

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>Акименко Е.С.</i> Применение дистанционных форм обучения при реализации современных образовательных программ	6
<i>Антуфьева М.П.</i> Модель организационно-педагогического сопровождения семейного образования в России	10
<i>Белокурова В.В.</i> Модель развития коммуникативной культуры учащихся в разновозрастном обучении	13
<i>Гладилина И.П., Погудаева М.Ю., Колесник В.В., Фокина А.Н., Лукин А.В.</i> Концептуальные основы интеграции в систему образования компетенций экономики знаний	17
<i>Казинец В.А., Редько Е.А.</i> Информационная безопасность как часть цифровой культуры выпускников педагогических университетов	22
<i>Козлов А.В.</i> Студенческая мобильность как актуальная проблема современного высшего образования	26
<i>Колобкова А.А.</i> Учебные книги по французскому языку XVIII – первой половины XIX вв., выпущенные типографией Петербургской академии наук	30
<i>Коне Рауль Порна.</i> Педагогические условия формирования познавательного интереса студентов	37
<i>Кураев А.Н., Теплая Н.А., Удовик Е.Э., Абдулрагимов И.А., Грунина А.А.</i> Сравнительный анализ подходов к формированию университетских рейтингов и их результатов: Европа, Азия, Америка	42
<i>Мамедова Е.Н., Мамедова Л.В.</i> Формирование фонетических навыков английского языка у дошкольников и учеников начальной школы посредством современных технологий	49
<i>Ротанова О.Н.</i> Эволюция целей воспитания личности в российском образовании XI–XX веков	53
<i>Генова Н.М., Стебляк В.В., Борзова К.С.</i> Проект педагогической модели формирования мотивации у студентов высшего образования в рамках прохождения образовательных курсов (дидактический аспект)	58
<i>Тараканов А.В., Таточенко И.М., Байгуллов Р.Н.</i> Рейтинг RAEX-100 как инструмент оценки конкурентоспособности отечественных университетов на глобальном рынке образования	62

Учредитель: Компания «КноРус»

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

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2

E-mail: s.p.o@list.ru

Сайт: www.spo.expert

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Гаджиев Гаджияв Магомедович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейфа Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., внс ФБГНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фуряева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихнабиева Тамара Шихгасановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российская академия образования

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Бенин Владислав Львович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского Государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Койчурова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф. кафедры 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, проф., Московского государственного областного университета; **Койчурова 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; **Мысик Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Солонина Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Шилов Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

Главный редактор:

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

Отпечатано в типографии ООО «Стромынка Принт», Москва, ул. Стромынка, д. 18

Тираж 300 экз. Подписано в печать: 30.05.2022 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>Брыкалова О.Г., Цахова В.Л.</i> Формирование самообразовательной культуры студента-музыканта в процессе подготовки к конкурсам	70
<i>Воронкова Н.В.</i> Педагогические условия реализации интегративного эксперимента на уроках естествознания в старших классах гуманитарного профиля	74
<i>Го Минсянь, Сраджев В.П.</i> Концептуальные основы развития методики обучения пению с учетом жанрового разнообразия	78
<i>Емельянова О.Б.</i> Обучение акцентологическим нормам речи студентов неязыкового вуза	84
<i>Зуфарова А.С.</i> Обеспечение информационной безопасности при применении элементов дистанционного образования	90
<i>Иванова Е.В.</i> Повышение эффективности обучения иностранных учащихся на подготовительных факультетах в вузах России путём предупреждения возникновения прокрастинации	93
<i>Муханов С.А., Муханова А.А.</i> Проектирование генератора заданий по высшей математике с использованием рекурсивных функций.....	97
<i>Хотькина М.А.</i> Соревнования как инструмента формирования и развития социокультурных компетенций в школе: на примере Всероссийской олимпиады по английскому языку	101
<i>Чечик И.В., Савельева Н.В.</i> Обучение студентов неязыковых вузов когнитивным стратегиям в процессе работы с аудио-видеоконтентом как способ повышения читательской грамотности и культуры речи.....	104
<i>Чжан Личжоу.</i> Особенности скрипичного образования в Китае	109
<i>Шананин В.А., Андрианова А.И.</i> Методика преподавания основ искусственного интеллекта у студентов математических факультетов в педагогических вузах.....	114

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Витольник Г.А., Витольник В.Н.</i> Современная андрагогика в обеспечении качественного процесса непрерывного образования взрослых обучающихся	119
<i>Абрамовских Т.А., Алексеева И.С., Коптелов А.В., Машуков А.В., Ребикова Ю.В.</i> Формирование профессиональной готовности муниципальных команд к проектированию деятельности центров образования «Точка роста»	124
<i>Мартынова Н.В.</i> Реализация педагогического потенциала традиционных художественных промыслов: на примере курсового проектирования	131
<i>Муратова И.А.</i> Формирование инновационных предпосылок для инструментального сопровождения учебного процесса	136

<i>Рабданов М.Х., Рамазанова М.М.</i> Возможности и ограничения цифровой трансформации образовательного процесса: на примере системы дистанционного образования в Дагестанском государственном университете (ДГУ).....	141
<i>Роот Э.В.</i> Обучение профессионально-ориентированному чтению студентов инженерного вуза	146
<i>Табиева А.В., Бойцев А.А.</i> Изучение характеристических уравнений для некоторых элементарных функций в вузе.....	150
<i>Ярыгина Н.А.</i> Формирование принципов модульного обучения в военном вузе.....	157

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Бородин М.П.</i> Применение инновационных педагогических технологий при обучении персонала дежурно-диспетчерских служб 02 системы-112	162
<i>Баранова Д.Д.</i> Педагогические условия повышения уровня координационной сложности поддержек в соревновательных программах танцев на льду	165
<i>Березина Ю.Ю., Ильинская Я.А., Макухина О.В.</i> Исследование опыта художественного восприятия произведений изобразительного искусства будущих учителей начальных классов и будущих художников-педагогов.....	172
<i>Ду Яли.</i> Китайско-российский опыт академического обмена в сфере художественного образования (на примере мастер-классов по русскому искусству)	177
<i>Загороднюк Т.И.</i> Компетентностная модель наставника образовательных проектных команд	183
<i>Слепцова Г.Н., Иванов В.Э.</i> Развитие точности двигательных действий футболистов при выполнении технических приемов	189
<i>Испулова С.Н., Семенова Е.В., Большакова Н.Л., Бочкарев И.В., Виноградова Е.Д.</i> Профессиональная подготовка студентов к социальной реабилитации детей с ОВЗ: на примере социально-проектной деятельности	192
<i>Карьёнов С.Р.</i> Актуальность и особенности изучения чрезвычайных ситуаций социального характера по дисциплине безопасность жизнедеятельности в современном мире	196
<i>Кожевников П.И.</i> Сущность и содержание государственно-патриотического воспитания в образовательных организациях силовых структур	199
<i>Колбасин В.Н.</i> Критерии оценивания карьерно-ценностных ориентаций работников социального учреждения.....	204
<i>Соколова А.Г.</i> Инженерный дискурс и его роль в формировании современного инженерного образования	210
<i>Тагариева И.Р., Дайнова Г.З., Камалиева Г.Р.</i> Использование здоровьесберегающих технологий на занятиях по инструментальной подготовке будущих учителей музыки.....	215

Котелевская А.С. Психологические условия развития навыков иноязычного аудирования у младших школьников 220

Фахрутдинова Г.Ж., Галимов А.М., Зотова Ф.Р., Тихонова З.А. Развитие самообразовательной компетенции обучающихся в старших классах 225

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Жебеленко В.В., Андреасян В.В., Каракозян Ю.М. Логопедические средства преодоления оптической дисграфии, развивающейся на основании нарушения звукопроизношения у школьников с ТНР 228

Макарова Н.В., Нигматуллина А.А., Потураева Л.Н. Характеристика словообразовательных навыков детей с нарушениями речи 234

Алюнова Е.А., Метелькова Л.А. Анализ зарубежных исследований в области инклюзивного образования (на примере синдрома дефицита внимания с гиперактивностью) 240

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Билалова Д.Н. Синонимия в научно-технической терминологии на материале разноструктурных языков 244

Ваганов А.В. Латинские слова и фразеологизмы в речи персонажей произведений Д.Н. Мамина-Сибиряка 248

Ван Сяохуань, Чэн Тяньюй. Трудности перевода специальных терминов российско-китайских внешнеэкономических контрактов 253

Верещагина А.В. Основные словообразовательные и грамматические модели прилагательных с отрицательным префиксом - в древнегреческом языке 256

Вэй Вэньчжэ. Лексико-синтаксические средства воздействия в религиозной туристической рекламе православных паломнических поездов 262

Даниелян М.Г. Культура русской речи студентов-инофонов 269

Ефремова Г.А. Механизм внутреннего перевода в произведении писателя-билингва (на материале мемуаров Рейчел Девоскин) 272

Карпий С.В. Специфика печати Донбасса в послевоенный период: историографический и языковой аспекты 278

Комарькова М.А. Формирование и распространение в профессиональной среде англоязычных экономических терминов 283

Корешкова Е.К. Местоимение как инструмент реализации лексико-прагматической категории языковой рефлексии 286

Лю Хао. Сопоставительный анализ восприятия времени во фразеологии русского и китайского языков 291

Ян Фан. Проблемы перевода на русский язык обозначений объектов туристического ландшафта: на примере провинции Ляонин (Китай) 297

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Akimenko E.S.</i> The use of distance learning in the implementation of modern educational programs	6
<i>Antufeva M.P.</i> A model of organizational and pedagogical support of home education.....	10
<i>Belokurova V.V.</i> A model for the development of students' communicative culture in multi-age education.....	13
<i>Gladilina I.P., Pogudaeva M. Yu., Kolesnik V.V., Fokina A.N., Lukin A.V.</i> Conceptual Framework for Integration of the Competences of the Knowledge Economy into the Education System	17
<i>Kazinetz V.A., Redko E.A.</i> Information security as a part of digital culture of pedagogical university graduates.....	22
<i>Kozlov A.V.</i> Student mobility as an actual problem of modern higher education	26
<i>Kolobkova A.A.</i> Educational books on the French language of the XVIII – first half of the XIX centuries, published by the printing house of the St. Petersburg Academy of Sciences.....	30
<i>Raoul Porna Kone.</i> Pedagogy conditions for the formation of students' cognitive interest	37
<i>Kuraev A.N., Teplaja N.A., Udovik E.E., Abdulragimov I.A., Grunina A.A.</i> Comparative analysis of approaches to the formation of university rankings and their results: Europe, Asia, America	42
<i>Mamedova E.N., Mamedova L.V.</i> Formation of phonetic English language skills in elementary school students through modern technologies.....	49
<i>Rotanova O.N.</i> The evolution of the goals of personality education in Russian education in the 11th-20th centuries ...	53
<i>Genova N.M., Steblyak V.V., Borzova K.S.</i> Media laboratory project at Omsk state university named after F.M. Dostoevsky	58
<i>Tarakanov A.V., Tatochenko I.M., Baigullov R.N.</i> RAEX-100 rating as a tool for assessing the competitiveness of domestic universities in the global education market	62

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Brykalova O.G., Tsakhova V.L.</i> Formation of self-educational culture of a student-musician in preparation for competitions	70
<i>Voronkova N.V.</i> Pedagogical conditions for the implementation of an integrative experiment in the lessons of natural science in the senior classes of the humanities	74
<i>Guo Mingxian, Sradzhev V.P.</i> Conceptual foundations for the development of methods for teaching singing, taking into account genre diversity	78
<i>Emelyanova O.B.</i> Teaching accentological norms of speech students of a non-linguistic university.....	84
<i>Zufarova A.S.</i> Ensuring information security when using elements of distance education.....	90

<i>Ivanova E.V.</i> Improving the efficiency of teaching foreign students at preparatory departments in Russian universities by preventing the occurrence of procrastination.....	93
<i>Mukhanov S.A., Mukhanova A.A.</i> Designing a task generator for higher mathematics using recursive functions	97
<i>Khotkina M.A.</i> Competitions as a tool for the formation and development of socio-cultural competencies at school: on the example of the All-Russian Olympiad in English.....	101
<i>Chechik I.V., Saveleva N.V.</i> Teaching students of non-linguistic universities cognitive strategies in the process of working with audio-video content as a way to improve reader literacy and speech culture	104
<i>Zhang Lizhou.</i> Features of violin education in China.....	109
<i>Shananin V.A., Andrianova A.I.</i> Methodology of teaching the fundamentals of artificial intelligence to students of mathematical departments in pedagogical universities	114

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Vitolnik G.A., Vitolnik V.N.</i> Modern andragogy in ensuring a quality process of lifelong education for adults.....	119
<i>Abramovskikh T.A., Alekseeva I.S., Koptelov A.V., Mashukov A.V., Rebikova Yu.V.</i> Formation of professional readiness of municipal teams for designing the activities of education centers "Point of Growth"	124
<i>Martynova N.V.</i> Implementation of the Pedagogical Potential of Traditional Art Crafts: on the Example of Course Design.....	131
<i>Muratova I.A.</i> Formation of innovative prerequisites for instrumental support of the educational process.....	136
<i>Rabadanov M. Kh., Ramazanova M.M.</i> Opportunities and limitations of the digital transformation of the educational process: on the example of the distance education system at the Dagestan State University (DSU)	141
<i>Root E.V.</i> Teaching professionally oriented reading to students of an engineering university	146
<i>Tabieva A.V., Boytsev A.A.</i> Study of characteristic equations for some elementary functions in higher educational institution.....	150
<i>Yarygina N.A.</i> Formation of the principles of modular training in a military university.....	157

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Borodin M.P.</i> The use of innovative pedagogical technologies in the training of personnel of duty dispatching services 02 of the system-112	162
<i>Baranova D.D.</i> Pedagogical conditions for increasing the level of coordination complexity of lifts in competitive programs of ice dancing.....	165

<i>Berezina Yu. Yu., Ilinskaya Ya.A., Makukhina O.V.</i> The study of the experience of artistic perception of works of fine art of future primary school teachers and future artists-teachers.....	172
<i>Du Yali.</i> Sino-Russian experience of academic exchange in art education (on the example of master classes on Russian art).....	177
<i>Zagorodnyuk T.I.</i> Competence model of mentors of educational project teams.....	183
<i>Sleptsova G.N., Ivanov V.E.</i> Development of the exact of football players' motor actions during the performing techniques.....	189
<i>Ispulova S.N., Semenova E.V., Bolshakova N.L., Bochkarev I.V., Vinogradova E.D.</i> Professional training of students for the social rehabilitation of children with disabilities: on the example of social project activities.....	192
<i>Karyonov S.R.</i> Relevance and features of the study of social emergencies in the discipline of life safety in the modern world.....	196
<i>Kozhevnikov P.I.</i> The essence and content of state-patriotic education in educational organizations of law enforcement agencies.....	199
<i>Kolbasin V.N.</i> Criteria for evaluating career and value orientations of social institution employees.....	204
<i>Sokolova A.G.</i> Engineering discourse and its role in shaping modern engineering education.....	210
<i>Tagarieva I.R., Dainova G.Z., Kamaliev G.R.</i> Using health-saving technologies at classes on instrumental preparation future music teachers.....	215
PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION	
<i>Kotelevskaya A.S.</i> Psychological conditions for the development of foreign language listening skills in younger students.....	220
<i>Fahrutdinova G. Zh., Galimov A.M., Zotova F.R., Tikhonova Z.A.</i> Development of self-educational competence of students in high school.....	225
SPECIAL PEDAGOGY	
<i>Zhebelenko V.V., Andreyan V.V., Karakozyan Yu.M.</i> Speech therapy means of overcoming optical dysgraphia, which develops on the basis of impaired sound reproduction in schoolchildren with TNR.....	228

<i>Makarova N.V., Nigmatullina A.A., Poturaeva L.N.</i> Characteristics of word – formative skills of children with speech disorders.....	234
<i>Alyunova E.A., Metelkova L.A.</i> Analysis of foreign researches on inclusive education (by the example of attention deficit hyperactivity disorder).....	240
LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES	
<i>Bilalova D.N.</i> Synonymy in scientific and technical terminology based on the material of different structural languages.....	244
<i>Vaganov A.V.</i> Latin words and phraseological units in the speech of the characters of D.N. Mamin-Sibiriyak's works.....	248
<i>Wang Xiaohuan, Cheng Tianyu.</i> Difficulties in translation of special terms of Russian-Chinese foreign trade contracts.....	253
<i>Vereschagina A.V.</i> Basic derivational and grammatical patterns of adjectives with negative prefix <i>ἀ-</i> in ancient Greek.....	256
<i>Wei Wenzhe.</i> Lexical and syntactic means of influence in religious tourism advertising of Orthodox pilgrimage trips.....	262
<i>Danielyan M.G.</i> The culture of Russian speech of foreign students.....	269
<i>Efremova G.A.</i> Mechanism of inner translation in the work of a bilingual writer (based on the memoirs of Rachel Devoskin).....	272
<i>Karpiy S.V.</i> The specificity of the Donbass press in the post-war period: historiographic and linguistic aspects.....	278
<i>Komarkova M.A.</i> Formation and distribution in the professional environment of English-language economic terms.....	283
<i>Koreshkova E.K.</i> Pronoun as a tool for the implementation of the lexical-pragmatic category of linguistic reflection.....	286
<i>Liu Hao.</i> Comparative analysis of the perception of time in the phraseology of the Russian and Chinese languages.....	291
<i>Yang Fang.</i> Problems of translating the designations of tourist landscape objects into Russian: on the example of Liaoning province (China).....	297

Применение дистанционных форм обучения при реализации современных образовательных программ

Акименко Елена Сергеевна,

старший преподаватель кафедры гражданского права факультета (командного) Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации,

E-mail: akimenko.elena.don@yandex.ru

В условиях стремительного развития информационных технологий дистанционное обучение в нашем государстве стало все более распространенным. Дистанционное обучение известно человечеству уже не первый век, автор приводит примеры видов дистанционного обучения на заре его появления, однако с развитием и совершенствованием науки и техники, информационно-телекоммуникационной сети Интернет оно изменяется и приобретает новые формы. В статье исследуются итоги эксперимента в области дистанционного образования, проведенного в 90-е годы прошлого столетия, проводится анализ становления законодательства в сфере дистанционного обучения, рассматривается его планируемое изменение и дополнение в будущем. Автор проводит сравнение электронного обучения и дистанционного обучения. В статье рассматриваются цели, достоинства и недостатки дистанционных форм обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, дистанционное обучение, обучающиеся, образовательная деятельность.

В век стремительного развития информационных технологий дистанционное обучение распространяется так же быстро, и все мы тому свидетели.

Несмотря на то, что дистанционное обучение как вид обучения существует уже не один век, с развитием науки и техники, существованием глобальной сети оно приобретает новые формы.

Давно известно, что всё новое возникает тогда, когда человечеству в максимально кратчайшие сроки необходимо решить насущную проблему, новые технологии появляются во времена научно-технических прорывов, в период максимальной мобилизации граждан, будь то война, эпидемии, голод, засуха и тому подобное.

А подобная ситуация, как пандемия, вызванная возникновением новой коронавирусной инфекции COVID-19 показала, насколько существующая система образования была не подготовлена к дистанционному обучению, причем начиная от общего образования до профессионального и дополнительного образования и обучения.

Теперь мы осознаем, что надо быть подготовленными к такой форме обучения, так как именно такой формат занимает все большее место в отечественной системе образования.

