duden Wörterbuch URL: <https://www.duden.de/woerterbuch> (Date of access: 04/17/2024)
5. George Lakoff, Mark Johnson. *Metaphors we live by*. 2nd edition. Chicago: University of Chicago Press, 2003.
6. Grammaticalization Theory Andrew D.M. Smith Literature and Languages, School of Arts and Humanities, University of Stirling, Stirling, UK
7. Haspelmath, Martin. 1999. Why is grammaticalization irreversible? // *Linguistics* 37.6:1043–68.
8. Haspelmath, Martin. 2004 “On directionality in language change with particular reference to grammaticalization” // In Olga Fischer, Muriel Norde and Harry Perridon (eds). *Down the cline: The nature of grammaticalization*. (Typological Studies in Language, 59.) Amsterdam: Benjamins, 17–44.
9. Heine B., Reh M. 1984 – Grammaticalization and reanalysis in African languages. Hamburg, 1984
10. Heine, B., & Kuteva, T. 2002. *World lexicon of grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Lakoff, G., & Johnson, M. The metaphorical structure of the human conceptual system // *Cognitive Science*. 1980. № 4.
12. Lehmann Ch. 1982 – Thoughts on grammaticalization: A programmatic sketch. Köln, 1982 (2nd ed.: Munich, 1995).
13. Manuel Bilsky I.A. Richards’ Theory of Metaphor // *Modern Philology*. 1952. № 2
14. Oxford English Dictionary URL: <https://en.oxforddictionaries.com/> (Date of access: 04/17/2024)
15. RussianDict URL: <https://www.russiandict.net/> (Date of access: 04/17/2024)
16. Sketch Engine URL: <https://app.sketchengine.eu/> (Date of access: 04/17/2024)
17. Meanings of words in dictionaries URL: <https://znachenie-slova.ru/> (Date of access: 04/17/2024)
18. Map of words and expressions of the Russian language URL: <https://kartaslov.ru> (Date of access: 04/17/2024)

Бородина Мария Анатольевна,

канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков и культуры Российского государственного социального университета
E-mail: BorodinaMA@rgsu.net

Фэн Чжипэй,

аспирантка кафедры иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
E-mail: 1042218206@rudn.ru

В статье рассматривается символическое значение цветка в китайской поэзии. Каждый цветок обладает своими характеристиками и выражает различные эмоции. Китайские поэты видели в цветках отражение своих чувств и мыслей. Они использовали образ цветка, чтобы подчеркнуть преходящую красоту мира и выразить мысли о жизни и смерти. Поэты искали гармонию с природой в красоте и хрупкости цветка, а также выражали свои мысли о жизни, смерти и мимолетности существования. Образ цветка в литературе раскрыт недостаточно, что обуславливает актуальность исследования. Обнаружено, что образ цветка используется для выражения различных эмоций и мыслей о жизни, смерти и мимолетности существования. Цветок воспринимается как символ красоты природы и имеет особую роль в китайской поэзии. Статья анализирует использование метафоры «цветок» в стихотворениях династии Тан и исследует различные аспекты, такие как течение времени, краткость жизни, безрадостность и разочарование. Делается вывод, что цветок в китайской поэзии – это не только природный образ, но и символ человеческих чувств, взглядов на мир и скрытого значения. Цветы в поэтических произведениях обретают жизнь, посылая душевные вибрации и эмоциональную гармонию. Они становятся звеньями между природой и человечеством, передавая красоту и нежность. В итоге, образ цветка в китайской поэзии представляет собой бесконечный и удивительный источник вдохновения и духовной глубины.

Ключевые слова: цветок, китайская поэзия, символ, метафора, мысли, контраст.

Цветок в китайской поэзии символизирует красоту природы и играет особую роль. Каждый цветок обладает своими характеристиками и выражает различные эмоции. Китайские поэты видели в цветках отражение своих чувств и мыслей. Они использовали образ цветка, чтобы подчеркнуть преходящую красоту мира и выразить мысли о жизни и смерти. Поэты искали гармонию с природой в красоте и хрупкости цветка, а также выражали свои мысли о жизни, смерти и мимолетности существования.

Как вид растения, цветок можно назвать одним из растений, с которым люди больше всего контактируют, люди знакомы с его внешним видом и характеристиками, которые становятся эмпирической основой метафоры 花 «цветок».

Образ «цветка» часто используется в китайской поэзии.

После качественного анализа было обнаружено, что в стихотворениях династии Тан он встречается 895 раз. Метафору «цветок» в стихотворениях династии Тан можно условно разделить на следующие категории:

- цветок как течение времени и краткость жизни;
- цветок как безрадостная;
- цветок как внутреннее одиночество;
- цветок как разочарование¹.

Сентиментально относясь к падающим цветам, выражая беспомощность короткой жизни и легкую старость красоты в них, Лю Сии много раз упоминал образ «цветка» в своем стихотворении «От имени грустной седой головы Вэна» «代悲白头翁» в этом значении. Например, самые известные из упоминаний:

(1) 年年岁岁花相似，岁岁年年人不同²

(...Цветы каждый год одинаковы, а люди каждый год разные...)

Эта метафора отражает контраст между постоянством цветов при их осознанности времени, и постоянным изменением людей, приводя к потере молодости и прекрасности. Таким образом, он подчеркивает безжалостный характер времени и беспомощность эмоции перед его неуклонным течением.

(2) 今年落花颜色改，明年花开复谁在？

(...Окраска опавших цветов в этом году изменится, но кто будет там, когда цветы расцветут в следующем году? ...)

¹程宇瑶. 从认知隐喻看《全唐诗》植物药名与文化 / 西南科技大学. – 2020 [Чэн Юяо. С точки зрения когнитивной метафоры, названия и культуры растительных лекарств в «Стихах династии Тан» / Юго-Западный университет науки и технологий. – 2020].

²刘希夷. 代悲白头翁 [Лю Сии «От имени грустной седой головы Вэна»]

Это предложение отражает понимание автором неизбежности смены времен и непостоянства жизни. Он выражает свою тревогу и размышления о том, кто будет присутствовать в следующем году, когда цветы снова зацветут, укрепляя таким образом мысль о быстротечности и неопределенности жизни.

В примере выделяются образные метафоры «похожих цветов» и «разных людей», которые не только подчеркивают контраст между взлетами и падениями цветов и утратой молодости в жизни, но и подчеркивают безжалостный факт течения времени и беспомощность эмоции покорности. Лю Сии, используя образы цветов, выражает свою сентиментальность и беспомощность перед процессом старения и потерей красоты. Метафоры «похожих цветов» и «разных людей» подчеркивают контраст между утратой молодости и перманентностью природы, усиливая понимание неумолимого течения времени и беспомощности перед этим.

Метафора «цветка» также используется для передачи образа краткосрочных, трудных или очень ценных вещей. Например, в стихотворении Бай Цзюйи «Цветы не цветы» 花非花:

花非花，雾非雾，
夜半来，天明去。
来如春梦几多时？
去似朝云无觅处。¹

(Цветы не цветы, туман не туман, приходят посреди ночи и уходят на рассвете. Сколько времени нужно, чтобы прийти, как весенний сон? Уйти, как утреннее облако, некуда смотреть).

В основе метафор здесь лежат образы цветов и тумана, чтобы показать, что воспеваемые вещи эфемерны и тленны, им трудно продолжаться вечно.

Бай Цзюйи описывает, что цветы приходят посреди ночи и уходят с рассветом, подчеркивая кратковременность и быстротечность прекрасного. Он сравнивает это со сном весной, который также может быть недолгим и непостоянным. Кроме того, автор отмечает, что утреннее облако, как туман, исчезает без следа в бескрайнем просторе – это символизирует отсутствие постоянства и неуловимость.

Таким образом, метафора «цветка» в данном стихотворении служит не только для передачи образа красоты, но и для подчеркивания трудности сохранения и продолжения этих красивых вещей вечно. Она вызывает у читателя осознание уходящего времени и неуловимости момента, призывая благодарить и наслаждаться красотой, пока она доступна.

Образ цветов в стихотворениях танских поэтов также может выражать безрадостную судьбу, внутреннее одиночество и разочарование. Например, в стихотворении Ду Фу «后游» (последний визит) использован образ цветка для выражения разочарования:

江山如有待，花柳自无私。²

(Если страна ждет, цветы и ивы бескорыстны)

Смысл его в том, что с момента последнего визита красивые горы и реки как бы «вспоминают» поэта там, ждут его следующего визита. Эти два предложения ясно показывают, что горы, реки, растения и деревья здесь испытывают чувства к поэту, и имплицитно раскрывают эмоции поэта к противоречивости мира. Подразумевается, что природа нежна и бескорыстна, а мир безжалостен и пристрастен, что свидетельствует о разочаровании автора миром.

Есть еще одно стихотворение Ду Фу «发潭州» (проводы в Таньчжоу) содержит метафору цветка, которая выражает безразличие мира:

岸花飞送客，檐燕语留人³

(Цветы на берегу провожают гостей, а Янь Янь говорит, чтобы удержать людей)

Здесь цветы наделяются человеческими чувствами, «провожают людей», «удерживают людей», что способствует гиперболизации печали и пустынности атмосферы. В то же время они также отражают глубокую эмоцию поэта странствий и блуждающий.

«Цветок» в поэзии Тан также выступает в качестве метафоры прощания, любовной тоски и возвращения. Печаль о разлуке – важная тема поэзии Тан, поэтому достаточно часто метафора цветка используется для выражения образа расставания. Данный образ встречается в стихотворении Ли Бая «Прощание с Балином» 灞陵行送别:

上有无花之古树，下有伤心之春草⁴

(Сверху старые деревья без цветов, а снизу весенняя трава грустит)

В данном стихотворении Ли Бай использует метафору цветка, чтобы передать грусть и уныние разлуки. Поэт описывает старые деревья без цветов, находящиеся сверху, и грустную траву весны, растущую снизу. В стихотворении грусть разлуки с друзьями подобна унылому настроению старых деревьев без цветов.

Таким образом, метафора цветка в поэзии Тан служит средством передачи чувственно-эмоциональных настроений, связанных с прощанием, любовной тоской и возвращением. Эта метафора усиливает эмоциональное воздействие стихотворения на читателей и позволяет им лучше понять и разделить грусть и тоску поэта.

Другой распространенной темой танской поэзии выступает женская любовная тоска. В стихотворении «Поэзия жалоб» Мэн Цзяо предстает следующий образ:

看取芙蓉花，今年为谁死⁵

(глядя на цветок гибискуса, который умрет в этом год)

² 杜甫. 后游 [Ду Фу. «последний визит»]

³ 杜甫. 发潭州 [Ду Фу. «проводы в Таньчжоу»]

⁴ 李白. 灞陵行送别 (送君灞陵亭) [Ли Бая «Прощание с Балином»]

⁵ 孟郊. 一作古怨 [Мэн Цзяо «Поэзия жалоб»]

¹ 白居易. 花非花 [Бай Цзюйи «Цветы не цветы»]

Здесь имеется образ цветка гибискуса. Героиня стихотворения наивно сказала, если бросить слезы ее и влюбленного в гибискусовый пруд, то можно увидеть из-за чьих слез этим летом насквозь промокнет прекрасный лотос. Очевидно, в ее сознании, кто больше плачет и в чьи слезы горче, лотос и «умрет» за того. Тогда, естественно, будет определено, у кого более глубокая любовная тоска. Эта метафора визуализирует чувство тоски по любви.

Проанализировали, что в танской поэзии «цветок» часто употреблялся как метафора унылого и грустного настроения. Тем не менее, некоторые поэты использовали образ цветка для описания радости и бодрости. Такой образ предстает в стихотворении Ду Фу «Усеченные строки (Часть 1)» «绝句二首(其一)»:

迟日江山丽，
春风花草香。
泥融飞燕子，
沙暖睡鸳鸯。¹

(Горы и реки прекрасны в поздние дни, а цветы и растения благоухают на весеннем ветру. Ласточки летают, когда тает грязь, и утки-мандаринки спят в теплом песке).

В этом стихотворении поэт описывает прекрасную и живую природу ранней весной, выражая свои радостные чувства и эмоции. Он использует образ цветка в метафорическом смысле, чтобы усилить эффект и передать свою радость. Он упоминает о прелести гор и рек в поздние дни, о благоухании цветов и растений на весеннем ветру. Кроме того, поэт использует метафору цветка для описания легкости и свежести жизни животных, упоминая о ласточках, которые летают, когда тают грязь, и утках-мандаринках, которые спят в теплом песке.

Цветок в данном случае становится символом надежды, пробуждения и прекрасной природы, что помогает передать образность и эмоциональность стихотворения. Раскрытие двойной природы образа цветка в данной поэзии добавляет глубину и сложность произведению, усиливая впечатление от него.

Цветок также может использоваться как метафора образа красивой женщины. Часто используется образ сравнения цветов с нефритом для описания привлекательной внешности женщины. Например, в стихотворении Ли Бая «Юэчжун Лангу» «越中览古»:

宫女如花满春殿，只今惟有鹧鸪飞。²

(Придворные дамы подобны цветам во всем весеннем дворце, а сейчас летают только куропатки). Придворные дамы подобны цветам – это метафора красивой внешности женщин, красота подобна цветку. Метафора цветка и красоты женщины представляет собой образное сравнение, где цветок символизирует привлекательность, из-

ящество и нежность женской природы. Этот образ помогает передать идею о внешней привлекательности и грации женщин, которая подобна удивительному и изысканному цветку.

Этот образ также связывается с использованием нефрита, драгоценного камня, для описания красивой внешности женщины. Использование сравнения цветов с нефритом дополняет образ женской красоты, придавая ему дополнительное очарование и редкость.

Таким образом, метафора цветка в качестве образа красивой женщины проникла в литературу и поэзию, чтобы подчеркнуть привлекательность и изящество женской природы.

Образ «цветка» в китайской поэзии династии Тан символизирует различные аспекты человеческой жизни, такие как течение времени, краткость жизни, безрадостная судьба, внутреннее одиночество и разочарование. В стихотворении Лю Си «цветок» передает печальные и тревожные эмоции, связанные с быстротечностью и неопределенностью жизни. Поэт Ду Фу выражают через «цветок» свое разочарование в окружающем мире. Образ «цветка» служит мощным средством передачи эмоций и мыслей о временности жизни, утрате молодости и кратковременности прекрасных моментов.

Таким образом, цветок в китайской поэзии – это не только природный образ, но и символ человеческих чувств, взглядов на мир и скрытого значения. Цветы в поэтических произведениях обретают жизнь, посылая душевные вибрации и эмоциональную гармонию. Они становятся звеньями между природой и человечеством, передавая красоту и нежность. В итоге, образ цветка в китайской поэзии представляет собой бесконечный и удивительный источник вдохновения и духовной глубины.

Литература

1. 程宇瑶. 从认知隐喻看《全唐诗》植物药物名与文化 / 西南科技大学. – 2020 [Чэн Юяо. С точки зрения когнитивной метафоры, названия и культуры растительных лекарств в «Стихах династии Тан» / Юго-Западный университет науки и технологий. – 2020].
2. 杜甫. 绝句二首 其一 (迟日江山丽) [Ду Фу. «Усеченные строки»]
3. 李白. 越中览古(越王句践破吴归)[Ли Бая «Юэчжун Лангу»].
4. 李白. 灞陵行送别 (送君灞陵亭) [Ли Бая. «Прощание с Балином»]
5. 孟郊. 一作古怨 [Мэн Цзяо. «Поэзия жалоб»]
6. 杜甫. 发潭州 [Ду Фу. «провода в Таньчжоу»]
7. 杜甫. 后游 [Ду Фу. «последний визит»]
8. 白居易. 花非花 [Бай Цзюйи. «Цветы не цветы»]
9. 刘希夷. 代悲白头翁 [Лю Си. «От имени грустной седой головы Вэна»]

FLOWER IMAGE IN CHINESE POETRY

Borodina M.A., Feng Chzhihey

Russian State Social University, Russian Friendship University peoples named after Patrice Lumumba

¹ 杜甫. 绝句二首 其一 (迟日江山丽) [Ду Фу. «Усеченные строки»]

² 李白. 越中览古(越王句践破吴归)[Ли Бая «Юэчжун Лангу»].

This article examines the symbolic meaning of the flower in Chinese poetry. Each flower has its own characteristics and expresses different emotions. Chinese poets saw flowers as a reflection of their feelings and thoughts. They used the image of a flower to emphasize the transitory beauty of the world and to express thoughts about life and death. Poets sought harmony with nature in the beauty and fragility of a flower, and also expressed their thoughts about life, death and the fleeting nature of existence. The image of a flower in the literature is not sufficiently disclosed, which determines the relevance of the study. It has been discovered that the image of a flower is used to express various emotions and thoughts about life, death and the transience of existence. The flower is perceived as a symbol of the beauty of nature and has a special role in Chinese poetry. The article analyzes the use of the flower metaphor in Tang Dynasty poems and explores various aspects such as the passage of time, the brevity of life, bleakness and disappointment. It is concluded that a flower in Chinese poetry is not only a natural image, but also a symbol of human feelings, world views and hidden meaning. Flowers in poetic works come to life, sending spiritual vibrations and emotional harmony. They become links between nature and humanity, conveying beauty and tenderness. As a result, the image

of a flower in Chinese poetry represents an endless and amazing source of inspiration and spiritual depth.

Keywords: flower, Chinese poetry, symbol, metaphor, thought, contrast.

References

1. 程宇瑶. 从认知隐喻看《全唐诗》植物药物名与文化 / 西南科技大学. – 2020 [Chen YUyao. S točki zreniya kognitivnoj metafory, nazvaniya i kul'tury rastitel'nyh lekarstv v «Stihah dinastii Tan» / YUgo-Zapadnyj universitet nauki i tehnologij. – 2020].
2. 杜甫. 绝句二首 其一 (迟日江山丽) [Du Fu. «Usechennye stroki»]
3. 李白. 越中览古(越王句践破吴归) [Li Baya. «YUechzhun Langu»].
4. 李白. 灞陵行送别 (送君灞陵亭) [Li Baya. «Proshchanie s Balinom»]
5. 孟郊. 一作古怨 [Men Czyao. «Poeziya zhalob»]
6. 杜甫. 发潭州 [Du Fu. «provody v Tan'chzhou»]
7. 杜甫. 后游 [Du Fu. «poslednij vizit»]
8. 白居易. 花非花 [Baj Czyuji. «Cvety ne cvety»]
9. 刘希夷. 代悲白头翁 [Lyu Sii. «Ot imeni grustnoj sedoj golovy Vena»]

Педагогический аспект современной поэзии для детей (*Исследование произведений-победителей Литературного Международного конкурса имени С.В. Михалкова*)

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

Настоящая статья представляет собой самостоятельное авторское исследование поэзии победителей Литературного Международного конкурса художественных произведений для подростков имени С.В. Михалкова. Статья содержит анализ и характеристику, в контексте педагогики, поэтических сборников: И. Шевчука «И всё-таки она вертится!», Н. Волковой «Кириблог» и «На белом листочке». Исследование вскрывает и определяет методологические уровни воспитательного процесса средствами художественной литературы. В статье кроме литературоведческого анализа стихотворных произведений, дается полная характеристика особенностей творчества поэтов, специфика их профессиональных интересов, выявляется их мировоззренческая позиция, обосновываются элементы читательского восприятия их произведений, определяются и анализируются творческие задачи авторов-писателей, выявляются воспитательные методы поэтических произведений, дается некоторая сравнительная характеристика поэзии для детей в контексте современности, устанавливаются идентификационные связи.

Ключевые слова: литературный конкурс на лучшее художественное произведение для подростков, современная поэзия для детей, педагогика подросткового возраста, психология подростка, формирование личности ребенка средствами литературы.

Основной заботой XXI века стало падение интереса к книге. Поэтому Литературный Международный конкурс художественных произведений для подростков, организованный в 2007 году, пришелся, как нельзя, кстати. На современном этапе этот конкурс проводится один раз в два года и жюри каждый раз прочитывает более трехсот рукописей. Благодаря этому конкурсу появились очень достойные произведения. Если с прозой всё, более или менее, понятно, то поэзия всегда находилась в особой категории литературы, не обожаемой [5]. А всё лишь потому, что в отношении к «звучащему» слову, формировалось недопонимание. Сама по себе поэзия есть отражение жизни и чувства, но только в необычном соединении слов. Здесь возникает своеобразная как эстетическая, так и этическая проблема, потому что приобщение детей к поэзии означает их вовлечение в культурную жизнь. Собственно, именно этой мыслью руководствовались организаторы конкурса имени С.В. Михалкова, создав параллельно с профессиональным жюри, еще жюри и детское. В этом видится немаловажный педагогический факт – выбор литературы идет не в назидательно-воспитательных целях, а по бескорыстному детскому пониманию необычного звучания слов через проверку собственных чувств.

В 2018 году Игорь Шевчук стал обладателем Первой премии Литературного Международного конкурса художественных произведений для подростков имени С.В. Михалкова за сборник стихов «И всё-таки она вертится!». Популярность журналиста и поэта, сценариста и автора многих песен И. Шевчука объясняется тем, что в своем творчестве, он является достойным продолжателем Сергея Михалкова и Агнии Барто. Изначально, как автор произведений для детей, он выступал в качестве детского поэта-абсурдиста. Сегодня, когда современные дети в большей степени зависят от гаджетов, Шевчук – создатель «Смешариков» и «Фиксиков», определяет для себя активную позицию взаимоотношений с детской аудиторией, посредством прямого общения: проведения интерактивных игр и встреч. Выбранная писателем творческая позиция, выражает его внутреннее состояние вечной непосредственности детства, которое так присуще всему его творчеству. Во взаимоотношениях с детьми Шевчук предпочитает развивающую тенденцию, сторонником которой он является. Многие современные авторы стихов для детей используя неологизмы в своих произведениях, зачастую не понимают того, что через не-

которое непродолжительное время, вся их поэзия устареет и перестанет иметь смысл. Стихи Игоря Шевчука отличает понимание времени и детской психологии – главное, в этом смысле не отставать от детства, вникая в то, что детям присуще нестандартное постижение окружающего мира: «Я – неповторимый в мире! Мир прекрасен – посмотри!». В этих словах явно подчеркивается качественная индивидуальность каждого человека, причем преподносится данное утверждение не высокопарным поэтическим языком, а с удивительной детской непосредственностью и убежденностью. Когда поэт, прежде всего, ориентируется на самого себя «детского», только в этом случае, возникает прочное слияние внутреннего «я» поэта с детским интересом: «Ты тоже имеешь право на выбор!» [6]. Стихи Шевчука несут очень мощную образовательную составляющую. Дети с помощью волшебного сплетающихся слов, имеют возможность постигать сложные механизмы и информацию о разных вещах в доступной и не занудливой форме, которая далека от назидательной лекционной программы: «...когда проводов вращается вокруг магнита моток, вращение их превращается в энергию атомов – ТОК!» [6]. А ведь всего этого строки из стихотворения «Вращение». Автор «запустил» простую детскую игрушку юлу, наблюдая за ее вращением, в его воображении начинает складываться картина цепочки мироздания и всего того, что подлечит вращению. Мысль автора от юлы переносится к центрифуге, «где рождаются космонавты». Наблюдая за вращением балерины на сцене, поэт обращает внимание на то, что это не просто балетные па, а очень тонкие чувства, потому что это высокое искусство. Анализируя вращение земли, которое происходит независимо от нашей воли, автор подчеркивает, что всякое вращение не является простым движением, это осознанное состояние, которое имеет свою цель и результат и тут же делает вывод о том, что, если человек находится в бессмысленном хаотичном движении, значит, он еще не нашел «свою» ось, конечно, подразумевая под этим жизненную цель. Пожалуй, самой отличительной чертой И. Шевчука, как поэта, является острая писательская наблюдательность и неподдельная искренняя любовь к детям, в этом залог его творческой личности. Недаром поэт в стихотворении «Многогранная личность» утверждает, что в нем живут «сто человек!», подчеркивая тем самым, что человеку присуще красочное жизненное многообразие. Дети для него не просто объект писательского мастерства, они являются его сотворческими партнерами, в которых присутствует рассудительность, открытость и вовлечение в общение. В данном случае, наблюдается уже некоторый воспитательный аспект поэзии, где действует доверительные отношения и советы не просто взрослого человека, а старшего брата, пользующегося авторитетом у маленьких читателей. В стихотворении «У планеты на ладошке» [6] поэт в ненавязчивой манере дает подсказку выбора жизненного пути,

подчеркивая, что достичь жизненной цели в одиночку невозможно – «...вместе легче вдаль бежать!». Ясно, что в этом мире человек не одинок, что невозможно, определяясь в своей жизненной позиции «пройти мимо» окружающего мира. Жизненная же позиция самого автора очень понятно и твердо звучит в стихотворении «Я выбираю». Здесь наблюдается не просто «детский» разговор по душам [6]. Поэтические строки вырываются из текста призывным набатом патриотической составляющей, что немного даже может напомнить раннего «революционного» В. Маяковского, но ведь это совершенно другое время XXI века и слова звучат правдоподобно, достигая глубин сознания и сердца:

«Кто ходит в рабах у вчерашнего дня —
По Жизни тащится где-то там с краю...

Потому
не ОНА выбирает МЕНЯ —
Поэтому
Я ЕЕ выбираю!
Я выбираю Солнце без туч!
И ты,
Ночь, его мне не застишь!
А рот —
тот, что захлопнут на ключ!
А сердце —
то, что распахнуто настежь!
Я выбираю – не быть подлецом!
Не пнуть сапогом
бездомную псину!
А ветер —
тот, который в лицо!
А славу —
ту, которая в спину!
Куда бы дороги меня ни вели,
Я выбираю
путь не к наградам!
А парус —
тот, который вдали!
А руку —
ту, которая рядом!
Я выбираю «РЕ» после «ДО» —
Дорос ли я до него,
не дорос ли...
А смелость —
ту, которая ДО!
А песню —
ту, которая ПОСЛЕ!
В начале дороги,
в ее ль конце —
Я выбираю
лицо без грима!
А правду —
которая точно в цель!
А пулю —
которая точно мимо!
От «НЕНАВИДЯ»
и до «ЛЮБЯ»
Я выбираю
лишь крупный калибр!
Сегодня

я выбираю тебя...
Ты тоже имеешь
право на выбор!» [6].

Своим юным читателям поэт дает очень добрый совет – во всей своей жизни руководствоваться зовом сердца, главного попутчика на жизненном пути: «Вы впустите сердце, если постучит». Мудрая и современная поэзия Игоря Шевчука придает поэтической литературе для детей особое звучание в нашем современном мире, наполняя его художественным разнообразием и воспитательной ценностью.

Наталья Геннадьевна Волкова становилась лауреатом конкурса имени С.В. Михалкова дважды: в 2012 году (III- за поэтический сборник «На белом листочке» и VII – за сборник стихов «Кириблог»). Вся деятельность писательницы, вне написания стихов, направлена на воспитательную работу с детьми – библиотекарь, ведущая литературных семинаров, организатор театрализованных поэтических праздников, координатор познавательных мероприятий. Многогранность литератора поистине удивляет, но в этом сосредоточен весь смысл ее творческого существования. Гражданская позиция Н. Волковой выражена четко и конкретно в ее взаимосвязи с подрастающим поколением, поэтому главной ее программой, в эстетическом понимании, является педагогическая деятельность с ярко выраженным нравственным содержанием и воспитательным аспектом. В своих стихах писательница не просто ведет доверительный разговор с детьми, здесь можно увидеть элементы раскрытия своей собственной души, желание поделиться своим собственным опытом, умение найти заветный ключик отклика от ребенка, стать для него верным и заботливым другом: «Поиграй со мной, слышишь, мальчик. Мне так скучно, просто беда». Сборник «На белом листочке», это книга из восьмидесяти трех стихотворений. Стихи написаны в легком и доступном стиле, по-настоящему детские, есть в них и игра слов, и тонкий юмор, и сюжет. Но не только шуткой ограничивается автор, есть очень серьезные стихи, в которых звучит тема смерти, боли, потери, после их прочтения, есть о чем подумать, но написаны тексты легко и складно [2].

«Я – волшебный солнечный зайчик.
Я бываю везде, где свет!
Из страны той, не бойся, мальчик,
Маме я передам привет!» [2].

Стихотворение о сложном, больном, но так легко написано, трогательно! Характерно то, что иллюстраций в книге много, они выполнены ручкой на полях тетрадки, но именно такой прием иллюстрирования позволил талантливой художнице Наталии Салиенко сделать книгу «живой» и доступной детскому сердцу. Добрые стихи Наталии Волковой, буквально, пронизаны теплотой и любовью к своему, ещё совсем юному, читателю, ведь в первую очередь писательница пишет для своего ребенка. Стихи Наталии Волковой, как всякая настоящая поэзия, обращены одновременно

к детям и взрослым, умеющим по-детски воспринимать мир, и к детям, по-взрослому размышляющим над смыслом жизни. Следующий сборник «Кириблог», Наталия Волкова выпустила в необычном писательском формате, представляющим собой «дневник» девочки-подростка. Кире пятнадцать, у неё алопеция. Болезнь не смертельна, а просто выпадают волосы и вылечиться нельзя. Эта болезнь ставит под угрозу Кирину мечту стать актрисой. Свои мысли и чувства Кира фиксирует в сетевом блоге. В сборнике есть удивительное сравнение жизни людей с временами года и Кириной жизни с осенью, порой листопада. Всё это навеивает определенную грусть, но данное необходимо принять и жить с этим. У произведения интересная форма, это поэма. Героиня ведет свой блог в стихах. Стихи элегантны, с интересными рифмами, размер непостоянный, поэтому читать еще интересней, поэма живая, написана хорошим языком, современным. Нет никаких оборотов прошлого века. Автор нашла очень интересную форму, в чем наблюдается еще и литературоведческое достоинство произведения [1]. Поэтическое решение «Кириблога» свидетельствует о высоком профессионализме автора. Классический четырёхстопный хорей сменяется почти тактовиком – акцентным стихом. Ритмичная рифмованная речь напоминает рэп. Героиня-Кира находит силы бороться с неуверенностью, учится быть собой, смиряется с неизбежным и понимает, что талант способен преодолеть любые препятствия, поэтому для нее мир полон добра. «Кириблог» Наталии Волковой – жизнеутверждающая книга, заряжающая оптимизмом и написана она в стиле захватывающего сюжета: это синтез прозы и поэзии. Наталия Волкова определяет жанр своего произведения как «блог в стихах». Все Кирины воспоминания связаны с прекрасным временем «до болезни», но болезненное состояние подростка, который борется с хандрой волей-неволей врывается в ее жизнь, порождая смятение, растерянность и подавленность.

«Рвется из горла предательский крик.
Мне несут валерьянку и нашатырь,
а у меня в позвоночнике
будто штырь.
Я уже теряю в минуту по волоску.
Может, лучше наган
приложить к виску?
Я сижу, «отдыхаю» у кабинета,
ничего не вижу:
ни тьмы не света.
И рисую в блокноте:
«Круг», «Квадрат», «Трапеция».
Жизнь моя кончена.
Алопеция!» [1].

Кире предстоит поиск выхода из трудной ситуации. Она ищет поддержки в Интернете – искренне, наивно и щемяще. В этом не только поиск поддержки, вырисовывается еще одна проблема: выбор подростком своего пути в жизни. В ней крепнет уверенность пойти против течения. Пер-

вый театральный опыт в любительской студии при поддержке Аркадия Петровича, вселяет в Киру уверенность и силу духа.

«Стоп!

Довольно ссориться
со своей судьбой.

Становлюсь упрямою.

Становлюсь собой!» [1].

Поэтесса вложила много нравственного и патриотического в свое творчество, которое направлено на раскрытие и формирование в ребенке общечеловеческих нравственных качеств личности, приобщение к истокам национальной региональной культуры, природе родного края, воспитание эмоционально-действенного отношения, чувства сопричастности, привязанности к окружающим. В свою очередь, активные процессы социализации активно включают механизмы этнокультурной идентификации и способствуют успешной коммуникативности детей.

Литература

1. Волкова, Н. Кириблог. – Москва: Изд-во «детская литература», 2021. – 78 с.
2. Волкова, Н. На белом листочке / Н. Волкова. – Москва: Эксмо, 2010. – 176 с.
3. Выготский, Л. Психология искусства / Л. Выготский. – Москва: Смысл, 1968. – 33с.
4. Педагогика: учебник и практикум для вузов / П.И. Пидкасистый [и др.]; под редакцией П.И. Пидкасистого. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 408 с.
5. Шапиро, Н.А. Дети и тексты: Очерки преподавания литературы и русского языка [Текст] / Н.А. Шапиро; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 398 с.

6. Шевчук, И.М. И всё-таки она вертится! – Москва: Изд-во «Детская литература», 2019. – 81 с.

THE PEDAGOGICAL ASPECT OF MODERN POETRY FOR CHILDREN (RESEARCH OF THE WINNING WORKS OF THE S.V. MIKHALKOV LITERARY INTERNATIONAL COMPETITION)

Geroeva L.M.

St. Petersburg State Institute of Culture

This article is an independent author's study of the poetry of the winners of the Literary International Competition of Works of Art for Teenagers named after S.V. Mikhalkov. The article contains an analysis and characterization, in the context of pedagogy, of poetry collections: I. Shevchuk's "And yet it turns!", N. Volkova's "Kirinblog" and "On a white leaf". The research reveals and defines the methodological levels of the educational process by means of fiction. In addition to the literary analysis of poetic works, the article gives a complete description of the features of the poets' creativity, the specifics of their professional interests, reveals their worldview, substantiates the elements of the reader's perception of their works, defines and analyzes the creative tasks of the authors-writers, identifies educational methods of poetic works, gives some comparative characteristics of poetry for children in the context of modernity, establishes identification connections.

Keywords: literary competition for the best work of fiction for teenagers, modern poetry for children, pedagogy of adolescence, adolescent psychology, the formation of a child's personality by means of literature.

References

1. Volkova, N. Kirinblog. – Moscow: Publishing house "Children's literature", 2021. – 78 p.
2. Volkova, N. On a white leaf / N. Volkova. – Moscow: Eksmo, 2010. – 176 p.
3. Vygotsky, L. Psychology of art / L. Vygotsky. – Moscow: Sense, 1968. – 33p.
4. Pedagogy: textbook and workshop for universities / P.I. Pidkasty [et al.]; edited by P.I. Pidkasty. – 4th ed., reprint. and add. – Moscow: Yurait Publishing House, 2023. – 408 p.
5. Shapiro, N.A. Children and texts: Essays on teaching literature and the Russian language [Text] / N.A. Shapiro; National research. Higher School of Economics Univ. – Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2020. – 398 p.
6. Shevchuk, I.M. And yet it turns! – Moscow: Publishing house "Children's literature", 2019. – 81 p.

Лексико-семантические средства создания образа врага в англоязычных средствах массовой информации

Губайдуллина Гулниса Тахировна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Альметьевский государственный нефтяной институт
E-mail: Guguta@mail.ru

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

Потапова Ольга Евгеньевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной филологии и прикладных коммуникаций, Российский государственный гидрометеорологический университет
E-mail: oe27@mail.ru

Пристенская Надежда Вениаминовна,

ассистент, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет
E-mail: nadinesorokina8484@gmail.com

Рахимзянова Алина Ильнуровна,

магистр, кафедра контрастивной лингвистики, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Казанский федеральный университет
E-mail: railnurovnalina@gmail.com

Статья посвящена созданию образа врага в американской и британской прессе, который является одним из ключевых явлений современной политической действительности, а значит и обязательным элементом информационного пространства. В статье проанализированы лексические средства создания образа врага в информационно-политических медиатекстах англоязычной публицистики. Охарактеризовав такие понятия, как «речевая агрессия» и «язык вражды», авторы статьи, используя конкретные контексты, выявляют способы выражения речевой агрессии в процессе конструирования образа врага в средствах массовой информации Великобритании и США. В данной статье выявляются и описываются лексические средства создания образа врага в англоязычных СМИ и проводится их статистический анализ, который позволяет выявить специфику манипулятивного воздействия на читателей, против которых развязана информационная война.

Ключевые слова: средства массовой информации, информационная война, образ врага, демонизация, язык вражды, речевая агрессия.

На рубеже XX–XXI веков возрос интерес исследователей к изучению текстов медиадискурса. Это не случайно, потому что средства массовой информации принимают активное участие в жизни общества, формируя общественное мнение, создавая определенный идеологический фон и пропагандируя систему ценностей.

Но, к сожалению, в последние несколько лет публицистические материалы зарубежных периодических и Интернет-изданий наполнены агрессивной риторикой в адрес тех стран и их лидеров, политика которых не вписывается в стандарты, принятые западным обществом. Став частью современной политики, масс-медиа развернули настоящую информационную войну, которая характеризуется, в первую очередь, созданием образа врага и направлена на конструирование мифа в отношении того или иного государства, его руководителей и народа, в процессе которого в ход идет открытая ложь, сфабрикованные факты, циничная фальсификация «доказательств».

«Враг» как понятие и как восприятие субъектом «другого» имеет глубинные корни, которые уходят в родоплеменные общественные отношения. Это связано, во-первых, с необходимостью самоидентификации социальной группы и ее различения по принципу «свой – чужой», во-вторых, с необходимостью определения того, что представляет опасность для самого существования группы [Карпухина, 2018, с. 19].

Образ врага – это оценочная характеристика «чужого», сформированная в общественном сознании. Это иное восприятие «чужого» и представление о «чужом» как о враге. При этом, как отмечает Г. Козырев, «враг и его образ могут значительно отличаться друг от друга, т.к. восприятие отражает не только объективную реальность, но и оценочные интерпретации, и эмоциональные компоненты восприятия. Кроме того, на формирование образа врага оказывают влияние стереотипы и установки, присущие массовому сознанию. Необходимо учитывать также то, что восприятие врага опосредовано определенными источниками информации, которые могут целенаправленно формировать определенный имидж «врага» [Козырев]. При этом формирующийся в этих источниках образ врага должен отвечать определенным целям и задачам противоборствующей стороны, самыми главными из которых является обеспечение внутренней консолидации членов общества для борьбы с общим врагом, а так же привлечение на свою сторону новых союзников [Карпухина, 2018, с. 20].

В последние годы враждебность СМИ по отношению конкретным странам и даже целым народам приняла такие масштабы, что в оборот вошел термин «демонизация», означающий намеренное создание негативного и даже отталкивающего образа оппонента, в результате чего последний выступает во всех своих проявлениях как абсолютное зло [Иванова, 2016, с. 28]. По мысли С.В. Ивановой, в основе демонизации лежит «разрушение образа противника посредством придания ему черт, несовместимых с разделяемыми мировым сообществом ценностями» [Иванова, 2016, с. 28]. При этом вокруг образа противника создается отрицательное поле смыслов и ассоциаций. Таким образом, демонизация есть наивысшая форма дискредитации оппонента в ходе информационно-психологической войны.

Одним из самых эффективных способов реализации эффекта демонизации является речевая агрессия, проявляющаяся посредством так называемого «языка вражды». Поэтому прежде чем показать на конкретных примерах особенности конструирования образа врага в англоязычных СМИ, остановимся на этих понятиях.

Речевую, или вербальную, агрессию в самом общем виде можно определить как «обидное общение; словесное выражение негативных эмоций, чувств или намерений в оскорбительной, грубой, неприемлемой в данной речевой ситуации форме» [Щербина, 2004, с. 9].

Речевая агрессия может возникать и под влиянием различных побуждений, отрицательных эмоций и чувств, к которым относятся злость, раздражение, обида, недовольство, отвращение, презрение и т.д., и как особое намерение – целенаправленное желание говорящего нанести коммуникативный урон адресату [Щербина, 2004, с. 9]. Второй тип речевой агрессии наиболее опасен, ибо представляет собой продуманный, спланированный, подготовленный речевой акт, цель которого – нанесение коммуникативного вреда адресату, разрушение гармонии общения. Именно этот вид речевой агрессии функционирует в средствах массовой информации.

Речевая агрессия – это сфера речевого поведения, которая мотивирована агрессивным состоянием говорящего или пишущего. Можно говорить о двух вариантах проявления случаев речевой агрессии в медиатекстах: «Во-первых, автор прямо призывает адресата к агрессивным действиям. Во-вторых, автор подачей предмета речи вызывает или поддерживает агрессивное состояние адресата» [Шур, 2009, с. 68].

Манипулируя сознанием адресата, формируя его негативно-оценочное отношение к фактам, событиям, другим субъектам и т.д., масс медиа создали специализированный «язык вражды», или, hate speech, который в широком смысле определяется как вербальные и невербальные формы распространения, провоцирования, стимулирования или оправдания расовой, национальной, религиозной и иной ненависти [Федотов, 2002, с. 288].

Стремительный ход «языка вражды» начинается часто с того, что журналист, желая найти эмоциональный отклик в сердцах читателей, обратит внимание на представленные факты, переходит границу и начинает выстраивать эмоционально негативный языковой ряд по отношению к представителям определенных национальностей, социальных групп и даже целых стран.

Сигналы «языка вражды» в массмедийном тексте обычно рассматривают с позиций лексико-семантического анализа, включающего исследование лексических средств как вербальных способов выражения агрессии, облеченной в словесную форму.

Речевая агрессия в средствах массовой информации Великобритании и США проявляется, в первую очередь, через лексемы негативной коннотации, репрезентирующие такие чувства, как неприязнь, ненависть, вражда, обида и т.п. Эти лексемы могут носить субстантивный, адъективный и процессуальный характер. Иными словами, они представлены именами существительными, именами прилагательными и глаголами, функционирующими часто в одном контексте. Наречия как репрезентанты агрессивной риторики в текстах изученных нами статей практически не представлены.

Как показал наш мониторинг газетно-публицистических материалов, негативное отношение большинства авторов статей, сопровождающееся агрессивными словесными выпадами, направлено в сторону России, а значит, и ее лидера – Владимира Путина. Во многих контекстах понятия «Россия» и «Путин» взаимозаменяемы и неразделимы.

Все статьи, в которых используются лексические единицы агрессивной семантики, тематически можно разделить на несколько тематических групп.

В I группе текстов рассматриваются *взаимоотношения России с США и Великобританией*. Конечно, в англоязычной прессе встречаются публикации, в которых говорится, что страны пытаются наладить отношения и проявляют желание сотрудничать. Однако, подобных статей не так много. Чаще всего статьи фокусируются на теме конфликта и напряженных отношений между англоязычными странами и Россией.

Так, Россию часто обвиняют в ведении информационно-технологической войны, а также в том, что она вмешивается во внутренние дела Великобритании и США. Об этом говорят следующие красноречивые примеры:

“Until Russia stops the irresponsible and destabilising activity that threatens the UK and its allies – including hostile interventions in other countries, disinformation and cyber attacks – which undermine Russia’s standing in the world” (‘The Telegraph’. 28.06.2019).

“Russia sought to interfere with our election and made multiple offers to assist the Trump campaign” (‘CNN’. 25.03.2019).

“Mr Putin was attempting to subvert our values from abroad” (‘The Telegraph’. 28.06.2019)

Как видим, агрессивная риторика в данных текстах создается за счет глаголов (*to interfere, to destabilize, to threaten, to subvert*), имен существительных (*attack, intervention, disinformation*) и одного прилагательного (*hostile*). Именно эти лексические маркеры создают образ военного государства, с которым невозможно договориться, глава которого не идет на компромиссы, ведет «скрытую игру», не признает так называемые «американские» и «европейские» ценности.

“*John McCain called Putin ‘a KGB thug, a murderer, and a killer’*” (‘The American Conservative’. 7.03.2022).

В приведенном выше примере особенно четко прослеживается агрессивная риторика в отношении российского президента, репрезентированная синонимами-существительными *thug, murderer, killer*, хотя агрессия исходит не от журналиста, а от политика, слова которого передает последний. Но тем не менее чувствуется, что автор статьи поддерживает точку зрения известного американского конгрессмена.

Практически во всех публикациях американских СМИ Россия называется самой великой угрозой Американской национальной безопасности, против которой необходимо принять меры защиты. Это подтверждают многие негативно заряженные лексемы и словосочетания, использованные в различных контекстах, при этом они повторяются от статьи к статье: *greatest threat, Russian aggression, destabilize, to destroy, to target* и др. Эта военная лексика уместна на поле боя, а не в межгосударственных отношениях. Использование лексики войны и военных действий носит явно манипуляционный характер, направленный на запугивание западного обывателя, уже подготовленного к одобрению увеличения военного бюджета, что и является одной из целей правящей элиты.

В статье под заголовком: “*Russia is more dangerous than Isis, says Polish foreign minister*”, опубликованной в британской газете “The Guardian”, Россию сравнивают с крупной террористической группировкой “Isis” (ИГИЛ).

“*By all evidence, Russia’s activity is a sort of existential threat because this activity can destroy countries.*” (‘The Guardian’. 15.04.2021).

Отметим, что в тексте данной статьи (как, впрочем, во всех англоязычных публикациях) нет номинации *enemy*, но через словосочетание *existential threat*, которое встречается два раза читателю внушается мысль о том, что деятельность России якобы направлена на разрушение, поэтому она является опасным врагом для Европы и всего человечества, врагом, которого стоит бояться и с которым нужно бороться.

Манипуляция сознанием читателя базируется не только на ложных утверждениях. Ложь пытаются подкрепить, аргументировать. И, поразительно, что единственным «аргументом», введенным в предложение, является оборот “*By all evidence*”, который никаких доказательств не дает. Общая, не наполненная содержанием фраза, тем не ме-

нее, способна убедить неисключенного читателя, поскольку в ней содержится слово “*evidence*”, которому принято доверять.

Во II группе текстов фокусируется политика стран Ближнего Востока и их взаимоотношение с остальным миром. В данной группе преобладают статьи, в которых речь идет о военных конфликтах в Сирии, Ливии и других государствах ближневосточного региона и причастности России к этим конфликтам, в связи с чем речевая агрессия публикаций направлена не только на лидеров этих стран, обращающихся к России за помощью и поддержкой, но и на саму Россию, лицом которой является В.В. Путин.

“*And now Russia, by means of its military intervention on Assad’s behalf, is seeking to enhance its status as a global power vis-à-vis the West (and the United States in particular)*” (‘Project Syndicate’. 02.12.2015).

Как видим, имя сирийского президента Башара Асада упоминается рядом с именем российского президента. Автор статьи намекает на зависимость Сирии от России и на то, что сирийский лидер ведет не самостоятельную политическую линию, а выполняет требования В. Путина, для которого Сирия – это плацдарм борьбы с Западом. Агрессия в данном контексте проявляется через субстантивное словосочетание *military intervention* (Россию обвиняют в интервенции Сирии) и в том, что российский президент, по мнению журналиста, претендует на мировое господство (*global power*).

Врагом «западной демократии» в англоязычных СМИ обвиняется не только Россия, но и те страны, которые ей симпатизируют. Лидеров этих стран обвиняют в диктаторстве. Например,

“*Why Are We Paying For Pharaoh Al-Sisi’s Dictatorship In Egypt?*” (‘The American Conservative’. 23.04.2020).

Египетского президента Абдель Фаттаха а-Сиси англоязычные СМИ обвиняют не только в «диктаторстве» (*dictatorship*), но и называют «фараоном» (*pharaoh*), намекая тем самым на его единоличную власть, которую, по мнению западных журналистов, он захватил в результате вооруженного переворота/

Начиная с 2014 года, в англоязычной прессе активизировалась III тема – взаимоотношения России и Украины, переросшие в стадию конфликта. СМИ Великобритании и США большую часть своих публикаций посвящают именно этой теме, наполняя их агрессивной риторикой.

В статьях на украинскую тематику создается образ России–агрессора, который стреляет, бомбит, захватывает чужую территорию. В данных статьях наиболее частотной лексемой является прилагательное *aggressive*:

“*If he (Obama) was hoping that ‘international pressure’ and the conflict in Ukraine would moderate Putin’s aggressive strategies, he was wrong again*” (‘American Thinker’. 2.10.2015).

За «агрессивные» действия России на украинской земле вводятся различные антироссийские санкции:

“Ukraine ‘ready to fight’ as US targets sanctions” (‘The Times’. 6.03.2014).

Имя существительное *sanctions* в сочетании с глаголом *to target* является проявлением речевой агрессии.

IV группа англоязычных публикаций, направленных на создание образа врага, касается *взаимоотношений России с другими странами Европы*, но представлена она небольшим количеством статей. В них, в основном, речь в них идет о «беженцах» из тех государств, где идет война. А поскольку, по мнению журналистов, именно Россия развязала эту войну, то обвинения в потоке вынужденных мигрантов косвенно переносятся на Россию.

“In the meantime, the flow of Syrian refugees to Europe has developed into one of the greatest challenges the European Union has ever faced” (‘Project Syndicate’. 02.12.2015).

Субстантив *challenge* – это камень, брошенный в сторону России, которую американские и британские СМИ постоянно обвиняют в том, что ее внешняя политика – это вызов всему миру.

Особняком в политико-публицистическом дискурсе стоят статьи, в которых раскрывается личность российского президента. Следует отметить, что лидеры других стран, с которыми взаимодействует Россия, как личности совсем не представлены. Их характеристика ограничивается «общими» лексемами «языка вражды»: *dictatorship, dictator, conflict, authoritarian, autocracy, crimes, terrorism, terror*. Но портрет российского президента в американских и отчасти британских СМИ достаточно подробный. Западные журналисты останавливаются на разных качествах его личности и характера, хотя интерпретируют поступки и мысли российского президента в духе принятой в западном обществе пропаганды.

Прежде всего, российский глава государства ассоциируется с мошенником, который стремится единолично править миром, о чем говорят такие прилагательные-эпитеты, как *kleptocratic, imperial, authoritarian*.

“Bannon was clear-eyed about Putin’s kleptocratic tendencies and imperial ambitions” (‘The American Conservative’. 03.02.2019).

“Putin shows his authoritarian bent” (‘The American Conservative’. 24.12.2018).

Путин, по мнению американских журналистов, является террористом и диктатором (лексемно-существительные *terror, dictator, dictatorship*), о чем говорят яркие заголовки статей:

“In the 16th year of his rule, President Vladimir V. Putin has achieved everything a dictator could strive for” (‘The New York Times’. 8.05.2015).

“Russia’s Road to Terror and Dictatorship under Putin” (‘The American Thinker’. 10.12.2019).

Из публикации к публикации читателям западных СМИ навязывается мысль, что российский президент – не только «агрессор», но и «крова-

вый» лидер. Таких репрессий, как в России, нет нигде – пишут западные СМИ:

“When it comes to modern authoritarian leaders, President Vladimir Putin ranks high for ruthlessness and repression” (‘The New York Times’. 27.03.2017).

Субстантивные лексемы *ruthlessness* и *repression* подчеркивают «кроважность» В. Путина.

Образ В. Путина как врага представлен не только на уровне его внешнеполитического курса. Внутренняя политика российского президента, как повествуют СМИ, поддерживается не всеми гражданами России (она поддерживается только «вассалами»). Большинство граждан, по мнению западных публицистов, пытается противостоять «путинскому режиму». Даже, как утверждают американские СМИ, политику президента в отношении Крыма не все россияне одобряют, потому что она привела к войне:

“Although Russians cheered Putin’s seizure of Ukraine’s Crimea peninsula in early 2014, public attitudes toward Russian involvement began to sour when the bodies of Russian fighters started arriving back in their home regions for burial” (‘Los Angeles Times’. 13.11.2015).

В приведенном контексте американский журналист пишет о войне, на которой гибнут русские бойцы. Но непонятно, о какой войне идет речь. Вначале упоминается «захват» Крыма (*Putin’s seizure*). Но, как известно, боев за Крым не было. Если журналист имеет в виду Донбасс, то тогда причем здесь Крым? Таким образом, можно сказать, что американские СМИ часто подменяют понятия. Их агрессивная риторика не всегда обусловлена причиной.

Итак, согласно англоязычным СМИ, Путин, как и, в целом, политика России, опасны не только для Запада, но и для всей России. Субстантивная лексема *danger*, как и прилагательное *aggressive*, часто упоминаются в статьях на российскую тематику:

“The experience in the Caucasus and the rest of Russia underscores the dangers of Moscow’s approach” (‘American Thinker’. 23.01.2017).

Таким образом, на мировой арене Россия представлена как конфликтующая страна, с Путиным практически невозможно договориться, ее обвиняют в активных военных действиях (бомбардировки, захват чужой территории). Своими действиями она способствует развитию кризиса в других странах, то есть Россия нарушает мировой порядок. Против нее вводятся санкции, ее боятся. И, соответственно, глава такого государства – нечестный игрок в политике.

Проанализировав тексты политико-публицистического дискурса, в которых представлен образ врага, мы пришли к выводу, что на лексическом уровне этот образ представлен негативно-оценочными лексемами субстантивного, адъективного и глагольного типа.

Мы рассмотрели 91 контекст и выявили 143 единицы агрессивной семантики. Среди эти единиц преобладают имена существительные, ко-

торых мы насчитали 78 единиц, что составляет 54,5% «агрессивных» номинаций от общего числа. Это такие единицы, как *enemy* (встречается редко), *terror*, *dictatorship*, *dictator*, *regime*, *murderer*, *killer*, *repression*, *danger*, *violence*, *terrorist*, *struggle*, *military*, *conflict*, *scourge*, *intervention*, *troops*, *air-strike*, *foe*, *mobilization*, *fighting*, *aggressor*, *rival*, *hostility* и др. Некоторые из них, можно сказать, «путешествуют» из текста в текст. Так, мы выявили 12 случаев использования слова *terror*, по 9 случаев использования слов *danger* и *regime*. Большую частотность использования имеют слова *dictatorship* и *dictator*, а также слово *military*.

Второе место по функционированию в текстах агрессивной риторики занимают глаголы. Мы выявили 43 глагольные единицы, что составляет 30% от общего числа. Среди глаголов чаще всего встречаются следующие: *to fear*, *to wage*, *to target*, *to destroy*, *to wade in*, *to compromise*, *to step back*, *to face*, *to seize*, *to bomb*, *to attack*, *to interfere* и др.

Адъективных номинаций, т.е. имен прилагательных, в текстах политико-публицистического дискурса мы выявили немного – 22 единицы, что составляет 15,5% от общего числа. Это такие прилагательные, как *kleptocratic*, *imperial*, *authoritarian*, *aggressive*, *military*, *powerful*, *willful*, *demagogic*, *unpredictable*, *militaristic*, *preemptive*, *feeble*, *dangerous* и некоторые другие. Чаще всего встречаются в публицистических текстах прилагательные *authoritarian*, *aggressive* и *dangerous*.

Проведенный анализ англоязычных СМИ выявил явную тенденциозность прессы Великобритании и США, направленную против России и ее союзников в лице руководителей некоторых стран ближневосточного региона. С помощью манипулятивных методов в прессе формируется недвусмысленные, четкие образы Владимира Путина и его союзников (в первую очередь, из ближневосточного региона) как врагов, среди которых страшную угрозу существованию западного мира представляет именно российский президент. Эти образы создаются англоязычными СМИ с целью настроить своих читателей против Российской Федерации и стран, уважающих Россию и стремящихся к дружбе с ней. Поэтому именно России бездоказательно приписываются такие качества, как враждебность, воинственность, агрессивность, деструктивность, непредсказуемость.

Литература

1. Иванова С.В. Лингвистическая ресурсная база информационной войны: создание эффекта демонизации // Политическая лингвистика. – 2016. – № 5. – С. 28–38.
2. Карпухина Т.П., Пушкарев Н.А. Формирование образа врага в англоязычной прессе (на материале статей о России) // Постулат. – 2018. – № 2. – С. 16–26/
3. Козырев Г. Враг, образ врага // URL: <http://kozyrev-gi.ru/pages/vrag-obraz-vraga>.
4. Федотов М.А. Правовые основы журналистики. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 431 с.
5. Щербинина Ю.В. Русский язык: Речевая агрессия и пути ее преодоления. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 224 с.
6. Шур А.М. Толерантное и интолерантное поведение в СМИ // Известия Саратовского университета. Сер. Филология. Журналистика. 2009. – Т. 9. – № 1. С. 67–70.

LEXICAL MEANS OF CREATING AN ENEMY IMAGE IN BRITISH AND AMERICAN MASS MEDIA

Gubaidullina G.T., Nurutdinova A.R., Potapova O.E., Pristenskaya N.V., Rakhimzyanova A.I.

Almetyevsk State Petroleum Institute; Kazan Federal University; Russian State Hydrometeorological University; Belgorod State National Research University

This article is devoted to the creation of the enemy image in the American and British mass media – one of the key phenomena of modern political reality, and an obligatory element of the information space. The article analyzes lexical means of creating the enemy image in information and political media texts of English-language journalism. Having characterized such concepts as “speech aggression” and “hate speech”, the authors of the article, using specific contexts, identify ways of expressing speech aggression in the process of constructing the enemy image in the media texts of Great Britain and the USA. This article identifies and describes lexical means of creating an enemy image in the English-language media and conducts their statistical analysis, which allows us to identify the specifics of manipulative influence on readers against whom the information war is unleashed.

Keywords: mass media, information war, enemy image, demonization, hate speech, speech aggression.

References

1. Ivanova S.V. Linguistic resource base of information warfare: creating the effect of demonization // Political Linguistics. – 2016. – No 5. – Pp. 28–38.
2. Karpukhina T.P., Pushkarev N.A. Formation of the enemy image in the English-language press (on the material of articles about Russia) // Postulat. – 2018. – No 2. – Pp. 16–26/
3. Kozyrev G. The enemy, the image of the enemy // URL: <http://kozyrev-gi.ru/pages/vrag-obraz-vraga>.
4. Fedotov M.A. Legal Foundations of Journalism. – Moscow: VLADOS, 2002. – 431 p.
5. Shcherbinina Y.V. Russian language: Speech aggression and ways of its overcoming. – Moscow: Flinta: Nauka, 2004. – 224 p.
6. Shur A.M. Tolerant and intolerant behavior in mass media // Bulletin of Saratov University. Philology. Journalism. – 2009. – Vol. 9. – No 1. – Pp. 67–70.

Данилина Елена Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: miss.elena-danilina@yandex.ru

Башмакова Ирина Степановна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистики и иностранных языков, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
E-mail: bis61@mail.ru

Полонская Ксения Леонидовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурных коммуникаций, Гуманитарный институт АНО ВО «РосНОУ» (Российский новый университет)
E-mail: polonsk@mail.ru

Трещева Мария Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурных коммуникаций, Гуманитарный институт АНО ВО «РосНОУ» (Российский новый университет)
E-mail: treshcheva@yandex.ru

Казиева Индиана Ивановна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков, РУДН (Российский университет дружбы народов)
E-mail: kazieva_ii@rudn.ru

В статье рассматривается концепция «лингвистического ландшафта» как метода анализа визуального проявления языков в общественном пространстве, исследуется, как данный подход помогает в изучении социокультурной динамики и этнолингвистической жизнеспособности обществ.

В работе выделяется процесс интеграции лингвистических ландшафтов в образовательный процесс, он предлагается как средство для натурального языкового погружения через взаимодействие с языковыми объектами в повседневной жизни, так как позволяет учащимся активно изучать язык в его реальном контексте, развивая при этом фонетические и семантические навыки, углублять понимание языковой и культурной динамики.

Автор обсуждает возможные недостатки подхода, такие как недостаточное внимание к неязыковым сторонам языка и потребность в регулярном обновлении данных, и в заключение предлагаются пути оптимизации метода через междисциплинарные исследования и использование технологий для сбора данных.

Ключевые слова: лингвистический ландшафт, социолингвистика, визуальная лингвистика, многоязычие, языковая политика, культурное погружение, языковое планирование, социокультурная динамика, образовательная интеграция, языковое взаимодействие.

Термин «лингвистический ландшафт» описывает визуальное проявление языков в общественном пространстве, данный концепт используется для анализа языковых, культурных и социальных взаимодействий в городских и многоязычных средах, а цель направления заключается в том, что оно позволяет оценить степень видимости и использования различных языков в разных регионах, что, в свою очередь, служит индикатором языковой политики и планирования, этнолингвистической жизнеспособности и социокультурной динамики общества.

Лингвистический ландшафт связан с социолингвистикой и теориями визуальной лингвистики, так как все три дисциплины являются пересекающимися областями, которые взаимно обогащают друг друга в процессе исследования языковых явлений, например, лингвистический ландшафт дополняет социолингвистические исследования, позволяя анализировать как язык функционирует в социальном контексте и как социальные факторы влияют на языковые выборы, которые визуализируются в городской среде. А теории визуальной лингвистики фокусируются на том, как язык представлен через визуальные средства (условно через наружную рекламу или уличные указатели), и как эти представления коммуницируют с восприятием и интерпретацией языка его носителями и пользователями, тем самым данные визуальные представления выполняют роль в создании социальных идентичностей и языковой политики.

Сама наука социолингвистики, в свою очередь, изучает, как различные социальные факторы, такие как возраст, пол, этническая принадлежность и социальный статус, влияют на использование языка, и как язык сам по себе служит средством социального взаимодействия и стратификации, то есть занимается проблемами социальной дифференциации языка, в том числе изучает взаимосвязи между языковыми и социальными структурами, то как языковая ситуация затрагивает различные формы существования языка в определенной социальной или административной группе; с точки зрения лингвистического ландшафта социолингвистика помогает интерпретировать, почему в определенных районах доминируют те или иные языки, и как это отражает социальные процессы, такие как миграция, глобализация и изменения в социальной структуре общества.

Теории визуальной лингвистики и социолингвистики развиваются в параллельных, но взаимосвязанных направлениях, так визуальная лингвистика фокусируется на анализе визуальных сторон языка и его социальной роли, особенно в мультимодальности, где текстовые и визуальные элементы

комбинируются для создания значений, например, Л. Макарук говорит о том, что визуальные и вербальные компоненты в современных медиа образуют сложные коммуникативные паттерны [9].

Лингвистические ландшафты в социолингвистических исследованиях предоставляют возможность изучать визуальное представление языков в общественных пространствах, например, одним из главных принципов лингвистического ландшафта является анализ того, как языковые практики и политики влияют на визуальное пространство, так, исследования показывают, что такие визуальные языковые практики помогают либо интеграции, либо исключению определенных языковых групп в зависимости от социально-политического контекста [10].

Лингвистические ландшафты содействуют в исследовании многоязычия и социокультурной динамики в определенной локации, например, различные языки на вывесках и объявлениях указывают на исторические миграционные пути, экономические связи или социальные изменения в регионе, то есть используются для анализа отношений между языком и идентичностью для понимания того, как языковые права и политики реализуются на практике.

Лингвистический ландшафт – плодотворная среда для естественного языкового погружения, поскольку использует все языковые объекты, встречающиеся в повседневной жизни человека, такие как уличные знаки, рекламные баннеры, информационные таблички, меню в ресторанах и магазинных витринах, ведь данные элементы не просто несут информационную или рекламную нагрузку, они демонстрируют лингвистические особенности, культурные и социальные принципы использования языка в конкретной географической локации.

Исследования показывают, что лингвистический ландшафт помогает активной языковой практике, так как позволяет учащимся взаимодействовать с языком в его естественной среде, а оно в свою очередь, развивает как фонетические, так и семантические навыки. Сама практика реальных языковых ситуаций, в которых учащиеся наблюдают и анализируют язык стимулирует понимание языковых структур и функций, например, видя на улице указатель с надписью, учащиеся могут обсудить его грамматическое устройство, стилистику и контекст использования для более устойчивого усвоения языкового материала [2]. Или же например, путем анализа рекламных объявлений, указателей, уличных вывесок и других элементов городского пространства, студенты развивают свои речевые стратегии в зависимости от контекста улучшая коммуникативную компетентность.

Также лингвистические ландшафты обогащают процесс обучения через культурное погружение, а наличие двуязычных или мультязычных знаков отражает культурное разнообразие района/города/региона – подобное погружение повы-

шает мотивацию учащихся и развивает чувство понимания языкового и культурного различия.

Основной целью использования лингвистических ландшафтов в образовании является развитие коммуникативных навыков и способности к межкультурной адаптации, примером данного подхода служит методика, разработанная М.В. Лебедевой и Л.А. Печищевой, которые предложили использовать визуальные и текстовые материалы, характерные для языковой среды, для обогащения языкового опыта студентов, авторы предлагают учащимся не просто учить язык в абстрактной форме, но и видеть, как он функционирует в реальных жизненных ситуациях [3].

Здесь также выделим, что использование лингвистических ландшафтов это не только визуальное восприятие, но и анализ контекста использования языка для развития критического мышления и умения делать выводы на основе наблюдений, что особенно актуально для неязыковых вузов, где студенты не имеют ежедневного контакта с языком, который изучают, так данный подход служит мостом, который соединяет теоретическое изучение с практическим применением языка.

Существуют также схожие с лингвистическим ландшафтом подходы, например, визуализация и мультилингвализм, которые являются взаимосвязанными, то есть, с точки зрения мультилингвизма визуализация усиливает процесс обучения, предоставляет наглядные ассоциации и контекст для изучаемых языков, а визуальные методы обогащают языковой опыт, улучшая понимание и запоминание.

Один из современных методов – это использование панорамной визуализации, которая применяется в исследованиях и технологиях для анализа динамических процессов, данные методы затрагивают, например, цифровую трассировку (particle image velocimetry) или использование специальных покрытий для визуализации поверхностных течений, тем самым помогает облегчить понимание сложных явлений благодаря наглядному представлению данных.

Интеграция визуализации в мультилингвальное образование осуществляется через создание мультимедийных учебных материалов, которые сочетают текст, изображения и звук на разных языках, примеры таких методов – интерактивные карты, инфографика и образовательные видео, которые демонстрируют использование языка в различных контекстах. Перечисленные техники улучшают восприятие иностранных языков и развивают кросс-культурное понимание и коммуникативные навыки на международном уровне.

В рамках учебных занятий, основанных на лингвистических ландшафтах, применяются такие упражнения как создание сценариев для ролевых игр, симуляции реальных жизненных ситуаций, с целью развития вербального и невербального общения, умения строить и поддерживать диалог, адекватно реагировать на различные коммуникативные сложности.

Данный метод обучения активно применяется для развития межкультурной компетенции и вовлечения учащихся в исследование языкового разнообразия в реальных средах, например, исследование А. Хатосса говорит о том, как проекты, связанные с лингвистическим ландшафтом углубляет критическое осознание культурного и языкового многообразия среди студентов, обогащая их восприятие и отношение к различным языкам [8]. Также в исследовании Д. Гортера освещаются способы их применения как педагогических инструментов для развития критического мышления и осознания социолингвистических процессов [7].

В то же время К. Ариффин и его коллеги показывают, что лингвистические ландшафты служат не только дополнением к классическому обучению, но и средством обеспечения непрерывного языкового развития вне учебной аудитории, так как основываясь на принципах погружения, участия и мотивации, использование языковых ландшафтов улучшает обучение [4].

Основное преимущество лингвистических ландшафтов заключается в их способности предоставлять аутентичный языковой материал, ведь уличные знаки, рекламные щиты, названия магазинов и другие элементы городской среды – живые иллюстрации употребления языка. Во-вторых, исследование лингвистических ландшафтов позволяет учащимся обращать внимание на языковые явления в их социокультурном контексте, например, анализ различий между рекламными объявлениями и информационными указателями помогает учащимся усвоить особенности грамматических структур или лексических узоров в разных коммуникативных ситуациях.

Еще одно преимущество это то, что лингвистические ландшафты предлагают возможности для языкового погружения без потребности в путешествии, так учителя/преподаватели могут организовывать короткие экскурсии по изучению лингвистического ландшафта в музеи или на культурные мероприятия, где язык проявляется наиболее ярко для того, чтобы учащиеся наблюдали и воспринимали язык в его естественной среде.

С другой стороны, исследования указывают на недостатки данного подхода, пример, один из главных минусов – это ограниченность метода, который фокусируется преимущественно на визуально заметных элементах языка, который не учитывает глубокие социокультурные и функциональные стороны языковой динамики, то есть такая практика приводит к поверхностному пониманию языковых процессов в обществе, далее, выделяется, что для сбора и анализа данных требуется достаточное количество временных затрат, что делает его менее пригодным для оперативного реагирования на изменения в языковой среде [1].

Из этого вытекает следующий минус данного метода – он не всегда позволяет учесть многообразие языковых практик и языковых нужд студентов, поскольку фокусируется на визуальном отображении языковых элементов в географическом

пространстве и приводит к недооценке интонации, акцента или устной традиции.

Сам метод ограничен в своей способности подстраиваться под изменения в языковой среде образовательных учреждений, где языковые практики быстро эволюционируют, при этом лингвистический ландшафт, зафиксированный в один момент времени не всегда отражает текущее положение дел, тем самым затрудняет актуальное и точное изучение языковых явлений.

Для преодоления данных недостатков предлагаются следующие подходы: во-первых, развитие междисциплинарных исследований, которые позволят объединить визуальные и невизуальные языковые принципы, тем самым создать более полное представление о языковой среде; во-вторых, регулярное обновление собранных данных для отражения изменений в языковой среде, и в-третьих, использование технологий для автоматизации сбора и анализа данных с целью снижения затрат и ускорения процесса исследования.

Проекты, такие как исследование Бломмаерта и Малы, проведенное в Работе (район в городе Гент, Бельгия), демонстрируют, как лингвистический ландшафт служит средством социальных изменений и помогает поддерживать языковое разнообразие и интеграции языковых меньшинств в общественную жизнь [5].

Примеры из разных стран показывают, как образовательные учреждения используют лингвистический ландшафт для развития языковых навыков учащихся, например, исследование в Эстонии показало, как школы используют для возрождения и поддержки использования языков малых народов в образовательном процессе с целью развития у учащихся умение читать культурные и языковые коды своей среды [6]. А проекты, такие как «Signs in the City» в Европе помогают использованию уличных знаков и символов города в развитии языковой осведомленности и становятся дополнительным источником языкового ввода в процессе изучения второго языка [11].

Так, на основе анализа литературы мы приходим к выводу, что лингвистические ландшафты являются визуальным проявлением языков в общественном пространстве и используются для анализа языковых, культурных и социальных взаимодействий в городских и многоязычных средах, то есть данный подход – индикатор языковой политики и планирования, который отражает этнолингвистическую жизнеспособность и социокультурную динамику общества, он тесно связан с социолингвистикой и теориями визуальной лингвистики. Дополняя друг друга в процессе изучения языковых явлений, он позволяет анализировать как язык функционирует в социальном контексте и как социальные факторы влияют на языковые выборы, которые визуализируются в городской среде.

Такие визуальные представления языка, как наружная реклама или уличные указатели, не только несут информационную нагрузку, но и выполняют

роль в создании социальных идентичностей и языковой политики, что касается образовательной сферы, то здесь лингвистические ландшафты дают учащимся возможность наблюдать и анализировать язык в естественной среде с целью развития как фонетических, так и семантических навыков, культурному погружению и повышению мотивации учащихся, развивая их понимание языкового и культурного различия, далее лингвистические ландшафты также нужны для развития коммуникативных навыков и способности к межкультурной адаптации, особенно в неязыковых вузах, где студенты не имеют ежедневного контакта с изучаемым языком.

Однако наряду с перечисленными преимуществами, существуют и недостатки данного подхода, например, то, что он часто фокусируется на визуально заметных элементах языка, приводя к поверхностному пониманию языковых процессов, а исследования лингвистических ландшафтов требуют колоссальных временных затрат и не всегда позволяют учесть многообразие языковых практик и нужд студентов.

В связи с этим для преодоления данных недостатков предлагается развитие междисциплинарных исследований, регулярное обновление данных и использование технологий для автоматизации сбора и анализа данных, так как данные подходы могут помочь создать более полное представление о языковой среде и ускорить исследовательский процесс.

Литература

1. Гончарова Л.М. Проблемы восприятия лингвистического ландшафта // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2021. № 2. С. 43–47. DOI: <https://doi.org/10.12737/2587-9103-2021-10-2-43-47> (дата обращения: 14.04.2024).
2. Кадола Т.А. Лингвистический ландшафт: социокультурные и коммуникативные аспекты // CCS&ES [Electronic resource]. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskiy-landshaft-sotsiokulturnye-i-kommunikativnye-aspekty> (дата обращения: 15.04.2024).
3. Лебедева М. В., Печищева Л.А. Применение современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам (на примере английского языка) // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика. 2016. № 2. С. 120–125.
4. Ariffin, K., Mello, G., Husin, M., Anuarudin, S., & Omar, N. Utilizing the linguistic landscapes for contextual language learning // International Journal of e-Learning and Higher Education [Electronic resource]. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24191/ijelhe.v12n1.12118>.
5. Blommaert, J. and Maly, I. Ethnographic Linguistic Landscape Analysis and Social Change: A Case Study // Working Papers in Urban Language & Literacies. 2014. Paper 133. P. 1–20.
6. Brown, K.D. The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia / In: Gorter, D., Marten, H. F., & Van Mensel, L. (Eds.) // *Minority languages in the linguistic landscape*. Basingstoke, UK: Palgrave-Macmillan, 2012. P. 281–298.
7. Gorter, D. Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes // *Linguistics and Education*. 2017. Vol. 44. P. 80–85. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.LINGED.2017.10.001>.
8. Hatoss, A. Linguistic landscapes. Language and Intercultural Communication Pedagogies in Australian Higher Education [Electronic resource]. DOI: <https://doi.org/10.1075/ARAL.00022.HAT>.
9. Makaruk L.L. Paralinguistic Devices as Mechanisms of Influence and Manipulation in Modern English Multimodal Advertising Discourse // *Psycholinguistics*. 2018. Vol. 23, no. 2. P. 148–164. ISSN 2309-1797 (print) / 2415–3397 (online). DOI 10.5281/zenodo.1208625.
10. Seargeant P., Giaxoglou K. Discourse and the Linguistic Landscape. In: De Fina A., Georgakopoulou A., eds. // *The Cambridge Handbook of Discourse Studies*. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge University Press, 2020. P. 306–326.
11. Solikhah, I., & Budiharso, T. Linguistic Landscape to Improve Quality of Language Learning and its Relationship with Blended Learning, Learning Motivation and Teacher Competence // *Eurasian Journal of Applied Linguistics*. 2022. Vol. 8, no. 3. P. 55–69. DOI: <http://dx.doi.org/10.32601/ejal.803005>.

LINGUISTIC LANDSCAPE AS A TOOL FOR LANGUAGE TEACHING

Danilina E.A., Bashmakova I.S., Polonskaya K.L., Trescheva M.G., Kazieva I.I.
 Russian Economic University named after G.V. Plekhanov; Russian State University. A.N. Kosygina (Technology. Design. Art); Humanitarian Institute of ANO VO «RosNOU» (Russian New University); RUDN University (Russian Peoples' Friendship University)

The article examines the concept of “linguistic landscape” as a method for analyzing the visual manifestation of languages in public space, and explores how this approach helps in the study of sociocultural dynamics and ethnolinguistic vitality of societies.