Применение дистанционных форм обучения при реализации современных образовательных программ является актуальной темой сегодняшнего дня, как в период исполнения предписаний органов власти государства, так и в целях сокращения расстояний между преподавателем и обучающимся, что ведет к исчезновению грани между традиционным образованием и дистанционным, ведь не секрет, что обучающиеся прибегают к возможностям различных интернет-ресурсов в поисках информации на любую интересующую их тему, Интернет облегчает и сокращает время поиска информации.

Современные обучающиеся родились и выросли во времена господства Интернета, и наличие электронных образовательных программ, электронных версий учебников, заданий, проектов, электронных систем проверки знаний не вызывает у них каких-либо трудностей в освоении и применении в обучении.

Быстрое, стремительное развитие технологий в сфере информатизации дало толчок к развитию дистанционного обучения в современном образовании.

Полагаем, что все же дистанционное обучение может и должно служить лишь альтернативой, которая позволяет решить проблемы современного мира, такие, как стремительное информационное развитие.

Обучение на расстоянии – дистанционные его форматы – выражались ранее, в XVIII–XIX веках, в направлении преподавателем обучающемуся писем по почте, так называемое «корреспондентское обучение», которое содержало в себе направление заданий, тестов, проверочных и контрольных работ, и таким же путем получение отправленного на проверку. К дистанционному виду обучения можно отнести заочное обучение, телевизионные обучающие курсы, и другие, порой забытые и выглядящие сегодня крайне примитивными, формы. Однако одни технологии быстро приходят на смену другим. В 1970-е годы появилось предложение преподавать курсы посредством спутниковых станций, именно тогда была заложена основа Интернета.

Согласимся с мнением Петьковой Ю.Р., что «со временем для применения дистанционного обучения началось использование компьютеров» [6].

Вместе с тем, по мнению Вознесенской Е.В., «именно появление Интернета позволило развивать дистанционное обучение в интерактивной форме – в рамках двустороннего взаимодействия преподавателя и обучающегося. В конце XX века количество дистанционных курсов в мире увеличилось практически вдвое» [4], а уже, как отмечает Шевцова Г.А., «в начале XXI века эта форма обучения стала одной из самых популярных» [7].

В нашей стране правоотношения, «связанные с получением образования дистанционно, в качестве эксперимента, с целью развития и совершенствования методов дистанционного образования и повышения образовательного уровня населения» [1] были отражены в приказе Минобрнауки Российской Федерации от 30 мая 1997 г. № 1050 «О проведении эксперимента в области дистанционного образования», которому впоследствии дана высокая положительная оценка. Согласно приказу, эксперимент «позволил уточнить направления развития и методы дистанционного образования в Российской Федерации, получил поддержку в среде научно – педагогической общественности и охватил более 100 тыс. обучающихся.

Вузами – участниками эксперимента были созданы оригинальные методы дистанционного образования, опирающиеся на новейшие информационные технологии и средства телекоммуникаций, предложены две технологии образовательного процесса, которые открывают новые возможности для развития дистанционного образования. К таким технологиям относятся:

- сетевая электронная Интернет-библиотека;
- мультипреподавательское спутниковое телевидение.

Были созданы предпосылки обеспечения образовательного процесса в полном объеме по от-

дельным специальностям с использованием технологий дистанционного образования; разработаны специализированные учебные методические пособия по основным естественнонаучным, гуманитарным и социально – экономическим дисциплинам. Определена специфика работы преподавателей при использовании технологий дистанционного образования, разработаны методические основы их деятельности, организована их подготовка.

В ходе эксперимента создана широкая сеть филиалов и региональных учебных центров, охватывающих большую часть регионов России, начинают оформляться технологические принципы дистанционного образования, что позволяет значительно расширить доступность высшего образования для различных слоев населения, в том числе в отдаленных от центров образования регионах» [2].

Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» урегулировано сегодня содержание и реализация видов современного дистанционного обучения, различных образовательных технологий.

Согласно части 1 статьи 16 указанного закона, «под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [3].

В мае 2021 года в указанный закон были внесены изменения, согласно которым порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ устанавливается теперь Правительством Российской Федерации. Ранее такой порядок утверждался приказом Минобрнауки России.

С 1 января 2023 года вступят в силу изменения, согласно которым должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя «информационные технологии, технические средства, электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, которые содержат электронные учебно-методические материалы, а также включающей в себя государственные информационные системы реализации основных общеобразовательных программ и образовательных программ среднего

профессионального образования с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, предусматривающих обработку персональных данных обучающихся, организация, осуществляющая образовательную деятельность, должна использовать государственные информационные системы, создаваемые, модернизируемые и эксплуатируемые для реализации указанных образовательных программ» [3].

Таким образом, организации, осуществляющие образовательную деятельность, должны будут создать условия для функционирования государственных информационных систем.

Известно, что нуждаемость государства в различных специалистах, обладающих знаниями, умениями и навыками, специалистов в различных областях науки и техники в разные периоды его становления и развития совершенно различная. Исходя из целей и задач, поставленных государством на определенный, установленный период времени, для их достижения, требуются специалисты. Во время Великой Отечественной войны требовалось огромное количество военных специалистов, медицинских работников, специалистов оборонных предприятий, инженеров, врачей, конструкторов в области военной техники, специалистов по производству лекарственных препаратов и средств реабилитации для миллионов наших граждан, выполнявших свой долг по защите нашей Родины. И Родина в максимально кратчайшие сроки готовила таких специалистов. После окончания войны, страна нуждалась в строителях, землепашцах, сотрудиках по наведению порядка и борьбе и устранению бандитизма, требовалось большое количество воспитателей и педагогов для детей и подростков-сирот. Вчерашние военные становились, например, воспитателями, пройдя курсы переподготовки. После восстановления страны наступил период, когда рынок профессий достиг некоего баланса, «мирные» профессии преобладали, было больше возможности для занятий наукой и созданием изобретений, которые впоследствии начали применяться при обучении новым профессиям, появление которых требовала сама жизнь в ее научно-техническом развитии. Не умаляя, а наоборот, подчеркивая нуждаемость государства в военных, учителях, строителях, следует сказать о том, что стране необходимы, с очередным витком ее развития, специалисты в области ИТ (информационных технологий), так как без компьютерных технологий сложно представить себе настоящее и будущее, данные технологии проникли во многие, если не все, области нашей жизни.

За последние 30–35 лет цифровые технологии в своем развитии шагнули настолько вперед, что потребитель не всегда успевал освоить очередную предложенную модель той или иной области применения. В итоге прогрессивные виды образования вошли в нашу жизнь и без них уже довольно сложно представить себе действительность.

При электронном обучении подразумевается применение технических средств обучения, баз

данных, справочных систем, сети Интернет. Такое обучение возможно применить без участия преподавателя как такового.

При дистанционном обучении прежде всего подразумевается взаимодействие преподавателя и обучающегося на расстоянии в разных видах и формах проявления.

Целью дистанционного обучения является устранение барьеров и границ, возможность обучающемуся применять процесс самообучения по выбранному им месту нахождения, в свободной, современной форме.

Рассматривая вопрос преимуществ дистанционного обучения, можно прийти к выводу что такой вид обучения выгоден, так как:

- позволяет обучаться практически в любое время и в любом месте;
- сокращает затраты организатора обучения (аренда аудиторий, расходы на транспорт);
- экономит время, которое было бы необходимо потратить на дорогу к месту обучения;
- позволяет обучающемуся самостоятельно распределить нагрузку и интенсивность обучения;
- учитывает возможность выбора времени обучения.

Таким образом, существование такой формы обучения имеет ряд несомненных положительных качеств. Однако обучающийся должен обладать помимо стремления к обучению еще и достаточно высокой самоорганизацией.

Рассмотрим некоторые проблемы, возникающие в рассматриваемой форме обучения:

- ряд профессий невозможно освоить дистанционно (медик, пилот авиации, архитектор и т.д.);
- сложности с оценкой преподавателем степени усвоения материала обучающимся;
- отсутствие контроля со стороны преподавателя при решении контрольных тестов и задач, и, как следствие, соблазн несамостоятельной учебы;
- отсутствие самодисциплины;
- технические сбои;
- отсутствие личного контакта с преподавателем;
- отсутствие у обучающегося возможности сравнить уровень своих знаний, успехов, либо недостатков в учебе с сокурсниками.

Рассмотрев вопросы применения дистанционных форм обучения, согласимся с мнением Лебеденко Е.А., отметившим, что «дистанционное обучение – это универсальная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании возможностей электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, которые создают для обучаемого условия выбора образовательных дисциплин основного и дополнительного образования, диалогового обмена с преподавателем, при этом процесс обучения не зависит от расположения обучающегося в пространстве и во времени» [5]. Повторимся, однако, что все же дистанционное обучение может и должно служить лишь альтернативой клас-

сическому, позволяющему решить вновь и вновь возникающие задачи и проблемы современного мира.

Литература

1. Приказ Минобразования Российской Федерации от 30 мая 1997 г. № 1050 «О проведении эксперимента в области дистанционного образования» // В данном виде документ опубликован не был. Первоначальный текст документа также опубликован не был. Утратил силу в связи с изданием Приказа Минобразования Российской Федерации от 27 июня 2000 г. № 1925.
2. Приказ Минобразования Российской Федерации от 27 июня 2000 г. № 1924 «Об эксперименте в области дистанционного образования». // По заключению Минюста Российской Федерации данный документ в государственной регистрации не нуждается. – Письмо Минюста Российской Федерации от 13 июля 2000 г. № 5740-ЭР // Экономика и жизнь, № 30, 2000.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // В данном виде документ опубликован не был. Первоначальный текст документа опубликован в изданиях: официальный интернет-портал правовой информации <http://pravo.gov.ru>, 2012, Российская газета, № 303, 2012, Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53 (ч. 1), ст. 7598.
4. Вознесенская Е.В. Дистанционное обучение – история развития и современные тенденции в образовательном пространстве. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-istoriya-razvitiya-i-sovremennye-tendentsii-v-obrazovatelnom-prostranstve/viewer> (дата обращения: 11.05.2022).
5. Лебеденко Е.А. Цели и задачи электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. URL: <https://donnuet.edukation> – pdf (дата обращения: 15.05.2022)
6. Петькова Ю.Р. История развития дистанционного образования. Положительные и отрицательные стороны МООС. // Успехи современного естествознания, 2015. № 3. С. 199–204.
7. Шевцова Г.А. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в вузах // Делопроизводство. 2021. № 1. С. 82–88.

THE USE OF DISTANCE LEARNING IN THE IMPLEMENTATION OF MODERN EDUCATIONAL PROGRAMS

Akimenko E.S.

Saint-Petersburg Military Order of Zhukov Institute of National Guard Troops of the Russian Federation

In the context of the rapid development of information technology distance learning in our state has become more common. Distance learning has been known to mankind for more than a century, the author gives examples of types of distance learning at the dawn of its appearance, however, with the development of science and technology, information and telecommunications network Internet it changes and takes on new forms. The article explores the results of Experiments in the distance education, carried out in the nineties of the last century, the analysis of legislation in the field of distance learning in carried out, its planned changes and additions in the future are being considered. The autor compares e-learning and distance learning. The article discusses the goals of the advantages and disadvantages of distance learning.

Keywords: information technology, distance learning, students, educational activities.

References

1. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1050 dated May 30, 1997 “On conducting an experiment in the field of distance education” // The document was not published in this form. The original text of the document was also not published. It became invalid in connection with the publication of Order No. 1925 of the Ministry of Education of the Russian Federation dated June 27, 2000.
2. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1924 dated June 27, 2000 “On experiment in the field of distance education”. // According to the conclusion of the Ministry of Justice of the Russian Federation, this document does not need state registration. – Letter of the Ministry of Justice of the Russian Federation No. 5740-ER dated July 13, 2000 // Economics and Life, No. 30, 2000.
3. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 “On Education in the Russian Federation” // The document was not published in this form. The original text of the document is published in the publications: official Internet portal of legal information <http://pravo.gov.ru>, 2012, Rossiyskaya Gazeta, No. 303, 2012, Collection of Legislation of the Russian Federation, 2012, No. 53 (Part 1), Article 7598
4. Voznesenskaya E.V. Distance learning – the history of development and current trends in the educational space. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-istoriya-razvitiya-i-sovremennye-tendentsii-v-obrazovatelnom-prostranstve/viewer> (accessed: 05/11/2022).
5. Lebedenko E.A. Goals and objectives of e-learning and distance learning technologies. URL: <https://donnuet.edukation> – pdf (date of application: 15.05.2022).
6. Petkova Yu.R. History of the development of distance education. The positive and negative sides of the MOE. // Successes of Modern Natural Science, 2015. No. 3. pp. 199–204.
7. Shevtsova G.A. Implementation of educational programs using e-learning and distance learning technologies in universities // Office work. 2021. No. 1. pp. 82–88.

Модель организационно-педагогического сопровождения семейного образования в России

Антуфьева Марина Павловна,

аспирант кафедры педагогики и андрагогики Академии
постдипломного педагогического образования
E-mail umbra-amp@mail.ru

Статья посвящена описанию модели организационно-педагогического сопровождения семейного образования, разработанной на основании ситуационного, деятельностного, системного подходов. Обоснована структура модели, которая состоит из: а) целостного блока процесса сопровождения, включающего инвариантные (концептуально-целевой, содержательный, операционно-деятельностный, результативный), вариативные (этапы сопровождения), корректирующие (уровни сопровождения) компоненты; б) коллективных субъектов (семья и сопровождающая организация), в) базовых процессов (взаимодействия и мониторинга.), г) взаимообуславливающих связей между компонентами. Системообразующим звеном и определяющим все остальные компоненты при этом выступает концептуально-целевой компонент, включающий общую цель процесса сопровождения, подходы и принципы, на которых он строится. Отмечается обобщенный характер модели, которая может быть конкретизирована в зависимости от сопровождающего субъекта, этапа, уровня и цели сопровождения.

Ключевые слова: семейное образование, модель организационно-педагогического сопровождения семейного образования, организационно-педагогическое сопровождение семейного образования, субъекты организационно-педагогического сопровождения семейного образования.

Моделирование в педагогических науках – важный инструмент исследования педагогических объектов. Большой потенциал моделирования в плане конструирования и исследования свойств и сущностных особенностей педагогических феноменов отмечают И.О. Котлярова [3], В.И. Писаренко [4], М.В. Ядровская [6], А.И. Дахин [2] и другие исследователи. Создание модели организационно-педагогического сопровождения семейного образования направлено на повышение его результативности при осуществлении разными субъектами. При этом под организационно-педагогическим сопровождением семейного образования в общем виде мы понимаем процесс взаимодействия двух коллективных субъектов (семьи и сопровождающей организации) относительно деятельности по освоению учащимся общеобразовательных программ в условиях семейного образования, направленный на создание условий для повышения ее эффективности [1]. Актуальность и значимость организационно-педагогического сопровождения семейного образования обуславливается следующими причинами:

- а) ростом количества семей, выбирающих семейное образование в качестве формы получения образования для своих детей;
- б) наличием сложностей различного характера, возникающих у родителей, реализующих данную форму образования, например, методических, организационных, связанных со знанием предметов;
- в) наличием трудностей при взаимодействии с образовательными организациями, в том числе при прохождении аттестаций [1];
- г) размытостью формулировок в законодательстве относительно оказания помощи семьям, практикующих семейное образование, а также их разнообразие в разных субъектах Российской Федерации [5].

Методологическим основанием построения модели служит совокупность подходов:

- а) системный подход позволяет воспринимать организационно-педагогическое сопровождение семейного образования целостным явлением, а не суммой элементов;
- б) ситуационный подход подразумевает открытость организационно- педагогического сопровождения семейного образования внешней среде, определяющей ситуацию, в которой оно осуществляется;
- в) деятельностный подход дает возможность рассматривать организационно-педагогическое сопровождение динамичной совокупностью взаимодействий субъектов, ориентированных на общую цель.

Модель структурно состоит из целостного блока процесса сопровождения, включающего разные компоненты и их наполнения, коллективных субъектов, осуществляющих взаимодействие в условиях реализации семейного образования, базовых процессов, а также связей компонентов между собой и их обусловленностей. При создании модели организационно-педагогического сопровождения семейного образования мы исходили из следующих положений:

1. Организационно-педагогическое сопровождение является сопутствующим процессом к основному – образовательному, который регламентируется требованиями, предъявляемыми государством и обществом, и осуществляется на основании запроса родителей.

2. В РФ сопровождение семейного образования в настоящий момент может осуществляться в той или иной степени четырьмя субъектами: государственными школами, частными школами\центрами поддержки, некоммерческими организациями (например, Национальная ассоциация семейного образования) и объединениями родителей, взаимодействующими том числе дистанционно. Необходимо отметить, что проводимый экспертами (представителями государственной школы, взаимодействующими с семьями, практикующими семейное образование (N=10), представителями частного центра поддержки семейного образования (N=2), родителями, реализующими семейное образование (N=5)) в рамках исследования SWOT-анализ позволил заключить, что последние два субъекта не обладают достаточными ресурсами для полноценного сопровождения по всем направлениям.

3. Собственно организационно-педагогическое сопровождение включает в себя следующие компоненты: концептуально-целевой, содержательный, операционно-деятельностный, результативный.

4. Двумя базовыми процессами в организационно-педагогическом сопровождении являются взаимодействие, обеспечивающее согласованность субъектов сопровождения относительно всех компонентов организационно-педагогического сопровождения, и мониторинг, дающий возможность получать своевременную информацию о процессе сопровождения с возможностью внесения в него изменений [1].

Рассмотрим блок собственно сопровождения. Компоненты, входящие в него, могут быть:

– *инвариантными*. К инвариантным компонентам относятся обязательные компоненты организационно-педагогического сопровождения, а именно:

а) концептуально-целевой, включающий общую цель организационно-педагогического сопровождения, принципы и подходы, на которых оно строится. Данный компонент является системообразующим и определяет все компоненты, следующие за ним;

б) содержательный компонент представлен направлениями сопровождения (то есть содержатель-

ными областями сопровождения с их особенными задачами): информационным, ресурсно-методическим, психолого-педагогическим, организационным, правовым, предметно-содержательным;

в) операционно-деятельностный компонент включает в себя деятельность по сопровождению, а именно комплекс форм, технологий и средств обучения, определяемых целью и уточняемых направлением сопровождения, с помощью которых осуществляется организационно-педагогическое сопровождение семейного образования;

г) результативный – оценка результативности организационно-педагогического сопровождения может осуществляться исходя из двух критериев: психологического, то есть удовлетворенности семьи взаимодействием с субъектом, осуществляющим сопровождение, и образовательного;

– *вариативными*. К вариативным компонентам, то есть тем, которые могут быть выделены при осуществлении организационно-педагогического сопровождения только некоторыми субъектами, относятся этапы сопровождения. Так, например, этапы сопровождения не представляется возможным определить при реализации сопровождения семейного образования родительскими сообществами и\или объединениями;

– *корректирующими*. Уровни организационно-педагогического сопровождения определяются этапом и ситуациями, в которых находится семья, реализующая семейное образование. Это, в свою очередь, вносит коррективы в процесс сопровождения. Так, например, положение семьи, только начинающей свой путь в семейном образовании, будет соответствовать адаптационному уровню организационно-педагогического сопровождения, целью которого выступает оптимизация ресурсов семьи для реализации данной формы образования, поиск оптимальных решений относительно методов, средств обучения, ознакомление с возможностями, которые могут предоставлять образовательные организации и т.д.

Таким образом, центральным звеном модели организационно-педагогического сопровождения семейного образования выступает процесс сопровождения, выстраивающийся от цели, конкретизирующейся в зависимости от уровня. Данная модель является универсальной и может быть уточнена, прежде всего, в зависимости от сопровождающего субъекта, но также, возможно, от этапа и уровня сопровождения, уточненной цели – в зависимости от данных факторов выбираются технологии, средства, формы и направления сопровождения для достижения прогнозируемого результата.

Литература

1. Антуфьева М. П., Игнатьева Е.Ю. Организационно-педагогическое сопровождение семейного образования: обоснование сущности

и структуры // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semeynogo-obrazovaniya-obosnovanie-suschnosti-i-struktury>.

2. Дахин А.Н. Модели и цели общего образования // Школьные технологии. 2012. № 3.
3. Котлярова И.О. Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. № 1.
4. Писаренко В.И. Моделирование в современной педагогике // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 12.
5. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.11.2013 № НТ-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме» // «Официальные документы в образовании», N 36, декабрь, 2013.
6. Ядровская М.В. Модели в педагогике // Вестн. Том. гос. ун-та. 2013. № 366.

A MODEL OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF HOME EDUCATION

Antufeva M.P.

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

The article is devoted to the description of the model of organizational and pedagogical support of family education, developed on the

basis of situational, activity, system approaches. The structure of the model is substantiated, which consists of: a) an integral block of the support process, including non-variable (conceptual-target, content, operational-activity, productive), variable (stages), corrective levels) components; b) collective subjects (family and supportive organization), c) basic processes (interaction and monitoring.). At the same time, the conceptual and target component, which includes the overall goal of the support process, the approaches and principles on which it is built, acts as a backbone link and determines all other components. The generalized nature of the model is noted, which can be specified depending on the subject, stage, level and purpose of support.

Keywords: family education, model of organizational and pedagogical support of family education, organizational and pedagogical support of family education, subjects of organizational and pedagogical support of family education.

References

1. Antufieva M.P., Ignatieva E. Yu. Organizational and pedagogical support of family education: substantiation of the essence and structure // Pedagogy. Questions of theory and practice. 2021. № 6.
2. Dahin A.N. Models and goals of general education // School technologies. 2012. № 3.
3. Kotlyarova I.O. Modeling Method in Pedagogical Research: History of Development and Current State. Bulletin of SUSU. Series: Education. Pedagogical Sciences. 2019. No. 1.
4. Pisarenko V.I. Modeling in modern pedagogy // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2019. No. 12.
5. Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 11/15/2013 No. NT-1139/08 "On the organization of education in the family form" // "Official documents in education", N 36, December, 2013.
6. Yadrovskaya M.V. Models in Pedagogy // Vestn. Volume. state university 2013. No. 366.

Модель развития коммуникативной культуры учащихся в разновозрастном обучении

Белокурова Вера Викторовна,

аспирант, кафедра педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования

E-mail: verulyabelokurova@yandex.ru

В статье представлена структурно-функциональная модель развития коммуникативной культуры учащихся в разновозрастном обучении высокой степени гетерогенности, включающая следующие блоки: концептуально-целевой блок, содержательный блок, технологический блок, оценочный блок, результативный блок, педагогические условия обеспечения процесса. Концептуально-целевой блок содержит методологические подходы (коммуникативный, культурологический), принципы (доверия и толерантности, диалогичности и совместной деятельности в обучении), цель и ведущую идею, обусловленную спецификой разновозрастного обучения высокой степени гетерогенности – взаимнообмен коммуникативным опытом взрослых и подростков. Описана процедура взаимнообмена разнообразным личным коммуникативным опытом учащихся как механизм развития коммуникативной культуры в ходе взаимообучения, в форматах дискуссионного клуба, проектной групповой деятельности. Содержательный блок содержит, кроме коммуникативного опыта учащихся, учебные материалы, способствующие развитию коммуникативной культуры. Оценка развития коммуникативной культуры проводится по ее структурным компонентам: мотивационно-ценностному, когнитивному, поведенческому. Приведены данные по результативности реализации модели.

Ключевые слова: коммуникативная культура, разновозрастное обучение учащихся высокой степени гетерогенности, моделирование.

Характерными особенностями современного социума являются нарастающая неоднородность, многообразие культур и процессов, происходящих в обществе, что является результатом глобализации и интеграции, как отмечают теоретики и практики различных областей науки. Данные явления обнаруживают потребность исследования феномена культуры в российской системе образования. При этом резко повышается актуальность и роль коммуникативной культуры учащихся, т.к. модификация структуры общества, становление социальных связей иного типа, нарастающая гетерогенность являются следствием глобальных изменений социальных процессов. Исследование проблемы недостаточного развития коммуникативной культуры учащихся выявило потребность методологического обоснования данного процесса, целесообразности моделирования процесса развития коммуникативной культуры учащихся в условиях разновозрастного обучения высокой степени гетерогенности [5]. В нашем исследовании под разновозрастным обучением высокой степени гетерогенности понимается обучение учащихся, значительно отличающихся по признакам социально-демографического, социально-психологического, социально-педагогического, индивидуально-типологического многообразия и многообразия витального и социогенного жизненного опыта.

На современном этапе исследований процесс моделирования является важнейшим методом научного познания, используемым с целью изучения специальным образом выделяемых сторон объекта.

Изучение литературы – отечественной и зарубежной (С.А. Бешенков, А. Дахин, В.И. Писаренко, В. Штофф и др.) – и анализ педагогической практики показывает, что дефиниция «педагогическое моделирование» трактуется отображением характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте [3; 6; 8].

Анализ существовавших в различные исторические периоды и в настоящий момент отечественных и зарубежных теорий и практик разновозрастного обучения, проведенный нами ранее [2], позволил выявить своеобразие данного феномена, отличие от традиционного обучения, которое заключается в процессах взаимопомощи, взаимообучении, взаимоконтроле между учащимися, которые работают в группах разной численности, состава, времени; изменении традиционных основ организации обучения (отказ от классно-урочной системы, жесткого расписания занятий и традиционных уроков); роли учителя и учеников.



Рис. 1. Развитие коммуникативной культуры учащихся в условиях разновозрастного обучения высокой степени гетерогенности

Проанализировав возможности современной школы, в которой реализуется разновозрастное обучение высокой степени гетерогенности (база эксперимента ГБОУ СОШ № 153 Фрунзенского района Санкт-Петербурга – современный аналог вечерней школы), по созданию условий по реализации данной специфики стало очевидно:

- полный отказ от традиционной системы обучения невозможен;
- возможно изменение роли учителя – организовывать и координировать, оказывать помощь и наставлять обучающихся посредством организации ситуаций в урочной/внеурочной деятельности;
- целесообразно использовать ресурс разновозрастных групп, организовывая процесс в парах,

группах способствуя таким образом расширению социального, коммуникативного опыта;

- индивидуальный подход в развитии учащихся можно осуществлять за счет включения личного коммуникативного опыта в содержание учебных дисциплин; предоставляя право вступать или нет в диалог, групповое обсуждение, монолог создавая ситуации, способствующие этому и обеспечивающие психологическую безопасность;
- возможно применять взаимопомощь, взаимообучение, взаимоконтроль.

С учетом данной специфики была разработана структурно-функциональная модель развития коммуникативной культуры учащихся в разновозрастном обучении высокой степени гетерогенности, представленная на рисунке 1.

Разработанная нами модель включает концептуально-целевой, содержательный, технологический, диагностический, результативный блоки, педагогические условия обеспечения процесса развития коммуникативной культуры учащихся в условиях разновозрастного обучения высокой степени гетерогенности. Концептуально-целевой блок содержит методологические подходы (коммуникативный, культурологический [1; 4; 7]), принципы (доверия и толерантности, диалогичности и совместной деятельности в обучении), цель и ведущую идею, обусловленную спецификой разновозрастного обучения высокой степени гетерогенности – взаимообмен коммуникативным опытом взрослых и подростков. Оценка развития коммуникативной культуры проводится по ее структурным компонентам: мотивационно-ценностному, когнитивному, поведенческому, каждый из которых – по двум параметрам.

Процедура взаимообмена разнообразным личным коммуникативным опытом учащихся предполагала определение и отбор учебного материала, который допускал и способствовал включению коммуникативного опыта в содержание образования. Технологически процесс обучения осуществлялся посредством работы в парах, группах разного возраста, изменяя привычную роль педагогов и обучающихся. Данный процесс во внеурочной работе осуществлялся в рамках дискуссионного клуба, проектной деятельности, предусматривая групповое разновозрастное взаимодействие, взаимовлияние.

Была отработана и уточнена процедура взаимообмена коммуникативным опытом учащихся, реализовывавшаяся поэтапно: *погружение* в коммуникацию, *побуждение* интереса к ситуации, *анализ* прошедшей, представленной коммуникации, *осмысление* коммуникации, *выстраивание* нормы для коммуникативных ситуаций, *закрепление* коммуникативного опыта.

Модель развития коммуникативной культуры учащихся в разновозрастном обучении высокой степени гетерогенности носит целостный характер, блоки взаимосвязаны.

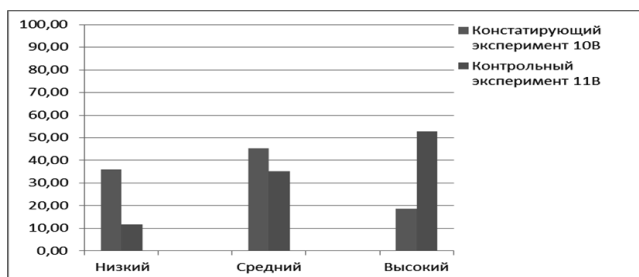


Рис. 2. Динамика развития мотивационно-ценностного компонента коммуникативной культуры у учащихся – участников эксперимента на примере критерия «Осознание общения как потребности и ценности» на этапе контрольного эксперимента

Анализ результатов формирующего эксперимента по реализации данной модели (в сравнении с контрольным этапом эксперимента) позво-

лил сделать вывод о том, что в экспериментальном классе произошли значительные изменения коммуникативной культуры (КК) в положительную сторону (рис. 2,3,4).

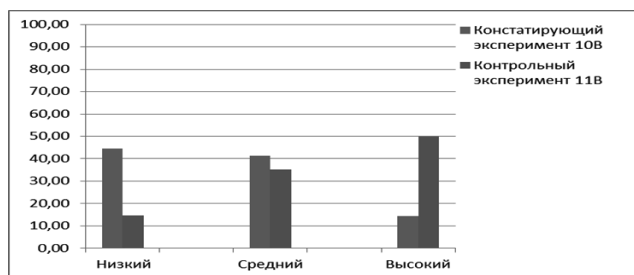


Рис. 3. Динамика развития когнитивного компонента коммуникативной культуры у учащихся – участников эксперимента на примере критерия «Знания норм речевого общения в зависимости от контекста ситуации»

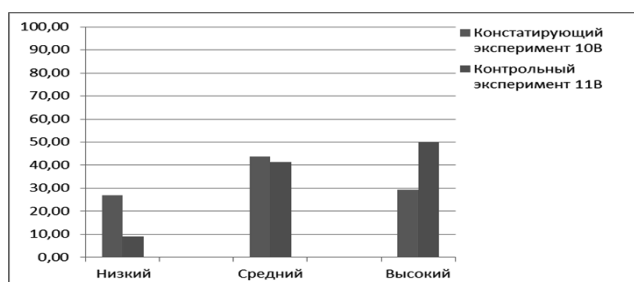


Рис. 4. Динамика развития поведенческого компонента коммуникативной культуры у учащихся – участников эксперимента на примере критерия «Практически усвоенные знания, навыки, умения коммуникации»

Таким образом, мы видим, апробация модели развития коммуникативной культуры учащихся в условиях разновозрастного обучения подтвердила целесообразность теоретически обоснованных педагогических условий; в экспериментальном классе выявлена значительная положительная динамика в развитии компонентов коммуникативной культуры учащихся, чем в контрольном классе, что мы связываем с реализацией специально ориентированной на это модели развития коммуникативной культуры учащихся для условий разновозрастного обучения высокой степени гетерогенности.

Литература

1. Балакина, Л.Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в образовании: монография. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2012. –240 с.
2. Белокурова, В.В. Типология теорий и практик разновозрастного обучения с позиции педагогики многообразия / В.В. Белокурова, Е.Ю. Игнатъева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6. – № 6. – С. 922–928.
3. Бешенков, С.А. Моделирование и формализация: метод. пособие / С.А. Бешенков. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. –336 с.
4. Бондаревская, Е. В., Кульневич С.В. Педагогика: личность гуманистических теориях и систе-

мах воспитания: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – С. 560

5. Певзнер, М.Н., Петряков П.А. Вуз как гетерогенная организация: стратегии формирования инклюзивной среды / Сб. научных трудов по материалам междунаучной научно-практической конференции//Редактор-составитель: Н.В. Богатенкова, 2016. – Санкт-Петербург. – Изд-во СПб АППО.
6. Писаренко, В.И. Особенности и перспективы использования метода моделирования в современной педагогике//Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2019. – № 3 (36). – С. 2–15
7. Салимова, С.Ш. Реализация принципа культуросообразности в системе воспитания учащейся молодежи: на примере Республики Мордовия: автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.01 / Светлана Шамилевна Салимова. – Москва, 2008. – 16 с.
8. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.: – Л.,1966. – 301 с.

A MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE CULTURE IN MULTI-AGE EDUCATION

Belokurova V.V.

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

The article presents a structural and functional model of the development of the communicative culture of students in multi-age learning of a high degree of heterogeneity, including the following blocks: conceptual and target block, content block, technological block, evaluation block, effective block, pedagogical conditions of the process. The conceptual and target block contains methodological approaches (communicative, culturological), principles (trust and tolerance, dialogicity and joint activity in learning), a goal and a leading idea due to the specifics of multi-age learning of a high degree of heterogeneity – the interchange of communicative experience of

adults and adolescents. The article describes the procedure of interchange of diverse personal communicative experience of students as a mechanism for the development of communicative culture in the course of mutual learning, in the formats of a discussion club, project group activities. The content block contains, in addition to the communicative experience of students, educational materials that contribute to the development of a communicative culture. Assessment of the development of communicative culture is carried out according to its structural components: motivational-value, cognitive, behavioral. Data on the effectiveness of the implementation of the model are presented.

Keywords: communicative culture, multi-age education of students with a high degree of heterogeneity, modeling.

References

1. Balakina, L.L. Pedagogical principles of the implementation of the communicative approach in education: monograph. Gorno-Altaysk: RIO GAGU, 2012. – 240 p.
2. Belokurova, V.V. Typology of theories and practices of multi-age education from the perspective of pedagogy of diversity / V.V. Belokurova, E.Y. Ignatieva // Pedagogy. Questions of theory and practice. – 2021. – Vol. 6. – No. 6. – pp. 922–928.
3. Beshenkov, S.A. Modeling and formalization: a method. manual / S.A. Beshenkov. – M.: BINOM. Laboratory of Knowledge, 2002. – 336 p.
4. Bondarevskaya, E. V., Kulnevich S.V. Pedagogy: personality of humanistic theories and systems of education: Textbook for students. Wednesday. and higher. ped. studies. institutions, students of IPK and FPC. – Rostov-n/A: Creative center "Teacher", 1999. –p. 560
5. Pevzner, M.N., Petryakov P.A. University as a heterogeneous organization: strategies for the formation of an inclusive environment / Collection of scientific papers based on the materials of the International scientific and practical conference//Editor-compiler: N.V. Bogatenkova, 2016. – St. Petersburg. – Publishing house of St. Petersburg APPO.
6. Pisarenko, V.I. Features and prospects of using the modeling method in modern pedagogy//Computer science, computer engineering and engineering education. – 2019. – No. 3 (36).-p.2–15
7. Salimova, S. Sh. Realization of the principle of culturoformity in the system of education of the student of molodezh: on the example of Republika Mordovia: autoref. dis. ... Kand. PED. science: 13.00.01 / Svetlana Shamilevna Salimova. Moscow, 2008. – 16 p.
8. Shtoff, V.A. Modeling and philosophy / V.A. Shtoff. – M.: – L., 1966. – 301 p.

Концептуальные основы интеграции в систему образования компетенций экономики знаний

Гладилина Ирина Петровна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры управления государственными и муниципальными закупками Московского государственного университета управления Правительства Москвы
E-mail: gladilinaip@edu.mos

Погудаева Марина Юрьевна,

доктор экономических наук, профессор кафедры управления государственными и муниципальными закупками Московского государственного университета управления Правительства Москвы
E-mail: ogudaevamy@edu.mos.ru

Колесник Владимир Владимирович,

старший преподаватель кафедры управления государственными и муниципальными закупками управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова»
E-mail: ugmzmag@yandex.ru

Фокина Анна Николаевна,

старший преподаватель кафедры управления государственными и муниципальными закупками управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова»
E-mail: ugmzmag@yandex.ru

Лукин Александр Викторович,

магистрант кафедры управления государственными и муниципальными закупками управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова»
E-mail: ugmzmag@yandex.ru

В экономической системе страны вектор интереса перешёл в область создания и распространения знаний, инноваций и исследований на базе образовательных организаций. Парадигма постоянного получения новых знаний подразумевает создание новых моделей образовательных систем. Вместе с развитием экономики знаний зарождается новая образовательная система, где акцент ставится на исследовательские учебные заведения – когда образовательная система плотно переплетена с наукой не только в фундаментальном, но и в прикладном плане. Экономика знаний – это другая организация хозяйствования, где основная роль отводится приращению нового знания, широкой научной деятельности, внедрению новых технологий и развитию умений работать с инновациями. А для этого нужны новые навыки и своевременное развитие каждого человека в условиях постоянных изменений – одна из приоритетных стратегий современного образования. Понимание роли человеческого капитала как основного фактора социально – экономической устойчивости страны обеспечивает трансформацию существующей системы образования в контексте экономики знаний и переходу к цифровым инструментам, индивидуализации образовательных траекторий, более продуктивному социальному взаимодействию образовательных организаций и работодателей.

Ключевые слова: образование, наука, интеграция, экономика знаний, взаимодействие, работодатели, социально – экономическая устойчивость.

Проблема постепенного перехода экономической системы на новый вектор развития, который базируется на инновациях и науке, где нематериальные возможности становятся основополагающей парадигмой экономики – это реалии сегодняшнего дня[6;7]. Этот переход является по своей сути формированием такой экономической модели, которая базируется на знаниях, становящихся стратегически важным для государства приоритетом всей социально – экономической политики[6]. Становление такой экономической системы – это приоритетная цель для каждой страны, требующая переосмысления роли профессионального образования.

Эволюционный путь общества подразумевает постоянные и значимые изменения, которые, в первую очередь, касаются экономической и социальной структуры и системы ценностных парадигм человека. Сейчас наступила эра знаний. Они не только создаются, но и активно используются. Знания актуальны для любой сферы бытия и экономики. С шестидесятых годов двадцатого века, на базе технических и научных разработок стал появляться общий производственный и научный комплекс, фундаментом которого является синтез производства, технологий и науки. В экономической системе вектор интереса перешёл в область создания и распространения знаний, инноваций и исследований на базе образовательных систем. Ряд ученых считает, что это и стало причиной появления экономики знаний. Экономика знаний – это другая организация хозяйствования, где основная роль отводится научной деятельности, внедрению новых технологий и умением работать с инновациями.