The work highlights the process of integrating linguistic landscapes into the educational process; it is proposed as a means for natural language immersion through interaction with language objects in everyday life, as it allows students to actively learn the language in its real context, while developing phonetic and semantic skills, and deepening understanding linguistic and cultural dynamics.

The author discusses possible shortcomings of the approach, such as insufficient attention to the non-visual aspects of language and the need for regular updating of data, and concludes by suggesting ways to optimize the method through interdisciplinary research and the use of technology for data collection.

Keywords: linguistic landscape, sociolinguistics, visual linguistics, multilingualism, language policy, cultural immersion, language planning, sociocultural dynamics, educational integration, language interaction.

References

1. Goncharova L.M. Problems of perception of the linguistic landscape // *Scientific research and development. Modern communication science*. 2021. no. 2. pp. 43–47. DOI: <https://doi.org/10.12737/2587-9103-2021-10-2-43-47> (access date: 04/14/2024).

2. Kadolo T.A. Linguistic landscape: sociocultural and communicative aspects // CCS&ES [Electronic resource]. 2021. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskiy-landshaft-sotsiokulturnye-i-kommunikativnye-aspekty> (access date: 04/15/2024).
3. Lebedeva M.V., Pechishcheva L.A. Application of modern educational technologies in teaching foreign languages (using the example of the English language) // Vestn. Moscow state region un-ta. Ser.: Pedagogy. 2016. No. 2. pp. 120–125.
4. Ariffin, K., Mello, G., Husin, M., Anuarudin, S., & Omar, N. Utilizing the linguistic landscapes for contextual language learning // International Journal of e-Learning and Higher Education [Electronic resource]. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24191/ijelhe.v12n1.12118>.
5. Blommaert, J. and Maly, I. Ethnographic Linguistic Landscape Analysis and Social Change: A Case Study // Working Papers in Urban Language & Literacies. 2014. Paper 133. P. 1–20.
6. Brown, K.D. The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia / In: Gorter, D., Marten, H. F., & Van Mensel, L. (Eds.) // Minority languages in the linguistic landscape. Basingstoke, UK: Palgrave-Macmillan, 2012, pp. 281–298.
7. Gorter, D. Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes // Linguistics and Education. 2017. Vol. 44. P. 80–85. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.LINGED.2017.10.001>.
8. Hatoss, A. Linguistic landscapes. Language and Intercultural Communication Pedagogies in Australian Higher Education [Electronic resource]. DOI: <https://doi.org/10.1075/ARAL.00022.HAT>.
9. Makaruk L.L. Paralinguistic Devices as Mechanisms of Influence and Manipulation in Modern English Multimodal Advertising Discourse // Psycholinguistics. 2018. Vol. 23, no. 2. P. 148–164. ISSN 2309-1797 (print) / 2415–3397 (online). DOI 10.5281/zenodo.1208625.
10. Seargeant P., Giaxoglou K. Discourse and the Linguistic Landscape. In: De Fina A., Georgakopoulou A., eds. // The Cambridge Handbook of Discourse Studies. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge University Press, 2020. pp. 306–326.
11. Solikhah, I., & Budiharso, T. Linguistic Landscape to Improve Quality of Language Learning and its Relationship with Blended Learning, Learning Motivation and Teacher Competence // Eurasian Journal of Applied Linguistics. 2022. Vol. 8, no. 3. P. 55–69. DOI: <http://dx.doi.org/10.32601/ejal.803005>.

Внутренняя структура лексико-фразеологического поля «Забота» и методика его моделирования

Инанлугарехджалу Арезу,

аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
E-mail: Inanloui277@gmail.com

В статье рассматривается лингвокогнитивное моделирование – направление в лингвистике и когнитивной науке, изучающее языковую систему с точки зрения ее отражения ментальных процессов и структур. Автор представляет анализ лексико-фразеологического поля «Забота» как примера применения лингвокогнитивных методов, исследует семантические, грамматические и другие языковые категории в контексте их взаимодействия с когнитивными структурами, а также рассматривает роль метафорических и образных выражений в этом процессе. Делается вывод о сложной структуре лексико-фразеологического поля слова «забота», включающего в себя многообразие значений и функций. Доказывается, что сложная структура слова «Забота» также является показателем значительной востребованности и общеупотребительным характером в русском языке. Демонстрируется взаимосвязь слов и выражений в семантическом пространстве языка. Результаты исследования могут быть использованы в сфере лингвистики и культурологи, а также в практических целях, например, в процессе разработки учебных пособий.

Ключевые слова: лингвокогнитивное моделирование, забота, лексико-фразеологическое поле, когнитивная лингвистика, нейронаука.

Прежде рассмотрения внутренней структуры и методики лексико-фразеологического поля «забота» следует кратко рассмотреть, что понимается под самим понятием «лексико-фразеологическое поле» и какова может быть теоретическая структура этого поля.

Лексико-фразеологическое поле – это совокупность слов и выражений, связанных общим значением или функцией [2]. В состав лексико-фразеологического поля входят различные части речи, идиомы, фразеологизмы. Лексико-фразеологические поля используются при структурировании словарного запаса языка, а также для выявления взаимосвязи между различными словами и выражениями.

Помимо этого, лексико-фразеологические поля также используются для изучения семантики языка, то есть для анализа значений слов и выражений. Они могут быть полезны при составлении словарей, учебников и других учебных материалов, а также при переводе текстов с одного языка на другой [4]. В целом, лексико-фразеологические поля активно используются для исследования языка и его структуры.

Теория лексико-фразеологических полей была разработана в лингвистике в рамках философской теории структурализма. Исследования начала XX в. в области лингвистики позволили судить о системности языка, было создано представление о языке как комплексной системе, которая включает в себя множество подсистем второго уровня.

Концептуальную основу для теории лексико-фразеологических полей заложил Людвиг Витгенштейн, австрийско-британский философ. Практическую основу лексико-фразеологических полей разработал французский филолог Шарль Балли. Он составил классификацию фразеологических единиц, описал возможную структуру и семантику лексико-фразеологических полей.

В советской лингвистике теорию лексико-фразеологических полей разрабатывали Владимир Виноградов, который адаптировал теорию лексико-фразеологического поля применительно к русскому языку и методику контекстного анализа, а также Роман Якобсон, исследовавший межъязыковую семантический анализ.

Таким образом, теория лексико-фразеологического поля является достаточно глубоко проработанной, хотя и отчасти устаревшей теорией [1].

Лексико-фразеологические поля могут иметь различные уровни сложности и организации, в зависимости от специфики языка и контекста. Для

одних языков понятия одного и того же значения могут иметь различные по объёму лексико-фразеологические поля. В частности, в русском языке самыми широкими являются поля, связанные с эмоциями, чувствами, действиями, в то время как профессионально-технические понятия имеют узкие лексико-фразеологические поля.

В лексико-фразеологическое поле каждого слова вносится свой набор слов и выражений. Слова единого лексико-фразеологического поля объединены семантическими признаками, являются взаимодополняемыми. Кроме того, они могут составлять в совокупности некое целое понятие. Допустим, слово «добро» может объединять такие понятия как «забота», «милосердие», «взаимовыручка», «сострадание». Обширность или узость лексико-фразеологического поля может указывать на востребованность данного слова в языке [3].

Теоретическое исследование лексико-фразеологического поля включает анализ структуры поля, выявление связей между словами и выражениями, изучение семантики и прагматики единиц поля, а также определение их функций в языке.

Структура поля может быть представлена в виде многоугольника, на вершинах которого располагаются слова и фразеологизмы. Также лексико-фразеологическое поле можно представить в виде круга с центром в ключевом понятии, от которого на всё большем удалении располагаются синонимичные и дополняющие понятия.

Семантика и прагматика единиц поля можно исследовать с помощью методов контекстного анализа, контент-анализа литературных произведений и исследования практики повседневного общения, интернет-контента, документов официально-публицистического направления.

Поле состоит из лексических единиц, каждая из которых обладает определённым набором функций, различающихся от роли в языке и от контекста. Понятия могут иметь различный уровень эмоциональной окраски или различаться в обиходе использования.

Слово «забота» уже при первом своём произнесении подразумевает множество синонимичных понятий, оно понятно всем носителям русского языка и не вызывает разногласий в своём понимании. В его фразеологическое поле входит множество слов и выражений, связанных с понятием «забота». Из общеупотребительных слов можно выделить: внимание, уход, опека, попечительство, защита, обеспечение, сострадание, милосердие, благотворительность, несколько иную коннотацию имеют такие слова как услужливость, услужение. Данные слова могут являться синонимами, но могут иметь и более широкое или узкое употребление.

Слова из вышеуказанного списка могут различаться в своей коннотации и семантических акцентах, а также в ареале своего бытования. Большинство из них являются синонимами слова «забота» в официально-деловом стиле.

Например, слово «внимание» может иметь более общий смысл, связанный с проявлением интереса к кому-то или чему-то, в то время как слово «уход» чаще используется в контексте ухода за больными или пожилыми людьми. Слово «опека» обычно относится к юридическим вопросам, связанным с защитой прав и интересов недееспособных лиц, а слово «попечительство» – к вопросам управления имуществом и финансами.

Слово «защита» может иметь как юридический, так и физический смысл, связанный с обеспечением безопасности и предотвращением вреда. Слово «обеспечение» обычно относится к финансовым вопросам, таким как предоставление средств для проживания или образования.

Слова «сострадание», «милосердие» и «благотворительность» отражают различные аспекты эмоциональной составляющей заботы, а слова «услужливость» и «услужение» – проявление заботы через оказание помощи и услуг.

Таким образом, лексико-фразеологическое поле слова «забота» представляет собой сложную систему взаимосвязанных слов и выражений, отражающих различные аспекты этого понятия и его проявления в жизни человека.

Внутренняя структура лексико-фразеологического поля слова «забота» может быть представлена в виде семантического графа, где вершинами являются слова и выражения, связанные с этим понятием, а ребрами – семантические связи между ними.

В центре этого графа находится слово «забота», которое имеет наиболее общее и абстрактное значение. От него расходятся ребра к другим словам и выражениям, связанным с различными аспектами заботы. Например, от слова «забота» идут ребра к словам «внимание», «уход», «опека», которые отражают различные проявления заботы в повседневной жизни.

Кроме того, от слова «забота» также идут ребра к словам, которые отражают более абстрактные аспекты этого понятия, такие как «сострадание», «милосердие», «благотворительность». Эти слова отражают эмоциональные аспекты заботы и могут быть использованы для описания более глубоких и духовных аспектов этого явления.

Наконец, от слова «забота» также идут ребра к словам, которые описывают конкретные действия, связанные с заботой, например, «услужливость», «услужение», «защита», «обеспечение». Эти слова могут быть использованы для описания конкретных действий, которые люди предпринимают, чтобы проявить заботу о других.

Таким образом, внутренняя структура лексико-фразеологического поля слова «забота» отражает различные аспекты этого понятия и показывает, как слова и выражения связаны друг с другом в семантическом пространстве языка.

Таким образом, слово «забота» имеет очень развитую внутреннюю структуру, что свидетельствует о значительной востребованности, общеу-

потребительном характере этого слова в русском языке.

Литература

1. Гусева А.Е. Основы лингвокогнитивного моделирования лексико-фразеологических полей в немецком и русском языках. (Монография). – М.: Изд-во МГОУ, 2007. – 362 с.
2. Кубрякова Е.С., Демьяненко В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: МГУ, 1997. – 245 с.
3. Киферова З.Г. Структура лексико-семантического поля локальности в русском языке Текст.: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.02./ З.Г. Киферова. Башкирия, 1979. – 18 с.
4. Ножин Е.А. Англо-русский фразеологический словарь по семантическим группам (теоретическое обоснование) // Иностранные языки. – 1966. – № 2. – С. 101–121.

THE INTERNAL STRUCTURE OF THE LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL FIELD «CARE» AND THE METHODOLOGY OF ITS MODELING

Inanlougharehjalou Arezoo

The Pushkin State Russian Language Institute

This article discusses linguocognitive modeling, a field in linguistics and cognitive science that studies the language system from the point of view of its reflection of mental processes and structures. The author presents an analysis of the lexical and phraseological field «Care» as an example of the application of linguocognitive methods, explores semantic, grammatical and other language categories in the context of their interaction with cognitive structures, and also examines the role of metaphorical and figurative expressions in this process. The conclusion is made about the complex structure of the lexical and phraseological field of the word “care”, which includes a variety of meanings and functions. The interrelation of word and expressions in the semantic space of the language is demonstrated. The results of the research can be used in the field of linguistics and cultural studies, as well as for practical purposes, for example, in the development of textbooks.

Keywords: linguocognitive modeling, care, lexical and phraseological field, cognitive linguistics, neuroscience.

References

1. Guseva A.E. Fundamentals of Linguo-Cognitive Modelling of Lexical-Phraseological Fields in German and Russian. MGOU publishing house, Moscow, 2007, 362p.
2. Kubryakova E. S., Demyankov, V. Z., Pankrats, Y. G., & Lizina, L. G. A Brief Dictionary of Cognitive Terms, Moscow University, Moscow, 1997, 245p.
3. Kiferova Z.G. The structure of the lexical and semantic field of locality in the Russian language: the abstract of the dis. for the degree of Candidate of Philology: 10.02.02., Bashkortostan, 1979, 18p.
4. Nozhin E.A. English-Russian phraseological dictionary of semantic groups (theoretical justification) // Foreign languages, No.2, 1966, 101–121 pp.

Особенности перевода имен собственных в серии книг Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере

Корабельникова Екатерина Игоревна.

магистр филологии, ассистент кафедры русского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
E-mail: korablika@yandex.ru

В статье рассматриваются особенности перевода имен собственных, встречающихся на страницах книг Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере, с опорой на русскоязычные версии произведений от издательств, занимавшихся распространением данной серии книг в России, – «РОСМЭН» и «МАХАОН». Анализируются основные способы перевода изучаемой лексической группы (транскрипция, транслитерация, калькирование, контекстуальный перевод), приводятся в сопоставительной форме примеры употребления имен собственных в текстах романов на русском языке. Цель статьи – выявление частотного способа языковой адаптации имен собственных, используемого переводчиками, и определение оптимальности того или иного подхода при переводе книг. В качестве методов исследования применяется семантический анализ и классификация антропонимов, сравнение оригинальных имен собственных с их переводом. В ходе анализа выявляется, какой способ языковой адаптации имен собственных чаще используется переводчиками, делаются выводы об оптимальности того или иного подхода.

Ключевые слова: перевод, транскрипция, транслитерация, калькирование, контекстуальный перевод.

Введение

Перевод – это воспроизведение культурных особенностей и «дополнительных смыслов», присущих одному языку, средствами любого другого языка. Проблема осуществления «верного» перевода состоит не только в его семантической точности или эквивалентности языковых единиц по значению, но и в том, в какой степени те или иные культурные, моральные и другие различия представлены в языках, а также в способе перевода для интерпретации оригинального текста (Автономова, 2009, с. 418).

Отметим, что главной особенностью при переводе произведений художественной литературы выступает изображение целостной картины повествования, воплощенной автором произведения. Эта передача должна быть осуществлена доступным и понятным читателю образом, с сохранением деталей атмосферы изображенного мира и особенностей текста языка-оригинала. В этой связи перевод художественных текстов требует особого внимания со стороны переводчика (Рецкер, 2020, с. 9–10).

Имена собственные – значимая составляющая любого языка. Они используются для номинации единичных объектов разного рода. В отличие от имен нарицательных, они применяются практически во всех ситуациях речевой коммуникации, поскольку на разных языках имя индивида, а также его фамилия и другие «личные данные» (патроним, прозвище и т.д.) будут звучать схожим образом. При переводе онимов, называющих человека, теряется целый пласт тех структур и особенностей, благодаря которым данная группа имен собственных обретает свою собственную форму, способность к видоизменению и словообразованию. По этой причине проблема применения вариативных способов перевода имен собственных в условиях современной действительности является особенно актуальной (Бархударов, 2020, с. 77).

Особый интерес вызывает рассмотрение антропонимов в контексте художественного текста, поскольку автор старается создать с их помощью свой уникальный ономастический мир, наделяя имена собственные богатством и разнообразием ассоциативных связей. К переводчику предъявляется комплекс строгих требований: оценивая понятность и непонятность, привычность и непривычность, узнаваемость и неузнаваемость текста для аудитории читателей, он воспринимает текст не как простой обыватель, а оценивает его как представитель культуры иного рода. Перед пере-

водчиком также ставится задача передать в именах собственных характер главных и второстепенных героев, воссоздав такое имя, которое будет вызывать у читателя ассоциации, соответствующие образу, запечатленному автором оригинального литературного произведения. При этом – в случае излишне формализованного подхода при переводе наименований на другой язык – переводчик не достигнет необходимого результата аутентичности. В отдельных случаях «точность» передачи языка оригинала приводит к возникновению неудобопроизносимых, неблагозвучных или вовсе лишенных авторского смысла наименований (Комиссаров, 2019, с. 101).

Целью представленной статьи является выявление наиболее частотного способа языковой адаптации имен собственных, используемого переводчиками серии книг Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере издательства «РОСМЭН» и «МАХАОН», и определение оптимальности того или иного подхода при переводе.

В качестве методов исследования применяется семантический анализ и классификация антропонимов по способу перевода антропонимов, сравнение английских имен собственных и их русскоязычного переводного варианта.

Обсуждение вопроса

Для того чтобы осветить проблему перевода имен собственных с английского на русский язык, для анализа были взяты конструкции, представленные на страницах серии книг о приключениях Гарри Поттера и его друзей, автором которых является Дж.К. Роулинг.

Переводческий интерес (в плане имен собственных) названные романы имеют по ряду причин. Во-первых, Серия книг содержит в своем составе многочисленные реминисценции, относящиеся к культурам разных народов, которые составляют несомненную, но творчески увлекательную проблему перевода: например, к легенде о мече Короля Артура – Экскалибуре, поскольку меч Годрика Гриффиндора из шляпы мог вытащить только истинный гриффиндорец; к римскому мифу о Ромуле и Реме, двух братьях, которые были воспитаны волками, а профессор Люпин соединяет черты волка и человека и др. Во-вторых, романы совмещают в себе множество жанровых характеристик фэнтезийного, любовного, приключенческого и подросткового романа, а также детектива. Кроме того, текст данной серии книг понятен и близок читателям, поскольку рассказывает о детстве, школьных годах юного волшебника, становлении и развитии главного героя как самостоятельной личности.

Прежде чем перейти к разбору русского перевода имен собственных в книгах Дж.К. Роулинг, нужно сказать несколько слов об издательствах, занимавшихся их переводом. Так, в 2000 г. права на перевод книг приобрело издательство «РОСМЭН». Перевод текстов осуществлял кол-

лектив специалистов (И. Оранский, В. Голышев, В. Бобков и Л. Мотылев), большая часть работы была проделана М. Литвиновой. В 2013 г. права на издание книг выкупило издательство «МАХАОН», входящее в состав «Азбуки-Аттикус». Оно выпустило обновленный вариант перевода книг. Переводчиком, представляющим данное издательство, являлась М. Спивак, сделавшая любительский перевод первой книги в 1998 г. Издательству понравилась представленная ею версия, и оно выкупило права на перевод, впоследствии скорректировав его отдельные аспекты (https://ru.wikipedia.org/wiki/Серия_романов_о_Гарри_Поттере).

Как известно, существует несколько способов перевода имен собственных:

переводческая транскрипция – формальное воссоздание исходной лексической единицы посредством фонем переводящего языка, фонетическая имитация исходного слова (то есть прием перевода английских наименований посредством звуковых аналогий в русском языке) (Казакова, 2020, с. 63–64);

транслитерация – формальное побуквенное воссоздание исходной лексической единицы с помощью алфавита переводящего языка, буквенная имитация формы исходной лексемы (при этом в переводном тексте она предстает в форме, которая приспособляется к произносительным характеристикам переводящего языка) (Казакова, 2020, с. 63–64);

калькирование – воспроизведение комбинаторного состава слова или словосочетания, в рамках которого составные части слова (морфемы) либо фразы (лексемы) переводятся соответствующими элементами переводящего языка (Казакова, 2020, с. 88–89).

В.С. Слепович выделяет контекстуальный перевод, при котором происходит замена лексемы или словосочетания исходного языка логическим словарным соответствием в переводящем языке (Слепович, 2014, с. 10).

Серию книг о юном волшебнике отличает использование так называемых «говорящих» имен собственных. Это характерно ряду имен главных и второстепенных героев: *Гарри Поттер* (Гарри – аналог имени Генри (чаще всего им называли королей), фамилия персонажа происходит от английского слова *potter* («гончар») и отсылает читателей одновременно к понятиям «кропотливого мастерства» и «простого происхождения»), *Рон Уизли* (Рональд (полная форма имени героя) в переводе с древнескандинавского – «советник правителя»), *Гермиона Грейнджер* (английское *granger* переводится как «крестьянин», также Гермиона – имя героини древнегреческих мифов, дочери Менелая и Елены, мудрой женщины), *Альбус Персиваль Вульффрик Брайан Дамблдор* (Альбус в переводе с лат. – «белый», Персиваль – одно из имен рыцарей Круглого стола, Вульффрик в переводе с англосаксонского – «волчий правитель», Дамблдор в староанглийском – «шмель»), *Том*

Марволо (происходит от английского *marvelous* – «потрясающий») *Реддл* или *Волан-де-Морт* (в переводе с фр. *vol de mort* – «полет смерти»), *Питер Петтигрю* (французская лексема *petit* (маленький) и английская *grew* (вырос) создают образ человека, который поддался искушению темных сил и превратился в крысу, долгое время скрываясь в таком обличии), *Ремус Люпин* (Ремус перекрещивается с именами героев древнеримской легенды *Ромул* и *Рем*, лексема *lupin* в переводе с лат. – «волчий»), *Рубеус Хагрид* (*hagrid* – диалектизм с семантикой «человек, у которого была плохая ночь», *rubeo* с лат. – «красный»), *Сириус Блэк* (*black* с английского – «черный», *Сирус* – название самой яркой звезды), *Беллатриса Лейстрендж* (имя героини происходит от названия 25-й яркой звезды на небе, фамилия говорит о ее странности: в переводе с английского *strange* – «странная»), *Драко Малфой* (*Драко* с лат. переводится, как «дракон», а фамилия – слияние французских слов *mal* («зло») и *foi* («вера»), *Аргус Филч* (*Argus* – имя многоглазого всевидящего великана из древнегреческой мифологии, *filch* в переводе с английского – стащить, стянуть) и др.

Таким образом, происхождение большей части представленных наименований обусловлено традициями английского языка: имена собственные корнями принадлежат к языковым группам индоевропейской семьи (кельтским, германским), так или иначе привязаны к месту жительства англичан, ассоциируются с названиями профессий и т.д.

При процессе передачи антропонимов с языка оригинала на переводимый язык специалисты выбирают коллокацию транскрипционного и транслитерационного способа перевода (совмещение буквенного и звукового состава одной и той же лексемы) (Слепович, 2014, с. 25). Рассмотрим, как это осуществляется на практике в книгах о Гарри Поттере.

Переводческая теория преимущественно придерживается принципа транслитерации и транскрипции при передаче имен собственных, поскольку они не осложняют понимание текста, не затрудняют восприятие его первичных и вторичных смыслов. Так, И. Оранский (переводчик книги «Гарри Поттер и философский камень» по заказу издательства «РОСМЭН») опирался на данные приемы перевода, однако М. Литвинова (для того же издательства) в последующих переводах серии книг использовала калькирование. Как правило последний способ перевода не всегда может быть оправданно использован в переводимом тексте, поскольку в некоторых случаях вносит эффект комичности (*Longbottom* – *Долгопупс*, *Luna* – *Полумна* и др.). При этом наблюдаются такие контекстуальные примеры, в которых калькирование исключает отрицательную семантику лексемы, сохраняющуюся при транскрипционном способе перевода (*Mundungus* – *Наземникус*, *Moody* – *Грюм* и др.).

Контекстуальный перевод не всегда тесно переплетен по семантике с исходным значением,

которое вкладывается в антропоним автором. Он помогает реализовать иное уникальное обличие того или иного героя литературного произведения (например, *Живоглот* – *Crookshanks*, *Бродяга* – *Padfoot*). Так, М. Спивак (переводчик книги от издательства «МАХАОН») использует в рамках перевода имен собственных «контекстуальные оттенки», прибегая к такому приему перевода для облегчения понимания и создания так называемого приема «языковой игры», однако в некоторых случаях этот прием не оправдан.

Например, в антропониме *Эврана Вранзор* (оригинал – *Rowena Ravenclaw*) дублирование русского корня *вран-* создает комичный эффект, не передает в точности особенности характера персонажа; используя имя собственное *Злотеус Злей* (*Severus Snape*), переводчик намекает, что данный персонаж является злодеем, однако Роулинг в последней книге «Гарри Поттер и Дары Смерти» раскрывает иную сторону персонажа, отмечая, что он помогает мальчику-волшебнику, а то, что случилось с ним в прошлом, – череда ошибок, о которых он сожалел, пытаясь их искупить. В имени профессора *Страунса* (*Profwssor Quirrel*) в тексте книги «Гарри Поттер и Философский камень» подчеркивается странность персонажа, однако данная характеристика по сути не является его отличительной чертой. Профессор притворяется, его истинный облик раскрывается в конце книги «Гарри Поттер и Философский Камень». Первоначально перевод имени данного персонажа выглядел иначе – профессор *Белка*. В переводе с английского *squirrel* – «белка», переводчик использует аналогичную русскую лексему. Однако фамилия персонажа в английском отличается от написания слова «белка» (*Quirrell*). Переводчик могла бы ее изменить, опираясь на другие английские слова сходного облика, в частности, *quarrel* – «раздор», поскольку данный персонаж помогает возродиться антагонисту главного героя. Руководствуясь тем, что в переводе с английского лексема *wood* означает «дерево», Мария Спивак интерпретирует имя собственное капитана команды Гриффиндора по Квиддичу как *Оливер Древо* (*Oliver Wood*), хотя в большинстве случаев при переводе английские фамилии не меняются, сохраняют свой первоначальный облик и звучание.

Для того чтобы выяснить, какой из приемов перевода чаще применяется в данной серии книг, нами проанализированы имена собственные романного цикла. Ниже они приводятся по группам (по типу перевода) с указанием издательства и их оригинальной английской версии.

Так, при помощи **транскрипционного способа** перевода переводятся следующие имена собственные: *Дадли* (РОСМЭН; оригинал – *Dudley*); *Рон Уизли* (РОСМЭН И МАХАОН; оригинал – *Ron Weasley*) (стоит также отметить, что большая часть имен собственных представителей семейства Уизли переводятся с помощью транскрипционного способа: *Фред*, *Джордж*, *Молли*, *Джинни*, *Чарли*); *Вольдеморт* (МАХАОН; оригинал – *Voldemort*);

Хедвига (МАХАОН; оригинал – Hedwig); *Невиль Лонгботтом* (вариант перевода от издательства МАХАОН; оригинал – Neville Longbottom); *Шеймас Финниган* (МАХАОН; оригинал – Seamus Finnigan); *Годрик Гриффиндор* (РОСМЭН И МАХАОН; оригинал – Godric Gryffindor); *Альбус Дамблдор* (РОСМЭН; оригинал – Albus Dumbledore); *Рита Скитер* (РОСМЭН; оригинал – Rita Skeeter); *Луна Лавгуд* (вариант перевода от издательства МАХАОН; оригинал – Luna Lovegood); *Салазар Слизерин* (РОСМЭН И МАХАОН; оригинал – Salazar Slytherin); *Оливер Вуд* (РОСМЭН; оригинал – Oliver Wood); *Профессор Амбридж* (РОСМЭН; оригинал – Professor Umbridge).

Транслитерация, наблюдается в следующих примерах перевода имен собственных: *Дудли* (МАХАОН; оригинал – Dudley); *Дурсль* (РОСМЭН) / *Дурслей* (МАХАОН) (оригинал – Dursley); *Гарри Поттер* (РОСМЭН И МАХАОН; оригинал – Harry Potter); *Симус Финниган* (РОСМЭН; оригинал – Seamus Finnigan); *Ровена Равенкло* (МАХАОН; оригинал – Rowena Ravenclaw); *Альбус Думбльдор* (МАХАОН; оригинал – Albus Dumbledore); *Хельга Хуффльпуфф* (МАХАОН; оригинал – Helga Hufflepuff); *Том Марволо (Нарволо) Реддл (Риддл)* (РОСМЭН) и *Том Ярволо Риддль* (МАХАОН) (оригинал – Tom Marvolo Riddle); *Диагон-аллея* (МАХАОН; оригинал – Diagon Alley).

Калькирование отражено в данных ниже примерах имен собственных: *Вы-Знаете-Кто* (РОСМЭН; оригинал – You-Know-Who); *Тот-Кого-Нельзя-Называть* (МАХАОН) / *Тот-Кто-Не-Должен-Быть-Помянут* (МАХАОН) (оригинал – He-Who-Must-Not-Be-Named); *Короستا* (РОСМЭН) / *Струлик* (МАХАОН) (оригинал – Scabbers); *Профессор Стебель* (РОСМЭН) или *Профессор Спаржелла / Спарж* (МАХАОН) (оригинал – professor Sprout); *Оливер Древ* (МАХАОН; оригинал – Oliver Wood); *Косолапус* (МАХАОН; оригинал – Crookshanks); *Гораций Слизнорт* (РОСМЭН; оригинал – Horace Slughorn); *Улица Бирючиновая / Бирючиновая аллея* (МАХАОН) (оригинал – Privet Drive); *Косой переулок* (РОСМЭН; оригинал – Diagon Alley).

Контекстуальный перевод используется в таких случаях: *Рита Вритер* (МАХАОН; оригинал – Rita Skeeter); *Психуна Лавгуд* (вариант перевода от издательства МАХАОН; оригинал – Luna Lovegood); *Златопуст Локонс* (РОСМЭН) / *Сверкарь Чаруальд* (МАХАОН) (оригинал – Gilderoy Lockhart); *Живоглот* (РОСМЭН; оригинал – Crookshanks); *Профессор Кхебридж* (МАХАОН; оригинал – Professor Umbridge); *Гораций Дивангард* (МАХАОН; оригинал – Horace Slughorn); *Тисовая улица* (РОСМЭН; оригинал – Privet Drive); *Кандида Когтевран* (РОСМЭН) / *Эврана (Эрана) Вранзор* (МАХАОН) (оригинал – Rowena Ravenclaw); *Пенелопа Пуффендуй* (РОСМЭН; оригинал – Helga Hufflepuff).

Имеются случаи смешения при переводе транскрипции и транслитерации. Например, в следующих именах собственных: *Рон Уэсли* (вариант перевода от издательства МАХАОН; оригинал – Ron

Weasley); *Гермиона Грейнджер* (РОСМЭН И МАХАОН) и *Гермиона Грэнжер* (вариант перевода от издательства МАХАОН) (оригинал – Hermione Granger). Зачастую транскрипция и транслитерация используются вместе с калькированием. Например, в имени собственном *Невиль Длиннопоп* (вариант перевода от издательства МАХАОН; оригинал – Neville Longbottom). Нами отмечено смешение транскрипции и транслитерации с контекстуальным переводом. Например, в именах собственных *Полумна Лавгуд* (РОСМЭН; оригинал – Luna Lovegood), *Невилл Долгопупс* (РОСМЭН; оригинал – Neville Longbottom), *Северус Снегг* (РОСМЭН) или *Злодеус / Злотеус Злей* (МАХАОН) (оригинал – Severus Snape).

Обратив внимание на особенности интерпретации имен собственных из романов Дж.К. Роулинг в русскоязычном тексте (проанализированы 30 оригинальных английских наименований, с учетом особенностей их перевода в разных издательствах), мы выявили, что чаще всего переводчики обращаются к транскрипционному способу перевода (13 вариантов), реже – к транслитерации, калькированию и контекстуальному переводу (по 9 вариантов каждый). В некоторых случаях мы наблюдаем, что к контекстуальному переводу, калькированию и транслитерации прибавляется транскрипция, которая делает антропоним более органичным, приближая его к оригинальному звучанию.

Для издательства «РОСМЭН» предпочтительным остается перевод имен собственных с помощью транскрипции, калькирования и контекстуального перевода (по 8 вариантов), в меньшей степени используется транслитерация (4 варианта). Для издательства «МАХАОН», напротив, транслитерация выступает ведущим способом перевода (10 вариантов), при этом транскрипция (9 вариантов), калькирование и контекстуальный перевод (по 8 вариантов) также применимы.

Заключение

В заключении мы отмечаем, что в романах о Гарри Поттере антропонимы выполняют основополагающую функцию – они придают художественным текстам определенную оригинальность, позволяют читательской аудитории лучше понять авторскую задумку. В большинстве случаев они переводятся на русский язык с помощью транскрипции и транслитерации, поскольку такие способы перевода позволяют отразить национальное своеобразие в словесной и звуковой форме имен собственных. Калькирование характерно для антропонимов с определенной семантикой, которую необходимо обозначить при переводе для облегчения восприятия сюжета читателем.

Кроме того, исследование приемов передачи имен собственных в данной серии книг при переводе на русский язык помогает выделить и сравнить особенности употребления сходных по семантике имен собственных в русском и англий-

ском языке, выявив, какие переводческие приемы актуальны в современной практике.

Невозможно выделить конкретного переводчика, которому лучше удалось интерпретировать данные книги. При этом оба издательства «РОСМЭН» и «МАХАОН» дали возможность русскоязычной аудитории познакомиться с захватывающей и уникальной историей волшебного мира. Тот факт, что цикл не теряет своей популярности в нашей стране до настоящего времени, позволяет сделать вывод о том, что обоим издательствам удалось достойно реализовать поставленные при переводе задачи.

Литература

1. Автономова Н.С. Открытая структура: Якобсон – Бахтин – Лотман – Гаспаров: монография, серия: Российские пропилеи. М.: Российская политическая энциклопедия, 2009. 503 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. М.: Международные отношения, 2020. 239 с.
3. Википедия. Свободная энциклопедия. Серия романов о Гарри Поттере. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Серия_романов_о_Гарри_Поттере (дата обращения: 27.07.2023).
4. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English ↔ Russian. Серия: Изучаем иностранные языки. СПб.: Союз, 2020. 320 с.
5. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2019. 424 с.
6. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. М.: Р. Валент, 2020. 240 с.
7. Слепович В.С. Курс перевода (английский ↔ русский язык) = Translation Course (English ↔ Russian): учебник для студентов высш. учеб. заведений по специальности «Мировая экономика». 10-е изд. Минск: ТетраСистемс, 2014. 320 с.

FEATURES OF THE TRANSLATION OF PROPER NAMES IN THE SERIES OF BOOKS ABOUT HARRY POTTER BY J.K. ROWLING

Korabelnikova E.I.

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University\

The article discusses the features of the translation of proper names found in J.K. Rowling's Harry Potter books, based on Russian translations from two main publishing houses involved in the distribution of this series of books in Russia – “ROSMAN” and “MACHAON”. The main methods of translation of the lexical group under study (transcription, transliteration, calcification, contextual translation) are analyzed and examples of the usage of proper names in Russian texts of novels are given in a comparative form. The purpose of the article is to identify the frequency method of linguistic adaptation of proper names used by translators, and to determine the optimality of one or another approach when translating books. Semantic analysis and classification of anthroponyms, comparison of original proper names with their translation are used as research methods. During the analysis, it is revealed which method of linguistic adaptation of proper names is often used by translators, conclusions are drawn about the optimality of one or another approach.

Keywords: translation, transcription, transliteration, calculus, contextual translation.

References

1. Autonomova N. S. (2009) Open structure: Jakobson – Bakhtin – Lotman – Gasparov: monograph, series: Russian propylaea. Moscow: Russian Political Encyclopedia.
2. Barkhudarov L. S. (2020) Language and translation. Moscow: International Relations.
3. Wikipedia. Free encyclopedia. A series of novels about Harry Potter. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Серия_романов_о_Гарри_Поттере (Accessed 27.07.2023).
4. Kazakova T. A. (2020) Practical foundations of translation. English ↔ Russian. Series: Learning foreign languages. Saint Petersburg: Soyuz.
5. Komissarov V. N. (2019) Modern translation studies. Moscow: ETS.
6. Retsker Ya. I. (2020) Theory of translation and translation practice. Essays on the linguistic theory of translation. Moscow: R. Valent.
7. Slepovich V. S. (2014) Translation course (English ↔ Russian) = Translation Course (English ↔ Russian): textbook for higher education students, specializing in “World Economy”. 10th ed. Minsk: TetraSystems.

Лексическая интерференция англицизмов в современном немецком языке: на примере прессы Вооруженных сил Германии

Бойко Борис Леонидович,

профессор, д. филол.н., профессор, Военный университет имени князя Александра Невского Минобороны России
E-mail: borisboiko@gmail.com

Котлярова Анна Александровна,

преподаватель, Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации
E-mail: anita312@yandex.ru

В современном мире с развитием интернета и социальных сетей языки все чаще контактируют между собой. Результатом таких языковых контактов служит влияние одного языка на другой – интерференция. Лексика как самый подвижный уровень языка, чаще подвергается такому воздействию. Лексическая интерференция – заимствование языкового материала из языка донора языком реципиентом. Английский служит языком-донором для большинства современных языков. Большинство единиц лексической интерференции проходят этап освоения языком-реципиентом. Освоение заимствований происходит на нескольких уровнях: фонетическом, орфографическом, морфологическом, семантическом. Данная статья посвящена интеграции англицизмов в современном немецком языке. Проанализированы материалы немецкоязычной прессы оборонной направленности. Рассматривается освоение существительных, глаголов и прилагательных. Иллюстративный материал представлен на примере современной прессы немецкого оборонного ведомства.

Ключевые слова: языковой контакт, интерференция, англицизм, интеграция заимствований.

Фундаментальные функции языка делают его бесценным инструментом общения. Помимо социального взаимодействия и выразительной ценности, язык прежде всего служит инструментом мышления. Если бы сложные идеи невозможно было выразить словами, разработка подобных вопросов была бы крайне затруднена. То, что вы можете выразить словами, делает сказанное понятным для других. Таким образом, язык служит и для изучения собственной текущей реальности. Поскольку наша реальность постоянно меняется, меняется и словарный запас языка. Новые вещи иногда требуют новых наименований. С одной стороны, работают собственные средства отдельной языковой системы, с другой стороны, из иностранных языков заимствуются уже существующие слова. Язык служит обществу для открытия новых понятий. По мере того, как мир становится все более взаимосвязанным, языку отводится новая, важная роль. Языки – это открытые системы, обретающие свою идентичность в процессе межкультурной интеграции.

Заимствование единиц лексической интерференции – естественный и результат языковых контактов. Это один из каналов пополнения лексического фонда языка [9, с. 74].

Р. Погарелл и М. Шредер отмечают, что процессы заимствования тесно связаны с политическим, культурным, экономическим и военным влиянием в определённый момент времени [12, с 20].

Лексические инновации, используемые носителями языка, успех или неудача проявлений интерференции, распространении и признании в речевом сообществе, социально обусловленные вариации и изменения в их использовании – это общие процессы лексической динамики: заимствований и ассимиляции слов из других языков. Таким образом, как правило, первыми используют новые заимствования билингвы для уточнения какой-либо культурно или технологически новой концепции, или обращения к какому-то устоявшемуся понятию. Его можно сравнить с введением акронимов и других неологизмов, с одноязычными процессами, такими как семантическое расширение референции какого-либо существующего лексического элемента, создание нового сложного слова, номинализация глагола или прилагательного или аналогичное использование деривационной морфологии [13, с. 47].

Одним из результатов исследований языковых контактов является то, что заимствования можно классифицировать по частоте, независимо от конкретной ситуации контакта. Порядок заложен в ие-

рархии заемных средств. Согласно этому, легче всего передаются с одного языка на другой существительные, труднее – отдельные звуки.

Иерархия возможностей заимствования: существительное > прилагательное > глагол > наречие > предлог > другие служебные слова [1, с.79–80].

Значительное количество английских слов используется во многих европейских языках, и нет никаких признаков того, что этот процесс закончится или уменьшится в ближайшем будущем. Большинство этих заимствований являются «прямыми», т.е. когда английское слово используется в своей английской форме и с одним или несколькими значениями, существующими в английском языке. [Carstensen, 1986: 827]

Лана Майер и Мануела Путник, рассматривая функции англицизмов в немецких женских журналах, отмечают, что в большинстве случаев английские выражения предпочтительнее, чтобы придать текстам необычный, более заметный, «более крутой» оттенок, хотя существуют полностью эквивалентные немецкие лексемы. Англицизмы используются в целях языковой экономии, использование английского выражения предлагает альтернативу повторению немецкого выражения [10, с. 142].

Процесс ассимиляции в немецком языке начинается в тот момент, когда «иностранный слово» впервые используется в немецком текстовом контексте. Непосредственная ассимиляция проявляется в определении рода и написания существительных с прописной буквы, в добавлении немецкого инфинитивного окончания или соответствующего личного окончания к глаголам. С лингвистической точки зрения «иностранный слово», строго говоря, становится немецким словом при первом употреблении [16, с.153].

В процессе лексического заимствования слова из языка-донора в язык-реципиент слово обычно проходит фонологическую и морфологическую ассимиляцию и подчиняется правилам синтаксиса [13, с. 52].

Англицизмы – это не английские слова, а немецкие слова, заимствованные из английского. Обычно они имеют характеристики, отличающие их от английских слов. Все существительные в немецком языке имеют род и пишутся с заглавной буквы. В английском языке нет категории рода и нет подобного правила. И глаголы немецкого языка спрягаются по правилам немецкого языка. Ни одна форма немецкого глагола полностью не согласуется с соответствующей формой в английском языке, если соответствующие формы вообще существуют в английском языке. (to start – started – started) (starten – startete – gestartet) [1, с. 71].

По мысли Барбе [2, с.32] и Онышко [11, с. 152], род заимствованных существительных как правило определяется следующим образом:

– естественный род, совпадающий с означаемым объектом (die Lady, die Queen; der Gentleman, der Cowboy);

– англицизм получает такой же род, как и немецкий аналог (der Aufsatz – der Essay, die Wirtschaft – die Economy);

– род зависит от семантической категории исконных немецких слов (исконные немецкие слова для месяцев, времен года и дней недели мужского рода, химические элементы – среднего, названия цветов, как правило женского рода);

– род определяется по суффиксу (в немецком языке большинство исконных существительных, имеющих суффиксы -tät, -ung, -keit, -heit – женского рода; -er, -ist, -ich, -ant – мужского; -chen, -lein, -um, -ment – среднего).

Приведем ряд примеров из журнала немецкого оборонного ведомства «Y-Das Magazin»:

Rund 25.000 Besucherinnen und Besucher nutzen beim „Open Ship“ die Chance, die grauen Krieger zu besichtigen. (Около 25 000 посетителей воспользовались возможностью подняться на корабль в рамках программы «Открытый корабль») Der Schiff (корабль) – der „Open Ship“.

Bessere Sicht auf hoher See. Die Korvetten der Marine erhalten eine neues unbemanntes Aufklärungsgerät: den Sea Falcon. Der Sea Falcon unterstützt so die modernen See/LandzielLenkflugkörper der Korvetten. – Улучшенная видимость в открытом море. Корветы ВМС получили новый беспилотный разведывательный аппарат «Морской сокол». Таким образом, «Морской сокол» используется при наведении современных управляемых ракет морского базирования.) Der Falke (сокол) – der Sea Falcon.

Ein Airbus A400M rollt auf dem Taxiway vorbei. – По рулежной дорожке проезжает Airbus A400M.) Der Weg (путь) – der Taxiway.

Несмотря на эти общие тенденции, род заимствованных существительных непредсказуем и часто непоследователен.

Eine verletzte Person wird mit einer Sea King Mk41 der Deutschen Marine aus der Gefahrenzone ausgeflogen. – Раненого эвакуируют из опасной зоны на самолете Sea King Mk41 ВМС Германии. Die Sea King (Der König, der Hubschrauber).

Erst dann heißt es aus dem Cockpit: „Wir starten!“ (Из кабины пилотов слышно: „Взлетаем!“). Das Cockpit (die Kabine des Piloten in einem Flugzeug). [5]

Das Combat Control Team (CCT) führt beim Sprung alles Material mit sich, um am Boden eine Landebahn für Flugzeuge einzurichten. Во время прыжка Группа боевого управления (ЦКТ) имеет на борту все материалы для устройства взлетно-посадочной полосы для самолетов на земле.

Das Herzstück des Fallschirmspezialzuges kommt jetzt zum Einsatz: das Combat Control Team (CCT) Сейчас развернуто сердце специального парашютного взвода: Группа боевого управления (ЦКТ) [7]. Das Team – die Mannschaft, die Gruppe.

Проанализировав процессы получения категории рода англицизмами, мы пришли к выводу, что, хотя в некоторых случаях механизмы определения рода заимствованных существительных не всегда предсказуемы, в основном, заимствованные су-

ществительные получают категорию рода немецкого исконного синонима.

Смешанные соединения или частичные замены представляют собой сочетание английских и немецких лексем. Соединение может быть основано на английской модели (редко) или может быть образовано на немецком языке без английской модели (часто). Финк различает подлинные и ложные частичные замены [14, с. 11].

Корпусный анализ показывает, что 26% всех англицизмов представляют собой смешанные соединения. Что касается орфографической интеграции, можно наблюдать три варианта. Словообразующие элементы можно писать как вместе Beautykonzern (косметическая компания), через дефис Beauty-Geschenke (косметические продукты в подарок), так и отдельно Beauty Redakteur-in (редактор раздела косметических продуктов). В корпусе отмечается тенденция использования дефиса. Через дефис образуется 58,7% смешанных соединений, слитно пишется 40,8%, раздельно 0,5% [10, с. 131–139].

Смешанные сложные слова, как и соединения, образованные исключительно из лексем своего языка, содержат основное слово или словооснову и один или несколько определителей. Основное слово является последней частью слова и определяет часть речи сложного слова и его флективные свойства. В принципе, определяющее слово(а) можно опустить без ущерба для грамматических свойств сложного слова. [Höhle, 1982: 104–106] *Nächstes Jahr steht dann der Umbau zum MEDEVAC-Flieger an.* – В следующем году мы переоборудуем его в самолет для медицинской эвакуации. *Bewaffnet mit einer gut 20-seitigen Checkliste nimmt das Abnahmeteam Platz in der A321LR, Kommandant Hauck lässt die Triebwerke starten.* – Вооружившись 20-страничным контрольным списком, приемочная группа садится в A321LR, а командир Хаук запускает двигатели [5].

Sturmgewehr. Derzeit stehen zwei Varianten des G36K zur Verfügung, beides umgebaute Softair-Waffen. Die Sturmgewehre sind mit einem virtuell übertragbaren Sicherungshebel und einem Blowback-System ausgestattet. – Штурмовая винтовка. В настоящее время доступны два варианта G36K, оба являются переоборудованным оружием для страйкбола. Они оснащены предохранителем и имитацией отдачи [6].

Глаголы, заимствованные из английского языка, как правило, получают слабое спряжение, т.е. в инфинитиве к ним добавляется суффикс -en (downloaden, chatten, daten, surfen), для спряжения в Präteritum (к ним добавляется -te; в Partizip II, приставка ge – и суффикс -t, и вся парадигма спряжения в настоящем времени: Ich google, du timest, er downloadet, wir brainstormen, ihr designt, sie out-sourcen [17].

Тот факт, что интеграция английской лексики сегодня происходит столь успешно, обусловлен еще и доминированием средств массовой информации в повседневной жизни людей. Средства

массовой информации стали частью сегодняшнего времени и общества. Они служат средством получения информации, развлечения и формирования общественного мнения. Языки представляют собой открытые системы, которым приходится адаптироваться к духу времени и культурным изменениям. Если в общества происходят изменения, то они затрагивают и язык. Чем больше общество открывается другим культурам и обществам, тем больше используемому языку придется адаптироваться к этим изменениям. В какой степени общество открывается и затем меняется, язык может служить средством передачи содержания, своего рода сейсмографом. Из-за исторической связи с английской и, прежде всего, американской культурой, интеграция слов английского происхождения стала неизбежной. Язык и образы играют ключевую роль в распространении слов, заимствованных из английского языка. Язык и изображения являются важными мультипликаторами публичного языка. Англицизмы представлены и доступны людям только через язык и изображения. В средствах массовой информации они проявляются в печатных изданиях, на радио, в телевидении и Интернете.

Литература

1. Айзенберг, Питер. «Англицизмы в немецком языке». Богатство и бедность немецкого языка: первый отчет о состоянии немецкого языка, под редакцией Немецкой академии языка и поэзии и Союза немецких академий наук, Берлин, Бостон: Де Грюйтер, 2014, С. 57–120.
2. Барбе, Катарина. «Роль англицизмов в немецком языке», *Die Lehrpraxis/Teaching German* 37(1), 2004. С. 26–38.
3. Буссе, Ульрих. «Типы англицизмов от *heilago geist* до *Extremsparing*, показанные с использованием избранных лексикографических категорий». // Штикель, Герхард (ред.). Новое и иностранное в немецком словаре. Текущее лексическое изменение. Ежегодное издание Института немецкого языка за 2000 год. Берлин: де Грютер, 2001. С. 131–155.
4. Гёрлах, Манфред. «Airbagging – это модно или нет?» Новый словарь англицизмов». В: ПЮТЦ, Мартин (ред.). Выбор языка. Условия, ограничения и последствия. (= Воздействие: Исследования языка и общества, 1). Амстердам/Филадельфия: Джон Бенджаминс, 1997. С. 91–111.
5. Журнал Бундесвера. 2022/4 Печать Dierichs Druck, Media GmbH & Co. KG, Кассель.
6. Журнал Бундесвера. 2022/6 Печать Dierichs Druck, Media GmbH & Co. KG, Кассель.
7. Журнал Бундесвера. 2022/2 Печать Dierichs Druck, Media GmbH & Co. KG, Кассель.
8. Карстенсен, Бродер. «Евро-английский» // Лингвистика через исторические и географические границы: Том 1: Лингвистическая теория и историческая лингвистика. Том 2: Опи-

сательная, контрастивная и прикладная лингвистика. Берлин, Нью-Йорк: Де Грютер Мутон, 1986, С. 827–836.

9. Крысин Л.П. Этапы освоения иноязычного слова // Русский язык в школе. – 1991. – No 2. – С. 74–78
10. Майер, Лана З. Мануэла Н. Путник. От властных женщин до фастфудов: англицизмы в языке немецких женских журналов // Журнал языков и литературы философского факультета, Том 1, № 1, 2011. С. 131–145.
11. Онышко. Александр 2007. Англицизмы в немецком языке. Заимствование, лексическая продуктивность и переключение письменного кода (Лингвистика – Импульсы и тенденции; 23). Берлин, Нью-Йорк: Де Грютер. xi, 2007. 376 с.
12. Погарелл, Райнер, Шредер, Маркус. Словарь лишнего англицизма. 4-е, полностью переработанное и дополненное издание. Падерборн. 2001 181 с.
13. Поплак, Шана; Дэвид Санкофф; и Кристофер Миллер. Социальные корреляты и лингвистические процессы лексического заимствования и ассимиляции. Лингвистика 26. 1988. С. 47–104.
14. Финк Х. Американизмы в словаре немецкой ежедневной прессы. Показано на примере трех национальных ежедневных газет: Süddeutsche Zeitung, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Die Welt. Мюнхен: Хубер. 1968. 534 с.
15. Холе, Тилман Н. О составе и словообразовании: о составной структуре словообразования в немецком языке, в: Журнал лингвистики, Том 1, № 1, 1982. С. 76–112.
16. Янг, В. Англицизмы в немецком языке. На примере новостного журнала Der Spiegel. Тюбинген: Нимейер. 1990. 246 с.
17. Downloaded или downloaded – Как переводятся глаголы с английского на немецкий? URL: <https://grammis.ids-mannheim.de/fragen/140>

LEXICAL INTERFERENCE OF ANGLICISMS IN MODERN GERMAN: THE EXAMPLE OF THE PRESS OF THE GERMAN ARMED FORCES

Boiko B.L., Kotlyarova A.A.

The Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation

In the modern world, with the development of the Internet and social networks, languages are increasingly in contact with each other. The result of such language contacts is the influence of one language on another – interference. Vocabulary, as the most mobile level of language, is most often subject to such influence. Lexical interference is the borrowing of linguistic material from the donor language by the recipient language. English serves as the source language for most modern languages. Most units of lexical interference undergo integration by the recipient language. This integration of borrowings occurs at several levels: phonetic, spelling, morpho-

logical, semantic. This article deals with the integration of English loanwords in the German language. The examples were taken from German defense media. The integration of nouns, verbs and adjectives are the key points of this article. The examples in the article are taken from the media of the German defense establishment.

Keywords: language contact, interference, English loanwords, integration of the loanwords.

References

1. Eisenberg, Peter. “Anglizismen im Deutschen”. Reichtum und Armut der deutschen Sprache: Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache, edited by Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung and Union der deutschen Akademien der Wissenschaften, Berlin, Boston: De Gruyter, 2014, pp. 57–120
2. Barbe, Katharina. „The Role of Anglicisms in the German Language”. In Die Unterrichtspraxis/Teaching German 37(1), 2004. P. 26–38.
3. Busse, Ulrich. „Typen von Anglizismen von der heilago geist bis Extremsparing aufgezeigt anhand ausgewählter lexikographischer Kategorisierungen“// Stickel, Gerhard (ed.). Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz. Aktueller lexikalischer Wandel. Jahrbuch 2000 des Instituts für Deutsche Sprache. Berlin: de Gruyter, 2001. P. 131–155.
4. Gořlach, Manfred. „Is airbagging hip or mega-out? A new dictionary of anglicisms“. In: PUTZ, Martin (ed.). Language Choices. Conditions, constraints, and consequences. (= Impact: Studies in Language and Society, 1). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1997. P..91–111.
5. Y: Das Magazin der Bundeswehr. 2022/4 Druck Dierichs Druck, Media GmbH & Co. KG, Kassel.
6. Y: Das Magazin der Bundeswehr. 2022/6 Druck Dierichs Druck, Media GmbH & Co. KG, Kassel.
7. Y: Das Magazin der Bundeswehr. 2022/2 Druck Dierichs Druck, Media GmbH & Co. KG, Kassel.
8. Carstensen, Broder. “Euro-English”// Linguistics across Historical and Geographical Boundaries: Vol 1: Linguistic Theory and Historical Linguistics. Vol 2: Descriptive, Contrastive, and Applied Linguistics. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 1986, pp. 827–836.
9. Krysin L.P. Levels of integration of borrowing // Russian language at school. – 1991. – No. 2. – P. 74–78
10. Mayer, Lana Z. Manuela N. Putnik. Von Powerfrauen bis Junk-Food-Essern: Anglizismen in der Sprache deutscher Frauenzeitschriften // The Journal for Languages and Literature of the Faculty of Philosophy, Jg. 1, Nr. 1, 2011. S. 131–145.
11. Onysko. Alexander 2007. Anglicisms in German. Borrowing, lexical productivity, and writtencodeswitching (Linguistik–Impulse und Tendenzen; 23). Berlin, New York: De Gruyter. xi, 376 S.
12. Pogarell, Reiner, Schröder, Markus. Wörterbuch überflüssiger Anglizismen. 4., völlig neu überarbeitete und erweiterte Auflage. Paderborn. 2001. 181 S.
13. Poplack, Shana; David Sankoff; and Christopher Miller. 1988. The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation. Linguistics 26. pp.47–104.
14. Fink, H. Amerikanismen im Wortschatz der deutschen Tagespresse. Dargestellt am Beispiel dreier überregionaler Tageszeitungen: Süddeutsche Zeitung, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Die Welt. München: Hueber. 1968. 534 S.
15. Höhle, Tilman N. Über Komposition und Derivation: zur Konstituentenstruktur von Wortbildungsprodukten im Deutschen, in: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, Jg. 1, Nr. 1, 1982. S. 76–112.
16. Yang, W. Anglizismen im Deutschen. Am Beispiel des Nachrichtenmagazins Der Spiegel. Tübingen: Niemeyer. 1990. 246 S.
17. Downgeloadet oder gedownloadet – Wie werden Verben aus dem Englischen eingedeutscht? URL: <https://grammis.ids-mannheim.de/fragen/140>

Реализация концепта страха с помощью эпитетов жанра готических романов

Кривоносова Александра Игоревна,

преподаватель-исследователь, старший преподаватель,
Государственный академический университет гуманитарных наук (ГАУГН)
E-mail: akrivonosova@gaugn.ru

Цель статьи – изучить и проанализировать концепцию страха, как она изображена через эпитеты в готических романах. Основное внимание уделяется пониманию того, каким образом страх действует как эпитет внутри жанра, формируя как повествовательный ландшафт, так и эмоциональную вовлеченность читателей.

Методы: используемая методология предполагает всесторонний обзор классических и современных готических романов. Исследуя произведения разных авторов, в статье анализируются лингвистические приемы и эпитеты, используемые для передачи страха. Кроме того, данные когнитивной лингвистики интегрированы, чтобы обеспечить более глубокое понимание того, как эти эпитеты способствуют когнитивному и эмоциональному переживанию страха в готическом жанре.

Результаты: результаты этого исследования показывают, что страх выступает в качестве универсального эпитета в готических романах. Анализ современных и классических примеров показывает, как страх, выраженный через эпитеты, не только вызывает тревожное чувство, но и формирует психологические и эмоциональные аспекты героев и читателей. Более того, точка зрения когнитивной лингвистики проливает свет на сложные способы, с помощью которых язык конструирует и передает многогранную природу страха в жанре готического романа.

Выводы: таким образом, эта статья раскрывает значение страха как эпитета в готических романах, исследуя его лингвистические выражения, повествовательное воздействие и когнитивные аспекты, предоставляя ценную информацию о непреходящей привлекательности этого жанра.

Ключевые слова: эпитет, концепт, страх, готический жанр, когнитивная лингвистика, английский язык, англоязычная литература

Введение

Жанр готического романа с его мрачными и загадочными оттенками уже давно стал увлекательной сферой для литературных исследований. Одним из заметных элементов, пронизывающих запутанное полотно готической литературы, является повсеместное присутствие страха. Страх в контексте готических романов – это не просто временная эмоция, но часто он служит эпитетом – повествовательным приемом, определяющим самую суть жанра.

Готические романы, родившиеся в 18 веке, процветают благодаря созданию атмосферы ожидания, ужаса и беспокойства. Страх в этом жанре не ограничивается традиционной тактикой запугивания, характерной для ужасов; скорее, это тонкая и многогранная сила. Это проявляется не только в сверхъестественных сущностях, которые преследуют повествование, но также в психологических глубинах персонажей и зловещей обстановке, в которой они обитают.

Материалы и методы

Методика предполагает всесторонний обзор классических и современных готических романов. Путем тщательного изучения таких произведений, как «Frankenstein» и «The Shadow of the Wind», в статье анализируются лингвистические приемы и эпитеты, используемые для передачи страха. Методы исследования являются: герменевтический анализ художественных текстов, сравнительно-сопоставительное изучение понятий, обобщение и интерпретация. В качестве методологической основы исследования используются идеи тверской школы герменевтики Г.И. Богина и идеи семиотической школы У. Эко, Р. Барта. Основными методами исследования является лингво-герменевтический анализ. Кроме того, используются идеи когнитивной лингвистики, чтобы обеспечить когнитивную основу для понимания влияния языка, связанного со страхом, в готическом жанре.

Работа имеет важное значение в литературной и лингвистической сферах, поскольку она обращается к устойчивому тематическому элементу страха в готических романах. Сосредоточив внимание на использовании эпитетов, статья предлагает детальное исследование роли языка в передаче и формировании эмоционального ландшафта страха в литературе.

Научная значимость статьи заключается в интеграции литературоведческого анализа и когнитивной лингвистики. Объединив эти дисциплины, исследование способствует более глубокому по-

ниманию того, как язык конструирует и передает концепцию страха. Анализ готических романов предоставляет богатый контекст для изучения сложных взаимоотношений между языком, эмоциями и структурой повествования.

Цель данного исследования – раскрыть значение страха как эпитета в готических романах. Углубляясь в лингвистические выражения, повествовательное воздействие и когнитивные аспекты страха в рамках этого жанра, исследование стремится обеспечить целостное понимание того, как страх функционирует как литературный прием. Это исследование обогащает литературоведческую науку и способствует более широкому курсу о пересечении языка и эмоций в литературе.

Литературный обзор

Материалом исследования послужили художественные тексты на английском языке, включая: «Frankenstein» Мэри Шелли [12], «Dracula» Брэма Стокера [13], «Rebecca» Дафны дю Морье [10], «The Shadow of the Wind» Карлоса Руиса Сафона [14], «Mexican Gothic» Сильвии Морено-Гарсиа [11], «Wuthering Heights» Эмили Бронте [6], «The Turn of the Screw» Генри Джеймса [7], «The Monk» Мэтью Льюиса [9], «Jane Eyre» Шарлотты Бронте [5], «The Historian» Элизабет Костовой [8]. Выбор конкретных готических романов для примеров был сделан с целью предоставить разнообразные и иллюстративные примеры, демонстрирующие всепроникающую природу страха как эпитета в жанре. Выбранные романы охватывают широкий спектр готических тем: от научного высокомерия и сверхъестественных существ до психологического ужаса и культурных страхов. Это разнообразие позволяет всесторонне изучить страх как эпитет в различных контекстах. «Frankenstein» и «Dracula» – основополагающие произведения, оказавшие значительное влияние на готический жанр. Включение этих классических произведений добавляет глубину и исторический контекст рассмотрению страха как эпитета. «Rebecca» и «Mexican Gothic» представляют собой современный взгляд на готический жанр. Они демонстрируют, как страх как эпитет развивается с течением времени и адаптируется к современным темам и культурным влияниям. Каждый из этих романов известен своей сложной повествовательной структурой, позволяющей провести детальный анализ того, как страх вплетен в ткань истории, персонажей и обстановки. Таким образом, избранные готические романы представляют собой богатую картину страха в качестве эпитета, предоставляя разнообразные примеры, которые обогащают понимание этого тематического элемента в жанре. Они представляют разные исторические периоды, культурные контексты и стили повествования, демонстрируя устойчивую и развивающуюся природу страха в готической литературе.

Один из способов, с помощью которого страх выступает в качестве эпитета в готических романах – это создание жутких пейзажей. Пустынные

замки, окутанные туманом болота и разрушающиеся особняки сами по себе становятся персонажами, вызывая чувство страха, которое пронизывает все повествование. Эти декорации служат внешним выражением внутренних страхов персонажей, отражая психологическое смятение, разворачивающееся в истории. Более того, страх принимает человеческую форму в облике загадочных персонажей – фигур, которые олицетворяют неизвестное и вызывают интуитивную реакцию как у читателя, так и у главных героев. Эти персонажи часто обладают загадочной аурой, скрывающей свои истинные мотивы и личности до кульминации истории. Страх, который они внушают, становится катализатором повествования, продвигая сюжет вперед (вливая на фабулу) и усиливая общее ощущение напряжения [2].

В готических романах страх не относится исключительно к сверхъестественному; он проникает в сознание персонажей, проявляясь в виде паранойи, безумия и экзистенциального страха. Главные герои борются не только с внешними угрозами, но и со своими внутренними демонами, стирая грань между реальностью и кошмаром. Это психологическое измерение страха усложняет повествование, приглашая читателей исследовать темные уголки человеческой психики.

Обратимся к примерам как из старых, так и из современных готических романов, чтобы проиллюстрировать устойчивое присутствие страха как эпитета в этом жанре.

Классические готические романы: 1) «Frankenstein» Мэри Шелли (1818) [12]: страх проявляется в создании монстра, исследующем последствия игры в бога. Пустынная арктическая обстановка усиливает изоляцию и экзистенциальный страх, испытываемый персонажами. 2) «Dracula» Брэма Стокера (1897) [13]: надвигающийся замок в Трансильвании и угроза нежити графа Дракулы воплощают сверхъестественные страхи, распространенные в готической традиции. Психологический страх перед вампиризмом и неизвестностью пронизывает взаимодействие персонажей и общую атмосферу.

Современные готические романы: 1) «Rebecca» Дафны дю Морье (1938) [10]: Мэндерли, величественное поместье, превращается в готический пейзаж, символизирующий призрачное присутствие умершей Ребекки. Психологический страх жить в тени бывшей покойной супруги усиливает напряжение повествования. 2) «The Shadow of the Wind» Карлоса Руиса Сафона (2001) [14]: кладбище забытых книг представляет собой таинственный лабиринт, отражающий готическую традицию. Страх перед забытыми историями и похороненными тайнами усиливает жуткую атмосферу и напряжение. 3) «Mexican Gothic» Сильвии Морено-Гарсиа (2020) [11]: роман, сочетающий мексиканский фольклор с элементами готики, исследует страх в культурном контексте. Разрушающийся особняк и злобная сила внутри него создают ощущение страха, напоминающее классическую готику.

В этих примерах страх вплетен в ткань повествования, будь то сверхъестественные элементы, зловещая обстановка или психологическое смятение. Взаимодействие страха как в старых, так и в современных готических романах иллюстрирует его вневременную природу как эпитета, определяющего и формирующего суть жанра.

Помимо прочего, эпитет страха может динамически изменять повествование и ослаблять фабулу в готических романах. Все эти изменения можно категорировать следующим образом:

- 1) Повествование ведется от разных персонажей
- 2) Ненадежный рассказчик
- 3) Исследование табу и запретов
- 4) Символизм
- 5) Культурный и исторический контекст

Изучим несколько примеров: 1) «Wuthering Nights» Эмили Бронте (1847) [6]. Бурные отношения между Хитклифом и Кэтрин наполнены захватывающей атмосферой. Страх трансформирует повествование, переключаясь между разными точками зрения, раскрывая влияние травм поколений и сверхъестественных элементов, окружающих «Грозовой перевал». 2) «The Turn of the Screw» Генри Джеймса (1898) [7]. Страх перед неизвестным усиливается из-за ненадежного рассказчика, стирающего грань между сверхъестественным и психологическим. Субъективный рассказ гувернантки создает жуткую двусмысленность, заставляя читателей сомневаться в истинной природе призраков. 3) «The Monk» Мэтью Льюиса (1796) [9]. Страх служит эпитетом, позволяющим готическим романам углубиться в табуированные темы, такие как похоть, богохульство и сверхъестественное. Спуск повествования в безумие и исследование запретных желаний демонстрируют страх как катализатор расширения социальных границ. 4) «Jane Eyre» Шарлотты Бронте (1847) [5]. Торнфилд-холл с его мрачными тайнами олицетворяет страх перед неизвестным и призрачное присутствие прошлого мистера Рочестера. Особняк становится символическим местом, формирующим повествование, влияющим на действия персонажей и общее настроение истории. 5) «The Historian» Элизабет Костовой (2005) [8]. Страх приобретает историческое и культурное измерение, когда персонажи раскрывают тайны, окружающие Влада Цепеша. Эпитет страха становится средством исследования влияния истории на современность, смешивая готические элементы с богатым историческим фоном.

В этих примерах страх действует как преобразующая сила, по-разному формируя повествование. Будь то смена точек зрения, ненадежные рассказчики, исследование табу, символическая обстановка или культурный контекст, эпитет страха в готических романах оказывается универсальным инструментом, который формирует повествование и оказывает длительное влияние как на персонажей, так и на читателей.

Страх, первобытная и всепроникающая эмоция, выходит за рамки простых физиологиче-

ских реакций и находит глубокое выражение через язык. С точки зрения когнитивной лингвистики исследование страха через эпитеты раскрывает сложные слои концептуализации, метафор и воплощенного познания. Рассмотрим, как эпитеты, выступая в роли лингвистических маркеров, способствуют когнитивному представлению страха в сложной ткани человеческого опыта.

Воплощенная природа страха находит отклик в эпитетах, влияющих на сенсорные и двигательные переживания. Такие фразы, как “spine-tingling fear» или «goosebumps of terror», вызывают телесные ощущения, что соответствует принципу когнитивной лингвистики воплощенного познания. Благодаря этим эпитетам страх выходит за рамки абстрактных эмоций, становясь осязаемым и понятным аспектом человеческого опыта.

Приведем несколько примеров: 1) “A cold northern breeze played upon my cheeks, which I felt as if I had been suddenly deprived of life.” (Frankenstein) [12]. Эпитет «холодный северный бриз» способствует атмосферному изображению страха, создавая леденящее ощущение, связанное с неизведанным и загадочным. 2) “The howling of wolves was long and low, and, sweet and cutting, but full of a premonition of doom.” (Dracula) [13]. Эпитет «сладкий и резкий» придает вою парадоксальную окраску, создавая жуткую атмосферу, от которой по спине бегут мурашки. 3) “A hand touched my shoulder and I screamed. It was a sharp cry – almost a scream – and seemed to split the night like a knife.” (Rebecca) [10]. Эпитет «почти крик» усиливает страх, передавая интуитивный характер реакции главного героя и создавая ощущение беспокойства. 4. “The dark, the damp, the pressing silence – it seeped into Noemi’s flesh, infiltrated her mind.” (Mexican Gothic) [11]. Эпитет «давящее молчание» придает страху тактильность, подчеркивая гнетущий характер окружающей среды и ее воздействие на главного героя. Эти цитаты иллюстрируют, как эпитеты используются в готической литературе, чтобы вызвать чувственные переживания, связанные со страхом. Они вносят свой вклад в атмосферные и эмоциональные аспекты повествований, создавая повышенное чувство беспокойства и напряжения, которое находит отклик у читателей.

Обратим наше внимание на то, что страх, лингвистически проявленный через эпитеты, не является универсальным. Когнитивная лингвистика признает культурные различия в концептуализации эмоций. Эпитеты, отражающие страх, могут различаться в разных культурах, демонстрируя, как языковые выражения сложно отражают и формируют культурное восприятие этой сложной эмоции. Понятие страха варьируется в разных культурах из-за сочетания исторических, социальных и индивидуальных факторов, которые определяют способ понимания, выражения и переживания эмоций [1].

Культурные нормы, верования и традиции влияют на интерпретацию и проявление страха. В разных культурах существуют уникальные сим-

волю, фольклор и мифология, которые формируют их понимание страха. Например, в западных культурах призраки и дома с привидениями могут вызывать страх, тогда как в некоторых азиатских культурах источниками страха могут быть духи и сверхъестественные существа, характерные для их фольклора.

Социальные нормы и табу различаются в разных культурах, влияя на то, что считается пугающим. В некоторых культурах страх может быть связан с социальными табу или нарушениями культурных норм. Страх стыда или социального ostracизма может иметь особенно сильное влияние на формирование эмоциональных реакций.

Исторические события и коллективные травмы могут глубоко повлиять на культурное восприятие страха. В культуре, имеющей историю войн или стихийных бедствий, страх может быть глубоко укоренен в ее коллективном сознании, влияя на то, как страх выражается и понимается в этом обществе. Культуры различаются в том, как выражаются и воспринимаются эмоции. В определенных культурах может быть упор на стоицизм, когда ожидается, что люди будут подавлять или контролировать свои эмоции. Напротив, другие культуры могут поощрять открытое выражение эмоций, включая страх.

Религиозные убеждения и духовность играют важную роль в формировании культурного отношения к страху. В культурах с сильным религиозным влиянием страх может переплетаться с концепциями божественного наказания или защиты. Религиозные ритуалы и практики могут принести утешение или усилить страх в зависимости от культурного контекста. Понимание этих культурных различий в понятии страха имеет важное значение для содействия межкультурному пониманию и оценке разнообразия человеческого опыта и эмоций.

Когнитивная лингвистика постулирует существование ментальных моделей, которые люди создают для понимания эмоций и управления ими. Страх, представленный через эпитеты, способствует формированию когнитивных моделей, отражающих причинно-следственную связь, последствия и эмоциональные реакции, связанные с этой мощной эмоцией. Эпитеты действуют как лингвистические якоря внутри этих ментальных структур, формируя наше когнитивное понимание страха. Эти лингвистические средства создают яркие и эмоциональные образы, которые становятся неотъемлемыми компонентами наших когнитивных и эмоциональных систем. Давайте исследуем, как эпитеты действуют как лингвистические маяки в ментальных структурах, привлекая примеры из упомянутой ранее литературы.

Приведем пример метафорической конструкции в "Frankenstein": "Monstrous dread seized me at the idea." [12]. Эпитет «чудовищный страх» метафорически передает силу и чудовищность страха. Связывая страх с чудовищным, Шелли создает ментальную структуру, в которой страх – это

не просто эмоция, а колоссальная и подавляющая сила.

Символические эпитеты в "Dracula": "The castle stood as before, reared high above a waste of desolation." [13]. Эпитет «пустота запустения» служит лингвистическим маяком, символизируя жуткую и пустынную атмосферу, окружающую замок. Это способствует формированию мысленного образа страха, связывая его с запустением, которым пронизана готическая обстановка.

В готическом романе Ребекка, несомненно, присутствуют психологические эпитеты "The fear that something would happen to me, that sooner or later, something would go wrong." [10]. Эпитет «страх, что со мной что-то случится» иллюстрирует психологический аспект страха, становясь языковым маяком внутри ментальных структур, создавая ощущение надвигающейся гибели и предвкушения негативных событий.

Рассмотрим пример культурных эпитетов в "Mexican Gothic": "A landscape both mythic and dread-inducing." [11]. Эпитет «мифический и внушающий страх» служит лингвистическим маяком, сочетающим в себе культурные элементы со страхом. Он формирует ментальную структуру, в которой страх переплетается с мифическими аспектами ландшафта, демонстрируя, как культурные нюансы становятся неотъемлемой частью понимания страха.

Эпитеты вносят весомый вклад в эмоциональный резонанс (эпитеты вызывают определенные эмоции и образы, усиливая эмоциональный резонанс страха в ментальных структурах); в повествовательную атмосферу создавая яркие мысленные образы (эпитеты создают общую атмосферу повествования, погружая читателей в мир, где страх становится ощутимым); в психологическую глубину (эпитеты, раскрывающие психологические аспекты страха, способствуют более тонкому пониманию эмоционального состояния персонажей); в культурный контекст (эпитеты с культурным подтекстом связывают страх с конкретными культурными элементами, обогащая повествование и интерпретацию читателя).

Таким образом, эпитеты действуют как лингвистические маяки в ментальных структурах, создавая яркие и вызывающие воспоминания образы, связанные со страхом. Они способствуют более тонкому пониманию эмоциональных, психологических и культурных аспектов страха, что делает их мощными инструментами в литературе, которые формируют наши когнитивные и эмоциональные реакции.

Объединяя когнитивную лингвистику с нейробиологией, исследование эпитетов страха расширяется до понимания нейронных коррелятов языка, связанного со страхом. Исследования в этом направлении показывают, как лингвистические выражения страха, передаваемые через эпитеты, могут коррелировать с нервными процессами, что дает представление о сложном взаимодействии между языком и реакцией мозга на стимулы

страха. Готические романы с их атмосферной обстановкой и захватывающими повествованиями служат богатой почвой для исследования страха через эпитеты. Авторы стратегически используют лингвистические приемы для создания захватывающего опыта, где эпитеты становятся порталами в когнитивную и эмоциональную сферы персонажей. Готический жанр, если его внимательно изучить через призму когнитивной лингвистики, показывает, как страх не просто рассказывается, но и причудливо вплетается в ткань языка.