Экономическая система, базирующаяся на знаниях, многими учеными называется экономикой знаний[3]. Одним из первых исследователей, который начал изучать данную экономическую систему, Махлуп Ф., 1959 г., в область экономики знаний включил множество видов деятельности, которые распределил на пять основных групп:

1. Научные разработки и исследования.
2. Образовательная система.
3. Информационные разработки.
4. СМИ.
5. Услуги в информационном пространстве.

Существует множество мнений по поводу сущности термина «экономика знаний». Клейнер Г. считает, что экономика знаний – это особое состояние экономической системы государства, где:

- знания являются товаром,
- каждый товар обладает уникальной системой знаний,

– непосредственно знания являются базовым фактором производства. Гохберг Л.М. и др. считают, что экономика знания является экономической системой, которая базируется на эффективном и интенсивном применении знаний[5].

Экономика знаний является, в первую очередь, системой производства и использования знаний. Управление знаниями происходит на базе фундаментальных наук, определении спроса на знания и др. Консалтинговая компания McKinsey опубликовала исследование *Defining the skills citizens will need in the future world of work («Определение навыков, необходимых людям для будущего успеха в работе»)*[10]. В опросе участвовали 18 тыс. человек из 15 стран. Авторы исследования изучили профессии, которые исчезнут в результате внедрения автоматизации, искусственного интеллекта и робототехники, а также рассматривали те специальности, которые уже появляются, и, которые появятся в будущем. На основании анализа был выявлен тип навыков, востребованных в как в ближайшем будущем, так и в перспективе. Респонденты уверены, что спрос на технологические, социальные и эмоциональные, а также более высокие когнитивные навыки, увеличится. Они уверены, что рынок труда будет становиться всё более автоматизированным, цифровым и динамичным, поэтому для части профессий потребуются специфические умения. Но независимо от сферы деятельности соискатели получают преимущества, если они:

- умеют делать то, что нельзя поручить автоматизированным системам и искусственному интеллекту;
- умеют работать в цифровой среде;
- быстро адаптируются к новым условиям работы и знаниям[10].

Ряд учёных считает, что экономика знаний – это один из этапов индустриальной эпохи, т.к. благосостояние до сих пор напрямую зависит от процессов производства, когда нематериальные активы только повышают конкурентность[3]. Другие учёные считают, что экономика знаний сильно отличается от классической индустриальной экономики[3].

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что главными особенностями экономики знаний являются:

- Увеличение расходов на исследования и образовательную систему.
- Большой процент сферы услуг в экономической системе.
- Непрерывное развитие коммуникационных и информационных систем.
- Развитие образовательной системы, при которой среднее образование становится всеобщим, а высшее образование массовым.
- Создание государственной системы инноваций[3;4;5;6].

Базовыми составляющими развития системы экономики знаний являются:

- высокий уровень образовательной системы;
- большая эффективность государственных образований, отвечающих за качество жизни граждан;
- высокая эффективность технического и научного бизнеса;
- высокая эффективность фундаментальной науки;
- постоянное производство наукоёмких технологий;
- производство знаний;
- эффективный человеческий капитал;
- становление общества знаний[7;9].

Понимание важности инноваций и знаний актуальны и для бизнес – структур, и для всего общества в целом. В результате, вышеперечисленные задачи переходят в разряд государственных задач. Наиболее активный рост происходит в сфере информационных разработок, средств связи, техники и смежных областях, т.е. сферы, имеющие большую ценность для конечного потребителя при информатизации общества.

Основными структурными элементами экономики знаний являются:

- образовательная система;
- научные исследования (НИР, НИОКР);
- системы хранения данных (информационные порталы, облачные хранилища, библиотеки, архивы и др.)[7;9].

Организации, работающие в сфере производства знаний, постепенно приобретают уникальные особенности и черты, что не является препятствием для активного коммуникационного взаимодействия друг с другом. Такие организации могут очень быстро появляться и так же быстро закрываться, в зависимости от рыночной обстановки. Вместе с увеличением спроса на знания повышается и уровень предложений, которые в первую очередь предоставляют учебные заведения. Важно понимание того факта, что парадигма экономики знаний подразумевает высокие требования к образовательной среде. Знания, получаемые индивидом в образовательной среде, не могут быть постоянной усреднённой величиной, а выступают в роли базиса, который подразумевает непрерывные дополнения и улучшения, т.е. постоянный личностный рост. В результате, можно определить такие требования к образовательной среде:

- ориентация на рыночную обстановку;
- создание и апробация актуальных программ обучения;
- непрерывность;
- ориентир на практическую составляющую;
- максимально высокий уровень образовательной системы;
- апробация новейших технологий обучения.

Парадигма постоянного получения новых знаний подразумевает создание новых моделей образовательных систем. Вместе с появлением экономики знания зарождается новая система, где акцент идёт на исследовательские учебные заведения, когда образовательная система плотно

переплетена с наукой не только в фундаментальном, но и в прикладном плане: компании, исследовательские лаборатории, которые работают с повышением общего количества знание (разработки и исследования, варианты использования новых знаний в обществе, распространение знаний). Данная система основывается на базовых научных парадигмах, зародившихся в 80-х гг. двадцатого века. В современной системе общества повышается число лиц, которые в профессиональной деятельности занимаются интеллектуальными задачами (более 40% от общего числа занятого населения).

Традиционная экономическая система основывается на трёх базовых постулатах: труд, капитал и земля. В традиционной системе, основной задачей бизнеса являлась минимизация затрат на рабочую силу. В экономике знаний парадигма полностью меняется. Размеры труда, который отвечает за непосредственное производство продукции, уменьшается. Сейчас, в стоимости продукции большой вклад вносит стадия создания, испытания тестовых образцов, выведение на рынок, продажа конечному пользователю, обслуживания на время использования и утилизация. Эти стадии подразумевают использование интеллектуального труда, который, в свою очередь подразумевает наличие у исполнителей современных и актуальных знаний и сформированные умения их применять в профессиональной деятельности. В процессе создания нового продукта, организации накапливают новый опыт и знания, т.е. происходит процесс самообучения, создания особой культуры производства, где получаемые знания становятся капиталом. Инновации и технологии внедряют в экономическую систему только квалифицированные сотрудники. В результате, на главную роль выходят сотрудники с высоким уровнем квалификации, которые готовы и могут непрерывно обучаться и производить новые знания. Современной экономической системе и обществу требуются не простые исполнители однотипных задач, а создатели нового. Подготовка таких специалистов становится главной задачей образовательной системы.

Наука в связке «научные разработки – образование» довольно долго выступала в подчиняющейся роли, что подразумевало проведение в высших учебных заведениях только тех исследований, которые могут быть полезны для процесса обучения[4;5]. Идея открытости исследовательской работы дала возможность высшим учебным заведениям всё более активно использовать запросы работодателей, что в свою очередь повышает качество подготовки обучающихся, повышает скорость передачи научных знаний в практическую область. Государственные документы[1;2] рассматривают тот факт, что стремительное распространение цифровых технологий ведет к качественным изменениям во всех значимых сферах, в том числе в сфере науки и высшего образования. Необходимо решить ряд сложных задач:

- разработки цифровых решений и сервисов,
- адаптации технологического обеспечения к задачам, которые решают участники образовательного процесса (научно-педагогические работники, административно- управленческий персонал, обучающиеся, абитуриенты и т.д.);
- скоординировать решение всех ключевых задач.

28 апреля 2022 года в открытых источниках сети Интернет было отмечено, что «Российская образовательная платформа», разработанная на основе отечественных решений позволит полностью заместить ушедшие с российского рынка зарубежные аналоги. Это позволит российским вузам и компаниям размещать свои онлайн-курсы и даст возможность монетизации размещенного контента. «Ключевыми особенностями платформы станут персональное непрерывное сопровождение развития человека на протяжении всей жизни, сетевое взаимодействие отдельных пользователей и организаций. Это позволит вовлекать в учебный процесс практиков из числа сотрудников технологических компаний, а также повышать эффективность обучения за счет анализа цифрового следа», – утверждает Екатерина Любимова, проректора по образованию Университета 2035, который выступает разработчиком платформы. «Российская образовательная платформа» отвечает за апробацию и распространения новейших моделей работы компаний в области высшего образования и науки и подразумевающая интеграцию:

- новейшего инструментария и цифровых площадок;
- безостановочного развития;
- организационных и инфраструктурных условий для апробации новейших разработок и моделей;
- помощь в освоении новейших методик по профессиональному взаимодействию.

И это не случайно. В 2019 г. в Российской Федерации создали Национальную исследовательскую компьютерную сеть России (НИКС) на основании интеграции отраслевых образовательных и научных телекоммуникационных сетей, таких как сети организаций Российской академии наук и отраслевых образовательных и научных сетей. Эта сеть работает более чем в пятидесяти регионах. Число пользователей превысило отметку в три миллиона, что позволило НИКС стать самой крупной образовательной и научной сетью в России и всего мира.

За счёт развитой инфраструктуры активно работает опорная сеть на федеральном уровне, основной задачей которой является повышение эффективности обмена информации для высшего образования и научных организаций в стране. Благодаря такой сети, упрощается участие пользователей в совместных исследовательских, научных, практических и образовательных проектах.

Государственная задача формирования условий и среды цифрового единства образования и науки основывается на переходе к управлению,

основанному на данных, в науке и высшем образовании. Основным направлением стратегии является объединение реального сектора образования, науки и экономики, так как они должны работать в плотном взаимодействии. Именно на эту задачу ориентируются проекты Стратегии цифровой трансформации сфер образования и науки. Основными проектами в этом направлении являются:

- «Архитектура цифровой трансформации»;
- Единая научная сервисная платформа;
- «Цифровое образование»;
- «Датахаб»;
- «Цифровой университет»;
- «Маркетплейс оборудования и программного обеспечения»;
- «Сервис хаб».

Основной задачей единой сервисной платформы является создание единого информационного пространства, необходимого для активного взаимодействия при разработках и исследованиях, повышения доступности и качества, уменьшения расходов на переменные и постоянные издержки за счёт создания единой системы исследований [1].

Цифровой университет создаёт и развивает онлайн-сервисы в высшем образовании и науки, которые охватывают все бизнес-процессы научных и образовательных организаций [1].

Датахаб является системой управления данными в сфере образования и науки на основании множества мер, регламентов, процессов, инфраструктуры и сервисов, которые необходимы для повышения эффективности обмена данными, систематизации работы и активного применения при принятии управленческих решений [1].

Маркетплейс оборудования и программного обеспечения отвечает за создания общего информационного пространства, нужного для взаимодействия поставщиков и образовательных и научных организаций, разработки единого инструментария для мониторинга цифровизации в образовании, проверки загруженности оборудования, его соответствия актуальным требованиям и задачам [1].

Цифровое образование необходимо для повышения цифровых компетенций студентов, сотрудников, формирования эффективной и компетентной команды для управления процессом цифровизации в образовательных и научных организациях, составления стратегии развития, направленной на повышение уровня образовательных услуг и улучшения инструментария [1].

Сервис хаб является единой системой для цифровизации процессов в ООВО и Министерстве образования. Главной задачей этого проекта является управление структурой и ролями в Министерстве образования, регламентирование, систематизация и оптимизация бизнес – процессов на базе единой цифровой системы [1].

Анализ документов подтверждает, что экономика знаний остается важнейшей задачей. Ключе-

выми стратегиями государства при развитии системы экономики знаний являются:

- создание и поддержание взаимодействия науки, производства и дальнейшего распространения знаний за счёт развитой образовательной среды;
- создание системы поддержки инноваций;
- укрепления точек соприкосновения между сферой услуг, производством и системой образования.

Последующие развитие и становление экономики знаний не может происходить без разработки, сохранения, активного применения знаний, которые выступают в роли фундамента технических, научных и экономических изменений.

Литература

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21.12.2021 г. № 3759-р Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: КонсультантПлюс. – (дата обращения: 28.04.2022).
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 02.12.2021 г. № 3427-р «Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: КонсультантПлюс. – (дата обращения: 28.04.2022).
3. Афонина Н. Тенденции формирования и развития экономики знаний: зарубежный опыт и российская практика. [Электронный ресурс]. – URL: <https://spravochnick.ru> (дата обращения: 28.04.2022).
4. Галажинский Э. «Приоритет – 2030»: как построить экономику знаний. – РБК (rbc.ru) (дата обращения: 28.04.2022).
5. Российская наука в цифрах / В.В. Власова, Л.М. Гохберг, Е.Л. Дьяченко и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2018.
6. Канева М.А. Модели оценки влияния экономики знаний на экономический рост и инновации регионов / М.А. Канева, Г.А. Унтура. – Новосибирск: изд-во ИЭОПП СО РАН, 2021. – 256 с.
7. Куклина М.В., Уразова Н.Г., Труфанов А.И., Маланова А.А. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30568> (дата обращения: 28.04.2022).
8. Константинова Д.С., Кудяева М.М. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования // Экономика труда. – 2020. – Том 7. – № 11. – С. 1055–1072.
9. Сыроваткина Т.Н. Развитие экономики, основанной на знаниях: теоретический аспект//

Международный научно – исследовательский журнал. – 2022. – № 1. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://research-journal.org> (дата обращения: 28.04.2022).

10. Defining the skills citizens will need in the future world of work («Определение навыков, необходимых людям для будущего успеха в работе»). – [Электронный ресурс]. – URL: <https://sberuniversity.ru/>(дата обращения: 28.04.2022).
11. Stehr, N. and Ruser, A., 2017. Knowledge Society, Knowledge Economy and Knowledge Democracy. Handbook of Cyber-Development, Cyber-Democracy, and Cyber-Defense, pp.1–20.

CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR INTEGRATION OF THE COMPETENCES OF THE KNOWLEDGE ECONOMY INTO THE EDUCATION SYSTEM

Gladilina I.P., Pogudaeva M. Yu., Kolesnik V.V., Fokina A.N., Lukin A.V.
Moscow City University of Management of the Government of Moscow named after Yu.M. Luzhkov

In the country's economic system, the vector of interest has moved to the area of creating and disseminating knowledge, innovation and research on the basis of educational organizations. The paradigm of constant acquisition of new knowledge implies the creation of new models of educational systems. Along with the development of the knowledge economy, a new educational system is emerging, where the emphasis is on research educational institutions – when the educational system is tightly intertwined with science, not only in fundamental, but also in applied terms. The knowledge economy is another economic organization, where the main role is given to the increment of new knowledge, wide scientific activity, the introduction of new technologies and the development of skills to work with innovations. And for this, new skills and timely development of each person in the conditions of constant changes are needed – one of the priority strategies of modern education. Understanding the role of human capital as the main factor in the socio-economic stability of the country ensures the transformation of the existing education system in the context of the knowledge economy and the transition to digital tools, individualization of educational trajectories, more productive social interaction between educational organizations and employers.

Keywords: education, science, integration, knowledge economy, interaction, employers, social and economic sustainability.

References

1. Decree of the Government of the Russian Federation of December 21, 2021 No. 3759-r On approval of the strategic direction in the field of digital transformation of science and higher education. – [Electronic resource]. – Access mode: ConsultantPlus. – (date of access: 04/28/2022).
2. Decree of the Government of the Russian Federation dated December 2, 2021 No. 3427-r “Strategic direction in the field of digital transformation of education related to the field of activity of the Ministry of Education of the Russian Federation”. – [Electronic resource]. – Access mode: ConsultantPlus. – (date of access: 04/28/2022).
3. Afonina N. Trends in the formation and development of the knowledge economy: foreign experience and Russian practice. [Electronic resource]. – URL: <https://spravochnik.ru> (date of access: 28.04.2022).
4. Galazhinsky E. “Priority – 2030”: how to build a knowledge economy. – RBC (rbc.ru) (date of access: 04/28/2022).
5. Russian science in numbers / V.V. Vlasova, L.M. Gokhberg, E.L. Dyachenko and others; National research University “Higher School of Economics”. – M.: NRU HSE, 2018.
6. Kaneva M.A. Models for assessing the impact of the knowledge economy on economic growth and regional innovations / M.A. Kaneva, G.A. Untura. – Novosibirsk: IEOPP SB RAS, 2021. – 256 p.
7. Kuklina M.V., Urazova N.G., Trufanov A.I., Malanova A.A. Educational challenges of the knowledge economy // Modern problems of science and education. – 2021. – No. 2. – [Electronic resource]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30568> (date of access: 04/28/2022).
8. Konstantinova D.S., Kudaeva M.M. Digital competencies as a basis for the transformation of vocational education // Labor Economics. – 2020. – Volume 7. – No. 11. – P. 1055–1072.
9. Syrovatkin T.N. Development of a knowledge-based economy: a theoretical aspect // International scientific research journal. – 2022. – No. 1. – [Electronic resource]. – URL: <https://research-journal.org> (date of access: 28.04.2022).
10. Defining the skills citizens will need in the future world of work – [Electronic resource]. – URL: <https://sberuniversity.ru/>(date of access: 28.04.2022).
11. Stehr, N. and Ruser, A., 2017. Knowledge Society, Knowledge Economy and Knowledge Democracy. Handbook of Cyber-Development, Cyber-Democracy, and Cyber-Defense, pp. 1–20.

Информационная безопасность как часть цифровой культуры выпускников педагогических университетов

Казинец Виктор Алексеевич,

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

Редько Екатерина Александровна,

старший преподаватель, кафедра математики и информационных технологий, Тихоокеанский государственный университет
E-mail redko.katy@gmail.com

Актуальность статьи обусловлена влиянием цифровых преобразований на все сферы жизни человека. Формируется новый пласт социокультурных взаимодействий и отношений, связанный с переносом многих процессов в цифровое пространство, регулирование которых не может быть подчинено каким-либо общим законам, поскольку имеет глобальный социокультурный формат. Это определяет вопросы позиционирования роли и места человека в цифровом пространстве, его позитивного поведения, связанного, по мнению авторов, с цифровой культурой всех участников процесса. Целью статьи является выявление необходимости обучения основам информационной безопасности как компоненты цифровой культуры студентов педагогических университетов и обоснование педагогического инструментария и ее содержания в образовательной деятельности студентов вуза.

В качестве методологии исследования рассматривается гуманистическая парадигма образования, направленная на сохранение значимости человека в цифровом мире и создание цифрового пространства исключительно в интересах человека. Авторы раскрывают актуальные положения социокультурного подхода, основной идеей которого является интеграция социальной и культурной сфер профессиональной деятельности человека в цифровое пространство. Сущность цифровой культуры определяется как совокупность духовных приоритетов и социальных ценностей, распределенных в пространстве цифровых технологий, как художественная сфера современной жизнедеятельности. Выделены основные функции цифровой культуры (информационная, коммуникативная, социализация и устойчивость личности) и ее компоненты (аксиологический, когнитивный, коммуникативный и технологические). Представлены результаты педагогического эксперимента по проверке механизмов формирования знаний в области информационной безопасности как части цифровой культуры.

Статья предназначена для преподавателей, исследователей, занимающихся вопросами информационной безопасности при формировании цифровой культуры студентов.

Ключевые слова: высшее образование, цифровая культура, цифровое пространство, информационная безопасность, гуманистическая парадигма, социокультурный подход, цифровая трансформация.

Эпоха цифровизации охватила все сферы нашей жизни, оцифровывая многие социально-экономические процессы, увеличивая их нестабильность и провоцируя высокую скорость изменений. В настоящее время нет практически ни одной сферы профессиональной и повседневной жизни человека, которая не была бы охвачена цифровыми технологиями передачи и обработки данных. Технологические изменения повлияли на социально-личностную сферу, что привело к появлению новых форматов взаимодействия людей в социокультурном и профессиональном пространствах. Как отмечают исследователи: «...как ни парадоксально, каждое крупномасштабное потрясение, будь то крупный военный конфликт, эпидемия, техногенная катастрофа или другое глобальное бедствие, является катализатором для развития цивилизации» [1].

Действительно, пандемия Ковид-19 вызвала резкий скачок в распространении и применении цифровых технологий при переходе многих сфер деятельности в онлайн в глобальном смысле. Этот переход также затронул сектор образования во многих странах, полностью изменил вид деятельности в кратчайшее возможное время.

В глобальном аспекте ряд изменений в различных форматах сопровождается тотальной цифровизация. Философия нового мира описывает феномен «цифровой цивилизации», использующей новый набор знаний, технологий, вычислительных процедур и инструментария для выживания человеческого сообщества. Этому предшествовал ряд прогностических теорий: теория постиндустриального общества (Дэниэл Белл, 2004; Элвин Тоффлер, 1997), теория неопределенности (Нассим Талеб, 2007), теория информационного общества (Мануэль Кастельс, 2000; Фрэнк Уэбстер, 2004).

В основе каждой из них лежит процесс глобального роста и распространения информационных потоков, который формирует новые задачи обработки данных, изменения форм коммуникации, представляя информацию как новый энергетический поток. Исследователи отмечают возникающее несоответствие гетерогенной однородности как многообразию новых цифровых теорий и тенденций в области дигитализации [2].

Появляются новые континуумы и универсумы: цифровое пространство и информационно-коммуникационная вселенная [3]. Здесь же формируются и новые социально-философские проблемы цифрового общества, к которым следует отнести, прежде всего, цифровое неравенство, заключающееся не только в неспособности части на-

селения получить доступ к глобальным ресурсам, но и в скорости восприятия объектов цифрового мира у разных поколений – цифровых аборигенов и цифровых иммигрантов. Формирование обязательной цифровой грамотности для людей старше 35 лет реализуется за счет дополнительных курсов повышения квалификации, но при этом является нормой жизни для более молодых поколений, не требует от них усилий и развивается спонтанно, что означает, что разрыва как такового нет, и цифровая грамотность может быть предметом педагогической деятельности, особенно в высшем образовании [4].

Вторая проблема заключается в моральных аспектах, которые возникают в связи с прозрачностью цифровых действий каждого человека и преднамеренного или случайного раскрытия личной информации. Здесь мы также можем говорить об уже широко распространенной системе коллективного морального осуждения событий, вовлекающей в этот процесс множество людей через комментарии к текстам в социальных сетях и платформах.

Чрезмерная коммуникация, неконтролируемое погружение в онлайн создают не только тревожный стрессовый эмоциональный фон, но и проблемы информационной безопасности. Поэтому новая цивилизация, как комплекс технологических решений для реализации жизненных процессов, создает новый формат развития общества, затрагивая всех его членов. Для новой цифровой среды, которая развивается экспоненциально, очевидно, необходимо разработать нормы человеческого мировоззрения и поведения, которые позволят нам удержаться в социальной турбулентности технологических достижений, сохраняя при этом человеческие ценности [5]. Мы считаем, что такой интегративной образовательной средой является цифровая культура благодаря новым знаниям, которые способствуют наполнению современных цифровых процессов новым человекоцентричным содержанием.

Поскольку цифровое пространство сегодня является неотъемлемой частью пространства человеческого взаимодействия в целом, и в значительной степени отражает уровень общественной культуры и нравственное развитие общества, можно выделить следующие основные функции цифровой культуры: коммуникативные, информационные, функции личной устойчивости и социализации. Реализация всех этих функций сопровождается проблемами, связанными с отношением человека к получаемым информационными потокам.

Коммуникативная функция цифровой культуры является результатом одновременного взаимодействия нескольких типов в цифровой среде человека, человека-общества и человека-содержания через образные и знаковые системы, представленные в цифровом пространстве мультимедийным контентом. Она реализуется через коммуникационную компоненту цифровой культу-

ры, обеспечивающей уникальные форматы социального взаимодействия. Этот компонент может иметь как позитивное, так и деструктивное значение, в зависимости от направленности осваиваемого контента.

Информационная функция цифровой культуры – это накопление и распространение информации в глобальной сети. В этом контексте нас буквально захлестнула волна цифрового потока информации и данных, 90% которых было создано за последние 5 лет. Тотальная оцифровка всех источников информации привела к открытости многих данных, доступу к ним в любой сфере деятельности, и в то же время, к информационному перенасыщению. Способы передачи информации также изменились, что особенно повлияло на трансформацию роли преподавателей на всех уровнях образования. Эта функция реализуется через информационный и когнитивный компонент цифровой культуры, где когнитивный характер понимается как специфическое личностное восприятие прочитанной информации, пропущенной через сито личных ценностей, способность обрабатывать данные, критическое мышление. Эффективность этого компонента – это знания, полученные человеком [4].

Стабильность личности, как функция цифровой культуры, заключается в снижении негативного влияния деструктивного содержания цифрового пространства и коммуникаций, возникающих в нем. Стабильность здесь выступает в качестве гаранта информационной и цифровой безопасности человека, осуществляющего различные виды деятельности в цифровом пространстве. Устойчивость позволяет использовать позитивный потенциал цифровизации жизнедеятельности, служит фильтром информационного объема данных, позволяет человеку быть частью цифрового общества, сохраняя при этом свои ценности и смыслы. Функция социализации цифровой культуры подчеркивает ее важность для человека в реализации цифровых процессов.

В то же время, в цифровой культуре отсутствуют адаптивные функции культуры, которые бы осуществляли перенос ценностей в цифровой мир для молодого поколения. Такая уникальная смена форматов требует разработки специальных этических правил и норм, определяющих границы жизнедеятельности всего общества, регулирующих действия и поведение в цифровом пространстве в глобальном масштабе, несмотря на различия в национальных культурах. Необходимо разработать нормы и правила, которые максимально соответствуют мировой системе ценностных ориентаций.

Важно отметить вклад каждого человека и общества в развитие цифровой культуры в целом, особенно для молодого поколения, чья цифровая культура вносит наибольший вклад в развитие личности, в то время как для старшего поколения происходит обратный процесс – формирование навыков работы с цифровым пространством

и приведение ценностей в соответствие с ценностями цифрового мира. Мы считаем, что цифровая культура может быть представлена как совокупность системных знаний в области цифровой грамотности, цифровой безопасности, цифрового этикета, опыта цифровых коммуникаций, реализуемых в любом коммуникационном взаимодействии в цифровом пространстве. Результатом влияния цифровой культуры является поведение человека в цифровом пространстве, его цифровой след и его собственные ориентиры.

Основа гуманитарной парадигмы позволяет выделить четыре обобщенных компонента цифровой культуры:

1) аксиологический, как мировоззрение человека, ценностные ориентации жизнедеятельности, в том числе в профессиональной деятельности, осознание ценностей профессии и себя как ее представителя;

2) когнитивный, связанный с личностным восприятием, критическим мышлением и безопасностью при анализе и дизайне цифрового контента;

3) коммуникативный, как готовность сотрудничать в рамках профессионального поля деятельности в цифровом пространстве;

4) технологичность, как цифровая грамотность и владение цифровым инструментарием в рамках профессиональной деятельности.

Формирование цифровой культуры студентов осуществляется на междисциплинарной основе – в процессе изучения гуманитарных наук, дисциплин информационного цикла, в то время как профессионально ориентированные дисциплины задают границы профессиональной этики и диапазон действий в цифровом пространстве. Вклад гуманитарных наук связан с воспитанием и развитием личностных ценностных ориентиров, с раскрытием места человека в современном мире, где значительная часть личных и профессиональных взаимодействий уже происходит в цифровом пространстве.

Дисциплины информационного цикла привели к развитию необходимого уровня цифровой грамотности для решения профессиональных задач. Принимая во внимание междисциплинарный характер педагогического процесса, мы считаем, что приоритетными будут набор практико-ориентированных занятий (семинары или лабораторные работы), направленных на максимальное приближение образовательных задач к проблемам профессионально ориентированной деятельности в цифровом пространстве.

При этом мы должны учитывать, что информационная безопасность как важная составляющая информационной культуры, имеющая междисциплинарный характер, должна присутствовать в дисциплинах гуманитарного, технического и естественнонаучного цикла. В настоящее время в силу консерватизма системы образования студенты педагогического направления не имеют возможности освоить необходимые компетенции для жизни в цифровом пространстве, хотя обще-

образовательная школа уже сейчас предъявляет к учителям и другим работникам системы образования повышенные требованиями в области информационной безопасности и цифровой культуры.

Заметим, что за последнее время были приняты существенные шаги по подготовке работников образования в данной области. Для организации преподавания основ информационной безопасности в общеобразовательных учебных заведениях комиссией Совета Федерации по развитию информационного общества совместно с заинтересованными государственными структурами были подготовлены методические рекомендации. Данные методические рекомендации ориентированы на решение следующих задач:

– оказать методическую поддержку в организации обучения детей и их родителей информационной безопасности педагогическим работникам и сотрудникам образовательных учреждений;

– акцентировать процесс обучения на широкое использование современных технологий и методик, при организации обучения уделить особое внимание межпредметному обучению внеурочной деятельности и другим новым формам обучения.

Необходимо повысить уровень информационной грамотности педагогических работников и сотрудников образовательных учреждений, ориентируясь на существующие профессиональные стандарты, утвержденные приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 года. Методические рекомендации предполагают оказание методической помощи администрации субъектов Российской Федерации органам местного самоуправления в организации обучения в области информационной безопасности. Формируются темы и вопросы по информационной безопасности для рассмотрения и включения их в учебники, учебные пособия и другие учебно-методические материалы.

Все вышеизложенное предполагает подготовку в области информационной безопасности преподавателей, учителей, сотрудников администрации по учебно-воспитательной работе, ответственных лиц в части психологического и воспитательного взаимодействия с обучающимися и педагогами. При этом предполагается, что педагогические работники должны быть знакомы с основными причинами актуальности обеспечения информационной безопасности детей, с действующим законодательством и нормативно-правовыми актами, иметь представление обо всех аспектах информационной безопасности, знать теоретические и практические риски по информационным потребностям техническим и коммуникативным аспектам, возникающим при нахождении детей в информационном пространстве.

В настоящее время при подготовке учителей в педагогических институтах и университетах обычно отсутствует специальный курс по информационной безопасности, в лучшем случае такой курс предлагается в виде факультатива.

Следует отметить, что дискурс о необходимости формирования образовательного процесса вуза и о педагогическом его инструментарии еще не получил своего завершения. Авторы предполагают, что цифровая культура будет развиваться на гуманитарной парадигме образования и социокультурном подходе. Педагогический инструментарий, на наш взгляд, представляет собой междисциплинарный курс (программу) по формированию цифровой культуры, в которой в рамках гуманитарных профессиональных дисциплин и дисциплин информационного цикла через систему заданий проектов и задач через активную образовательную деятельность студентов осуществляется поэтапный процесс формирования компетенций в области информационной безопасности в рамках формирования цифровой культуры. При разработке курса необходимо учитывать не только особенности педагогической деятельности, но и актуальность цифровых технологий, норм и правил поведения в цифровом пространстве (заметим, что в цифровом пространстве не существует глобально стабильных компонент, а передаваемые человеческие ценности могут и должны быть устойчивыми, сохраняющими общий культурный слой).

Литература

1. Новиков В. А., Бобрышев Е. Б., Барменков Е. Ю., Борисова Е. В. Пандемия как катализатор цифровизации общества // Компетентность. – 2021. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pandemiya-kak-katalizator-tsifrovizatsii-obschestva> (дата обращения: 13.04.2022).
2. Вольфсон Ю. Р., Вольчина А. Е. Проблема классификации теорий информационного общества // Russian Journal of Education and Psychology. – 2017. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-klassifikatsii-teoriy-informatsionnogo-obschestva> (дата обращения: 13.04.2022).
3. Ключанов И. Э. Коммуникативный универсум. М.: РОССПЭН, 2010.
4. Левина Е. Ю. Цифровизация – условие или эпоха развития системы высшего образования? / Е. Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. – 2019 – № 5. – С. 4–9.
5. Чернышев А. Г. Стратегия и философия цифровизации // Власть. – 2018. – № 5. – С. 13–21.

INFORMATION SECURITY AS A PART OF DIGITAL CULTURE OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY GRADUATES

Kazinets V.A., Redko E.A.
Pacific State University

The relevance of the article is due to the influence of digital transformations on all spheres of human life. A new layer of sociocultural interactions and relations is being formed, associated with the transfer of many processes to the digital space, the regulation of which cannot be subject to any general laws, since it has a global sociocultural format. This determines the issues of positioning the role and place of a person in the digital space, his positive behavior, associated, according to the authors, with the digital culture of all participants in the process. The purpose of the article is to identify the need to teach the basics of information security as a component of the digital culture of students of pedagogical universities and to substantiate the pedagogical tools and its content in the educational activities of university students.

As a research methodology, the humanistic paradigm of education is considered, aimed at preserving the importance of a person in the digital world and creating a digital space exclusively in the interests of a person. The authors reveal the current provisions of the sociocultural approach, the main idea of which is the integration of the social and cultural spheres of a person's professional activity into the digital space. The essence of digital culture is defined as a set of spiritual priorities and social values distributed in the space of digital technologies, as an artistic sphere of modern life. The main functions of digital culture (informational, communicative, socialization and stability of the individual) and its components (axiological, cognitive, communicative and technological) are identified. The results of a pedagogical experiment to test the mechanisms of knowledge formation in the field of information security as part of digital culture are presented.

The article is intended for teachers, researchers involved in information security issues in the formation of students' digital culture.

Keywords: higher education, digital culture, digital space, information security, humanistic paradigm, sociocultural approach, digital transformation.

References

1. Novikov V.A., Bobryshev E.B., Barmenkov E. Yu. and Borisova E.V. The pandemic as a catalyst for the digitalization of society // Competency (Russia). – 2021. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pandemiya-kak-katalizator-tsifrovizatsii-obschestva>
2. Wolfson Yu. R., Volchina A.E. The problem of classification of information society theories // Russian Journal of Education and Psychology. – 2017. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-klassifikatsii-teoriy-informatsionnogo-obschestva>
3. Klyukanov I.E. Communicative universe. M.: ROSSPEN, 2010.
4. Levina E. Yu. Digitalization – a condition or an epoch for the development of the higher education system? / E. Yu. Levina // Kazan Pedagogical Journal. – 2019 – № 5. – P. 4–9.
5. Chernyshev A.G. Strategy and philosophy of digitalization // Power. – 2018. – № 5. – P. 13–21.

Студенческая мобильность как актуальная проблема современного высшего образования

Козлов Анатолий Васильевич,

доктор педагогических наук, доцент, Тюменский
индустриальный университет, филиал в г. Ноябрьске
E-mail: nashdoc@yandex.ru

Сегодня сущность процесса академической мобильности стала предметом изучения широкого круга ученых в России. Так, анализируют значимые исторические события, которые предопределяют ход глобального движения мобильного студенчества, классификацию субъектов организации студенческой мобильности национального и наднационального уровней и их деятельности в процессе формирования международного компонента национальной образовательной политики. Обосновывают взаимосвязь образовательного качества и академической мобильности. В начале XXI века академическая мобильность нередко рассматривается учеными как угроза стабильности развития национальных университетов в странах Восточной Европы. Сегодня ее отмечают как неизбежное явление, продиктованное мировыми интеграционными процессами. Ведь в мире все больше ценятся корректные конструктивные коммуникации, умение выстраивать диалогические, партнерские взаимоотношения, в основе которых адекватное видение другого и себя через другого.

Ключевые слова: мобильность, студенты, структура, развитие, академическая среда.

На наш взгляд, соотношение мобильности и оседлости является оправданным при рассмотрении обозначенного понятия как процесса развития, в результате которого происходит изменение качества предмета, явления и т.д., переход от одного качественного состояния к другому, высшему, саморазвития в различных сферах жизнедеятельности (социальная, познавательная, профессиональная и др.), а «подвижный» как синоним в отношении «мобильный, динамичный, резвый, проворный, деятельный, энергичный (перен.)». К тому же, термин «подвижность» (как производное от «движение» и то, что характеризует этот термин) указывает на подвижность социальных сдвигов, уровень образованности, приближенности социальных групп, профессиограмм, мобильность специалистов, которые должны приспособляться (адаптироваться) – [от лат. *adap-tio*–*adapto* – приспособляю – приспособление организмов к условиям окружающей среды)] к условиям производства, которые быстро меняются и тому подобное [6].

Такая трактовка, очевидно, подтверждает связь категории «мобильность» с другими философскими и общенаучными понятиями, в частности, «развитие», «движение», «динамика», «адаптация» и тому подобное, что диктуется, как справедливо отмечают, растущим взаимодействием человека с социальным окружением, так как в своей целостности она является «открытой системой», жизнь которой является «траекторией» движения «системы» во времени, где динамика развития и, прежде всего, саморазвитие человека как открытой системы рассматривается как процесс приобретения им качественно новых свойств из-за роста самосознания и разнообразия форм активности [7].

Обобщение материала по раскрытию этимологии мобильности позволяет сделать вывод, что существенных различий в трактовках названных справочных источников нет, а ее содержательная сущность раскрывается в ключевых признаках: «подвижность», «скорость», «действенность», где интегрирующей доминантой всех категорий «деятельность» (действие), «движение» как и феномена «мобильность» [1].

Заметим, в современной философской, социологической, психологической, педагогической литературе встречается множество прилагательных, содержательно характеризующих категорию «мобильность». В частности, это такие, как: академическая, экономическая, кредитная, ступенчатая, горизонтальная, вертикальная, культурная, профессиональная, социальная, социально-

профессиональная, педагогическая, социокультурные, структурная, трудовая, политическая и тому подобное [5]. Поскольку в качестве предмета научного исследования «мобильность» была основана в пределах социологии, вполне логично начать анализ с социальной мобильности, специфическим видом которой, по нашему мнению, является академическая мобильность.

Целью выявления мотивации студентов относительно перемещения (академической мобильности), проведено собственное исследование процесса академического обмена в России, в основном в ЦФО [2].

Для этого использовалась система взаимодействующих методов, ведущими из которых являются: беседа, опрос, анкетирование, дискуссия, наблюдения, а также некоторые методы сбора и систематизации первичной вербальной информации. Для обработки данных эксперимента использованы методы математической статистики. Комплексное применение этих методов помогло объективно выяснить интересующие нас вопросы [9].

Для выявления особенностей перемещения студентов на обучение, стажировку и т. д. нами проведен Интернет-опрос студентов, которые были за рубежом: стажировку на производстве (производственная практика), познавательные программы за рубежом, учеба, работа и тому подобное [3].

Опрос показал, что 97% студентов получили значительное влияние на собственное мировосприятие (сознание). Это объясняется тем, что они проживали в чужой стране без родительской опеки, работали в иноязычной среде и самостоятельно зарабатывали. Подтверждается тезис о том, что среди ценностей молодежи высшие позиции занимают семья. Также участники указывают на расширение мышления: по-новому воспринимаются, казалось бы, такие знакомые понятия, как дисциплинированность, благоразумие, ответственность. Путешествие в чужую страну учит ценить по-новому родные просторы. Возникают возможности расставить заново собственные приоритеты. А главное, самостоятельная жизнь за тысячи километров от дома закаляет характер и увеличивает стремление ко всему лучшему [8].