Результаты

Результаты этого исследования показывают, что страх выступает в качестве универсального эпитета в готических романах. Благодаря метафорам, символическим установкам и сдвигам перспективы страх становится неотъемлемой частью повествовательной структуры. Перспектива когнитивной лингвистики проливает свет на сложные способы, с помощью которых язык конструирует и передает многогранную природу страха в жанре готического романа. Результаты демонстрируют непреходящую актуальность страха как тематического элемента и его влияние как на повествование, так и на читательский опыт.

Обсуждение

Исследование страха как эпитета в готических романах в статье дало несколько ключевых результатов. Данное исследование показало универсальность страха как лингвистического и повествовательного средства, продемонстрировав его проявление через эпитеты, символизм, культурный и исторический контекст, и так далее. Интеграция когнитивной лингвистики позволила лучше понять когнитивные аспекты языка, связанного со страхом, подчеркнув его глубокое влияние как на структуру повествования, так и на опыт читателя. Результаты подчеркивают сложную взаимосвязь между языком и эмоциями в литературе. Использование эпитетов для передачи страха в готических романах служит не только инструментом повествования, но и объективом, позволяющим проникнуть в психологическое состояние персонажей. Дискуссия подчеркивает непреходящую актуальность страха как тематического элемента, формирующего атмосферную и эмоциональную глубину готической литературы. Помимо прочего, подход когнитивной лингвистики углубляет наше понимание того, как язык конструирует и передает сложные эмоции, обогащая литературный анализ.

Рассмотрим идеи для дальнейших исследований: 1. Сравнительный анализ жанров: исследовать как концепт страха лингвистически представлен в других литературных жанрах, и сравнить использованные при этом эпитеты, что может дать представление о жанровой природе языка, связанного со страхом. 2. Реакция читателя и эмоциональная вовлеченность: исследовать, как читатели реагируют на эпитеты страха в готических романах. Анализ реакций читателей может способ-

ствовать пониманию эмоциональной вовлеченности, которой способствует конкретный языковой выбор. 3. Межкультурное исследование: расширить исследование, включив в него готические романы из разных культур. Этот сравнительный анализ может раскрыть культурные нюансы репрезентации страха через эпитеты.

Решение актуальных проблем 1. Вклад в литературную критику: результаты способствуют совершенствованию литературной критики, обеспечивая более глубокое понимание языковых нюансов, используемых в готических романах. Это может помочь ученым и критикам провести более детальный анализ литературных произведений. 2. Информирование о практике творческого письма: писатели могут извлечь пользу из выводов исследования, если поймут, как эпитеты, связанные со страхом, способствуют повествовательному воздействию. Эти знания могут помочь в творческой писательской практике, позволяя авторам создавать более запоминающиеся и эмоционально резонансные повествования. 3. Применение когнитивной лингвистики: перспектива когнитивной лингвистики предлагает ценную основу для изучения эмоций в литературе. Применение этих идей может способствовать дальнейшему междисциплинарному исследованию, информирующему о том, как язык и познание пересекаются в сфере литературы. Таким образом, результаты статьи освещают глубокое влияние эпитетов, связанных со страхом, в готических романах, обеспечивая основу для будущих исследований и предлагая практические приложения для литературной критики, творческого письма и когнитивной лингвистики.

Заключение

Непреходящая привлекательность готического жанра заключается в его способности использовать страх как литературный инструмент, выходящий за рамки простого шокирующего воздействия. Страх становится эпитетом, определяющим жанр, формирующим повествовательный ландшафт и наполняющим его дурным предчувствием. Будь то призрачная обстановка, загадочные персонажи или психологические разгадки, страх в готических романах служит мощной силой, которая очаровывает, тревожит и в конечном итоге оставляет неизгладимый след как на персонажах, так и на читателях. Интеграция литературного анализа и когнитивной лингвистики обогащает наше понимание того, как язык формирует эмоциональные и когнитивные аспекты страха в рамках жанра. Полученные результаты вносят вклад в более широкую область литературных и лингвистических исследований, подчеркивая глубокое влияние языка на передачу и вызов эмоций в литературных произведениях.

Литература

1. Кривоносова А.И. Когнитивное понимание текста через художественную деталь // Иностран-

ные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. Сборник научных трудов. Вып. 36. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017.

2. Рикёр П. Время и рассказ. Т. 1. Интрига и исторический рассказ. М.; СПб.: Университетская книга, 1998. 313 с.
3. Щирова И.А. Художественное моделирование когнитивных процессов в англоязычной психологической прозе XX века. – СПб.: Изд-во СПб. Гос. ун-та экономики и финансов, 2000. – 210 с.
4. Эко Умберто. Роль читателя. Исследования по семиотике текста/Умберто Эко; пер. С.Серебряного – Москва: Издательство АСТ: CORPUS, 2016. – 640 с.
5. Bronte Ch. «Jane Eyre». <https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Jane%20Eyre.pdf>. (Дата обращения: 14.12.2023).
6. Bronte E. «Wuthering Heights». <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-04-09-Wuthering%20Heights.pdf>. (Дата обращения: 14.12.2023).
7. James H. «The turn of the screw». https://www.ibiblio.org/ebooks/James/Turn_Screw.pdf. (Дата обращения: 14.12.2023)
8. Kostova E. «The Historian». <https://www.goodreads.com/book/show/30236962-the-historian>. (Дата обращения: 14.12.2023).
9. Lewis M. «The Monk». <https://freeditorial.com/es/books/the-monk>. (Дата обращения: 14.12.2023).
10. Maurier. D. «Rebecca». <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.461023/page/n151/mode/2up>(Дата обращения: 14.12.2023).
11. Moreno-Garcia S. «Mexican Gothic». <https://www.goodreads.com/book/show/53152636-mexican-gothic>. (Дата обращения: 14.12.2023).
12. Shelley M. «Frankenstein». <https://freeclassicebooks.com/Shelley%20Mary/Frankenstein.pdf>. (Дата обращения: 14.12.2023).
13. Stoker B. «Dracula». <https://bramstoker.org/pdf/novels/05dracula.pdf>. (Дата обращения: 14.12.2023).
14. Zafon C. R. «The shadow of the wind». <https://www.readanybook.com/online/630764>. (Дата обращения: 14.12.2023).

IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF FEAR USING EPITHETS OF THE GOTHIC NOVEL GENRE

Krivososova A.I.

State Academic University for the Humanities (GAUGN)

The object of this article is to explore and analyze the concept of fear as it is portrayed through epithets in Gothic novels. The focus is on understanding how fear functions as an epithet within the genre,

shaping both the narrative landscape and readers' emotional engagement.

Methods: the methodology employed involves a comprehensive review of classic and modern Gothic novels. By examining these works, the article dissects the linguistic devices and epithets used to convey fear. Additionally, insights from cognitive linguistics are integrated to provide a deeper understanding of how these epithets contribute to the cognitive and emotional experience of fear in the Gothic genre.

Findings: the findings of this exploration reveal that fear operates as a versatile epithet within Gothic novels. Through metaphors, symbolic settings, and shifts in perspective, fear becomes an integral part of the narrative structure. The analysis of modern and classic examples illustrates how fear, expressed through epithets, not only evokes a sense of dread but also shapes the psychological and emotional dimensions of the characters and the readers. Furthermore, the cognitive linguistics perspective elucidates the intricate ways in which language constructs and conveys the multifaceted nature of fear within the Gothic novel genre.

Conclusions: in summary, this article unveils the significance of fear as an epithet in Gothic novels by examining its linguistic expressions, narrative impact, and cognitive dimensions, providing valuable insights into the genre's enduring allure.

Keywords: epithet, concept, fear, gothic genre, cognitive linguistics, English, English-language literature

References

1. Krivososova A.I. Cognitive understanding of the text through artistic detail // Foreign languages: linguistic and methodological aspects: Inter-university. Collection of scientific papers. Issue 36. – Tver: Tver State University, 2017.
2. Riker P. Time and the story. Vol. 1. Intrigue and historical narrative. M.; St. Petersburg: University Book, 1998. 313 p.
3. Shchirova I.A. Artistic modeling of cognitive processes in English-language psychological prose of the twentieth century. – St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University of Economics and Finance, 2000. – 210 p.
4. Eco Umberto. The role of the reader. Studies on the semiotics of text/Umberto Eco; S.Serebryany Lane – Moscow: AST Publishing House: CORPUS, 2016. – 640 p.
5. Bronte Ch. «Jane Eyre». <https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Jane%20Eyre.pdf>. (Accessed: 14.12.2023).
6. Bronte E. «Wuthering Heights». <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-04-09-Wuthering%20Heights.pdf>. (Accessed: 14.12.2023).
7. James H. «The turn of the screw». https://www.ibiblio.org/ebooks/James/Turn_Screw.pdf. (Accessed: 14.12.2023).
8. Kostova E. «The Historian». <https://www.goodreads.com/book/show/30236962-the-historian>. (Accessed: 14.12.2023).
9. Lewis M. «The Monk». <https://freeditorial.com/es/books/the-monk> (Accessed: 14.12.2023).
10. Maurier. D. «Rebecca» <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.461023/page/n151/mode/2up>. (Accessed: 14.12.2023).
11. Moreno-Garcia S. «Mexican Gothic». <https://www.goodreads.com/book/show/53152636-mexican-gothic> (Accessed: 14.12.2023).
12. Shelley M. «Frankenstein». <https://freeclassicebooks.com/Shelley%20Mary/Frankenstein.pdf>. (Accessed: 14.12.2023).
13. Stoker B. «Dracula». <https://bramstoker.org/pdf/novels/05dracula.pdf>. (Accessed: 14.12.2023).
14. Zafon C. R. «The shadow of the wind» <https://www.readanybook.com/online/630764>. (Accessed: 14.12.2023).

Анализ влияния экстралингвистических факторов на формирование структуры сложных терминосистем (на примере юридической терминосистемы США)

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

Развитие современной языковой картины мира происходит существенно быстрее, чем это было ещё 30–50 лет назад. Ускорение и усложнение научно-технической, информационной, экономической сфер деятельности общества непосредственно влияет на язык как важнейшую часть сознания человека.

Одной из наиболее ёмких по объёму, логике построения, количеству терминологических единиц и востребованной в реальных условиях является юридическая терминология. В этой работе мы рассматриваем более значимые факторы в сознании, развитии и функционировании одной из крупнейших терминологических систем права – юридической терминосистемы США.

Новизна работы состоит в совмещении диахронического, логико-понятийного, антропологического методов анализа, а также выявлении как национальных, так и общих для терминологии права тенденций в развитии. В работе использованы методы сравнительно-сопоставительного, структурного, лингвистического методов исследования.

Использованы материалы Российских и иностранных авторов, включая официальные источники права США. В практической деятельности результаты исследования можно использовать для уточнения методики изучения иностранного языка в профильных учебных заведениях, для формирования современных методик обучения по специальности лингвистика.

Ключевые слова: термин, терминосистема, юридическая терминология, логика в языке, экстралингвистические факторы, дефиниция.

Терминосистема права является результатом интеллектуальной деятельности. То есть она не связана с первичным процессом оязыковления предметов и явлений гениального характера. Очевидно, что она является результатом осмысления результатов социализации человека уже на стадиях древнейших сообществ и далее от родо-племенных сообществ к более развитым, социальным отношениям.

Таким образом, терминосистема права усложняется по мере усложнения самих социальных отношений. В дальнейший период правовые отношения могли существовать в устной традиции родовых обычаев отдельных сообществ людей на их языке и в условиях местности, климата и других экстралингвистических факторов, свойственных для конкретной территории.

Различные этнические группы используют национальные традиции и обычаи чрезвычайно долго, в том числе и после появления письменности. Анализ этапов развития правовых систем показывает, что отказ от древних традиций и обычаев отдельных этнических групп происходил в период возникновения первых государств с централизованной системой власти. Эти государства уже не могли учитывать все обычаи различных групп, и таким образом возникала необходимость в некоторой унификации правил и взаимоотношений между властью и гражданами, и между гражданами в различных ситуациях.

Антропология и нейрофизиология поддерживают как теорию «единства сознания», так и теорию возникновения языка, древнейших трудовых навыков именно в реальном взаимодействии людей в условиях борьбы за выживаемость – производстве орудий труда, охоты и так далее.

Теория «единства сознания», подтверждает факт одновременного (сопоставимого во времени) возникновения языка, трудовых навыков и осознания человеком таких категорий как «Я» и «Не я». Без этого невозможен следующий этап – осознания категории «Я» и группа, сообщество, и далее значение и роль группы, древнейшие представления о разумном поведении в группе, обязанностях «Я» в группе, правах лидера группы.

Очевидно, так сложилось представление о правах и обязанностях. Таким образом, это вполне подтверждает длительное эволюционное развитие представлений о праве, как естественного процесса в составе становления цивилизации.

Возникновение письменности стало важнейшим этапом в развитии права, так как это позво-

лило перейти от устной практики в использовании традиций и законов к их письменному оформлению, закреплению свойственной этой области терминологии. Кроме того, это позволило и распространять законы и правила на большие расстояния, что стало началом становления «правовой культуры» в целом, и укрепляло систему управления государством. Появление способов счисления позволило создать систему мер и весов, порядок взимания налогов, таможенных сборов, что нашло свое отражение в развитии терминологии права уже в качестве крупной обособленной лексической группы, отражающей не отдельные явления, а организованную взаимосвязь различных терминов, которая имеет целью сформировать смысл для осуществления того или иного действия.

В процессах смыслообразования большое значение имеет логика, которая приобретает в праве особые свойства. В частности, направленность логического мышления придает правовому документу и смысловую направленность, то есть в чьих интересах этот документ составлен.

К наиболее развитой правовой системе древнего мира относят, прежде всего, право древнего Рима. Это государство также развивалось длительное время, в том числе путём военной экспансии и присоединением новых стран с различным по составу населением, языками, уровнем экономического и социального развития. Управление такой большой страной требовало подробного толкования законов для широкого круга населения. В некоторые исторические периоды население Рима составляло до 65 млн человек. [1 стр.]

Наиболее ёмким по содержанию стали компиляции Юстиниана из 50 томов. Это по сути сборник юридических трудов за период 96–533 годов нашей эры во многих разделах права. В дополнение к своду законов Юстиниана существовали и практические сборники, которые включали образцы различных документов: формуляров, договоров, исков.

На основе этой базы в дальнейшем развивалось Западное Европейское право. [2 стр. 474]

Правовая культура Рима складывалась в том числе и на основе обширной практики юристов – профессионалов, которые помогали решать юридические споры.

После падения Западной Римской империи наследие Римского права, которое было записано на латинском языке, получило различную степень распространения. Для галло-римского населения был создан Бrevиарий Алариха (VI век), в Британии – записи обычного права (VII–IX веках), Законы Этельберта (VII век), Законы Хлотаря и Эдрика, Законы Уитрида (конец VII века), Законы Ине (конец VII века), Законы Альфреда (конец IX века).

В ранних Германских государствах: Вестготская правда (V век), Бургундская правда (начало VI века), Салическая правда (VI век) и так далее. За исключением англосаксонского права остальное Законодательство «Варварских королевств», было записано на вульгарной латыни. В некото-

рой степени по своей социальной направленности и логике принятия решений эти законы по отношению к Римскому праву были «шагом назад», то есть возвратом к традиционным для этих народов обычаям функционирования власти и методам решения споров и конфликтов. Однако это вызывало много процессуальных противоречий, и явно свидетельствовало о необходимости возврата к более логически продуманной правовой системе. В Законах Альфреда (IX) суды все ещё руководствовались традициями, однако территориальное деление страны (графства) уже существовало. Суд осуществлялся на территориях, и обращение к королю считалось исключительным случаем. В дальнейшем М.Н. Марченко выделяет четыре периода развития права в Британии: первый (англосаксонский) – до 1068-го года, второй – (завоевание Нормандцами) – до 1485-го года, третий – до 1832-го года, четвёртый – вплоть до нашего времени. [3 стр. 136]

Таким образом, важнейшим экстралингвистическим фактором в истории создания права в Британии стали смены общественной формации от родо-племенной через феодализм и Британскую революцию (1649–60 гг.) к капитализму и современной Британской конституционной монархии.

А.В. Коновалов пишет о роли и значении Римского права: «В целом можно утверждать, что выработанный в Древнем Риме методологический подход к толкованию права и использованию накопленного опыта правовых практик в соответствии с некими основополагающими началами права в полной мере соответствовал наиболее адекватному стандарту построения любой правовой системы, включая современные». [4 стр. 186]

Диахронические исследования процесса становления терминологии права показывают, что собственно понятия о характере взаимоотношений в обществе сложились ещё в родо-племенной период. В Древнем Риме в письменном виде они существовали ещё в период жрецов (*mores majorum* – обычаи предков). В дальнейшем они благодаря частотности употребления, востребованности в повседневной жизни уточнялись, закреплялись в языке и становились терминами. Активное законотворчество в Древнем Риме уже во II веке нашей эры потребовало провести первую кодификацию законов, которую осуществлял Юлиан по указанию императора Адриана. В дальнейшем кодификация проводилась в III, V веках нашей эры. А в 530 – ом году была создана комиссия по унификации, и в 533 – ем году она издала сборник трудов классиков (*Digesta*). Тогда же был создан учебник права (институция). [5 стр. 39–40]

Таким образом, можно говорить о начале становления терминологической системы права именно как последовательной деятельности юристов по упорядочиванию законов по их логической направленности как в направлении повышения качества отдельных законов, так и формированию основных групп законов по их принадлежности

ность в американской правовой культуре. Например, термин Bill – проект Закона Конгресса США. В конституции США такой акт носит название law. Соответственно, Bill может быть частным или публичным.

Термин «федеральный статут» в США – это правовой акт, принятый Конгрессом в форме билля или совместной резолюции, которая стала законом в соответствии с Конституцией. Федеральное статутное право представлено Кодексом законов США (United States Code), акты президента, постановления федеральных органов исполнительной власти, которые составляют Кодекс федеральных нормативных актов (Code of Federal Regulation). Термины прокламация, административный приказ (administrative orders), означают докумен-

ты, которые Президент выпускает для управления Правительством. Важно понимать, что статус может быть (free – standing) автономным юридическим актом и может корректировать другие законы (amendatory), или комбинацию двух этих видов. В США существует порядок подготовки, подписания, публикации документов, который оформлен в 1962-ом году исполнительным приказом 11030. Законодатель постоянно осуществляет работу по кодификации законов. Существуют и компиляция (compiled statutes, cumulative statutes), консолидация (consolidated statutes), пересмотр и ревизия (revised statutes), результаты утверждаются законодательно. На рис. 1 приводится организация источника права в США.

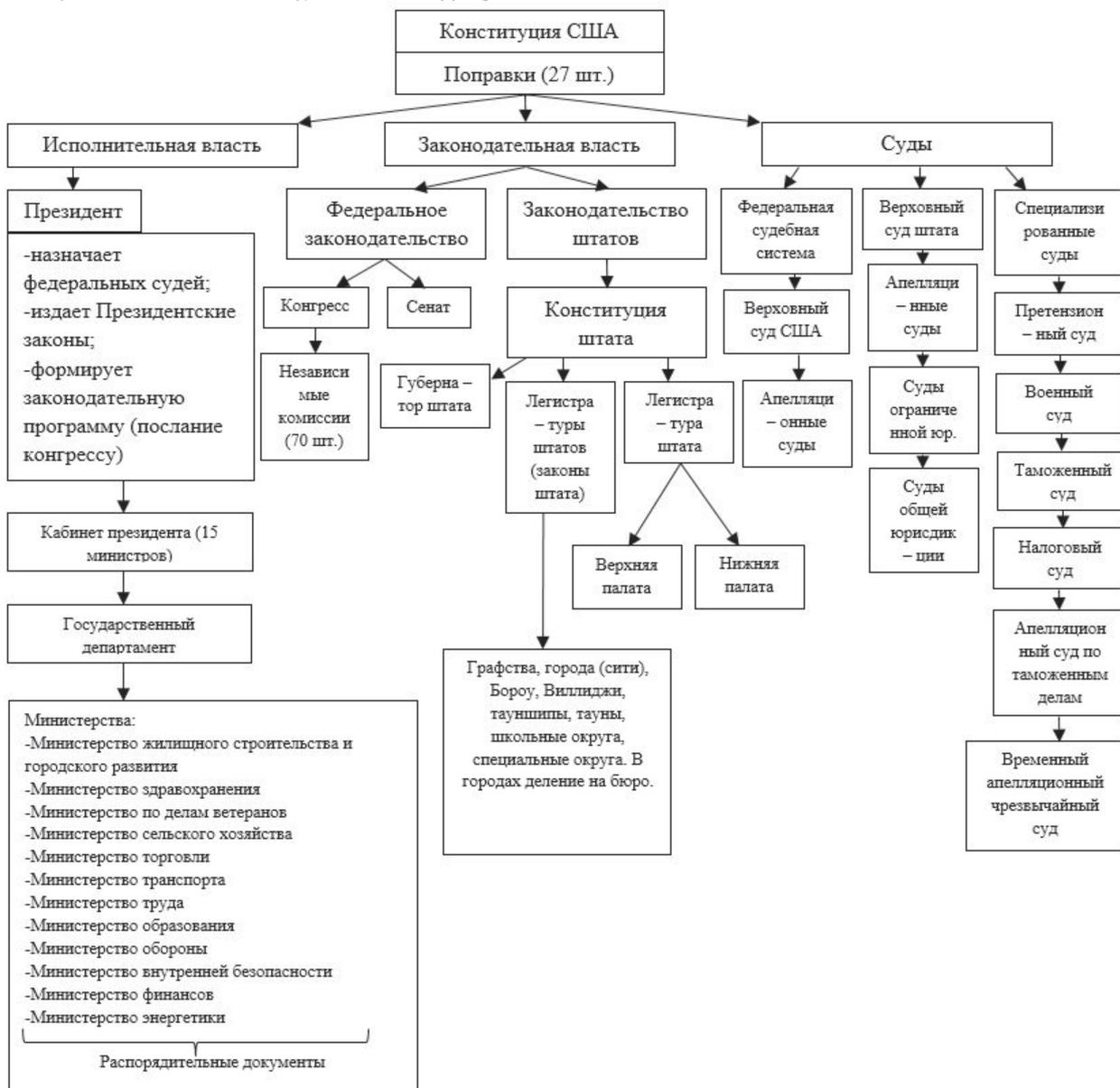


Рис. 1. Источники права в США

Ист. автор

Законодательство США очень подробно проработано с точки зрения терминологии в части подробного описания возникающих дефиниций. На уровне федерального законодательства суще-

ствует список (перечень) положений и определений, которые должны применяться при составлении текстов актов Конгресса. При написании дефиниций составители учитывают все возможные

ситуации, включая редко употребляемые. Это касается даже времени, в котором употребляется слово, и как следует их понимать в другом времени. Кроме того, это важно в связи с тем, что многие английские слова имеют несколько толкований, а юридический документ должен состоять из терминов со строго определенным значением. Свод законов США формируется на ежегодной основе службой управления архивов (the Office of the Federal Register of the U. S. National Archives and records Administration). Свод законов состоит из блоков:

- Списки биллей, ставших публичными и частными статусами (list of Bills Enacted Into Public law, list of Bills Enacted Into Private law);
- Список публичных и частных статусов (Jist of Public laws, list of Private laws);

- Список параллельных резолюций (Jist of Concurrent Resolution)
- Список прокламаций (Jist of Proclamation)
- Наименования статусов (Popular Name Index)
- Предметный указатель (Subject Index)

Терминосистема права в США изменилась как в части её расширения, так и в части уточнения терминов, родовидовых отношений постоянно в том числе и благодаря систематической кодификации законов. Она проходила в 1873-м году, 1878-м году, 1920–26 годах. Кодекс законов США, который приведён в табл 1, разделён на 53 заголовка, в которых отражены наиболее крупные, логически организованные области законов. В свою очередь, они могут быть разделены на субтитры, части, главы и подразделы, пункты и подпункты.

Таблица 1. Состав разделов в США

№ раздела	Наименование на английском языке	Наименование на русском языке
1*	General provisions	Общие положения
2	The Congress	Конгресс
3*	The President	Президент
4*	Flag and Seal, Seat Of Government, And The States	Флаг и печать, местонахождение правительства и штаты
5*	Government Organization And Employees; and Appendix	Организация правительства и служащие; с приложением
6	Domestic Security	Внутренняя безопасность
7	Agriculture	Сельское хозяйство
8	Aliens And Nationality	Иностранцы и гражданство
9*	Arbitration	Арбитраж
10*	Armed Forces	Вооруженные силы
11*	Bankruptcy; and Appendix	Банкротство; с приложением
12	Banks And Banking	Банки и банковское дело
13*	Census	Перепись
14*	Coast Guard	Береговая охрана
15	Commerce And Trade	Коммерция и торговля
16	Conservation	Охрана (памятников, заповедников и т.д.)
17*	Copyrights	Авторское право
18*	Crimes And Criminal Procedure; and Appendix	Преступления и уголовный процесс; с приложением
19	Customs Drugs	Таможенные пошлины
20	Education	Образование
21	Food And Drugs	Продовольствие и медикаменты
22	Foreign Relations And Intercourse	Международные отношения и связи
23*	Highways	Автомобильные дороги
24	Hospitals And Asylums	Больницы и приюты
25	Indians	Индейцы
26	Internal Revenue Code	Внутренний налоговый кодекс
27	Intoxicating Liquors	Алкогольные напитки
28*	Judiciary And Judicial Procedure; and Appendix	Судоустройство и судебный процесс; с приложением (касается гражданского процесса)
29	Labor	Труд
30	Mineral Lands And Mining	Земли месторождений и добыча полезных ископаемых
31*	Money And Finance	Деньги и финансы

№ раз-дела	Наименование на английском языке	Наименование на русском языке
32*	National Guard	Национальная гвардия
33	Navigation And Navigable Waters	Навигация и судоходные воды
34	Утратил силу	
35*	Patents	Патенты
36*	Patriotic And National Observances, Ceremonies, And Organizations	Патриотические и национальные церемонии и организации
37*	Pay And Allowances Of The Uniformed Services	Плата и денежное довольствие в вооруженных силах и приравненных к ним службах
38*	Veterans' Benefits	Ветеранские пособия и льготы
39*	Postal Service	Почтовая служба
40*	Public Building, Property, And Works	Общественные здания, собственность и работы
41*	Public Contracts	Государственные контракты
42	The Public Health And Welfare	Общественное здравоохранение и благосостояние
43	Public Lands	Общественные земли
44*	Public Printing And Documents	Государственное печатание и документы
45	Railroads	Железные дороги
46*	Shipping	Судоходство
47	Telecommunications	Связь
48	Territories And Insular Possessions	Территории и островные владения
49*	Transportation	Транспорт
50	War And National Defense; and Appendix	Война и национальная оборона; с приложением
51*	National And Commercial Space Programs	Национальные и коммерческие космические программы
52	Voting And Electrons	Голосование и выборы

Юридическая логика трактует следующее: «Структурно понятие – это устойчивое единство термина (слова) и его предметного, смыслового и прагматического значения. Системообразующим в этом единстве является смысловое значение, впитывающее в себя комплекс общих, существенных признаков. Все логические операции под понятиями известные в логике, служат достижению взаимопониманию людей и направлены на проявление перечисленных выше аспектов понятия... Как бы не пересекались признаки, составляющие содержание понятия, и признаки, составляющие содержание понятия – это всё – таки разные единицы смысла». [11 стр.47–48]

На практике нередки ситуации, когда, например, обвинение и защита интерпретируют одни и те же факты или события по-разному. Это связано с тем, что: «Сложность определения ряда юридических терминов может быть связана с тем, что они мигрируют по вертикальной оси значений, в разных ситуациях выполненные разные логические функции. В юриспруденции термин может быть понятием разных значений: он может быть термином – именем, термином – предикатором, термином – понятием, термином – категорией, термином – концептом, термином – идеей». [12 стр. 60]

В современной глобальной информационной среде должна более внимательно рассматри-

вать аспекты дефиниции юридических терминов. Не все юридические термины являются понятиями. Существуют термины проще, чем понятия. Другие, напротив больше, чем понятия, – это концепты и категории. Новые реалии должны быть вписаны в существующие законодательные акты, вне зависимости от их смысловой ёмкости и сложности. Для изучения и уточнения законов в США существует Американский институт права (American law Institute), он издает сборники Restate mens of the law. Эти сборники классифицированные по разделу права. В табл. 2 мы приводим основные группы американского права, сформированные по логической направленности. Кроме того, к источникам права в США относят акты исполнительной власти.

«Согласно теоретическим представлениям в США, право (law) – это совокупность общеобязательных правил, регулирующих отношения между индивидами, а также между ними и обществом. Термин «law» следует отличать от термина «jurisprudence», обозначающее науку о праве. Правовая доктрина США рассматривают школу естественного права (Natural law), школу позитивного права (Positivist law), реалистическую школу права (Realist law school)». [13 стр. 26]

В заключение необходимо отметить наличие в юридической терминосистеме США различных качеств как национального характера, так тради-

ционного Британского права. Однако, в XX веке США выходят на передовые позиции в области науки и техники, существенно развивают финансовые рынки, юридическую защиту автора, коммерческих прав. Это приводит к увеличению количества законов, их детализации, ещё и ещё большей востребованности в юридической практике. Отраслевая терминология строится, как правило, на предметно-логических связях, однако многие термины получают дополнительные дефиниции. Некоторые термины приобретают свойства концепта. Современный юридический процесс может быть очень сложным по правовому содержанию, что приводит к существенному усложнению смысловых единиц, а вместе с ним и объемов понятий. Термин – концепт может включать нормативный, деструктивный, оценочный вид понятий. Правоприменительная практика в процессах на финансовых рынках (Банковское дело, ипотека, международные финансы, деривативы и так далее) показывает, что значения многих терминов сильно зависят от контекста.

Таблица 2. Основные группы законов в США

Substantive law	Материальное право
Administrative law	Административное право
Agency	Представительство
Bailments	Зависимое держание вещи
Commercial paper	Залог, ссуда, оборотные документы.
Constitutional law	Конституционное право
Contracts	Договорное право
Corporation law	Корпоративное право
Criminal law	Криминальное право
Insurance	Страхование
Intellectual property	Интеллектуальная собственность
Partnerships	Товарищества
Personal property	Движимое имущество
Real property	Недвижимое имущество
Sales	Купля – продажа
Sport and Entertainment law	Спортивные услуги
Taxation	Налогообложение
Trusts and wills	Доверительное управление
Procedural law	Процессуальное право
Administrative law	Административный процесс
Appellate procedure	Апелляционный процесс
Civil procedure	Гражданский процесс
Evidence	Доказательный процесс
Criminal procedure	Криминальный процесс
Public law	Публичное право
Administrative law	Административное право
Appellate procedure	Апелляционный процесс
Civil procedure	Гражданский процесс

Substantive law	Материальное право
Criminal procedure	Уголовный процесс
Constitutional law	Конституционное право
Criminal law	Уголовное право
Evidence	Доказательный процесс
Taxation	Налогообложение
Criminal law	Уголовное право
Administrative law	Административное право
Antitrust law	Антитрастовское право
Criminal law	Уголовное право
Environmental law	Экологическое право
Jabor law	Трудовое право
Securities law	Право ценных бумаг
Private law	Частное право
Agency	Представительство
Commercial paper	Суды, оборотные документы
Contracts	Договорное право
Corporation law	Корпоративное право
Partnerships	Товарищества
Personal property	Движимое имущество
Real property	Недвижимое имущество
Sales	Купля – продажа
Torts	Деликатное право
Trast and wills	Доверительное управление
Civil law	Гражданское право
Agency	Представительство
Bailments	Зависимое держание вещи
Bankruptcy	Банкротство
Business organisations	Организация бизнеса
Commercial paper	Коммерческие бумаги
Contracts	Договорное право
Insurance	Страхование
Property	Недвижимость
Sales	Купля – продажа
Secured transactions	Обеспечение сделок
Torts	Деликатное право
Trast and wills	Доверительное управление

Ист. Шумилов В.М. Правовая система США.

Эта зависимость длительное время отрицалась, подчёркивая, что термин должен быть независим от концепта и эмоционально-оценочных дефиниций. Однако и этот факт во многом не подтверждается, так как в США активно функционируют суды присяжных. В США до сих пор существуют смертная казнь и наказание в несколько пожизненных сроков заключения, что делает юридические дискуссии особенно эмоционально острыми. Кроме того, эти процессы широко обсуждаются в СМИ. Терминология и терминосистема юридической сферы США не являются обяза-

тельными примером для копирования, но позволяют в качестве модели проследить способы современного развития крупных терминосистем.

Кроме того, существует существенная сложность в сопряжении законов Штатов с законами федерального уровня. Очевидно, это также дань истории создания государства и подходов к формированию законодательства. Мы полагаем, что тип организации терминосистемы права в США следует отнести к классификационным иерархиям, так как она позволяет пересекаться некоторым классам отдельных уровней, в отличие от обычных древовидных иерархических систем.

Литература

1. Brink K., Harvey, Roman History, Full. Indianapolis Hackett Publishing Company Inc. 2005 г., стр. 188;
2. Крашенникова Н.А. История государства и права зарубежных стран. М. изд. Норма 2005 г., стр. 609;
3. Марченко М.Н. Правовые системы современного мира. М. изд. Зеркало 2015 г., стр. 178;
4. Коновалов А.В. Наследие Римского права и принципы права. М. изд. Закон 2018 г. № 9 сентября, стр. 181–189;
5. Новицкий И.Б. Римское право. М. изд. Кнорус 2014 г., стр. 304;
6. Лейчик В.М. Применение системного подхода при анализе терминосистем./ Терминоведение: М. Московский лицей 1993 г. вып. 1 стр. 19–20;
7. Терских Н.В. Особенности образования терминосистем. Человек и язык в коммуникативном пространстве/сборник научных статей. Красноярск СФУ 2003 г., стр. 86–89;
8. Чиронова И.И. Сопоставительный анализ юридических терминов в английском и русском языках: возможности и перспективы;
9. Богдановская И.Ю. Прецедентное право. М. изд. Наука 1993 г., с. 240;
10. Давид Р., Жоффре – Спинозик Основные правовые системы современности. М. изд. Международные отношения 2021 г., стр. 456;
11. Дудченко В.В., Сумаророва Л.Н. Юридическая логика. Одесса изд. Феникс 2015 г., стр. 204;
12. Дудченко В.В., Сумаророва Л.Н. Юридическая логика. Одесса изд. Феникс 2015 г., стр. 60;
13. Шумилов В.М. Правовая система США М. изд. Международные отношения 2013 г., стр. 408.

ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF EXTRALINGUISTIC FACTORS ON THE FORMATION OF STRUCTURE OF COMPLEX TERMIN SYSTEMS (USING THE EXAMPLE OF US LEGAL TERMINOLOGY SYSTEM)

Levina V.A.

Moscow international university Moscow

The development of the modern linguistic picture of world is happening much faster than it was 30–50 years ago. The acceleration and complication of scientific, technical, information, and economic spheres of society's activities directly affects language, as the most important part of human consciousness.

One of the most capacious in terms of volume, logic of construction, number of terminological units and in demand in real conditions is legal terminology. In this work, we consider more significant factors in the consciousness, development and functioning of one of the largest terminological systems of law – the US legal terminology system.

The novelty of work lies in the combination of diachronic, logical-conceptual, anthropolinguistic methods of analysis, as well as the identification of both national and common trends in development for the terminology of law. The work uses comparative, structural, and linguistic research methods.

Materials from Russian and foreign authors were used, including official sources of US law. In practical activities, the results of study can be used to clarify the methods of studying a foreign language in specialized educational institutions, to form modern teaching methods in the specialty of linguistics.

Keywords: term, terminological system, legal terminology, logic in language, extralinguistic factors, definition.

References

1. Brink K., Harvey, Roman History, Full. Indianapolis Hackett Publishing Company Inc. 2005, p. 188;
2. Krashennikova N.A. History of state and law of foreign countries. M. ed. Norm 2005, p. 609;
3. Marchenko M.N. Legal systems of the modern world. M. ed. Mirror 2015, p. 178;
4. Konovalov A.V. Heritage of Roman law and principles of law. M. ed. Law 2018 No. 9 September, pp. 181–189;
5. Novitsky I.B. Roman law. M. ed. Knorus 2014, p. 304;
6. Leichik V.M. Application of a systematic approach to the analysis of term systems./ Terminology: M. Moscow Lyceum, 1993 issue. 1 pp. 19–20;
7. Terskikh N.V. Features of the formation of terminological systems. Man and language in the communicative space/collection of scientific articles. Krasnoyarsk SFU 2003, pp. 86–89;
8. Chironova I.I. Comparative analysis of legal terms in English and Russian: opportunities and prospects;
9. Bogdanovskaya I. Yu. Case law. M. ed. Science 1993, p. 240;
10. David R., Joffre – Spinozik Basic legal systems of our time. M. ed. International Relations 2021, 456;
11. Dudchenko V.V., Sumarorova L.N. Legal logic. Odessa ed. Phoenix 2015, p. 204;
12. Dudchenko V.V., Sumarorova L.N. Legal logic. Odessa ed. Phoenix 2015, p. 60;
13. Shumilov V.M. US legal system M. ed. International Relations 2013, p. 408.

Отражение гендерных стереотипов в паремиологическом фонде английского языка: лингвистический аспект

Нурутдинова Аида Рустамовна,

кандидат педагогических наук, доцент, 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

Губайдуллина Гулниса Тахировна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Альметьевский государственный нефтяной институт
E-mail: Guguta@mail.ru

Дмитриева Елена Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет»

Мухаметшина Эвелина Еркиновна,

старший преподаватель, кафедра европейских языков и культур, Высшая школа иностранных языков и перевода, Институт международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: erekovna@yahoo.com

В данной предпринята попытка обозначить женские и мужские стереотипы, воплощенные в содержании пословичных единиц, после краткого ввода в проблему гендерных исследований и выявления статуса пословицы в английском лексическом фонде, в статье раскрывается влияние гендерных стереотипов на пословичную картину мира английского народа и раскрываются образы мужчины и женщины, представлении в английских пословицах. В статье делается вывод, что образ женщины в английской паремиологии проявляется более отчетливо, хотя большинство пословиц, героем которых является женщина, имеют негативную коннотацию. Пословичный образ мужчины, напротив, представлен позитивно. В статье также анализируется группа пословиц, в которых поднимается проблема семьи и брака. Эти пословицы имеют двойственную природу, поскольку в одних из них представлено положительное отношение к созданию семьи, другие же поддерживают холостяцкий образ жизни. В статье делается вывод, что гендерные стереотипы, которые особым образом проявляются в пословичном фонде, накладывают отпечаток на социум и, несмотря на изменение гендерного статуса, что происходит в связи с динамикой общественного развития, устойчивы и неизменны.

Ключевые слова: гендер, стереотип, пословица, мужчина, женщина.

Исследования, в фокусе которых находится гендер – социокультурный конструкт, связанный с приписыванием индивиду определенных качеств и норм поведения на основе его биологического пола, – относительно новая отрасль гуманитарного знания.

Термин «гендер» впервые был введен американским психоаналитиком Робертом Столлером в 1968 году в его работе «Пол и гендер». Несколько позже Г. Рубин и Р. Унгер в своих трудах более подробно описали терминологические различия между полом (sex) и гендером (gender), согласно которым гендер, в отличие от пола, репрезентирующего биофизиологические различия человека, есть это социальный образ женщины и мужчины в обществе. Являющийся грамматической категорией, английский термин *gender*, обозначающий грамматический род, вначале стал объектом других наук, таких как социальная философия, социология, история, политология [5]. В современную лингвистическую парадигму понятие гендера вошло гораздо позже, чем в другие гуманитарные науки, а именно – во второй половине XX столетия. Но становление и интенсивное развитие гендерной лингвистики началось только в последние десятилетия XX века.

Первоначально гендерные исследования лингвистического характера проводились американскими и европейскими учеными и были связаны с изучением женских и мужских особенностей языка и речи. Эти исследования были проведены на базе германской и романской языковых групп. В отечественной лингвистике первые регулярные исследования гендерной тематики стали проводиться только в конце 80 – начале 90 годов, но уже с середины 90-х стали развиваться бурными темпами [2]. И на рубеже XX–XXI веков появился ряд работ, касающихся различных аспектов лингвистического преломления гендера. В первую очередь, следует отметить монографию А.В. Кириловой «Гендер: лингвистические аспекты», в которой делается попытка системного осмысления и описания языка в связи с феноменом пола, создается теоретическая модель гендера и производится систематизация методологических подходов к исследованию проблемы гендера в языкознании [2].

Одним из аспектов исследования гендера с лингвистических позиций являются национально маркированные особенности мужского и женского характера и менталитета, особенно ярко проявляющиеся в паремиологическом фонде, т.е. в пословицах и поговорках.

Зарубежные исследователи пословицы разнообразностью фразеологических единиц, хотя рос-

сийские лингвисты дифференцируют эти два вида народных изречений.

Пословицей, или паремией (греческое слово *paroimia* переводится как «пословица») именуется «устойчивое в речевом обиходе, ритмически и грамматически организованное изречение, в котором зафиксированы практический опыт народ и его оценка определенных жизненных явлений» [6, с. 355].

Зарубежные исследователи, изучая пословицы, считают, что эти маркеры национального менталитета являются самым ценным элементом любого языка, что обусловлено целым рядом причин. Во-первых, в них зашифрованы общественные тенденции, социальные предпочтения, часто повторяющиеся модели поведения, моральные нормы. Во-вторых, пословицы, как правило, отражают универсальную и неоспоримую истину, основанную на здравом смысле или практическом опыте как одного народа, так и всего человечества в целом. Б. Кохман, польская исследовательница, подчеркивает тесную связь между пословицей, считающейся малым литературным жанром, и культурой того или иного сообщества [8].

Американский исследователь В. Мидер считает, что пословицы не только в определенной степени отражают мировоззрение представителей того или иного народа. Пословичные единицы являются продуктом стереотипизации национального коллектива [9, 178]. Действительно, паремиология также, как и фразеология, показательна с точки зрения культурных стереотипов, зафиксированных в языке.

Термин «стереотип» было введен американским журналистом У. Липпманом в работе «Общественное мнение» (1922). Липпман понимал под стереотипами создаваемые культурой образы людей из других групп, которые призваны объяснить поведение этих людей и дать ему оценку, и трактовал стереотипы как избирательный и неточный способ восприятия действительности, ведущий к ее упрощению и порождающий предрасудки [3].

В.А. Маслова определяет стереотип как «некоторый фрагмент концептуальной картины мира, ментальную «картинку», дающую устойчивое культурно-национальное представление о предмете или ситуации» [4, с. 110]. Однако, стереотип – это не только ментальный образ, но и его вербальная оболочка. Л.А. Изотова характеризует стереотипы, с одной стороны, как убеждения, но, с другой стороны, они, по ее мнению, являются способами оценки определенных людей или культурных групп в целом – индивидуальных или коллективных черт характера, внешнего облика, менталитета. Стереотипы, по мысли Л.А. Изотовой, можно назвать формой информации, которая в упрощенной, эмоционально окрашенной форме приписывает всему народу или отдельному члену лингвокультурного сообщества определенные свойства или качества, которые отличают нации и народности друг от друга [1, с. 277].

Частным случаем культурного стереотипа являются гендерные стереотипы, которые представляют собой культурно и социально обусловленные мнения о качествах, атрибутах и нормах поведения мужчин и женщин, являющихся частью национального коллектива. Гендерная стереотипизация, как и стереотипизация в целом, фиксируется в языке, тесно связана с выражением оценки и влияет на формирование коллективного образа мужчин и женщин, который складывается из физиологических, психологических признаков, а также из социокультурных ролей, определенных обоим полам обществом [1, с. 278].

Нами был проведен тематический и семантический анализ шестидесяти четырех английских пословиц в количестве 64 единиц, выбранных из лексикографических источников. Мы определили, что 44 английские паремиологические единицы соотносятся с женским типом гендера, в то время как только 20 единиц характеризуют мужской тип. На наш взгляд, это связано с тем, что большинство английских паремий (не только гендерно обусловленных) дают негативную оценку действительности или конкретным индивидам. Учитывая отрицательное отношение к женщине в английском обществе, паремии, характеризующие женский пол, преобладают.

Раскрывая особенности женской природы, английские пословицы выделяют такие женские качества, как

- любопытство: “*Women's curiosity killed a cat*” (в данной паремии рез такое качество как любопытство реализуется концептуальная метафора ЖЕНЩИНА – КОШКА);
- хитрость: “*The woman cries with one eye and laugh with the other*” (данное качество представлено через прием антитезы, мы видим бинарную оппозицию глаголов *cry – laugh*);
- злость, коварство: “*There is no devil so bad as a she devil*” (женщина, как видим, сравнивается с дьяволом);
- болтливость: “*A woman's tongue wags like a lamb's tail*” (используется прием сравнения);
- лживость: “*The laughter, the tears and the song of a woman are equally deceptive*” (согласно этой пословице, доверять женщине не стоит ни при каких обстоятельствах);
- тщеславие: “*The wife that loves the looking-glass hates the saucepan*” (речь в данной пословице идет не обо всех женщинах, а о тех, которые в угоду внешнему виду пренебрегают домашними обязанностями, что реализуется через противопоставление: *looking-glass – saucepan*);
- глупость: “*As great a pity to see a woman cry as a goose go barefoot*”, “*When an ass climbs a ladder, we may find wisdom in a woman*” (гусь и осел у англичан – самые глупые животные).

Интересна эволюция образа женщины, которая представлена в следующей пословице с точки зрения возрастной периодизации: “*A woman is an angel at ten, a saint at fifteen, a devil at forty and a witch at fourscore*”.

В следующей паремии, созданной на основе градации, представлена образная модель эволюция человека, в которой женщине отводится не совсем почетное место – между мужчиной и дьяволом: *“Man, woman and the devil are the three degrees of comparison”*.

Одним из отрицательных качеств женщины английский мужчина считает расточительство, или неэкономность. Эта черта отражена в следующей поговорке, в которой проводится сравнение между женщиной и мужчиной: *“A woman can throw away more with a spoon than a man can bring in with a shovel”*. Такая позиция связана с особенностью национального менталитета, в котором бережливость занимает почетное место.

В группе английских пословиц гендерного типа можно выделить подгруппу «супружество». В некоторых из них брак рассматривается с точки зрения выгоды для мужчины, счастье которого напрямую зависит от материального положения его будущей жены. Например, *“A fair wife without fortune is a fine house without furniture”*.

В ряде пословиц представлено отрицательное отношение к браку и предпочтению холостяцкому образу жизни: *“No lack to lack a wife”, “If you would be happy for a week take a wife; if you would be happy for a month kill a pig; if you would be happy all your life plant a garden”*.

Но в паремиологическом фонде английского языка можно выделить и пословицы, в которых брак представлен как неотъемлемая часть жизни: *“Every Jack has his Jill”*. При этом жену следует выбирать работающую, ту, на которой будут держаться дом и хозяйство: *“It’s better to marry a shrew than a sheep”*.

Однако, англичане считают недопустимым, чтобы жена верховодила в семье: *“It is a sad house where the hen crows louder than the cock”, “The man must mould his wife like wax”*

Рассматривая подгруппу «Брак и супружество» в английском пословицном фонде, можно заметить потребительское отношение к женщине, когда даже из смерти жены мужчина мог извлечь выгоду: *“A dead wife’s the best good in a man’s house”, “The death of wives and the life of sheep make men rich”, “Every man has two good days with his wife – the day he marries her, and the day he buries her”*.

С позиций английского менталитета, собираясь вступить в брак, мужчина должен со всем вниманием отнестись к выбору жены, иначе его семейная жизнь окажется неудачной и несчастливой: *“Better dwell with a dragon than with a wicked woman”* (концептуальная метафора ЗЛАЯ ЖЕНА – ДРАКОН), *“Marry in haste and repent at leisure”, “All are good lasses, but whence come the bad wives?”*

В случае верного выбора мужчина обретает семейное счастье и покой: *“A good wife makes a good husband”, “A good wife and health is a man’s best wealth”*. Но жена в доме час то сравнивается с мебелью: *“Best furniture in the house is a virtuous woman”*. Она должна молчать и во всем соглашаться мужем: *“Silence is a woman’s best garment”, “It is*

a good horse that never stumbles and a good wife that never grumbles”. Поощряется такое качество женщины, как терпение, которое у мужчин встречается крайне редко: *“Woman’s patience is a plaster for all sores”, “Patience is virtue, catch it if you can: seldom in a woman, never in a man”*.

В английском языке во многих пословицных единицах фигурирует жесткое обращение с женщиной, которое представлено как залог семейного счастья. Мужчина здесь рассматривается как хозяин и владелец своей супруги, что указывает на ограниченность женской свободы и ее зависимость от мужа: *“A woman, a dog and a walnut tree, the more you beat them the better they be”, “The calmest husbands make the stormiest wives”*.

Теперь остановимся на том, как представлен мужчина в гендерных паремиях.

Прежде всего, следует отметить, что в английских паремиях, затрагивающих проблемы тендерных стереотипов, преобладает положительная оценка образа мужчины.

Отец в семье – это пример для подражания: *“Like father like son”, “One father is worth more than a hundred schoolmasters”*.

Мужчина отличается мудростью, и эта мудрость особым образом проявляется в двух ситуациях, связанных с женитьбой:

1) холостой мужчина мудрее женатого: *“Honest men marry soon, wise men not at all”* (в данной паремии даже такое качество, как честность, отходит на второй план);

2) мудрость проявляется через выбор жены, которую не следует выбирать «по красоте»: *“Newer choose your women or your linen by candlelight”*.

Несмотря на то, что во многих английских пословицах приветствуется холостяцкая жизнь, статус мужчины как семьянина в английской паремиологии также присутствует: *“A man without a wife is but half a man”, “Wives must be had, be they good or bad”*.

Хорошая жена – благо для мужчины: *“A good wife and health is man’s best wealth”*. Кроме того, появление семьи оказывает на мужчину положительное воздействие, предостерегает от неоправданных рисков: *“He that has a wife and children has given hostages to fortune”*.

Если говорить о стереотипах, связанных с мужским поведением, то, согласно исследованию Д.В. Санюкевич [7], мужской части человечества свойственны следующие отрицательные качества и пороки:

- не исполнение своих обещаний: *“A man apt to promise, is apt to forget”*;
- пьянство: *“He that drinks beer, thinks beer”*; *“Heaven takes care of children, sailors and drunken men”*.

Д.В. Санюкевич отмечает, что «современные английские пословицы, в которых «звучит» женский голос, выражают тревогу, связанную с проблемой поиска партнера, что свидетельствует о постепенном изменении стереотипов о мужчинах как эталонном гендере»: *“Good men are scarce”*; *“A good man is hard to find”* [7, с. 84].

Однако, несмотря на то, что в XX веке отношение к мужской и женской части населения планеты в обществе изменилось в сторону равноправия, в английской пословичной репрезентации образа мужчины и женщины по-прежнему сохраняются вековые иерархические традиции, такие как, к примеру, стереотипные мужские и женские социальные роли и статусы.

Согласно английским паремиям, роль женщины и мужчины строго определена.

Женщина должна:

- *to keep the home fires burning* (Поддерживать огонь в домашнем очаге – значит создавать в доме уют, вести домашнее хозяйство).
- *to make Lares and Penates at home* (Лары и пенаты в древнеримской мифологии – боги-покровители домашнего очага).

А мужчине необходимо *“to keep one’s powder dry”* (быть готовым к бою, быть начеку)

Проявление заботы о жене, как о ценном работнике, помощнике и просто женщине также имеет отражение в ряде пословиц. Например, *“Sorrow and evil life make the soon an old wife”*

Брак рассматривается как необходимость для жизни полной смысла, счастья. Неженатый мужчина, по своей сути, не может стать счастливым: *“The wife is the key to the house”*.

Согласно результатам нашего исследования, стереотипизация, связанная со сложившимися за многие века образами мужчины и женщины, занимает важное место в паремиологической картине мира, поскольку связана с гендерным аспектом языка, позволяющим глубже проникнуть в «мужскую» и «женскую» субкартину мира и, таким образом, более адекватно представить существующую в обществе оценку поведения мужчин и женщин.

По результатам анализа языкового материала, мы выявили, что в мировоззрении носителей английского языка женщина – образ отрицательный, что проявляется в преобладании паремий с негативной коннотацией. В пословичных единицах, описывающих образ женщины как части картины мира английского народа представлены все «пороки» женщины, в результате чего формируется отрицательное отношение к ней. Единич, отражающих положительные качества в образе женщины, гораздо меньше, чем отражающих отрицательные качества. Мужчинам же в пословичной фонде, несмотря на их отрицательные качества, отводится роль главы семьи и хозяина дома. В целом, в паремиях представлен положительный мужчина, хотя, если обратить внимание на подтекст некоторых пословиц, то мужчина выглядит деспотом и тираном.

Мы считаем, что пословичный фонд английского языка, содержащий гендерный компонент, оказывает неоспоримое влияние на изучение системы языка в контексте культуры, расширяя наши знания о повседневной жизни человека, нормах морали и ценностных установках, стереотипах поведения в обществе. И хотя большинство стерео-

типов, в том числе, гендерных, представляют укorenившиеся в сознании народа установки, в последние годы общество отходит от подобных суждений, навязанных культурой и историей, о чем говорит тенденция к выравниванию гендерных ролей, наметившаяся в пополнении английского пословичного фонда новыми единицами, репрезентирующими современный подход к образу мужчины и женщины.

Литература

1. Изотова Л.А. Гендерная стереотипизация на примере английских пословиц и поговорок // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития. – Пинск: Полесский государственный университет, 2021. – С. 276–281.
2. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 189 с.
3. Липпман У. Общественное мнение. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
5. Пушкарева Н.Л. Гендерные исследования: рождение, становление, методы и перспективы // Вопросы истории. – 1998. – № 6. – С. 76–86.
6. Русский язык. Энциклопедия. / Под ред. Ю.Н. Караулова. – М.: Большая Российская энциклопедия – Дрофа, 1998. – 703 с.
7. Санюкевич Д.В. Гендерные стереотипы в английских пословицах и поговорках // Научные стремления. – 2013. – № 4 (8). – С. 82–86.
8. Kochman B. The vexing problem of gender stereotyping in world proverbs // SKASE Journal of Theoretical Linguistics. – 2020. – Vol. 17. – № 1 [Электронный ресурс].
9. Mieder W. Proverbs are Never out of Season. Popular Wisdom in the Modern Age. – New York – Oxford: Oxford University Press, 1993. – 312p.

REFLECTION OF GENDER STEREOTYPES IN THE PAREMIOLOGICAL FUND OF THE ENGLISH LANGUAGE: LINGUISTIC ASPECT

Nurutdinova A.R., Gubaidullina G.T., Dmitrieva E.V., Mukhametshina E.E.

Kazan Federal University; Almetyevsk State Petroleum Institute, Kazan State Energy University; Kazan (Volga Region) Federal University

In this article an attempt of identifying female and male stereotypes embodied in the content of proverbial units is made. After a brief introduction to the problem of gender studies and identification of the status of proverbs in the English lexical fund, the article reveals the influence of gender stereotypes on the proverbial picture of the world in the English language and reveals the images of men and women represented in English proverbs. The article concludes that the image of woman in English paremiology is more distinct, although most proverbs, the hero of which is a woman, have a negative connotation. The proverbial image of a man, on the contrary, is presented positively. The article also analyzes a group of proverbs in which the problem of family and marriage is raised. These proverbs have a dual nature, as some of them present a positive attitude towards the creation of a family, while others support a bachelor lifestyle. The article concludes that gender stereotypes, which are

manifested in a special way in the proverbial fund, are imprinted on society and, despite the change in gender status, which occurs in connection with the dynamics of social development, are stable and unchanged.

Keywords: gender, stereotype, proverb, man, woman.

References

1. Izotova L.A. Gender stereotyping on the example of English proverbs and sayings // Language and intercultural communication: modern vectors of development. – Pinsk: Polesky State University, 2021. – Pp. 276–281.
2. Kirilina A.V. Gender: linguistic aspects. – Moscow: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, 1999. – 189 p.
3. Lippman W. Public Opinion. – Moscow.: Institute of the Public Opinion Foundation, 2004. – 384 p.
4. Maslova V.A. Linguoculturology. – Mjscow: Publishing Center “Academy”, 2001. – 208 p.
5. Pushkareva N.L. Gender Studies: Birth, Formation, Methods and Prospects // Issues of history. – 1998. – No 6. – Pp. 76–86.
6. Russian language. Encyclopedia. / Edited by Y.N. Karaulov. – Moscow: Big Russian Encyclopedia – Drofa, 1998. – 703 p.
7. Sanyukevich D.V. Gender stereotypes in English proverbs and sayings // Scientific aspirations. – 2013. – No 4 (8). – Pp. 82–86.
8. Kochman B. The vexing problem of gender stereotyping in world proverbs // SKASE Journal of Theoretical Linguistics. – 2020. – Vol. 17. – No 1 [Electronic resource].
9. Mieder W. Proverbs are Never out of Season. Popular Wisdom in the Modern Age. – New York – Oxford: Oxford University Press, 1993. – 312p.

Женский гений в российской педагогике: Фаусек Юлия Ивановна

Полякова Марина Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет
E-mail: akvamarin1110@mail.ru

Воробьева Марина Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет
E-mail: vorobyeva_marina@mail.ru

Исхаков Ринад Хакимуллович,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет
E-mail: rinad.ishakov@mail.ru; SPIN-код: 3949–3252

Садовникова Надежда Олеговна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет
E-mail: nosadovnikova@gmail.com

Шайдурова Татьяна Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет
E-mail: tatch21@yandex.ru

Цель исследования: Осуществить реактуализацию научно-педагогического опыта «забытых» российских учителей на примере Фаусек Юлии Ивановны – русского советского педагога в области дошкольного воспитания и начального образования, сторонника и пропагандиста педагогической технологии Марии Монтессори.

Результаты исследования позволяют утверждать, что процесс реактуализации жизни и достижений «забытых» российских учителей – одно из перспективных современных направлений изучения педагогики в вузе. С его помощью студенты осваивают методы анализа, синтеза, оценки текстов первоисточников, а также технологию создания методических коллабораций. Подобные педагогические новации работают не только на повышение KPI педагогического процесса, но и способны оптимизировать профессиональную педагогическую подготовку, воспитывая посредством демонстрации лучших образцов учительской практики (паттернов поведения), приверженность к профессии, а также создавая условия для формирования гражданской идентичности студентов в условиях разворачивающейся ментальной войны. Отсюда, есть основания рекомендовать подобную практику к внедрению и масштабированию.

Ключевые слова: педагогика М. Монтессори, принцип природосообразности, сенситивный период, прaxis «тишины», СДВГ, трудовое воспитание, индивидуальное воспитание, педагогическая коллаборация.

«Река времен уносит не всё.

С её дна то и дело поднимаются настоящие жемчужины – плоды размышлений, творческих усилий и высокого мастерства».

Владимир Набоков «Другие берега»

Введение

Актуальность. Если принять за ведущий тезис данного исследования то, что современная педагогика стоит «на плечах гигантов» (согласно формуле преемственности в познании), становится ясно, что многие новации в ней опираются на предшествующие открытия. И, следовательно, рекомендации для разрешения ряда современных проблем образовательного пространства можно найти там же, в опыте прошлого.

Многие российские педагоги минувшего: «... как на подбор персонажи яркие, с лицом и драматической статью, с принципами и страстями, с незаемной, что называется судьбой» [1, С. 434], – не только практиковали, но и занимались научными исследованиями. Вели эмпирические наблюдения, разрабатывали собственные педагогические технологии, которые апробировали (нем. *approbieren* – проверка чего-либо) в учебной практике с целью объективной оценки их рентабельности. И, конечно, описывали процессы и фиксировали результаты своих изысканий с целью упорядочить, систематизировать и сконцентрировать собранный массив наблюдаемых фактов, результатов опытно-поисковых работ, авторских идей, гипотез и методических находок в некий нарративно-педагогический (лат. *narratio* – рассказ) источник. Пул (англ. *pool* – общий котёл) подобной литературы обладает большой эвристической (др.- греч. *εὕρισκω* – открываю) ценностью. Штудирующие его попадают в особую интеллектуальную атмосферу, в условиях которой возможно и полезно создавать своего рода педагогические коллаборации (лат. *con* – *laborare* – процесс совместной деятельности). В данном случае, авторы исследования имеют ввиду генерирование успешных совместных методических проектов (своего рода коллабораций), для достижения вечных целей педагогики – повышения KPI (ключевых показателей эффективности) образовательного процесса.

Однако подобные источники и их авторы, российские педагоги прошлого, часто остаются вне фокуса внимания, как современных преподавателей педагогики, так и студентов, магистрантов и аспирантов, готовящихся к труду на ниве просвещения.

Бросаются в глаза **противоречия** (являющиеся **проблемой**):

1. С одной стороны наличествует богатый объем педагогической литературы прошлого, содержащий массу уже разработанных успешных педагогических направлений и демонстрирующий образцы профессионального отношения к учительству. При этом подобные тексты слабо изучаются в современных педагогических вузах и, соответственно, описанные в них методики редко практикуются. 2. С другой стороны, в практике педагогических работников присутствует постоянная навязываемая сверху необходимость в разработке педагогических новаций, возможно уже созданных ранее. 3. С третьей стороны, сложный процесс воспитания приверженности к профессии и гражданской идентичности современных студентов педагогических вузов в условиях современного театра ментальных военных действий [2] требует «soft skills (гибких надпрофессиональных навыков) и «мягкой силы» (англ. *soft power*), которые также имеются в опыте педагогов прошлых лет.

Объектом данного исследования был выбран корпус (лат. *corpus* – тело) отечественных научно-педагогических нарративных источников прошлого (конца XIX начала XX вв.), включающий долгий путь научно-педагогической мысли и практики и глубокую личную историю учительствовавших в то время, про каждого, из которых можно было бы написать целую книгу.

Предметом же исследования было выбрано изучение в педагогическом аспекте *modus vivendi* и *modus operandi* Фаусек Юлии Ивановны (1863–1942 гг.) – русского советского педагога в области дошкольного воспитания и начального образования, сторонника и пропагандиста педагогической технологии Марии Монтессори. [3]

Исходя из выше изложенных соображений, были сформулированы варианты **гипотезы** исследования.

1. Корпус отечественной научно-педагогической литературы прошлого может явиться ценным источником уже верифицированных учительских новаций как скрытых методических ресурсов, для диффузии их в ткань современного образовательного пространства и коллаборации с современными педагогическими технологиями с целью повышения КРП воспитательного процесса до оптимальных значений.
2. Осмысление педагогического наследия Ю.И. Фаусек в современной практике высшего педагогического образования может обеспечить концептуально грамотное прочтение эффективных методик трудового, интеллектуального и индивидуального воспитания и технологически точного их воплощения в современном российском образовательном сеттинге (англ. *setting* – обстановка) ВУЗов.
3. Штудирование эксклюзивных научно-педагогических нарративов, созданных российскими педагогами прошлого, может стать вариантом реактуализации паттернов их поведения с целью воспитания приверженности студентов к приобретаемой профессии, формирования их гражданской

идентичности, а также формой брендинга (англ. *brand* – набор уникальных характеристик) родной страны посредством персонализации (лат. *persona* – личность) сферы ее просвещения и образования.

Для разрешения проблемы и проверки гипотезы была сформулирована **цель исследования**: осуществить реактуализацию научно-педагогического опыта «забытых» российских учителей, на примере Фаусек Юлии Ивановны.

Задачами же исследования стали:

1. Кратко описать *modus vivendi* (способ существования) и *modus operandi* (образ действия при решении профессиональных задач) Юлии Ивановны Фаусек (Андрусовой) – российского педагога (1863–1942 гг.) в области дошкольного воспитания и начального образования.
2. Оценить качество созданных Фаусек Ю.И. научно-педагогических материалов – итогов ее лонгитюдного исследования в области дошкольного воспитания и начального образования.
3. Доказать дидактическую грамотность «монтессорских» педагогических технологий в интерпретации Фаусек Ю.И.
4. Выделить и проанализировать с позиций современной науки методики трудового, интеллектуального и индивидуального воспитания, разработанные и апробированные Фаусек Ю.И., и актуальные по сей день.
5. Предложить выбранный контент как основу для эффективных метод-коллабораций трудового, интеллектуального и индивидуального воспитания.

Теоретической базой исследования послужили публикации отечественных авторов (специалистов в областях истории и философии образования (мировой и российской), педагогов-практиков, медиков, психологов, ученых, занимающихся возрастной педагогикой). Особым вниманием пользовались источники, в которых рассматриваются проблемы образования в ранний период развития человека и которые прямо или косвенно обращались к опыту Марии Монтессори и Ю.И. Фаусек в этой области.

Информационной основой для исследования стало 179 источника, изданных с 1909 по 2020 гг. и размещенных на платформе Научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU. Контент-анализ всего пула найденной литературы позволил уменьшить список источников сначала до 65, а затем до 26. Преимущественным вниманием пользовались первоисточники – труды педагогов-практиков и самой Ю.И. Фаусек. Собственно таких работ, изданных с 1886 по 1940 гг., было найдено – 21 (более 800 страниц текста). Этот список включает в себя научную статью, несколько детских сказок, методические пособия для занятий по системе Монтессори в детском саду, методические материалы для обучения грамоте и счету в младшей школе, воспоминания Ю. И., монографии о «монтессорской» педагогической системе воспитания дошкольников в Советской России.

В качестве **материалов для исследования** авторами были выбраны 4-е первоисточника, подходящих к формату научной статьи, находящихся в прямом и удаленном доступе, благодаря Научной электронной библиотеке РФ. Это чудные, авторства Ю.И. Фаусек, книги в картонных, «мраморных», ручной работы переплетах с живым, ярким текстом профессионального педагога-практика и педагога-ученого на пожелтевшей от практически 100-летнего возраста бумаге. Аутентичные названия этих источников с их оригинальными выходными данными приводятся в списке источников.

Практическая значимость исследования заключается в том, что опыт штудирования эксклюзивных отечественных педагогических первоисточников студентами полезен для освоения следующих методов: 1. Декомпозиции системной деятельности ученого-педагога – практика на отдельные направления. 2. Диахроники (греч. *δια* – сквозь + *χρονος* – время), предполагающий изучение педагогических идей и технологий в историческом аспекте. 3. Критического анализа для выявления сильных и слабых сторон изучаемого научно-педагогического нарратива. 4. Реактуализации как метода восстановления значимости забытых достижений российских ученых-педагогов прошлого. 5. Приобретения опыта создания методических коллабораций, основой которых становятся актуальные педагогические направления, рентабельность которых доказана российскими педагогами прошлого.

Теоретическими методами исследования были выбраны

1. Метод деконструкции, позволяющий отбирать из авторского нарратива нужный материал и включать его в текст создаваемой педагогической коллаборации, с указанием источника, не искажая при этом авторский вариант. 2. Аспектный (лат. *aspectus* – точка зрения) анализ, позволяющий рассматривать научный текст в избранном аспекте и интерпретировать его с учётом целей данного исследования. 3. Герменевтический анализ, позволяющий выявить неявные смыслы изучаемого научно-педагогического текста, с целью – обнаружить принципы организации исследования и принципы разработанных автором педагогических направлений. 4. Контент-анализ (англ. *contents* – содержание) – метод, используемый для выявления и оценки специфических характеристик исследуемых материалов.

К эмпирическим (практическим) методам авторы исследования отнесли методы, обеспечивающие непосредственный сбор, накопление, изучение, восприятие, анализ и обобщение исходного материала по исследуемой проблеме.

Modus vivendi Фаусек Юлии Ивановны

Юлия Ивановна Фаусек, в девичестве Андрусова, (в дальнейшем Ю. И.) родилась во второй половине

XIX века в 1863 г., в г. Керчь (Крымский полуостров). Ушла из жизни в возрасте 79 лет во время Великой Отечественной войны, в 1942 г., в первую же лютую, блокадную, ленинградскую зиму. [4]

Пассионарность Ю.И. проявилась рано. Так, в 1880 г. Ю. И. – 17-летней выпускницей женской гимназии смело отправляется столицу Российской империи – учиться. Уточним, в конце XIX в. в Российской Империи высшее профессиональное образование женщин в государственных высших учебных заведениях (университетах) официально не запрещено, но и не разрешено. В столице функционируют только два на всю страну частных учебных заведения для женщин. Надо также помнить, что социум не одобрял стремление женщин учиться и приобретать серьезную «не женскую» профессию. Для того, чтобы начать свое образование на Высших женских курсах (медицинских) Ю. И. не хватает 3-х лет (набор производили с 20 лет), результатов двух экзаменов (русский язык и математика) за 8-й класс и отличной оценки по поведению в гимназическом дипломе за 7 классов. Экзамены она успешно сдает при Кронштадтской женской гимназии, там же получает «отлично» в аттестат по поведению. И начинает учебу на четырехлетних Высших (бестужевских) женских курсах с систематическим университетским характером преподавания. Это означает, что Ю. И. должна была слушать лекции, выполнять практические работы, участвовать в коллоквиумах по математике, физике, химии, ботанике, зоологии, минералогии, кристаллографии и физической географии. [5] Такая серьезная естественнонаучная подготовка давала возможность выпускницам бестужевских курсов учительствовать в средних школах.

Преданность учебе девочек – курсисток, яркость их мотивации, их упорство, личное мужество и стойкость перед жизненными коллизиями теперь кажутся удивительными. Не для всех все кончалось победой. Ю. И. вспоминала, что произошло по окончании первого курса обучения: «Летом моя сожительница (по квартире) умерла от чахотки. Она заболела ещё зимой в Петербурге, уехала домой и умерла в деревне под Керчью». [5 С. 13].

Приобретенный во время учебы навыки научной работы: умение непредвзято наблюдать за интересующими процессами и объектами, тщательность фиксации результатов, их объективная интерпретация. А также способность обнаруживать противоречия и формулировать проблемы, генерируя новые смыслы, – очень помогут Ю. И. в будущем на педагогическом и научном поприще.

По окончании обучения Ю. И. сочетает работу в частном среднем женском учебном заведении (гимназии) в Санкт-Петербурге, открытом М.Н. Стоюниной, известным педагогом и общественным деятелем конца XIX в., (сначала как практикантка, т.е. без жалования, затем как учитель), научные исследования в зоологическом кабинете Санкт-Петербургского университета и частные уроки. Трудовой день ее обычно длился

свыше 12 часов (а то и 15–16), остальное время уходило на еду и сон. [6]

В 1887 г. Ю. И. выходит замуж и меняет свою фамилию с Андрусовой на Фаусек. Ее супруг – Виктор Андреевич Фаусек – серьезный ученый энтомолог. Он станет профессором зоологии и директором Высших женских (бестужевских) курсов – *alma mater* Ю. И. В замужестве она четырежды станет матерью и даст жизнь трем сыновьям и дочери. Пока дети подрастают, Ю. И. учительствует, пишет и издает литературу для детей. Вот два примера: 1. Фаусек Ю.И. Похищенная принцесса: Драматич. сказка въ 4-хъ д. для дѣтск. театра. – СПб.: тип. акц. о-ва Брокгаузь-Ефронь, 1909. – 36 с. 2. Фаусек Ю.И. Бумажное царство: Вырѣзывание изъ цвѣтной бумаги, какъ пособие при веденіи «предметныхъ уроковъ»: Вып. 1. – СПб.: Я. Башмаков и К°, 1912. – 31 с

Осознанный, более чем 20-летний профессиональный опыт позволяет ей сформулировать одну из беспокоящих ее педагогических проблем: «Я чувствовала инстинктивно, что воспитание и обучение надо начинать с корней, с малого возраста, но как? Вопрос, долгое время остававшийся для меня неразрешимым». [7, С. 10]

Modus operandi Фаусек Юлии Ивановны

«Монтессорский» период профессиональной педагогической жизни Ю. И. начинается в 1912 г., когда она встречает информацию том, что сформулированная проблема беспокоит не только ее. В ее руки попадает книга итальянского врача и педагога, знаменитой в Европе и Северной Америке, но мало известной в Российской Империи, Марии Монтессори: «Метод Монтессори: научная педагогика применительно к воспитанию детей в «Домах детства» с дополнениями и редакциями Автора» (1912). [8] [9] [10] [11] Этот интереснейший пример успешнейшей авторской педагогической технологии воспитания дошкольников вдохновляет Ю. И., и она с «декабристской истовостью» начинает новый этап своей жизни. Изучает рекомендации М. Монтессори, вписывает рекомендованные ею педагогические технологии в отечественный сеттинг, в процессе самостоятельной работы только с маленькими детьми. Организует научно-эмпирические исследования, разрабатывает и изготавливает необходимые методические пособия. Эта работа, окрыляющая и преображающая, спасает Ю. И., помогает ей пережить личную трагедию: в начале века она по разным причинам теряет одного за другим своих сыновей и супруга.

Ниже представлена хронология ее деятельности за 17 лет [12]:

1913 г. – создан и начал работу первый детский сад по системе Монтессори, в коммерческом училище М.А. Шидловской. В этом же году Ю. И. издает детскую сказку «Как живёт Баба-Яга». – СПб.: т-во О.Н. Поповой, 1913. – 16 с.

1914 г. – Отделом средней школы Министерства народного просвещения Российской Импе-

рии Ю.И. отправлена в командировку в Рим (Италия). Цель: обучение на интернациональных курсах М. Монтессори для изучения работы и римских «Домов детей».

1914 г. – создан «Дом детей системы Монтессори» – частный (платный) детский сад на 30 детей от 3 до 6–7 лет.

С 1915 г. Ю.И. организует научное исследование (с наблюдением, фиксацией и интерпретацией результатов) в созданном ею детском учреждении. Параллельно создает «кузницу кадров»: «Как то сложилось само собой, что явился один определенный день в неделю, когда я оставалась в школе после ухода детей и давала желающим объяснения дидактического материала Монтессори и работы по ее методу». [13, С. 12–14]

Издается первый педагогический нарратив, авторства Ю. И.: «Мѣсяць в Римѣ в «Домахъ дѣтей» Маріи Монтессори». – Пг.: тип. М. Волкова, 1915. – 189 с.

1916–1917 гг. – ведутся семестровые (по три с половиной месяца) курсы по системе Монтессори на 25 слушательниц с высшим образованием с лекциями: 1) теория и практика системы Монтессори, 2) методы начального воспитания, 3) психология, 4) биология и воспитание, 5) гигиена детского возраста, 6) рисование. [13, С. 96]

1917 г.–устроена площадка-школа на сто двадцать пять детей от трех до семи-восьми лет с применением к ней принципов и дидактического материала Монтессори. Детей же «пришло до ста пятидесяти, и возраст был самый разнообразный...». [13] [7, С. 18–19]

1918 г.–создан и работает новый детский сад по системе Монтессори при 25-й Советской школе.