83% респондентов указали, что уровень приобретенных знаний по иностранному языку оказался недостаточным, не хватало лексического запаса, знаний грамматики, социокультурных особенностей страны-реципиента.

53% тех, кто учился за рубежом, отметили, что разница между учебными планами России и стран зарубежья существенно отличаются. То же касается и организации учебного процесса. Например, написание и защита дипломных работ происходит только под руководством научного руководителя и являются узкоспециализированными. Обычно такая работа выполняется по заказу предприятия или фирмы. То есть ученые и студенты трудятся над конкретным проектом с последующим внедре-

нием его в производство. Учебный процесс организуется таким образом, что большую часть времени студенты работают самостоятельно (2–3 дня в неделю самостоятельная работа, другие дни – с преподавателями).

92% указали на высокий уровень технологического обеспечения образовательного процесса, когда всю информацию о преподавателях, расписание, нагрузка и тому подобное, можно узнать на сайте университетов. Также каждый преподаватель имеет свой блог, где и происходит общение со студентами. Компьютеризация, определенным образом, также помогает студентам в обучении и поиске информации. Например, на ноутбуках студентов университет устанавливает специальные программы для перевода терминов. Это, очевидно, облегчает работу с учебниками [4]. Студенты отмечают, что использование новейших технологий на занятиях делает их интересными и содержательными. Например, такими были творческие задачи по специальности: студенту показывают фото, скажем, настольной лампы, а он должен исследовать и установить, что и как нужно учесть для того, чтобы максимально качественно и дешево изготовить данный прибор.

Компьютерные технологии используют и для проверки знаний изученного материала или написанной курсовой. Например, функцию проверки на плагиат выполняет специальная университетская программа «Турнитин» (университет Глиндор). Если в работе окажется 15% плагиата, студент не имеет права подавать ее преподавателю. Даже когда студент использует литературный источник и меняет порядок слов в предложении – это тоже считается плагиатом, поскольку данная программа высчитывает все неточности. Таким образом студенты учатся самостоятельно анализировать литературу, делать выводы, творчески мыслить.

53% опрошенных указали, что возвращение домой сопровождалось депрессией, которая обуславливалась тем, что, приспособившись к европейской системе обучения, проживания (высшего уровня социального обеспечения) и тем самым изменив сознание, студенты не хотели снова привыкать к реалиям российских университетов.

Отсюда, как показало исследование, и вытекает тот факт, что 42% опрошенных студентов не рассчитывают на профессиональную и личную самореализацию в России и готовы эмигрировать за границу. Хотя большинство (56%) все же хотят вернуться на родную землю.

Основная часть констатирующего этапа эксперимента была проведена на ЦФО. Сравнительный анализ результатов опроса на базе двух высших учебных заведений ЦФО, в котором приняли участие 128 студентов, показал лишь незначительные различия в системе подготовки студентов.

Цель анкетирования – выявление потребностей и интересов студенческой молодежи ЦФО, мотивов для обучения за рубежом и положительных и отрицательных моментов, которые возникают

в результате академической мобильности. Выбор анкетирования как метода исследования обусловлен такими его преимуществами, как массовость и возможность сплотить вопрос в определенные блоки, освещающие сущность исследуемой проблемы [10].

В качестве первоначального объекта констатации был выбран личностный аспект. Непринужденные беседы со студентами и преподавателями помогли убедиться в правильности выводов о подлинный смысл и характер знаний студентов в определенной области, которые они получают в вузе и за его пределами в свободное от занятий время. Анализ ценностных ориентаций позволяет осознать направленность их потребностей и интересов.

Для того, чтобы выявить мотивы, по которым студенты выбрали тот или иной вид деятельности, была проведена беседа. Необходимо отметить, что большинство студентов восприняли ее содержание без особого энтузиазма, считая, что в анкете они дали всю необходимую информацию. Но более глубокое исследование показало, что за этим равнодушием кроется неумение выразить чувства, передать настроение и характер восприятия. И поэтому их ответы не имели четко сформулированных мотивов превосходства того или иного вида. В качестве примера подаем такие ответы: «Хочу остаться на постоянное место жительства за границей, потому что там не надо «напрягаться»».

Анкетирование показало, что чаще всего студенты выезжали в Польшу (18%), Германию (56%) и США (35%). Это зависит от выбора предлагаемых университетом программ, а также тем, что ЦФО граничит с Польшей, поэтому студенты имеют возможность посетить своих родителей чаще. Из них: находились на учебе (40%), стажировке (26,6%), на работе (16,7%) и совершили частные поездки (16,7%).

В основном время пребывания ограничивался сроком от 1 до 4 месяцев (60%), иногда 6 месяцев (18%) и более, в отдельных случаях – от 1 недели до 1 месяца (22%). Такие ответы были у студентов, которые не впервые ездили за границу на стажировку, по обмену. Мотивация поездки за границу распределилась таким образом: 45,4% студентов хотели бы получать знания в учебном заведении другой страны.

Литература

1. Антонова, Н.Л. Пространственная мобильность студенческой молодежи крупного города / Н.Л. Антонова, С.Б. Абрамова, А.В. Аникиева // *Logos et Praxis*. – 2019. – Т. 18. – № 3. – С. 102–111. – DOI 10.15688/lp.jvolsu.2019.3.11. – EDN SKCEQW.
2. Гурова, Н.А. Международная студенческая мобильность в контексте традиций Европейского союза / Н.А. Гурова // *Colloquium-journal*. – 2019. – № 21–3(45). – С. 13–14. – EDN TJIGIR.
3. Кириченко, А.Г. Формирование социокультурной мобильности студенческой молодежи в процессе волонтерской деятельности / А.Г. Кириченко // *Искусство и культура*. – 2019. – № 4(36). – С. 92–95. – EDN ATZBBE.
4. Ковалева, Д.А. Особенности студенческой мобильности на примере Германии и Франции / Д.А. Ковалева, К.А. Каплиева // *Панорама*. – 2020. – № 35. – С. 43–51. – EDN LQHLEI.
5. Першина, М.П. Студенческая мобильность в эпоху COVID-19: адаптация российских университетов к новым реалиям / М.П. Першина // *Вопросы политологии*. – 2020. – Т. 10. – № 12(64). – С. 3480–3487. – DOI 10.35775/PSI.2020.64.12.008. – EDN LNRUZK.
6. Пимонова, С.А. Международная студенческая мобильность как элемент интернационализации образования / С.А. Пимонова, Е.М. Фомина // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2019. – Т. 23. – № 4. – С. 91–103. – DOI 10.15826/umpa.2019.04.031. – EDN AMJBEG.
7. Попел, А.Е. Управление студенческой мобильностью в рамках университетского менеджмента в период распространения пандемии COVID-19 / А.Е. Попел // *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. – 2021. – Т. 29. – № S1. – С. 647–651. – DOI 10.32687/0869–866X-2021–29-s1–647–651. – EDN IXDGQR.
8. Студенческая мобильность как форма интернационализации образования: системный подход к организации / А.Е. Годенко, Г.В. Бойко, Р.Б. Гаджиев, Н.Ю. Филимонова // *Высшее образование в России*. – 2021. – Т. 30. – № 7. – С. 129–138. – DOI 10.31992/0869–3617–2021–30–7–129–138. – EDN YSRYGE.
9. Томаров, А.В. Некоторые особенности социально-экономической мобильности современной студенческой молодежи / А.В. Томаров, Ю.В. Сапрыкина // *Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России*. – 2020. – № 1(17). – С. 63–64. – EDN ALLSQJ.
10. Ширина, М.С. Образовательный потенциал международной студенческой академической мобильности / М.С. Ширина // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. – 2019. – № 6. – С. 96–99. – EDN UKFIOZ.

STUDENT MOBILITY AS AN ACTUAL PROBLEM OF MODERN HIGHER EDUCATION

Kozlov A.V.

Tyumen Industrial University

Today, the essence of the academic mobility process has become the subject of study for a wide range of scientists in Russia. Thus, they analyze significant historical events that determine the course of the global movement of mobile students, the classification of subjects of the organization of student mobility at the national and supranational levels and their activities in the process of forming the international component of the national educational policy. Substantiate the relationship between educational quality and academic mo-

bility. At the beginning of the XXI century, academic mobility is often considered by scientists as a threat to the stability of the development of national universities in Eastern European countries. Today it is celebrated as an inevitable phenomenon dictated by global integration processes. After all, correct constructive communications, the ability to build dialogical, partnership relationships based on an adequate vision of the other and oneself through the other are increasingly valued in the world.

Keywords: mobility, students, structure, development, academic environment.

References

1. Antonova, N.L. Spatial mobility of students in a large city / N.L. Antonova, S.B. Abramova, A.V. Anikieva // *Logos et Praxis*. – 2019. – T. 18. – No. 3. – S. 102–111. – DOI 10.15688/lp.jvolsu.2019.3.11. – EDN SKCEQW.
2. Gurova, N.A. International student mobility in the context of the traditions of the European Union / N.A. Gurova // *Colloquium-journal*. – 2019. – No. 21–3 (45). – S. 13–14. – EDN TJIGIR.
3. Kirichenko, A.G. Formation of sociocultural mobility of student youth in the process of volunteering / A.G. Kirichenko // *Art and Culture*. – 2019. – No. 4 (36). – S. 92–95. – EDN ATZBBE.
4. Kovaleva, D.A. Features of student mobility on the example of Germany and France / D.A. Kovaleva, K.A. Kaplieva // *Panorama*. – 2020. – No. 35. – P. 43–51. – EDN LQHLEI.
5. Pershina, M.P. Student mobility in the era of COVID-19: adaptation of Russian universities to new realities / M.P. Pershina // *Questions of political science*. – 2020. – T. 10. – No. 12 (64). – S. 3480–3487. – DOI 10.35775/PSI.2020.64.12.008. – EDN LNRUZK.
6. Pimonova, S.A. International student mobility as an element of the internationalization of education / S.A. Pimonova, E.M. Fomina // *University management: practice and analysis*. – 2019. – T. 23. – No. 4. – S. 91–103. – DOI 10.15826/umpa.2019.04.031. – EDN AMJBEG.
7. Popel, A.E. Management of student mobility within the framework of university management during the spread of the COVID-19 pandemic / A.E. Popel // *Problems of social hygiene, health care and the history of medicine*. – 2021. – T. 29. – No. S1. – S. 647–651. – DOI 10.32687/0869–866X-2021–29-s1–647–651. – EDN IXDGQR.
8. Student mobility as a form of internationalization of education: a systematic approach to organization / A.E. Godenko, G.V. Boyko, R.B. Gadzhiev, N. Yu. Filimonova // *Higher education in Russia*. – 2021. – T. 30. – No. 7. – S. 129–138. – DOI 10.31992/0869–3617–2021–30–7–129–138. – EDN YSRYGE.
9. Tomarov, A.V. Some features of the socio-economic mobility of modern student youth / A.V. Tomarov, Yu.V. Saprykina // *Traditional national-cultural and spiritual values as the foundation of Russia's innovative development*. – 2020. – No. 1 (17). – S. 63–64. – EDN ALLSQJ.
10. Shirina, M.S. Educational potential of international student academic mobility / M.S. Shirina // *Economic and humanitarian studies of regions*. – 2019. – No. 6. – P. 96–99. – EDN UKFIOS.

Учебные книги по французскому языку XVIII – первой половины XIX вв., выпущенные типографией Петербургской академии наук

Колобкова Анастасия Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Российский университет кооперации
E-mail: akolobkova@yandex.ru

В статье описывается деятельность типографии Санкт-Петербургской Академии наук по выпуску учебных франкоязычных книг в XVIII – первой половине XIX вв., отмечается роль М.В. Ломоносова в достижении независимости типографии Академии наук в выборе издаваемых книг. Рассмотрены различные виды учебных книг, в том числе учебная лексикография, выпускаемая академической типографией, анализируется содержание, структура, внешние особенности изданий. В процессе развития учебного франкоязычного книгоиздания появлялись книги, все более ориентированные на коммуникативные потребности обучающихся французскому языку. Начинают применяться особенные приемы изложения материала, меняется его систематизация. Авторы и составители учебных книг прибегают к визуальным приемам, которые способствуют запоминанию предлагаемых сведений: например, используют различные виды и размеры шрифтов, колонки, таблицы, иллюстрации. В некоторых случаях учебный материал в книгах излагается в виде вопросов и ответов. В учебниках для малышей нужные сведения мог сообщать придуманный персонаж. Можно также отметить стремление авторов сделать учебник занимательным, чтобы он читался легко и с интересом.

Ключевые слова учебные книги, история педагогики, методика преподавания французского языка, книгопечатание России, Академия наук, учебная лексикография.

В первых десятилетиях XVIII в. в России происходит ряд реформ, затронувших все сферы общественной жизни, прежде всего экономику, торговлю, промышленность. Активно развиваются культура и образование. Открываются общеобразовательные и специальные учебные заведения.

Важным итогом государственных реформ начала XVIII века стало открытие в 1724 году Петербургской Академии наук. Обучение в ней велось преимущественно на латинском, немецком и французском языках [16, с. 19]. В 1747 году официальными языками преподавания в Академии стали русский и латынь, рекомендуемыми для использования – немецкий и французский [16, с. 27–28].

В связи с развитием образования значительно возрастает роль книги в обществе, и особенно – учебной книги. Широкие преобразования потребовали увеличения выпуска книг по различным отраслям знаний. Активно развивается книгоиздание, открываются новые типографии, печатающие учебную литературу. Следует сказать о том, что в XVIII веке состоялась реформа шрифта, которым осуществляли набор новых книг. По мнению ученых, осуществлявших реформу, кириллический шрифт наиболее полно отражал особенности произношения и правописания русского языка, поэтому именно на его основе была создана новая графическая система букв. С 1 января 1708 г. по приказу Петра I все книги стали печатать новым гражданским шрифтом [3, с. 117]. При этом книги в большинстве своем имели светское содержание.

Использование гражданского шрифта способствовало активизации книгоиздательства, так как новый шрифт значительно упрощал набор текста: не нужно было набирать всю сложную систему надстрочных знаков, сокращений и т.п. Наступает новая эпоха в развитии российской культуры.

Также расширяется полиграфическая база, в столице появились Петербургская, Сенатская типографии, Александро-Невской лавры, Морской академии [3, с. 117]. Репертуар книг для печати, их тематику определяло правительство. Поскольку государство нуждалось в грамотных специалистах, значительно вырос спрос на учебную и профессиональную литературу. Поэтому первостепенное значение приобретает выпуск учебных книг.

Исследователи книжной культуры XVIII века отмечают, что прогресс книгопечатания вызвал изменения в содержании и структуре учебников [3, с. 118].

Реформы в книгопечатании коснулись также внешнего вида книг, их формата, полиграфиче-

ского оформления. Основательные академические издания печатались на хорошей плотной бумаге, которую заказывали за границей. Увеличилось количество книг малого формата, которыми удобно было пользоваться, например, брать с собой в путешествия. Учебные книги, в частности буквари и азбуки, стали снабжаться иллюстрациями, которые помогали ученику лучше усвоить материал.

Значимое новшество, которое было введено в эпоху Петра I, – книги снабжались аппаратом, т.е. авторскими или издательскими предисловиями, послесловиями, комментариями, что было актуально для учебных изданий. Поскольку гражданский шрифт был более убогий, чем прежний полуустав, в книгах уменьшилось количество страниц. Учебные пособия печатались практически без всяких украшательств: уже не использовалась двцветная печать, заглавные буквы набирались черным цветом, больше не использовались красочные заставки. Таким образом, учебные книги приобрели исключительно утилитарную направленность.

Первые публикации франкоязычных учебных изданий появились в России в середине XVIII века, так как в это время значительно возросла популярность французского языка и существенно увеличилась потребность общества в качественной учебной литературе. В этот период «лидером в издательской сфере становится типография Петербургской Академии наук» [4]. Положение, касающееся типографии, было внесено в Регламент Академии: «Академия имеет свою собственную типографию с такой привилегией, да все та, може или ко умножению учений служащая или к приращению или славе империи прислушающая быти» [11, с. 6]. Согласно данному Регламенту, состав печатной продукции утверждался Академическим собранием. Ученые сами предлагали какие-либо статьи и монографии для публикации, выбирали сочинения зарубежных авторов для перевода, на общих собраниях обсуждали, какова будет тематика изданий, писали рецензии на вышедшие книги.

В изданиях академической типографии впервые был применен новый рисунок шрифта, который приближался к современным шрифтам. Также можно отметить оригинальное оформление академических изданий. Таким образом, издательская деятельность Академии содействовала развитию книжной эстетики.

Значительный вклад в развитие издательской деятельности Академии наук внес М.В. Ломоносов. Он понимал значение расширения деятельности издательства, писал о необходимости увеличения тиражей выпускаемых учебных пособий и специальных изданий, чтобы запросы всех читателей были удовлетворены. Ученый добивался усовершенствования технического оснащения типографии, увеличения количества квалифицированных сотрудников – редакторов, корректоров, переводчиков. Известно письмо М.В. Ломоносо-

ва «О предоставлении Академии наук права издания книг без предварительного одобрения Сената» от 28 апреля 1746 г. [13, с. 36], где ученый отстаивал право Академии самостоятельно формировать репертуар учебных изданий. Императрица Елизавета Петровна утвердила это предложение, которое было закреплено в академическом регламенте 1747 года.

М.В. Ломоносов был убежден, что прежде всего необходимо издавать словари, грамматики и другую учебную литературу. В научных книгах, выпускаемых академической типографией, считал ученый, должны отражаться результаты научных исследований, которые велись Академией. Также Ломоносов сделал ряд ценных предложений, касающихся структуры учебных книг. В частности, он указывал, что необходимо составлять «сокращения к книгам», в которых кратко излагалось бы содержание пособия, давалась бы ему оценка (то есть по сути он предлагал нечто вроде современных рецензий или аннотаций). Эти «сокращения» ученый предлагал размещать в журналах и в самих учебных книгах. Однако при жизни ученого это предложение принято не было.

Российский ученый писал о необходимости совершенствовать справочный аппарат учебных и научных книг, советовал размещать примечания в конце изданий, чтобы читателю было удобнее воспринимать информацию [12, с. 409]. М.В. Ломоносов сам составлял рецензии на книги, издававшиеся Академической типографией, – грамматики, лексиконы, переводные издания, художественные книги. По убеждению М.В. Ломоносова, каждый учебник или словарь должен был быть составлен на высоком научном уровне [6]. Ученый с сожалением указывал на многочисленные ошибки в переводных книгах. Их наличие говорило о необходимости повышать профессиональный уровень редакторов, переводчиков и корректоров.

Академия наук выпускала труды русских писателей и философов, переводы античных и зарубежных авторов, опубликовала первый толковый словарь русского языка. Также в репертуаре издательства были календари, законодательные акты, научные журналы. Профессора Академии создавали и публиковали большое количество учебной литературы, в том числе и учебники французского языка.

Рассмотрим некоторые учебные издания, которые были выпущены типографией Академии наук в XVIII – первой половине XIX вв.

Одним из самых ранних франкоязычных пособий и первым изданием, предназначенным для иностранцев (французов), изучающих русский язык, стала «Грамматика французская и руская нынѣшняго языка сообщена съ малымъ Лексикономъ ради удобства сообщества», выпущенная без указания имени автора в 1730 г. [25]. Названная грамматика русского языка (а точнее – начальный курс русского языка для иностранцев) написана на французском языке. Исследователи и библиографы (И.И. Балицкий, В.П. Вомперский,

Б.А. Успенский, Л. Дюрович) отмечают, что в ней отражены факты живой русской речи XVIII века, грамматические понятия, характерные и для других грамматик.