В 1919 г. – Ю. И. получает приглашение читать лекции по методу Монтессори в качестве профессора в только что созданный Дошкольный институт (Педагогический институт дошкольного образования) в Петрограде.

1920–1921 гг. – возрастание популярности «монтессорской» системы воспитания: «...было зарегистрировано четыреста семьдесят пять посещений: среди них были главным образом педагоги, провинциальные учителя и учительницы, ... учащиеся из Москвы... для ознакомления с работой в нашей школе Монтессори.» [7, С. 69]

Детский сад по системе М. Монтессори, созданный при ПИДО (1920 год), Ю. И. курировала сама. Это была своеобразная лаборатория ее кафедры. Студенты вели психолого-педагогические наблюдения, изучали дидактический материал Монтессори, проводили занятия, наблюдали за поведением детей.

Здесь необходимо вспомнить о том, какое это было время для России. Финал первой мировой войны, политические и экономические пертурбации в стране, гражданская война, пандемия 1918–1920 гг. испанского гриппа повлекли за собой катастрофическое падение уровня жизни, крайне тяжело сказывающиеся на населении страны. Не-

удивительно, что «...температура в детском саду не поднималась выше 8 градусов, пища была скудная, электричество постоянно гасло». [5, С. 10] Однако, Ю. И. фиксирует, что «с конца 1918 г. всех детей дошкольного возраста начинают кормить на государственный счет». [7, С. 32, С. 47] Известно также, что, когда к середине 20-х годов в стране были реконструированы предприятия тяжелой промышленности, восстановлены довоенные объемы производства и торговая сеть, качество жизни населения изменилось в лучшую сторону.

Надо также помнить, что в 20 – е годы XX столетия в Советской России (с 1922 г. СССР) открыто окно возможностей для апробации зарубежных и отечественных инноваций (лат. *innovatio* – обновление) в образовательном пространстве. «... Институт (Дошкольный), как первое в России высшее учебное заведение по дошкольному воспитанию, должен был отразить все направления, существующие в настоящее время в воспитании маленьких детей. [7, С. 66] Проводится своего рода хеджирование (англ. *to hedge* – оградить) рисков (др.-греч. *ρίζικόν* – опасность) популярных за рубежом педагогических технологий (таких, как, например, Дальтон-план Хелен Паркхерст). Определяется их рентабельность и востребованность потребителем – системой образования, их соответствие социальному заказу в Советской России. Цель таких «стресс-тестов» (англ. *stress test* – способ проверки системы на устойчивость) – найти оптимальные способы перевода внутренней структуры системы российского образования в качественно новое состояние, соответствующее идеологии советского государства.

С 1922 по 1930 гг. – Ю. И. продолжает работать (и проводить научно-педагогические исследования) в детском саду по «монтессорскому» типу в Дошкольном институте (дошкольном отделении Педагогического института им. А.И. Герцена).

21 октября 1923 года – на юбилейном заседании «монтессорийского» кружка при ПИДО (Педагогический институт дошкольного образования) по случаю десятой годовщины открытия в России первого детского сада по системе Монтессори на докладе Ю. И.: «Очерк десятилетней работы по системе Монтессори» присутствовало более 400 человек посетителей. [14, С. 45]

Ю. И. много пишет и издает научные статьи и методические рекомендации [15] [16], пособия и материалы:

Фаусек Ю.И. О внимании у маленьких детей (по Монтессори): Доклад, чит. в психол. лаборатории Педагогич. музея. – Пг.: Начатки знаний, 1922. – 16 с. – (Педагогич. б-ка, № 9).

Фаусек Ю.И. Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори. – М.: Гос. изд-во, 1922. – 107 с. II. – Л., 1924. – 113 с.

Фаусек Ю.И. Обучение счёту по системе Монтессори. – Л.: Гос. изд-во, 1924. – 120 с. – (Учебники и учеб. пособия для труд. школ).

1924 г. – новая заграничная командировка, субсидированная Н.К. Крупской (организатором

и главным идеологом советского образования и коммунистического воспитания молодёжи; супругой Владимира Ильича Ленина, одного из главных создателей Коммунистической партии Советского Союза и советского государства) в размере 500 руб. Цель стажировка в городах Европы, где с успехом работают «монтессорские» школы: Берлин, Йен, Лейден, Амстердам, Рим и Неаполь, где состоялась встреча Ю. И. с Марией Монтессори.

С 1925 г. число детских садов по системе Монтессори в СССР начинает постепенно сокращаться. Но Ю.И. по личному разрешению Н.К. Крупской сохраняет 80-й советский детский сад по системе Монтессори как опытно-экспериментальный еще 5 лет, до 1930 г.

1930 г. – «монтессорская» педагогическая система воспитания дошкольников на государственном уровне прекращает свое существование на территории Советского государства. Тщательное исследование архивных материалов позволит выяснить истинные причины этого события. В рамках же данного исследования авторы рискнули предположить, что это случилось потому, что контекст эпохи изменился, и система Монтессори с ее особым вниманием к индивидуальному воспитанию более не вписывалась в него. В стране упрочился тренд (англ. *trend* – тенденция) на коллективное воспитание с самого раннего возраста: «...отменили табуретки в детских садах, ибо таковые приучают к индивидуализму...» [17, С. 237]

К этому событию, упразднению системы Монтессори в СССР и, следовательно, утратой Ю. И. предмета для научно-педагогических исследований, полезно относиться диалектически (др.греч. *διαλεκτική* – искусство вести рассуждение). Ибо известно, что в любом негативном событии всегда кроется его отрицание, т.е. позитивный момент. Десятилетие с 1930-го по 1941 гг. – Ю. И. более не практикует и не преподаёт. Это время использовано ею для подробного описания, анализа и обобщения собственного уникального научно-эмпирического опыта, зафиксированного в материалах ее лонгитюдных (с 1913 по 1930 гг.), 17-летних исследований, а также воспоминаний. Получился источник эксклюзивных материалов в 800 страниц. Ю. И. удалось 1) сконцентрировать и систематизировать собранный массив результатов своих наблюдений – фактов; 2) сравнить их, выделить повторяющиеся (закономерные), устранить случайные и с погрешностью; 3) обнаружить устойчивые инвариантные составляющие результатов разработанных ею методик; 4) интерпретировать их с авторских позиций.

Результаты исследования

Авторы исследования находят нужным, в рамках научной статьи, исходя из особенностей изученных текстов Ю. И., заключить следующее, что 1. Фаусек Ю.И., как профессиональный педагог и истинный ученый, совсем не страдала, по выражению А.С. Макаренки, «слюноточивым интеллигентским

идеальничаньем и будничным, бесталанным формализмом...» [18, С. 490] 2. Научно-эмпирический поиск Ю. И. имел праксиологический (греч. *praktikós* – деятельный, активный) характер. Цель его была определена, как необходимость выявить и систематизировать имманентные (лат. *immanens* – свойственный чему-либо) свойства изучаемого процесса воспитания дошкольников. Ибо, «...теорию нужно извлечь из всей суммы реальных явлений, происходящих на моих глазах...» [18, С. 39]. 3. Для достижения цели использованы: 3.1. Собственно наблюдения как целенаправленное восприятие изучаемых объектов, их свойств и отношений; 3.2. Фиксация сведений о наблюдаемых объектах в языковой форме в протоколах наблюдений. 4. Данные наблюдений разделялись на качественные и количественные. 4.1. Качественное описание получалось, потому что «...записи о детях я старалась вести по схеме, данной Монтессори...» [14, С. 215]. В такой схеме фиксируется время, темп работы (манипуляций с монтессори-материалами); перерывы; последовательность действий; возвраты и повторы; проявления эмоций; динамика дисциплины (от послушания вынужденного к «радостному» и с готовностью). Регистрировались индивидуальные особенности поведения, а также эволюция включенности в социум. [14, С. 215] 4.2. Количественные данные наблюдений фиксировались в виде двухчасового поминутного тайминга (англ. *timing* – выбор времени) общения наблюдаемого воспитанника Ю. И. с монтессори-материалом, конвертированного (англ. *convertir* – обращать в другую веру) в инфографику. Это, были так называемые, кривые наблюдений, разработанные М. Монтессори. [7, С. 67–68] с целью визуализация собранной информации. «Таких кривых у меня накопилось большое количество (свыше 100). Эти кривые я дополняла обыкновенно коротенькими записями о стимулах, побуждающих на работу, о характере работы, об общем изменении поведения ребенка в моральном отношении и иногда об особенностях домашней обстановки или влияния на ребенка какого-нибудь события в его жизни...» [14, С. 215]

Ясно, что научно-педагогические поиски Ю. И. имели цель найти универсальные способы оптимизации условий для функционирования развивающегося мозга воспитанников дошкольного возраста. При этом Ю. И., как опытной педагог-практик, знала и учитывала, по выражению А.С. Макаренко, один «...уже известный мне закон: в педагогическом явлении нет простых зависимостей, здесь менее всего возможна силлогистическая формула, дедуктивный короткий бросок». [18, С. 39].

Кроме вышеназванного, авторы исследования находят возможным утверждать, что «монтессорская» педагогическая система в интерпретации Ю. И. была столь эффективна, потому что в основе ее лежат своего рода «old money» (унаследованные богатства) мировой педагогики. Это, в первую очередь, презумпция (лат. *praesumptio* – предположение) естественности и следующие за ней принци-

пы природосообразности, сенсуализма, полисенсорности познания и индивидуального подхода. Прокомментируем выше названное. 1. Презумпция естественности допускает существование педагогическом пространстве только естественных процессов и явлений, и классические педагогические принципы. 2. Принцип природосообразности в контексте данной педагогической системы толкуется а) как дидактическое движение от простого и известного к сложному и непознанному; б) как две ступени познания: восприятие предметов и явлений внешнего мира и умственная переработка этого восприятия [19]; в) как согласование процессов обучения и воспитания с природными этапами развития человека – чувствительными (лат. *sensus* – чувство) периодами, в течение которых организм чувствителен к определенным формам стимуляции и готов к усвоению соответствующих знаний, умений и навыков. [20] 3. Принцип сенсуализма (лат. *sensus* – восприятие, ощущение) как чувственная форма познания, позволяющая реализовать принцип природосообразности на практике через организованные процессы ощущения предметов и явлений (монтессори-материалов), их восприятия и представления, ибо «нет ничего в разуме, чего не было бы в чувствах». [19] 4. Принцип (метод) полисенсорности познания реализует природосообразность педагогического процесса посредством использования максимально широкого спектра модальностей (лат. *modus* – способ) – каналов, через который человек воспринимает и обрабатывает внешнюю информацию (визуальную, аудиальную, кинестетическую, дискретную). 5. Индивидуальный подход – психолого-педагогический принцип, обеспечивающий сохранение индивидуального своеобразия каждого воспитанника «безбрежном море безликого детства...» [18, С. 530]

Основываясь на вышесказанном, авторы исследования, констатируют, что столь теоретически грамотный и экспериментально верифицированный (лат. *verum* – истинный + *facere* – делать) материал являлся и является источником универсальных и результативных технологий воспитания. Последние актуальны. И поэтому уместны для диффузии (лат. *diffusio* – распространение) их в ткань существующей педагогической реальности, в качестве контент-основы для «методической коллаборации» (словообразование от «коллектив лабораторий»). Целью подобной коллаборации станет удовлетворение объективного запроса на реактуализацию подзабытых, но от этого не менее эффективных методик трудового и связанного с ним интеллектуального воспитания, управления активностью и вниманием воспитанников и искусного индивидуального подхода.

Безусловно, процесс создания и верификации подколлекций – это материал для отдельного интереснейшего изыскания, которое еще состоится. Поэтому в рамках данного исследования, его авторы сделали выборку из текстов Ю. И. как первичных методических рекомендаций или вариантов методического контента, или «заготовок» для

ими запланированных методических коллабов, которые приводятся ниже.

1. О трудовом воспитании.

Актуальность определена тем, что 04. 08. 2023 г. подписан Президентом РФ и опубликован Федеральный закон № 479-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», направленном на формирование «трудолюбия и базовых трудовых навыков, чувства причастности и уважения к результатам труда». [<https://sibadvokat.ru/magazine/actual/s-1-sentjabrja-2023-g-vvoditsya-trudovoe-vospitanie-v-shkole>]

Понятие «труд». Ю. И. трудом или работой называла самостоятельные манипуляции своих подопечных с монтезори-материалами (дидактическими пособиями). И доказывала, что «... ребенок большею частью сам отделяет игру от работы, всем своим существом тянется к настоящей, серьезной работе ...» [7, С. 9]

Методика. «Нужно ... незаметно и систематически обучать их в этом направлении... уважая медленный темп детской жизни...» [7, С. 163]

Особенности. О праве на ошибку. Труд, как известно, присущи ошибки. «При ошибках, если замечают их сами, смеются... только констатируют свой промах, но исправить желают непременно сами, без постороннего вмешательства... Ошибка ... даже веселит, подзадоривает к дальнейшей деятельности и желанию добиться верного результата». [7, С. 45].

Результаты. 1. Право на ошибку должно стать таким же имманентным составляющим трудового воспитания как само право на труд. 2. «... работа для него привычка, без нее он так же теперь не может существовать ...» [7, С. 131]

2. Об управлении активностью (вниманием) воспитанников.

Актуальность проблемы управления вниманием. Интересно, что Ю. И. в своей практике сталкивалась с тем, что сегодня называется синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) (англ. *attention deficit hyperactivity disorder, ADHD*). Клинические проявления СДВГ известны: двигательное беспокойство, импульсивность поведения и мыслей, неспособность учиться на опыте и на сделанных ошибках, недостаток внимания, невозможность сконцентрироваться, легкая переключаемость с одного задания на другое без доведения начатого до конца, рассеянность, тревожность, делинквентное поведение и недисциплинированность, которую невозможно скорректировать сугубо дисциплинарными методами. [21] В начале прошлого века определения СДВГ, как стойкого и хронического синдрома, начинающегося в детском возрасте, и для которого не найдено способа излечения, еще не существовало. Но Ю.И. имела опыт общения с такими детьми («У него такая богатая фантазия...» [15, с. 116]) и с определенными основаниями профессионала считала, «... что беготня, возня, шум и постоянный смех – признак ребенка неуравновешенного, часто даже больного». [14, С. 89]

Методика. 1. Для снижения гиперэмоциональности своих подопечных Ю. И. практиковала своего рода *mindfulness* (англ. *mindfulness* – саморегуляция внимания с отношением любопытства, открытости и принятия) [22], так называемые, «уроки тишины» [23] [6] [14, С. 28–29] [7, С. 97] [24] – эффективный метод управления стрессом и тренировки внимания. Это была своего рода медитативная (лат. *meditatio* – размышление) практика – состояния расслабленной сосредоточенности, при котором воспитанникам давалось задание отчётливо наблюдать за происходящим (чаще посторонними звуками). «Постоянные повторные упражнения в тишине и молчании имеют огромное значение для воспитания воли у ребенка». [7, С. 102]

2. И что «Правильная, умственная, серьезная работа, хотя бы самая кратковременная... служит упорядочиванием всего внутреннего психического содержания ребенка...». [7, С. 9] [7, С. 117–121]

Результаты. Подобная оздоровительная практика медитации (рекомендованная, кстати, и современными педиатрами), снижая симптомы стресса, тревоги, депрессии, повышая качество внимания, улучшала настроение подопечных Ю. И. «Уроки тишины перед началом занятий имеют особенно ценное значение, как подготовка нервной системы ребенка к серьезному труду». [7, С. 102] [24]

3. Индивидуальный подход.

Актуальность. Методики индивидуального подхода в воспитании требуют диалектики, и тогда: «Свободное развитие каждого станет условием свободного развития всех». [25, С. 43.]

Методика. «Каждый обучает себя на свой собственный лад, без предписаний, повинуюсь лишь внутреннему зову, исходящему из его побуждений, следовательно, свободно. В этом и состоит индивидуальное самообучение» [7, С. 175]

Результаты. «... развиваясь каждый на свой лад индивидуально, они не являются индивидуалистами в узком смысле этого слова: ... и выявляют дружно коллективное действие, когда к этому является необходимость». [7, С. 177]

Авторы исследования предполагают, что созданные на основе выбранного методического контента педагогические коллаборации имеют серьезный шанс результативовать в такое состояние, которые описывала Ю. И. еще век тому назад: «Дети здоровы: медицинские измерения, как вес, рост и проч., показывают, что дети развиваются нормально. Отличительное свойство этих детей – жажда работы, жажда простого, чистого знания, умение владеть собой и подчиняться разумным требованиям, уравновешенный вид». [7, С. 96]

Обсуждение результатов исследования

В ходе комплексного исследования подобранных источников были получены следующие результаты. Исследованные первоисточники авторства

Ю.И. Фаусек действительно являются: 1. Результатом логнитюдных (17-ти-летних) психолого-педагогических исследований, сопровождавшихся объективной фиксацией и интерпретацией полученных результатов. 2. Базой для таких исследований стало технологически точное воплощение разработок М. Монтессори, адаптированное Ю.И. Фаусек к условиям нашей страны в начале XX в. 3. Воспитательная ценность созданных и реализуемых Ю.И. Фаусек педагогических новаций объясняется буквальным исполнением классического принципа природосообразности образования. 4. Верифицированные Ю.И. Фаусек эффективные методики весьма актуальны для оптимизации решений современных проблем трудового воспитания, управления вниманием воспитанников, индивидуального подхода. И поэтому пригодны для диффузии в ткань существующего образовательного пространства и коллаборации с современными педагогическими технологиями с целью повышения КРП воспитательного процесса до оптимальных значений. 5. Штудирование эксклюзивных научно-педагогических нарративов, созданных российскими педагогами прошлого, исследование паттернов их поведения можно рекомендовать как один из способов воспитания приверженности студентов к приобретаемой профессии, формирования их гражданской идентичности, а также формой брендинга родной страны посредством персонализации истории ее образования, что особенно актуально в условиях современной ментальной войны. Ибо, как известно, «...науки сокращают нам опыты быстротекущей жизни». [26, с. 9.]

Заключение

Результаты исследования позволяют утверждать, что процесс реактуализации жизни и достижений «забытых» российских учителей – одно из перспективных современных направлений изучения педагогики в ВУЗе. С его помощью студенты осваивают методы анализа, синтеза, оценки текстов первоисточников, а также технологию создания методических коллабораций. Подобные коллаборации работают не только на повышение КРП педагогического процесса, но и способны оптимизировать профессиональную педагогическую подготовку, воспитывая демонстрацией паттернов поведения учительствовавших в XIX–XX вв., приверженность к профессии. А также создавая условия для формирования гражданской идентичности студентов в условиях разворачивающейся ментальной войны. Все выше сказанное положительно влияет на эффективность учебного процесса ВУЗа. Отсюда, есть основания рекомендовать подобную практику к внедрению и масштабированию.

Исследование продолжается.

Литература

1. Рубина Д.И. Маньяк Гуревич. Изд. ЭКСМО. 2022. 512 с.

- Ильницкий А.: «Ментальная война за будущее России». Олег Одноколенко, Юрий Строев 21 апреля 2021, 18:05 <https://zvezdaweekly.ru/>
- Богуславский М.В. ФАУСЕК Ю.И В сборнике: Педагогический энциклопедический словарь. Сер. «Золотой фонд. Энциклопедический словарь» главный редактор: Б.М. Бим-Бад. Москва, 2009. С. 415.
- Сороков Д.Г. Русская учительница. Семейные истории и метод научной педагогики Юлии Фаусек. Кн. 2. М.: Форум, 2010. 384 с.
- Фокин С.И., Вахромеева О.Б. Юлия Ивановна Фаусек (Андрусова) воспоминания. Историко-биологические исследования. 2011. Т. 3. № 4. С. 90–124.
- Пенская Е.Н. Русская учительница. Семейные истории и метод научной педагогики Юлии Фаусек. КН. 2 – М.: ФОРУМ, 2010). Отечественные записки. 2012. № 4 (49). С. 300–310.
- Фаусек Ю. И. детский сад Монтессори. Опыты и наблюдения в течении двенадцатилетней работы в детских садах по системе Монтессори. Государственное издательство. Москва. 1926. 236 с.
- Гапаненок Я.Ф., Тетерина В.В. Использование идей монтессори-педагогики в истории отечественного дошкольного образования. Современное образование Витебщины. 2021. № 3 (33). С. 81–84.
- Монтессори Мария «Самовоспитание и самообучение в начальной школе». Издательство: «Карапуз» (2009). 288 с.
- Ситникова О. В., Порубаева Ю.И. Становление педагогических идей м. Монтессори в системе отечественного образования: педагогический ренессанс. В сборнике: Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2 частях. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2015. С. 97–102.
- Профессор Ю.И. Фаусек. Метод Монтессори в России. Издательство «Время». Петроград. 1924. 96 с.
- Сумнительный К.Е. Педагогика Монтессори в зеркале отечественной науки. В сборнике: Педагогика Монтессори в современной России. Сборник статей к 150-летию со дня рождения Марии Монтессори. Под общей редакцией К.Е. Сумнительного. Москва, 2020. С. 96–110.
- Сороков Д.Г. Юлия Ивановна Фаусек и детская площадка по методу монтессори при женском педагогическом институте. Вестник Герценовского университета. 2009. № 6 (68). С. 56–63.
- Фаусек Ю.И. Детский сад Монтессори: Опыты и наблюдения в течение семилетней работы в детских садах по системе Монтессори. – Берлин; Пб.: М.: З.И. Гржебин, 1923. – 215 с.
- Ю. Фаусек. Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори. С 12 рисунками в тексте. Государственное издательство РСФСР.

Типография имени Н. Бухарина. Москва–Ленинград. 1924. 128 с.

16. Ю. Фаусек. Школьный материал Монтессори. Грамота и счет. Государственное издательство РСФСР типография имени н. Бухарина. Москва–Ленинград. 1929 г. 130 с.
17. Шварц Е.Л. Живу беспокойно...: Из дневников. – Л.: Советский писатель. 1990. – 752 с.
18. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Полная версия/А.С. Макаренко; сост., вступ. ст. примеч., коммент. С.С. Невская. – Москва: Издательство АСТ, 2018. – 640 + [24] с. ил. – (Бестселлеры воспитания) 374 с.
19. Полякова М.А. Отражение педагогических идей Мартина Лютера в «Мемориале» Вольфганга Ратке. <https://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-pedagogicheskikh-idey-martina-lyutera-v-memoriale-volfganga-ratke>
20. Мальсагова П. И., Болгучева Р.Б. Сензитивные периоды в педагогической системе Марии Монтессори. Научный Лидер. 2022. № 36 (81). С. 22–23.
21. Набойченко Е.С. Синдром дефицита внимания и гиперактивности в общей систематике нарушений психического развития у детей. Психолого-педагогическое образование 2016 № 10 с. 92–96.
22. Иодо О.И. Десакрализация медитации: маиндфулнес как новый терапевтический инструмент // Актуальные проблемы гуманитарного образования. Материалы V Международной научно-практической конференции: сборник. – 2018. – С. 140–145.
23. Коваль К.В., Шаповалова Т.И., Мешкова М.Б., Климовская Т.И., Кобелева Л.А., Русакова Н.С. Уроки тишины Марии Монтессори как фактор волевого развития дошкольников в процессе подготовки к обучению в школе. Наука, образование и культура. 2019. № 8 (42). С. 36–39.
24. Ю. И. Фаусек преподавательница педагогического института имени Герцена в Ленинграде. «Детский сад Монтессори». Опыты и наблюдения в течение двенадцатилетней работы в детских садах по системе Монтессори. Издание второе исправленное. Государственное издательство РСФСР «Печатный двор». Москва–Ленинград. 1926 г. 236 с.
25. Маркс К., Энгельс Ф. Манифест коммунистической партии. <https://www.esperanto.mv.ru/Marksismo/index.html> С. 43.
26. Пушкин А.А. Маленькие трагедии. Борис Годунов. Изд-во ЭКСМО. 2018. с. 9.

FEMALE GENIUS IN RUSSIAN PEDAGOGY: FAUSEK JULIA IVANOVNA

Polyakova M.V., Iskhakov R.H., Sadovnikova N.O., Shaidurova T.Yu.
Russian State Vocational Pedagogical University

The purpose of the study: To carry out the reactualization of the scientific and pedagogical experience of “forgotten” Russian teachers on the example of Yulia Ivanovna Fausek, a Russian Soviet teacher in the field of preschool education and primary education, a supporter and propagandist of pedagogical technology Maria Montessori.

The results of the study suggest that the process of reactualizing the lives and achievements of “forgotten” Russian teachers is one of the promising modern directions of studying pedagogy at the university. With its help, students master the methods of analysis, synthesis, evaluation of primary source texts, as well as the technology of creating methodological collaborations. Such pedagogical innovations work not only to increase the KPI of the pedagogical process, but also are able to optimize professional pedagogical training, educating by demonstrating the best examples of teaching practice (patterns of behavior), commitment to the profession, as well as creating conditions for the formation of students’ civic identity in the context of the unfolding mental war. Hence, there are grounds to recommend such a practice for implementation and scaling.

Keywords: M. Montessori pedagogy, the principle of naturalness, the sensitive period, the praxis of “silence”, ADHD, labor education, individual education, pedagogical collaboration.

References

1. Rubina D.I. Maniak Gurevich. Ed. EXMO. 2022. 512 p.
2. Ilnitsky A.: “Mental war for the future of Russia.” Oleg Odnokolenko, Yuri Stroev April 21, 2021, 18:05 <https://zvezdaweekly.ru/>
3. Boguslavsky M.V. FAUSEK YU.I In the collection: Pedagogical encyclopedic dictionary. Ser. “Golden Fund. Encyclopedic Dictionary” editor-in-chief: B.M. Bim-Bad. Moscow, 2009. P. 415.
4. Sorokov D.G. Russian teacher. Family stories and the method of scientific pedagogy by Julia Fausek. Book 2. M.: Forum, 2010. 384 p.
5. Fokin S.I., Vakhromeeva O.B. Yulia Ivanovna Fausek (Andrusova) memories. Historical and biological research. 2011. T. 3. No. 4. P. 90–124.
6. Penskaya E.N. Russian teacher. Family stories and the method of scientific pedagogy by Julia Fausek. KN. 2 – M.: FORUM, 2010). Domestic notes. 2012. No. 4 (49). pp. 300–310.
7. Fausek Yu.I. Montessori kindergarten. Experiences and observations during twelve years of work in kindergartens according to the Montessori system. State publishing house. Moscow. 1926. 236 p.
8. Gapanenok Ya.F., Teterina V.V. Using the ideas of Montessori pedagogy in the history of domestic preschool education. Modern education in the Vitebsk region. 2021. No. 3 (33). pp. 81–84.
9. Montessori Maria “Self-education and self-study in elementary school.” Publisher: “Karapuz” (2009). 288 p.
10. Sitnikova O. V., Porubaeva Yu.I. Formation of pedagogical ideas of Montessori in the system of domestic education: pedagogical renaissance. In the collection: The category of “social” in modern pedagogy and psychology. Materials of the 3rd scientific and practical conference (correspondence) with international participation: in 2 parts. Executive editor A. Yu. Nagornova. 2015. pp. 97–102.
11. Professor Yu.I. Fausek. Montessori method in Russia. Publishing house “Time”. Petrograd. 1924. 96 p.
12. Doubtful K.E. Montessori pedagogy in the mirror of domestic science. In the collection: Montessori pedagogy in modern Russia. Collection of articles for the 150th anniversary of the birth of Maria Montessori. Under the general editorship of K.E. Questionable. Moscow, 2020. pp. 96–110.
13. Sorokov D.G. Yulia Ivanovna Fausek and the Montessori playground at the Women’s Pedagogical Institute. Bulletin of Herzen University. 2009. No. 6 (68). pp. 56–63.
14. Fausek Yu.I. Montessori kindergarten: Experiments and observations during seven years of work in kindergartens according to the Montessori system. – Berlin; Pb.: M.: Z.I. Grzhebin, 1923. – 215 p.
15. J. Fausek. Teaching literacy and speech development according to the Montessori system. With 12 pictures in the text. State Publishing House of the RSFSR. Printing house named after N. Bukharin. Moscow–Leningrad. 1924. 128 p.
16. J. Fausek. Montessori school material. Literacy and numeracy. State Publishing House of the RSFSR Printing House named after N. Bukharin. Moscow–Leningrad. 1929 130 p.
17. Schwartz E. L. I live restlessly...: From the diaries. – L.: Soviet writer. 1990. – 752 p.
18. Makarenko A.S. Pedagogical poem. Full version/A.S. Makarenko; comp., intro. Art. note, comment. S.S. Nevskaya. – Moscow: AST Publishing House, 2018. – 640 + [24] p. ill. – (Bestselling Education) 374 p.

19. Polyakova M.A. Reflection of the pedagogical ideas of Martin Luther in "Memorial" by Wolfgang Rathke. <https://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-pedagogicheskikh-idey-martina-lyutera-v-memoriale-volfgang-ratke>
20. Malsagova P. I., Bolgucheva R.B. Sensitive periods in the pedagogical system of Maria Montessori. *Scientific Leader*. 2022. No. 36 (81). pp. 22–23.
21. Naboychenko E.S. Attention deficit hyperactivity disorder in the general taxonomy of mental development disorders in children. *Psychological and pedagogical education* 2016 No. 10 p. 92–96.
22. Iodo O.I. Desacralization of meditation: mindfulness as a new therapeutic tool // *Current problems of humanitarian education. Materials of the V International Scientific and Practical Conference: collection*. – 2018. – pp. 140–145.
23. Koval K.V., Shapovalova T.I., Meshkova M.B., Klimovskaya T.I., Kobeleva L.A., Rusakova N.S. Lessons of silence by Maria Montessori as a factor in the volitional development of preschoolers in the process of preparing for school. *Science, education and culture*. 2019. No. 8 (42). pp. 36–39.
24. Yu. I. Fausek, teacher at the Herzen Pedagogical Institute in Leningrad. "Montessori Kindergarten". Experiences and observations during twelve years of work in kindergartens according to the Montessori system. Second edition, revised. State Publishing House of the RSFSR "Printing Dvor". Moscow–Leningrad. 1926 236 p.
25. Marx K., Engels F. Manifesto of the Communist Party. <https://www.esperanto.mv.ru/Marksismo/index.html> P. 43.
26. Pushkin A.A. Little tragedies. Boris Godunov. Publishing house EKSMO.2018. With. 9.

Лингвистическая интерпретация результатов лингвокогнитивного моделирования лексико-фразеологического поля «Забота»

Инанлугарехджалу Арезу,

аспирант Государственного института русского языка

им. А.С. Пушкина

E-mail: Inanloui277@gmail.com

В статье мы рассмотрим различные аспекты заботы, а также ее роль в межличностных отношениях и социальной жизни. Мы также обсудим, как забота может проявляться в разных культурах и как она связана с другими ценностями, такими как сострадание, альтруизм и эмпатия. В статье проводится анализ семантических, грамматических и других языковых категорий, а также изучается их роли в процессах мышления и коммуникации. Доказывается особое значение и практическая ценность лингвокогнитивного моделирования в качестве инструмента изучения лексико-фразеологических систем, позволяющего получить более полное представление о структуре и функциях языка. Автор делает вывод о широком употреблении понятия «забота» на основе результатов лингвокогнитивного моделирования, в том числе и связанного с изменением функциональности понятия «забота».

Ключевые слова: лингвокогнитивное моделирование, забота, лексико-фразеологическое поле, культура, когнитивная лингвистика, лингвистическая интерпретация.

Прежде чем проводить лингвокогнитивное моделирование понятие «забота» необходимо уточнить само понятие «лингвокогнитивного моделирования».

Лингвокогнитивное моделирование – это область исследования, которая изучает когнитивные процессы и структуры, лежащие в основе языка и коммуникации. Она включает в себя анализ языковых данных и структур с целью выявления когнитивных механизмов, которые обеспечивают понимание и использование языка. Иными словами, оно изучает вопрос о том, как соотносятся те или иные понятия в языке с мыслительными категориями. Лингвокогнитивное моделирование позволяет уточнить, насколько в среде носителей языка унифицировано представление о том или ином объекте.

В основе лингвокогнитивного моделирования лежит гипотеза о том, что язык не является изолированным явлением, а является частью более широкой системы обработки информации, которая включает в себя восприятие, мышление, внимание, память и другие когнитивные функции.

Теория лингвокогнитивного моделирования включает в себя несколько основных направлений исследования:

1. Изучение когнитивных механизмов обработки языковых данных, таких как восприятие, внимание, запоминание и т.д.
2. Анализ семантических структур языка, включая понятия, категории, концепты и т.п.
3. Исследование синтаксических структур языка и их связи с когнитивными процессами.
4. Изучение прагматических аспектов языка, таких как контекст, коммуникативная ситуация, социальные нормы и т.д.

Лингвокогнитивное моделирование – это направление в лингвистике и когнитивной науке, которое занимается исследованием и описанием языковой системы с точки зрения ментальных процессов и структур [1]. Оно основано на предположении, что язык является не только средством коммуникации, но и инструментом познания и структурирования мира.

Лингвистическая интерпретация лингвокогнитивного моделирования заключается в исследовании языка как средства выражения мышления и познания, а также в изучении взаимосвязи между языковыми единицами и когнитивными структурами. Это включает анализ семантических, грамматических и других языковых категорий, а также изучение их роли в процессах мышления и коммуникации [7].

Одной из ключевых задач лингвокогнитивного моделирования является выявление и описание структур знания, которые лежат в основе языковой системы, а также исследование процессов их формирования и функционирования. Это позволяет более глубоко понять механизмы работы языка и его влияние на мышление и познание, а также разработать методы для анализа и описания языковых явлений с учетом их когнитивных аспектов.

Лингвокогнитивное моделирование также используется для исследования метафорических и образных языковых выражений, которые помогают лучше понять взаимодействие языка и мышления, а также для анализа процессов категоризации знаний и структуры ментальных репрезентаций [4].

В целом, лингвокогнитивное моделирование является важным направлением в лингвистике, которое позволяет получить более глубокие представления о языке как о системе, отражающей процессы мышления и познания, и разработать методы анализа и описания языковых явлений в контексте когнитивной лингвистики [2].

Лингвокогнитивное моделирование включает в себя изучение семантических, синтаксических, морфологических и других языковых единиц и структур с целью выявления их когнитивной функции и роли в процессе мышления и познания. Это позволяет получить более глубокое понимание механизмов работы языка и его взаимодействия с другими когнитивными процессами.

Одним из ключевых аспектов лингвокогнитивного моделирования является анализ метафорических и образных выражений, которые отражают взаимодействие языка и мышления. Также в рамках этого направления изучаются вопросы категоризации знаний, структуры ментальных репрезентаций и их вербализации в языке [9].

Забота – это лексико-фразеологическое поле, которое включает в себя множество различных слов и выражений, связанных с понятием «забота». В этом поле можно выделить несколько семантических групп, каждая из которых употребляется в различных семантических дискурсах:

1. Слова, обозначающие действия, связанные с заботой: «помогать», «ухаживать», «поддерживать», «защищать». Эти термины используются обычно в социально-патриотическом нарративе.

2. Слова, описывающие объекты заботы: «дети», «больные», «старики», «животные». Эти понятия характерны для социально-экономического и дидактического дискурса. Допустим, именно так пожилые люди говорят о том, что они нуждаются в помощи молодых.

3. Слова, выражающие чувства, связанные с заботой: «любовь», «сострадание», «жалость», «беспокойство» [5].

4. Фразеологические обороты, выражающие заботу: «заботиться о ком-то», «быть опорой для кого-то», «проявлять внимание».

5. Пословицы и поговорки, связанные с понятием заботы: «За добро добром платят», «Добро не забывается».

Характерно, что слово «забота» более свойственно разговорному стилю речи, чем публицистическому или официально-деловому, в котором оно практически не употребляется.

Каждая из этих семантических групп имеет свои особенности и играет свою роль в формировании лексико-фразеологического поля «Забота». Вместе они образуют сложную систему, которая отражает многообразие значений и функций данного поля.

Лингвокогнитивное моделирование позволяет исследовать различные аспекты лексико-фразеологической системы «Забота» и выявить ее структурные и функциональные особенности. Например, можно определить, какие слова и выражения наиболее часто используются для выражения заботы, какие эмоции связаны с этим понятием, какие объекты являются предметом заботы и т.д.

Кроме того, лингвокогнитивный анализ позволяет выявить связи между различными семантическими группами внутри поля «Забота». Например, можно установить, что слова, обозначающие объекты заботы, часто связаны с действиями по уходу за ними, а слова, выражающие чувства заботы, могут быть связаны с фразеологическими оборотами, выражающими заботу.

Таким образом, лингвокогнитивное моделирование является важным инструментом для изучения лексико-фразеологических систем и позволяет получить более полное представление о структуре и функциях языка.

Интересны также аспекты лингвокогнитивного моделирования, связанные с изменением функциональности понятия «забота». В отличие от своих синонимов или других понятий идентичного лексико-фразеологического поля слово «забота» часто сопутствует однокоренным с ним глаголу и прилагательному: «заботиться» и «заботливый». Лёгкость, с которой в речи людей образуются эти понятия, свидетельствует о широком употреблении понятия «забота».

Лингвокогнитивное моделирование слова «забота» свидетельствует о том, что это слово широко востребовано в русском языке. Когда говорится о заботе даже путём применения синонимичных понятий, заменяющих это слово в официально-деловой документации, или в социально-политической полемике, всё равно практически все носители языка понимают, что речь идёт о заботе.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: КомКнига, 2005. 314 с.
2. Брутян Г.А. Языковая картина мира и ее роль в познании // Методологические проблемы анализа языка. Ереван: Изд-во Ереванского ун-та, 1976. 295 с.
3. Гусева А.Е. Основы лингвокогнитивного моделирования лексико-фразеологических по-

лей в немецком и русском языках. М.: Изд-во МГОУ, 2007. 327 с.

4. Добровольский Д.О. Методика исследования фразеологических универсалий // Сборник науч. трудов / МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 250. М., 1985. 209 с.
5. Козлова Р.М. Структурно-семантическое моделирование фразеологизмов // Фразеология и миропонимание народа: Мат-лы междунар. науч. конф.: В 2 ч. Ч. 1. Фразеологическая картина мира. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2002. 364 с.
6. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. М.: Наука, 1990.
7. Кубрякова Е.С. Язык и знание. М.: Языки славянской культуры, 2004. 186 с.
8. Никитин М.В. Основания когнитивной семантики. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. 251 с.
9. Язык и структура представления знаний: Сб. науч.-аналитич. обзоров. Сер.: Теория и история языкознания / Под ред. Ф.М. Березина, Е.С. Кубряковой. М.: ИНИОН РАН, 1992.

LINGUISTIC INTERPRETATION OF THE RESULTS OF LINGUOCOGNITIVE MODELING OF THE LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL FIELD «CARE»

Inanlougharehjalou Arezoo

The Pushkin State Russian Language Institute

In this article, we will look at various aspects of caring, as well as its role in interpersonal relationships and social life. We will also discuss how caring can manifest itself in different cultures and how it relates to other values such as compassion, altruism and empathy.

The article analyzes semantic, grammatical and other language categories, as well as examines their role in the processes of thinking and communication. The importance and practical value of linguocognitive modeling as a tool for studying lexical and phraseological systems, which allows to get a more complete understanding of the structure and functions of the language, is proved. The author concludes that the concept of "care" is widely used based on the results of linguocognitive modeling, including those related to changes in the functionality of the concept of "care".

Keywords: linguocognitive modeling, care, lexical and phraseological field, culture, cognitive linguistics, linguistic interpretation.

References

1. Akhmanova O.S. dictionary of linguistic terms, KomKniga, Moscow, 2005, 314 p.
2. Brutyan G.A. The linguistic picture of the world and its role in cognition, Yerevan University, 1976, 295 p.
3. Guseva A.E. Fundamentals of Linguo-Cognitive Modelling of Lexical-Phraseological Fields in German and Russian, MGOU publishing house, Moscow, 2007, 327 p.
4. Dobrovolsky D.O. Methodology for the study of phraseological universals, Collection of scientific works of M. Torez Moscow State Pedagogical Institute, Issue 250. Moscow, 1985, 209 p.
5. Phraseology and intercultural communication. Materials of the International scientific conference: "Phraseology and worldview of the people". Part 1. Publishing House of L.N. Tolstoy TSPU, Tula, 2002, 364 p.
6. Kolshansky G.V. An objective picture of the world in cognition and language, Moscow, 1990.
7. Kubryakova E.S. Language and knowledge. Languages of Slavic culture, Moscow, 2004. 186 p.
8. Nikitin M.V. Foundations of cognitive semantics. Herzen State Pedagogical University of Russia Press, St. Petersburg, 2003, 251 p.
9. The language and structure of knowledge representation: Collection of scientific and analytical materials. Review series: Theory and History of linguistics / Edited by F.M. Berezin, E.S. Kubryakova. M.: INION RAN, 1992.

Перевод фантастических реалий: лингвокультурный аспект (на материале романа «Ночной Дозор» С.В. Лукьяненко)

Редкозубова Анастасия Николаевна,

аспирант кафедры ТЯАПЛ ИЛИМК, Государственный университет просвещения
E-mail: anastasia1706@inbox.ru

Реалии как особый вид единиц фантастической реальности представляют собой трудность для перевода, поскольку обозначают явления и предметы, отсутствующие в ПЯ. В современной лингвистике принято разделять реалию как физический объект и реалию-слово, этот объект представляющий, то есть культурему. Большинство классификаций реалий и культурем не включают реалии заведомо фантастические, которые составляют целый пласт лингвокультурной информации. В статье анализируются онимы из произведений С.В. Лукьяненко и их переводы на английский язык, поскольку онимы несут значительный объем культурно маркированной информации. В центре внимания сохранение лингвокультурной компоненты при преодолении межкультурного барьера. В работе оценивается продуктивность использования избранной переводчиком стратегии переноса лингвокультурной информации при сопоставлении авторского и переводческого вариантов онимов.

Ключевые слова: фантастическая реальность, реалия, культурема, онимы, форенизация.

Культурный барьер в процессе перевода, согласно трактовке Тер-Минасовой, самый сложный для преодоления, он является своеобразным щитом, который оберегает самобытность народа и его идентичность [10, с. 20]. Особую сложность для переводчика представляют реалии – явления, предметы и понятия, не имеющие аналога в культуре другого народа. Само понятие «реалия» не является однозначным. Для разграничения явления культуры и термина, обозначающего этот феномен в языке, лингвисты прибегают к термину «культурема», представляющему формальный знак, языковое выражение реалии [2, с. 142].

Согласно классификации, предложенной Молина, культуремы отображают такие сферы жизни, как естественная среда (флора, фауна и пр.), культурное наследие (элементы фольклора, национальной культуры, исторические наименования и пр.), социокультура (формы обращения и этикета, неписанные правила общества, нравственный кодекс и пр) и включают собственно лингвокультуру (фразеологизмы, устойчивые сочетания, нецензурная лексика и пр.) [6, с. 15–28]. Стоит отметить, что предложенная классификация культурем, также как и классификации реалий, разработанные в разное время другими лингвистами (Реформатский А.А., С.И. Влахов и С.Флорин, М.Верещагин, В.Г. Костомаров), обращаются с элементами реального мира. Согласно Ю.Е. Черницыной, «к получившейся классификации следует включить отдельным пунктом *реалии заведомо фантастические*» [11, с. 63]. Следует отличать «фантастические реалии» от «мифонимов». Мифонимы соотносятся с наименованиями существ, традиционно упоминаемых в рамках определенной культуры. Так, для русской народной творчества характерны такие реалии как «русалка», «леший», «домовой», в то время как «вампир», «дракон» и пр. не имеют широкого распространения. Фантастические реалии включают названия фантастических же существ, но не ограничиваются ими.

В исследовании рассматриваются особенности передачи фантастической реальности в соответствии с выбранной стратегией межкультурной адаптации, при этом объектом анализа служит текст произведения современного писателя фантаста Сергея Васильевича Лукьяненко «Ночной дозор», написанный в 1998 году, и перевод романа на английский язык «The Nightwatch» Эндрю Бромфилда 2006 года. В одной из статей мы рассмотрели имена главных действующих лиц романа как особый вид фантастических реалий. Проанализируем имена второстепенных действующих персонажей.

Tiger Cub Тигренок

В романе под именем Тигренок мы видим юную девушку, поэтому автор выбирает в качестве имени название детеныша животного, и не саму тигрицу. Некоторая неуместность «тигренок» в российских реалиях равно ощущается и жителями других европейских стран. Дополнительных культурных коннотаций лексема «тигренок» не вызывает, поэтому дословный перевод кажется вполне уместным. В случае с другим онимом ситуация несколько иная.

Bear Медведь

В русской культурной традиции медведь – воплощение в первую очередь силы и мощи, гораздо реже подчеркивается его неуклюжесть либо глупость. В английской культурной традиции ситуация противоположная: медведь неуклюж, неловок и не внушает ни уважения, ни страха. Роль сильного и устрашающего животного в корпусе английского языка выполняет бык [8, с. 114, 221]. В этой связи дословный перевод не кажется достаточно успешным. Однако изменить *Bear* на *Bull* также не представляется возможным, поскольку в тексте романа даются описания внешности и привычек действующего лица, не соотносимые с образом быка. Вероятно, можно было бы снять экстралингвистические различия, добавив эпитет *ferocious*, *gruff* или *mighty* к лексеме *Bear* [12]

«Hear that, Volodya?» the deputy said to the driver.
«Step on it!»

Слышишь, Володька? – обратился депутат к водителю. – Жми!

Данный отрывок показывает, как расхождение языковых норм ИЯ и ПЯ препятствует эквивалентному переводу. Мы видим, что обращение «Володька» и глагольная форма «слышишь» указывают на панибратское, несколько пренебрежительное отношение начальника к подчиненному, что дает яркую характеристику персонажа. Однако в английском языке уменьшительные формы имени не столь распространены, поэтому перевод *Volodya* выглядит вполне нейтральным. Дословный перевод *Volodka* также ничего не сказал бы англоязычному читателю, поскольку оба имени – *Volodka* и *Volodya* – звучат равно экзотично. Предложенный пример свидетельствует о необходимости определенного запаса экстралингвистических знаний для адекватной интерпретации текста, которыми с большой вероятностью не обладает читатель переводного текста, поэтому выбранная переводчиком стратегия переноса не кажется вполне удачной.

Alisa, Pyotr Алиса, Петр.

Переводчик сохраняет иноязычное звучание имен Алиса и Петр, хотя в английском языке есть точные аналоги *Alice* и *Peter*, следовательно, можно сделать вывод, что это намеренное сохранение культурного компонента. Переводчик действует в соответствии со стратегией форенизации, то есть отчуждения читателя переводного текста от текста оригинала, чему способствует и написание имени в транскрипции.

Warlock Ведьмак

В соответствии с дефиницией, предложенной «Новым англо-русским словарем», *warlock*

1. Колдун, волшебник, маг.
2. Фокусник (с пометкой *шотландское*)

Согласно Словарю славянской мифологии, ведьмак «существует для надзора за ведьмами». С.В. Максимов указывает на двойственное значение этого существа: с одной стороны, «чаще ведьмак – доброе существо, не только ничего злого не творящее, но даже старающееся быть полезным: он ведьмам мешает делать зло, запрещает ходить мертвецам, разгоняет тучи. ... Видали его, как он дерется с мертвецами на могилах и всегда побеждает», с другой стороны, «это – либо колдун, либо упырь-кровосос, который по общему всем славянским народам поверью, ходит после смерти и морит людей.» [5, с. 133–146] Мы видим неполное соответствие значений в ИЯ и ПЯ. Однако более современные словари не отмечают лексемы «ведьмак». Можно сделать вывод, что данная реалия устарела в своем первоначальном значении и носителями языка воспринимается скорее как мужской вариант «ведьмы», чем как самостоятельный представитель мифологического пантеона. В данном случае можно сказать, что вариант *warlock*, выбранный переводчиком, полностью справляется с ролью аналога «ведьмака» в русском языке.

The witch Ведьма

Рассмотрим значение лексем в ИЯ и ПЯ. В «Новом англо-русском словаре» находим такое определение.

Witch

- 1) (фольк.) ведьма
- 2) некрасивая старая женщина
- 3) привлекательная, обворожительная женщина, чаровница
2. 1) колдун, колдунья
- 2) гадалка
- 3) знахарь, знахарка

В «Большом толковом словаре русского языка» приводится такая дефиниция слова «ведьма»:

1. В народных поверьях: женщина, продавшая душу нечистой силе (дьяволу) в обмен на обладание особыми знаниями и способностями; колдунья.
2. Бранно. О безобразной, злой женщине.

Сопоставление определений обнаруживает практически полное соответствие значение в обоих языках. Следовательно, вариант переноса, предложенный переводчиком, представляется верным и точным.

The girlvampire Упыриха

Лексема «упыриха» несет сразу несколько коннотаций. Во-первых, «упыриха» – женский представитель «упыря», во-вторых, слово имеет оттенок неодобрительности и сниженную стилистическую окраску, что достигается за счет использования соответствующего суффикса. В английском переводе мы находим только уточнение пола существа, однако прочие оттенки значения оказа-

лись утрачены. Вероятно, переводчик не счел нужным преодолевать межкультурный барьер, поскольку персонаж второстепенный.

Maverick Дикарь

В словаре находим *maverick*

1. (амер) неклеименый теленок
2. бездомный человек, бродяга
3. (разг) индивидуалист, человек, не похожий на других, «белая ворона»
4. инакомыслящий
5. диссидент

В толковом словаре указывается следующее:
Дикарь

1. человек, принадлежащий к племени, находящемуся на ступени первобытной культуры.
2. (презрит.) о некультурном, невежественном человеке.
3. (разг.) о нелюдимом, очень застенчивом человеке.

Обратившись к тексту произведения, можно понять, что автор использует лексему «дикарь» во втором и третьем значении: это Иной, уничтожающий врагов без особой лицензии (следовательно, «некультурный и невежественный»), при этом не вступающий ни в какие взаимоотношения со своими коллегами («нелюдимый»). Однако в переводе мы видим совсем иного персонажа – «инакомыслящий, диссидент, индивидуалист», подчеркиваются совершенно другие особенности личности. Возникают сомнения в том, что выбор варианта перевода оправдан. В данном случае *savage* либо *wild man* представляется более удачным переводом.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и гл.ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
2. Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Школа Языки русской культуры, 1998. 768 с.
3. Лукьяненко С. Ночной дозор. Перевод Э.Бромфилда. Уильям Хайнеманн, 2006. 468 с.
4. Лукьяненко С.В. Ночной дозор. М.: АСТ: АСТ Москва: Транзиткнига, 2006. 381 с.
5. Максимов С.В. Нечистая, неведомая и крестная сила. СПб.: Товарищество Р. Голике и А. Вильворг, 1903. с. 530. Электронный ресурс: URL: <https://runivers.ru/upload/iblock/263/maksimov.pdf> (Дата обращения: 18.03.2024)
6. Молина Лючия. Описательный анализ перевода арабско-испанской культур. Автономный университет Барселоны, 2004.192 с.
7. Новый большой англо-русский словарь: в 3-х т./ Аapresyan Ю.Д., Медникова Э.М., Петрова А.В. и др. М.: Рус. яз., 1993. т. I 832 с., т II 832 с.
8. Семина О.Ю. Вторичные значения зоонимов русского и английского языков: на материале национальных корпусов: дис.канд.филол.наук. Орел, 2008, 234 с.
9. Словарь славянской мифологии. Электронный ресурс. URL: <https://rus-slavanskaya-mifologia.slovaronline.com/27-%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D1%8C%D0%BC%D0%B0%D0%BA> (Дата обращения: 11.01.2023)

10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. (Учеб. пособие)/ М. Слово/Slovo, 2000. 624 с.

11. Черницына Ю.Е. Лексико-стилистические проблемы перевода научно-фантастического текста (на материале переводов произведений Рэя Бредбери на русский язык): дис.канд.филол.наук. М, 2009, 201 с.
12. Электронный ресурс. URL: <https://writingtipsoasis.com/adjectives-to-describe-a-grizzly-bear/> (Дата обращения: 15.03.2024)

TRANSLATION OF FANTASTIC REALITIES: LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT (BASED ON THE NOVEL "NIGHT WATCH" BY S.V. LUKYANENKO)

Redkozubova A.N.

The Federal State University of Education

Realia as fantastic reality units are considered to be a translational difficulty as they present items and phenomena which are absent in the target language. It is conventional in the current linguistics to divide realia into realia as physical items and realia as lexical units, the latter named culturemes. The main classifications of realia and culturemes do not include fantastic realia which present a great amount of linguocultural information. The article analyses onyms in the novels by Sergei Lukyanenko and their English equivalents, as onyms give the reasonable amount of culturally-marked information. The article highlights saving linguocultural constituent elements while transferring a cross-cultural barrier. It is aimed to assess the productivity of translational strategies while comparing variants given by the author and the interpreter.

Keywords: fantastic reality, culture-specific words, onyms, foreignisation.

References

1. Large explanatory dictionary of the Russian language. / Comp. and chief editor S.A. Kuznetsov. St. Petersburg: Norint, 2000. 1536 p.
2. Gak V.G. Language transformations. M.: School of Languages of Russian Culture, 1998. 768 p.
3. Lukyanenko S. Night Watch. Translation by E. Bromfield. William Heinemann, 2006. 468 pp.
4. Lukyanenko S.V. The night Watch. M.: AST: AST Moscow: Transitkniga, 2006. 381 p.
5. Maksimov S.V. Unclean, unknown and godlike power. St. Petersburg: Partnership of R. Golike and A. Vilvorg, 1903. p. 530. Electronic resource: URL: <https://runivers.ru/upload/iblock/263/maksimov.pdf> (Access date: 03/18/2024)
6. Molina Lucia. A descriptive analysis of Arabic-Spanish cultural translation. Autonomous University of Barcelona, 2004.192 p.
7. New large English-Russian dictionary: in 3 volumes / Apresyan Yu.D., Mednikova E.M., Petrova A.V. and others. M.: Rus. lang., 1993. t. I 832 p., t. II 832 p.
8. Semina O. Yu. Secondary meanings of zoonyms in Russian and English: based on national corpora: dissertation for candidate of philological sciences. Orel, 2008, 234 p.
9. Dictionary of Slavic mythology. Electronic resource. URL: <https://rus-slavanskaya-mifologia.slovaronline.com/27-%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D1%8C%D0%BC%D0%B0%D0%BA> (Access date: 01/11/2023)
10. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication. (Textbook) / M. Slovo / Slovo, 2000. 624 p.
11. Chernitsyna Yu.E. Lexico-stylistic problems of translating science fiction texts (on the basis of translations of Ray Bradbury's works into Russian): dissertation candidate of philological sciences. M, 2009, 201 p.
12. Electronic resource. URL: <https://writingtipsoasis.com/adjectives-to-describe-a-grizzly-bear/> (Date of access: 03/15/2024)

Сtereотипы восприятия в контексте межкультурной коммуникации: французы глазами иностранцев

Смирнова Вера Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент высшей школы европейской лингвистики и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: smirnova-vera@mail.ru

Статья посвящена изучению этнических (этнокультурных) стереотипов в контексте межкультурной коммуникации. Цель исследования состоит в изучении основных составляющих стереотипного образа типичного француза, который бытует в массовом сознании представителей других культур. Автор уточняет основные понятия и термины, затрагивает исторический аспект возникновения этнических стереотипов, подчеркивает, что этнический стереотип представляет собой фиксированную социально-когнитивную структуру, которая является результатом переработки и усвоения информации под влиянием определенной идеологии и социальных стереотипов. Далее рассматриваются примеры наиболее распространенных этнических гетеростереотипов, выступающих индикаторами отдельных предполагаемых черт французского национального характера. Делается вывод о том, что стереотипный образ типичного француза многогранен и противоречив, представления иностранцев о французах по своему содержанию могут быть положительными или отрицательными, истинными или ложными. Отмечается роль социальной среды, средств массовой информации и международных контактов как в распространении стереотипов, так и в их развенчании.

Ключевые слова: стереотипы, этнические стереотипы, французы, межкультурная коммуникация, гетеростереотипы.

Актуальность исследования обусловлена уникальностью феномена этнического (этнокультурного) стереотипа и его ролью в межнациональных отношениях, а также необходимостью выработки адекватных представлений о национальном характере определенного этноса с целью гармонизации межкультурных контактов. Объект исследования – распространенные гетеростереотипы по отношению к французам. Предмет исследования – национально-культурная специфика образа типичного француза, сформированного в массовом сознании носителей других культур. Материал исследования – корпус контекстов из франкоязычных и русскоязычных источников, в том числе сайты туристических агентств, блоги путешественников, тематические форумы, содержащие примеры гетеростереотипов о французах. В работе использованы методы лингвистического наблюдения и описания, метод семантического анализа, а также метод интерпретации вербальных стереотипов с помощью лингвокультурологического комментария. Теоретической базой исследования послужили труды российских и французских ученых по лингвистике, лингвокультурологии, социологии.

Этнические стереотипы чрезвычайно популярны в наше время, и, как предполагают некоторые ученые, эта популярность является продуктом длительной исторической эволюции, восходящей к Греции V века до нашей эры [12]. Именно тогда, по сути, рождаются два интеллектуальных подхода к наблюдению за народами, которые различаются с точки зрения метода. Первый метод наблюдения представляет собой анализ фактов реальности с целью выявления национальных различий и общих черт, что интересует историю и этнологию. Второй метод сводится к простой чрезмерно обобщенной характеристике народа, не учитывающей разнообразие национальных черт. Если такая упрощенная характеристика имеет определенный успех и широко распространяется, она становится стереотипом [12]. В средние века и в эпоху Возрождения унаследованные от античности этнические характеристики продолжают развиваться в историко-географической литературе, а также в произведениях популярного жанра путевых рассказов, в которых описывались атрибуты и моральные характеристики наций.

В XX веке стереотип становится центром интереса гуманитарных и социальных наук. Впервые понятие стереотипа вводит американский публицист Уолтер Липпман в своей работе «Общественное мнение» в 1922 году [3]. Этим термином он обозначает образы, опосредующие отношения

индивидов к реальности, т.е. готовые представления, заранее существовавшие культурные схемы, с помощью которых каждый человек фильтрует окружающую реальность. По мнению В. Липпмана, эти образы необходимы для жизни в обществе. Без них человек не мог бы понять реальность, классифицировать ее или действовать в соответствии с ней. Стереотип, по мнению Липпмана, связан с клише, предвзятыми идеями, фиксированными формами выражения или мышления. В более общем смысле термин «стереотип» обозначает готовую формулу языка или готовое мнение (представление), которые проявляются как фиксированные идеи о другом или о себе, без проверки их правдивости.

Эта мысль получила развитие в работе Шарлотты Шапира, которая выделяет стереотип мышления (*stéréotype de pensée*) и языковой стереотип (*stéréotype de langue*) [17]. Стереотип мышления, по ее мнению, не имеет устойчивого языкового выражения; он может быть представлен сегментами предложений, целыми предложениями, полными текстами или их фрагментами. Языковые стереотипы, напротив, имеют фиксированную форму, во французском языке они представляют собой подкатегорию устойчивых словосочетаний или фраз.

В настоящее время феномен стереотипа является предметом многочисленных исследований в различных научных областях. Стереотип как репрезентация представляет интерес для антропологии, психологии, социологии, лингвокультурологии, лингвистики, литературоведения, истории искусств и т.д. Как отмечает Р. Амосси, определение термина «стереотип» по-прежнему остается расплывчатым, что объясняется не столько недостаточностью описаний, сколько их обилием [11].

В ходе межэтнических и межкультурных контактов формируются так называемые этнические (этнокультурные) стереотипы, которые представляют собой «схематичный стандартизованный образ или представление о представителях того или иного этноса, обычно эмоционально окрашенные и обладающие высокой устойчивостью» [5].

Этнический стереотип – это не только оценочный образ представителя своего или другого народа, но и «значимый концепт, составляющий неперенный элемент картины мира» [1, с. 2].

К этническим стереотипам применима классификация по разным параметрам. Так, по отношению «свой» / «чужой» выделяют автостереотип, т.е. образ-представление народа о своей этнической группе, и гетеростереотип – образ-представление о другом народе [4, с. 126].

По степени адекватности отражения действительности стереотипы разделяются на истинные и ложные. Этот аспект важен в контексте межкультурного общения, так как от него зависит успешность коммуникации. Если стереотип ложен, он приведет к коммуникативной неудаче, а если истинен, то облегчит коммуниканту понимание собеседника в конкретной ситуации [4, с. 135].

По своему эмоционально-оценочному содержанию (аффективному компоненту) принято различать позитивные и негативные этнические стереотипы [4, с. 130].

Французская нация имеет длительную и богатую историю, которая объясняет самобытность её культуры и традиций. Существует множество исторически сложившихся этнокультурных стереотипов о Франции и французах [2; 7; 14]. Они включают в себя представления о моральных, умственных качествах, особенностях поведения типичных представителей французского этноса.

Как показывают результаты ряда опросов, даже если люди никогда не были во Франции и не встречали французов, у большинства уже есть некоторые предварительные представления об этом народе и его культуре [13]. В списке того, что ассоциируется с Францией, на первом месте стоят еда (багет, круассаны, вино или шампанское), высокая мода, парфюмерия. Затем называют чувственность, любовь, упоминают Мулен Руж и площадь Пигаль. Любители истории слышали о Французской революции, принципах свободы, равенства и братства, или о движении Сопротивления во время второй мировой войны. Часто называют имена известных людей, таких как Жанна Д'Арк, Людовик XIV, Наполеон. Другие отмечают интеллектуальное влияние Сорбонны, вспоминают о Декарте или Жан-Поле Сартре. Многим известны художественные произведения импрессионистов, особенно картины Моне, Ренуара и Дега.

В наши дни Франция – ведущее туристическое направление в мире, и путешественники охотно делятся своими впечатлениями от непосредственного общения с французами. Впечатления иностранцев от мимолетных или длительных контактов с французами представлены в различных источниках: научной литературе, тревел-блогах, путеводителях для туристов, а также во французских интернет-СМИ, которые составляют списки наиболее популярных стереотипов о французах, отмечая их истинность или ложность [6, 9; 10; 15; 16].

Анализ материала показал, что первые впечатления иностранцев касаются внешнего вида, пищевых привычек и коммуникативного поведения французов. В ряде случаев эти впечатления совпадают с устоявшимися клише и признаются соответствующими реальности, а некоторые стереотипные представления о типичном французе (француженке) иностранцы оценивают как ложные.

Рассмотрим примеры. Так, говоря о пищевых привычках, иностранцы отмечают, что французы действительно любят вкусно поесть, любят хорошее вино, сыр, свежий хрустящий хлеб и выпечку. Их действительно можно увидеть на улице с багетом под мышкой (*avec une baguette sous le bras*). Сыр едят часто, а улитки и лягушачьи лапки (*escargots et cuisses de grenouilles*) – не повседневная пища. Французская гастрономия (особенно выпечка) известна во всем мире, французская высокая

кухня была внесена в Список Всемирного нематериального наследия ЮНЕСКО. О качестве французской кухни говорит цитата из ностальгического отзыва американского студента: *je regrette la nourriture et le vin français! Mais ils ne sont qu'une part d'un vaste système culturel qui recèle des trésors. A commencer par l'esthétique. La beauté des plats tient à la fois au goût et à la présentation = Я скупаю по французской еде и вину! Но они являются лишь частью обширной культурной системы, содержащей сокровища. Начиная с эстетики. Красота блюд заключается как во вкусе, так и в подаче (здесь и далее перевод автора статьи. – В. С.)* [14].

Правдивым является представление о том, что трапеза для французов – это особенный момент. Во Франции, в отличие от других стран, обеденный перерыв может длиться час, а то и полтора часа. А вечерний ужин, в семье или с друзьями, помимо эстетики, ценен тем, что он «дружелюбен» («convivial»). Во время трапезы французы часами спорят о политике, религии, образовании или о чем-то еще: *on traîne pendant des heures, enchaînant les controverses sur la politique, la religion, l'éducation ou n'importe quoi d'autre* [14].

Стереотипы об одежде частично устарели. Больше не соответствуют реальности представления о том, что все французы носят береты (béret) и ходят в тельняшке (полосатой майке) (gilet à rayures appelé «marinière»). Французы гордятся тем, что, вдохновившись формой моряков, тельняшку ввела в женский гардероб Габриэль Шанель, однако они не спешат надевать этот предмет одежды каждый день. Что касается берета, у него долгая история, он был головным убором крестьян, рабочих, революционеров, представителей богемы, сегодня это, прежде всего, головной убор военных.

Представление о том, что все француженки следят за высокой модой (haute-couture) не соответствует реальности, современные француженки предпочитают свой стиль в одежде и комфорт, при этом им присущи шарм и определенная элегантность (une certaine élégance), они следят за своей фигурой (elle sont attentives à leur ligne). В их гардеробе доминируют неяркие цвета: синий, черный, серый и белый: *Le bleu, le noir, le gris ou le blanc font la loi dans leur garde-robe* [10].

Стереотипы о национальном характере проверяются в различных ситуациях общения с французами. Иностранцы отмечают, что французы умны, рациональны, практичны, эмоциональны, и часто эмоции определяют подход к жизни. Французы действительно часто руководствуются своими эмоциями. Они считают, что эмоции делают человека человеком: *Derrière l'apparence froidement rationnelle, derrière les idées claires et distinctes, le pouvoir de l'émotion humanise la raison = За холодной рациональной внешностью, за ясными и отчетливыми идеями скрывается сила эмоций, очеловечивающая разум* [14]. Кроме этого, французы не стесняются открыто жаловаться или критиковать что-то, это считается проявлением свободы

слова: *Ils n'hésitent pas à se plaindre ouvertement. Ceci est une forme normale de liberté d'expression* [10].

Однако в отношении эмоциональности французов высказываются противоречивые мнения. Так, преувеличенное проявление эмоций, постоянная улыбка, слишком теплый прием могут быть восприняты как недостаток искренности. Кто-то, наоборот, считает, что типичный француз довольно сдержан, когда дело доходит до выражения своих чувств: *Le Français est plutôt discret lorsqu'il s'agit d'exprimer ce qu'il ressent*. Представителями некоторых культур это может восприниматься как отсутствие симпатии. В то же время, такие французские регионы, как Север, Бретань или Юг, имеют репутацию гостеприимных и теплых регионов [8].

Коммуникативное поведение французов также оценивается по-разному современными путешественниками. Представление о высоком уровне бытовой вежливости французов сегодня подвергается сомнению. С одной стороны, хорошо известно, что естественные для французов клише вежливости (formules de politesse) являются неотъемлемой частью французского языка и используются повсеместно в разных ситуациях общения в зависимости от регистра. Однако иностранцам, прибывающим во Францию, эта вежливость кажется поверхностной и лишней. С другой стороны, французов считают грубыми и неприятными. Этот стереотип, вероятно, исходит из опыта путешественников, побывавших в Париже, когда общение проходит в относительно стрессовой обстановке, на улице или в переполненном метро, когда все куда-то спешат [8].

Многие считают, что французы очень романтичны, Париж называют городом всех влюбленных, а французский язык – языком любви: *Ah, Paris, la ville de l'amour! Dans l'esprit de beaucoup d'étrangers, le français apparaît comme l'une des langues les plus romantiques au monde...». Однако данные представления путешественников не вполне соответствуют реальной действительности, им советуют забыть эти романтические клише. Париж – это город влюбленных, но только если вы здесь в качестве туриста* [10].

Французов считают эстетами, культурными и утонченными (esthètes, cultivés, raffinés). Этот стереотип возник отчасти благодаря репутации французских музеев, художников и других интеллектуалов.

Интересно рассуждение иностранца о том, что такие качества, как «вкус», «эстетика», «креативность», «красота», «форма», «пропорция», «культура» присущи разным сторонам жизни французов, вплоть до французской кухни: *Ce sens de l'équilibre et de la proportion s'observe jusque dans la cuisine française: un mélange de condiments, de vins et de toutes sortes de fromages. En France, le mot «goût» est réellement analogique. Il oriente la qualité de vie, comment manger, s'habiller; où et comment vivre; ce que l'on lit, ce que l'on regarde, ce que l'on apprécie, etc. Quand il s'agit des Français, même le*

sens de leur identité est doté d'une qualité particulière: celle-ci peut être vécue et goûtée, mais non décrite. C'est quelque chose de spécifique qui souffre difficilement la comparaison = Это чувство баланса и пропорции наблюдается даже во французской кухне: смесь приправ, вин и всевозможных сыров. Во Франции слово «вкус» действительно является аналогом. Оно определяет качество жизни, то, как есть, как одеваться; где и как жить; что читать, что смотреть, что нам нравится и т.д. У французов даже чувство идентичности имеет особое качество: его можно пережить и попробовать, но не описать. Это нечто специфическое, вряд ли выдерживающее сравнения [14].

Проведенный анализ, свидетельствует о том, что в сознании больших масс людей присутствуют стереотипы о французах, которые отражают положительное или негативное восприятие иностранцами национально-психологических и поведенческих особенностей французов. Создаваемый гетеростереотипами образ типичного француза многогранен и противоречив, приписываемые ему клише не могут быть абсолютно истинными, некоторые из них основаны на правдивых и объективных наблюдениях, а другие не соответствуют реальности, но продолжают существовать на протяжении веков. Иностранцы признают, что по поведению отдельных представителей общества неправомерно судить обо всех французах в целом.

Этнические стереотипы широко распространены в обществе, они активно поддерживаются прессой и другими каналами массовой коммуникации. Гетеростереотипы формируют образ внешнего мира и могут использоваться в качестве средства воздействия на массы.

Литература

1. Белова О.В. Этнические стереотипы по дан-ным языка и народной культуры славян (этнолингвистические исследования): дисс. ... докт. филол. наук. М, 2006. – 35 с.
2. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. Курс лекций. – М.: Изда-тельство «Экзамен», 2002. С. 121–123.
3. Липпман У. Общественное мнение / Уолтер Липпман; [перевод с английского Е. Абае-вой]. – Москва: Издательство АСТ, 2023. – 448 с.
4. Сорокина Н.В. Методическая типология сте-реотипов как компонент содержания обучения иностранным языкам в вузе // Язык и культу-ра. – № 3 (23). – 2013. С. 120–139.
5. Словарь социолнгвистических терминов. URL: <https://sociolinguistics.academic.ru>
6. Тер-Минасова С. Г. – Война и мир языков и культур. – М.: слово / Slovo, 2008. – 344 с.
7. Шелестова Н. М Французский национальный стереотип и его роль в национальных отноше-ниях // Педагогика: актуальные вопросы тео-рии и практики: сборник статей II Междунаро-

ной научно-практической конференции. Пенза, 2022. С. 36–38.

8. 5 stéréotypes sur les Français. URL: <https://www.italki.com/fr/blog/5-stereotypes-sur-les-francais> (дата обращения: 10.03.2024)
9. 10 clichés des étrangers sur les Français. URL: <https://sejour.fl-france.fr/blog/cliches-sur-les-francais/> (дата обращения: 24.10.2023).
10. 11 clichés sur les Français. URL: <https://fr.babbel.com/fr/magazine/11-verites-sur-les-francais> (дата обращения: 24.10.2023).
11. Amossy R. La notion de stéréotype dans la réflexion contemporaine // Littérature, n°73, 1989. Mutations d'images. P. 29–46. URL: www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1989_num_73_1_1473 (дата обращения: 17.03.2024)
12. Dubost J.-F. Les stéréotypes nationaux à l'époque moderne (vers 1500 – vers 1800) // Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée, tome 111, n°2. 1999. P. 667–682. URL: www.persee.fr/doc/mefr_1123-9891_1999_num_111_2_4663 (дата обращения: 17.02.2024)
13. Kidd M. La Culture française du moyen âge au XXe siècle. URL: https://ir.lib.uwo.ca/huron_french-studiespub/1/ (дата обращения: 17.02.2024)
14. La France et les Français vus de loin // Études, 2005/9 (Tome 403). P. 225–235. URL: <https://www.cairn.info/revue-etudes-2005-9-page-225.htm> (дата обращения: 17.10.2023)
15. Le top 10 des clichés sur les Français. URL: <https://www.govoyages.com/blog/cliches-sur-les-francais/> (дата обращения: 17.10.2023)
16. Les français: clichés vs réalité: témoignage de deux anglaises à Paris. URL: <https://www.laroutedeslangues.com/blog/cliches/> (дата обращения: 17.10.2023).
17. Schapira Ch. Les stéréotypes: stéréotypes de pensée et stéréotypes de langue // 4e Congrès Mondial de Linguistique Française, SHS Web of Conferences, vol. 8. 2014. P. 65. URL: https://www.researchgate.net/publication/270837203_Les_Stereotypes_stereotypes_de_pensee_et_stereotypes_de_langue (дата обращения: 10.03.2024)

STEREOTYPES OF PERCEPTION IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION: THE FRENCH THROUGH THE EYES OF FOREIGNERS

Smirnova V.A.
Pacific State University

The article is devoted to the study of ethnic (ethnocultural) stereotypes in the context of intercultural communication. The purpose of the study is to study the main components of the stereotypical image of a typical Frenchman, which exists in the mass consciousness of representatives of other cultures. The author clarifies the basic concepts and terms, touches on the historical aspect of the emergence of ethnic stereotypes, and emphasizes that an ethnic stereotype is a fixed social-cognitive structure, which is the result of processing and assimilation of information under the influence of a certain ideology and social stereotypes. Next, examples of the most common ethnic heterostereotypes that act as indicators of certain alleged traits of the French national character are considered. It is concluded that the stereotypical image of a typical Frenchman is multifaceted and contradictory; the content of foreigners' ideas about the French can be positive or negative, true or false. The role

of the social environment, the media and international contacts is noted both in the spread of stereotypes and in their debunking.

Keywords: stereotypes, ethnic stereotypes, French, intercultural communication, heterostereotypes.