Текст в учебнике (французский и русский) размещен параллельно. Даются сведения о фонетике русского языка, склонении существительных, местоимении, глаголе, о правилах чтения (указаны соответствия букв латинского алфавита и кириллицы, буквы, обозначающие отсутствующие во французском языке звуки, объяснены через немецкий и итальянский языки), вводятся количественные и порядковые числительные и слова, описывающие меры веса и календарь; отличие глагольных форм, наречий показано также через перевод.

Широкую популярность приобрело издание Г.Ф. Платса Домашние разговоры (СПб, 1749) [18]. Четырехязычный текст в этой учебной книге был расположен параллельно. Учебник включал 96 «разговоров» (или диалогов), имевших исключительно бытовой характер. Здесь же присутствовали «приятельские комплименты», иначе говоря автор стремился обучить своих читателей французскому этикету. Основной способ обучения иностранному языку, с точки зрения автора, – это заучивание наизусть слов, фраз, готовых диалогов, которые обучающийся смог бы затем использовать как в высшем свете, так и в домашнем общении.

Один из первых и наиболее известных учебников французского языка первой половины XVI-II в. – книга российского ученого, академического переводчика и преподавателя Василия Егоровича Теплова «Новая французская грамматика сочиненная вопросами и ответами» [22]. Она была составлена по заданию Академии наук. Работа над этим переводным изданием заняла у автора почти три года (с 1749 по 1752 гг.) [8, с. 229]. Исследователи обнаружили, что ученый использовал в качестве основы для своей грамматики несколько источников, не связанных друг с другом, например, «грамматику французского языка авторства Ж. Пеплие» [9, с. 18–20], а также «издание «*Neue und vollständige Französische Grammatic, in Frag und Antwort abgefasst*» немецкого ученого И.Г. Шпека, который, в свою очередь, привлек материалы известных французских грамматик П. Ресто, П. де ла Туша и П. Ришле» [5, с. 58].

В.П. Вомперский считает, что опора на «Французскую грамматику» Пеплие неслучайна. На эту книгу обратил внимание М.В. Ломоносов, будучи за границей. Он называл учебное пособие Пеплие одним из лучших для изучающих французский язык и активно рекомендовал его к использованию в гимназиях и университетах [2, с. 31]. Грамматику Пеплие использовали также «домашние учителя» при обучении французскому языку. Тексты из этой грамматики нередко брали для переводов на русский язык, на ее лексическом материале создавали словари и французско-русские и русско-французские диалоги.

Грамматика Теплова была снабжена двумя важными «прибавлениями»: «Разныя французския пословицы» и «Собрание слов французских и российских» из грамматики Пеплие [2, с. 30]. Второе «прибавление» представляет собой словарь, построенный по тематическому принципу.

В 1762 г. грамматика В.Е. Теплова была переиздана. Второе издание имело три «прибавления»: «Разныя французския пословицы», «Собрание слов французских, российских и немецких» – французско-русско-немецкий тематический словарь, заимствованный преимущественно из грамматики Пеплие, и «Собрание употребительных прилагательных имян» на французском, русском и немецком языках. Два последних «прибавления» имели значительный объем: по сведениям В.П. Вомперского, они занимали 149 страниц отдельной пагинации [2, с. 36].

Значимое издание, повлиявшее на развитие учебного книгоиздания по французскому языку во второй половине XVIII века, – «Французская азбука», изданная в 1773 г. (переиздана в 1798 г.) [24]. Подготовка и составление этого учебника было осуществлено профессорами лингвистического факультета Санкт-Петербургской Академии наук. Эта азбука существенно отличалась от выпущенных ранее (например, от популярного учебника А. Де Лави): здесь были изменены порядок и состав тематических рубрик, по которым осуществлялось изучение французского языка. Особенно явно это изменение касалось религиозной направленности учебной книги. Если азбука А. Де Лави открывалась рубрикой «О слове Божьем», то в академической «Французской азбуке» она уже не имела такую значимость. Вместо нее составители разместили рубрику «О человеке и его частях». Таким образом, справедливым можно считать мнение о нарастании «тенденции к секуляризации и прагматизации обучения французскому языку, которая стала доминирующей уже в XIX веке в связи с развитием светской культуры» [7, с. 16].

Вместе с тем об окончательном отходе от христианской направленности говорить не приходится: «Французская азбука», опубликованная Санкт-Петербургской Академией наук, как и другие учебники XVIII в., включала молитвы и религиозные тексты, а также поучительные высказывания и басни, четыре диалога, один из которых имел ярко выраженное патриотическое содержание – в нем подчеркивалось, что самая важная обязанность молодого человека – служить своему отечеству.

В 1789 г. типография Академии издала две части учебного пособия Ш. Роллена «Способ, которым можно учить и обучаться словесным наукам» [20]. Ш. Роллен (1661–1741) – историк, историограф, педагог. Автор очень надеется, что его книга будет полезна юношеству. Он рассуждает о том, какие способы изучения языка являются наилучшими для детей, пытается выбрать наиболее эффективные. Как и во многих пособиях по фран-

цузскому языку здесь предлагаются сведения о французской грамматике, о правилах французского языка, приводятся учебные тексты по истории, географии, басни. Автор касается истории и политического устройства Франции, таким образом, можно говорить о лингвострановедческой направленности книги.

Неоднократно в Академической типографии издавался «Новейший самоучитель французского языка, или легчайший способ научиться самому собой читать, писать, говорить и разуметь французских авторов» [14]. Это было достаточно полное издание, которое содержало «Азбуку о французском чтении и произношении оногo российским выговором», краткую грамматику, «ясную и расположенную удобовразумительным образом» и словарь наиболее частотных французских слов.

«Карманная книга французско-немецко-русских разговоров, по Эдуарду Курзье» была выпущена Академией наук в 1847 г. [10]. В ней, кроме диалогов на трех языках, содержались также четыре приложения: собрание правил произношения слов: французских для русских и немцев; русских для французов и немцев; немецких для русских и французов»; сборник идиоматизмов; пословиц и поговорок; омонимов. Для каждого раздела предлагались практические упражнения.

Академическая типография отметилась также изданием учебной лексикографии. Первые, отдельно изданные французско-русские словари появились в середине XVIII в. Одним из них является четырехязычный «Новый лексикон на французском, немецком, латинском и на российском языках» [15]. Первая часть этого словаря была напечатана в 1755 г. в переводе члена Академии Наук С.С. Волчкова. Над переводом ученый работал около двенадцати лет (с 1747 по 1759 гг.). И все же в словаре было достаточно много ошибок и погрешностей, на которые переводчику справедливо указывали М.В. Ломоносов и В.К. Третьяковский. Скорее всего, данные ошибки были обусловлены отсутствием в то время полных иноязычно-русских словарей, по которым бы С.С. Волчков мог сверять и править свой перевод.

Вторая часть словаря вышла через довольно долгий промежуток времени, в 1764 году, и предварительно подверглась значительной правке. В 1773 г. первая часть словаря была переиздана отдельно [1, с. 98].

В 1778–1779 гг. словарь С.С. Волчкова был издан вторично под названием «Французской подробной лексикон, содержащий в себе все слова французского языка, все ученые так же и технические названия, собственные имена людей, земель, городов, морей и рек, с немецким и латинским» [23]. Как следовало из названия, в данную версию словаря, кроме всего прочего, были включены специальные, технические термины, а также топонимы и антропонимы. Словарь был значительно переработан, некоторые словарные статьи исправлены.

Третье издание данного словаря вышло в свет в 1780-х годах. Это было исправленное и дополненное издание, включавшее новые слова. Можно говорить о том, что «лексикон» С.С. Волчкова был в свое время одним из самых полных, как по словнику, так и по семантическому описанию французской лексики. Судя по количеству переизданий большим тиражом, это было очень востребованное издание и оно, безусловно, использовалось при организации учебного процесса в гимназиях и университетах.

Первые французско-русские словари обычно не имели предисловий, введений, поэтому изучавшие французский язык российские подданные могли узнать о содержании издания только по его названию, вместе с тем словари Академии наук отличались полнотой охвата иноязычной лексики, необходимой для социально-культурного, экономического, военного, научного межнационального взаимодействия [19].

В 1773 г. в типографии Академии наук был напечатан «Словарь, Французкою академиею сочиненный» (том на букву «А») [21]. Переводчики и составители словаря во вступительном обращении «К благосклонному читателю» обосновывают большое значение переводных словарей для изучения иностранного языка. Для того, чтобы сделать перевод более оперативным, его разделили между несколькими переводчиками Академии наук. Так был выпущен первый том, содержащий слова только на одну букву «А» (переводчик С.И. Волков). Том сопровождался не только предисловием русских составителей, но и переведенным оригинальным предисловием французского издания. К сожалению, о выпуске дальнейших томов сведений нет, публикации, если они и были, то не сохранились.

В том же 1773 г. академическая типография выпустила трехязычный словарь Пеплие «Собрание слов французских, российских и немецких» [17]. В него были включены слова, ранее печатавшиеся в различных учебных пособиях для изучения французского языка, в частности в уже упомянутую грамматику В.Е. Теплова. Лексика в словаре была распределена по тематическим группам. «Собрание слов...» Пеплие многократно переиздавалось: в 1776, 1780 и 1785 гг. [2, с. 48].

Если проанализировать первые пособия, созданные в помощь изучающим французский язык, то можно заметить, что функциональное назначение и обучающие задачи всех этих учебников были примерно одинаковы: в основном, от учащегося требовалось заучивание варианта перевода русских слов на французский язык и наоборот. В более поздних учебных изданиях репертуар слов и фраз для запоминания, правила произношения дополняются некоторыми грамматическими сведениями, текстами для перевода, упражнениями для более глубокого понимания языка и т.д. Использовались различные способы оформления учебников, которые способствовали более эффективному восприятию и запоминанию материала –

иллюстрации, распределение текста в колонки, параллельный текст на русском и французском языках, разные шрифты.

Таким образом, развитие книгопечатания привело к открытию нескольких крупных государственных издательств, среди которых весьма авторитетной была типография при Академии наук. Значительную часть объема выпускаемой литературы в этой типографии занимали учебные книги и учебная лексикография (в том числе и по французскому языку). Книги предназначались как для начинающих, так и для учеников высшей школы, а также для тех, кто изучал иностранный язык самостоятельно. Авторы и составители стремились учитывать особенности восприятия аудитории, подобрать языковой материал, приближенный к реальной действительности, искали различные методы изложения теории.

Литература

1. Биржакова Е.Э. Французско-русская лексикография XVIII века (Репертуар. Французский и российский лексикон 1786 года) / Е.Э. Биржакова // АСТА LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды института лингвистических исследований. – 2013. – Том 9. – № 2. – С. 95–110.
2. Вомперский В.П. Словари XVIII века: [аннот. указ.] / В.П. Вомперский; отв. ред. Н.И. Толстой. – Москва: Наука, 1986. – 136 с.
3. Ермолаева, М.А. Книжная культура России в контексте развития культуры и Просвещения XVIII века / М.А. Ермолаева // Научная периодика: проблемы и решения. – 2016. – № 3. – С. 116–124.
4. Издательское дело // Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / глав. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1969-. Т. 10: Ива-Италики. – 1972. – 591 с., 37 л. ил.
5. Карева Н.В., Сергеев М.Л. Первая печатная русская грамматика французского языка (1752): к вопросу о переводческих принципах В.Е. Теплова // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2016. – № 1. – С. 58–69.
6. Карташков А.Н. Принципы построения учебно-толковых словарей английского языка для иностранцев: на материале сер. слов. Хорнби: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.04 / А.Н. Карташков. – Ленинград, 1986. – 258 с.
7. Кислова Е.И. Французский язык в русских семинариях 18 века: из истории культурных контактов // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 3: Филология. – 2015. – Вып. 4 (44). – С. 16–34.
8. Колобкова А.А. К вопросу об изучении французского языка в Российской империи в середине XVIII – начале XIX века // Ценности и смыслы. – 2019. – № 6 (64). – С. 118–130.
9. Колобкова А.А. Учебные книги по французскому языку в России XVIII – первой половины XIX веков: монография / А.А. Колобкова. – Москва: Знание-М, 2020. – 96 с.
10. Курсье, Э. Карманная книга французско-немецко-русских разговоров, по Эдуарду Курсье. – Санкт-Петербург: тип. Акад. наук, 1847. – [6], 132 с.
11. Летописи русской литературы и древности. – М., 1963. – Отд. III. Т. V.
12. Ломоносов, М.В. Записка в Канцелярию АН о печатании первого тома «Российской истории» // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. – М.-Л., 1957. – Т. 9. – С. 409.
13. Ломоносов, М.В. Представление президенту АН об излишествах, замешательствах и недостатках в Академии наук и о мерах к улучшению ее положения // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. – М.-Л., 1957. – Т. 10. – С. 36.
14. Новейший самоучитель французского языка, или легчайший способ научиться самому собой читать, писать, говорить и разуметь французских авторов, содержащий в себе. 1. Азбуку о французском чтении и произношении одного российским выговором; 2. Грамматику краткую, но ясную и расположенную удобовразумительным образом; 3. Собрание употребительных слов... – 4-е изд. – Санкт-Петербург: печатано при Императорской Академии наук, 1811. – [2], IV, 249 с.
15. Новой лексикон на французском, немецком, латинском, и на русском языках, переводу ассессора Сергея Волчкова. – СПб.: При имп. АН, 1755–1764, ч. 1–2. Ч. 1. С литеры А, по литеру G. – 1755. – 2, 1066 с. Ч. 2. С литеры G, до конца алфавита. – 1764. – 2, 1282 с.
16. Пекарский, П.П. История императорской Академии наук в Петербурге. Т. 2 / П.П. Пекарский. – Спб., Отд-ние рус. яз. и словес. имп. Акад. наук, 1873. – 1042 с.
17. Пеплие Ж. Р. (Peplier J.R.) Собрание слов французских, российских и немецких. – [СПб.: Тип. Акад. наук, 1780]. – 149 с.
18. Платс, Г.Ф. Dialogues domestiques = Gespräche von Haussachen = Домашние разговоры = Colloquia Domestica. – В Санктпетербурге: Печатаются при Императорской Академии наук, 1749. – 232 с.
19. Полной французской и российской лексикон / С последнего издания лексикона Французской академии на российской язык переведенный Собранием ученых людей. – СПб.: Имп. тип., 1786. – 2 т.
20. Роллен, Ш. Способ, которым можно учить и обучаться словесным наукам. Ч. I–VIII / Соч.г. Ролленом, а с фр. на рос. пер. Иваном Крюковым. – Санкт-Петербург: Тип. Имп. акад. наук, 1789. Ч. I–II. – 1789. – 16, 352, 356 с.
21. Словарь, Французкою академию сочиненный и четвертым тиснением изданный в Париже 1762 года, а в Санктпетербурге напечатанный с прибавлением российскаго языка в 1773 го-

- ду: Буква А. – [СПб.: Тип. Акад. наук, 1773]. – XII, 227 с.
22. Теплов, В.Е. Новая французская грамматика сочиненная вопросами и ответами. Собрана из сочинений г. Ресто и других грамматик, а на Российской язык переведена Академии наук переводчиком Васильем Тепловым. – СПб.: При имп. АН, 1752. – 2, 454 с.
 23. Французской подробной лексикон, содержащий в себе все слова французского языка, все ученые так же и технические названия, собственные имена людей, земель, городов, морей и рек, с немецким и латинским / Преложенный на российской язык при первом издании Сергеем Волчковым; а при нынешнем втором вновь просмотренной и исправленной. – [СПб.]: При Имп. Акад. наук, 1778–1779. – 2 т.
 24. *Alphabet françois, enrichi d'un vocabulaire et des dialogues les plus faciles. À l'usage de la jeunesse russe.* – St. Pétersbourg: de l'Imprimerie de l'Académie des sciences, 1773. – 143 с.
 25. *Grammaire Française et Russe en Langue moderne accompagnée d'un petit Dictionnaire pour la Facilité du Commerce.* Грамматика французская и руская нынешняго языка: Сообщена с малым лексиконом ради удобства сообщества. – Санкт-Петербург: [Тип. Акад. наук], 1730. – 64 с.
 26. Lavie H. *Alphabet françois enrichi d'un vocabulaire et de dialogues les plus faciles augmenté de préceptes et de sentences morales à l'usage des classes inférieures du Gymnase de l'Université de Moscou.* Nouvelle édition / Revué et corrigée par H. de Lavie, lecteur public et membre de l'Université de Moscou. Moscou [Moskva]: De l'Imprimerie de l'Université, 1767. – 107 с.

EDUCATIONAL BOOKS ON THE FRENCH LANGUAGE OF THE XVIII – FIRST HALF OF THE XIX CENTURIES, PUBLISHED BY THE PRINTING HOUSE OF THE ST. PETERSBURG ACADEMY OF SCIENCES

Kolobkova A.A.

Russian University of Cooperation

The article describes the activities of the printing house of the St. Petersburg Academy of Sciences for the production of educational French-language books in the XVIII – first half of the XIX centuries, notes the role of M.V. Lomonosov in achieving the independence of the printing house of the Academy of Sciences in the selection of published books. Various types of educational books are considered, including educational lexicography produced by the academic printing house, the content, structure, and external features of publications are analyzed. In the process of developing educational French-language book publishing, books appeared that were increasingly focused on the communicative needs of French language learners. Special methods of presenting the material are beginning to be applied, its systematization is changing. Authors and compilers of educational books resort to visual techniques that help to memorize the proposed information: for example, they use various types and sizes of fonts, columns, tables, illustrations. In some cases, the educational material in the books is presented in the form of questions and answers. In textbooks for kids, the necessary information could be provided by an invented character. One can also note the authors' desire to make the textbook entertaining, so that it can be read easily and with interest.

Keywords educational books, history of pedagogy, methods of teaching French, Russian book printing, Academy of Sciences, educational lexicography.