References

1. Belova O.V. Ethnic stereotypes according to the language and folk culture of the Slavs (ethnolinguistic studies): diss. ... doc. Philol. Sci. M, 2006. – 35 p.
2. Krysko V.G. Ethnopsychology and interethnic relations. Lecture course. – M.: Publishing house "Exam", 2002. P. 121–123.
3. Lippman W. Public opinion / Walter Lippman; [translation from English by E. Abaeva]. – Moscow: AST Publishing House, 2023. – 448 p.
4. Sorokina N.V. Methodological typology of stereotypes as a component of the content of teaching foreign languages at a university // Language and Culture. – No. 3 (23). – 2013. P. 120–139.
5. Dictionary of sociolinguistic terms. URL: <https://sociolinguistics.academic.ru>
6. Ter-Minasova S.G. – War and the world of languages and cultures. – M.: word / Slovo, 2008. – 344 p.
7. Shelestova N.M. French national stereotype and its role in national relations // Pedagogy: current issues of theory and practice: collection of articles of the II International Scientific and Practical Conference. Penza, 2022. P. 36–38.
8. 5 stéréotypes sur les Français. URL: <https://www.italki.com/fr/blog/5-stereotypes-sur-les-francais> (Date of access: 10.03.2024)
9. 10 clichés des étrangers sur les Français. URL: <https://sejour.fl-france.fr/blog/cliches-sur-les-francais/> (Date of access: 24.10.2023).
10. 11 clichés sur les Français. URL: <https://fr.babbel.com/fr/magazine/11-verites-sur-les-francais> (Date of access: 24.10.2023).
11. Amossy R. La notion de stéréotype dans la réflexion contemporaine // Littérature, n°73, 1989. Mutations d'images. P. 29–46. URL: www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1989_num_73_1_1473 (Date of access: 17.03.2024)
12. Dubost J.-F. Les stéréotypes nationaux à l'époque moderne (vers 1500 – vers 1800) // Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée, tome 111, n°2. 1999. P. 667–682. URL: www.persee.fr/doc/mefr_1123-9891_1999_num_111_2_4663 (Date of access: 17.02.2024)
13. Kidd M. La Culture française du moyen âge au XXe siècle. URL: https://ir.lib.uwo.ca/huron_french-studiespub/1/ (Date of access: 17.02.2024)
14. La France et les Français vus de loin // Études, 2005/9 (Tome 403). P. 225–235. URL: <https://www.cairn.info/revue-etudes-2005-9-page-225.htm> (дата обращения: 17.10.2023)
15. Le top 10 des clichés sur les Français. URL: <https://www.go-voyages.com/blog/cliches-sur-les-francais/> (Date of access: 17.10.2023)
16. Les français: clichés vs réalité: témoignage de deux anglaises à Paris. URL: <https://www.laroutedeslangues.com/blog/cliches/> (Date of access: 17.10.2023).
17. Schapira Ch. Les stéréotypes: stéréotypes de pensée et stéréotypes de langue // 4e Congrès Mondial de Linguistique Française, SHS Web of Conferences, vol. 8. 2014. P. 65. URL: https://www.researchgate.net/publication/270837203_Les_Stereotypes_stereotypes_de_pensee_et_stereotypes_de_langue (Date of access: 10.03.2024)

Сфера распространения концепта милитарности в англоязычном публицистическом дискурсе (на материале заголовков статей американских газет)

Снегур Евгений Олегович,

аспирант, ассистент, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 011311@pnu.edu.ru

Пономаренко Анастасия Анатольевна,

преподаватель, Дальневосточный государственный медицинский университет
E-mail: anasta.p@inbox.ru

В статье рассматриваются языковые воплощения милитарности в англоязычном дискурсе. Цель исследования – описать сферы распространения концепта милитарности в англоязычном дискурсе нашего времени и языковые особенности его воплощений в речи. Научная новизна исследования состоит в стремлении осветить крайне актуальную в наше время проблему милитаризации английского языка, которая поднимается в довольно малом количестве научных работ. В процессе исследования методом сплошной выборки были отобраны и классифицированы в зависимости от тематики 30 заголовков статей американских газет, содержащих 32 воплощения концепта милитарности. В результате исследования авторы заключили, что наибольшее распространение концепт милитарности получает в сфере политического дискурса, наиболее частыми носителями концепта являются существительные, а языковые единицы-носители концепта чаще употребляются в прямом значении, нежели в метафорическом.

Ключевые слова: милитарность, концепт милитарности, концептуальная метафора, заголовки, дискурс.

Начиная со второй половины XX века представители различных сфер научной деятельности приходили к выводу о том, что в связи с большим количеством разнообразных мировых конфликтов происходит постепенное движение в направлении более частотного обращения к концепту милитарности в речи в целом и в англоязычной речи в частности путем использования различных языковых единиц и речевых фигур, придающих милитарную окраску речи. Данный концепт стал выходить за рамки военной отрасли и появляться в текстах различной тематики.

В рамках данной статьи ранее описанный концепт рассматривается с фокусом на его языковые воплощения – лексические единицы специфической направленности, которые являются носителями идей, так или иначе ассоциируемых с концептом милитарности. К таким идеям можно отнести заключенные в слова оттенки значений борьбы, противостояния, конфликта, нанесения ущерба или поражения противнику и т.д.

Помимо отдельно взятых лексических единиц, милитарность в речи может быть выражена путем использования особых языковых средств – метафор, содержащих в себе концепт милитарности, которые широко применяются в текстах разных сфер общественной жизни.

Статья также содержит актуальную информацию по теме феномена милитарности в англоязычной речи и предлагает рассмотреть результаты проведенного на материале заголовков англоязычных новостных изданий исследования.

Цель статьи: описание сферы распространения концепта милитарности в англоязычном дискурсе нашего времени и языковые особенности его воплощений.

К задачам, которые ставит перед собой данная статья, относятся:

1. описать предпосылки тенденции милитаризации английского языка;
2. дать определение понятию милитарности;
3. исследовать и описать сферы распространения концепта милитарности и его воплощений в англоязычном дискурсе на основе заголовков статей крупных англоязычных изданий.

Научная новизна статьи заключается в стремлении осветить крайне актуальную в наше время проблему милитаризации английского языка, которая поднимается в относительно малом количестве научных работ. Более того, выражение тенденций милитаризации языка в заголовках новостных изданий является, благодаря специфике

заголовков, важным показателем общей языковой картины в социуме.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что теоретические материалы, освещаемые в данной статье, и практические результаты проведенного исследования могут послужить для дальнейших исследований в сферах милитаризации английского языка, изучения концепта милитарности и исследований использования слов с милитарным оттенком, а также милитарных метафор в заголовках различных изданий.

Результаты исследования, лежащего в основе данной статьи, могут быть применены в сфере преподавания в высших учебных заведениях. Наиболее подходящими дисциплинами, в рамках которых можно применить данные результаты, по мнению авторов, являются лексикология, стилистика, курс английского языка как первого или второго иностранного языка, а также практический курс перевода и социолингвистика.

На протяжении всей человеческой истории в обществе так или иначе используются языковые единицы, содержащие в себе значения или оттенки значения человеческого взаимодействия, направленного на преднамеренное нанесение вреда (довольно часто – одними людьми другим людям). Огромное количество подобных языковых единиц можно встретить в исторических документах и источниках еще со времен Византии. Такую лексику нередко обозначают в качестве военизированной или военной лексики, отмечают ее милитарный характер. Она является неотъемлемой частью военно-политического и исторического дискурсов и направлена на передачу значения вражды, противодействия или противостояния между отдельными личностями, группами людей, народами, государствами и так далее.

В середине XX века Вторая мировая война сменилась периодом послевоенного хаоса. Разоренная войной Европа была поделена на сферы влияния важнейших стран, обладающих различными военно-политическими взглядами, у которых имелись свои интересы и цели, а накопленная за годы войны критическая масса вооружения и многомиллионные армии разных стран, находящиеся в полной боевой готовности, лишь усиливали общее напряжение. Такое напряжение в Европе не способствовало постконфликтной разрядке, а военно-политический дискурс, несмотря на окончание войны, по-прежнему играл важную роль.

В сложившейся ситуации доминирующее положение английского языка, который уже в течение длительного периода являлся международным языком и все активнее применялся при разрешении различных военно-политических конфликтов, укрепилось. Использование в английском языке лексики, содержащей в себе оттенки воинственности, становилось интенсивнее.

Так, например, ученые Н.И. Пушина и О.М. Пущин в своей статье «Язык войны vs язык мира» приводят примеры многократного применения слов с ярко выраженным милитарным оттенком

президентами Соединенных Штатов Америки в различных заявлениях в конце XX века. Среди них можно встретить такие выражения как «war on cancer», «war against crime», «war on inflation» [5].

Таким образом, можно говорить о том, что наиболее ярко выраженная стадия процесса милитаризации языка, а вместе с ним и сознания человека, была запущена ближе к концу XX века.

Упомянутое ранее явление воинственности в человеческой речи в последнее время все чаще попадает в поле зрения ученых.

Сама по себе воинственность или милитарность обозначается в английском языке словом *militancy*. Дефиниция данного слова в одном из наиболее известных словарей Cambridge Dictionary выглядит как «the fact of being active, determined, and often willing to use force», что может переводиться как «факт активности, решимости и, часто, готовности применить силу» [8].

Еще одно издание – The American Heritage – приводит дефиницию однокоренного прилагательного *militant* в следующих формулировках: «fighting or warring» и «having a combative character; aggressive, especially in the service of a cause», что позволяет судить о милитарности как о тенденции к борьбе, вражде; агрессии, при выполнении того или иного дела, а также наличию боевого характера [11].

Немецкоязычным эквивалентом милитарности и англоязычного слова *militancy* является слово *Militanz*, которое, согласно наиболее авторитетному словарю Duden, представляется как «*militantes Auftreten, Handeln*», что в переводе будет звучать как «воинственное поведение, действия». Данное описание содержит прилагательное *militant*, которое, согласно изданию Duden, обозначает «*mit bewusst kämpferischem Anstrich für eine Überzeugung eintretend*», что может быть переведено на русский язык как «отстаивать свою позицию с осознанным боевым настроем» [9].

Русскоязычная дефиниция из словаря Ожегова предлагает рассматривать воинственность как «свойственность войну, решительность, готовность к столкновению» [6].

Понятие воинственности тесно связано с другим ключевым понятием в данной области, которым является понятие «война». Под войной, как правило, подразумевается вооруженное сражение, организованное вооруженное насилие, некий вооруженный конфликт (в том числе между государствами, группировками, различными образованиями). В данном ключе важным элементом является взаимное целенаправленное нанесение вреда главных акторов [6].

Рассматривая англоязычную дефиницию слова «война» («war»), приведенную в Cambridge Dictionary, можно увидеть, что «война» трактуется как: «armed fighting between two or more countries or groups», что в переводе звучит как «вооруженное сражение между двумя или более странами или группами». Вторая дефиниция, приведенная Кембриджским словарем – «any situation in which

there is strong competition between opposing sides or a great fight against something harmful» – любая ситуация, в которой происходит борьба между противодействующими сторонами или сражение с чем-то вредоносным [8]. В данном случае следует отметить, что вторая дефиниция частично связана с проявлением метафоризации войны – любое серьезное столкновение, соревнование сравнивается с военными действиями.

Помимо уже рассмотренных слов, словами-распространителями концепта милитарности являются их множественные синонимы: противостояние, столкновение, противоборство, схватка, conflict, battle, fight, warfare, и прочие.

Рассуждая о том, чем на самом деле является воинственность в языке, Д.Г. Куренова и А.В. Олянич в своей статье, посвященной милитарности в рекламе, упоминают, что нахождение в состоянии постоянной борьбы противопоставляется кратковременным периодам перемирия [2].

А.В. Олянич в своей статье посвященной военному дискурсу упоминает когнитивно-освоенную дуалистическую милитаристскую модель, говоря о том, что в ее рамках, бытие человека тесно связано с захватническими тенденциями его поведения, а мир рассматривается глазами человека-воина, что ведет к отражению этих тенденций в языке. Ученый говорит о том, что в рамках этой модели даже «гражданская» концептосфера приобретает милитаристский характер, в связи с чем появляются различные языковые оппозиции [4]. Такими оппозициями милитарного характера в английском языке являются, например, «friend/foe», «friend/stranger», «friend/enemy», «own/foreign».

В течение последних лет происходит активное распространение концепта воинственности, в связи с чем приведенные оппозиции не просто несут значение одновременного существования разных вариаций, но и начинают транслировать значение противостояния, противопоставленности друг другу.

Если рассматривать современный язык, опираясь на когнитивно-освоенную дуалистическую модель, то можно обнаружить, что слова, исходные значения которых имеют милитарный характер, все чаще используются в отраслях дискурса, которые, казалось бы, никак не связаны с военными действиями и вооруженной борьбой.

В связи с распространением концепта воинственности в сознании и в языке, происходит метафоризация значений тех или иных слов и проникновение их в другие отрасли, связанные с каким-либо противостоянием (например, реклама, спорт, СМИ). Образующие метафоры могут быть классифицированы лингвистами как концептуальные метафоры. Они являются одной из часто встречаемых форм воплощений концепта милитарности в речи.

Концептуальная метафора – это когнитивный механизм концептуализации, позволяющий использовать обычные ментальные образы из сенсорных областей для описания областей субъективного опыта [10, с. 45].

Концептуальная роль метафоры заключается в обозначении неперцептивных сущностей в разных сферах: обиходно-бытовой, научной и др. В упомянутых сферах концептуальная метафора практически лишена образности [3, с. 66].

Интересно и то, что природная человеческая воинственность, распространяясь от человека к человеку при помощи языка, имеет свойство в нем закрепляться, что приводит к дальнейшему ее распространению от «более воинственных» к «менее воинственным» людям.

В настоящий момент количество отраслей англоязычного дискурса, которые так или иначе впитали в себя тенденции к милитаризации языка, постоянно возрастает.

Для проверки данного утверждения было проведено исследование на материале заголовков статей крупных англоязычных медиаресурсов: CNN, Fox News, Los Angeles Times, Star Tribune, The New-York Times, USA Today, Wall Street Journal и Washington Post.

Исследование проводилось на базе заголовков статей по причине специфики новостных изданий, а также общей специфики заголовков. Так, согласно статье Н.А. Шелевой «Газетные заголовки как средство воздействия на массовое сознание», заголовок может рассматриваться и как часть текста, так как он неразрывно связан с его содержанием, и как обособленный компонент, имеющий некую автономию. Также Н.А. Шелева отмечает, что независимо от того, считать ли заголовок частью текста, необходимо понимать, что в 80% случаев читатели газет просматривают только заголовки, не просматривая сами статьи [7].

Функции газетных заголовков, по мнению Ергалиева К.С., Текжанова К.М. и Асанбаевой Е.Б., можно разделить на первостепенные и второстепенные. К первостепенным функциям авторы относят информативность и соответствие содержанию, в то время как второстепенными функциями можно считать выразительность и функцию авторской оценки [1].

Под информативностью авторы подразумевают способность заголовка кратко описать содержание статьи. Под соответствием содержанию, в свою очередь, понимается то, что заголовок не противоречит информации, представленной в статье [1].

Выразительность заголовка – аспект, помогающий привлечь внимание читателя. Данная функция зачастую связана с функцией авторской оценки, необходимой для более глубокой связи реципиента с текстом [1].

Опираясь на представленный выше материал, можно сделать вывод о том, что именно заголовки являются тем каналом, который способствует распространению концепта милитарности в средствах массовой информации. Так, слова-носители концепта милитарности, появляющиеся в заголовках текстов СМИ, имеют тенденцию к запечатлению в памяти человека и дальнейшей трансляции посредством устной и/или письменной речи.

В ходе исследования при помощи метода сплошной выборки были отобраны 30 статей, в заголовках которых содержатся языковые воплощения концепта милитарности. Всего было найдено 32 единицы таких воплощений: *war, stabbed, shooting, shot, battle, battleground, foe, hit, strikes, fight, military, convoy, offensive, attacked, tensions, beat, stabbing, target, invasion, assault*, их повторы, а также применение упомянутых слов в форме концептуальных метафор.

Все отобранные заголовки были разделены на шесть категорий в зависимости от принадлежности соответствующих им статей к определенной теме и/или отрасли дискурса. Подробный результат наглядно отражен на рис. 1.

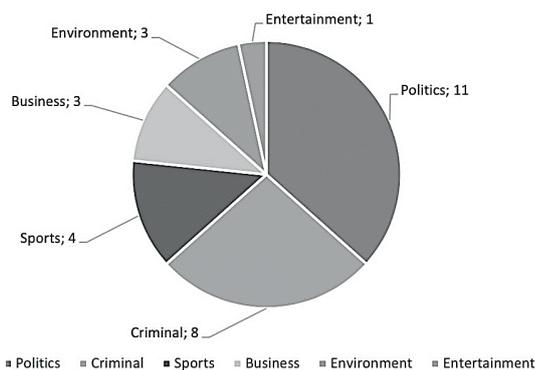


Рис. 1. Тематика статей, содержащих воплощения концепта милитарности

Основываясь на полученных данных, можно судить о том, что наибольшее количество статей, заголовки которых содержат слова или фразы, которые являются носителями концепта милитарности, относятся к политическим новостям (например, “NATO Weighs Taking Over U.S.-Led Group Directing Ukraine Military Aid” (Jakes) из *The New York Times* или “NATO Turns 75 Facing an Old Foe and New Squabbles” (Michaels) из *The Wall Street Journal*). Второй по численному представлению является область криминальных сводок (“St. Paul police investigate fatal shooting in Frogtown neighborhood” (Harlow) издания *Star tribune*). Далее идут спорт (“French rugby hit by racism after women’s team is targeted by opposing players during a match” (Petrequin) из *Star tribune*), бизнес (“The battle over Disney’s future is about to be decided in a high stakes board vote” (Delouya), *CNN*) и окружающая среда (“Cicada invasion: Trillions of noisy flying insects to swarm US for first time in 221 years” (Dorgan), *Fox news*).

Подобный результат показывает, что, несмотря на тот факт, что чаще всего слова-носители концепта милитарности встречались в сферах, для которых их применение не является чуждым, достаточно большое их количество появляется и в тех сферах, которые, на первый взгляд, не должны иметь какого-либо отношения к проявлениям воинственности. Это свидетельствует о том, что идеи милитарности имеют тенденцию к активному распространению за рамками специализированных областей дискурса и в настоящее

время достаточно часто могут быть обнаружены в других отраслях.

При подробном анализе лексического состава найденных носителей концепта милитарности было принято решение разделить обнаруженные единицы по их принадлежности к разным частям речи. Были получены следующие результаты (рис. 2).

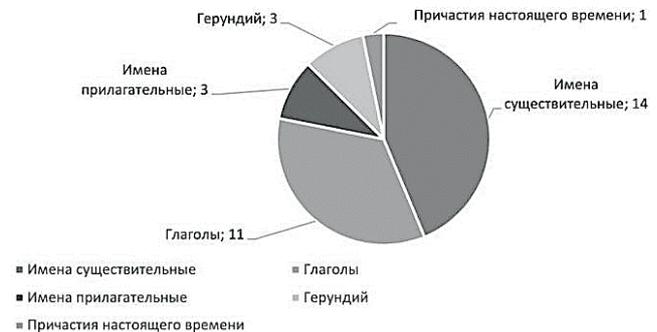


Рис. 2. Классификация слов-воплощений концепта милитарности по частям речи

Результаты показывают, что слова-носители концепта милитарности являются преимущественно именами существительными (например, *war, strike, shot, fight, assault*). Преобладающее положение имен существительных, а также герундия с субстантивным значением (*shooting, stabbing*) среди подобной лексики может быть связано с распространением военной терминологии и унизированной лексики, а также их ведущей ролью в передаче концепта милитарности, так как в отрасли ее функционирования присутствует необходимость обозначения огромного количества военных реалий. Также следует отметить частое употребление глаголов и крайне редкое применение имен прилагательных и причастий.

Еще одним показателем, который представляет интерес в рамках проведенного исследования, является соотношение между лексикой, несущей в себе концепт воинственности, которая используется в прямом значении, а также конструкциями, передающими оттенки воинственности в метафорической форме. В процессе исследования были выявлены 22 случая использования слов-носителей концепта милитарности, употребленных в прямом значении, и 10 случаев использования метафор. Полученный результат иллюстрирует, что в наши дни концепт воинственности сохраняет установившуюся в конце XX века тенденцию к проникновению в другие отрасли в форме концептуальных метафор.

Подводя итоги, следует сказать, что поставленные задачи исследования были выполнены, а цель была достигнута. После проведения вышеописанного исследования была сделана серия выводов:

1. воинственность присуща человеку издревле;
2. концепт воинственности способен передаваться от человека к человеку при помощи языка;
3. в современном английском языке концепт воинственности встречается в таких сферах дис-

- курса как политика, криминальные сводки, бизнес, спорт, окружающая среда и развлечения;
- чаще всего в виде языковых воплощений концепта милитарности выступают имена существительные и глаголы;
 - концепт воинственности продолжает распространяться при помощи одной из форм, которые способствовали его распространению в конце XX века – концептуальной метафоре.

Для более полных и показательных результатов требуется проведение дополнительных исследований в данной области.

Литература

- Ергалиев, К.С. Функции газетного заголовка // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук / К.С. Ергалиев, К.М. Текжанов, Е.Б. Асанбаева. 2014.
- Куренова, К. Д., Олянич А.В. Лингвосомиотическая актуализация концептосферы «милитарность» в рекламном дискурсе / К.Д. Куренова, А.В. Олянич // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание, 2020. Т. 19. № 2. – С. 139–149.
- Метафора в языке и тексте / ред. В.Н. Телия, В.Г. Гак, Институт языкознания (Академия наук СССР). – Науч. изд. – Москва: Наука, 1988. – 174 с.
- Олянич, А.В. Презентационные стратегии в военно-политическом дискурсе / А.В. Олянич – Текст: непосредственный. // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание, 2003. № 3. – С. 119–126.
- Пушина, Н. И., Пушин О.М. ЯЗЫК ВОЙНЫ VS ЯЗЫК МИРА / Н.И. Пушина, О.М. Пушин – Текст: непосредственный. // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология», 2020. Т. 30. № 5. – С. 820–827.
- Толковый словарь Ожегова онлайн. – URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 17.04.2024)
- Шелевая, Н.А. Газетные заголовки как средство воздействия на массовое сознание (на материале немецкоязычной прессы) / Н.А. Шелевая // Master's Journal, 2016. – № 2. – С. 548–556.
- Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 17.04.2024). – Текст: электронный.
- Duden | Sprache sagt alles. – URL: <https://www.duden.de/> (дата обращения: 17.04.2024)
- Lakoff G. Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought. Philosophy in the flesh / G. Lakoff, M. Johnson. – Nachdr. – New York: Basic Books, 1999. – 624 с.

- The American Heritage Dictionary of English language, Fifth Edition [Электронное издание]. – URL: <https://www.ahdictionary.com/> (дата обращения: 17.04.2024)

THE SPHERE OF DISSEMINATION OF THE CONCEPT OF MILITARITY IN ENGLISH-LANGUAGE JOURNALISTIC DISCOURSE (BASED ON THE HEADLINES OF ARTICLES IN AMERICAN NEWSPAPERS)

Snegur E.O., Ponomarenko A.A.

Pacific State University, Far Eastern State Medical University

The paper deals with the linguistic embodiment of militancy in the English language discourse. The research aims to describe the spheres of spreading of the concept of militancy in the modern English language discourse and the language peculiarities of embodiment in speech of the concept. The research is novel since the problem of militarization of the English language is acute, but it is covered in few works. With the method of continuous sampling, 30 headings of the articles from different US newspapers were chosen and classified by their topic. The articles contained 32 embodiments of the concept of militancy. The research has concluded that the sphere of the widest spread of the concept is politics. The part of speech that most frequently appears as a carrier of the concept studied is the noun. Being the carriers of the concept, the language units usually perform their literal meaning, not metaphorical one.

Keywords: militancy, concept of militancy, conceptual metaphor, headlines, discourse.

References

- Ergaliev, K.S. Functions of a newspaper headline // Current problems of the humanities and natural sciences / K.S. Ergaliev, K.M. Tekzhanov, E.B. Asanbaeva. 2014.
- Kurenova, K. D., Olyanich A.V. Lingvosemiotic actualization of the concept sphere "militarity" in advertising discourse / K.D. Kurenova, A.V. Olyanich // Bulletin of Volgograd State University. Series 2: Linguistics, 2020. T. 19. No. 2. – P. 139–149.
- Metaphor in language and text / ed. V.N. Telia, V.G. Gak, Institute of Linguistics (USSR Academy of Sciences). – Scientific ed. – Moscow: Nauka, 1988. – 174 p.
- Olyanich, A.V. Presentation strategies in military-political discourse / A.V. Olyanich – Text: direct. // Bulletin of Volgograd State University. Series 2: Linguistics, 2003. No. 3. – P. 119–126.
- Pushina, N. I., Pushin O.M. LANGUAGE OF WAR VS LANGUAGE OF PEACE / N.I. Pushina, O.M. Pushin – Text: direct. // Bulletin of the Udmurt University. Series "History and Philology", 2020. T. 30. No. 5. – P. 820–827.
- Ozhegov's explanatory dictionary online. – URL: <https://slovarozhegova.ru/> (access date: 04/17/2024)
- Shelevaya, N.A. Newspaper headlines as a means of influencing mass consciousness (based on the material of the German-language press) / N.A. Shelevaya // Master's Journal, 2016. – No. 2. – P. 548–556.
- Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (access date: 04/17/2024). – Text: electronic.
- Duden | Sprache sagt alles. – URL: <https://www.duden.de/> (access date: 04/17/2024)
- Lakoff G. Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought. Philosophy in the flesh / G. Lakoff, M. Johnson. – Nachdr. – New York: Basic Books, 1999. – 624 p.
- The American Heritage Dictionary of English language, Fifth Edition [Electronic edition]. – URL: <https://www.ahdictionary.com/> (access date: 04/17/2024)

Снежкова Ирина Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент, Высшая школа европейской лингвистики и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: irina6767@mail.ru

Статья посвящена лингво-риторическим особенностям речей Т. Манна на радио BBC и их предполагаемому воздействию на аудиторию в каждом конкретном случае. Речи назывались «Deutsche Hörer» и транслировались ежемесячно с октября 1940 по май 1945 года из США, куда писатель эмигрировал из-за преследований на родине в Германии. Это пламенные обращения писателя к своим соотечественникам, в которых он мужественно и непримиримо высказывается по поводу происходящего в Европе в современную ему эпоху. Радиообращения правдиво изображают и оценивают военные события. В них писатель прямо и решительно выражает свое отношение к войне и нацизму и призывает народ Германии к сопротивлению и построению нового общества, свободного от расовой идеологии. Использование особых лингвистических средств в речах подчинено воздействию и убеждению своих слушателей в необходимости борьбы.

Ключевые слова: полемика, номинальный стиль, синтаксический параллелизм, градация, библейская метафорика, бранная лексика, библейское цитирование, ирония.

Многочисленные исследования стиля Томаса Манна обнаруживают характерные для его произведений точность, нюансированность и объективность изображения действительности. Художественный язык писателя отличается тесной связью подробно описываемых эпизодов. Каждый из них является следствием другого, постепенно разворачиваясь и подчиняясь при этом закону ступенчатого последовательного усиления. Поэтому произведения писателя изобилуют сложными пространственными предложениями, многочисленными рядами прилагательных, многокомпонентными словосочетаниями, субстантивациями, сложными словами, среди которых доминируют существительные.

Каждая речь Т. Манна на радио BBC имеет продолжительность около 8 минут. Такая краткость требует от стиля лаконичной краткости и сдержанности в описании. Однако анализ речей показал, что изменение стиля, вызванное политическим характером выступлений и их включением в пропагандистский контекст, не так существенно, как можно было бы предположить. Каждая речь позволяет безошибочно определить, кто ее автор. Хотя политика в некоторой степени повлияла на стиль писателя в речах, неизменными остаются богатство и разнообразие вариантов выражения и детализации, что создает важный для акта коммуникации способ воздействия и убеждения.

Среди наиболее ярких стилистических средств в речах необходимо отметить особенности синтаксиса и номинальный стиль. Речи характеризуются наличием в них длинных, распространенных предложений с нагромождением многочисленных прилагательных и существительных, которые становятся узловыми тематическими элементами текста. Функции таких групп слов описывает Манфред Хайдук в своей диссертации о полемических трудах Манна: «Совокупность нескольких атрибутов, как и вообще любая совокупность слов, происходит из соображений точности. Томас Манн старается как можно точнее передать свои мысли и ощущения, а это требует нескольких, многих слов. При этом Томас Манн часто переходит от более широкого термина к более узкому, в соответствии со своим аналитическим подходом к работе. Разделять, градиловать, оттенять: это основная функция группирования слов» [1, с. 185]. В полемике такие стилистические приемы акцентируют внимание на тематически важном, интенсифицируют тему, создают эмоциональное напряжение.

Наглядно это можно проиллюстрировать на примере следующих, вполне типичных для речей фраз:

„Auf dieses Bündnis [die Anti-Hitler-Koalition] blicken die unterworfenen, geplünderten, gemarterten, halb ausgemordeten Völker Europas, in denen unaufhörlich der noch ohnmächtige und doch immer wieder in wilden Einzelheiten sich frei machende Hass auf den schamlosen Unterdrücker wühlt und gärt, und die nur auf den Augenblick warten, wo sie in furchtbarem Aufstand das ekelhafteste Joch abschleudern können, das je Völkern auferlegt wurde“ (Deutsche Hörer! 29. Juli 1942).

„Jammer und Not, Menschenjagt, heimatlosigkeit, verzweiflung und Selbstmord, Blut und Tränen erfüllen die Erde“ (Deutsche Hörer! Februar 1941)

Используя в качестве атрибутов причастия «покоренные, разграбленные, замученные, наполювину истребленные», Манн акцентирует внимание на невероятных страданиях захваченных народов, причиненных руками нацистов.

По суждению М. Хайдука, существительные и прилагательные превосходно подходят в качестве «носителей полемических ценностей» [2, с. 161].

Важным стилистическим потенциалом достижения эмоциональности и выразительности высказывания обладает синтаксический параллелизм как однородность синтаксических конструкций, идентичное или сходное расположение элементов речи в близлежащих частях текста. Множество примеров этого приема присутствует почти в каждой речи:

„Der Widerstand ist lebendig, ist aufrecht, ist mächtig, zäh und unbeugsam“ (Deutsche Hörer! März 1941).

Большой экспрессивной силой обладает прием градации, т.е. расположение слов в порядке возрастания их смысловой и экспрессивно-эмоциональной значимости:

„Erniedrigung, Entmannung, Ausmerzung – nichts anderes denkt das Nazi-Deutschum den Brüdervölkern der Erde zu.“ (Deutsche Hörer! Februar 1942).

Градация усиливается местами многосоюзием. Каждое дальнейшее слово усиливает значение предыдущего, в следствие чего создается усугубление интонационного и эмоционального напряжения речи. Наиболее часто встречаются повторы союза „und.“.

„Das ist keine Politik und kein Staat und keine Gesellschaftsform, das ist die Bosheit der Hölle...“ (Deutsche Hörer! 15. Oktober 1942).

Как продемонстрировал анализ записанных звучащих речей, многосоюзие сопровождается замедлением темпа речи оратора для акцентирования логического ударения, выделения наиболее важной, ключевой информации на данном участке текста и выражения уверенности, убежденности и решимости оратора:

„Wer nicht an Warschau dächte und an Rotterdam und London und Coventry und die triumphierenden Schilderungen gesättigter Grausamkeit...“ (Deutsche Hörer! 30. Oktober 1943).

С точки зрения современных радиоведущих, многие предложения в речах кажутся перегру-

женными, затрудняющими восприятие. Но для комфорта восприятия важен не только синтаксис и содержащийся в нем словарный запас, но и манера изложения.

Язык радиопередач местами является возвышенным и патетическим, но чаще он носит простой, наглядный и волнующий характер. Т. Манн стремился к образно-народному способу выражения, обращаясь к метафорам из Библии и к богословской лексике с негативным подтекстом. Так, слова «ад» и «дьявол» применяются в радиообразных вариантах для осуждения Гитлера, Геббельса и их «нового порядка».

„Die Hölle, Deutsche, kam über euch, als diese Führer über euch kamen.“ (Deutsche Hörer! November 1941)

„...die Theorie und Praxis der nationalsozialistischen Revolution ist der Bestialismus – er allein.“ (Deutsche Hörer! Januar 1942)

„Ihr großenwahnsinniger Satanismus will, dass so noch niemand und nichts untergegangen sein soll wie sie.“ (Deutsche Hörer! 29. September 1943)

Г. Заутермайстер считает, что метафора ада и дьявола особенно подходит для речей по следующим причинам: с одной стороны, с их помощью можно выразить ненависть к национал-социализму, с другой стороны, «эта метафорика ... знакомая по древней традиции» и поэтому особенно хорошо запоминается [5, с. 194].

Другим приемом придать языку «простонародный» характер является использование хорошо известных оборотов и идиоматических выражений. Так, в речи от 25 мая 1942 года он называет высказывание Геббельса «словом висельника, который понимает, что ждет его и банду его сообщников». Суть данного высказывания он резюмирует несколькими строками позже следующими образом:

„Lasst uns ja nicht im Stich! [...] Wer A sagt, muss auch B sagen: er muss das ganze Alphabet der Verbrechen bis zu Ende herunterbeten, um doch am Ende vielleicht noch mit einem blauen Auge davon zu kommen“ (Deutsche Hörer! Mai 1942).

Еще одной характерной лингвистической особенностью радиообращений Т. Манна является чрезмерное употребление нецензурной лексики, наличие которой придает текстам речей остро полемический и агрессивный тон. Для нецензурной лексики прекрасно подходят сочетания прилагательного и существительного, которые, как упоминалось выше, очень часто встречаются у Манна. Целые тирады бранной лексики используются в адрес представителей национал-социализма, в первую очередь, Гитлера. Неисчерпаемый репертуар бранных слов и ругательных оборотов в речах наглядно демонстрирует ненависть Манна к фюреру немцев и его окружению. Писатель редко использует одну фразу с одним и тем же наполнением двукратно, он всегда старается в новых выражениях пролить свет на новое качество извращенности характера Гитлера. На интеллектуальную скудость обер纳циста ука-

зывают такие слова, как „die hohle Null, fanatischer Idiot, dieser erb.ärm.li.che Intellekt, fr.iedloser Na.r“ и многие другие. Моральную порочность и преступный характер Гитлера отражают следующие оскорбления: „Mann des Sc.hrecke.ns, Monstrum, kläg.icher Schurke, Unhold, blutiger Duckmäus, vertragsunfähiger Betrüger, die abstoßendste Figur“. Сопратников Гитлера Т. Манн именует не лучше: „Verbrecherbande, begriffslose un.d missgebildete Killer, blutige Sc.hmierentruppe, blutige Banausen und räuberische Schwibdel-Revolutionäre, Schänder Europas“. Многие из этих нецензурных слов в некотором смысле были подготовлены ранее, так сказать «лежали в ящике», прежде чем он использовал их в радиоэфире. Они были замечены уже ранее в дневниках, известных под названием «Страдания Германнии», за 1933/34 гг., а также в книге статей «Размышления аполитичного», вышедшей в 1918 году.

Для выражения презрения к своим оппонентам Манн применяет также стилистический прием критикующей и разоблачающей иронии, которая направлена в первую очередь против Гитлера:

„In einer Rede von besonders kramkhafter Verlogenheit, die Hitler jüngst in seinem Münchener Putschkeller hielt, hat er euch versichert, dass die höchsten militärischen Autoritäten Deutschlands des Sieges gewiss seien. Erstens ist es merkwürdig, dass er sich auf irgend eine höhere Autorität beruft als die seine. Ist er nicht Cäsar, Friedrich und Napoleon in einem und Karl der Große gleich auch noch“. (Deutsche Hörer! November 1940).

„Nun den, ich erinnere mich, dass unser Dschingis-Khan in einer seiner jüngsten Reden sich verärgert zeigte...“ (Deutsche Hörer! 27. Dezember 1942).

„Er selbst, Hitler, ist feinstes, edelstes, zartestes, kultiviertestes Europa...“ (Deutsche Hörer! 23. Februar 1943).

Однако, его иронические высказывания в радио-речах значительно ограничены рамками жанра по сравнению с иронией в его поэтическом творчестве. Как замечает М. Хайдук, полемические сочинения, среди которых и радиопослания, отличаются «пристрастием и решительностью», а «ирония как выражение критической отстраненности противоречит полемике». «Ирония Томаса Манна носит опосредствованный характер... Полемике, напротив, априори чуждо всякое посредничество, она стремится к безусловному отделению» [3, с. 141].

Поэтому полемика и ирония, по мнению Хайдука, в определенной степени взаимосключающие понятия. В радио-выступлениях преобладает полемика, поскольку она позволяет достичь большей остроты и безусловности высказывания, но ее явление часто усиливается тем, что она сопровождается горькой иронией [3, с. 142].

В качестве персонального спикера Би-би-си Томас Манн должен подорвать веру своих немецких слушателей к руководителям рейха и самому выступить в роли авторитетного лица, постепен-

но завоевать доверие своей аудитории к себе. Лингвистическим средством, которое помогло ему в этом, было прямое и личное обращение, которым пользовался комментатор. Благодаря обращению „Deutsche Hörer!“ в начале каждого эфира, применяя второе лицо множественного числа «ihr.» вместо обезличенной формы вежливости «Sie.», Манн создает атмосферу близости, чтобы казаться не «рупором», а доверенным лицом. Это впечатление усиливалось и тем, что писатель в речах часто рассказывает о себе, о своем опыте, своих переживаниях, доверяясь своим слушателям, раскрывая свое «я», демонстрируя тем самым, что он, со своей стороны, обрел к ним доверие:

„Als ich mich im Sommer 1932 an der Ostsee aufhielt, bekam ich ein Paket zugeschickt, aus dem mir, als ich es öffnete, schwarze Asche, verkohltes Papier entgegenfiel. Der Inhalt bestand aus einem verbrannten, nur gerade noch erkennbaren Exemplar eines Buches von mir, des Romans „Buddenbrooks“ – mir über sandt vom Besucher zur Strafe dafür, dass ich mein Grauen vor dem heraufkommenden Nazi-Verhängnis öffentlich ausdrückte.“

„Когда я оставил на Балтийском море летом 1932 года, мне прислали посылку, из которой, когда я ее открыл, мне вывалился черный пепел, обугленная бумага. Содержание состояло из сожженного, лишь едва узнаваемого экземпляра моей книги, романа «Будденброки». Отправлен мне он был в наказание за то, что я публично выразил свой страх перед надвигающимся нацизмом» (Deutsche Hörer! 23. Mai. 1943).

Кроме того, писатель постоянно пытается покачать общность между собой и своей аудиторией: „Ich weiß, dass ich nur der tiefsten Sehnsucht des deutschen Volkes selbst Ausdruck verleihe, wenn ich ihm zurufe: Friede! Friede und Freiheit!“ (Deutsche Hörer! 19. November 1940).

Одной из блестящих особенностей радиопосланий является присутствие в них многочисленных интертекстуальных включений из Библии, аналогий и намеков к библейским цитатам. Так, например, в ноябре 1941 года Томас Манн предрекает:

„...täglich wächst meine Überzeugung, dass die Zeit kommen wird und schon näher kommt, wo ihr es mir danken und es mir höher anrechnen werdet als meine Geschichtenbücher: das ist, dass ich euch warnte...“ (Deutsche Hörer! November 1941)

„Die Zeit kommt und ist schon da, wo Deutschland zu schluchzen hat auch über das, was es erleidet“ (Deutsche Hörer! April 1942)

„Wusstet ihr, wie sicher wir unserer Sache sind, die, für den Anfang und als Vorbedingung alles Weiteren, die Sache von Hitlers Untergang ist! Der ist besiegelt. Glaubt nur, und fürchtet euch nicht!... Seid getrost! Hitlers Sieg ist ein leeres Wort... Ich sag: seid getrost... Es geht zu Ende, Deutsche, glaubt mir und seid getrost!“ (Deutsche Hörer! Juli 1942)

Соответствующие места мы находим, например, в Евангелии от Иоанна 14:27 и 16:32. Обраща-

ясь к христианским ценностям, к Библии Т. Манн надеялся, что верующие люди, которых было много среди его слушателей, узнают и поймут цитируемые тексты.

Итак, языковой уровень выступлений является чрезвычайно разнообразным. Основной стиль речей обнаруживает высочайший интеллектуальный уровень Манна. Его стремление завоевать популярность и признание своей аудитории свидетельствует об определенной адаптивности и ориентации на аудиторию, которых ему до сих пор не хватало в политических выступлениях двадцатых и тридцатых годов.

Литература

1. Haiduck, Manfred. Wesen und Sprache der polemischen Schriften Thomas Manns. Dissertation. – Rostock, 1957. – S. 185.
2. Haiduck, Manfred. Wesen und Sprache der polemischen Schriften Thomas Manns. Autoreferat und Thesen zur Dissertation. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe. Jg. 10. 1961, H.1, S.161. Dissertation. – Rostock, 1957. – S. 185.
3. Haiduck, Manfred. Zur Funktion der Steitschriften im Schaffen Thomas Manns. In: Germanica Wratislaviensia, Acta Universitatis Wratislavaiensis Nr. 361: Thomas-Mann-Heft. – Warschau 1977. – S. 23.
4. Mann, Thomas: Deutsche Hörer! Radiosendungen nach Deutschland aus den Jahren 1940 bis 1945. Durchgesehene und erweiterte Neuauflage. – Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag. – 1995.
5. Sautermeister, Gerd. Widersprüchlicher Antifaschismus. In: Lutz Winckler (Hg.): Antifaschistische Literatur. Bd. 1. – Kronberg/Ts., 1977. – S. 194.

6. Man, Thomas. Deutsche Hörer! BBC-Reden 1941 bis 1945. Sprecher: Thomas Mann. CD. – München: der Hörverlag GmbH, 2004.

LINGUISTIC AND RHETORICAL FEATURES OF T. MANN'S SPEECHES ON BBC RADIO

Snezhkova I.A.

Pacific National University

The article is devoted to the linguistic and rhetorical features of T. Mann's speeches on BBC radio and their intended impact on the audience in each case. The speeches were called "Deutsche Hörer" and were broadcast monthly from October 1940 to May 1945 from the USA, where the writer emigrated due to persecution at home in Germany. These are the writer's fiery appeals to his compatriots, in which he courageously and irreconcilably speaks out about what is happening in Europe in his modern era. Radio messages truthfully depict and evaluate military events. In them, the writer directly and decisively expresses his attitude towards the war and Nazism and calls on the people of Germany to resist and build a new society free from racial ideology. The use of special linguistic means in speeches is subordinated to the influence and persuasion of their listeners in the need for struggle.

Keywords: polemic, nominal style, syntactic parallelism, gradation, biblical metaphor, expletive, biblical quotation, irony.

References

1. Haiduck, Manfred. The nature and language of Thomas Mann's polemical writings. Dissertation. – Rostock, 1957. – p. 185.
2. Haiduck, Manfred. The nature and language of Thomas Mann's polemical writings. Autoreferat and theses for the dissertation. In: Scientific Journal of the University of Rostock. Sociological and linguistic series. Jg. 10. 1961, H.1, p.161. Dissertation. – Rostock, 1957. – p. 185.
3. Haiduck, Manfred. The function of the journals in the work of Thomas Mann. In: Germanica Wratislaviensia, Acta Universitatis Wratislavaiensis Nr. 361: Thomas-Mann-Heft. –Warsaw 1977. – p. 23.
4. Mann, Thomas: German listeners! Radio broadcasts to Germany from the years 1940 to 1945. Revised and expanded new edition. – Frankfurt a.m.: Fischer Taschenbuch Verlag. – 1995.
5. Sautermeister, Gerd. Contradictory anti-fascism. In: Lutz Winckler (ed.): Anti-fascist literature. Bd. 1. – Kronberg/Ts., 1977. – P. 194.
6. Man, Thomas. German listeners! BBC speeches 1941 to 1945. Speaker: Thomas Mann. CD. – Munich: der Hörverlag GmbH, 2004.

Синтаксические, грамматические и лексические особенности текстов химического дискурса на примере научных статей по химии на английском языке

Степнова Анна Федоровна,

кандидат химических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет – МПГУ

Литвин Елена Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет – МПГУ

Химический дискурс представляет собой совокупность педагогической и академической, или научной, коммуникации в области химии, где происходит передача химического знания от педагогов учащимся, а профессионалы химической науки обмениваются информацией, обсуждают результаты исследований, разрабатывают новые теории и методы, представляют свои открытия сообществу и общественности. В работе изучены языковые особенности научных англоязычных текстов по химии, которые включают в себя рассмотрение структурных типов предложений, особенности грамматических конструкций и специфику лексики. Рассмотрение данного вопроса представляется актуальной задачей, поскольку выявленные характеристики отражают объективные потребности профильных специалистов в иностранном языке и создают базис для разработки специализированной методики обучения языку для специальных целей специалистов в области химии.

Ключевые слова: дискурсивный анализ; профессиональное общение; лексический анализ; синтаксический анализ; грамматический анализ; английский для специальных целей.

Химический дискурс представляет собой совокупность педагогической и академической, или научной, коммуникации в области химии, где происходит передача химического знания от педагогов учащимся, а профессионалы химической науки обмениваются информацией, обсуждают результаты исследований, разрабатывают новые теории и методы, представляют свои открытия сообществу и общественности. Шведский исследователь Джеспер Штрём отмечает, что «на дисциплинарном уровне химический дискурс основан на объективизме, рационализме и молекулярном редукционизме. На социальном уровне – на модернизме» [8; p. 83].

Химический дискурс относится к области научного дискурса и с позиции социолингвистики относится к институциональному типу, поскольку химическое профессиональное общение осуществляется в статусно-ролевых рамках в пределах определенного социального образования, института и имеет свои лингвистические и экстралингвистические особенности [3,11,13]. Презентуя результаты своей работы в виде печатных научных статей или выступлений на международных конференциях, химики-исследователи по всему миру вступают в активную коммуникацию в рамках научного химического дискурса, при этом, чаще всего, общение происходит на признанном международным английским языке. Рассмотрение особенностей текстов химического дискурса представляется актуальной задачей, поскольку они отражают объективные потребности профильных специалистов в иностранном языке и создают базис для разработки специализированной методики обучения языку для специальных целей специалистов в области химии.

Тексты научных статей и обучающая литература по химии являются наиболее востребованными письменными жанрами химического дискурса среди российских химиков, поэтому с целью рассмотрения этих особенностей нами был изучен ряд научных статей по химии на английском языке [4,5,7]. Все рассмотренные работы представлены на так называемом международном английском языке, поскольку большинство авторов не является носителями английского языка.

Особенности научных статей по химии связаны с необходимостью четко и точно выразить мысль автора или результаты исследований в научном контексте. Поэтому при их рассмотрении, прежде всего, следует отметить формальность и точность высказываний, что необходимо для избегания возможной двусмысленности.

Для химических научных текстов, которые так или иначе связаны с описанием эксперимента или теоретической концепции, характерен структурированный подход, под которым мы понимаем соблюдение авторами четкой структуры работы. Так научные статьи на английском языке, чаще всего, включают аннотацию («*Abstract*»), ключевые слова («*Keywords*»), введение («*Introduction*»), в котором, как правило, описывается актуальность и новизна работы, а также краткий анализ литературных источников по исследуемой проблематике; методологию исследования («*Experimental section*»), в основном, включающую физико-химические методы и методы математической обработки, а также оборудование, используемые в работе; затем полученные результаты и их обсуждение («*Result and Discussion*»), выводы («*Conclusions*») и список используемой литературы («*References*»). Часто такие работы содержат ссылку-благодарность («*Acknowledgments*») на коммерческие и бюджетные проекты за финансовую поддержку при проведении исследований.

В плане синтаксиса для химических научных текстов на английском языке можно отметить использование распространенных предложений с большим количеством технических деталей, например: «*Whereas oxygen (O₂) is the only product that can form on the anode side when using aqueous environments, irrespective which anode material is used (e.g. IrO₂, RuO₂, or FeNi-based systems), a variety of different CO₂RR products can be produced on the cathode side, ranging from formate, carbon monoxide (CO), saturated and non-saturated hydrocarbons (e.g. methane, ethylene) to oxygenates of vari-*

ous chain length and energy density (e.g. methanol, ethanol, and n-propanol)» [5, p. 73].

В химических научных статьях, в частности на английском языке, в основном используются повествовательные предложения. Химики используют декларативные утверждения для описания какого-либо явления, констатации факта или объяснения идеи читателю, например:

- «*Finally, after cooling naturally, the carbon micro-tube was obtained*». [7; p.563]
- «*This feature is crucial as upon release of the Ag⁺ in biological milieu, the dissociated ligand should be non-toxic to the normal cells.*» [4; p.2]
- «*Benzotriazole, which has unique properties, is widely used in industry, photography, and analytical chemistry*». [6, p. 136].

Однако необходимо отметить, что в учебных материалах по химии и в прописях лабораторных экспериментов не менее часто используются также и повелительные конструкции, которые выражаются следующим образом: «*calculate the potential for each electrochemical cell*», «*express the reaction rate constant*», «*determine the mass of the sample*», «*use an Erlenmeyer flask*», «*heat gently*» и т.д.

В целях определения соотношения реализованных в текстах английских научных статей по химии синтаксических типов предложений мы проанализировали три научных статьи по химии на английском языке. Мы отмечаем употребление всех типов: простых предложений, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, а также предложений смешанного типа, – но в неодинаковой пропорции. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Синтаксические типы предложений, используемые в научных текстах по химии на английском языке

Статьи	Синтаксические типы предложений				
	простые предложения	сложносочиненные предложения	сложноподчиненные предложения	смешанные предложения	Всего предложений
[4]	(72%) (120 шт)	14% (23 шт)	14% (24 шт)	0% 0	100% (167 шт)
[5]	45% (57 шт)	14% (18 шт)	38% (48 шт)	3% (4 шт)	100% (127 шт)
[7]	55% (67 шт)	11% 14	30% 36	4% 5	100% (122 шт)

Так, в основной части работы А. Дутта с соавторами наиболее часто встречаемыми (45%) были простые, но распространенные как за счет однородных членов, так и за счет причастных и деепричастных оборотов, предложения. Например: «*This so-called 'power to value' concept might become one important element among others contributing in future to the closing of the anthropogenic carbon cycle*»; «*Sources of the hydrogen evolution reaction (HER) are proton reduction from the acidified aqueous solutions and reductive water splitting*». Следующими по употреблению в данной работе идут сложноподчиненные конструкции (38%), например: «*Key to the metal foaming process is the hydrogen evolution reaction (HER) which is superimposed on the pri-*

mary metal deposition when applying extraordinarily high current densities in the order of several amperes per square centimetre geometric surface area»; «*Further support for these unique characteristics comes from the intriguing observation that the novel Ag foam catalyst is also capable of C–C coupling reactions*». Значительно реже (14%) встречались сложносочиненные предложения, например: «*Not only are the general electrocatalytic activity and product selectivity important for the overall performance evaluation of the catalyst but also its stability under reactive conditions*». Предложений смешанного типа встретилось всего 3% от общего числа предложений, среди них следующее: «*The CO₂ reduction reaction might become not only economically feasible in future but also truly*

sustainable, in particular when the surplus of renewables originating from solar radiation, wind power, and hydro sources is used as energy input for this electrochemical CO₂ conversion». [5]

Схожая картина распределения предложений по синтаксическим конструкциям наблюдалась и в работе Сонга с соавт., посвященной созданию сорбента на основе хлопкового волокна по сбору нефтепродуктов. Как видно из табл. 1, авторы наиболее часто использовали простые предложения (55%), например: «Raw cotton is a typical natural material at low price»; «Meantime, the diameter of kapok fiber was reduced from 15–30 μm after carbonization». Следующими по частоте использования были сложноподчиненные предложения (30%) («Furthermore, the preparation of CNT sponges requires complex equipment and expensive precursors, which hinders their industrial application»), вполнине реже, как и в предыдущем случае, использовались сложносочиненные конструкции (11%) например: «EDS results are shown in Table S2, the oxygen content decreased with the increase of the carbonization temperature, and the content was ~ 2.4% at 800 C, indicating the decarboxylation and dehydration occurred during the reaction process». Смешанные конструкции в работе были использованы в крайне незначительной степени, лишь 4% («It is worth mentioning that CMA displays the high absorption capacity with various organic solvents and oils, and its maximum adsorption capacity can be up to 348 times the weight of the original CMA» [7].

Работа сотрудников Калифорнийского университета и Международного университета Флориды посвящена синтезу и изучению структуры новых металлоорганических комплексов, обладающих биологической активностью в отношении некоторых видов бактерий и опубликована в американском издании «Polyhedron». Основная часть статьи содержит 167 предложений, большинство из которых, 72%, являются простыми, например: «Presently, silver-based materials are predominantly used as topical antimicrobials»; «In the present work, we sought to explore the possibility of synthesizing complexes of two coinage metals (Cu and Ag) with a closely related ligand, namely, 2,6-bis(benzothiazole)-pyridine(bztpy)» [4]. Сложносочиненные и сложноподчиненные (с разным типом подчинения) конструкции в тексте работы встречались значительно реже, но с одинаковой частотой (по 14%). В качестве примера сложноподчиненного предложения мож-

но привести следующий: «The World Health Organization (WHO) has recently published a report listing twelve MDR pathogens that require urgent attention, highlighting the need for developing new effective antibacterial agents». «Although silver sulfadiazine releases bioactive silver by dissociating relatively slowly compared to silver nitrate, poor dermal penetration limits its effectiveness», – пример сложносочиненной конструкции из анализируемого текста [4]. Смешанный тип предложений в данной работе не употреблялся.

Таким образом, мы видим, что несмотря на некоторые различия в распределении, которые могут быть связаны как со стилем изложения авторов, так и требованиями к стилистике самого журнала, общая тенденция демонстрирует наибольшее употребление простых синтаксических конструкций. При этом, исследование показало, что структура предложения не влияет на его распространенность. Простые по грамматической структуре предложения, как правило, включали значительное количество однородных членов и были распространены причастными и деепричастными оборотами. Важно также отметить достаточно широкое использование в анализируемых работах и сложноподчиненных конструкций с разным типом подчинения.

Также анализ отобранных материалов показал (табл. 2), что наиболее часто употребляемой формой времени в тексте рассмотренных научных статей является: Simple Tenses в настоящем («A paradigm shift currently drives both energy and mobility sectors away from fossil energy sources...»; «It is important to note here...»; «The obtained CMA has a broad application») и прошедшем времени («We used ethanol as the adsorbent...»; «The standard plating bath for the Ag foam deposition was composed of 1.5 M H₂SO₄...»; «Despite this fact, 2 was able to produce relatively large zones of inhibition»). Использование времен Present Perfect («Both complexes have been characterized»; «Le and coworkers have reported...») и Future Simple («...such OER catalyst will not be stable under continuous electrolysis conditions»; «The persistent emergence of multidrug-resistant (MDR) microbes...will be primary concern for human health...») в рассматриваемых статьях сопоставимо по количеству, но сильно уступает упомянутым выше временам. Форма длительного времени не встретилась ни в одной из работ.

Таблица 2. Распределение по временам клауз в текстах научных статей по химии

Статьи	Simple			Perfect			Continuous		
	Past	Present	Future	Past	Present	Future	Past	Present	Future
[4]	35% (68 шт)	53% (103 шт)	2% (4 шт)	0%	10% (21 шт)	0%	0%	0%	0%
[5]	17% (27 шт)	78% (126 шт)	2% (4 шт)	0%	3% (5 шт)	0%	0%	0%	0%
[6]	36% (66 шт)	56% (102 шт)	3% (5 шт)	0%	5% (9 шт)	0%	0%	0%	0%

Надо отметить, что использование таких форм времен, как что Present Simple и Past Simple, в целом, характерно для повествовательных и описательных текстов.

Далее для текстов химического дискурса необходимо отметить употребление пассивных конструкций, что характерно для научного дискурса в целом. Пассивные конструкции помогают описывать факты и акцентировать внимание на результатах и объектах исследования, а не на лицах, выполняющих эксперимент: «*C₂H₄ is formed in the same potential window between -1.1 V and -1.6 V...*» [5; p. 710]. Однако использование пассивного залога характерно не только для научных текстов, но и для учебной литературы, например: «*[Ca²⁺] is read as "the molarity of calcium ions"*» [1; p.13].

Для научных статей по химии на английском языке характерно также использование модальных глаголов, таких как «can», «may», «must» и других, которые употребляются для выражения степени уверенности, разрешения или необходимости в научных утверждениях, например: «*The catalytic properties of the PGE (Pt in particular) may lower the temperature at which oxidation of the longer chain n-alkanes can occur*» [2; p.108].

Важной отличительной чертой как устных, так и письменных текстов химического дискурса является использование специфической лексики для описания химических веществ и процессов, понятной для участников общения.

Дефиниции и описания крайне характерны, в частности, для научных публикаций данного типа, поскольку помогают точно передавать характеристики химических соединений, реакций или экспериментов: «*Place in a flask of 200 cubic centimeters' capacity 20 grams of potassium nitrate and 80 grams of ferrous sulphate. Add enough water to cover the solids. Close the flask with a tightly fitting rubber stopper carrying a dropping funnel and a delivery tube. Allow concentrated sulphuric acid to enter the flask, drop by drop, and heat gently. A steady stream of pure nitric oxide is evolved.*» [9; p. 46]

Другой особенностью текстов химического дискурса является использование аббревиатур и сокращений, в частности, для обозначения химических соединений, методов физико-химических исследований и реакций. Так, в работе [10] авторы для обозначения соединения *4,5-bisguanidino-substituted o-benzoquinone* («4,5-бисгуанидинозамещенный о-бензохинон») использовали сокращение – L, комплексы с его участием записывались, например, так: «*[L(CuCl₂)₂]⁺*». В органической химии в целом для обозначения многих соединений с громоздким согласно системной номенклатуре названием вводятся общепринятые сокращения. Общепринятыми являются и сокращения методов исследования, например, для газовой хроматографии введена аббревиатура GC, а для тонкой жидкостной хроматографии – TLC. Проведение реакции под воздействием облучения маркируется как «*h ν* ». Аббревиатура CDM обозначает «Clean Development Mechanism» («Механизм

чистого развития (МЧР)) – механизм, с помощью которого развитые страны финансируют проекты по сокращению выбросов вредных парниковых газов в атмосферу внутри страны и в развивающихся странах. Сами парниковые газы, «greenhouse gases», принято обозначать как GHGs (ПГ).

В качестве еще одной особенности можно отметить использование большого числа специальных терминов. Такие научные понятия, как «лиганд» («*ligand*»), «изотоп» («*isotope*»), «валентность» («*valency*»), «моль» («*mole*»), «атомная орбиталь» («*atomic orbital*») являются общеупотребительными и совершенно понятными для любого, кто изучает химию.

Здесь важно отметить, что язык – это динамичная система, поэтому терминология конкретной науки меняется со временем: появляются новые открытия, требующие новых дефиниций. Так возрастание беспокойства мирового научного сообщества проблемами экологии привело к введению такого понятия, как «зеленая химия» («*green chemistry*»), а развитие химии объектов с размерами частиц, во всех трех направлениях равных 10–9 м, – к появлению таких терминов, как «наночастица» («*nanoparticle*»), «наноматериалы» («*nanomaterials*»), «нанохимия» («*nanotechnology*»). Приблизительно с 1990-х годов в обиход химиков вошло понятие «фуллерены» («*fullerenes*») – сферические трехмерные наноструктуры углерода; появление новых веществ в целом предполагает появление новых понятий для их обозначения, как тривиальных, так и систематических.

С другой стороны, некоторые научные химические понятия претерпевают изменения в значении и даже полностью выходят из употребления. Так, например, Д.И. Менделеев для обозначения массы молекулы использовал понятие «молекулярный вес» («*molecular weight*»). В настоящее время понятие «веса» является устаревшим, современные исследователи употребляют термин «масса» («*mass*»). А. Вернер, вводя в химию теорию строения координационных соединений, за создание которой в 1913 г. получил Нобелевскую премию, использовал понятие «побочной валентности» («*secondary valency*»), которое в современной координационной химии является эквивалентным понятию «координационное число» («*coordinate number*»). Термин «инертные газы» («*inert gases*») является синонимичным понятию «благородные газы» («*noble gases*») и относится к газам, расположенным в VIII(A) группе периодической системы, однако в настоящее время считается устаревшим. Дело в том, что под определением «инертные» подразумевалась неспособность этих газов вступать в химическое взаимодействие с другими веществами, т.е. образовывать химические связи. Однако начиная с 1962 г, после получения первых соединений ксенона со фтором, химия благородных газов стала активно развиваться, а термин «инертные» потерял свою актуальность.

Еще одной особенностью лексики химического дискурса является употребление жаргонизмов.

Большой толковый словарь русского языка дает следующее определение этого понятия: «Жаргонизмы – это слова, используемые узким кругом лиц, объединённых общностью интересов, занятий и т.д.» [12]. Т.е., это профессиональные слова, понятные каждому химику, но которые могут вызывать трудности для понимания неспециалистами. Это слова, как правило, с пониженным регистром, употребляемые химиками при повседневном общении, использование которых в научных текстах недопустимо: «*кухня*» – химическая лаборатория; «*варить*» – синтезировать; «*козлить*» (употребительно к прибору) – перестать работать из-за сбоя механизма. Также в качестве примера жаргонных химических слов, употребление которых допустимо, например, в прописях лабораторных экспериментов и учебных изданиях можно привести: «*хромпик*» – дихромат калия $K_2Cr_2O_7$, «*хромовая смесь*» – раствор хромпика в концентрированной серной кислоте, который, благодаря его сильным окислительным свойствам широко используют, среди прочего, в аналитических лабораториях для отмывания стеклянной лабораторной посуды от различных, как правило, органических, загрязнителей; «*кипелки*» – кусочки битого фарфора, которые опускают на дно колбы для равномерного кипения раствора; «*буфер*» – буферный раствор, т.е. раствор, который поддерживает практически неизменный pH при разбавлении или добавлении определенных конечных количеств кислот или щелочей; «*царская водка*» («*aqua regia*») – смесь концентрированной соляной и азотной кислот, способная растворить даже золото.

Необходимость четко и точно выражать свою мысль обязывает авторов химических текстов, в особенности, научных статей, отчетов, стандартов избегать образного языка, метафор, аллегорий, а также эмоциональной окраски речи. Химические тексты отличаются присутствием в них большого количества химических формул и числовых данных, таких как масса, объем, концентрация и др.

Химическая наука – наука экспериментальная, непосредственно связана с выполнением или наблюдением какого-либо действия, поэтому среди частей речи наиболее употребительными в текстах химического дискурса являются глаголы, использующиеся для описания химических процессов, реакций и изменений состояния веществ, например, «*to weigh*» («*взвесить*»), «*to pour*» («*прилить*»), «*to observe*» («*наблюдать*»), «*to catalyze*» («*катализировать*»), «*to react*» («*реагировать*»), «*to dissolve*» («*растворяться*»), «*to change the color*» («*менять цвет*») и тд.

Общая связность текста химического дискурса достигается за счет использования дискурс маркеров. В частности, в рассмотренных работах, были встречены следующие вводные слова: «*however*» («*однако*»), «*moreover*» («*более того*»), «*in recent years*» («*в последние годы*»), «*more importantly*» («*что еще более важно*»), «*generally speaking*»

(«*вообще говоря*»), «*furthermore*» («*кроме того*»), «*therefore*» («*следовательно*»), «*in addition*» («*в дополнение*»), «*in summary*» («*подводя итог*») и т.д.

В качестве еще одной лексической особенности английских химических научных текстов следует отметить также использование множества слов латинского и греческого происхождения. Например, следующие слова имеют латинский корень: «*aqua*» («*вода*»); «*acid*» («*кислота*») – от латинского «*acidus*»; названия многих химических элементов, как, например, «*carbon*» («*углерод*»), «*cuprum*» («*медь*»), «*aluminium*» («*алюминий*»), «*aurum*» («*золото*») и многие другие. Примерами слов, пришедших из греческого языка являются названия ряда элементов, например, «*helium*» («*гелий*»), «*phosphorus*» («*фосфор*»), «*chlorine*» («*хлор*»), а также слова, содержащие приставки: «*bio-*», – «*жизнь*» («*biochemistry*» – «*биохимия*»), «*biomass*» – «*биомасса*»); «*thermo-*» – «*тепло*» («*thermodynamics*» – «*термодинамика*»); «*pyro-*» – «*огонь*» («*pyrolysis*» – «*пиролиз*») и другие.

Таким образом, проведенный анализ позволил выделить языковые особенности научных текстов по химии на английском языке. Базовая терминология, выявленные грамматические и синтаксические особенности текстов составляют объективные потребности специалистов – химиков в английском языке, поэтому их необходимо учитывать при составлении специализированной программы по обучению английскому языку студентов химических специальностей. Обучение английскому языку для профессиональных целей должно быть выстроено на базе вышеперечисленных характеристик.

Литература

1. Barrett J. Inorganic chemistry in aqueous solution. Tutorial chemistry texts. UK: Royal Society of chemistry, 2003–196 p.
2. Bowles J.F.W., Bowles J.H., Giže A.P. C14–22 n-Alkanes in soil from the Freetown layered intrusion, Sierra Leone: products of Pt catalytic breakdown of natural longer chain n-alkanes // Minerals. – 2018–8(3) – P.105–119.
3. Banks D., Di Martino E. Introduction: linguistic and discourse issues in contemporary scientific communication. Aspects of communicating science to a variety of audiences // Journal of pragmatics. – 2019. – 139(1) – P. 185–189.
4. Chakraborty I., Pinto M., Stenger-Smith J., et al. Synthesis, structures and antibacterial properties of Cu(II) and Ag(I) complexes derived from 2,6-bis(benzothiazole)-pyridine // Polyhedron. – 2019. –V.172. – P.1–7.
5. Dutta A., et al. Catalyst Development for Water/CO₂ Co-electrolysis // Chimia. – 2019. – Vol. 73, № 9. – P. 707–713.
6. Samadov A.S., et al. Complex formation of silver (I) with 1,2,3 – Benzotriazole: protonization constants of 1,2,3-benzotriazole // Moscow University Bulletin. – 2023. – V.78, № 3. – P. 136–140.

7. Song P., et al. Carbon microtube aerogel derived from kapok fiber: An efficient and recyclable sorbent for oils and organic solvents // *ACS Nano*. – 2020. – Vol.14, № 1. – P. 595–602.
8. Sjöström J. The Discourse of Chemistry (and Beyond) // *International Journal for Philosophy of Chemistry*. – 2007. – Vol. 13, № 2. – P. 83–97.
9. Keiser E.H. Laboratory work in Chemistry: a series of experiments in general inorganic chemistry/ American book company, 1895–119 p.
10. Schrempp D.F. et al. Homo- and heterobinuclear Cu and Pd complexes with a bridging redox-active bisguanidino-substituted dioxolene ligand: electronic structure and metal–ligand electron-transfer // *Chem. – A Eur. J.* – 2017. – Vol. 23, № 48. – P. 11636–11648.
11. Мордовина Т.В., Воякина Е.Ю., Королева Л.Ю. Научный дискурс через призму социолингвистического подхода и когнитивной лингвистики // *Мир науки, культуры, образования*. – 2019–2(75). – с. 366–369.
12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ozhegov.slovaronline.com> (дата обращения 15.03.2024)
13. Попова Т.П. Характеристики институционального дискурса // *Историческая и социально-образовательная мысль*. –2015. – Том7, № 6, часть 2. – С. 295–300.

SYNTACTIC, GRAMMATICAL AND LEXICAL FEATURES OF CHEMICAL DISCOURSE TEXTS ON THE EXAMPLE OF SCIENTIFIC ENGLISH-LANGUAGE ARTICLES ON CHEMISTRY

Stepnova A.F., Litvin E.Yu.

Moscow Pedagogical State University – MPSU

Chemical discourse is a combination of pedagogical and academic, or scientific, communication in the field of chemistry, where chemical knowledge is transferred from teachers to students, and chemical science professionals exchange information, discuss research results, develop new theories and methods, and present their discoveries to the community and the public. The paper examines the linguistic features of scientific English-language texts on chemistry, which include consideration of structural types of sentences, features of grammatical constructions and the specifics of vocabulary. Consideration of this issue seems to be an urgent task, since the

identified characteristics reflect the objective needs of chemists in a foreign language and create the basis for the development of specialized language training course for English for specific purposes of specialists in the field of chemistry.

Keywords: discursive analysis; professional communication; lexical analysis; syntactic analysis; grammatical analysis; English for specific purposes.

References

1. Barrett J. Inorganic chemistry in aqueous solution. Tutorial chemistry texts. UK: Royal Society of chemistry, 2003–196 p.
2. Bowles J.F.W., Bowles J.H., Gize A.P. C14–22 n-Alkanes in soil from the Freetown layered intrusion, Sierra Leone: products of Pt catalytic breakdown of natural longer chain n-alkanes // *Minerals*. – 2018–8(3) – R.105–119.
3. Banks D., Di Martino E. Introduction: linguistic and discourse issues in contemporary scientific communication. Aspects of communicating science to a variety of audiences // *Journal of pragmatics*. – 2019. – 139(1) – P. 185–189.
4. Chakraborty I., Pinto M., Stenger-Smith J., et al. Synthesis, structures and antibacterial properties of Cu(II) and Ag(I) complexes derived from 2,6-bis(benzothiazole)-pyridine // *Polyhedron*. – 2019. –V.172. – R.1–7.
5. Dutta A., et al. Catalyst Development for Water/CO₂ Co-electrolysis // *Chimia*. – 2019. – Vol. 73, No. 9. – P. 707–713.
6. Samadov A.S., et al. Complex formation of silver (I) with 1,2,3-Benzotriazole: protonization constants of 1,2,3-benzotriazole // *Moscow University Bulletin*. – 2023. – V.78, No. 3. – P. 136–140.
7. Song P., et al. Carbon microtube aerogel derived from kapok fiber: An efficient and recyclable sorbent for oils and organic solvents // *ACS Nano*. – 2020. – Vol.14, No. 1. – P. 595–602.
8. Sjöström J. The Discourse of Chemistry (and Beyond) // *International Journal for Philosophy of Chemistry*. – 2007. – Vol. 13, No. 2. – P. 83–97.
9. Keiser E.H. Laboratory work in Chemistry: a series of experiments in general inorganic chemistry/ American book company, 1895–119 p.
10. Schrempp D.F. et al. Homo- and heterobinuclear Cu and Pd complexes with a bridging redox-active bisguanidino-substituted dioxolene ligand: electronic structure and metal–ligand electron-transfer // *Chem. – A Eur. J.* – 2017. – Vol. 23, No. 48. – P. 11636–11648.
11. Mordovina T.V., Voyakina E.Yu., Koroleva L. Yu. Scientific discourse through the prism of the sociolinguistic approach and cognitive linguistics // *World of science, culture, education*. – 2019–2(75). – With. 366–369.
12. Ozhegov S.I., Shvedova N. Yu. Large explanatory dictionary of the Russian language [Electronic resource]. – Access mode: <https://ozhegov.slovaronline.com> (access date 03/15/2024)
13. Popova T.P. Characteristics of institutional discourse // *Historical and social-educational thought*. –2015. – Volume 7, No. 6, part 2. – P. 295–300.

Тютченко Александр Максимович,

кандидат исторических наук, профессор, Московский
городской педагогический университет
E-mail: tyutchenkoam@yandex.ru

Статья посвящена актуальной теме, поскольку передача национальных традиций России молодежи – одна из важных задач. Языковые средства играют ключевую роль в этом процессе, так как они способны эффективно передавать и сохранять культурное наследие, формируя представление о национальной идентичности. В статье представлены результаты опросов, проведенных среди молодежи и педагогов для выявления уровня знаний о национальных традициях, которые подчеркивают наблюдаемую в наше время утрату интереса среди молодежи к национальным традициям и культуре. В такой ситуации важно стимулировать интерес молодежи к национальным традициям России. Автором приведены меры, принимаемые правительством для стимулирования интереса молодежи к национальным традициям России. В статье отмечено то, что языковые средства (литература, изобразительное искусство, кино) играют важную роль в сохранении и передаче национальных традиций России молодым поколениям, приведена их подробная характеристика. Описаны современные форматы передачи национальных традиций молодежи. В итоге автором сделан вывод, что необходимо продолжать усилия по сохранению и передаче национальных традиций, чтобы молодое поколение могло в полной мере осознать и преемственно передать богатство своей культуры будущим поколениям.

Ключевые слова: молодежь, национальные традиции, языковые средства, литература, кинематограф, изобразительное искусство.

Введение

В настоящее время передача национальных традиций России молодежи является одной из важных задач. Языковые средства играют ключевую роль в этом процессе, поскольку они способны эффективно передавать и сохранять культурное наследие, формируя представление о национальной идентичности.

Однако современная молодежь в России все чаще теряет интерес к национальным традициям и культуре. Это может привести к постепенному забвению и утрате ценностей, которые являются важным элементом идентичности и культурного наследия страны. Следовательно, необходимо искать способы стимулирования интереса молодежи к национальным традициям и эффективные языковые средства для их передачи.

Цель исследования – провести анализ языковых средств передачи молодежи национальных традиций России.

Материалы и методы исследований

Статья опирается на исследования нескольких авторов, включая работы Е.О. Куняевой [7], Д.А. Ефремова, В.Е. Квасова [5] и других. Эти исследования предоставляют важные научные выводы и практический опыт по теме исследования.

Методы включают анализ научной литературы, результаты опросов, интервью.

Результаты и обсуждения

В городе Йошкар-Ола был проведен опрос, в котором приняло участие 200 молодых людей. Целью опроса было выявление уровня знаний о культурном наследии, национальных традициях. Результаты опроса представлены на рис. 1.

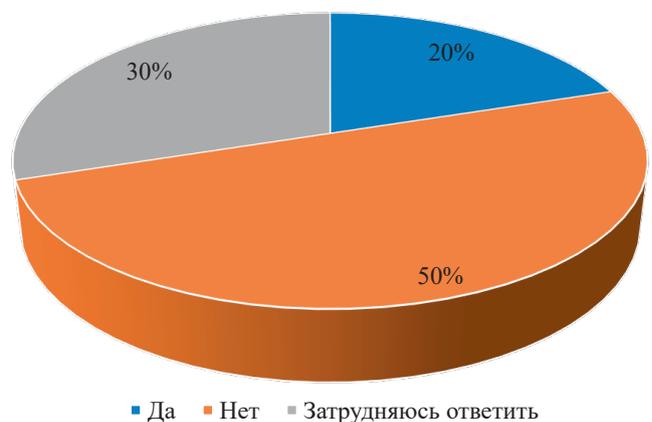


Рис. 1. Результаты опроса молодежи о выявлении знаний о культурном наследии [11]

Результаты опроса демонстрируют то, что лишь небольшая часть (20%) обладает достаточными знаниями о национальных традициях. Большинство участников опроса (50%) не имеют представления о национальных традициях. Значительная доля опрошенных (30%) затруднились дать ответ на этот вопрос.

Далее приведем результаты опроса, проведенного среди педагогов. В рамках опроса педагогам был задан вопрос о том, имеют ли современные школьники полноценное представление о традиционных российских ценностях и их сущности. Ответы фиксировались на четырехпозиционной шкале: «точно да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «точно нет».

Результаты опроса, представленные на рисунке 2, демонстрируют, что большинство участников опроса (58,8%) выразили положительное мнение относительно представлений современных школьников о традиционных российских ценностях, выбирая ответы «точно да» или «скорее да, чем нет». В то же время, 41,2% респондентов выразили отрицательное мнение, выбирая ответы «скорее нет, чем да» или «точно нет» [10].

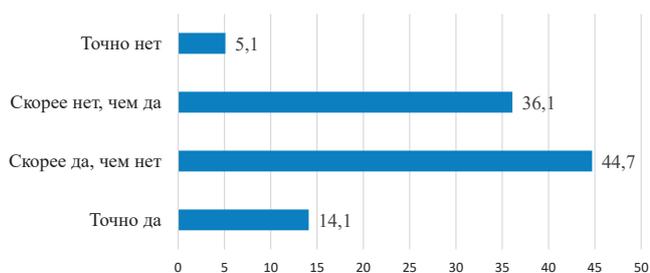


Рис. 2. Результаты респондентов на вопрос: «Имеют ли современные школьники полноценное представление о традиционных российских ценностях и их сущности?», %

Таким образом, результаты опросов подчеркивают наблюдаемую в наше время утрату интереса среди молодежи к национальным традициям и культуре. В такой ситуации важно стимулировать интерес молодежи к национальным традициям России. Ведь передача национальных традиций молодежи играет ключевую роль в сохранении культурного наследия и формировании национальной идентичности.

Е.О. Куняева подчеркивает, что национальные традиции представляют собой не только историческую память народа, но и определяют общность переживаний, укрепляют чувство патриотизма и национальной гордости. В рамках этих традиций проявляются уникальные черты как материальной, так и духовной культуры, а также особенности сознания и психологические особенности взаимоотношений с другими народами [7, с.176]. Важно, чтобы молодые люди понимали свои корни, ценили и уважали культурные традиции своего народа.

Как отмечают Д.А. Ефремов, В.Е. Квасов, в наше время, когда страна переживает духовно-нравственный кризис, наша задача – пересмотреть воспитательные системы дошкольных и школьных

учреждений. Важно внедрить больше материала в образовательный процесс, посвященного изучению национальных традиций России, обычаев, обрядов и русских народных праздников [5, с.173].

В своем видеобращении к участникам церемонии вручения премии общества «Знание», президент Российской Федерации Владимир Путин выразил убеждение в том, что преемственность развития страны является залогом ее будущего. Он подчеркнул важность того, чтобы у молодежи были четкие жизненные ориентиры, и чтобы она придерживалась наших традиционных ценностей.

Президент также отметил необходимость обучения нового поколения на лучших образцах отечественной и мировой культуры, литературы, научных достижений и образования. Он подчеркнул, что для защиты национальных интересов важно, чтобы молодежь знала историю своей страны, имена настоящих героев и строителей. История дает россиянам понимание их корней и переломных моментов, через которые прошли их предки, создавая и защищая величие страны. Знание истории, традиционных ценностей и культурного наследия служат основой национальной идентичности, способствуя единству народа [6].

Правительство Российской Федерации приняло важное решение, утвердив «Концепцию сохранения и развития нематериального этнокультурного достояния» до 2030 года [1]. Эта Концепция направлена на создание условий для сохранения, изучения и популяризации обычаев, обрядов, традиций, праздников, народных песен, танцев, былин и промыслов.

Реализация данной Концепции будет способствовать передаче молодым поколениям духовного опыта, который обеспечивает единство многонационального народа России. Это также способствует сохранению российской самобытности, культуры и традиционных духовно-нравственных ценностей. Подобные инициативы играют важную роль в патриотическом и духовно-нравственном воспитании молодежи, формируя у них глубокое уважение к истории, традициям и культурному наследию своей страны.

Языковые средства играют важную роль в сохранении и передаче национальных традиций России молодым поколениям.

А.А. Муртазаалиев подчеркивает, что язык является наследием, следуя по следам которого можно понять культуру и бытие различных народов мира. Он позволяет воссоздать образы жизни конкретного народа в ходе общения между людьми. Язык, обладающий обширными ресурсами, способен передать картины прошлого во всех их красках. Все исторические события представлены через призму восприятия мира отдельных авторов [9, с.155].

Языковых средств передачи молодежи национальных традиций России несколько.

Одно из самых основных языковых средств – это литература. Литературный язык гораздо шире и богаче быденного языка, он сам по себе явля-

ется достоянием культуры. Литература, как зеркало души и времени, всегда была и остается актуальной для любого поколения, в том числе и для российской молодежи.

Через литературу передаются и сохраняются национальные традиции России, создавая мост между прошлым, настоящим и будущим. Литературные произведения отражают богатство культурного наследия России, позволяя молодежи погрузиться в атмосферу различных эпох, почувствовать дух времени и понять ценности и традиции российского народа.

В литературе можно найти описание национальных праздников, обрядов, обычаев, которые отражаются в произведениях как отдельными сценами, так и через образы персонажей. Авторы используют различные литературные приемы, чтобы передать атмосферу и особенности национальной культуры, а также показать, как эти традиции влияют на жизнь и поведение героев. Литературные произведения не только сохраняют и передают историческое наследие, но и помогают сформировать понимание и уважение к национальным традициям, воспитывая чувство гордости за свою культуру и народ.

Современные технологии позволяют представить литературу в цифровом формате, что делает ее более доступной для молодежи, привыкшей к использованию смартфонов и других устройств.

Еще одним языковым средством передачи молодежи национальных традиций России является изобразительное искусство. Н.Г. Молодцова, С.К. Тивикова обращают внимание на то, что произведения изобразительного искусства не только являются частью национальной культуры, но и могут быть эффективным средством передачи знаний о русских традициях и обычаях. Искусство позволяет увидеть реалии бытия, особенности культуры и дух времени определенной эпохи.

Сравнение различных картин, отражающих одни и те же явления русской культуры, но созданных в разные исторические периоды или с разных точек зрения, позволяет лучше понять изменения, происходящие со временем, и то, что сохраняется в культуре на протяжении столетий.

Один из наиболее эффективных методов погружения в русские традиции и обычаи через искусство – это проведение фасилитированной дискуссии на основе произведений живописи. Этот метод предполагает коллективное обсуждение картины, которая отражает определенные аспекты культуры, обычаи и традиции русского народа. Для более глубокого освоения культурного наследия целесообразно применять такие методы, как «Ожившая картина» и «Вхождение в картину». В их рамках учащиеся импровизируют и вживаются в образы героев картины, переживая эмоции и события, связанные с народными традициями и обычаями [8, с.135].

Сегодня передача молодежи национальных традиций России с помощью изобразительного искусства осуществляется через современные

форматы: цифровые галереи и музеи, виртуальные и дополненные реальности.

В качестве еще одного языкового средства передачи молодежи национальных традиций России является кино. Фильмы могут не только отражать исторические и культурные аспекты жизни России, но и вдохновлять молодое поколение на изучение своих корней, ценностей и традиций. Через кино молодежь может увидеть разнообразие национальных обычаев, яркие образы и символы культуры, а также лучше понять и оценить богатство и многообразие культурного наследия России.

Как отмечает Т.В. Беспалова, киноязык стал одним из основных факторов, определяющих личную и культурную идентичность человека. Художественное пространство, создаваемое киноискусством, обладает мощным воздействием на просвещение и воспитание общества. Полное погружение в мир кино позволяет людям расширить свои горизонты понимания и переживания, способствуя развитию культурной осведомленности и формированию общественных ценностей [2, с.58].

Леонид Огуль, первый заместитель председателя Комитета Государственной Думы по охране здоровья и депутат фракции «Единая Россия», высказывает мнение о необходимости возрождения просмотра фильмов, которые отражают традиционные ценности. Он отмечает, что советские фильмы, передачи и песни, которые мы все помим, всегда придавали большое значение традиционным ценностям, таким как крепкая семья и уважение к старшему поколению. Огуль подчеркивает, что именно в семье с самого раннего детства дети учатся ценить взаимопомощь, понимание, сострадание, ответственность и любовь [4].

Современное состояние российского (советского) кинематографа требует возрождения его традиций с целью сохранения российской культуры, иерархии значимых для русской цивилизации ценностей.

Как отмечает Т.В. Беспалова, несмотря на наличие отдельных документов о государственной поддержке кинопроизводства, большая часть выпускаемых фильмов недостаточно обеспечивает сохранение и передачу традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Ограниченный набор организационно-правовых механизмов поддержки кинопроизводства оказывается недостаточным для решения задач, связанных с обеспечением национальной безопасности в культурной сфере. В этом контексте необходимо возрождение традиций российского кинематографа с целью сохранения российской культуры и иерархии значимых для русской цивилизации ценностей. Подобное возрождение может способствовать не только сохранению культурного наследия, но и обеспечению передачи этих ценностей подрастающему поколению, что является важным аспектом обеспечения национальной безопасности в культурной сфере [2, с.63].

Мнение вице-премьера РФ Татьяны Голиковой о необходимости продвижения российских традиционных ценностей через отечественное кино свидетельствует о важности сохранения и передачи национальной идентичности через культурные средства. Голикова указывает на такие ключевые ценности, как долг, патриотизм, семья, любовь к родине, а также комплекс чувств, включая любовь и ненависть, которые имеют важное значение для российской культуры [3]. Поддержка этих ценностей через российское кино поможет укрепить и распространить их среди населения, особенно среди молодежи, и способствует формированию патриотического и культурного сознания. Такой подход способствует не только сохранению национальных традиций, но и культурному обогащению общества.

Помимо перечисленных языковых средств передачи молодежи национальных традиций может быть организация выставок, фестивалей, лекций, культурных мероприятий и т.д. Кроме того, использование современных средств массовой информации, таких как социальные медиа и онлайн-платформы, может помочь привлечь внимание молодежи к национальным традициям через интересный и доступный формат.

Выводы

В заключение стоит подчеркнуть, что передача национальных традиций молодежи играет важную роль в сохранении культурного наследия и формировании национальной идентичности. Несмотря на утрату интереса среди молодежи к этим традициям в наше время, важно активно стимулировать их интерес через различные языковые средства, такие как литература, искусство, кино, цифровые платформы и интерактивные мероприятия. Эти языковые средства помогают молодежи не только узнать о своем культурном наследии, но и ощутить его ценность и значимость. Необходимо продолжать усилия по сохранению и передаче национальных традиций, чтобы молодое поколение могло в полной мере осознать и преемственно передать богатство своей культуры будущим поколениям.

Литература

1. Распоряжение Правительства РФ от 02.02.2024 N 206-р «Об утверждении Концепции сохранения и развития нематериального этнокультурного достояния Российской Федерации на период до 2030 года»//СПК «КонсультантПлюс»
2. Беспалова, Т.В. Кинематограф как способ интерпретации национальной памяти: аксиологическое измерение / Т.В. Беспалова // Политическое пространство и социальное время: Власть символов и память поколений: Сборник научных трудов XXXVIII Международного харакского форума, Ялта, 02–05 ноября 2021 года. – Симферополь: Общество с ограниченной

ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2022. – С. 57–64

3. Голикова призвала поддерживать российские ценности и традиции в кино [Электронный источник]//Режим доступа: <https://tass.ru/kultura/19058521> (Дата обращения: 13.04.2024)
4. Депутат счел необходимым возродить показ фильмов с традиционными ценностями [Электронный источник]//Режим доступа: <https://dumatv.ru/news/deputat-schel-neobhodimim-vozrodit-pokaz-filmov-s-traditsionnimi-tsennostyami> (Дата обращения: 13.04.2024)
5. Ефремов, Д.А. Национальные традиции России как средство духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения / Д.А. Ефремов, В.Е. Квасов // Образование XXI века: гуманизация, поливариативность, цифровизация: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Липецк, 25 декабря 2019 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2019. – С. 172–176
6. Замахина Т. Путин: Залог будущего РФ – чтобы молодежь считала традиционные ценности своими//Российская газета [Электронный источник]//Режим доступа: <https://rg.ru/2024/02/26/putin-zalog-budushchego-rf-chtoby-molodezh-schitala-tradicionnye-cennosti-svoimi.html> (Дата обращения: 13.04.2024)
7. Куняева, Е.О. Сохранение культурного наследия через передачу национальных традиций молодежи в системе дополнительного образования / Е.О. Куняева // Национальное культурное наследие России: региональный аспект: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции: в 2-х частях, Самара, 29 марта 2019 года / Под редакцией С.В. Соловьевой. Том Часть II. – Самара: Самарский государственный институт культуры, 2019. – С. 175–178
8. Молодцова, Н.Г. Освоение обучающимися российских традиций и обычаев средствами произведений живописи / Н.Г. Молодцова, С.К. Тивикова // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам. Роль русского языка в формировании российской идентичности: образовательные аспекты: материалы VI всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 21 апреля 2023 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 131–136
9. Муртазаалиев, А.А. Язык как средство передачи культурного наследия / А.А. Муртазаалиев // Язык. Культура. Общество: Материалы межведомственной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 19 ноября 2021 года / Сост.: В.Н. Устюжанин, Л.В. Марченко. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский уни-

верситет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2022. – С. 155–158

10. Приобщение школьников к традиционным российским ценностям средствами внеурочной деятельности: Аналитический отчет по результатам мониторинга: / Под ред. Гукаленков О.В. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022 г. – 94 с
11. «Традиции вне времени» [Электронный источник]//Режим доступа: https://moybusiness2023.guu.ru/katalog-zayavok/project_33.html (Дата обращения: 13.04.2024)

LINGUISTIC MEANS OF TRANSMITTING RUSSIAN NATIONAL TRADITIONS TO YOUNG PEOPLE

Tyutchenko A.M.

Moscow City Pedagogical University

The article is devoted to an urgent topic, since the transfer of Russian national traditions to young people is one of the important tasks. Language tools play a key role in this process, as they are able to effectively transmit and preserve cultural heritage, forming an idea of national identity. The article presents the results of surveys conducted among young people and teachers to identify the level of knowledge about national traditions, which emphasize the loss of interest among young people in national traditions and culture observed in our time. In such a situation, it is important to stimulate the interest of young people in the national traditions of Russia. The author presents the measures taken by the government to stimulate the interest of young people in the national traditions of Russia. The article notes that linguistic means (literature, fine arts, cinema) play an important role in preserving and transmitting the national traditions of Russia to young generations and provides their detailed characteristics. The modern formats of transmission of national traditions of youth are described. As a result, the author concludes that it is necessary to continue efforts to preserve and transfer national traditions so that the younger generation can fully realize and successfully transfer the richness of their culture to future generations.

Keywords: youth, national traditions, linguistic means, literature, cinematography, fine arts.

References

1. Order of the Government of the Russian Federation dated 02.02.2024 N 206-r "On approval of the Concept of preservation and development of the intangible ethno-cultural heritage of the Russian Federation for the period up to 2030"//SEC "Consultant Plus."
2. Bespalova, T.V. Cinematography as a way of interpreting national memory: Axiological dimension / T.V. Bespalova // Political space and social time: The power of symbols and the memory of generations: A collection of scientific papers of the XVI-II International Charak Forum, Yalta, November 02–05, 2021. – Simferopol: Limited Liability Company "Publishing House Printing House "Arial", 2022. – pp. 57–64
3. Golikova urged to support Russian values and traditions in cinema [Electronic source]//Access mode: <https://tass.ru/kultura/19058521> (Date of application: 04/13/2024)
4. The deputy considered it necessary to revive the screening of films with traditional values [Electronic source]//Access mode: <https://dumatv.ru/news/deputat-schel-neobhodimim-vozrodit-pokaz-filmov-s-traditsionnimi-tsennostyami> (Date of application: 04/13/2024)
5. Efremov, D.A. National traditions of Russia as a means of spiritual and moral education of the younger generation / D.A. Efremov, V.E. Kvasov // Education of the XXI century: humanization, multivariability, digitalization: Materials of the All-Russian scientific conference with international participation, Lipetsk, December 25, 2019. Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, 2019. – pp. 172–176
6. Zamakhina T. Putin: The key to the future of the Russian Federation is for young people to consider traditional values as their own//Rossiyskaya Gazeta [Electronic source]//Access mode: <https://rg.ru/2024/02/26/putin-zalog-budushchego-rf-chtobymolodezh-schitala-tradicionnye-cennosti-svoimi.html> (Date of application: 04/13/2024)
7. Kunyaeva E.O. Preservation of cultural heritage through the transfer of national traditions of youth in the system of additional education / E.O. Kunyaeva // National cultural heritage of Russia: regional aspect: Materials of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference: in 2 parts, Samara, March 29, 2019 / Edited by S.V. Solovyova. Volume Part II. – Samara: Samara State Institute of Culture, 2019. – pp. 175–178
8. Molodtsova, N.G. Mastering by students of Russian traditions and customs by means of paintings / N.G. Molodtsova S.K. Tivikova // Meta-subject approach in education: the Russian language in school and university teaching of various subjects. The role of the Russian language in the formation of Russian identity: educational aspects: materials of the VI All-Russian Scientific and Practical conference with international participation, Moscow, April 21, 2023. – Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2023. – pp. 131–136
9. Murtazaaliev A.A. Language as a means of transmitting cultural heritage / A.A. Murtazaaliev // Language. Culture. Society: Proceedings of the interdepartmental scientific and practical conference, St. Petersburg, November 19, 2021 / Comp.: V.N. Ustyuzhanin, L.V. Marchenko. – St. Petersburg: St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 2022. – pp. 155–158
10. Introducing schoolchildren to traditional Russian values by means of extracurricular activities: An analytical report on the results of monitoring: / Ed. Gukalenkov O.V. – М.: Federal State Budgetary Educational Institution "Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Sciences", 2022–94 p.
11. "Traditions beyond time" [Electronic source]//Access mode: https://moybusiness2023.guu.ru/katalog-zayavok/project_33.html (Date of application: 04/13/2024)

Лингвистический анализ актуализируемых имиджевых ролей в публичных выступлениях Хиллари Клинтон (на материале политических речей государственного секретаря США Хиллари Клинтон и ее автобиографического романа «Living History»)

Умарова Парвина Иброгимовна,

преподаватель кафедры иностранных языков, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет»
E-mail: umarova_pi@surgu.ru

Ситникова Анастасия Юрьевна,

к. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет»
E-mail: sitnikova_ayu@surgu.ru

В статье соотносятся понятия «имидж» и «политический имидж», рассматриваются имиджевые роли в политическом дискурсе. Представлен лингвистический анализ речей Хиллари Клинтон на примере текстового материала ее выступлений. Автор выделяет основные характеристики речевого портрета политика. Основываясь на анализе публичных выступлений Хиллари Клинтон, а также на рассмотренных характеристиках, автор выделяет такие имиджевые роли: своя/простая американка, борец за права, борец за правду.

Ключевые слова: имиджевая роль, речевой портрет, политический дискурс, имидж политика.

Введение

Лингвистические исследования имиджевых ролей политиков являются важным аспектом современной политической науки. Фокус на языке и речи политических деятелей позволяет не только понять, каким образом политики конструируют свой образ в общественном сознании, но и раскрыть скрытые стратегии манипуляции мнениями. Актуальность исследования заключается в том, что несмотря на большое количество работ, посвященных изучению речевого имиджа политиков, понятие «имиджевой роли» и его наполнение недостаточно полно освещены. Цель исследования – рассмотреть понятие «имиджевая роль» в контексте современной науки, выявить и проанализировать основные имиджевые роли госсекретаря США Хиллари Клинтон.

Литературный обзор

Исследование имиджа политика проводится в рамках изучения лингвополитической персонологии, которая представлена работами А.П. Чудинова, Н.Б. Руженцовой, А.К. Михальской, Т.В. Романовой, Д.А. Щитовой и пр.

В современной науке под имиджем понимается «непосредственно или преднамеренно создаваемое визуальное впечатление о личности или социальной структуре» [7]. Тогда как политический имидж воспринимается как «целенаправленно создаваемый посредством частотного воспроизведения эмоционально окрашенный образ субъекта политической системы, обладающий высокой степенью информативности и способностью воздействовать на народные массы» [3]. Имидж в целом, и политический имидж в частности, является объектом для междисциплинарных исследований: ученых интересуют различные факторы, влияющие на построение и восприятие политика (характеристики кандидатов, политические позиции и пр.), вербальные и невербальные способы воздействия на аудиторию. Так, например, Д. Думитреску отмечает, что именно невербальные компоненты имиджа влияют на то, как реципиенты «реагируют на политические события и оценивают политиков» [11]. Тогда как Е.С. Кудинова и Е.А. Юкляева подчеркивают, что «учет аддитивного вклада вербального, просодического, невербального и визуального модусов» [4] смогут полностью отразить эффективность воздействия имид-

жа политика на аудиторию. Для лингвистики представляют интерес, в первую очередь, вербальные способы построения и репрезентации имиджа политического лидера.

О.И. Калинин [3] предлагает следующую модель имиджа, которая включает в себя две составляющие: 1) действие носителя политического имиджа 2) самопозиционирование носителя политического имиджа. Т.В. Метляева [5] также выделяет внутренний, самоощущение политика и внешний имидж, создаваемый для аудитории. Каждая составляющая представлена набором языковых (лексических, грамматических, синтаксических и речевых средств) стратегий, тактик реализации.

Так, в лингвистике имидж рассматривается вербально, при этом в фокусе внимания находится «то, как говорит или пишет человек [...], а также его культура речи (составляющей общей культуры человека), риторическое или ораторское мастерство» [5], что роднит его с термином «речевой портрет». Однако, стоит подчеркнуть, что имидж – это целенаправленное воздействие на публику, осознанный выбор слов и построение речи, при помощи которых политик апеллирует к заложенным в массовом сознании стереотипам и моделирует представление адресата о себе. Таким образом, политические лидеры в пределах одной имиджевой стратегии, прибегают к использованию различных ролей, которые могут быть довольно разнообразными. О.С. Иссерс [2] выделяет следующие имиджевые роли, которые она также называет ярлыками – «патриот», «простой человек», «борец за социальную справедливость», «отличный семьянин», «мудрец», «неполитик», «избранник народа», «провидец», «вождь», «сильная рука», «хозяин» и пр.

Таким образом, имиджевая роль (также коммуникативная роль, имиджевая маска) – это частное «воплощение некоего стереотипного представления о том или ином политике, сложившегося в массовом сознании» [8].

Другими словами, под имиджевой ролью политика, мы понимаем динамическую характеристику, представленную совокупностью речевых формул и реплик, которые применяются в политической коммуникации с целью более точечного воздействия на адресата.

Материалы и методы

Несмотря на изученность темы политического имиджа, Т.Н. Галинская [1] отмечает, что единая методология лингвистического анализа репрезентации имиджевых ролей в речи политического лидера еще не устоялась. Так, исследователи в области когнитивистики нацелены на реконструкцию языковой картины и выявление базовых доминант, применяя при этом методы концептуального анализа [6].

Лингвопрагматический подход, в свою очередь, описывает особенности речевого поведения политика, основываясь на типологическом методе

исследования [6]. В настоящей статье мы изучаем лексическое и семантическое наполнение речей политика в русле как лингвопрагматики, так и когнитивистики.

Материалом исследования послужили публичные выступления Хиллари Клинтон, с 2009 по 2013, период, когда политик занимала пост Государственного секретаря Соединенных Штатов Америки, ее автобиографического романа «Living History».

Обсуждение

Успех политической коммуникации во многом зависит от умелого использования политиком от умения донести основную мысль до аудитории, воздействовать на политическую картину мира адресата. Политические речи идеологически обусловлены и рассчитаны на то, что они будут восприняты публикой определенным образом. Естественно, что одна из главных функций политической речи – влиять на адресную аудиторию. В связи с этим возникает необходимость учитывать запросы аудитории и подстраивать речь под различные нужды адресата.

Проанализировав политические речи Хиллари Клинтон, мы выделили ряд приемов, характерных для ее выступлений:

- 1) Простота и ясность аргументации. При обращении к аудитории, состоящей из неподготовленных слушателей, Хиллари Клинтон использует простые слова и несложные синтаксические структуры, чтобы донести основную идею своего выступления. Для публичных речей Хиллари Клинтон характерен прием нагнетания, который она применяет, чтобы подчеркнуть ключевые мысли своего выступления.
- 2) Акцент на единстве нации. Другой характерной особенностью является акцент на сплоченности нации, для выступлений политика характерно частотное использование местоимения *we* и его притяжательной формы *our*, что призвано подчеркнуть принадлежность Хиллари Клинтон к народу США
- 3) Уничижительные характеристики оппонента. В своих публичных выступлениях Хиллари Клинтон прибегает к тактике «своей-чужой» через использование уничижительных характеристик оппонентов

Основываясь на анализе публичных выступлений Хиллари Клинтон, а также на рассмотренных нами характеристиках, мы выделили следующие применяемые политиком имиджевые роли: своя/простая американка, борец за права женщин, борец за правду.

Доминантой имиджа Хиллари Клинтон является ее самоопределение как «своей/простой американки». Однако, эта имиджевая роль выступает имплицитно. Характерной особенностью политических выступлений Клинтон является отсутствие сложных политических или экономических терминов; вместо этого политик апеллирует к более близким ее аудитории понятиям и ценностям.

Для построения имиджа «своей» Хиллари Клинтон прибегает к тактике противопоставления «свои – чужие».

Так, идентифицируя свою принадлежность к народу США, Хиллари Клинтон заявляет о своей причастности ко всем процессам, происходящим в стране: «*For our taxes are low; our inflation is down; our debt is manageable; our reduced regulations are favorable to business*» [10]. В данном случае, притяжательное местоимение «*our*» указывает на тот факт, что политик сталкивается с теми же проблемами, что и все остальные жители США, и точно так же радуется, когда эти проблемы удастся решить. Хиллари Клинтон также использует анафору, каждый раз начиная фразу с местоимения *our*, тем самым делая его смысловым центром высказывания.

Обращаясь с речью к людям за пределами США, Хиллари Клинтон всегда говорит о схожих чертах различных наций, при этом применяя тактику противопоставления «свои-чужие»: «*Regardless of how much we have in common with people everywhere, deep differences are created by history, geography and culture*» [9].

В данном примере оппозиция «свои-чужие» вербализуется при помощи противопоставления «*in common – differences*», что делает политика не только «своей», но и подчеркивает общность народа перед лицом «чужих» и их истории, географии, культуры.

В целом, использование имиджевой роли «своя/простая американка» направлено на создание атмосферы взаимопонимания между представителями единой нации.

Другая важная имиджевая роль Хиллари Клинтон: **Борец за права.**

Это имиджевая роль ориентирована на систему нравственных ценностей аудитории, и воздействует на эмоциональную сферу реципиента [2]. Как отмечает О.С. Иссерс [2], для этой роли характерны следующие тематические цепочки проблем: старики, пенсионеры, малообеспеченные, безработные, многодетные семьи. Хиллари Клинтон говорит о правах женщин и различных социальных меньшинств.

Так, говоря о правах женщин, Хиллари Клинтон редко прибегает к стилистическим приемам, однако использует прямые номинации, выражая надежду и заинтересованность в изменении положения женщин в США:

I hoped that all women would eventually be free and prepared to make their own choices in life [12].

I'm very keen on helping women to continue to progress around the world [12].

Доминантная роль Хиллари Клинтон «своя» также смешивается с ролью борца. Политик причисляет себя к сообществу «ущемленных в правах», используя местоимение «*we*» и обращается к неким другим «*others*», таким образом, вновь проводя границу между своими (бесправными) и чужими (которые создают двойные стандарты):

I think anyone who believes that their voice is not being heard, that they're being marginalized, that they

are somehow being treated as a second-class citizen, the victim of hypocrisy, we feel as though there's a double standard [12].

Отметим, что в этой имиджевой роли Клинтон ощущает собственное «я». Говоря о проблемах меньшинств, Хиллари часто говорит о себе от первого лица, выражая свое мнение (*I think, I am keen on*), а также открыто признается, что способна постоять за других:

I got a reputation for being able to stand up to them, which may be why I was elected to co-captain [12].

В целом отметим, что в этой роли политик чувствует себя уверенно, говоря об ущемленных правах людей, Клинтон часто выражает свое мнение, использует прямые номинации.

4) Борец за правду

Помимо защиты бесправных, речи Клинтон также направлены на борьбу с «лживыми политиками». На лексическом уровне это проявляется в использовании уничижительных характеристиках оппонента, использовании иронии, сарказма.

Будучи лидером демократической партии, Хиллари Клинтон встретила своих главных оппонентов в лице представителей партии республиканцев. В связи с этим, неотъемлемым элементом публичных речей Клинтон стало разоблачение деятельности противника: «*By Labor Day, Bill's campaign was picking up momentum, and the Republicans began a barrage of personal attacks and dirty tricks*» [12]. Лексема «*dirty tricks*» показывает насколько нечестными являются республиканцы, по сравнению с партией госсекретаря. С помощью данного психологического хода усиливается эффект недоверия республиканцам.

В речи, адресованной всему народу, Хиллари Клинтон пытается убедить их в необходимости проведения принципиально новой экономической политики, она заявляет о явной расточительности республиканцев, апеллируя к эмоциям аудитории: «*Twelve years of Republicans in the White House had quadrupled the national debt, produced large and growing budget deficits and led to a stagnant economy in which too many people couldn't find or keep a decent job*» [10]. Более того, Хиллари делает акцент на том, что именно республиканцы виновны в безработице. Для этого госсекретарь прибегает к приему нагнетания, где эмоциональное ядро высказывания находится в конце. Так, начиная с экономических понятий (*national debt, budget deficits*) политик спускается до понятных ее аудитории ценностей – *decent job*, что позволяет Хиллари Клинтон сделать свое выступление более экспрессивным.

Рассматривая стиль политических выступлений Хиллари Клинтон, мы можем отметить, что политик часто использовала прием антитезы с целью противопоставить партии республиканцев и демократов, при этом выгодно оттеняя деятельность последних: «*The main causes of rising prices are Republican's damaging policies of high taxation and devaluation. Republican's compulsory wage control was a failure and we will not repeat it*» [10].

Во многих высказываниях Хиллари Клинтон звучит ирония, порой переходящая в сарказм. Наблюдать это явление можно в речах, где Клинтон иронически отзывается о политических поступках своих оппонентов: «*When the press discover a rich vein they naturally exhaust it. After all, editors and journalists have a living to earn, and politicians are fair game. For example, a Republican council was discovered to be considering buying its own herd of cows to provide milk for its children*» [10]. Ирония имеет колоссальное значение для укрепления собственного имиджа и ослабления имиджа политического соперника. В данном примере Хиллари Клинтон полностью разрушила положительный имидж своего противника, косвенно обвинив его в нечистоплотности и в стремлении к легкой наживе.

Для того чтобы воздействовать на восприятие адресата Хиллари Клинтон широко применяет риторические вопросы. Их роль заключается в том, чтобы сфокусировать общественное мнение на проблеме: «*Take primary school education. Few would quarrel with the assertion that those first years of schooling are essential to a child's formation. But what were these young children actually to be taught – and how?*» [10]. Также политик применяет риторические вопросы, чтобы подчеркнуть недостатки оппонента: «*And why should anyone support a party that seems to have the courage of no convictions?*» [10]. Такой вид вопросов не предполагает ответа адресата, тем не менее, вовлекает слушателя в процесс размышлений, так как, основной задачей говорящего является попытка убедить адресата в правильности высказываемых адресантом мнений. Задавая риторический вопрос, политик как бы отсекает все возможные возражения адресата, не оставляя ему шанс задать свой вопрос.

Заключение

Речевая стратегия политика строится на применении им различных имиджевых ролей, которые могут быть разнообразными и вербализуются в выступлениях политического лидера. В исследуемых материалах мы выделили несколько ролей характерных для государственного секретаря США Хиллари Клинтон – это своя/простая американка, борец за права женщин, борец за правду.

Доминантной ролью является «своя», политик всячески подчеркивает эту роль в своих речах. Второй доминантой является роль борца, которую Хиллари Клинтон использует для эмоционального воздействия на аудиторию, с одной стороны она поддерживает неправых, с другой выступает в роли обличителя своих оппонентов.

В целом отметим, что изучение актуализируемых имиджевых ролей, через понимания языковых тактик и стратегий, используемых политиками для формирования своего образа и эффективной коммуникации со своей аудиторией, позволяют более глубоко понять механизмы построения политического имиджа и его влияния на общественное мнение.

Литература

1. Галинская Т.Н. Контент-аналитическое исследование медийного образа российского политика (на материале комментариев интернет-пользователей о Б. Немцове) // Политическая лингвистика. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontent-analiticheskoe-issledovanie-mediynogo-obraza-rossiyskogo-politika-na-materiale-komentarijev-internet-polzovateley-o-b-nemtsove> (дата обращения: 12.02.2024).
2. Иссерс О.С. Что говорят политики, чтобы нравиться своему народу / О.С. Иссерс // Вестник Омск. ун-та. – Вып. 1. – Омск, 1996. URL: <https://omsu.ru/vestnik/articles/y1996-i1/a071/article.html> (дата обращения: 06.02.2024)
3. Калинин О.И. Политический имидж как объект лингвистических исследований // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 10. Ч. 1. URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2015/10-1/15.html> (дата обращения: 06.02.2024)
4. Кудинова Е.С., Юкляева Е.А. Лингвистические и экстралингвистические критерии имиджа современных политиков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021. № 4 (846). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-i-ekstralingvisticheskie-kriterii-uspeshnosti-imidzha-sovremennyh-politikov> (дата обращения: 06.02.2024).
5. Метляева Т.В. Особенности формирования речевого имиджа личности // Территория новых возможностей. Вестник ВГУЭС. 2018. № 1 URL: <https://www.dvfu.ru/upload/medialibrary/0e0/156-164%20Метляева%20Особенности%20формирования%20речевого%20имиджа%20личности.pdf> (дата обращения: 06.02.2024)
6. Никифорова М.В, Чудинов А.П. Лингвополитическая персонология: методологические основы и методики анализа // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2017. № 1 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvopoliticheskaya-personologiya-metodologicheskie-osnovy-i-metodiki-analiza> (дата обращения: 06.02.2024)
7. Селентьева Д.О. Политическая имиджелогия 2-е изд., испр. и доп. Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 193 с.
8. Щитова Д.А. Интервью как способ создания имиджа // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2012. № 4 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intervyu-kak-sposob-sozdaniya-imidzha> (дата обращения: 06.02.2024)
9. Clinton, H. Living History – New York, 2003. – 624 p
10. Clinton Digital Library. – URL: <https://clinton.presidentiallibraries.us>

11. Dumitrescu, Delia. Nonverbal Communication in Politics: A Review of Research Developments, 2005–2015. *American Behavioral Scientist*. 2016. URL: https://www.researchgate.net/publication/312102265_Nonverbal_Communication_in_Politics_A_Review_of_Research_Developments_2005–2015 (дата обращения: 06.02.2024)
12. Interview With Vladimir Pozner of First Channel Television: сайт. – URL: <https://pozneronline.ru/2014/12/13038/>

LINGUISTIC ANALYSIS OF IMAGE ROLES USED BY HILLARY CLINTON'S IN HER PUBLIC SPEECHES (BASED ON THE POLITICAL SPEECHES OF US STATE SECRETARY HILLARY CLINTON AND HER AUTOBIOGRAPHICAL NOVEL "LIVING HISTORY")

Umarova P.I., Sitnikova A.Yu.
Surgut State University

The article reviews the concepts of "image" and "political image" and examines the image roles representation in political discourse. A linguistic analysis of Hillary Clinton's speeches is presented using the text material of her public appearances. The author highlights the main characteristics of the politician's speech portrait. Based on the analysis of Hillary Clinton's public speeches, as well as on the characteristics considered in the article, the author identifies the following image roles: a friend/ an ordinary American, a fighter for people's rights, a fighter for truth.

Keywords: image role, speech portrait, political discourse, politician's image.

References

1. Galinskaya T.N. Content-analytical study of the media image of the Russian politician (based on the comments of Internet users about B. Nemtsov) // *Political linguistics*. 2013. No.4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontent-analiticheskoe-issledovanie-mediynogo-obraza-rossiyskogo-politika-na-materiale-kommentarijev-internet-polzovateley-o-b-nemtsove> (date of access: 02/12/2024).
2. Issers O.S. What politicians say to please their people / O.S. Issers // *Vestnik Omsk. un-ta.* – Vol. 1. – Omsk, 1996. URL: <https://omsu.ru/vestnik/articles/y1996-i1/a071/article.html> (access date: 02/06/2024)
3. Kalinin O.I. Political image as an object of linguistic research // *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. 2015. No. 10. Part 1. URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2015/10–1/15.html> (access date: 02/06/2024)
4. Kudinova E.S., Yuklyaeva E.A. Linguistic and extralinguistic criteria for the image of modern politicians // *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanitarian sciences*. 2021. No. 4 (846). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-i-ekstralingvisticheskie-kriterii-uspeshnosti-imidzha-sovremennyh-politikov> (date of access: 02/06/2024).
5. Metlyaeva T.V. Features of the formation of a person's speech image // *Territory of new opportunities. VSUES Bulletin*. 2018. No. 1 URL: <https://www.dvfu.ru/upload/medialibrary/0e0/156–164%20Metlyaeva%20Features%20of%20the%20formation%20of%20speech%20image%20personality.pdf> (date of access: 02/06/2024)
6. Nikiforova M.V., Chudinov A.P. Linguistic and political personology: methodological foundations and methods of analysis // *Current problems of philology and pedagogical linguistics*. 2017. No. 1 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvopoliticheskaya-personologiya-metodologicheskie-osnovy-i-metodiki-analiza> (access date: 02/06/2024)
7. Selentyeva D.O. *Political imageology 2nd ed., rev. and additional Textbook for bachelor's and master's degrees* – M.: Yurayt Publishing House, 2016. – 193 p.
8. Shchitova D.A. Interview as a way to create an image // *Vestn. Tom. State univ. Philology*. 2012. No. 4 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intervyu-kak-sposob-sozdaniya-imidzha> (access date: 02/06/2024)
9. Clinton, H. *Living History* – New York, 2003. – 624 p
10. Clinton Digital Library. – URL: <https://clinton.presidentiallibraries.us>
11. Dumitrescu, Delia. Nonverbal Communication in Politics: A Review of Research Developments, 2005–2015. *American Behavioral Scientist*. 2016. URL: https://www.researchgate.net/publication/312102265_Nonverbal_Communication_in_Politics_A_Review_of_Research_Developments_2005–2015 (дата обращения: 06.02.2024)
12. Interview With Vladimir Pozner of First Channel Television: сайт. – URL: <https://pozneronline.ru/2014/12/13038/>

Жанровые приемы отражения этических проблем науки в фантастическом романе А. Беляева «Голова профессора Доуэля»

Цзоу Жуцзинь,

аспирант, Харбинский научно-технический университет

«Голова профессора Доуэля» – это первое научно-фантастическое произведение А. Беляева. В романе показан феномен «научного маньяка», который злоупотребляет наукой и технологиями и бездумно модифицирует человеческие органы в погоне за славой и богатством. В романе Беляев тесно связывает научную иллюзию и социальную реальность, не забывая об этических проблемах науки и техники. В сочетании с соответствующими теориями этики науки и техники в данной статье анализируются этические проблемы науки и техники, возникающие в связи с отчуждением науки и техники в романе, и раскрываются мысли автора о рациональности науки и техники, а также его размышления об этическом кризисе. Роман одновременно отражает озабоченность автора феноменом научно-технического отчуждения и намекает на этические взгляды автора на науку и технологии: научно-технические работники должны брать на себя социальную ответственность, в полной мере учитывать последствия своей деятельности, брать за основу интересы всего человечества и тесно интегрировать научно-техническое развитие с долгосрочными интересами человечества в целом.

Ключевые слова: Александр Беляев, «Голова профессора Доуэля», этика науки и техники, научно-фантастический роман.

Александр Романович Беляев (1884–1942) – советский писатель-фантаст, один из основоположников советской научно-фантастической литературы. За значительный вклад в русскую фантастику и провидческие идеи Беляева называют «русским Жюлем Верном» и «отцом советской научной фантастики». За свою жизнь Беляев написал 17 романов, а также десятки рассказов и повестей. «Имя выдающегося советского писателя-фантаста Александра Романовича Беляева широко известно в нашей стране и за рубежом. По статистической справке с 1956 по 1959 общий тираж переизданных его произведений превысил 4 000 000 экземпляров в России» [6]. Исследования над произведениями А. Беляева начались в период творчества писателя и не прекращаются до сих пор. И убедительное число переизданий сборников повестей, собраний сочинений (только за 1963–1996 гг. вышло семь собраний сочинений). Внушительное количество статей, посвящённых жизни и творчеству А.Р. Беляева (А.Ф. Бритикова, С. Ларина, В.В. Орлова, Я.С. Рыкачева и др.). К сожалению, «не отражало истинного диапазона творческих исканий писателя в области реалистической прозы, приключенческого и очеркового жанров, литературной критики» [2].

В XXI веке вышло несколько изданий о жизни и творчестве писателя, которые в значительной степени восполняют существующие по сей день лакуны в творческом наследии А. Беляева. Например:

- Полное собрание сочинений: в 7 т. серии «Отцы-основатели: русское пространство». В книге представлены воспоминания дочери писателя Светланы Александровны об отце, а также интересные неизвестные переживания писателя;
- Полное собрание сочинений: в 2 т.;
- Собрание сочинений: в 8 т. [5].

На настоящий момент интерес к А.Р. Беляеву не только не утих, но многократно возрос. Учёные опубликовали множество статей, посвящённых творческим темам, образом главного героя и анализу дискурса писателя. Например:

И.А. Назаров отмечает, что «тема безумия в «Голова профессора Доуэля» приобретает особое значение в отечественной литературе 1920–1930-х годов» [7].

Е. А. Иваньшина рассматривает рассказы и романы А.Р. Беляева в фаустианском контексте, исследуя вопросы жизни и смерти [4].

Р.А. Гусейнов исследует образ учёного в фантастике на примере творчества Александра Беляева [3].

Н.А. Филатова анализирует Волшебносказочные закономерности в романе «Ариэль» [8].

В литературных произведениях «смелая постановка научно-фантастических проблем соединилась у Беляева с большим вниманием к социальному содержанию своих произведений» [5]. Беляев выражает свои мысли о человеческой природе, заботу о реальном мире и критику социальных проблем, уделяя особое внимание этике науки и техники.

Наиболее известным из многочисленных литературных произведений Беляева является роман «Голова профессора Доуэля», написанный в 1925 году. Сюжет романа рассказывает о парижском профессоре-хирурге Керне, который втайне проводит успешные работы по оживлению человеческой головы. Керн – ученый с превосходными профессиональными достижениями. Но в погоне за тщеславием и желанием прославиться он постепенно теряет совесть и человеческую сущность. Он тайно воскрешает головы других людей без разрешения и проводит эксперименты над человеческими органами. В конце концов Керн покончит с собой от стыда, расплатившись за свои злодеяния. В романе мы видим безумную любовь Керна к науке. Он хочет исследовать неизвестные силы и стать всемирно известным ученым. Однако безумная погоня Керна за наукой приводит к неправильному использованию и даже отчуждению науки и технологий, что влечет за собой катастрофу. В романе описывается феномен трансплантации органов и воскрешения головы, который вызывает этический кризис науки и техники, выражая озабоченность и размышления автора по поводу чрезмерного развития науки и техники.

В современном обществе люди безумно увлечены технологическим прогрессом и бесконечно стремятся к нему. Однако это увлечение и стремление часто заставляет нас не замечать возможные опасности технологического прогресса или даже не обращать на них внимания. Одна из наиболее значимых проблем, возникающая в связи с технологиями в романе «Голова профессора Доуэля», – нарушение человеческого достоинства.

Наука и техника – это продукт интеграции социальных факторов, субъектных факторов и технологических факторов. Они призваны способствовать социальному прогрессу и улучшению жизни людей. Если наука и техника будут развиваться бесконтрольно, неизбежно возникнет феномен научно-технического отчуждения, а наука и техника станут камнем преткновения на пути прогресса социальной цивилизации. Технология в романе «Голова профессора Доуэля» полностью отчуждена и превращена в инструмент господства, который произвольно трансформирует базовую структуру человеческой жизни, нигилизируя ценности выживания и морали. Чтобы добиться интересов и репутации, профессор Керн тайно воскрешает головы профессора Доуэля, Тома и Брике, а также трансформирует человеческие органы. Керн игнорирует и попирает человеческую жизнь, хо-

лодно рассматривая людей как подопытных. Чтобы добиться репутации и денег, профессор Керн тайно и незаконно приобретает трупы для экспериментов. Его экспериментальные объекты также подвергаются бесконечным физическим пыткам и душевным мукам из-за своих странных форм жизни, переживая вторую смерть в отчаянии.

Для Керна люди – лишь реквизит в медицинских экспериментах. Керн проводит незаконные эксперименты по расчленению и рассматривает людей как объекты, которыми можно манипулировать по своему желанию. Керн пытается объективизировать людей, он хочет подчинить себе людей, сделать их своими рабами, своими «экспонатами». «Тогда, не думая о спасении тела Брике, Керн решил отвоевать у смерти хотя бы часть экспоната» [1]. Керн уже давно оторвавшись от человечности и морали и превратится в холодную научно-исследовательскую машину. Жестокие научные эксперименты, проводимые им, приведут к трагедии множества жизней, в том числе и жизни Доуэля.

Керн причиняет людям боль и страдание: Когда ему попадается подходящий труп, он приходит в восторг и думает, что это сокровище. Он сделал все возможное, чтобы головы Тома и Брике были счастливы. Керн опасается, что их головы захиреют от тоски прежде, чем настанет день их демонстрации. Поэтому Керн всячески старается развлекать их. «Он достал киноаппарат, и Лоран с Джоном вечерами устраивали кинематографические сеансы. Экраном служила белая стена лаборатории» [6]. Но Керн сделает все это только для того, чтобы его эксперимент пройдет успешно. Когда Керну совершенно не нужна голова Тома, он выбросит голову Тома с необычайной жестокостью: «И, он со злобой дернул голову за густые волосы, сорвал со столика и бросил в большой металлический таз» [1].

В романе человеческое тело перестает быть «человеческим» в современном традиционном понимании. Злоупотребление медицинскими технологиями, такими как трансплантация органов, приведёт к игнорированию целостности системы жизни, а также к забвению достоинства и ценности человеческой жизни. Ряд последствий технологического отчуждения также вызывает размышления об этике человеческой жизни. Этот научный эксперимент в романе должен стать великим изобретением, приносящим пользу человечеству, но в итоге из-за личной жадности никто из них не счастлив. Пренебрежение Керна к морали и безразличие к ценности жизни шокируют – это как раз одна из угроз, которую несет человечеству технологическое отчуждение.

Вторая проблема, вызванная технологиями в романе, – это барьера идентичности. Беляев использует свое богатое воображение для создания серии таких образов, как «говорящие головы» и «воскресшие трупы», предвидя и размышляя над этическими и моральными проблемами, которые могут возникнуть. Голова без тела, в си-

лу своего уникальной морфологической структуры, может находиться только вне человеческого общества, становясь “нечеловеком” в глазах людей. В романе эксперименты по пересадке головы и воскрешению человеческого тела поднимают этические вопросы науки и технологии, такие как “Кто такой синтезированный человек?” и “Как синтезированные люди должны определять свое существование”, а также поднимают вопросы о социальной идентичности синтетических людей. С помощью нескольких разных героев Беляев подробно рассматривает вопрос о социальной идентичности синтетиков:

С одной стороны, духовное существование без тела – это несовершенное существование. Голова профессора Доуэля выражала недовольство и гнев своим существованием после воскрешения головы. Для профессора Доуэля, воскрешение головы – это не совсем воскрешение. “Мертвый”, возвращенный к жизни с помощью медицинских средств, не получит права на жизнь и социальную идентичность как нормальные люди. Профессор Доуэля говорит: «Утратив тело, я утратил мир – весь необъятный, прекрасный мир вещей, которых я не замечал, вещей, которые можно взять, потрогать и в то же время почувствовать свое тело, себя» [1].

С другой стороны, существование только с телом и без духа также болезненно. Поскольку у них нет духовной жизни, Тома и Брике после своего воскресения страдают еще больше. Воскресение имеет для них только физический смысл. Для них потеря тела равносильна смерти. Голова Тома постепенно умрёт от сильного стремления к нормальной жизни и ностальгии по прежней жизни. И пересадка головы не даёт Брике права жить как обычный человек. Обретя красивое тело, Брике пережит недолгую любовь. Это может показаться обычным делом, но на самом деле это основано на лжи. После побега Брике начнёт прикрывать свою новую личность ложью, стремясь к самоидентификации, чтобы вернуться к нормальной жизни, но в конце концов она потерпит неудачу – сначала ее ложь разоблачена, потом новое тело Брике не сможет справиться новый организм, что приводит к губительным последствиям. Брике снова лишалась тела, а впоследствии и жизни.

Как продукты научных экспериментов неудачны как профессор Доуэля и Тома в цефалической форме так и Брике, которому сделали успешную пересадку головы. Все они – лишь жертвы эксперимента. В конце романа автор заканчивает обсуждение этических вопросов в экспериментах по пересадке органов смертью головы. Также видно, что автор полон беспокойства по поводу экспериментов по пересадке органов. Это означает, что мы, как субъекты научно-технической деятельности, должны серьезно относиться к проблемам, которые приносят человеческому обществу развитие науки и техники.

Саттон, известный американский историк, указал на важность гуманизации науки и технологий.

Гуманизация науки и техники означает, что развитие науки и техники должно опираться на развитие человека и двигаться в направлении гуманизации. «Это требует от нас взглянуть на развитие науки и техники с точки зрения субъекта, а затем задуматься о взаимоотношениях между людьми и наукой и техникой» [9]. Беляев, как высокогуманистический писатель-фантаст, продемонстрировал свой технологический гуманизм с помощью своих романов. В романе изображен мир технологий, который пугает, но в то же время раскрывает ожидания автора относительно его развития: технологии должны двигаться в направлении гуманизации. По мнению Беляева, гуманитарный дух в ученых является важным фактором, обеспечивающим правильное направление научных исследований. При выборе правильного научного решения необходимо руководствоваться общими интересами человечества. В романе Беляева ученые должны придерживаться духа гуманизма и делать правильный научный выбор в интересах всего человечества.

В романе “Голова профессора Доуэля” ученые пересаживают человеческие органы, чтобы воскресить человеческое тело и тем самым увековечить возможность человеческой жизни. Однако именно в этом процессе постепенно раскрываются человеческие слабости, амбиции и желания.

Моральные ошибки исследователей в романе приводят к трагедии для других и для них самих в лаборатории. Керн – талантливый ученый, но в то же время жадный и тщеславный человек. Керн демонстрирует крайне холодное отношение к ценности и достоинству жизни. По мнению Керна, жизнь бессмысленна, и только репутация приносит ему удовольствие. Керн – коварный и хитрый человек, который обманывал профессора Доуэля и крал его изобретение. Из-за жажды денег и почестей Керн дошел до крайней степени безумия – он убивал профессора Доуэля, а затем воскрешал голову профессора Доуэля и заставлял его служить себе. В процессе трансплантации человеческих органов Керн думал не о том, чтобы помочь людям жить дольше, а о репутационных выгодах.

Профессор Доуэля в романе сильно отличается от жадного Керна. Профессор Доуэля – искренний и честный ученый с высокими научными идеалами и гуманитарным духом, который хочет, чтобы его изобретение принесло пользу человечеству и помогло ему преодолеть страх смерти. Для него развитие науки и техники всегда стоит на первом месте. Керн жестоко избил голову профессора Доуэля, но профессор Доуэля не отступил от невыносимых пыток. Лишившись тела, он продолжал думать головой и внес свой вклад в развитие науки и техники. Несмотря на то, что профессор Доуэля знал, что его использовал Керн, он все равно настаивал на том, чтобы помочь Керну экспериментировать с ним. Он сказал: “В конце концов какое значение имеет имя автора? Важно, чтобы идея вошла в мир и сделала свое дело.” Профес-

сор Доуэля был бескорыстен. Он всегда соблюдал профессиональную этику и занимался научными исследованиями на благо человечества и в защиту справедливости, ставя своей отправной точкой развитие всего человечества.

Отрыв науки и техники от человеческой природы – одна из главных причин технологического отчуждения. В романе технология – это уже не инструмент на благо человечества, а скрытая опасность, угрожающая развитию общества. Так как же следует использовать технологии, чтобы способствовать добру и избегать зла?

С точки зрения предмета науки и техники, конечная цель науки и техники – приносить счастье людям. То, что приносит людям положительные чувства, является благом науки и техники, а то, что оторвано от человеческой природы и приносит людям отрицательные чувства, называется злом науки и техники. Люди являются основой науки и техники, а развитие науки и техники – это расширение человеческого сознания. Доброта науки и техники также отражает доброту человеческой природы. Развитие науки и техники неотделимо от этических и моральных норм. Как субъект науки и техники мы должны разобраться с отношениями между нами и наукой и технологиями, полностью учитывать последствия нашей деятельности, взять за отправную точку интересы всего человечества и тесно интегрировать развитие науки и техники с общими долгосрочными интересами человечества.

Таким образом, в романе “Голова профессора Доуэля” рассматривается социальная катастрофа, вызванная этическим и моральным расстройством “научных маньяков”, и появления различных «нечеловеков» с развитием науки и техники, что приводит к попранию человеческого достоинства и препятствия на пути к идентичности. Роман раскрывает истины о человеческом обществе: научно-техническое развитие, если отбросить ограничения морали, приведет человечество к ужасной катастрофе. В то же время роман заставляет людей задуматься и обратить внимание на этические проблемы науки и техники: научно-технические проблемы по сути являются вызовами человеческой природе. Люди должны руководить правильным развитием науки и техники на основе уважения к природе и жизни.

Литература

1. Беляев А.Р. Голова профессора Доуэля: роман. – М.: Издательство АСТ. – 2023. – 256 с.
2. Билял С.А. Фантастика А.Р. Беляева и эпоха НТР в России первой трети XX века // Гуманитарная парадигма. – 2020. – № 2 (13). – С. 163–173.
3. Гусейнов Р.А. Образ учёного в фантастике Жюль Верна и Александра Беляева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 9. – С. 51–56.

4. Иваншина Е. А. Жизнь или смерть? Фаустинские мотивы в творчестве А.Р. Беляева // Вестник удмуртского университета. – 2016. – № 26. – С. 29–37.
5. Лазарев М. О Научно-фантастических Произведениях А.Р. Беляева (к 75-летию со Дня Рождения). – Л.: О фантастике и приключениях, 1960. – С. 140–182.
6. Ляпунов Б. Поэт Науки (О творчестве Александра Беляева). – СПб: Нева, 1960. – С. 225–229.
7. Назаров И.А. Система «психического отравления»: о мотиве доведения до безумия в романе А.Р. Беляева «Голова профессора Доуэля» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3. – С. 37–39.
8. Филатова Н.А. Волшебно-сказочные закономерности в романе А. Беляева «Ариэль» // Проблемы детской литературы. – 1989. – № 1. – С. 86–94.
9. Цючжи В., Гуйхуа Л. О гуманизации науки и технологий // Журнал Цзилиньского педагогического университета. – 2013. – № 1. – С. 12–15.

GENRE TECHNIQUES FOR REFLECTING ETHICAL PROBLEMS OF SCIENCE IN A. BELYAEV'S SCIENCE FICTION NOVEL “THE HEAD OF PROFESSOR DOWELL”

Zou Rujin

Harbin University of Science and Technology

Novel Professor Dowell's Head is the first science fiction work by A. Belyaev. The novel shows the phenomenon of “science maniac” abusing science and technology and wantonly modifying human organs in pursuit of fame and fortune. In the novel, Belyaev closely links scientific illusion and social reality without forgetting the ethical issues of science and technology. Combined with the relevant theories of science and technology ethics, the article analyzes the ethical problems of science and technology triggered by the alienation of science and technology in the novel, and reveals the author's thoughts on the rationality of science and technology as well as his reflection on the ethical crisis. The novel both reflects the author's concern with the phenomenon of scientific and technological alienation and suggests that the author's ethical view of science and technology: scientific and technical workers should take social responsibility, fully consider the consequences of activities, take the interests of all mankind as their starting point and closely integrate scientific and technological development with the long-term interests of mankind as a whole.

Keywords: Alexander Belyaev, “The Head of Professor Dowell”, ethics of science and technology, science fiction novel.

References

1. Belyaev A. R. (2023) Professor Dowell's head: a novel. – Moscow: AST Publishing House. P. 256.
2. Bilyal S. A. (2020) Fantastic A.R. Belyaev and the era of NTR in Russia in the first third of the twentieth century // Humanitarian paradigm. Vol. № 2 (13). PP. 163–173.
3. Guseinov R. A. (2013) The image of the scientist in the fiction of Jules Verne and Alexander Belyaev // Philological Sciences. Voprosy teorii i praktika. Vol. № 9. PP. 51–56.
4. Ivanshina E. A. (2016) Life or death? Faustian motifs in the work of A.R. Belyaev // Vestnik of Udmurt University. Vol. 26. PP. 29–37.
5. Lazarev M. (1960) On the Science-Fiction Works of A.R. Belyaev (to the 75th anniversary of his birth). – L.: On Science-Fiction and Adventures. PP. 140–182.
6. Lyapunov B. (1960) Poet of Science (On the Work of Alexander Belyaev). – SPb: Neva. PP. 225–229.

7. Nazarov I. A. (2017) The system of "mental poisoning": on the motive of bringing to madness in the novel by A.R. Belyaev "Golovoy". R. Belyaev "Professor Dowel's Head" // Philological Sciences. Voprosy teorii i praktika. Vol. 3. PP. 37–39.
8. Filatova N. A. (1989) Magic and fairy-tale patterns in A. Belyaev's novel "Ariel" // Problems of Children's Literature. Vol. 1. PP. 86–94.
9. Qiuchzhi V., Guihua L. (2013) On the humanization of science and technology // Journal of Jilin Pedagogical University. Vol. 1. PP. 12–15.

Чебурахина Валерия Вадимовна,

старший преподаватель Мариупольского государственного университета имени А.И. Куинджи,
E-mail: v.cheburahina@mgumariupol.ru

В статье дается краткая характеристика тематических тенденций в жанре антиутопии на текущий момент в современной молодежной литературе (т.н. Young Adult). Отмечается сложность и неоднозначность термина «антиутопия» из-за отсутствия единой точки зрения касательно природы этого понятия; в связи с этим предоставляются варианты определений от ученых, как зарубежных, так и отечественных. В историческом обзоре эволюции антиутопического жанра указаны ключевые этапы его развития; отмечается его тесная связь с общественно-социальной проблематикой и историческими потрясениями. Основываясь на классических произведениях жанра («О, дивный новый мир!» О.Хаксли, «1984» Дж. Оруэлла), были перечислены его ключевые постулаты. Характеризуя современный этап, мы пришли к выводу, что жанр продолжает держать руку на пульсе актуальных проблем как современности (экология, взаимодействие и сосуществование человека и машины, расщепление реальности на физическую и цифровую) так и общечеловеческого характера (конфликт личности и общества, личности и системы; выбор между человечностью и жестокостью). Также отмечена смена фокуса на более юную аудиторию, что проявляется как в выборе персонажей и главного героя, так и в поднимаемых проблемах, характерных для молодежи (буллинг, поиск себя, ценность семьи и дружбы). Учитывая популярность подобных произведений в сегменте Young Adult, считаем дальнейшие исследования в данном направлении перспективными для современного литературоведения.

Ключевые слова: антиутопия, литературный жанр, молодежная литература.

Человечество сталкивалось с «антиутопическим» на протяжении всей своей истории. Будь то времена мифологического мышления, которое интерпретировало всё происходящее через взаимосвязь с огромной Вселенной; или Средние века с их понятиями «рая» и «ада», миров подземного и небесного, куда человек попадет после смерти – всё это доказывает, что с незапамятных времен люди размышляли о возможности построения лучшего мира, при этом они также осознавали возможность того, что будущее может оказаться хуже настоящего [8, с.16].

Вот уже более века антиутопия как литературный жанр не теряет своей популярности и актуальности поднимаемых тем среди читателей. Одна из ценностей антиутопического нарратива состоит в том, что он не только развлекает (некоторые их образцы содержат научно-фантастические элементы), но зачастую способен заставить задуматься о проблемах общества. И жанр во второй половине XX – начале XXI в.в. не только не перестает существовать, но и приобретает новые жанровые характеристики [2, с. 88].

Существует несколько точек зрения касательно природы этого явления. Часть ученых акцентирует внимание на внежанровости антиутопий и утопий (Э. Баталов, Л. Хабибуллина), другие – выделяют антиутопию в отдельный жанр (не в последнюю очередь благодаря знаковому произведению Е.Замятина «Мы»). Среди второй группы тоже присутствуют спорные моменты, в частности об оригинальности антиутопии как литературного жанра [5, с.145]:

1. Антиутопия – это подвид утопии, ее антонимическая производная, соответственно они рассматриваются в паре «теза–антитеза» \ «жанр–антижанр» [12, с.15]. Поскольку истоки утопической традиции можно обнаружить во временах Древней Греции («Государство» Платона), есть мнение, что и традиции антиутопического мышления уходят своими корнями в не менее глубокую древность [6].
2. Антиутопия является самостоятельным жанром с уникальными характеристиками.

Первый подход превалировал в литературоведческой мысли на протяжении XX века и лишь ближе к рубежу XX–XXI столетий на научной арене стали все чаще применять второй подход.

В данной статье мы учитываем наработки, основанные на первом подходе, что позволило нам проследить ключевые этапы развития жанра в культурно–историческом аспекте, а также на идеях второго подхода, которые помогли сформулировать специфические для нынешнего литератур-

ного периода черты, подчеркнуть самобытность и динамичность жанра.

Термин «антиутопия» впервые прозвучало, как ни странно, не в литературном дискурсе, а в политическом – на одном из заседаний парламента британский философ и политик Дж.С. Милль в 1868 году словом “dystopian” обозначил негативные моменты в развитии общества [5, с.143].

Предлагаются различные определения термина, которые варьируются от наиболее общих до очень узконаправленных:

- 1) «вымышленное место или состояние, в котором всё настолько плохо, насколько это возможно» [7].
- 2) «вымышленное общество, описанное в мельчайших подробностях и обычно существующее в таком пространственно-временном периоде, который с точки зрения читателя должен восприниматься значительно хуже, чем тот, в котором он живет сейчас». [12, с.15].
- 3) «разновидность научно-фантастической литературы, содержащая мрачный футурологический прогноз и предполагающая проецирование тенденций настоящего на ближайшее или отдалённое будущее». [4]
- 4) «...антиутопия рисует не желаемое будущее, а будущее, которого следует избежать, если это возможно, будущее, которое заведомо должно восприниматься как нежелательное, в отличие от ... утопии, содержащей мечту о желанном будущем». [3, с.12]
- 5) «Антиутопия (англ. dystopia) как направление в художественной литературе представляло в узком смысле описание тоталитарного государства... образов бессмысленного механического существования в идеально организованных безликих коллективах». [2, с.79]

Помимо многоаспектности изучаемого литературного понятия существует и вариативность в терминах для обозначения вышеописанного явления – на сегодняшний день в литературоведении сосуществуют понятия «антиутопия», «дистопия» и «какотопия» [1, с.175]. Чтобы избежать путаницы, мы в данной статье будем использовать термин «антиутопия» в трактовке «Современной иллюстрированной энциклопедии» (определение 3).

Значительный поворот от утопического к антиутопическому произошел в конце XIX века. С ростом пессимизма, вызванного последствиями масштабного промышленного и научного прогресса, а также назревающими волнениями в мире, насмешки и издевательства над утопиями постепенно превратились в тревожные предчувствия – антиутопии, призывающие к изменению и перестройке общества. [9, с.15].

Распространенной темой таких антиутопических (а иногда и утопических) произведений является социалистическая революция. Таковой была, например, тема краха революции или ее последствия. В некоторых романах сочетались идеи евангелики и социализма. В романе «Красная Англия»

(1909) детей забирают у родителей, чтобы в дальнейшем их воспитывало государство. Другими антиутопическими темами были прусское вторжение, немецкая аннексия Британии или экологическая катастрофа [8, с.111–112].

Первая половина XX века – время, когда произошли две величайшие войны за всю историю человечества, существовало сильное угнетение со стороны тоталитарных режимов – фашизма и коммунизма, а технологии и наука стремительно развивались. В результате этих тревожных и гнетущих обстоятельств Хаксли и Оруэлл написали два крупных антиутопических произведения – «О, дивный новый мир» и «1984». В этих произведениях выражена огромная тревога за будущее, показано, что может с ним случиться, если он продолжит развиваться в том же духе [9, с.7]. Писатели смогли сконцентрировать свое художественное повествование на реконструкции утопических идеалов с целью изображения их катастрофических последствий при их полной реализации и уделяя пристальное внимание трагической судьбе персонажей в таком мире [2, с. 80–81].

Основатели нового жанра русский писатель Е. Замятин и англичанин О. Хаксли разработали основные постулаты антиутопии [2, с. 80–81]:

- акцент на художественном отражении жизни человека в обществе будущего, его чувствах, переживаниях, ощущениях;
- на первое место выносятся конфликт между Личностью и Системой;
- на смену герою-путешественнику (традиционная утопия) приходит герой-бунтарь (антиутопия);
- главная проблема антиутопических произведений заключается в поиске счастья и свободы человеческой личности.

Во второй половине XX века антиутопическая литература приобретает широкую научно-фантастическую направленность и стремится нарушить границы между уже устоявшимися жанрами. Так, Уильям Гибсон в своей трилогии «Нейромант» (1984) рассматривает влияние кибернетических технологий и киберпространства (компьютерное моделирование действительности) на жизнь человека в возможном, а может даже неизбежном, будущем. Автор исследует мир связей машины, человека и глобального информационного пространства, проблемы искусственного интеллекта и киберпространства [10, с.148]. Отсюда традиционный для классической антиутопии конфликт между Личностью и Системой у Гибсона перерастает в конфликт между Личностью и Машиной, а высокотехнологическое общество будущего выступает лишь фоном этого конфликта. Особое внимание уделяется тщательному изображению постапокалиптического будущего во власти многонациональных корпораций, генной инженерии и виртуального мира [2, с.84–85].

Таким образом к рубежу XX–XXI веков в произведениях антиутопического жанра сформировались три основных тематических фокуса [5, с.144]:

1) взаимодействие человека и враждебного ему общества, вопрос о том, сможет ли человек сохранить в себе человеческое, оставаясь частью такого общества, где целое гораздо важнее единичного;

2) человек и научно-технический прогресс, противостояние духовного, мыслящего, творческого начала и бездушного, механического мышления;

3) человек и государство, стремящееся превратить свободное разумное существо в винтик большого механизма.

Вторая половина XX века привнесла явление постмодернизма, которое характеризуется тем, что произведение (литературы или искусства) перестает обладать одним четко «считываемым» смыслом. Многие явления теряют свою однозначность и стабильность структуры, взамен приобретаемая гибкость и текучесть смыслов. Во главу угла ставится сочетаемость противоположностей, которые прежде считались взаимоисключающими [6, с. 201].

Эти тенденции стали проявляться в произведениях второй трети XX века (пример, все тот же «Нейромант» У.Гибсона – борьба человека не столько системой политической, сколько с системой киберпространства, искусственным интеллектом в целом), но наиболее ярко проявились на рубеже XX–XXI веков.

Первой ласточкой можно считать роман японского автора Косюна Таками «Королевская битва» (1999). По сюжету действия разворачиваются в вымышленной стране Великая Восточноазиатская Республика, где случайно выбранных школьников отправляют на необитаемый остров, и заставляют сражаться друг с другом, пока не останется один единственный выживший. В качестве приза он получит пожизненную премию и автограф Великого Диктатора (полумифическая личность управляющая страной).

Похожая идея игр на выживание среди юных персонажей присутствует и в ныне известной трилогии Сьюзан Коллинз «Голодные игры», которая обогнала серию «Гарри Поттер» Дж.К. Роулинг как самая продаваемая книга на Amazon. Первый роман трилогии вышел в 2008 году, а заключительный, «Сойка-пересмешница», – в 2013-м. По трилогии было снято четыре фильма-блокбастера. Успех «Голодных игр» проложил путь для множества других антиутопических романов Young Adult, включая серию «Дивергент» Вероники Рот, «Бегущий в лабиринте» Джеймса Дешнера, «Первому игроку приготовиться» Эрнеста Клайна.

Ключевое отличие всех этих произведений от классической антиутопии – это ориентация на молодых читателей; в них присутствуют черты романов-воспитаний (взращивание, поиск друзей и единомышленников, противоборство с системой, которое порождает не только ценностный и идеологический конфликт, но и частично поколенческий)

В системе персонажей, герои представлены подростками или молодыми людьми. Их система

ценностей и мировоззрение еще не до конца сформированы, очень подвижны. Исходя из подобных предпосылок и суть конфликта с окружающим миром (Системой, Укладом) носит скорее личный характер и максималистский по своей природе.

В трилогии «Голодные игры» главная героиня, Китнис, становится во главу повстанческого движения волею случая – риска гибели ее младшей сестры, место которой Китнис добровольно заняла. Об этом не говорится, но вполне очевидно, что этот ритуал отбора на Игры она наблюдала и ранее, однако толчком к осознанию нелогичности и жестокости системы, желанию ее свергнуть (а не просто сбежать как она планировала изначально) стал именно этот эпизод вмешательства в личное.

В «Первому игроку приготовится» мир устроен так, что люди вынуждены жить в двух параллельных реальностях – физической и цифровой, в последней чаще всего находятся их основная работа, заработок, круг общения. Главный герой – старшеклассник, как и все ведет эту двойную жизнь, но бороться с ней он начинает только при более тесном взаимодействии с системой во время охоты на т.н. «пасхалки» – опять-таки волею случая в этой гонке они оказываются прямыми соперниками.

Одна из тем, которая привлекает огромное внимание, – загрязнение воздуха и глобальное потепление. Клейс предполагает, что добавление глобального потепления к списку мировых политических проблем сыграло важную роль в переключении акцента риторики на индивидуальную ответственность и культивирование индивидуального чувства вины за загрязнение окружающей среды [8, с.278]. Так, в «Первому игроку приготовиться» мир охвачен энергетическим кризисом, из-за истощенных запасов топлива и загрязнения окружающей среды, глобального потепления и перенаселения. В трилогии «Бегущий в лабиринте» подростки оказываются объектами испытаний лекарства от болезни. Чтобы добраться до главного штаба разработчиков, героям приходится выбираться не только из лабиринта, но и пересекать выжженную солнцем землю, где когда-то находились живые и процветающие города.

В связи с возрастной принадлежностью персонажей к молодежи также претерпели некоторые изменения и топос произведений – такие места как «дом», «школа» больше не являются носителями положительных коннотаций – безопасности, доверия, опоры. Как показывают «Голодные игры» и «Королевская битва», казалось бы, знакомые пространства могут стать одними из самых враждебных мест.

Дом – одно из самых опасных пространств Панема, потому что именно из этих домов забирают всех детей-трибутов, отобранных для участия в ежегодных Играх [11, с.120]. Природа, ассоциирующаяся со свободой, невинностью и красотой, становится гладиаторской ареной, по которой дети должны безопасно перемещаться в своем стрем-

лении выжить, в то время как зрители младшего и старшего возраста наблюдают за происходящим со смесью восторга и ужаса [11, с.117–118].

В «Королевской битве» Косюн Таками школа становится ареной для социопатов и идеалистов, которые сражаются насмерть. В этой программе старшеклассники попадают на необитаемый остров, который становится полем битвы. Дружба и союзы, ранее существовавшие в школе, теряют свое значение в новых правилах этой ужасающей игры. [11, с.122]

Заключение. Таким образом, на современном этапе жанр антиутопии не только сохранил свои ключевые характеристики (система представлена тоталитарным государством; конфликт личности и общества; тема отчуждения человека от природы; предостережение против некой идеи), но и приобрел черты отражающие запросы современности. Не в последнюю очередь это связано с переориентацией на более юную читательскую аудиторию, что так же привносит и проблематику их поколения – охрана окружающей среды как залог счастливого будущего, поиск себя и близких по духу, ценность дружбы. В этом постмодернистском смешении, казалось бы, абсолютно несочетаемых моментов, антиутопия не только не потеряла своей актуальности, но и закрепила свои позиции как вполне жизнеспособный и уникальный жанр.

Литература

1. Бондарева А.А. Новые книги о дистопии // Практики и интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-knigi-o-distopii> (дата обращения: 15.02.2024).
2. Жаданов Ю.А. Посторуэлловская дистопия: упадок жанра или его трансформация? // Мировая литература на перекрестье культур и цивилизаций. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postoruellovskaya-distopiya-upadok-zhanra-ili-ego-transfmatsiya> (дата обращения: 19.02.2024).
3. Кабирова А.А. Модель мира в современных антиутопиях // Электронная библиотека УрГПУ URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/10478/2/kabirova.pdf> (дата обращения: 16.01.2024).
4. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия / Под ред. проф. Горкина А.П. – М.: Росмэн, 2006. URL: <https://libcats.org/book/769908> (дата обращения: 09.02.2024).
5. Солобуто Д.С. Антиутопия: эволюция и особенности жанра // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2022. Вып. 3 (858). С. 142–149. DOI:10.52070/2542-2197_2022_3_858_142, стр.144
6. Шишкина С.Г. Истоки и трансформации жанра литературной антиутопии в XX веке. Иваново: Федеральное агентство по образованию, 2009. 230 с.
7. Dystopia // Oxford English Dictionary URL: https://www.oed.com/dictionary/dystopia_n (дата обращения: 10.02.2024).
8. Gregory Claeys. The Cambridge companion to utopian literature. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 295 с.
9. Jan Pospíšil. The Historical Development of Dystopian Literature. – Olomouc, 2016. – 59 с. URL: https://theses.cz/id/dlhyhf/Dystopia_Pospisil.pdf ((дата обращения: 10.01.2024)
10. M. Keith Booker. The dystopian impulse in modern literature: Fiction as social criticism. – Westport: Greenwood Press, 1994. – 142–163 с.
11. Playing with Space in Suzanne Collins's The Hunger Games Trilogy and Koushun Takami's Battle Royale: Remastered // Wiley Online Library URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jpcu.12762> (дата обращения: 11.02.2024).
12. Sargent, Lyman. In Defense of Utopia // Diogenes. – 2006. – № 53. – С. 11–17, doi: 10.1177/0392192106062432 (10.01.2024)

DYSTOPIA: GENRE AND THEMATIC TRENDS IN YOUNG ADULT LITERATURE

Cheburakhina V.V.

Mariupol State University named after A.I. Kuindzhi

This article provides a brief overview of the thematic trends in the genre of dystopia in contemporary young adult literature. It notes the complexity and ambiguity of the term “dystopia” due to the lack of a unified perspective on the nature of this phenomenon; in this regard, it presents various definitions from scholars, both foreign and domestic. In the historical review of the evolution of the dystopian genre, it identifies the key stages of the genre’s development; it highlights its close connection with the socio-political issues and historical upheavals. Based on the classic works of the genre (“Brave New World” by A. Huxley, “1984” by G. Orwell), it enumerates the main postulates of the genre. Characterizing the current stage, it concludes that the genre continues to keep abreast of the relevant problems of both modernity (ecology, interaction and coexistence of human and machine, splitting of reality into physical and digital) and universal nature (conflict of individual and society, individual vs. system; choice between humanity and cruelty). It also notes the shift to a younger audience, which is manifested both in the choice of the main character and in the problems raised, typical for the youth (bullying, self-discovery, value of family and friendship). Considering the popularity of such works in the Young Adult segment, it considers further research in this direction promising for modern literary studies.

Keywords: dystopia, literary genre, young adult literature.

References

1. Bondareva A.A. Novye knigi o distopii [Recent books about dystopia]. Praktiki i interpretatsii: zhurnal filologicheskikh, obrazovatel'nykh i kul'turnykh issledovaniy [Practice and interpretation: journal of philological, educational and cultural researches]. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-knigi-o-distopii> (data obrashcheniya: 15.02.2024). (In Russ.)
2. Zhadanov Yu.A. Postoruellovskaya distopiya: upadok zhanra ili ego transfmatsiya?. Mirovaya literatura na perekrest'e kul'tur i tsivilizatsii [post-Orwell dystopia: the decadence of the genre or its transformation?]. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postoruellovskaya-distopiya-upadok-zhanra-ili-ego-transfmatsiya> (data obrashcheniya: 19.02.2024). (In Russ.)
3. Kabirova A.A. Model' mira v sovremennykh antiutopiakh [The world structure in modern dystopias]. Ehlektronnaya biblioteka URGPU [E-library of URGPU] URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/>

- uspu/10478/2/kabirova.pdf (data obrashcheniya: 16.01.2024). (In Russ.)
4. Literatura i yazyk. Sovremennaya illyustrirovannaya ehntsiklopediya [Literature and Language. Modern illustrated encyclopedia] Ed. prof. A.P. Gorkin – M.: Rosmen, 2006. URL: <https://libcats.org/book/769908> (data obrashcheniya: 09.02.2024). (In Russ.)
 5. Solobuto D.S. Antiutopiya: ehvolyutsiya i osobennosti zhanra [Dystopia: evolutiona and peculiarities of the genre]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta [Herald of Moscow state linguistic university]. Gumanitarnye nauki [Humanities]. 2022. Vyp. 3 (858). S. 142–149. DOI:10.52070/2542-2197_2022_3_858_142 (In Russ.)
 6. Shishkina S.G. Istoki i transformatsii zhanra literaturnoi antiutopii v XX veke [Origins and transformations of dystopian literary genre]. Ivanovo: Federal'noe agentstvo po obrazovaniyu [Federal educational agency], 2009. 230 p. (In Russ.)
 7. Dystopia. Oxford English Dictionary URL: https://www.oed.com/dictionary/dystopia_n (дата обращения: 10.02.2024). (In English)
 8. Gregory Claeys. The Cambridge companion to utopian literature. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 295 p.
 9. Jan Pospíšil The Historical Development of Dystopian Literature. – Olomouc, 2016. – 59 p. URL: https://theses.cz/id/dlhyhf/Dystopia_Pospisil.pdf ((дата обращения: 10.01.2024) (In English)
 10. M. Keith Booker. The dystopian impulse in modern literature: Fiction as social criticism. – Westport: Greenwood Press, 1994. – pp.142–163. (In English)
 11. Playing with Space in Suzanne Collins's The Hunger Games Trilogy and Koushun Takami's Battle Royale: Remastered. Wiley Online Library URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jpcu.12762> (дата обращения: 11.02.2024). (In English)
 12. Sargent, Lyman. In Defense of Utopia. Diogenes. – 2006. – № 53. – pp. 11–17, doi: 10.1177/0392192106062432 (10.01.2024) (In English)

К вопросу об особенностях перевода англоязычных и русскоязычных названий фильмов

Чэнь Сяосюй,

студент, Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения
E-mail: 2752879945@qq.com

Статья посвящена одному из наиболее важных аспектов теории перевода, который необходимо учитывать при работе с названиями кинофильмов и их адаптации в среде языка перевода. Особое внимание уделено культурологическим различиям. Автор выделяет различительные особенности, связанные с языком, культурой, которые могут повлиять на эффективность реализации функций фильмонимов. В статье рассматриваются некоторые из существующих вариантов перевода, представляющих собой реализацию различных переводческих техник и алгоритмов. Подчеркивается предельная важность понимания культурных особенностей целевой аудитории – зрителей, а также необходимость учета не только национального колорита исходного названия фильма, но и особенностей восприятия целевой иностранной аудитории. В заключении статьи предлагаются некоторые практические методы и стратегии, которые помогут специалистам эффективно и точно обрабатывать англоязычные и русскоязычные фильмонимы при переводе, а также приводятся результаты сравнения алгоритмов перевода зарубежных и отечественных названий кинокартин. Делается вывод, что выбор метода перевода фильма оказывает большое влияние на приём фильма исходного языка в целевой культуре. Представляется ряд факторов, от которых зависит выбор способа перевода.

Ключевые слова: фильмоним, теория перевода, специфика перевода, кинематограф, англоязычные фильмы, русскоязычные фильмы.

Введение

Современный мир трудно представить без разнообразных опций для досуга. Всё больше и больше людей предпочитают проводить свободное время за просмотром очередного фильма. Немалую долю проката в кинотеатрах составляют не только отечественные, но и зарубежные фильмы.

“Не пытайтесь судить о книге по обложке”, – писал американский автор Рэй Бредбери. В современных реалиях приведенная цитата актуальна и для продуктов кинематографа, ведь немалая их часть является адаптацией книжного сюжета.

Перевод названий фильмов – своеобразное искусство, ведь специалистам предстоит не только трудоёмкий процесс перевода с исходного языка, перед ними встают важные задачи – сохранение и передача идеи названия в языке перевода. Передача задумки автора оригинального текста имеет первостепенное значение в переводах названий фильмов, по той причине, что кинокартины непосредственно выполняют прагматическую функцию, то есть через их текст происходит передача не только информации, но и определённых ценностей, идей, что безусловно оказывает влияние на реципиентов – зрителей кино.

Литературный обзор

В работах современных лингвистов и культурологов, посвящённых тематике перевода названий кинофильмов, среди ключевых слов часто можно обнаружить термин “фильмоним”, берущий своё начало в области ономастики.

Ономастика является одной из быстроразвивающихся ветвей языкознания. Названия фильмов являются именами собственными, следовательно, изучаются ономастикой. Среди разнообразных разрядов имён собственных они занимают особое место, так как они относятся к духовной сфере деятельности человека, их также именуют идеонимами. Согласно большому лингвистическому словарю, идеонимы – это имена собственные объектов, относящихся к умственной, идеологической и художественной сферам деятельности (названия произведений искусства и литературы, научных трудов, средств массовой информации и т.п.). Таким образом, названия фильмов относятся к категории идеонимов [9].

Согласно изложенному выше, фильмонимы выполняют функцию транспортировки информации, идей, образов и ценностей. Среди учёных существуют различные взгляды на типологизацию функций фильмонимов.

По мнению исследовательницы наименований кинофильмов на русском языке Е.В. Кныш, необходимо рассматривать три ключевые функции названий кинокартин: номинативную, коммуникативную и эстетическую [5].

Фильмоним представляет собой наименование фильма, следовательно, выполняет номинативную функцию, а именно указывает на конкретное произведение киноиндустрии. Номинативная функция является основной для любого фильмонима, поскольку именно с названия происходит ознакомление реципиентов с фильмом.

Первостепенной по значимости является коммуникативная функция. Реализация данной функции сигнализирует зрителю о наличии у фильмонима новой информации, ведь при подборе подходящего для просмотра фильма внимание зрителя заточено на его название. Таким образом, становится очевидным: фильмоним отражает главную мысль фильма, его цель – пробудить интерес аудитории, выразив основную информацию содержания в сжатом виде.

С позиции эстетической функции фильмоним воплощает в себе передатчик отношения и позиции автора фильма к реальности, его восприятие действительности и чувство прекрасного в жизни.

Фактически фильмоним определяется как непосредственно название фильма, но, исходя из вышесказанного, необходимо сделать вывод о том, что фильмоним является комплексным феноменом, заключающим в себе образное сообщение автора, транслирующее его философию.

По своей сути фильмоним является заголовком кинотекста. Согласно теории Л.С. Бархударова, заголовок направлен на выполнение следующих функций:

- сигнальная функция (акцентировать внимание на определённом названии)
- информативная функция (представить потенциальному зрителю смысловое содержание)
- содержательная функция (заключать в себе основную мысль или идею кинокартины)
- тематизирующая функция (представлять собой главного героя, событие, являющееся пространственным или временным центром) [2].

Режиссёры и сценаристы стараются придумать запоминающиеся и бросающиеся в глаза названия. Переводчику необходимо отразить максимально близко к оригиналу заданную автором мысль, при этом пропустив её через призму культурного узуса потенциальных адресатов. Следует отметить, что во многих случаях невозможно перевести название фильма дословно, не лишив его краткости или семантической ёмкости, поэтому работа переводчиков с названиями кинофильмов часто имеет определенные особенности.

В своей статье А.В. Маркелова подробно описывает три стратегии перевода по Е.Ж. Бальжинимасовой: дословный перевод, трансформация и замена. Именно их свойственно применять переводчикам названий кинофильмов. Дословный перевод включает в себя транслитерацию (запись

знаками иной графической системы, в данном случае – замена латиницы кириллицей) и транскрипцию (передачу звукового образа русскими буквами). Прямой перевод является самым логичным, очевидным и точным, он чаще всего встречается в случае, когда название фильма включает в свой состав имя собственное. Более того, транскрипция и транслитерация чаще встречаются в комбинации, нежели по отдельности (табл. 1) [7].

Таблица 1. Прямой перевод англоязычных названий фильмов на русский язык

Английский оригинал	Русский перевод
John Carter	Джон Картер
Home Alone 2: Lost in New York	Один Дома 2: Затерянный в Нью-Йорке
October Sky	Октябрьское небо
The Jungle Book	Книга Джунглей
The Judge	Судья

Иной метод перевода – трансформация, целью которой становится раскрытие иноязычной лексической единицы в контексте. Трансформация возможна в трёх видах: субституция (части названия или название целиком заменяются: «Hachi: A dog's Tale» – «Хатико: собачья сказка» – «Хатико: самый верный друг»), добавление (уточнения для раскрытия смысла заглавия: «17 Again» – «Снова 17» – «Папе снова 17») и опущение (семантически избыточные слова скрываются: «In time» – «Во время» – «Время»).

Фильмоним должен передавать содержание и художественный замысел фильма. Он должен быть понятным, объёмным, интересным и привлекательным для потенциальной аудитории. Поэтому при его переводе важно не только предотвратить коммуникативные расхождения, но и определить стратегию перевода названий зарубежных фильмов и переводить их на русский язык с учетом структуры, семантики, функций и прагматических характеристик, а также определять соответствие перевода названий фильмов и повышать его качество.

Объектом исследования чаще всего становятся переводы названий фильмов с английским языком оригинала. Однако русскоязычные названия представляют собой не меньший интерес для изучения.

Материалы и методы

Материалом для исследования послужили названия русскоязычных фильмов российского (до 1991 года – советского) производства, удостоенные премии «Оскар» Американской академии кинематографических искусств и наук или номинированные на нее, а также англоязычные фильмы, шедшие в российском прокате (всего 25 наименований).

Основной метод, использованный для анализа фильмонимов, – описательный; в статье частично используется также сравнительный метод.

Результаты и обсуждение

Заголовок играет одну из ключевых ролей в восприятии фильма кинозрителем. Именно он привлекает внимание, провоцируя будущего зрителя ознакомиться с содержанием, а в дальнейшем и включить фильм непосредственно для просмотра.

На территории СНГ ежегодно большое количество фильмов получает русскоязычное название, однако для компаративистского анализа были выбраны те из них, что были выпущены непосредственно Российской Федерацией и были номинированы на Оскар, для чего потребовался официальный перевод названия (табл. 2).

Таблица 2. Фильмы российского (до 1991 года – советского) производства, удостоившиеся Оскара

«Разгром немецких войск под Москвой» (1942)	Moscow Strikes Back
«Война и мир» (1965)	War and peace
«Дерсу Узала» (1975)	Dersu Uzala
«Москва слезам не верит» (1979)	Moscow Does Not Believe in Tears
«Утомлённые солнцем» (1994)	Burnt by the Sun
«Старик и Море» (1999)	The Old Man and the Sea

В четырёх случаях из шести названия были фактически переведены дословно. Перевод названия фильма «Утомлённые солнцем» на английский язык как «Burnt by the Sun» был обусловлен желанием передать не только буквальный смысл ожога от солнца, но и более глубокий символический смысл. Лексема «burnt» («обожженный», «сожжённый») в данном контексте может отражать не только физическое воздействие солнечных лучей на кожу, но и метафорическое ощущение утраты, разочарования и страдания, которое переживают персонажи в фильме. Таким образом, выбор лексемы «burnt» помогает передать более широкий диапазон эмоций и смыслов, присутствующих в фильме.

Таблица 3. Фильмы российского (до 1991 года – советского), номинированные на Оскар

«Братья Карамазовы» (1969);	The Brothers Karamazov
«Чайковский» (1971);	Tchaikovsky
«...А зори здесь тихие» (1972)	The Dawns Here Are Quiet
«Белый Бим Черное ухо» (1978)	White Bim Black Ear
«Частная жизнь» (1982)	Private Life
«Военно-полевой роман» (1984)	Wartime Romance
«Урга – территория любви» (1992)	Close to Eden
«Кавказский пленник», (1996)	Prisoner of the Mountains
«Вор» (1997)	The Thief
«12» (2007)	12
«Левиафан» (2014).	Leviathan

Перевод названия советского фильма «Разгром немецких войск под Москвой» на английский язык как «Moscow Strikes Back» был сделан с учётом не только лингвистических соображений, но и с учётом культурных и исторических контекстов. Выбор фразового глагола «strike back» («ударить в ответ») был сделан для передачи идеи противостояния, сопротивления и контратаки со стороны Москвы и Советской армии во время Великой Отечественной войны. Этот термин подчеркивает активное действие, ответную реакцию на агрессию противника, героизм советских войск в борьбе против наступающих немецких войск (табл. 3).

Опущение прилагательного «полевой» в переводе названия советского фильма «Военно-полевой роман» может быть обусловлено тем, что в английском языке не всегда есть точное соответствие для каждого слова или выражения из другого языка. В данном случае, вероятно, переводчики решили упростить название, оставив только ключевое слово «wartime» («военное время»), чтобы передать общий контекст фильма. Такой перевод сохраняет основной смысл и тематику фильма, хотя не претендует на полное соответствие оригинальному названию. Лаконичный вариант перевода обусловлен стремлением к более понятному названию для англоязычной аудитории.

Переименованный в англоязычном прокате как «Close to Eden» фильмом «Урга – территория любви» был подвергнут субституции. «Eden» – английское слово, которое означает «рай», «райский сад» или «идиллическое место». Выбор этого слова необходим, чтобы передать англоязычной аудитории образ Урги как уединённого, спокойного места, где происходят события фильма. Также название «Close to Eden» отражает тему любви, единения и гармонии, которая присутствует в фильме, помогает передать основные идеи и атмосферу произведения на другом языке.

Опущение прилагательного «кавказский» в переводе «Prisoner of the Mountains» предопределено тем, что в английском языке название фильма может звучать более универсально и привлекательно для англоязычной аудитории без указания конкретного региона. Также это сделано для того, чтобы обратить внимание на ключевое слово «prisoner» («пленник»), которое является центральным элементом фильма, называет главного персонажа. Таким образом, выбор упомянутого выше перевода названия фильма был продиктован стремлением к более универсальному и привлекательному названию для англоязычной аудитории.

Слова Гёте «При переводе следует добираться до непереводаемого, только тогда можно по-настоящему познать чужой народ, чужой язык» истинны, а перевод фильмонимов отлично иллюстрирует эту цитату. Перевод русскоязычных фильмов на английский язык является сложной задачей для переводчика, поскольку у него появляется необходимость учитывать не только национальный колорит исходного названия фильма, но и особенности

восприятия целевой иностранной аудитории. Кроме того, при этом проявляется стремление способствовать коммерческому успеху в прокате.

Заключение

В результате исследования выяснено, что алгоритмы обработки фильмонимов схожи вне зависимости от исходного языка, одинаковые изменения происходят как с англоязычными, так и с русскоязычными названиями кинокартин.

Выбор метода перевода фильма оказывает большое влияние на приём фильма исходного языка в целевой культуре. Способы зависят от ряда факторов, таких как история, традиция и предшествующие варианты перевода фильмов в данной стране. Перевод кинофильмов – весьма важная в наше время отрасль творческого и коммерческого перевода.

Литература

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И.С. Алексеева. СПб.: Союз, 2008. 288 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод // Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. С. 45–47
3. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
4. Дядяшева А.В. Понятие «фильмоним» в современных лингвокультуроведческих исследованиях / А.В. Дядяшева // European Scientific Conference: сборник статей XXVI Международной научно-практической конференции, Пенза, 07 июня 2021 года. – Пенза: Наука и Просвещение, 2021. – С. 165–167. – EDN OPASLN.
5. Кныш Е.В. Лингвистический анализ наименований кинофильмов в русском языке:: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.01 // НЭБ (Национальная электронная библиотека) URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_000301454/ (дата обращения: 10.04.2024).
6. Кочеткова Д.М. Стратегии перевода названий фильмов с английского языка на русский / Д.М. Кочеткова, А.Е. Нестерова // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета. – 2019. – № 16. – С. 79–82. – EDN KRXGLL.
7. Маркелова А.В. Особенности перевода названий кинофильмов с английского языка на русский язык // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. 2018. № 1.

8. Подымова Ю.Н. Названия фильмов в структурно-сематическом и функционально-прогматическом аспектах: дис. ... канд. филол. наук, Майкоп, 2006, 205 с
9. Стариченок В.Д. Большой лингвистический словарь. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.
10. Цветкова Н.А. Семантическая интерпретация фильмонимов. М., 2017, 127 с.

ON THE ISSUE OF THE PECULIARITIES OF TRANSLATING ENGLISH AND RUSSIAN FILM TITLES

Chen Xiaoxu

St. Petersburg State University of Aerospace instrumentation

The article is devoted to important aspects of translation theory that must be taken into account when working with movie titles and their adaptation in the target language environment. Particular attention is paid to cultural differences. The author highlights features related to language and culture that can affect the effectiveness of the implementation of the functions of filmonyms. The article discusses existing translation options, which are the implementation of various translation techniques and algorithms. The importance of understanding the cultural characteristics of the target audience – viewers – is highlighted, as well as the need to take into account not only the national flavor of the original title of the film, but also the peculiarities of perception of the target foreign audience. In conclusion, the article proposes practical methods and strategies that will help specialists effectively process English and Russian film names when translating, and also provides the results of a comparison of algorithms for translating foreign and domestic film titles. It is concluded that the choice of film translation method has a great influence on the reception of the source language film in the target culture. There are a number of factors on which the choice of translation method depends.

Keywords: film name, translation theory, translation specifics, cinema, English-language films, Russian-language films.

Referents

1. Alekseeva I.S. Professional translator training: textbook. manual on oral and written translation for translators and teachers / I.S. Alekseeva. St. Petersburg: Soyuz, 2008. 288 p.
2. Barkhudarov L.S. Language and translation // Questions of general and particular theory of translation / L.S. Barkhudarov. – M.: International relations, 1975. P. 45–47
3. Vinogradov V.S. Introduction to translation studies (general and lexical issues) / V.S. Vinogradov. M.: Publishing house of the Institute of General Secondary Education RAO, 2001. 224 p.
4. Dyadyasheva A.V. The concept of “filmonym” in modern linguistic and cultural studies / A.V. Dyadyasheva // European Scientific Conference: collection of articles of the XXVI International Scientific and Practical Conference, Penza, June 07, 2021. – Penza: Science and Enlightenment, 2021. – pp. 165–167. – EDN OPASLN.
5. Knysh E.V. Linguistic analysis of movie titles in Russian: abstract of dissertation. ... candidate of philological sciences: 02/10/01 // NEB (National Electronic Library) URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_000301454/ (access date: 04/10/2024).
6. Kochetkova D.M. Strategies for translating film titles from English into Russian / D.M. Kochetkova, A.E. Nesterova // Proceedings of young scientists of Altai State University. – 2019. – No. 16. – P. 79–82. – EDN KRXGLL.
7. Markelova A.V. Features of translating movie titles from English into Russian // Bulletin of the Moscow Information Technology University – Moscow Institute of Architecture and Civil Engineering. 2018. No. 1.
8. Podymova Yu.N. Titles of films in structural-semantic and functional-progmatic aspects: dis. ...cand. Philol. Sciences, Maykop, 2006, 205 p.
9. Starichenok V.D. Large linguistic dictionary. – Rostov n/d: Phoenix, 2008.
10. Tsvetkova N.A. Semantic interpretation of filmonyms. M., 2017, 127 p.

Выявление частых ошибок применения русского языка носителями фарси: обобщение опыта афганских студентов

Ша Фаизулла Ахмад Шиджа,

студент, кафедра методики преподавания русского языка как иностранного, аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина
E-mail: ahmad_shija@yahoo.com

В статье рассматривается обучение афганских студентов, говорящих на фарси русскому языку и трудности, возникающие при обучении. Главная из трудностей заключается в сложностях перевода между фарси и русским языком. Описаны актуальные проблемы для решения набора методических задач, содействующих совершенствованию преподавания русского языка. Также выявлены типичные ошибки, совершаемые афганскими студентами при изучении русского языка на фарси и классифицированы по грамматическим, лексическим и фонетическим аспектам. Основными ошибками обозначены: неправильная постановка ударения, грамматика русского языка, идиоматические выражения и культурные обороты речи, грамматические структуры и особенности словообразования, неправильное использование предлогов, отсутствие аналогичных слов или грамматических конструкций в родном языке, неправильное произношение звуков русского языка. Выделены основные способы улучшения процесса обучения русскому языку афганским студентам, говорящим на фарси.

Ключевые слова: РКИ, фарси, обучение персоговорящих студентов, типичные ошибки.

В настоящее время все больше иностранных студентов стремятся изучать русский язык, так как он считается одним из самых распространенных языков в мире.[10] Однако, обучение русскому для афганских студентов, говорящих на фарси, может представлять определенные трудности из-за различий в грамматике, произношении и лексике двух языков.

Один из основных факторов, способствующих возникновению ошибок при изучении русского языка афганскими студентами, заключается в отсутствии знания о сложностях перевода между фарси и русским языком. Несмотря на то что фарси и русский являются индоевропейскими языками, они имеют значительные отличия в грамматике и лексике. В результате этого студентам часто сложно правильно передать смысл предложений или выразить свои мысли на русском языке без использования неправильного словоупотребления или неправильного порядка слов.[9]

На сегодняшний день для решения набора методических задач, содействующих совершенствованию преподавания русского языка весьма актуальны проблемы, связанные с исследованием ошибок иностранных учащихся в речи на русском языке. Например, выявив определенные сложности его усвоения для данной категории обучающихся, с учётом анализа ошибок можно вернее провести подбор учебного материала и найти уязвимые стороны в методической организации обучения.

Следует учесть фонетические особенности русского языка, которые отличаются от фарси.[6] Неправильное произношение звуков может привести к недопониманию, что создает дополнительные сложности в общении и понимании на уровне речи.[5] Поэтому первоначальное изучение и тренировка в правильном произношении основных звуков русского языка является необходимой составляющей успешного обучения для афганских студентов.

Рассмотрим типичные ошибки, совершаемые афганскими студентами при изучении русского языка на фарси. Они будут классифицированы по грамматическим, лексическим и фонетическим аспектам, чтобы помочь преподавателям более эффективно работать с этой категорией студентов и помочь им преодолеть трудности при изучении русского языка.

Особенности обучения русскому языку афганским студентам, говорящим на фарси, требуют особого внимания и тщательного подхода.[2] В сфере интересов различных наук находится ошибка в ре-

чевом высказывании на иностранном языке. Следуя определению, данному в «Словаре методических терминов», ошибка – это «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм; результат ошибочных действий учащегося».[1] Типичная ошибка, с которой сталкиваются студенты, – неправильная ударная интонация. В фарси ударение падает на последний слог, в то время как в русском языке оно может падать на любой слог. Это может привести к непониманию и перекосу восприятия речи.[8]

Еще одна распространенная ошибка связана с грамматикой русского языка. Многие афганские студенты имеют трудности с правильным образованием падежных окончаний и согласованием слов в предложении.[3] В фарси таких грамматических особенностей нет, поэтому студентам необходимо уделить особое внимание изучению русской грамматики.[4]

Также в русском языке существует много идиоматических выражений и культурных оборотов речи, которые могут быть непонятными для афганских студентов. Использование и понимание этих выражений требует дополнительного изучения и практики.

Для успешного обучения русскому языку афганским студентам необходимо уделить внимание их особенностям, связанным с интонацией, грамматикой и культурой

Один из наиболее распространенных типов ошибок, с которыми сталкиваются афганские студенты при обучении русскому языку, связан с грамматическими структурами и особенностями словообразования. Из-за отличий в грамматике русского и фарси, они часто делают неправильные формы глаголов и существительных, а также путают падежи и времена. Например, они могут ошибочно использовать инфинитив вместо глагола в нужной форме или неправильно склонять существительные по падежам. Знание основных правил грамматики русского языка и тренировка в их применении помогут студентам избежать этих типичных ошибок.[11]

Еще одной распространенной ошибкой является неправильное использование предлогов. В русском языке предлоги играют важную роль в указании места, времени и обстоятельств, и их неправильное использование может привести к недопониманию и неправильному выражению мысли. Афганские студенты, говорящие на фарси, могут путать предлоги, например, использовать «на» вместо «в» или «при». Для избегания таких ошибок необходимо систематическое изучение правил и упражнения на правильное использование предлогов

Одной из наиболее распространенных причин возникновения ошибок при обучении русскому языку фарси-говорящими студентами является отсутствие аналогичных слов или грамматических конструкций в родном языке.[12] В фарси применяется другая система глаголов, времен и падежей, что может привести к неверному использованию русских времен, форм и падежей.

Кроме того, определенные различия в звуках фарси и русского языка могут также вызывать ошибки в произношении и артикуляции слов, что сказывается на понимании собеседника и связности выражения мыслей.

Еще одной важной причиной возникновения ошибок является отсутствие практики в использовании русского языка в повседневном общении. Если студенты не имеют окружения, где можно применять усвоенные знания, то возникает проблема с закреплением полученной информации, что может привести к забыванию и неверному использованию правил русского языка.[9]

Еще одной важной причиной возникновения ошибок является различная структура предложений в фарси и русском языке. В русском языке уделяется большое внимание порядку слов и согласованию слов и их форм, в то время как в фарси используются свободный порядок слов.[13]

Для афганских студентов, говорящих на фарси и изучающих русский язык, существует несколько типичных ошибок, которые могут затруднить процесс обучения. Одной из таких ошибок является неправильное произношение звуков русского языка. Важно уделить достаточно времени на правильное произношение и проработку фонетических упражнений.

Другой распространенной ошибкой является неправильное использование грамматических правил. Например, фарси и русский язык имеют различия в построении предложений и словосочетаний. Рекомендуется уделять внимание изучению грамматических правил русского языка, особенно синтаксису и падежам.

Также, студенты могут сталкиваться с трудностями в понимании русской лексики и идиоматических выражений. Для преодоления этой проблемы рекомендуется читать русские тексты, смотреть фильмы на русском языке и общаться с носителями русского языка.

Для успешного изучения русского языка также рекомендуется использовать различные учебные материалы и ресурсы, такие как учебники, онлайн-платформы или курсы.

Результаты и перспективы исследования позволяют выделить несколько основных способов улучшения процесса обучения русскому языку афганским студентам, говорящим на фарси. Во-первых, важно уделять больше внимания изучению основных правил грамматики русского языка, так как они отличаются от фарси. Это позволит студентам избежать типичных ошибок, связанных с падежами, глаголами и согласованиями.

Во-вторых, необходимо проводить дополнительные занятия по развитию речи, фонетике и произношению русского языка, поскольку фарси и русский язык имеют различные звуковые системы и интонации.[7] Это поможет избежать ошибок в произношении и смыслополагании слов.

Также важно предоставлять студентам практику в общении на русском языке, чтобы они получили опыт использования языка в реальных ситуа-

циях. Для этого можно организовывать групповые дискуссии, игры, ролевые игры и общение с носителями русского языка.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999.
2. Алисултанов Алисултан Султанмурадович, Сулейманова Таисия Алисултановна, Султанаева Кизилгюль Алисултановна, Курбанова Ольга Владимировна Типичные ошибки студентов при изучении русского языка как иностранного // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2023. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipichnye-oshibki-studentov-pri-izuchenii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 19.03.2024).
3. Ариф Насруддин Особенности функционирования беспредложно- и предложно-падежных форм русских существительных (на фоне их коррелятов в языке дари): опыт лингвометодического описания: Автореф. дис. канд. филол. наук, - М., 1985.- 27с.
4. Бабаева Н.М. Особенности грамматического строя персидского языка в сопоставлении с русским (имена и глагол). М., Изд-во УДН, 1982. – 38 с.
5. Бархударова Е. Л. К проблеме разработки лингвистических основ обучения русскому произношению на продвинутом этапе // Проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном вузе: сборник научных статей. М.: МГИМО-Университет, 2020. С. 51–58.
6. Ибрагимова Л. Г., Светлова Р.М. Типы фонетических ошибок на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному: опыт преподавания // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2–3. С. 491–494; [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://top-technologies.ru/article/view?id=35659> (дата обращения: 10.03.2024).
7. Кабардов М.К. О диагностике иноязычных способностей // Психологические и психофизиологические исследования речи. М., 1985. -С. 176–202.
8. Касарова В. Г., Ежовкина О.А. Пути предупреждения речевых ошибок иностранных учащихся // Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов. М.: МАДИ, 2016. 36–42
9. Научные Статьи.Ру: сайт. – URL: <https://nauchniestati.ru/spravka/kommunikativnyj-metod-v-obuchenii-rki/> (дата обращения: 10.03.2024)
10. Помощник по дому: сайт. – URL: <https://helpdoma.ru/faq/razdely-russkogo-yazyka-ponyatie-i-klassifikaciya> (дата обращения: 19.03.2024)
11. Расторгуева В.С. Краткий очерк грамматики персидского языка//Персидско-русский словарь. Сост. проф. Б.В. Миллер. М., 1950. С. 1059–1151.

12. ТЕЛЕРАДИОКОМПАНИЯ СТВ: сайт. – URL: https://stv-tv.ru/?a=news&o=site_news&id=6707 (дата обращения: 19.03.2024)
13. Этова Р.А. Материалы сопоставительного анализа грамматических систем русского и арабского языков. Пособие для преподавателей подготовительных факультетов. М., 1975. 42с.

IDENTIFICATION OF COMMON ERRORS IN THE USE OF THE RUSSIAN LANGUAGE BY FARSI SPEAKERS: GENERALIZATION OF THE EXPERIENCE OF AFGHAN STUDENTS

A.S. Sha Faizullah
State University. A.S. Pushkin IRA

This article discusses the teaching of Farsi-speaking Afghan students to Russian and the difficulties encountered in learning. The main difficulty lies in the difficulties of translation between Farsi and Russian. The current problems for solving a set of methodological tasks that contribute to improving the teaching of the Russian language are described. Typical mistakes made by Afghan students when learning Russian in Farsi were also identified and classified according to grammatical, lexical and phonetic aspects. Russian Russian grammar, idiomatic expressions and cultural turns of speech, grammatical structures and features of word formation, improper use of prepositions, the absence of similar words or grammatical constructions in the native language, incorrect pronunciation of sounds of the Russian language are the main errors identified. The main ways to improve the process of teaching Russian to Afghan Farsi-speaking students are highlighted.

Keywords RCT, Farsi, teaching English-speaking students, typical mistakes.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A.N. Dictionary of methodological terms (theory and practice of language teaching). – St. Petersburg: Zlatoust, 1999.
2. Alisultanov Alisultan Sultanmuradovich, Suleymanova Taisiya Alisultanovna, Sultanaeva Kizilgul Alisultanovna, Kurbanova Olga Vladimirovna Typical mistakes of students in learning Russian as a foreign language // Izvestiya DGPU. Psychological and pedagogical sciences. 2023. No.3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipichnye-oshibki-studentov-pri-izuchenii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (date of application: 03/19/2024).
3. Arifi Nasruddin Features of the functioning of the prepositional and prepositional forms of Russian nouns (against the background of their correlates in the Dari language): the experience of linguistic methodological description: Abstract of the thesis of the Candidate of Philology, Moscow, 1985.- 27с.
4. Babaeva N.M. Features of the grammatical structure of the Persian language in comparison with Russian (names and verb). М., Publishing House of UDN, 1982. – 38 p.
5. Barkhudarova E.L. On the problem of developing linguistic foundations for teaching Russian pronunciation at an advanced stage // Problems of teaching Russian as a foreign language in a modern university: a collection of scientific articles. Moscow: MGIMO University, 2020. pp. 51–58.
6. Ibragimova L. G., Svetlova R.M. Types of phonetic errors at the initial stage of learning Russian language as a foreign language: teaching experience // Modern high-tech technologies. 2016. No. 2–3. pp. 491–494; [Electronic resource] / Access mode: <https://top-technologies.ru/article/view?id=35659> (date of application: 03/10/2024).
7. Kabardov M.K. On the diagnosis of foreign language abilities // Psychological and psychophysiological studies of speech. М., 1985. -pp. 176–202.
8. Kasarova V. G., Yezhovkina O.A. Ways to prevent speech errors of foreign students // International education and cooperation. Collection of scientific papers. Moscow: MADi, 2016. 36–42
9. Scientific Articles.<url>: website. – URL: <https://nauchniestati.ru/spravka/kommunikativnyj-metod-v-obuchenii-rki/> / (date of access: 03/10/2024)

10. Household assistant: website. – URL: <https://helpdoma.ru/faq/razdely-russkogo-yazyka-ponyatie-i-klassifikaciya> (date of reference: 03/19/2024)
11. Rastorgueva B.C. A brief outline of the grammar of the Persian language//Persian-Russian dictionary. Comp. prof. B.V. Miller. M., 1950. pp. 1059–1151.
12. TV AND RADIO COMPANY STV: website. – URL: https://stv-tv.ru/?a=news&o=site_news&id=6707 (date of reference: 03/19/2024)
13. Etova R.A. Materials of comparative analysis of grammatical systems of Russian and Arabic languages. Handbook for teachers of preparatory faculties. M., 1975. 42s.

Особенности функционирования лексемы *и* в русском языке XVII века (на материале «Жития протопопа Аввакума»)

Шокотьяко Лариса Евгеньевна,

кандидат филологических наук, кафедра русского, латинского языков и медиакоммуникаций, ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького» Министерства Российской Федерации
E-mail: larisa.yevg@mail.ru

В статье рассматриваются семантические и функциональные особенности лексемы *и* с учетом союзных функций и морфологических трансформаций, условия ее употребления, а также дополнительные значения, вносимые ею в высказывание. Описываются условия реализации выделительного и усиленного значения частицы *и*: акцентирование сообщения или какой-то его части, выражение оценки, качественной характеристики предмета, явления или ситуации (характеризоваться могло как само действие, так и “осуществители” действия), следственной обусловленности.

Анализируются функции союза *и*: соединительная (соединялись однородные члены предложения и части сложносочиненного предложения), употребление в составе союзов, выражающих причинно-следственные, условно-следственные, уступительно-противительные отношения (вносились значения, близкие к ‘даже’ или ‘также’).

Отмечены случаи совмещения функций частицы и союза: присоединительный союз *и* употреблялся 1) в значении присоединительно-заключительной частицы перед глаголом и обозначал соответствие случившегося тому, что ожидалось, что изложено выше; 2) в значении частицы одновременно и присоединительной, и усиленной, соединя в себе значения ‘и ещё, и даже’.

Выявлены случаи проявления контекстной синонимии *и*: употребление лексемы в значении 1) усиленной частицы *даже*; 2) выделительной частицы *ведь*.

Ключевые слова: частица, союз, усиленная функция, контекстная синонимия, смешанные функции.

В словарных статьях лексема *и* традиционно описывается как союз – объединительный, соединительный, присоединительный, уступительный, противительный, перечислительный, результативный, выделительный, соотносительный, уступительный, начинающий новое предложение (6, 9, 10, 11), а также как частица: усиленная – употребляется для подчеркивания слова, перед которым стоит [6, 9, 10, 11]; выделительная [9]; соответствует по значению частицам *тоже, также* [9, 10, 11]; соответствует *даже* [9, 10, 11]; соответствует *уж, хоть* [11].

В первых грамматиках слова *и, же* и некоторые другие квалифицировались как “слепляющие” и “сопрягательные” союзы [3, 12]. Этой классификации лингвисты придерживались до 1899 года, когда А.А. Добиаш выделил частицы в отдельную категорию: так, М.В. Ломоносов считал слова *и, же, также* “сопрягательными” (соединительными) союзами [4], А.А. Барсов – сопрягательными, противительными и винсловными союзами [1]. А.М. Пешковский относил их к усиленным, или выделительным словам [7]. А.А. Шахматов слова *ведь, и, же, ну, давай, дай* включил в группу глагольных наречий [14].

В.В. Виноградов частицы *и, даже и, только, лишь, хоть, ведь, а, да, же* и др. объединил в группу усиленных, или выделительно-ограничительных частиц [2, с. 523], Е.М. Галкина-Федорук – в “подразряд” эмоциональных и экспрессивных частиц, выражающих оттенки эмоциональных значений [13].

Частица *и* – одна из самых “многофункциональных”, она сохранила семантическую сложность и многообразие синтаксических функций.

В Академической грамматике перечислены значения частицы *и*, не все из которых зафиксированы в словарях: следственной обусловленности, соответствия, своевременности, выделения, акцентирования, несоответствия ожидаемому, высокой степени признака, противопоставленности и уступки, соответствия обычному, принятия решения, согласия [8; с. 729–730].

Т.М. Николаева, кроме традиционно выделяемых значений (*‘ведь’, ‘же’, ‘именно’, ‘тоже’, ‘даже’*) [5; с. 113], описывает целый ряд дополнительных. Частица *и* может участвовать в характеристике, оценке ситуации, причем “характеризуются следующие основные ее компоненты: а) действие и б) осуществители действия. Под последними понимается как субъект, так и объект действия” [5; с. 64].

В Словаре русского языка XI–XVII вв. зафиксированы такие значения слова *и*: оно употребля-

лось как союз (соединительный, присоединительный, начинательный, противительный, соотносительный, выделительный, усилительный) и частица: усилительная (соответствовала **даже**) и выделительная (соответствовала **и**) [9, 74–75].

Основной функцией частицы **и** являлась усилительная.

1. Частица подчеркивала, усиливала, акцентировала сообщение или какую-то его часть:

(1) Уже дворъ **и** не само далеко, да не могу попасть, на гузнъ помален(ь)ку ползу, кое-какъ **и** допольз до своєю конуры (АЖит34, с. 75);

(2) <...> там зима в те поры живет, да бог грел **и** без платья! (АЖит34, с. 91);

(3) Спаси ево, господи! **и** тогда мне делал добро (АЖит34, с. 83).

2. Частица выражала ту или другую оценку, качественную характеристику:

(4) <...> утес каменной, яко стена стоит, **и** поглядеть – заломя голову! (АЖит34, с. 87);

(5) Егда к берегу пристали, востала буря ветренная, **и** на берегу насилу место обрели от волн <...> (АЖит34, с. 110);

(6) <...> посулили мне Симеонова дни сестъ на Печатном дворе книги править, и я рад сильно, – мне то надобно лутче **и** духовничества (АЖит34, с. 119).

3. Вносила в предложение значение следственной обусловленности:

(7) <...> младенца помазал маслом и крестом благословил. Робенок, дал бог, **и** опять здоров стал (АЖит34, с. 101);

(8) <...> робенок-де есть захотел, так **и** плакал! (АЖит34, с. 119);

(9) <...> “печатай, Арсен, книги как-нибудь, лишь бы не по старому!” – так-су **и** сделал (АЖит34, с. 139).

4. Частица могла участвовать в характеристике, оценке ситуации. Характеризовались следующие основные её компоненты:

1) действие:

(10) <...> **и** поестъ было неколи, нежели спать (АЖит34, с. 91);

(11) (40) Я ево **и** не видал (АЖит34, с. 91);

(12) Я ево **и** не видал (АЖит34, с. 91).

2) “осуществители” действия – и субъект, и объект действия [5]:

(13) Я сам жене своей и молитву говорил и детей крестил с кумом с прикащиком, <...>. Тем же образцом **и** Афонасья сына крестил и, обедню служа на Мезени, причастил (АЖит34, с. 109);

(14) <...> пять слов государевых сказывали на меня, и един некто <...> тот **и** душею моею потряс (АЖит34, с. 84)

(15) <...> Провожал меня много Матфей Ломков, иже **и** Митрофан именуем в чернцах (АЖит34, с. 85);

(16) <...> вечен отец, вечен сын, вечен **и** дух святой <...> (АЖит34, с. 70);

(17) <...> утъшаюся, в себѣ говоря: “С(ы)не, не пренемогай наказаниемъ г(о)с(по)дним, ниже

ослабѣи, от него обличаем. Его же любить б(о)гъ, того **и** наказует (АЖит, с. 31)

(18) <...> вседержитель отец, вседержитель сын, вседержитель **и** дух святой <...> (АЖит34, с. 70)

Отмечены случаи контекстной синонимии **и**, которая проявлялась, когда:

1) частица, употребляясь в значении усилительной, соответствовала **даже**:

(19) <...> ко мне прислал десеть рублей денег, <...> Родион Стрешнев десеть рублей же, а дружище наше старое Федор Ртищев, тот **и** шестьдесят рублей казначею своему велел в шапку мне сунуть (АЖит34, с. 119);

(20) <...> иногда пришлют <...> четверть пуда и гривенку-другую, а иногда **и** полпудика накопит и передаст (АЖит34, с. 94);

(21) Я токмо молитву говорю, да без дел не пользует **и** молитва (АЖит34, с. 147);

2) частица, употребляясь в значении выделительной, соответствовала **ведь**:

(22) <...> уж у него **и** своя седа борода, а гораздо почитает отца и боится его. Да по писанию **и** надобе так (АЖит34, с. 105);

(23) <...> баба, бывало, нищих кормить, а дѣтей своих **и** забыла подкрепить, чтоб на вислицу пошли и з доброю дружиною умерли заодно Христа ради (АЖит, с. 56);

(24) Христос и лутче их был, да тож ему, свету нашему, было от прадедов их, от Анны и Каиафы; а на нынешних **и** дивить нечева: с образца делают! (АЖит34, с. 132).

Союз **и**, употребляясь и в простых, и в сложных предложениях, соединял

1) однородные члены предложения:

(25) <...> ложку в руки дал **и** хлеба немножко **и** штец похлепать (АЖит34, с. 81);

(26) <...> за волосы дерут, **и** под бока толкают, **и** за чепь торгают, **и** в глаза плюют (АЖит34, с. 82);

(27) Чли в наказе: Аввакума посадить в землю в струбе **и** давать ему воды **и** хлеба. <...> управи ум мой **и** утверди сердце мое (АЖит34, с. 64);

(28) <...> аз, грешный, прилежа во церквах, **и** в домех, **и** на распутиях, по градом **и** селам, еще же **и** в царствующем граде (АЖит34, с. 72)

2) части сложносочиненного предложения:

(29) <...> распростре руке свои, **и** ста солнечное течение (АЖит34, с. 68);

(30) Перевел меня в теплую избу, **и** я тут с аманатами и с собаками жил Дал нам четыре мешка ржи за нея, **и** мы год-другой тянулися (АЖит34, с. 93);

(31) Она сочетается за меня совокуплениемъ брачнымъ; **и** бысть по воли божи тако (АЖит34, с. 72).

Кроме этого, **и** употреблялось в составе союзов, выражающих причинно-следственные, условно-следственные, уступительно-противительные отношения, внося значения, близкие к ‘даже’ или ‘также’:

(32) <...> аще **и** умрети ми богъ изволить, с отступниками не соединяюся! (АЖит34, с. 133);

(33) **И** еще млад, да по старому сделал (АЖит34, с. 134);

(34) <...> **И** не смышен гораздо, неuka человек, да то знаю, что вся в церкви, от святых отец преданная, свята и непорочна суть (АЖит34, с. 138);

(35) <...> **И** невежда словом, но не разумом (АЖит34, с. 140);

(36) <...> хотя-де один **И** поедет, и ево-де убьют иноземцы (АЖит34, с. 106);

(37) Хотя **И** умрешь после того, ино хорошо (АЖит34, с. 98).

В ряде случаев слово **И** совмещало функции частицы и союза.

Присоединительный союз **И** употреблялся:

1) в значении присоединительно-заклчительной частицы перед глаголом и обозначал соответствие случившегося тому, что ожидалось, что изложено выше:

(38) <...> сказывал Неронов царю три пагубы за церковный раскол: <...>; то **И** сбилось во дни наша ныне (АЖит34, с. 86);

(39) Он же не восхотел сам и указал на Никола митрополита. Царь ево **И** послушал (АЖит34, с. 79);

(40) <...> как поруга дело божие и пошел страшно, так и бог к нему странным гневом! (АЖит34, с. 119);

(41) Но милостив господь: наказав, покаяния ради **И** помилует нас (АЖит34, с. 86).

2) в значении частицы одновременно и присоединительной, и усилительной, соединяя в себе значения 'и ещё, и даже':

(42) Аз <...> плакался довольно о душе своей, помяная смерть, яко **И** мне умереть (АЖит34, с. 71);

(43) Отцы же с грамотою паки послали меня на старое место, и я притащился – ано **И** стены разорены моихъ храминь (АЖит34, с. 75);

(44) <...> а брату моему меньшому боярону Васильева **И** дочь духовная была (АЖит34, с. 76);

(45) Я ко исходу душевному **И** молитвы проговорил (АЖит34, с. 94);

(46) Давали мне место, где бы я захотел, **И** в духовники звали, чтоб я с ними соединился в вере (АЖит34, с. 114).

3) высказывания с **И** описывали действие, которое распространялось на крайний из цепи возможных объектов или даже доходило до запретного по распространению объекта. В этом случае в частице совмещались усилительное и присоединительное значения:

(47) <...> что волк не доест, мы то доедем. А иные **И** самых озяблых ели волков, и лисиц, и что получит – всякую скверну (АЖит34, с. 93);

(48) <...> в те времена **И** врази кои были, **И** те примирились тут (АЖит34, с. 126);

(49) <...> плакался предъ образом господним, яко **И** очи опухли (АЖит34, с. 73);

(50) Чти житие Феодора Едесского, тамо обрящещи: **И** блудница мертваго воскресила (АЖит34, с. 96).

В XVII веке, как и в современном русском языке, слово **И** выполняло функцию усилительной частицы и союза. Как частица **И** вносила в предложение значение следственной обусловленности, а также участвовала в характеристике, оценке ситуации. Союз **И** соединял однородные члены предложения и части сложносочинённого предложения, а также употреблялся в составе союзов, выражающих причинно-следственные, условно-следственные, уступительно-противительные отношения

Условные сокращения

АЖит – Житие Аввакума [Текст] // Пустозерский сборник Н.И. Заволоко. Автографы сочинений Аввакума и Епифания. – Л.: Наука, 1975. – С. 9–80.

АЖит34 – Аввакум. Житие протопопа Аввакума: [Основной текст] // Житие протопопа Аввакума им самим написанное и другие его сочинения. – М.: Academia, 1934. – С. 6–157.

Литература

1. Барсов А.А. Российская грамматика / А.А. Барсов. – М: Изд-во Московского университета, 1981. – 776 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. – [2-е изд.] – М.: Высшая школа, 1972. – 616 с.
3. Зизаний Лаврентий. Грамматика словенска об искусстве совершенного осми частей слова (1596 г.). Факсимильное издание / Зизаний Лаврентий. – К.: Наукова думка, 1980. – 55 с.
4. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. В 11 т. / М.В. Ломоносов. – М. – Л.: Изд-во АН СССР. – Т. 7: Труды по филологии 1739–1758 гг. – 1952. – 591 с.
5. Николаева Т.М. Функции частиц в высказывании (на материале славянских языков) / Т.М. Николаева. – М.: Наука, 1985. – 168 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка [под ред. Н.Ю. Шведовой] / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1978. – 921 с.
7. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – [6-е изд.] – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1938. – 450 с.
8. Русская грамматика: в 2 т. / [под ред. Н.Ю. Шведовой]. – Т. 1. – М.: Наука, 1980. – 784 с.
9. Словарь русского языка XI–XVII вв. [гл. ред. Г.А. Богатова]. – Вып. 6. – М.: Наука, 1979. – 360 с.
10. Словарь русского языка в 4-х томах / [под ред. А.П. Евгеньевой]. – Т. 1. – М.: Русский язык, 1981. – 696 с.
11. Словарь современного русского литературного языка в 17 томах / [под ред. Н.Ю. Шведовой]. – Т. 5. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1956. – 918 стлб.
12. Смотрицкий Мелетий. Грамматика словенская правильное синтагма (1619 г.) / Мелетий Смотрицкий. – К.: Наукова думка, 1979. – 111 с. –

(Пам'ятки української мови XVII ст.) / АН УРСР, Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні.

13. Современный русский язык: учебник для филологических факультетов университетов. Часть II (Морфология. Синтаксис) / В.А. Белошапкова, Е.М. Галкина-Федорук, К.В. Горшкова и др.; [под ред. Е.М. Галкиной-Федорук]. – М.: Издательство Московского университета, 1964. – 640 с.
14. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. / А.А. Шахматов. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1941. – 620 с.

THE PECULIARITIES OF FUNCTIONING OF THE LEXEME *AND* IN THE RUSSIAN LANGUAGE OF THE XVII CENTURY (BASED ON THE MATERIAL OF «THE LIFE OF THE PROTOPOPE AVVAKUM»)

Shokot'ko L.Y.

M.Gorky Donetsk State Medical University

In this article we consider the semantic and functional peculiarities of the lexeme *and*, regarding its conjunctive functions and morphological transformations, the conditions of its use, and additional meanings contributing into the sense of an expression. We describe the conditions of realization of the differential and emphatic meaning of the particle *and*: emphasizing of a message or of a certain part of it, expression of evaluation, quality characteristic of an object, a phenomenon or a situation (these characteristics can refer both to the action and to the doer of the action), consequential conditioning.

The functions of the conjunction *and* are analyzed: connecting (connection of homogeneous members of a sentence and parts of a compound sentence), the use as a conjunction expressing casual, conditional and concessional relationships (including meaning close to 'even' and 'also').

There are several cases of uniting the functions of a particle and a conjunction: a connecting conjunction *and* is used 1) as a connecting and a connecting-final particle before a verb means the correspondence of the event that happened to the expected one, which had been mentioned above; 2) in the meaning of a particle both connecting and emphatic, uniting the meanings 'and more, and even'.

There are also found the cases of contextual synonymy of the particle *and*: the use of the lexeme in the meaning 1) an emphatic particle *even*; 2) differential particle *because*.

Keywords: particle, conjunction, emphatic function, context-dependent synonymy, mixed functions.

References

1. Barsov A.A. Russian grammar / A.A. Barsov. – Moscow: Publishing house of the Moscow University, 1981. – 776 p.
2. Vinogradov V.V. Russian Language (grammar science of a word) / V.V. Vinogradov. – [2-nd edition.] – Moscow: Visshaya shkola, 1972. – 616 p.
3. Zizaniy Lavrentiy. The Slavonic Grammar of eight parts of speech (1596). Fac simile edition / Zizaniy Lavrentiy. – Kiev: Naukova dumka, 1980. – 55 p.
4. Lomonosov M.V. Complete works in 11 volumes / M.V. Lomonosov. – Moscow – Leningrad: Publishing house of the Academy of sciences of the USSR. – Vol. 7: Works on philology 1739–1758. – 1952. – 591 p.
5. Nikolayeva T.M. The functions of the particles in an expression (on the material of Slavonic languages) / T.M. Nikolayeva. – Moscow: Nauka, 1985. – 168 p.
6. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian Language [edited by N.Y. Shvedova] / S.I. Ozhegov. – Moscow: Russky yazik, 1978. – 921 p.
7. Peshkovskiy A.M. The Russian syntax: scientific insight / A.M. Peshkovskiy. – [the 6-th edition] – Moscow: State Teaching and Learning publishing house, 1938. – 450 p.
8. Russian Grammar: in 2 volumes / [edited by N.Y. Shvedova]. – Vol. 1. – Moscow: Nauka, 1980. – 784 p.
9. Dictionary of the Russian Language XI–XVII centuries [chief editor G.A. Bogatova]. – No 6. – Moscow: Nauka, 1979. – 360 p.
10. Dictionary of the Russian Language in 4 volumes / [edited by A.P. Yevgenyeva]. – Vol. I. – Moscow: Russky yazik, 1981. – 696 p.
11. Dictionary of the Contemporary Russian Literary Language in 17 volumes / [edited by N.Y. Shvedova]. – Vol. 5. – Moscow – Leningrad: Publishing house of the Academy of sciences of the USSR, 1956. – 918 p.
12. Smotrytsky Meletius. Slavonic Grammar with correct syntax (1619) / Meletius Smotrytsky. – Kiev: Naukova dumka, 1979. – 111 p. – (The works in Ukrainian language of the XVII century) / National Academy of sciences of Ukraine, O.O. Potebnya Institute of linguistics.
13. Contemporary Russian Language: textbook for philological faculties of universities. Part II (Morphology. Syntax) / V.A. Beloshapkova, E.M. Galkina-Fedoruk, K.V. Gorshkova et alii; [edited by E.M. Galkina-Fedoruk]. – Moscow: Publishing house of the Moscow University, 1964. 640 p/
14. Shakhmatov A.A. The syntax of the Russian language. / A.A. Shakhmatov. – Moscow: The State Teaching and Learning publishing house, 1941. – 620 p.

Антитеза отцов и детей в романе В.В. Ерофеева «Хороший Сталин» (в китайском переводе – «Мой отец»)

Юй Шуован,

магистрант, Институт русского языка, Сычуаньский университет иностранных языков
E-mail: 572093160@qq.com

«Хороший Сталин» (в китайском переводе – «Мой отец») – роман известного российского писателя Виктора Владимировича Ерофеева. Этот роман отражает разные грани антитезы (противопоставления) отцов и детей в процессе развития современной русской литературы. антитетическое отношение сына к родной семье, идеологический конфликт между родителями и детьми, а также культурное пространство, вызвавшее вышеуказанные явления, пронизывают весь этот роман. Используя три измерения (семья, мышление и культурное пространство), автор романа «Хороший Сталин» выходит за рамки парадигмы построения сюжета об антитезе отца и сына, избавляется от централизованного мышления, характерного для романа на тему об отце и сыне, и сочетает процесс формирования идентичности с культурным пространством для формирования личности, что позволяет реконструировать тему «антитеза отцов и детей» в литературе и, наконец, прийти к выводу, что литературная тема «антитеза отцов и детей» пересекла границы реальности и вымысла в произведениях и может продолжаться за пределами текстов.

Ключевые слова: «Хороший Сталин», антитеза отцов и детей, культурное пространство, реальность и вымысел.

Введение

Роман «Хороший Сталин» (в переводе с китайского – «Мой отец») русского писателя Виктора Ерофеева представляет собой семейную историю особого рода – в ней описывается семья дипломата Владимира и взгляд на него его сына – собственно, самого Виктора Ерофеева, так как этот роман – автобиографический, хотя сам Ерофеев в качестве эпиграфа к роману написал следующее: «Все персонажи этой книги выдуманы, включая реальных людей и самого автора». Автор сказал в одном из интервью: «Я хочу описать в этом романе противостояние отцов и детей, которое существовало в моей семье на протяжении многих лет, но я не мог дать этой книге название «Отцы и дети», потому что русский писатель-классик Тургенев уже написал книгу с таким названием». Построение структуры противостояния «отцов и детей» поддерживается Виктором Ерофеевым на протяжении всего романа, но антитеза между Виктором и его отцом Владимиром отличается от первоначальной модели, созданной Тургеневым. Прежде всего, как сын, Виктор не только наслаждается различными удобствами, которые привносит в его жизнь семья, но и критически относится к родителям, которые создают ему эти удобства. Во-вторых, Виктор много лет прожил во Франции, и разные культурные пространства (во Франции и в СССР) сформировали черты его характера так, что они довольно сильно отличаются от черт характера большинства его соотечественников. Влияние на Виктора этих двух культурных пространств в конечном счете переросло в непримиримый идеологический конфликт между ним и его отцом. Семья, мышление и культурное пространство – вот три важных аспекта в романе «Хороший Сталин».

Семья – «Обзор историй»

Этические отношения между родителями (в том числе отцом и матерью) и детьми устанавливаются на основе кровного родства. Роман также является репрезентативным социальным и культурным символом и с древних времен является незаменимой темой в восточной и западной литературе. Фрейд интерпретировал трагедию «Царь Эдип» как основной драматический символический сюжет в жизни человека и полагал, что вмешательство отца как негативной силы в структуру семьи (первая стадия – бинарные отношения между субъектом и матерью) конструирует «тройку» – трехмерную структуру «Отец-Мать-Я» [2]. Ву Цзин отметил в ста-

тье «Желание-Производство, Конфигурация, Анти-Эдип: Нарушение возможности установки»: «Психоаналитическая теория по умолчанию опирается на заранее сконструированную и последовательную бессознательную модель, тем самым завершая обучение индивидов и подавление желаний» [3, с. 216–232]. Другими словами, с точки зрения Фрейда, источником активных желаний детей является подавление их родителей, что представляет собой «незавершенное состояние». Очевидно, что теория Фрейда всегда опирается на единый повествовательный дискурс, который ограничивает аналитическую перспективу семьей. В романе «Хороший Сталин» Виктор Владимирович Ерофеев создал семейное пространство, в которое вошли его отец, мать и он сам. Однако автор деконструирует это пространство с помощью едкого анализа действий и слов родителей (да и в целом представителей старшего поколения – как в своей семье, так и вне ее). Внимательно наблюдая за сюжетом романа «Хороший Сталин», мы легко можем обнаружить, что отец Виктора не совершал какого-либо существенного репрессивного поведения во время взросления сына. «Обзор историй» – это суть наложения творческого стремления на личностно-психологический уровень.

Относительно жанра произведения «Хороший Сталин» критики придерживаются разных мнений. Одни говорят, что это автобиографический роман или мемуары, другие называют это автобиографической литературой, авторской исповедью или литературным эссе. Но по тому, что сказал сам Виктор Владимирович Ерофеев в «Московских новостях», можно подтвердить, что это длинный документальный роман, то есть текст основан на реальных событиях, на сведениях из истории и на воспоминаниях. Хотя, возможно, в нем присутствует и некоторый вымысел. Таким образом, фрагменты воспоминаний являются важной отправной точкой для изучения «Обзора историй». Во-первых, фрагменты воспоминаний раскрывают перед читателями семью главного героя и его прошлое. Мировоззренческий опыт главного героя, влияние Запада на его становление как личности и его суровая оценка своей родной семьи составляют суть «антитезы отцов и детей» в этом романе. Во-вторых, размышления автора (он же главный герой, от лица которого ведется повествование) об «особенности» самосуществования отражают влияние французского культурного пространства и экзистенциализма на его мышление. «Фрагменты воспоминаний» становятся для нас откровением: мы можем попытаться установить связь между структурой текста и повествовательно-литературными мотивами, чтобы лучше понять текст и творческие идеи автора. Самая обширная психологическая деятельность Виктора в романе – это его почти жесткий анализ поведения своих родителей. Наиболее оригинальной формой этого анализа является анализ базовой идентичности отца: «Отец – Дипломат». «Я пытался в глубине души объяснить себе, что я больше не люблю дипломатию.

Основная причина в том, что дипломатия – это не что иное, как накопленный до сих пор исторический опыт, превративший поведение моего отца в кульминацию простого и честного поведения» [1]. Интересно, что это результат того, что Виктор посмотрел на своего отца с точки зрения писателя, потому что его отец (как упоминается в тексте) не любит писателей. По сюжету романа писатель Илья Эренбург поссорился с политическим деятелем СССР Вячеславом Молотовым на глазах у отца, чем вызвал неудовольствие отца. Это и есть причина, по которой Виктор захотел стать писателем, – ему было от души жаль восхищения Эллен Форт: «Отец – явно обеспокоен и зол, сын – тайно восхищается» [1]. В произведении «Хороший Сталин» отец Виктора изображен как дипломат, сделавший всё возможное для дипломатической карьеры на родине, а сам Виктор – как человек, находящийся под влиянием французской мысли, который гордится тем, что он «авангардист», и полон решимости исследовать и внедрять инновации в «застойной» области литературы и искусства, стремясь к новаторству. Они оба твердо отстаивали свои позиции, выстраивая, таким образом, разные рамки конфликта: «Мы с отцом оба идеалисты и одинаково защищаем свои взгляды, и это то, что нас разделяет» [1]. Мать Виктора в юности училась в высшей школе переводчиков вместе с его отцом – своим будущим мужем. Она прекратила испытывать на себе влияние западного образа жизни, но не желала отказываться от нынешней жизни – супруги дипломата. Виктор сначала думал, что он и его мать – соратники. Однако, по мере углубления понимания Виктором мира и культуры, мать Виктора стала сознательно контролировать книги, которые он читал. «Союз матери и сына», некий культурный союз между Виктором и его матерью, который в свое время возник из-за ее чрезмерного беспокойства о карьере мужа, теперь рухнул и распался [1].

Роман «Хороший Сталин» отражает суть человеческих желаний на индивидуальном психологическом уровне. И такого рода желания – это вовсе не «подавленные» желания, которые, как полагал Фрейд, рождались под влиянием авторитета в семье, а именно позитивные и продуктивные желания. «Машина желаний» помогает Виктору понять мир и преобразовать его. Делез и Гваттари полагают, что структуралистский анализ Лакана привел к централизации «имени отца» и сделал его тем, во что люди верят [2]. С точки зрения «Обзора историй» суть психологического анализа родителей состоит в том, чтобы разорвать этические отношения между родителями и детьми, чтобы образ родителей в сознании Виктора был уже не великим и непоколебимым, а вполне обыденным, воспринимаемым на равных и даже чуть свысока. Это приводит к распаду семьи на психологическом уровне, при этом формальное семейное пространство сохраняется. Виктор не может найти отклик в семье на психологическом уровне – и тогда начинает показывать свое равнодушие и к ро-

дителям, и к карьере отца. Стоит отметить, что взгляды Виктора на родителей в книге в основном сосредоточены на периоде его подростковых годов, а это значит, что семена бунта уже тогда были посеяны им в процессе анализа поведения его родителей.

Идеологический конфликт и культурное пространство – дилемма приезжих

Лакан перечитал теорию Фрейда и заменил трехмерную структуру Фрейда «Отец-Мать-Я» на трехсвязный «воображаемый мир», «символический мир» и «реальный мир». С тех пор «во имя отца» и авторитет отца расширились от индивидуально-бессознательного к бессознательному на языковом и культурном уровне, установив тем самым строгую иерархию и жестко ограничив зарождение активных желаний внутри семьи. Делез и Гваттари считают, что ограничение теории Фрейда и Лакана заключается в ее структурных и иерархических характеристиках [2]. Таким образом, формирование личности серьезно оторвано от формирующих ее социальных и исторических условий, что затрудняет поиск причин формирования «новых людей». Конфликт между поколениями и формирование «новых людей» – вечные проблемы, с которыми сталкивается человечество. Они не обошли стороной ни одну нацию и ни одну эпоху. Каждый раз, когда отцы и дети конфликтуют, они находят разные причины для конфликта. Но какова сама природа этого противостояния? В борьбе идей изменение условий жизни означает изменение образа мышления. Виктор, герой произведения «Хороший Сталин», родился в советской Москве, затем, благодаря отцу-дипломату, с 8 до 12 своих лет жил во Франции, а затем их семья вернулась в Москву, и далее Виктор рос, учился и работал в Советском Союзе, но годы, проведенные во Франции, очень сильно повлияли на него. И у него, в отличие от его коллег по писательскому цеху, явно нет особо теплых чувств к этой земле – к советской стране. Именно из-за этого Виктор считает, что он «не дорожит жизнью на Родине» и отличается «чрезмерным идеализмом», что впоследствии и приводит к трагедии. Памятуя о взглядах и теориях Фрейда и объединив рождение идей с более широкой общественной производственной деятельностью, мы можем исследовать суть столкновения идей с конкретными культурными пространствами – создание «новых людей».

Чтобы проанализировать причины формирования «нового человека», необходимо, прежде всего, проанализировать культурное пространство, сформировавшее личность Виктора. Детство Виктор провел во Франции со своей семьей и посещал школу для детей советских чиновников. Но даже в этом случае влияние Франции и Европы было очень сильно интегрировано в рост Виктора: «На самом деле я был временным гостем во Франции. Я жил на самом краешке Франции, но Франция полностью поглотила меня» [1]. Вик-

тор, выросший во французской культурной среде, постепенно превратился в «непатриотическую» личность. Чтобы подчеркнуть свои особенности («несоветскость» и «нерусскость»), взрослый Виктор в Москве носил расстегнутую рыжую дубленку «с девственно белым мехом подкладки»: «Это была проверка не только на мою заграничность, но и мою дерзость, за которую я мог серьезно поплатиться по тем временам». Близкие друзья даже дразнили его: «Тебе в Париж легче ездить, чем в Тулу» [1]. Культурное пространство, в котором вырос Виктор, отличало его от советских людей, и эта характеристика неизбежно отразится на его понимании мира и процессе преобразования мира.

После возвращения в Советский Союз культурные и художественные представления Виктора всё больше вступали в противоречие с реалиями его страны. Литературный очерк Виктора о философе-экзистенциалисте Шестове, опубликованный в «Вопросах литературы», подвергся резкой критике со стороны Союза писателей, в результате чего Виктор был подвергнут ostracism со стороны института. Годы жизни во Франции создали у Виктора цель-идеал – быть первооткрывателем и новатором в области литературы и искусства, поэтому он задумал создать «литературную ядерную бомбу» – альманах «Метрополь», соединив в этом неподцензурном литературном альманахе как известных всей стране либеральных и «обласканных властью» авторов, так и писателей-диссидентов. Удивительно, но эта «бомба» взорвалась в руках его отца: дипломат был отстранен от должности, и его дальнейшая судьба и карьера виделись довольно печальными. Ведь в ту эпоху отстранение человека от должности дипломата было равносильно полному разрыву с ним на идеологическом уровне. Ли Ли в статье «О повествовании о желании в романах Юй Дафу с точки зрения анти-Эдипа» указывал: теории Фрейда и Лакана переоценивают животность человека и занижают его социальность, что создает у людей тенденцию отворачиваться от критики внешнего мира к критике собственных желаний [4]. Виктор стал составителем самиздатовского альманаха «Метрополь» не для бунта против отца, а в результате столкновения «нового человека» с отпечатком французского культурного пространства – и советского культурного пространства. Инцидент с альманахом «Метрополь» – реальное историческое событие. Сам Виктор Ерофеев однажды сказал в очерке «Десять лет спустя»: «Альманах «Метрополь» – это попытка противостоять «застою» в литературном творчестве» [5]. Однако между мыслями Виктора и культурным пространством его родины существует резкое противоречие. В процессе следования Виктора своим творческим идеалам жертвой неожиданно стал его отец.

Поведение Виктора было не бунтом против авторитета отца, а результатом столкновения личности и идей, созданных в одном культурном про-

странстве и в другом. «Уход отца с работы» произошел в процессе защиты Виктором своих взглядов и столкновения с культурным пространством родины. Если кто-то настаивает на том, чтобы рассматривать действия Виктора как бунт против своего отца, то притеснение, которому вместе с этим подвергался его отец, не может быть объяснено логически. Размеры идеологического и культурного пространства верно отражают дилемму «нового человека» Виктора: он принял западные идеи и не может сбалансировать влияние французской культуры и реальность культурного пространства своей родины. 1970-е годы историки называют «периодом застоя», и они также говорят о том, что «застой» в те времена наблюдался и в литературе. Писатель Виктор Владимирович Ерофеев однажды сурово заметил в своем эссе «Поминки по советской литературе» (1989): «Писателям уже давно приходится нарушать собственную поэтику, чтобы выжить» [6], а до этого было рукой подать. В детстве Виктор находился во Франции со своим отцом, а позже вернулся в пространство, к которому принадлежал по крови, но имел слабое чувство культурной принадлежности. В каком-то смысле затруднительное положение Виктора как «новичка» обречено на разрыв с мыслями его отца, подчеркивая чувство фатализма в литературной трагедии «антитеза отцов и детей».

Правда и вымысел – переосмысление «антитезы отцов и детей»

Нет никаких сомнений в том, что «Хороший Сталин» – это роман на тему «антитеза отцов и детей». Он не только изображает идеологический конфликт между отцом и сыном, но и исследует идеологический разрыв между ними. Но, проанализировав три измерения (семья, мышление и культурное пространство), нетрудно обнаружить, что взаимоотношения между Виктором и его отцом уже не являются простым конфликтом, а показывают сосуществование конфликта и понимания. Под давлением сверху Виктора исключают из Союза советских писателей и угрожают депортацией из СССР, а его отца отстраняют от работы до пересмотра дела. Перед лицом реальной угрозы со стороны внешних сил Виктор почувствовал, что находится в тесной общности со своим отцом. Каким бы непримиримым ни был идеологический конфликт, главным приоритетом является спасение «сообщества отца и сына», всей семьи, от внешнего давления. Фактом прошлого является то, что отношения между отцом и сыном имели определенное постоянное качество в истории человечества, и «антитеза отцов и детей», соответственно, сохраняла постоянные характеристики. «Отец» представляет собой власть и порядок, а «сын» представляет собой развитие и инновации. На этом уровне кажется, что Виктор и его отец всегда будут находиться в режиме конфронтации и никогда не смогут понять и терпеть друг друга. Однако если мы посмотрим на более широкий уровень социальной деятельно-

сти человека, то увидим, что внешнее давление будет стимулировать рождение новых элементов в отношениях между отцами и детьми и способствовать формированию общности судеб отцов и детей, демонстрируя тем самым концепцию «взаимного роста». Характеристики «оба противостоят друг другу» делают «поколение отца» и «поколение сына» одновременно и противоположными, и объединенными друг с другом.

В сюжете про отставку отца эти «противостояние и взаимное единение» отображены наиболее ярко. Союз советских писателей попросил Виктора написать письменное извинение за инцидент с «Метрополем». В связи с этим отец попросил Виктора сначала задуматься над своими ошибками и пока не писать покаянное письмо. Отец фактически принял увольнение, тем самым спасая Виктора от депортации из страны. Образ отца, готового на жертвы, очень редко встречается в романах с темой «антитеза отцов и детей», и это также подрывает устоявшееся представление людей об отце как об авторитете. В качестве сына подход Виктора не разочаровал: возможно, из-за чувства вины перед отцом, он использовал свои старые связи, еще со времен учебы в вузе, чтобы отца вернули в дипломатическую сферу и взяли работать на чиновничью должность с неплохой зарплатой. Этот финал можно рассматривать как победу «сообщества отца и сына» над внешним давлением, придающую немного утешения после этой трагической истории.

«Сообщество отца и сына» родилось под влиянием внешних сил, с которыми сталкиваются родители и дети, хотя в рамках темы «антитеза отцов и детей» конфликт отца и сына оказался неизбежен. Так, прочитав роман «Хороший Сталин», отец автора, Владимир Иванович Ерофеев, обвинил сына в несправедливом изображении семьи и потребовал объяснений [7]. Хотя автор утверждает, что «Хороший Сталин» – это именно художественный роман, конфликт между отцом и сыном уже давно перешагнул границы между реальностью и вымыслом и продолжается за пределами романа.

При анализе романов на тему «антитеза отцов и детей» – например, произведений Франца Кафки и Сола Беллоу – исследователи обычно стремятся найти отражение метафорических сюжетов в художественных текстах реального мира. Потому что эти два писателя всегда используют тему «антитеза отцов и детей» метафорически, дабы намекнуть на явления реального мира. Например, описание Солом Беллоу сюжета «сын бросает своего биологического отца и обращается к своему духовному отцу» в «Хендерсоне – короле дождя» является метафорой «духовного кризиса общества изобилия» в США. Таково связующее звено между художественными текстами и реальным миром. В романе «Хороший Сталин» конфликт между Виктором и его отцом был временно смягчен «сообществом отца и сына», в то время как конфликт между писателем Виктором Влади-

мировичем Ерофеевым и его отцом продолжается до сих пор в реальном мире; это создает линию, соединяющую реальность и вымысел, и в то же время это также подтверждает вечность темы «антитеза отцов и детей». С точки зрения Делеза, письмо – это акт производства, который всегда незавершен, всегда находится в процессе формирования и превосходит все существующие материалы. Возникновение «сообщества отца и сына» и продолжение конфликта отца и сына за пределами реальности и вымысла можно рассматривать как порождающее поведение, которое выходит за рамки конструктивной модели конфликта отца и сына и реконструирует тему «антитеза отцов и детей» в современной литературе.

Выводы

Благодаря трем измерениям – семье, мышлению и культурному пространству – тема «антитеза отцов и детей» в романе «Хороший Сталин» больше не ограничивает аналитическую перспективу семьей. Вместо этого, посредством анализа «Обзор историй», автор исследует процесс распада семьи на психологическом уровне и обобщает причины безразличия детей к действиям родителей; объединяет процесс формирования личности и культурное пространство для формирования личности, а также исследует причины, по которым семья распадается на те же элементы, что и в классических текстах.

«Дилемма новоприбывших» в XX веке заключается в том, что люди в современном обществе могут легко пересекать различные культурные пространства, но они не могут примирить в себе следы, оставленные различными культурными пространствами, а затем вступают в непримиримые конфликты со своими родителями.

«Три измерения» открывают новую аналитическую перспективу для текста на тему «антитеза отцов и детей»: романы имеют иную модель построения, и литература больше не рассматривается как «централизованная» имитация или картографирование, отражая идеи «антитотализации» и «децентрализации» в современном мире в творчестве писателей-постмодернистов. Хотя роман является художественным произведением, он использует язык автобиографии-мемуаров для анализа поведения родителей и изучения проблемы комплекса самоидентификации детей. Вечность конфликта на тему «антитеза отцов и детей» может отражать процесс развития человеческой культуры и является воплощением социального и культурного развития. В этом смысле, пока человеческое общество продолжает развиваться, история о «Хорошем Сталине» будет развиваться и дальше.

Литература

1. Автор Виктор Ерофеев, перевод Чэнь Шусянь. Мой отец [М]. – Пекин: Пекинское октябрьское издательство литературы и искусства, 2020.
2. Ван Миньянь. Ключевые слова в культурологии [М]. – Цзянсу: Народное издательство Цзянсу, 2019.
3. Ву Цзин. Желание-Производство, Конфигурация, Анти-Эдип: Нарушение возможности установки [J]. – Современный зарубежный обзор марксизма, 2021, (02): с. 216–232.
4. Ли Ли. О повествовании о желании в романах Юй Дафу с точки зрения анти-Эдипа [J]. – Журнал Открытого университета Нинбо, 2023, 21 (03): с. 78–82.
5. Виктор Ерофеев. Десять лет спустя. – М.: Текст, 1997.
6. Виктор Ерофеев. Страшный суд: Роман. Рассказы. Маленькие эссе. – М.: Союз фотохудожников России, 1996.
7. Алекс Рапопорт. Виктор Ерофеев: «Мы – люди без ценностей». – <https://web.archive.org/web/20100920120137/http://eternaltown.com.ua/content/view/8930/76/>

FAMILY-IDEOLOGY-CULTURAL SPACE THE “FATHER AND SON” MOTIF IN “MY FATHER” BY VIKTOR YEROFEEV

Yu Shuowang

Sichuan International Studies University

“Good Stalin” is a novel by the famous Russian writer Viktor Vladimir Erofeev (in Chinese translation “My Father”). This novel reflects different facets of the antithesis of fathers and sons in the process of development of modern Russian literature. The antithetical attitude of the son to his family of origin, the ideological conflict between parents and children, as well as the cultural space that gave rise to the above phenomena permeate the novel. Using the three dimensions of family, thought, and cultural space, The Good Stalin moves beyond the father-son narrative paradigm, breaks away from the centralized thinking of the father-son novel, and combines the process of identity formation with cultural space for The formation of personality in this process allows us to reconstruct the theme of “the antithesis of fathers and sons” in literature and, finally, to come to the conclusion that the literary theme of “the antithesis of fathers and children” has crossed the boundaries of real and fictional texts and can continue beyond the boundaries of the texts.

Keywords: “Good Stalin”, the antithesis of fathers and sons, cultural space, reality and fiction.

References

1. Author Victor Erofeev, translation by Chen Shuxian. My father [M]. – Beijing: Beijing October Literature and Art Publishing House, 2020.
2. Wang Min'an. Key words in cultural studies [M]. – Jiangsu: Jiangsu People's Publishing House, 2019.
3. Wu Jing. Desire-Production, Configuration, Anti-Oedipus: Violation of the possibility of installation [J]. – Modern foreign review of Marxism, 2021, (02): p. 216–232.
4. Li Li. On the narrative of desire in Yu Dafu's novels from the perspective of anti-Oedipus [J]. – Journal of Ningbo Open University, 2023, 21 (03): p. 78–82.
5. Victor Erofeev. Ten years later. – M.: Text, 1997.
6. Victor Erofeev. The Last Judgment: A Novel. Stories. Small essays. – M.: Union of Photographers of Russia, 1996.
7. Alex Rapoport. Viktor Erofeev: “We are people without values.” – <https://web.archive.org/web/20100920120137/http://eternaltown.com.ua/content/view/8930/76/>

Роль высшего образования в современном мире

Ионченкова Яна Юрьевна,

старший преподаватель; кафедра математики, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет
E-mail: ionchenkova_yana@mail.ru

Богданова Татьяна Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент; кафедра международного морского права, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет
E-mail: 9481133@gmail.com

В статье освещаются вопросы о роли высшего образования в современном обществе. Цифровая трансформация мировых экономик, повышение роли высокотехнологичного производства, развитие искусственного интеллекта меняют запрос общества и глобального рынка к системе высшего образования. Глобализация, вызовы информационного общества привели к цифровой трансформации образовательных систем, к повышению открытости образовательного пространства и его конкуренции. Глобализация, интернационализация и открытость высшего образования входят в противоречия с духовным наследием и традициями национальных образовательных систем. Цифровая трансформация образования привела к тому, что современная система высшего образования усложняется, приобретает новые качества и новые возможности внешнего и внутреннего взаимодействия в мировом образовательном пространстве. Меняются критерии оценки качества высшего образования. К ним относятся не только уровень компетентности будущих специалистов, адекватность получаемых выпускниками знаний реальному рынку, но и научно-исследовательский потенциал, академическая репутация и престижность ВУЗа. Сделан вывод о том, современная система высшего образования трансформируется согласно общемировым тенденциям развития общества, выполняет ведущую миссию в трансляции знаний и культурного опыта, обеспечивает интеллектуальный и культурный ресурс общественного развития.

Ключевые слова: современное общество, глобализация, информационное общество, высшее образование, цифровая трансформация высшего образования.

Глобальные трансформации, происходящие в политической, экономической и социокультурной системах современного мира, стали причиной выдвижения проблемы построения отношений между системой высшего образования и глобальным рынком мировых экономических, социально-политических и социокультурных систем. Для создания цивилизованной структуры современного общества, «которое бы при всех прочих условиях циклично и стабильно воспроизводилось с учетом изменяющихся потребностей, ключевым моментом должен являться высокий уровень образования населения» [2, с. 35]. Цифровая трансформация мировых экономик, повышение роли высокотехнологичного производства, развитие искусственного интеллекта меняют запрос общества и глобального рынка к системе высшего образования. Повышается роль экономического развития ВУЗов и университетов, значение экономического механизма в деятельности ВУЗов. Высшее образование к началу XXI века обрело качественно новое значение в жизни общества, поскольку столкнулась с изменениями общественного развития, требующими построения взаимовыгодных отношений между системой высшего образования и обществом. Актуальными становятся вопросы о роли высшего образования в современном мире.

Система высшего образования отражает не только состояние общества, но и процессы, протекающие в нем на конкретном историческом этапе. Кризис образовательных систем, который происходил с конца XX начала XXI века, связан с мировыми глобальными и социально-экономическими трансформациями в мире. В этот период происходила интенсивная модернизация систем высшего образования не только в России, но и во всех регионах мира, включая такие крупнейшие страны, как США, Германия, Франция, Великобритания, Китай, Индия, Япония и другие. В мировом образовательном пространстве наблюдается смещение центров научного развития на восток в азиатские страны. Глобализация, вызовы информационного общества привели к цифровой трансформации образовательных систем, к повышению открытости образовательного пространства и его конкуренции. Значимые изменения в системе высшего образования характерны для современного мироустройства. Основными трендами модернизации высшего образования стали глобализация, интернационализация и открытость образования, что

связано с переходом на Болонскую систему обучения по европейским стандартам многих стран мира. На начало XXI века для мирового образовательного пространства характерными тенденциями стали «массовость образования; влияние экономического кризиса на высшее образование; возрастание роли частного сектора и приватизация государственных высших учебных заведений» [3, с. 40]. Данные процессы зачастую входят в противоречия с духовным наследием и традициями национальных образовательных систем. Так, например, отечественная система образования «неоднократно переживала периоды трансформаций, при этом, однако, сохраняя определяющую самобытность черты. На сегодняшний день система образования имеет в качестве наследия богатый академический опыт советского периода. Однако постепенно нарастает тенденция к универсализации и отказу от национальной модели в позиционировании направлений развития системы российского высшего образования» [2, с. 4].

К настоящему времени цифровая трансформация общественных систем и образования привела к тому, что современная система высшего образования усложняется, приобретает новые качества и новые возможности внешнего и внутреннего взаимодействия в мировом образовательном пространстве. С позиции системного подхода высшее образование является сложной образовательной, социокультурной, социально-экономической системой, состоящей из автономных, но взаимосвязанных элементов, которые формируют единое целое. В процессе эволюции системы высшего образования не только изменили свое содержание и технологии, но и приобрели дополнительные элементы и новые функции, новые формы и способы взаимодействия с обществом. Система высшего образования представляет собой «совокупность взаимодействующих компонентов: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций» [3, с. 41].

В современном мире открытость образовательного пространства, рост численности университетов и вузов, количества профессорско-преподавательского состава и студентов, в том из числа образовательной миграции, привело к возникновению глобальных образовательных мегасистем, что обусловлено проблемами увеличения финансирования науки и обеспечения высокого уровня образования. В настоящее время во всем мире наблюдается рост числа работников сферы высшего образования. За последнее десятилетие численность профессорско-преподавательского состава в сфере высшего образования увеличивалась фактически пропорционально росту числа студентов. Если к 2030 году число студентов оценить в 140 млн чел., то коли-

чество преподавателей должно достигнуть 10 млн человек [1].

Меняются и критерии оценки качества высшего образования, под которым в современном мире понимается «совокупность эффективности проведения учебного процесса и адекватность получаемых выпускниками знаний реальному рынку, то есть организация учебного процесса и востребованность выпускников на рынке труда, что позволяет оценить образовательный аспект деятельности вуза» [6, с. 9]. Оценивается и научно-исследовательский потенциал высшей школы, к которому относится научная деятельность и публикационная активность, контингент профессорско-преподавательского состава. Важным критерием качества деятельности ВУЗов сегодня выступает академическая репутация, которая представляет собой «совокупность представлений об учебном заведении со стороны заинтересованных лиц, в качестве которых выступают коллеги из других вузов, бывшие выпускники, потенциальные абитуриенты и потенциальные работодатели выпускников данного вуза» [6, с. 9]. Престижность высших учебных заведений сегодня складывается из таких критериев, как «качество образования, уровень квалификации профессорско-преподавательского состава, высокая репутация, техническая и материальная оснащенность, возможность получения высокооплачиваемой и конкурентоспособной профессии» [2, с. 56]. В условиях мирового образовательного пространства эффективным инструментом оценки качества системы высшего образования выступает участие ВУЗов в мировых рейтингах, что позволяет вывести их на мировой образовательный рынок [6].

Основной миссией высшего образования является передача знаний в контексте актуальных тенденций развития общества. Ведущими функциями высшего образования являются образовательная и исследовательская, то есть накопление, расширение и передача знаний новым поколениям. В современном информационном обществе роль информации, способности перевода информации в знания выходят на первый план. Цифровая трансформация экономических, производственных и общественных систем привела к интенсивным процессам цифровой трансформации всех ступеней образования, в том числе и системы высшей школы. В современном информационно-сетевом обществе ключевой является роль информации и информационного взаимодействия, которое осуществляется посредством электронно-цифровых инструментов. В последние годы произошел скачок в развитии информационных технологий в системе высшего образования. Цифровые технологии в высшем образовании открыли новые перспективы, создали условия для внедрения новых образовательных практик, повысили уровень доступности высшего образования. С другой стороны, цифровая трансформация высшего образования, которая сопровождается интенсивным

внедрением электронно-цифровых технологий и средств обучения в образовательный процесс высшей школы, создало новые риски и угрозы, что оказывает влияние на его качество [4]. Интенсивное развитие сегодня получила система дистанционного образования, основным преимуществом которого является повышение доступности обучения. В условиях цифровой трансформации высшего образования развитые страны, в том числе и Россия, «успешно осуществляют модернизацию систем образования, ориентированную на потребности глобального информационного общества. Здесь происходит изменение содержания образовательных дисциплин и методов обучения, которые помогают человеку самому добывать необходимые знания» [5, с. 88]. Данные компетенции играют важнейшую роль в современном информационном обществе, ориентированном на способности человека добывать знания в огромном потоке информации.

Таким образом, современная система высшего образования трансформируется согласно общемировым тенденциям развития общества. Выполняя ведущую миссию в трансляции знаний и культурного опыта, обеспечивая интеллектуальный и культурный ресурс общественного развития, система высшего образования сегодня ориентируются, с одной стороны на развитие национального и мирового рынка, с другой – на удовлетворение индивидуальных запросов субъектов обучения. Условия и формы международного образовательного сотрудничества, организационно-управленческие структуры и финансово-экономические механизмы, новые образовательные технологии в условиях цифровой трансформации высшего образования показывают необходимость решения противоречий между национальными педагогическими традициями и современными общемировыми тенденциями развития общества.

Литература

1. Ежель О.В. Тенденции развития системы высшего образования [Электронный источник] // Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/73979241.pdf>
2. Жирина М.В. Особенности реформирования системы российского высшего образования на современном этапе: дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.04. – М., 2015. – 169 с.
3. Константинова А.В. Университеты в системе высшего образования: стратегии и перспективы развития в современной России: дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.08. – М., 2017. – 253 с.
4. Сафуанов, Р.М. Цифровизация системы образования / Р.М. Сафуанов, М.Ю. Лехмус, Е.А. Колганов // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2019. – № 2. – С. 108–113.
5. Хохлова М.Г. Мировые тенденции в развитии образования / М.Г. Хохлова, И.И. Хохлов // Мировая экономика и международные отношения. – 2014. – № 6. – С. 85–94.
6. Эбзеева Ю.Н., Гишкаева Л.Н. Реализация стратегий российских вузов в условиях международных рейтингов // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2022. – Т. 9. № 1. – С. 7–19.

THE ROLE OF HIGHER EDUCATION IN THE MODERN WORLD

Ionchenkova Ia.Iu., Bogdanova T.V.

St. Petersburg State Marine Technical University

The article highlights questions about the role of higher education in modern society. The digital transformation of world economies, the increasing role of high-tech production, and the development of artificial intelligence are changing the demands of society and the global market for the higher education system. Globalization and the challenges of the information society have led to the digital transformation of educational systems, to increased openness of the educational space and its competition. Globalization, internationalization and openness of higher education are in conflict with the spiritual heritage and traditions of national educational systems. The digital transformation of education has led to the fact that the modern higher education system is becoming more complex, acquiring new qualities and new opportunities for external and internal interaction in the global educational space. The criteria for assessing the quality of higher education are changing. These include not only the level of competence of future specialists, the adequacy of the knowledge acquired by graduates to the real market, but also research potential, academic reputation and the prestige of the university. It is concluded that the modern system of higher education is being transformed in accordance with global trends in the development of society, fulfills a leading mission in transmitting knowledge and cultural experience, and provides an intellectual and cultural resource for social development.

Keywords: modern society, globalization, information society, higher education, digital transformation of higher education.

References

1. Ezhel O.V. Trends in the development of the higher education system [Electronic source] // Access mode: <https://core.ac.uk/download/pdf/73979241.pdf>
2. Zhirina M.V. Features of reforming the Russian higher education system at the present stage: dis. ... candidate of sociological sciences: 22.00.04. – M., 2015. – 169 p.
3. Konstantinova A.V. Universities in the higher education system: strategies and development prospects in modern Russia: dis. ... candidate of sociological sciences: 22.00.08. – M., 2017. – 253 p.
4. Safuanov, R.M. Digitalization of the education system / R.M. Safuanov, M. Yu. Lekhmus, E.A. Kolganov // Bulletin of USPTU. Science, education, economics. Series: Economics. – 2019. – No. 2. – P. 108–113.
5. Khokhlova M.G. World trends in the development of education / M.G. Khokhlova, I.I. Khokhlov // World economy and international relations. – 2014. – No. 6. – P. 85–94.
6. Ebzееva Yu.N., Gishkaeva L.N. Implementation of strategies of Russian universities in the context of international rankings // Bulletin of the Russian Peoples' Friendship University. – 2022. – T. 9. No. 1. – P. 7–19.

Влияние результатов независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности на подготовку образовательной организации к данной процедуре

Булаева Наталья Александровна,

канд. экон. наук, ведущий эксперт центра экспертиз РАО, Центр экспертиз в образовании Российской академии образования
E-mail: info@vercont.ru

Бородин Олег Игоревич,

канд. социол. наук, проректор по экономике и финансам, Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Волгоградская государственная академия последипломного образования»
E-mail: info@vercont.ru

Вильчинская Ольга Витальевна,

канд. экон. наук, заместитель директора по воспитательной работе, Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» в г. Новороссийске
E-mail: info@vercont.ru

Соловьева Юлия Алексеевна,

канд. экон. наук, доцент, вице-президент по развитию регионов, Союз участников отношений в сфере образования
E-mail: info@vercont.ru

Тамьяров Андрей Валерьевич,

канд. техн. наук, доцент кафедры «Информационные технологии и общенаучные дисциплины» Института авиационных технологий и управления, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный технический университет»
E-mail: info@vercont.ru

В статье описана суть процедуры независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности (далее – НОК) и проанализировано влияние ее результатов на подготовку образовательной организации к данной процедуре на примере опыта ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». Акцентируется внимание на том, что вузом в рамках установленных внутренних оценочных мероприятий (анкетирование студентов, выездная методическая поддержка филиальной сети, оптимизация разных направлений академической деятельности посредством заполнения чек-листов) осуществляется непрерывная и системная работа по соблюдению норм и требований законодательства Российской Федерации в сфере образования. Значимым фактором успешности прохождения процедуры НОК является серьезная работа, ориентированная на внутренний мониторинг качества условий осуществления образовательной деятельности, включая постоянную взаимосвязь с филиальной сетью, что позволяет своевременно выявлять «слабые места» процесса управления для оперативного устранения обнаруженных недостатков и не допускать подобных ситуаций в будущем.

Существующий механизм выступает фундаментальным компонентом внутренней системы качества, предполагает персональную ответственность сотрудников соответствующих служб и структурных подразделений академии, обеспечивая стабильно высокое место в рейтинге вузов по результатам НОК, и может быть рассмотрен как инновационная практика и пример для внедрения в образовательных организациях Российской Федерации.

Ключевые слова: качество, образование, независимая оценка качества образования, экспертиза, оценка качества условий, качество образования, образовательные организации, опыт подготовки.

Введение

Сегодня в условиях кардинальных изменений многих сфер общественной жизни на фоне ускоренной цифровизации множества процессов и значительно-го количества вызовов, стоящих перед Российской Федерацией, первостепенным является вопрос повышения эффективности российского образования. И в этом контексте одним из критериев, который находится в фокусе пристального внимания, как органов государственного управления, так и общества, является качество образования.

Стоит отметить, что качество образования, с одной стороны, выступает самостоятельным объектом управления в концепции тотального менеджмента качества, с другой стороны, связано с соответствием образовательному стандарту. При этом значимой в данном случае является, как его оценка выпускниками образовательных программ, так и анализ результативности образовательной деятельности [3, 4, 10, 11].

Согласно ст. 2 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024) качество образования определяется как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [1].

Учитывая разные подходы и определения, качество образования стоит расценивать не только как деятельностьный процесс, но и как возможности его достижения в виде внутреннего потенциала и условий внешней среды, а также как процесс формирования вполне определенных характеристик.

Следует отметить, что попытки оценки качества образования в Российской Федерации в разных формах и форматах представления предпринимались неоднократно. В частности, оценка качества высшего образования некоторое время была реализована на базе рейтинговых систем, основанных на показателях, которые опосредованно связаны с самим процессом обучения. При этом они, фокусируясь на кадровых, финансовых и материально-технических аспектах деятельно-

сти вуза, не учитывали ряда иных наиболее важных из них. Кроме того, не принималось во внимание мнение прямых участников процесса обучения относительно оценки функционирования образовательной организации, представителей педагогического и научного сообщества. Такой подход чаще фиксировал недостатки технических условий реализации образовательного процесса, не отражая достоверной информации о качестве образования, что не стимулировало образовательные организации к развитию [1, 2, 5].

Действенным инструментом, который призван обеспечить повышение социальной и экономической эффективности функционирования национальной системы образования при одновременном достижении высоких качественных показателей, является реализация комплекса мероприятий государственной политики, одним из которых выступила независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности организациями (НОК).

В соответствии со ст. 95.2 «Независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, осуществляется в целях предоставления участникам отношений в сфере образования информации об уровне организации работы по реализации образовательных программ на основе общедоступной информации» [9].

НОК, первичное процедурное становление на уровне реализации организационных и методических аспектов которой началось в 2015 году, ориентирована на выявление «слабых мест» и проблем реализации образовательной деятельности и обеспечение целенаправленного повышения качества образования на основе общественных оценок. В то же самое время, преследуемые НОК цели адекватного отражения результативности во многом зависят от того, насколько отношение образовательных организаций и потребителей образовательных услуг отвечает критерию ответственности и объективности отношения к ее проведению.

Результаты независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности могут оказать значительное влияние на деятельность образовательных организаций высшего образования России. Например, оценка качества может быть важным критерием, который влияет на репутацию вуза. Студенты и их родители часто обращают внимание на рейтинги и оценки, прежде чем принимать решение о поступлении в ту или иную образовательную организацию. Оценка качества может выявить «слабые места» в образовательном процессе и условиях обучения. Образовательные организации могут использовать эти результаты для улучшения своих программ, инфраструктуры, качества преподавания и т.д. «Слабые места», выявленные в ходе НОК, дают возможность учредителю образовательной организации более адресно планировать про-

цесс ее финансирования. Результаты оценки могут также влиять на подбор и развитие персонала. Высокие результаты могут привлечь в образовательную организацию более квалифицированных преподавателей и исследователей, а также способствовать развитию карьеры профессорско-преподавательского состава.

Таким образом, особую актуальность приобретает непосредственно отношение к НОК организаций, осуществляющих образовательную деятельность, что находит отражение не столько в конечных баллах, получаемых организацией в результате процедуры НОК, столько в желании и стремлении образовательной организации к реальным изменениям, которые позволят ей становиться качественно лучше и комфортнее.

Материалы исследования

Общественным советом при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации по проведению независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности федеральными государственными образовательными организациями, а также иными организациями, осуществляющими образовательную деятельность за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета по образовательным программам высшего образования и соответствующим дополнительным профессиональным программам (Общественный совет по НОК), в течение 2020 года в 127 образовательных организациях высшего образования и их филиалах были проведены мероприятия независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности согласно утвержденному приказом Минобрнауки России от 15 апреля 2019 № 30н и № 31н, а также в соответствии с Единым порядком расчета показателей, утвержденным приказом Минтруда России от 31 мая 2018 г. № 344н перечню показателей [6–8].

Непосредственно весь комплекс законодательных установленных мероприятий НОК предполагает интегральность формирования оценки качества условий осуществления образовательной деятельности вузов, включающей показатели, характеризующие:

- открытость и доступность информации об организации, осуществляющей образовательную деятельность;
- комфортность условий, в которых осуществляется образовательная деятельность
- доступность образовательной деятельности для инвалидов;
- доброжелательность, вежливость работников организации;
- удовлетворенность условиями осуществления образовательной деятельности организаций.

Каждый из установленных показателей прямо или опосредованно отражает функциональные особенности разных направлений деятельности определенных подразделений и служб образовательной организации, которые, несомненно, долж-

ны быть вовлечены в процесс содействия обеспечению качественных условий образовательного процесса и лично мотивированы тем, что обучающиеся, выступающие в роли потребителей услуг, не утратят интерес к обучению в данной образовательной организации, отвечающей всем требованиям качества условий осуществления образовательной деятельности.

Ежегодно проводимые мероприятия НОК ставят целью не столько ранжирование образовательных организаций, сколько стимулирование их к проведению комплексной внутренней работы над разными аспектами деятельности для повышения качества образования.

В этом плане следует рассмотреть опыт подготовки к проведению НОК Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (далее – РАНХиГС).

РАНХиГС – это одна из крупнейших образовательных организаций Российской Федерации, представленная 46 филиалами – от Калининграда до Петропавловска-Камчатского, объединяющая 249 тысяч обучающихся по 4500 образовательных программ, огромный профессорско-преподавательский состав, функционирующая на основе мощной материально-технической базы, где осуществляется обучение на единой образовательной платформе, что позволяет получать доступ к лучшим теоретическим и практическим наработкам по программам высшего и дополнительного образования. В процедуре НОК за весь период ее проведения принимали участие как головной вуз, так и филиалы РАНХиГС. При этом итоговые результаты оценки для данных образовательных организаций всегда свидетельствуют о высоком уровне соответствия показателям НОК, что, как показывает анализ деятельности вуза, достигается в полной мере за счет слаженной и результативной работы огромного коллектива.

Залог результативности функционирования РАНХиГС, проявляющейся в стабильности вхождения в консолидированный перечень топ-организаций, имеющих наивысший итоговый рейтинговый балл – оценку качества условий оказания услуг в рамках оценочных процедур НОК, заключается в непрерывной работе вуза по созданию надлежащих условий осуществления образовательной деятельности. Это проявляется в том, что подготовка к НОК вузом воспринимается как ответственный этап в работе. При этом отношение к данному процессу не является поверхностным, не расценивается как нечто эпизодическое, требующее краткосрочного внимания и приложения усилий в рамках крайне ограниченного периода времени.

Процесс подготовки образовательной организации к НОК в РАНХиГС возведен в ранг системных мероприятий по строгому соблюдению законодательства Российской Федерации в сфере образования. В частности, подготовка к НОК на уровне

головного вуза РАНХиГС и филиальной сети предполагает издание соответствующего приказа ректора, согласно которому процессы подготовки реализуются централизованно. При этом определяется структурное подразделение вуза, на которое возложены функции методического обеспечения подготовки к мероприятиям НОК. Кроме того, определяется количество и персональный состав лиц из числа сотрудников структурных подразделений, которые должны выполнять функции организаторов отдельных подпроцессов и нести непосредственную ответственность за ход их реализации. В частности, Департамент региональной практики академии активизирует деятельность в направлении мобилизации работы с региональной сетью. Представители различных административных служб академии также отвечают за разные участки подпроцессов, привлекаются службы, осуществляющие сервисные работы на сайте академии. В результате взаимодействия и тесного сотрудничества представителей разных структурных подразделений и служб академии головного вуза и филиальной сети становится возможным осуществление непрерывного мониторинга каждой точки контроля подготовительных мероприятий в течение всего процесса проведения процедуры НОК. При этом анализ итоговых результатов оценочных процедур НОК и их последствий предполагает прямую связь с анализом эффективности работы структурных подразделений и конкретных ответственных лиц, которые не смогли своевременно отреагировать и обеспечить эффективность мероприятий по подготовке к НОК, соответствие требуемым характеристикам и показателям. Данный подход позволяет своевременно реагировать на недоработки, допущенные при подготовке к НОК, выявить «слабые места» процесса управления для оперативного устранения обнаруженных недостатков и не допустить подобных ситуаций в будущем.

Также существенным фактором успешности прохождения процедуры НОК является серьезная работа, ориентированная на внутренний мониторинг качества условий осуществления образовательной деятельности РАНХиГС. В частности, в образовательной организации внедряется такой инструмент оптимизации различных направлений академической деятельности, как чек-листы, подготовка которых характеризуется следующими ключевыми особенностями:

- уровень требований, критериев и показателей, заложенных в них, выше тех, которые устанавливает процедура НОК;
- методически их структура предполагает не столько формальность оценки по тем или иным критериям, сколько обоснованность алгоритма действий для достижения желаемого уровня показателя.

Начальный этап внедрения данного инструмента связан с подготовкой и проведением анкетирования студентов, реализованного посредством сайта РАНХиГС. Стоит отметить, что анкетирова-

ние обучающихся играет ключевую роль в процедуре НОК, поскольку в системе показателей НОК 9 из 14 показателей оценки определяются именно на основе результатов анкетирования, то есть мнение обучающихся имеет большое значение для оценки работы образовательной организации. При этом фокус реализации процедур по анкетированию студентов в академии смещен в сторону выявления насущных проблемных маркеров, над которым стоит работать сообща – и в головном вузе, и в филиалах с тем, чтобы выявленные таким образом изъяны были ликвидированы. Также ведется работа по внедрению чек-листов для оценки физической доступности на местах.

Во многом эффективность работы по подготовке вуза к НОК также обоснована доступностью и прозрачностью именно подготовительных процессов для всех участников академического сообщества. Составляющими данного механизма является наличие функционирующего чата, где в режиме онлайн рассматриваются все процедурные вопросы, излагаются рекомендации, а также периодически проводятся видеоконференции и установочные вебинары в контексте реагирования на выявляемые проблемы. Кроме того, для региональных структурных подразделений академии реализуются предварительные выезды с методической поддержкой представителей головного вуза. Выездные мероприятия региональным образовательным организациям РАНХиГС позволяют, с одной стороны, нивелировать возможные ошибки в организациях филиальной сети, реализовать мероприятия профилактического характера, передать ценный опыт устранения недостатков с применением действенных механизмов и решений, основанных на положительных кейсах многолетней деятельности структурных подразделений головного вуза, а с другой стороны – наметить оперативные планы по устранению замечаний, что вполне может быть реализовано в установленные сроки до непосредственной процедуры НОК. Безусловно, возможны случаи снижения баллов в результате НОК для отдельных образовательных организаций филиальной сети по ряду показателей, однако это не приговор, а скорее сигнал, что необходимо мгновенно обратить внимание на «узкие места» в деятельности образовательной организации, разработать дорожную карту по совершенствованию определенных направлений деятельности с тем, чтобы в будущем достичь высоких результатов.

Заключение

РАНХиГС сегодня – это уникальнейшая экосистема, объединяющая образовательное, научное, консалтинговое сообщества, предлагающая широкий спектр программ подготовки специалистов-управленцев для органов государственной власти и бизнеса, включая проектирование индивидуальных карьерных траекторий для выпускников.

Статус РАНХиГС предполагает соответствующий высокий уровень качества условий осуществления образовательной деятельности, как на уровне центрального кампуса, так и на уровне филиалов в субъектах Российской Федерации, что может быть достигнуто совместными усилиями всех участников отношений в сфере образования.

Безусловно, НОК направлена на повышение конкурентоспособности вузов, вместе с тем, главной задачей оценки все же является выявление актуальных проблем и обеспечение приведения условий осуществления образовательной деятельности в соответствии с потребностями обучающихся. В частности, в РАНХиГС именно централизованная методическая поддержка со стороны структурных подразделений, своевременный контроль и помощь, а также широкая координация действий по подготовке к НОК в головном вузе академии обеспечивают слаженную работу всех участников оценочных процедур, консолидированное сотрудничество представителей всей филиальной сети, что в конечном итоге обеспечивает достижение такого качества условий осуществления образовательной деятельности, результатом которого является вхождение в рейтинг образовательных организаций с предельно максимальной интегральной оценкой качества условий оказания услуг.

В заключении следует отметить, что функционирование любого вуза, как живого организма, в рамках всех деятельностных направлений не предполагает непосредственную и усиленную активизацию действий накануне процедуры НОК, следствием чего является интенсификация процессов в образовательной организации в тех направлениях, которые подлежат НОК, что свидетельствует об эпизодичности спешно реализуемых мероприятий. Стремление к качеству в деятельности вуза должно предполагать системную и непрерывную работу по соблюдению норм и требований законодательства Российской Федерации, которым должна в полной мере соответствовать образовательная организация.

Литература

1. Болотов В. А, Ефремова Н.Ф. Система оценки качества российского образования: URL: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=150> (дата обращения: 10.03.2024).
2. Гафуров И. Ректоры крупнейших российских вузов раскритиковали систему оценки качества высшего образования. URL: <https://www.business-gazeta.ru/news/381881>.
3. Мотова Г. Н, Наводнов В.Г. От институциональной аккредитации к мониторингу эффективности // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 9–21.
4. Севостьянов Д.А. Образовательные стандарты и кризис образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 57–65.

5. Сухорукова Дарья Валерьевна Оценка качества высшего образования: традиционные подходы и международные рейтинговые системы // Высшее образование сегодня. 2018. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-vysshego-obrazovaniya-traditsionnye-podhody-i-mezhdunarodnye-reytingovye-sistemy> (дата обращения: 10.03.2024).
6. Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 15 апреля 2019 г. № 30н // Справочная правовая система «Консультант Плюс»: [сайт]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_327898/ (дата обращения: 10.03.2024).
7. Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 15 апреля 2019 г. № 31н // Справочная правовая система «Консультант Плюс»: [сайт]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_308927/ (дата обращения: 10.03.2024).
8. Об утверждении Единого порядка расчета показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий оказания услуг организациями в сфере культуры, охраны здоровья, образования, социального обслуживания и федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы [Электронный ресурс]: Приказ Минтруда России от 31.05.2018 № 44н // Минтруд России: [сайт]. URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/1319> (дата обращения: 10.03.2024).
9. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024) // Официальный сайт компании «Консультант Плюс». – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 14.03.2024).
10. Bikse V, Rivha B., Latvian I.B. Competitiveness and quality of higher education: graduates evaluation. // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2013. No. 15(2). Pp. 52–66.
11. Sallis E. Total quality management in education. London: Kogan Page, 2002. 163 p.

INFLUENCE OF THE INDEPENDENT QUALITY ASSESSMENT RESULTS OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY ON PREPARATION OF THE EDUCATION ORGANIZATION TO THIS PROCEDURE

Bulaeva N.A., Borodin O.I., Vilchinskaya O.V., Solovieva Yu.A., Tamyarov A.V. Education Expertise Center of the Russian Academy of Education; Volgograd State Academy of Postgraduate Education; Kuban State University; Member Union in the field of education; Ulianov State Technical University

The article describes the notion of the independent quality assessment procedure for the educational activity conditions (hereinafter referred to as IQA) and analyzes the influence of its results for the preparation of the educational organization for this procedure by the example of the experience of Federal State Budgetary Educational Institution for Higher Education “Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration”. The attention was focused on the fact that the higher educational institution within the framework of the established internal assessment events (student survey, offsite methodic support of branch network, optimization of different fields of academic activity by means of checklists filling in) consecutive and system work on adherence of norms and requirements of the legislation of the Russian Federation in the field of education has been performed. The significant factor of success rate of the IQA procedure is a serious work aimed at the internal monitoring of the quality conditions of the educational activity, including constant interrelation with the branch network allowing to timely identify “weak points” of the administration process for quick elimination of the discovered defects and avoid similar situations in the future. The existing mechanism serves as a fundamental component of the internal quality system, provides for personal responsibility of the corresponding services employees and academy subdivisions ensuring a persistently high place in the higher educational institutions rating by the results of independent quality assessment and can be considered as an innovation practice and an example for implementation in the educational institutions of the Russian Federation.

Keywords: quality, education, independent educational quality assessment, expertise, conditions quality assessment, education quality, educational organizations, preparation experience.

References

1. Bolotov V. A, Efremova N.F. System for assessing the quality of Russian education: URL: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=150> (date of access: 03/10/2024).
2. Gafurov I. Rectors of the largest Russian universities criticized the system for assessing the quality of higher education. URL: <https://www.business-gazeta.ru/news/381881>.
3. Motova G. N., Navodnov V.G. From institutional accreditation to performance monitoring // Higher education in Russia. 2018. T. 27. No. 4. P. 9–21.
4. Sevostyanov D.A. Educational standards and the crisis of education // Higher education in Russia. 2018. T. 27. No. 4. P. 57–65.
5. Daria Valerievna Sukhorukova Assessing the quality of higher education: traditional approaches and international rating systems // Higher education today. 2018. No. 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-vysshego-obrazovaniya-traditsionnye-podhody-i-mezhdunarodnye-reytingovye-sistemy> (date of access: 03/10/2024).
6. On the approval of indicators characterizing the general criteria for assessing the quality of the conditions for carrying out educational activities by organizations carrying out educational activities in educational programs of higher education [Electronic resource]: Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated April 15, 2019 No. 30н // Reference legal system “Consultant Plus”: [website]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_327898/ (access date: 03/10/2024).
7. On the approval of indicators characterizing the general criteria for assessing the quality of the conditions for carrying out educational activities by organizations carrying out educational activities in additional professional programs [Electronic resource]: Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated April 15, 2019 No. 31н // Reference legal system “Consultant Plus”: [website]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_308927/ (access date: 03/10/2024).
8. On approval of the Unified procedure for calculating indicators characterizing the general criteria for assessing the quality of conditions for the provision of services by organizations in the field of culture, health, education, social services and federal institutions of medical and social expertise [Electronic resource]: Order of the Ministry of Labor of Russia dated May 31, 2018 No. 44н // Ministry of Labor of Russia: [website]. URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/1319> (date of access: 03/10/2024).
9. Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ (as amended on December 25, 2023) “On Education in the Russian Federation”

(as amended and supplemented, entered into force on January 1, 2024) // Official website of the company "Consultant Plus". – Access mode: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (access date 03/14/2024).

10. Bikse V, Rivha V., Latvian I.B. Competitiveness and quality of higher education: graduates evaluation. // Journal of Teacher Education for Sustainability, 2013. No. 15(2). pp. 52–66.
11. Sallis E. Total quality management in education. London: Kogan Page, 2002. 163 p.

Организация текущего и промежуточного контроля в LMS Moodle (на примере дисциплины «Английский язык» в неязыковой магистратуре)

Данилова Светлана Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков для специальных целей, ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им.Ф.М. Достоевского»
E-mail: DanilovaSV@omsu.ru

Способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия является содержанием универсальной компетенции в структуре компетенций выпускника магистратуры. С целью оптимизации образовательного процесса и, в частности, контроля результатов обучения, автор предлагает организовать текущий и промежуточный контроль на основе современной системы управления обучением Moodle (LMS Moodle) на портале поддержки основного образовательного процесса ОмГУ им. Ф.М. Достоевского. Эта система предоставляет преподавателям ОмГУ возможность организовать смешанный учебный процесс, сочетающий традиционное и электронное обучение. Главная особенность организации контроля применительно к иностранному языку для академических целей заключается в специфичности отражаемых в нем целей, что составляет определенную трудность в случае применения систем управления обучением.

В статье представлен опыт организации текущего и промежуточного контроля в электронном учебном курсе в LMS Moodle по дисциплине «Английский язык» для направления «Современная химия». Даны характеристики основных оцениваемых элементов LMS Moodle и описаны возможности их применения непосредственно в разработанном курсе. Автор полагает, что такая организация позволяет сделать процедуру контроля надежной, практичной и прозрачной.

Ключевые слова: дистанционная поддержка, система управления обучением Moodle, текущий и промежуточный контроль, неязыковая магистратура, английский язык для академических целей

Способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия является содержанием универсальной компетенции (УК) в структуре компетенций выпускника магистратуры [1]. В программах магистратуры устанавливается формирование УК-4, которой соответствуют следующие индикаторы достижения: УК 4.1. Организует общение используя современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах); УК 4.2 Создает тексты разных жанров в целях организации профессионального и академического общения на русском и иностранном(ых) языке(ах) с учетом норм и узуса соответствующего языка(ов); УК 4.3. Аргументированно и конструктивно отстаивает свои позиции и идеи в процессе академической и профессиональной коммуникации, в том числе на иностранном(ых) языке(ах). К соответствующему индикатору достижения УК в рабочей программе дисциплины дается перечень планируемых результатов обучения (комплекс показателей освоения данной компетенции), выраженных в знаниях, умениях и владении, а также спектр оценочных средств к каждому индикатору [3].

В настоящий момент магистратура характеризуется значительным укрупнением групп (до 23 человек), в которую входят разноуровневые студенты, но при этом сокращением часов на аудиторную работу и увеличением доли самостоятельной работы студентов. Так, например, для дисциплины «Английский язык» направления подготовки «Современная химия / 04.04.01–40.01–05.01» профиля подготовки «Современная химия» общая трудоемкость осталась прежней – 7 зачетных единиц (252 ак. часа), однако с начала 2023 учебного года произошло перераспределение часов в пользу самостоятельной работы за счет уменьшения доли аудиторных занятий: с 128 часов до 64 часов аудиторных занятий. Теперь на самостоятельную работу отводится 188 часов. Таким образом, сложившаяся ситуация значительно затрудняет достижение и оценку планируемых результатов и требует от преподавателя поиска решений для организации образовательного процесса в новых условиях.

Одним из способов решения противоречия может быть, на наш взгляд, применение дистанционных технологий на основе современных систем управления обучением и разработки дистанционной поддержки очных занятий с помощью этих систем [4]. Система управления обучением – это программное приложение, предназначенное для интеграции инструментов обучения, а также ад-

министрирования, управления и распространения образовательных и информационных материалов, формирования аналитики и отчётности. Данные системы ориентированы на онлайн- и дистанционное обучение, но также поддерживают ряд применений в сочетании с традиционным учебным процессом [9, с. 5].

Одной из таких систем является LMS Moodle. Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) является свободным программным обеспечением, созданным для нужд образования. LMS Moodle является популярным инструментом обучения в российских и зарубежных вузах благодаря большому функционалу и возможностям его расширения под потребности образовательной организации. По данным исследователей LMS Moodle является наиболее эффективной и удобной для использования среди других LMS-систем в вузе [11]. В Омском государственном университете на базе LMS Moodle функционирует (наряду с другими) общеуниверситетский портал поддержки основного образовательного процесса (портал электронного обучения). Эта система предоставляет преподавателям ОмГУ возможность организовать дистанционный и «гибридный» (смешанный) учебный процесс, сочетающий традиционное и электронное обучение [9, с. 5].

Как показывает практика, преподаватели неохотно используют подобные среды в связи с трудоемкостью создания и обеспечения функционирования электронных курсов. Тем не менее, исследователи вопроса полагают, что разработка и предоставление дистанционного доступа к учебно-методическим материалам может «повысить качество обучения за счет сохранения целостности образовательного процесса, дополнения его содержания, организации более эффективной самостоятельной работы и осуществления промежуточного контроля формируемых умений и навыков» [6, с. 91].

Под текущим контролем успеваемости, применительно к образовательным программам высшего образования – программам магистратуры в частности, подразумевается оценивание хода освоения учебных дисциплин и прохождения практик в целях систематической проверки уровня сформированности компетенций обучающихся. Текущий контроль успеваемости проводится в течение учебного семестра в соответствии с локальными нормативными актами и рабочими программами дисциплин. Одной из форм текущего контроля успеваемости является контрольная неделя. Требования к уровню освоения дисциплины, выполнение которых проверяется в ходе текущего контроля успеваемости, устанавливаются в рабочей программе дисциплины. Указанные требования могут предусматривать способность выполнения отдельных заданий, контрольных и других работ [2].

Под промежуточной аттестацией – оценивание промежуточных и окончательных результатов обучения по учебным дисциплинам (в том числе ре-

зультатов выполнения курсовых работ, индивидуальных проектов) и прохождения практик. Промежуточная аттестация обучающихся может включать сдачу экзаменов, квалификационных экзаменов, зачетов и курсовых работ, предусмотренных учебным планом [Там же].

Для обеспечения постоянной обратной связи, помогающей управлять учебным процессом, контроль должен приобрести непрерывный характер и осуществляться на разных уровнях [8, с. 130]. При этом, как отмечает Поляков О.Г. контроль должен быть интегрирован в курс обучения, то есть осуществлять также обучающую функцию, а также быть конструктивным, надежным, валидным, практичным и сопровождаться подотчетностью [8, с. 132–133]. На наш взгляд, данные характеристики вполне достижимы при организации текущего и промежуточного контроля в системе управления обучением.

Рассмотрим пример осуществления промежуточного контроля в электронном курсе в LMS Moodle для дисциплины «Английский язык», который был разработан на кафедре «Иностранный язык для специальных целей» для дистанционной поддержки традиционных занятий для неязыковых магистерских программ [12]. Целью дисциплины является формирование универсальной компетенции УК-4. Так, например, для УК 4.1 дисциплины «Английский язык» направления подготовки «Современная химия / 04.04.01–40.01–05.01» профиля подготовки «Современная химия» показателями *знаний* являются – знание языковых средств (лексических, грамматических, фонетических), на основе которых формируются и совершенствуются умения говорения, аудирования, чтения и письма в профессиональном и академическом контексте; показателем *умений* – выражение мысли на иностранном языке в ситуациях академического (научного) и профессионального общения, а также при составлении необходимых документов; показателем *владения* – владение особенностями грамматической системы и лексическим минимумом иностранного языка по изученным темам, структурой и стилистическими особенностями научной статьи на иностранном языке, профессиональным тезаурусом. Оценочным средством содержания данного индикатора является лексико-грамматический тест, презентация исследовательского проекта и отчет по прочитанной научной статье. Формами контроля являются зачет (1-ый семестр) и экзамен (2-ой семестр) [3].

Главная особенность организации контроля применительно к иностранному языку для академических целей заключается в специфичности отражаемых в нем целей, а также во внимании к способности обучающихся осуществлять особые коммуникативные задачи [8, с. 128], что составляет определенную трудность в случае применения систем управления обучением. Так, например, из четырех видов речевой деятельности, а именно аудирования, говорения, чтения и письма, а также средств общения (грамматических, лексических,

фонетических, социокультурных) весьма затруднительным окажется проверка уровня сформированности навыков спонтанной диалогической речи, что будет возможно реализовать лишь на традиционных занятиях, либо с помощью видеоконференцсвязи.

Курс «Английский язык для химиков-магистрантов» в LMS Moodle, с целью обеспечения соответствия содержания обучения требованиям ФГОС и потребностям магистрантов, а также учета особенностей дисциплины, представлен в виде модулей: практика устной и письменной речи в контексте специальности, лексико-грамматические особенности текста по специальности и чтение научных статей [5].

Поскольку курс разрабатывался с целью поддержки очных занятий по дисциплине и содержит «ресурсное обеспечение преподавателем аудиторных занятий» [10, с. 231], подход к организации контроля также был дифференцирован. На очных занятиях осуществляется текущий контроль формирующихся умений и навыков, а в электронном курсе с опорой на традиционные занятия – текущий и промежуточный, обеспечивая обратную связь и обучающегося, и преподавателя. Такой подход позволяет оптимизировать процесс контроля формирования иноязычной коммуникативной компетенции и решить ряд проблем, о которых говорилось выше. Немаловажное значение приобретает также самоконтроль, осуществляемый в любых средах. Такой вид контроля, дополняя формальный контроль, формирует активную позицию обучающегося и ответственность за собственные достижения. Возможности LMS Moodle обширны и позволяют с помощью различных инструментов и настроек организовать и подобную работу.

Таблица 1. Организация текущего и промежуточного контроля в LMS Moodle по дисциплине «Английский язык»

Семестр	Модуль дисциплины	Оценочное средство	Оцениваемый элемент в LMS Moodle
1	Модуль 1. Практика устной и письменной речи	тест на использование языка	элемент «Тест»
		презентация исследовательского проекта	элемент «Задание»
2	Модуль 2. Лексико-грамматические особенности текста по специальности	лексико-грамматический тест	элемент «Тест»
2	Модуль 3. Чтение научных статей	отчет по прочитанной научной статье	элемент «Задание»

В процессе разработки электронного курса как дистанционной поддержки по дисциплине нами использовались различные инструменты (элементы и ресурсы) LMS Moodle для наполнения курса и организации текущего и промежуточного кон-

троля [4]. Организация промежуточного контроля в LMS Moodle по дисциплине «Английский язык» и распределение видов оценочных средств, а также соответствующие им элементы в LMS Moodle представлены в Таблице 1.

Основными оцениваемыми элементами электронного курса в LMS Moodle являются «Тест» и «Задание».

«Задание» позволяет преподавателям добавлять коммуникативные задания, собирать студенческие работы, оценивать их и предоставлять отзывы [13]. Данный элемент использовался нами для возможности загрузки письменных ответов, а также аудио- и видео ответов студентов (см. рис.1). Проверка заданий в электронном курсе – одна из самых трудозатратных работ преподавателя, так как задания оцениваются вручную. Поэтому важно организовать эту работу наиболее рационально и эффективно [9, с. 52]. Организация обратной связи может быть представлена в виде аудио- и видео ответа/комментария в специально отведенном поле для отзыва.

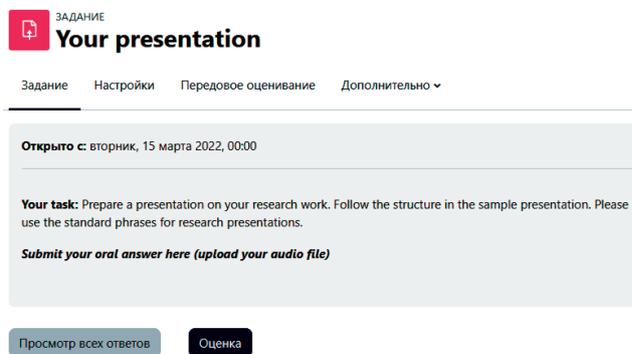


Рис. 1. Пример применения элемента «Задание» для промежуточного контроля к Модулю 1.

Элемент «Тест» позволяет преподавателю создавать тесты, состоящие из вопросов разных типов: множественный выбор, верно/неверно, на соответствие, короткий ответ, числовой и другие в зависимости от целей и задач, которые ставит преподаватель. При этом тест, как правило, и за исключением использования «открытых» вопросов типа эссе, оценивается системой автоматически. Тестовые вопросы формируются из банка вопросов, который пополняется преподавателем. Есть возможность активации опции смешивания и случайного порядка как самих вопросов, так и вариантов ответов. С целью создания обучающих тестов возможно установление необходимого количества попыток прохождения теста. Данный элемент использовался нами для промежуточного контроля уровня сформированности лексико-грамматических навыков студентов в рамках изучаемых тем (см.рис.2). Тестирование обычно назначается на определенную дату и время, а выполнение «заданий» устанавливается на определенный временной период. При тестировании на зачёт, экзамен, оценку за контрольную неделю и т.п. необходим контроль за поведением студента [7, 9]. В нашей практике такая работа осуществля-

ется в аудитории на очном занятии. При этом студент выходит с помощью своего устройства в курс и выполняет необходимые задания.

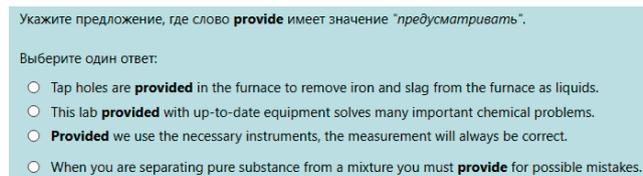


Рис. 2. Пример применения элемента «Тест» для промежуточного контроля к Модулю 2.

Следует отметить, что процесс обучения в LMS Moodle является полностью управляемым, так как инструменты курса позволяют отслеживать учебную активность студента, если в этом возникает необходимость. В подробной информации о пользователе можно посмотреть краткий и полный отчет по активности студента, статистику, обзор оценок по курсу в журнале оценок Moodle (см. рис.3). Например, мы можем посмотреть затраченное время на задание, правильные/неправильные ответы и другие данные по выполнению задания и в целом по прогрессу. Кликнув по конкретной оценке конкретного студента и даже по попытке можно посмотреть в истории ответов всю картину сдачи им теста, его ошибки и затраченное время. Преподаватель может оставить свой комментарий по каждому вопросу и даже переопределить балл [9, с. 49]. Студент также может отслеживать свою успеваемость, в системе ему доступны разные виды отчетов, оценки и комментарии к своим работам.

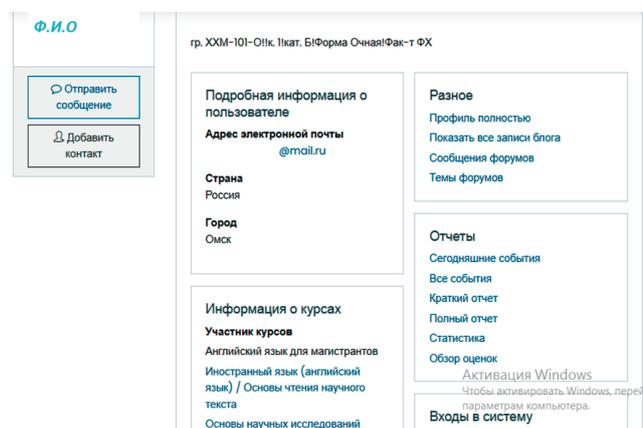


Рис. 3. Пример вида страницы с подробной информацией о пользователе

Анализ полученных данных по реализации текущего и промежуточного видов контроля в системе управления обучением в сочетании с традиционными занятиями позволяет сделать вывод о том, что такой подход позволяет сделать процедуру контроля надежной (т.е. последовательной), практичной (за счет рационального расхода времени как на ее проведение, так и на подготовку и проверку) и прозрачной (понятной студенту и администрации).

Обобщая все вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что организация текущего и про-

межуточного контроля в электронном курсе в LMS Moodle на портале электронного обучения вуза позволит в сложившихся условиях оптимизировать образовательный процесс в процессе языковой подготовки студентов магистратуры, а также обеспечить качественной обратной связью всех его участников.

Литература

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям магистратуры естественнонаучного профиля. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5> (дата обращения: 12.02.2024)
2. Положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в ОмГ У. URL: https://omsu.ru/employees/docs_omsu/2/2_5 (дата обращения: 25.04.2024)
3. Рабочая программа дисциплины «Английский язык». Основная профессиональная образовательная программа высшего образования – программа магистратуры по направлению подготовки 04.04.01–40.01–05.01 Современная химия (профиль (магистерская программа): Современная химия). ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, 2023. URL: <http://sveden.omsu.ru/rpd/rpd-040401-01-o++.pdf> (дата обращения: 25.02.2024)
4. Данилова С.В. Дистанционная поддержка очного обучения в LMS Moodle по дисциплине «Английский язык» в неязыковой магистратуре // Современное педагогическое образование. 2024. № 2. С. 362–366.
5. Данилова С.В. Организация иноязычной подготовки в неязыковой магистратуре на основе модульного подхода // Современное педагогическое образование. 2021. № 12. С. 58–64.
6. Ломов А.С. Дистанционная поддержка в процессе подготовки студентов высших учебных заведений // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 1. С. 88–94.
7. Лопатин Е.А., Шкабин Г.С. Методические особенности применения электронной образовательной среды Moodle // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2021. № 3(57). С. 46–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osobennosti-primeneniya-elektronnoy-obrazovatelnoy-sredy-moodle> (дата обращения: 17.04.2024)
8. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: Уч.пос.-2-е изд., стереотип.-М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003.-188с.
9. Работа преподавателя на портале электронного обучения в среде LMS Moodle [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие для преподавателя вуза / [С.Л. Тимкин и др.]; Ом. гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского. – Омск: Издательство ОмГУ, 2022.
10. Смолянинова О.Г., Иванов Н.А. Обзор практик обеспечения электронной поддержки образовательного процесса средствами LMS

Moodle: опыт российских вузов // АНИ: педагогика и психология. 2019. № 2(27). С. 228–232. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-praktik-obespecheniya-elektronnoy-podderzhki-obrazovatel'nogo-protsesta-sredstvami-lms-moodle-opyt-rossijskih-vuzov_\(дата_обращения:29.04.2024\)](https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-praktik-obespecheniya-elektronnoy-podderzhki-obrazovatel'nogo-protsesta-sredstvami-lms-moodle-opyt-rossijskih-vuzov_(дата_обращения:29.04.2024))

11. Тесля Н.Б., Томшин Д.Ю. Программное обеспечение для качественного управления дистанционным образованием // Евразийская интеграция: современные тренды и перспективные направления. 2024. С. 184–192. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/programmnoe-obespechenie-dlya-kachestvennogo-upravleniya-distantsionnym-obrazovaniem/viewer_\(дата_обращения:27.04.2024\)](https://cyberleninka.ru/article/n/programmnoe-obespechenie-dlya-kachestvennogo-upravleniya-distantsionnym-obrazovaniem/viewer_(дата_обращения:27.04.2024))
12. Портал электронного обучения ОмГУ им.Ф.М. Достоевского. URL: <http://eo.omsk.ru> (дата обращения: 29.04.2024)
13. Moodle. URL: <http://docs.moodle.org> (дата обращения: 17.04.2024)

ONGOING AND INTERMEDIATE MONITORING AND CERTIFICATION IN LMS MOODLE (USING THE EXAMPLE OF THE “ENGLISH LANGUAGE” DISCIPLINE IN THE NON-LINGUISTIC MASTER’S PROGRAM)

Danilova S.V.

F.M. Dostoevsky Omsk State University

The ability to use modern communication technologies, including in a foreign language(s), for academic and professional interaction is the content of universal competence in the structure of master’s graduate competencies. In order to optimize the educational process and, in particular, quality control process, the author proposes to organize ongoing and intermediate monitoring based on the modern learning management system Moodle (LMS Moodle) on the portal for supporting the main educational process of Dostoevsky Omsk State University. This system provides Omsk State University lecturers with the opportunity to organize a blended learning process that combines traditional and e-learning. The main feature of the organization of the control process in relation to a foreign language for academic purposes is the specificity of the goals reflected in it, which poses a certain difficulty in the case of using learning management systems. The article presents the experience of organizing ongoing and intermediate control in an electronic training course in LMS Moodle in the discipline “English Language” for the degree programme “Modern Chemistry”. The characteristics of the main assessed elements of LMS Moodle are given and the possibilities of their use directly in the developed course are described. The author believes that such an organization makes it possible to make the control procedure reliable, practical and transparent.

Keywords: distance support, LMS Moodle, ongoing and intermediate monitoring and certification, MSc course, EAP/ESP.

References

1. Portal of the Federal State Educational Standards of Higher Education in the areas of master’s degree in natural sciences. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5> (access date: 02/12/2024)
2. Regulations on ongoing monitoring of academic performance and intermediate certification of students at Omsk State University. URL: https://omsk.ru/employees/docs_omsk/2/2_5 (access date: 04/25/2024)
3. Working programme of the discipline “English language”. The main professional educational programme in a master’s degree programme 04.04.01–40.01–05.01 “Modern chemistry”. Dostoevsky Omsk State University, 2023. URL: <http://sveden.omsk.ru/rpd/rpd-040401-01-o++.pdf> (access date: 02/25/2024)
4. Danilova S.V. Distance support for full-time learning in LMS Moodle in EAP in the non-linguistic master’s course // Modern pedagogical education. 2024. No. 2. pp.362–366.
5. Danilova S.V. Organization of foreign language training in non-linguistic master’s programs based on a modular approach // Modern pedagogical education. 2021. No. 12. pp.58–64.
6. Lomov A.S. Distance support in the process of preparing students of higher educational institutions // Siberian Pedagogical Journal. 2011. No. 1. pp.88–94.
7. Lopatin E.A., Shkabin G.S. Methodological features of using the electronic educational environment Moodle // Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Computer science and informatization of education. 2021. No. 3(57). pp.46–54. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osobennosti-primeniya-elektronnoy-obrazovatel'noy-sredy-moodle_\(access_date:04/17/2024\)](https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osobennosti-primeniya-elektronnoy-obrazovatel'noy-sredy-moodle_(access_date:04/17/2024))
8. Polyakov O.G. English for special purposes: theory and practice: Educational pos.-2nd ed., stereotype.-M.: NVI-THESAURUS, 2003.-188p.
9. Teacher’s work on the e-learning portal in the LMS Moodle environment [Electronic resource]: educational and methodological manual for university teachers / [P.L. Timkin and others]; F.M. Dostoevsky Omsk State University. – Omsk: Omsk State University Publishing House, 2022.
10. Smolyaninova O.G., Ivanov N.A. Review of practices for providing electronic support for the educational process using LMS Moodle: experience of Russian universities // ANI: pedagogy and psychology. 2019. No. 2(27). pp.228–232. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-praktik-obespecheniya-elektronnoy-podderzhki-obrazovatel'nogo-protsesta-sredstvami-lms-moodle-opyt-rossijskih-vuzov_\(дата_обращения:04/29/2024\)](https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-praktik-obespecheniya-elektronnoy-podderzhki-obrazovatel'nogo-protsesta-sredstvami-lms-moodle-opyt-rossijskih-vuzov_(дата_обращения:04/29/2024))
11. Teslya N.B., Tomshin D. Yu. Software for high-quality management of distance education // Eurasian integration: modern trends and promising directions. 2024. pp. 184–192. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/programmnoe-obespechenie-dlya-kachestvennogo-upravleniya-distantsionnym-obrazovaniem/viewer_\(дата_обращения:04/17/2024\)](https://cyberleninka.ru/article/n/programmnoe-obespechenie-dlya-kachestvennogo-upravleniya-distantsionnym-obrazovaniem/viewer_(дата_обращения:04/17/2024))
12. E-learning portal of Dostoevsky Omsk State University. URL: <http://eo.omsk.ru> (access date: 04/29/2024)
13. Moodle. URL: <http://docs.moodle.org> (access date: 04/17/2024)

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

Маркова Наталья Владимировна,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математических методов защиты информации и компьютерной безопасности, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
E-mail: nata_mark@mail.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

Кошкокова Саньят Январбиевна,

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории и политологии, Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина
E-mail: Koshkova.S@edu.kubsau.ru

Миронов 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 освещаются вопросы о роли высшего образования в современном обществе. Показано, что цели, функции, задачи и педагогические технологии высшего образования опосредованы спецификой развития общественных и производственных отношений. Сетевое общество, цифровая трансформация производственных и финансово-экономических отношений задает новые требования к системе высшего профессионального образования. Сегодня меняется и субъект обучения, социализация которого происходит в условиях сетевого общества и электронно-цифровых имиджевых технологий. В процессе цифровой трансформации высшего профессионального образования происходят изменения принципов, подходов и педагогических технологий обучения. Формируются технологическая инфраструктура учебных заведений, информационно-коммуникативная среда и новые модели деятельности ВУЗов. В современной высшей школе происходит интеграция процессов технологизации и гуманизации высшего профессионального образования. Создаются педагогические условия для развития интеллектуального потенциала и креативности будущих специалистов с использованием современных электронно-цифровых средств обучения. Ведущая роль высшей школы сегодня заключается в обучении будущих специалистов, обеспечивающих развития цифровой экономики и высокотехнологичного производства.

Ключевые слова: общество, общественное развитие, информационное общество, информация, высшее образование, цифровая трансформация высшего образования.

Образование как социальная система играет важнейшую роль в развитии общества, ее общественно-политических, финансово-экономических, производственных и социально-культурных институтов. На каждом этапе исторического развития общества образование как культурный феномен, с одной стороны, и как педагогическая система, с другой, выполняло присущие ему специфические функции и специфические задачи, которые были опосредованы особенностями общественной системы. Развитие постиндустриального общества и переход к информационному обществу с позиции изменения производительных сил и производственных отношений показало, что сегодня основными объектами и результатами труда «выступают информация и знания, а орудием труда – информационные технологии» [3, с. 8]. В условиях глобальной цифровизации общества природные ресурсы и дешевый трудовой капитал уходят на второй план, а приоритетными становятся «автоматизация и роботизация (интеллектуализация) всех видов производственных процессов» [7, с. 13]. Информационное общество представляет собой «состояние развития общественных и, прежде всего, производственных отношений, при котором основная часть валового продукта создается не за счет материального производства, а на основе создания и продажи наукоемких технологий, информационных продуктов» [3, с. 8]. В современном информационном обществе задачи и функции высшего профессионального образования усложняются, меняется и субъект образовательной деятельности, который на этапе обучения в Вузе уже обладает значительным опытом использования электронно-цифровых технологий и информационно-коммуникативной деятельности в виртуальной среде. Обусловлено это тем, что информация в современном обществе становится одним из ведущих двигателей общественного развития.

Современное общество называют обществом риска, поскольку оно стало качественно иным. Как говорит С.А. Кравченко, «в нашу жизнь пришли тенденции самоорганизации, нелинейности и альтернативности развития, а точки бифуркации, по существу, становятся нормой; переход к открытости ведет к резкому росту числа культурно гибридных компонентов» [2, с. 8]. Описывая роль информационного фактора, ученый отмечает, что «увеличивается роль фактора сетевых взаимодействий [2, с. 9], которые несут в себе определенные культурные коды, оказывают влияние на сознание как отдельных индивидов, так и общества в целом. В современном обществе появляются новые угрозы и риски, связанные с феноменом

информационной безопасности. В связи с этим требования общества к целевым, ценностно-смысловым и технологическим аспектам высшего образования растут, поскольку в информационном обществе растет ценность информации, ее хранения, передачи и движения. Отсюда, растет и ценность интеллектуальных ресурсов, способных переводить информацию в знания, ценность информационно-коммуникативной деятельности людей, ценность интеллектуального труда и его результатов. В научном диспуте актуальными становятся вопросы о роли высшего образования в современном обществе.

Для понимания роли высшего образования в современном обществе раскроем основные характеристики информационно-коммуникативного сетевого общества, задающего новые принципы и подходы к системе высшего профессионального образования. Сетевое информационно-коммуникативное общество понимается как «современная цивилизация, обладающая информационно-коммуникативной субстанцией и всеми характеристиками сверхсложной самоорганизующейся антропо-социокультурной системы, в которой доминирующей формой коммуникации становится обмен информацией с помощью сетевых Интернет-технологий» [6, с. 69]. Происходит цифровая трансформация производственных и экономических отношений, в основе которых лежат цифровые технологии, которые влияют на многие сферы человеческой деятельности [7]. Сетевое общество задает новые требования к системе высшего образования: меняются его принципы, подходы, технологии, происходит цифровая трансформация высшего профессионального образования.

Сегодня меняется и субъект обучения, социализация которого происходит в условиях сетевого общества. Стремительное овладение подрастающим поколением сетевыми коммуникациями и Интернет привело к возникновению новой социальной ситуации развития личности молодых людей, в которой важнейшей координатой становятся информационно-коммуникационные технологии и Интернет. На процесс воспитания и развития подрастающего поколения сегодня огромное влияние оказывают электронно-цифровые имиджи и современные электронно-цифровые имиджевые технологии. Наиболее уязвимой с точки зрения воздействия современных имиджевых технологий как говорит Д.И. Спичева, «представляется такая социальная категория, как поколение Y (поколение Миллениума, поколение некст, сетевое поколение, «рожденные в цифре», «эхо-бумеры», «игреки» и др.), ставшее самым активным членом сетевого информационно-коммуникативного общества, а так же участником имиджевой коммуникации» [6, с. 109]. В свою очередь «в процессе освоения подрастающим поколением культурного опыта реализуются познавательная, воспитательная и социализирующая функции имиджа, подчеркивающие его коммуникативно-управленческую

природу» [6, с. 34]. Таким образом, современная студенческая молодежь социализируется в условиях широкого распространения современных электронно-цифровых имиджевых технологий, которые стали важным атрибутом современного мира. Сетевую коммуникацию, Интернет можно рассматривать в качестве инструмента, который интериоризируется подрастающим поколением и опосредует развитие психических процессов, поведения, общения и личности в целом. Современная студенческая молодежь отличается от студентов конца XX века, поскольку современные молодые люди стали поколением сетевого общества и представителями цифрового поколения, что привело к изменениям педагогических подходов и технологий обучения в высшей школе и запустило интенсивные процессы цифровой трансформации высшего образования.

Как ответ на современные запросы и вызовы общественного развития в системе высшего образования происходят интенсивные инновационные процессы. В самом общем виде в основе инновационных процессов в системе высшего образования лежат необходимость решения ряда стратегических задач, в частности, «повышения качества образования, улучшение условий обучения, совершенствование профессиональной компетенции педагогов, расширение ресурсной базы учреждения, принятие управленческих решений» [1, с. 41]. В условиях развития сетевого общества, цифровизации экономической и производственной сферы общества, прежде всего, необходимо сказать о цифровой трансформации высшего профессионального образования.

Сегодня интенсивно идут процессы цифровой трансформации высшего профессионального образования. Трансформационные процессы в высшем образовании происходят, как в мировых педагогических системах, так и в отечественном высшем образовании, то есть носят глобальный характер. Цифровые технологии «быстро распространяются и обновляются, открывают неограниченные возможности для доступа к цифровым инструментам, материалам и сервисам» [7, с. 14]. На этой основе внедряются новые результативные педагогические практики, которые успешно реализуются в цифровой образовательной среде. Поэтому в процессе цифровой трансформации высшей школы остро стоят вопросы о развитии технологической инфраструктуры учебных заведений, формировании их информационно-коммуникативной среды. В педагогическом сообществе «увеличилось внимание к системам дистанционного обучения и параллельно стало очевидно, что необходимо интегрировать системы унифицированных коммуникаций в единую образовательную среду» [1, с. 70]. В рамках поддержки инновационных процессов в сфере цифровой трансформации отечественного высшего образования в 2021 году была запущена правительственная программа Приоритет 2030, целью которой стало создание широкой группы университетов-

лидеров в формировании нового научного знания, развитии инноваций и применении передовых разработок. Отечественные Вузы, включившиеся в программу Приоритет 2030, смогут «повести цифровую трансформацию за счет выделяемых правительством грантов и обеспечить решение поставленных задач» [1, с. 78].

Цифровая трансформация высшей профессиональной школы сегодня выступает стратегической задачей образовательной политики государства и является частью общей тенденции развития цифровой экономики. Приоритетной целью высшего профессионального образования становится качественное образование, подготовка конкурентоспособных специалистов в условиях сетевого общества и глобальных изменений в экономике, поскольку «в условиях возрастания роли информации, знаний и информационных технологий в жизни общества, владение ИКТ-компетенциями работниками различных сфер приобретает решающий характер для успешного существования любой организации» [4, с. 11–12]. Наряду с необходимостью формирования у участников образовательного процесса информационно-коммуникативных и электронно-цифровых компетенций «важно не упустить значение традиционных профессиональных умений в общем конгломерате компетенций профессионального педагогического мастерства» [4, с. 12]. Поэтому в высшей школе происходит интеграция процессов технологизации и гуманизации высшего профессионального образования.

Гуманитарные образовательные технологии реализуются только «при условии диалогичности, возможности обмена деятельностью, позициями, знаниями и опытом как преподавателей, так и студентов» [4, с. 9], в чем заключается важнейшее качество личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов, реализуемых сегодня в отечественной высшей школе. Технологизация процесса обучения, использование дистанционных форм обучения оказывает влияние на качество личностно-ориентированного характера взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Преподаватель высшей школы как носитель ценностей и целей современного образования сегодня находится в ситуации «повышения требований к результативности образовательного процесса, усложнения решаемых задач и интенсификации труда» [4, с. 13]. Наряду с высоким уровнем развития информационно-коммуникативных компетенций «преподавателю необходимы многие умения и навыки: умение проблемного изложения учебного материала, навыки ведения эвристической беседы, создания дискуссионных ситуаций, интеллектуально-творческой атмосферы» [4]. Данные компетенции преподавателя высшей школы обеспечивают развитие интеллектуального потенциала и креативных способностей будущих специалистов, что важно для развития современного высокотехнологичного производства и цифровой экономики.

В современном обществе выражен запрос на интеллектуальные способности будущих специалистов. Процессы технологизации и цифровизации образовательного процесса в высшей школе должны обеспечивать развитие интеллектуальных и креативных способностей студентов. Поэтому в новой ситуации развития высшей школы внимание педагогического сообщества обращено и к развитию креативности субъектов обучения. Переход к обществу знаний, становление и рост креативной экономики, развитие инновационных технологий и запрос на перемены обуславливают значимость интеллектуального потенциала будущих специалистов. В условиях цифровой трансформации высшего образования эффективным становится создание педагогических условий, направленных на развитие интеллектуального потенциала и креативности студентов средствами электронных информационно-образовательных технологий [5].

Таким образом, современное сетевое общество, цифровая трансформация производственных отношений, развитие цифровой экономики задают новые требования к системе высшего профессионального образования. Цифровая трансформация высшего образования привела к изменению его принципов, подходов и технологий. В современном обществе задачи и функции высшего профессионального образования усложняются. Меняется и субъект образовательной деятельности, который обладает опытом использования электронно-цифровых технологий и информационно-коммуникативной деятельности. В современной высшей школе происходит интеграция процессов технологизации и гуманизации высшего профессионального образования, создаются педагогические условия для развития интеллектуального потенциала и креативности будущих специалистов с использованием современных электронно-цифровых средств обучения. Роль высшей школы сегодня заключается в создании кадрового потенциала для развития цифровой экономики и высокотехнологичного производства, что обеспечивает развитие общества.

Литература

1. Богачев А.Н., А.В. Ворожейкина. Инновационные процессы в образовании: учебное пособие. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 121 с.
2. Кравченко С.А. Кравченко С.А. Становление сложного общества: к обоснованию гуманистической теории сложности: монография. – М.: МГИМО-Университет, 2012. – С. 8–9.
3. Манойло А.В. Государственная информационная политика в особых условиях: монография. – М.: МИФИ, 2003. – 388 с.
4. Обучение в высшей школе: возможности современных образовательных технологий: учебно-методическое пособие / Е.Ф. Зачиняева, В.В. Кравцов, Н.Н. Савельева, А.Н. Сазо-

нова. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного федерального ун-та, 2020. – 156 с.

5. Оськина А.Н. Развитие креативности студентов средствами электронной информационно-образовательной среды вуза: дис. ... кандидата педагогических наук: 5.8.1. – СПб., 2022. – 465 с.
6. Спичева Д.И. Имидж как коммуникативно-управленческий феномен: социально-философский анализ: дис. ... кандидата философских наук: 09.00.11. – Томск, 2014. – 142 с.
7. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.

HIGHER EDUCATION AND ITS ROLE IN THE FORMATION MODERN SOCIETY

Sadrieva A.N., Markova N.V., Borodin M.P., Koshokova S.Ya., Mironov A.V.
Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education Russian State Professional and Pedagogical University; Pacific National University; St. Petersburg University of the Ministry of Emergency Situations of Russia named after Hero of the Russian Federation Army General E.N. Zinichev; Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin

The article highlights questions about the role of higher education in modern society. It is shown that the goals, functions, objectives and pedagogical technologies of higher education are mediated by the specifics of the development of social and industrial relations. The network society, digital transformation of production and financial-economic relations sets new requirements for the system of higher professional education. Today, the subject of learning is also changing, the socialization of which takes place in the conditions of a network society and electronic digital image technologies. In the process of digital transformation of higher professional education,

changes are taking place in the principles, approaches and pedagogical technologies of teaching. The technological infrastructure of educational institutions, the information and communication environment and new models of activity of universities are being formed. In modern higher education, the processes of technologization and humanization of higher professional education are being integrated. Pedagogical conditions are created for the development of the intellectual potential and creativity of future specialists using modern electronic and digital teaching aids. The leading role of higher education today is to train future specialists to ensure the development of the digital economy and high-tech production.

Keywords: society, social development, information society, information, higher education, digital transformation of higher education.

References

1. Bogachev A.N., A.V. Vorozheikina. Innovative processes in education: textbook. – Chelyabinsk: South Ural Scientific Center RAO, 2022. – 121 p.
2. Kravchenko S.A. Kravchenko S.A. The formation of a complex society: towards the substantiation of the humanistic theory of complexity: monograph. – M.: MGIMO-University, 2012. – P. 8–9.
3. Manoilo A.V. State information policy in special conditions: monograph. – M.: MEPhI, 2003. – 388 p.
4. Education in higher education: the possibilities of modern educational technologies: educational and methodological manual / E.F. Zachinyayeva, V.V. Kravtsov, N.N. Savelyeva, A.N. Sazonova. – Vladivostok: Far Eastern Federal University Publishing House, 2020. – 156 p.
5. Oskina A.N. Development of student creativity using the electronic information and educational environment of the university: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 5.8.1. – St. Petersburg, 2022. – 465 p.
6. Spicheva D.I. Image as a communicative and managerial phenomenon: socio-philosophical analysis: dis. ... candidate of philosophical sciences: 09.00.11. – Tomsk, 2014. – 142 p.
7. Difficulties and prospects for digital transformation of education / A. Yu. Uvarov, E. Gable, I.V. Dvoretzkaya and others; edited by A. Yu. Uvarova, I.D. Frumina. – M.: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. – 343 p.