References

1. Birzhakova E.E. French-Russian lexicography of the 18th century (Repertoire. French and Russian lexicon of 1786) / E.E. Birzhakov // ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Proceedings of the Institute of Linguistic Research. – 2013. – Volume 9. – No. 2. – P. 95–110.
2. Vompersky V.P. Dictionaries of the 18th century: [annot. spec.] / V.P. Vompersky; resp. ed. N.I. Tolstoy. – Moscow: Nauka, 1986. – 136 p.
3. Ermolaeva, M.A. Book culture of Russia in the context of the development of culture and the Enlightenment of the XVIII century / M.A. Ermolaeva // Scientific periodicals: problems and solutions. – 2016. – No. 3. – P. 116–124.
4. Publishing // Great Soviet Encyclopedia: [in 30 volumes] / chapters. ed. A.M. Prokhorov. – 3rd ed. – M.: Sov. encyclopedia, 1969-. T. 10: Willow-Italics. – 1972. – 591 p., 37 sheets. ill.
5. Kareva N.V., Sergeev M.L. The first printed Russian grammar of the French language (1752): on the issue of translation principles by V.E. Teplov // Bulletin of St. Petersburg State University. Language and Literature. – 2016. – No. 1. – P. 58–69.
6. Kartashkov A.N. Principles of construction of educational and explanatory dictionaries of the English language for foreigners: based on the material of the series. words. Hornby: dissertation ... candidate of philological sciences: 10.02.04 / A.N. Kartashkov. – Leningrad, 1986. – 258 p.
7. Kislova E.I. French language in Russian seminaries of the 18th century: from the history of cultural contacts // Bulletin of the Orthodox St. Tikhon University for the Humanities. Series 3: Philology. – 2015. – Issue. 4 (44). – P. 16–34.
8. Kolobkova A.A. To the question of the study of the French language in the Russian Empire in the middle of the 18th – early 19th centuries // Values and meanings. – 2019. – No. 6 (64). – P. 118–130.
9. Kolobkova A.A. Educational books on the French language in Russia in the 18th – first half of the 19th centuries: monograph / A.A. Kolobkova. – Moscow: Znanie-M, 2020. – 96 p.
10. Coursier, E. A pocket book of French-German-Russian conversations, according to Eduard Coursier. – St. Petersburg: type. Acad. Nauk, 1847. – [6], 132 p.
11. Chronicles of Russian literature and antiquity. – M., 1963. – Dep. III. T.V.
12. Lomonosov, M.V. Note to the Chancellery of the Academy of Sciences on the printing of the first volume of "Russian History" // Lomonosov M.V. Full composition of writings. – M.-L., 1957. – T. 9. – S. 409.
13. Lomonosov, M.V. Presentation to the president of the Academy of Sciences on excesses, confusions and shortcomings in the Academy of Sciences and on measures to improve its position // Lomonosov M.V. Full composition of writings. – M.-L., 1957. – T. 10. – P. 36.
14. The newest self-instruction manual of the French language, or the easiest way to learn by yourself to read, write, speak and understand French authors, containing in itself. 1. The ABC of French reading and pronunciation thereof in Russian pronunciation; 2. Grammar short, but clear and arranged in an easy to understand way; 3. Collection of common words... – 4th ed. – St. Petersburg: printed at the Imperial Academy of Sciences, 1811. – [2], IV, 249 p.
15. A new lexicon in French, German, Latin, and Russian, translated by Assessor Sergei Volchkov. – St. Petersburg: At imp. AN, 1755–1764, part 1–2. Part 1. From the letter A, according to the letter G. – 1755. – 2, 1066 p. Part 2. From the letter G, to the end of the alphabet. – 1764. – 2, 1282 p.
16. Pekarsky, P.P. History of the Imperial Academy of Sciences in St. Petersburg. Vol. 2 / P.P. Pekarsky. – St. Petersburg, Department of Russian. lang. and words. imp. Acad. Nauk, 1873. – 1042 p.
17. Peplier J. R. (Peplier J.R.) Collection of French, Russian and German words. – [SPb.: Type of. Acad. Sciences, 1780]. – 149 p.
18. Plats, G.F. Dialogues domestiques = Gespräche von Haussachen = Domestic conversations = Colloquia Domestica. – In St. Petersburg: Printed at the Imperial Academy of Sciences, 1749. – 232 p.
19. A complete French and Russian lexicon / From the latest edition of the lexicon of the French Academy into Russian, translated by

- the Assembly of learned people. – St. Petersburg.: Imp. type., 1786. – 2 volumes.
20. Rollin, Sh. A way to teach and learn verbal sciences. Ch. I–VIII / Op. Mr. Rollin, and with fr. on ros. per. Ivan Kryukov. – St. Petersburg: Type. Imp. acad. Nauk, 1789. Part I–II. – 1789. – 16, 352, 356 p.
21. Dictionary, compiled by the French Academy and published in Paris in 1762 with the fourth stamping, and printed in St. Petersburg with the addition of the Russian language in 1773: Letter A. – [St. Petersburg: Type. Acad. Sciences, 1773]. – XII, 227 p.
22. Teplov, V.E. A new French grammar composed by questions and answers. Collected from the works of Mr. Resto and other grammars, and translated into Russian by the Academy of Sciences translator Vasily Teplov. – St. Petersburg: At imp. AN, 1752. – 2, 454 p.
23. French detailed lexicon containing all the words of the French language, all scientific and technical names, proper names of people, lands, cities, seas and rivers, with German and Latin / Translated into Russian at the first edition by Sergey Volchkov; and with the current second again reviewed and corrected. – [St. Petersburg]: At Imp. Acad. Sciences, 1778–1779. – 2 t.
24. French alphabet, enriched with the easiest vocabulary and dialogues. For the use of Russian youth. – St. Petersburg: from the Printing Office of the Academy of Sciences, 1773. – 143 c.
25. French and Russian Grammar in Modern Language accompanied by a small Dictionary for the Facility of Commerce. Грамматика французская и русская нынешняго языка: соощена с малым лексиконом ри удобстваи Соощества. – Санкт-Петербург: [Тип. Акад. наук], 1730. – 64 с.
26. Lavie H. French alphabet enriched with the easiest vocabulary and dialogues augmented with precepts and moral sentences for the use of the lower classes of the Gymnasium of the University of Moscow. New edition / Revised and corrected by H. de Lavie, public reader and member of the University of Moscow. Moscow [Moskva]: From the University Printing Office, 1767. – 107 c.

Педагогические условия формирования познавательного интереса студентов

Коне Рауль Порна,

аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов
E-mail: koneraoulp@gmail.com

В статье рассматриваются условия формирования интереса к знаниям у студентов специальности педагогических наук.

Установлено, что стабильность этих условий лежит в основе учебного процесса у студентов. Познавательный интерес и эмоциональный интерес определяются как элементы ситуационного интереса, которые можно использовать для успешного усвоения знаний. Показана необходимость активизации познавательного интереса к получению новых знаний у студентов вузов. Приведены данные исследования, целью которого была оценка условий, благоприятствующих формированию интереса к знаниям, и представлен анализ результатов опроса. Делается вывод о различных факторах, влияющих на формирование интереса к знаниям, выделяются причины, по которым необходимо поддерживать у студентов вуза интерес к знаниям.

Ключевые слова: познавательный интерес, условия, факторы, приобретение знаний, студенты, вуз, Мали.

Cognitive activity, in turn, is multifaceted. Common to cognitive processes is that they involve the brain as a means of analyzing information received from the outside world [2, p. 134]. In the course of the work of brain cells, the accumulation and analysis of the acquired knowledge takes place – some are taken into account, while the rest are eliminated as insignificant and do not carry any semantic load. In addition to it, human sense organs take part in cognition. Interacting with the external environment and coming into contact with other people, a person mobilizes all the sense organs he has. In addition, these organs are a means of displaying the knowledge acquired by a person [11, p. 79].

Cognition is not a natural human need, which exists within the framework of his instinctive aspirations and desires. However, as a person grows physically and psychologically, he himself leads himself to the idea that cognitive activity is extremely important and paramount. In our opinion, we can talk about the role of knowledge in the process of survival and natural selection. For example, when faced with any stressful situations (military operations, illegal encroachments, extreme situations), a single person who previously led a rather measured and calm lifestyle comes to the conclusion that he needs to acquire new knowledge that will allow him to adapt to extreme situations. A person will be forced to study the intricacies of applying certain martial arts techniques, operating weapons and the rules for firing from them, etc. Despite the fact that in these cases we are talking about physical and fire training, a person still has to use the sense organs that are responsible for the processes of cognition, otherwise it seems insignificant to master all the nuances and the need to use this or that technique [5, p. 89].

It is worth noting that the desire to learn, as well as the ability to apply the acquired knowledge in the future, depends on the individual. Related to this is the degree of importance of cognitive activity, which can be both paramount and in last place. As a rule, it depends on the moral and moral qualities of a person. Thus, people with a high level of intellectual development will try to increase their knowledge base, while people with marginal life attitudes will be content with what they have and thereby stop their mental development [8].

For us, it is obvious that the essence of knowledge is to exert a positive and progressive influence not only on a single person, but also on relationships that arise between people. A person acts as a separate subject of such relations. But it can have a certain impact on their character, which can have both a positive and a negative bias.

As we can see, knowledge can be viewed as a spiritual need for the acquisition, preservation and subsequent accumulation of knowledge about the structure, laws and rules of the world. The cognitive process is inevitable and inevitable for a person when he comes into this world and takes the first steps towards mastering [7].

Today in school education it is difficult to show the system of the learning process, without the participation of information technology. A student's acquaintance with a computer begins in elementary grades. A significant goal of school teachers when working with younger adolescents is to prepare student for orientation in a large data stream, highlighting the key, searching for what is necessary in order to set the task. The school teacher is obliged to achieve this, so that with the assistance of the use of information technology, the organization of the cognitive work of students is of a formative and scientific and technical nature. The latest capabilities of computer technology enable the educational process to reach a higher level, with their support, it is possible to exercise regular control over the assimilation of acquired knowledge, not only through testing, but also to organize such lessons, where the result is instantly noticeable [5, p. 47].

The formation of the personality of students is considered one of the main issues of education, so it is important to choose a teaching approach that will help develop it in the most qualitative way. Student are very inquisitive by nature. But the period of study in the primary school is characterized by a great zeal for knowledge and intensive work of student. In pedagogy, as well as in psychology, "research learning" means an aspect based on the natural desire of students to independently explore objects and phenomena in the surrounding society.

The introduction of information technologies into the concept of school education today has a multilateral look. One of its facets is the use of informatization tools with the aim of obtaining by teenagers the latest knowledge, on the basis of which they would form their creative abilities.

The use of informatization tools at school provides an opportunity to improve the content of education, forms of organization of the educational process, use distance learning, increase the effectiveness and quality of teaching, improve the information culture and other abilities of younger students. The emergence of hardware, software and communication means gradually leads to the displacement of the definition of "computer technology" by the term "information technology" [3, p. 40].

But teachers often choose to create training based on the reproductive work of younger students, focused on the study of previously popular knowledge. For this reason, by the end of primary school education, the main sign of exploratory behavior, that is, the search initiative, disappears in student.

The widespread introduction of information technologies in school education implies that adolescents have the skills and abilities to use them in educational work. The improvement of the school education pro-

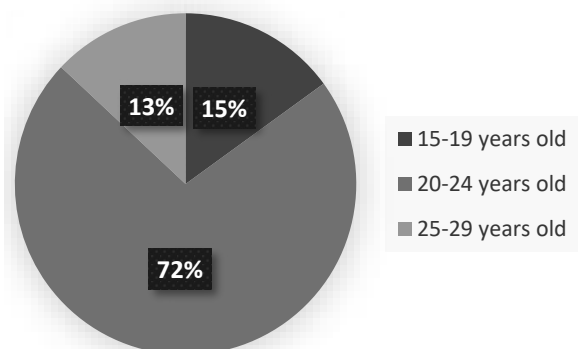
cess leads to the introduction of the latest information technologies, such as:

- computer programs with electronic textbooks, simulators (for teaching printing techniques), tutors (assistant), laboratory workshops (research);
- concepts based on multimedia technologies;
- the basics of information according to these areas;
- expert systems that are used in various subjects at school;
- intellectual and educational;
- means of telecommunications, containing e-mail, local and mass communication links, teleconferences, etc.;
- electronic libraries, attached book-printing concepts [6, p. 97].

Psychologist Rubinstein [3] found that learning presupposes the existence of certain situations that will lead to the creation of new internal conditions necessary for the acquisition of further knowledge.

Many scientists associate the activation of interest in knowledge with what is called "problematic learning". A number of innovative methods that are very effective in classical problem-based learning have been developed: business and simulations, modeling processes (including using a computer), case analysis, brainstorming, heuristic discussion, etc.

Age of students



Gender of students

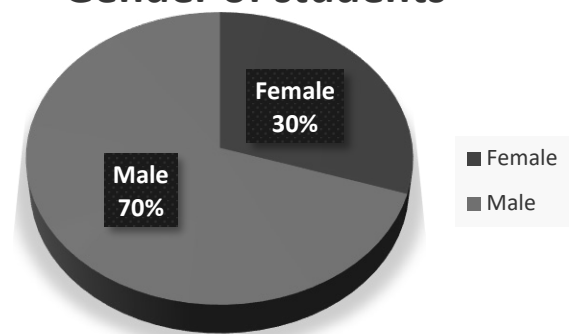


Fig. 1. Presentation of students according to gender and age

This study took place from February 22 to April 8, 2022 at the Faculty of Humanities and Education Sciences. Its realization required the use of several tools. An analysis of the literature review on the subject made it possible to situate the state of play of research work on the subject. This allowed us to identify the as-

pects to be studied and to construct the questionnaire. The study population is made up of 46 students out of 60 initially approached. The principle of participation in the survey was purely voluntary. As shown in the following figure, the majority of respondents are between 20 and 24 years old (71.7%) and a minority between 15 and 19 years old (15.2%) and 25 and 29 years old (13%). The number of men dominates that of women with a percentage of 69.6% against 30.4% (Figure 1).

The results of the evaluation of the different conditions of formation of interest in knowledge are presented in percentages.

The survey on the conditions of formation of interest in knowledge made it possible to carry out an assessment of four components distinguished by Shchukina (1971) [11]. Three items evaluate each component and the results, at all levels, are positive.

As represented in Figure 1, the first component reports a diagnosis of three emotional aspects and the majority of students expressed a tendency in agreement with the propositions.

Thus, 63% totally agree; 15.2% partially agree with the idea that “In my opinion, the acquisition of new knowledge allows me to satisfy my curiosity”. On the other hand, 6.5% totally disagree; 4.3 partially disagree, while 10.9% said they had no opinion. The same tendency is expressed by the students for the two other items: “I experience satisfaction in learn new things” 58.7% “totally agree”; “It is for pleasure that I set out to discover new things never seen before” 52.2% of respondents totally agree (see fig.2).

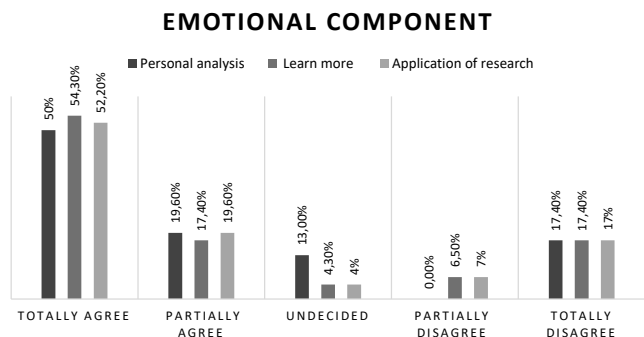


Fig. 2. Emotional component of students' interest

The second condition for the formation of an interest in knowledge relates to the intellectual aspects. It was evaluated positively by three items. Compared to the first item “Learning new knowledge allows me to acquire more experience in studies”, 58.7% totally agree with this proposition, on the other hand 13% totally disagree; 17.4% partially agree against 6.5% who partially disagree, while 4.3% have no opinion on the proposal. For the items “I am learning to develop in myself a solid intellectual culture in the areas that attract me” 65.2% say they totally agree; finally regarding the item “I am learning to have more lucidity in understanding problems in education”, 58.7% totally agree (fig.3).

As shown in Figure 3, the “regulators” component involved in the formation of interest in knowledge is also evaluated positively. For the first item “I am interested in knowledge because I am convinced that it allows

me to better prepare my professional future”, 65.2% of respondents answered to be totally in agreement with this proposition, against 19.6% who totally disagree. 8.7% partially agree while 6.5% disagree. The two other items comprising the “regulators” component show a score dominated by the “totally agree” response, to the detriment of the other responses (see fig.4).

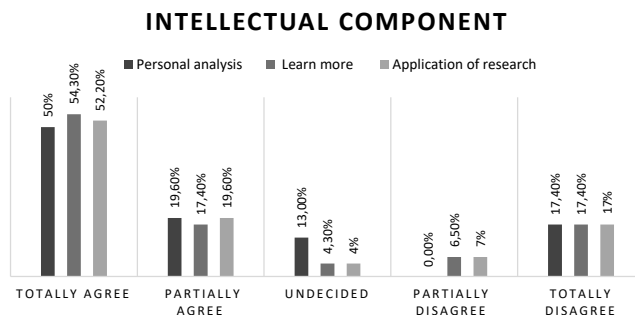


Fig. 3. Intellectual component of students' interest

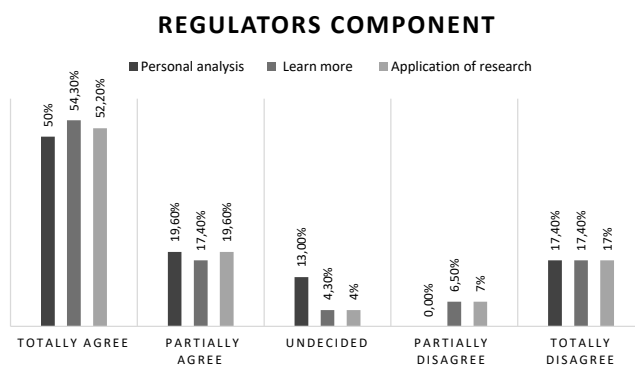


Fig. 4. Regulators component of students' interest

The last component of our study on interest in knowledge concerns the “creative aspect”. Like the other aspects, three items were used to assess it. As shown in Figure 4, the majority of students agree that they agree with the statements presented to them on this subject. That's why, about the item “... I often do more research on the work that was asked of me by the professor”, 50% of the students answered to be “totally in agreement” on the other hand 19.6% partially agreed and 17.4% totally disagree. For the second and third items, we note respectively 54.3% and 52.2% of positive responses “totally in agreement”, compared to the other responses (see fig.5)

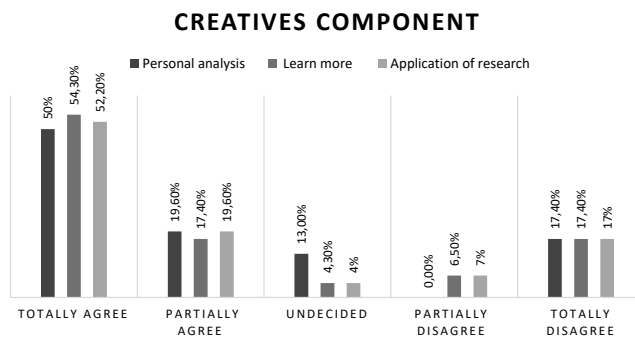


Fig. 5. Creative component of students' interest

The results obtained as a result of the survey establish, on the basis of the different aspects evaluated, that for students to show an interest in knowledge, certain conditions are required. So, improving the ped-

agogical conditions of learning is to facilitate the intellectual development of the student and autonomy in learning activities is reported as important for this purpose. On the other hand, prolonged involvement in an activity depends on the individual's interest as an emotional component in that activity. Henri Wallon pointed out that emotion, far from always having an inhibiting role, could also play a role of exciter for actions [9]. Thus, the learning process requires a positive emotional tone, i.e the learner must have a positive emotion in order to invest more in the learning activity. The teacher's strategies help to develop these emotions. According to cognitive models, emotions arise from the perceived meaning of situations [8].

Of course, innovative informative technological processes also contain basic ones: work in text editors, work with numerical calculations, graphic editors (formation of graphic objects), network informative technological processes, multimedia technological processes. Without exception, all these abilities increase the motivation of school student, activate cognitive enthusiasm, and effectively affect independent work.

If a student enters a secondary educational institution, his situation changes – he becomes a student and is obliged to move away from his usual kindergarten environment. However, the game for the younger student is still exciting, although it is replaced by educational activities. Game technological processes are suitable to support the teacher. A game is a type of work that has a wide range of methodical game methods, helps to keep interest for a long time, which in turn has a good effect on the understanding of definitions. With the help of the game, the younger student comprehends reality more easily.

The study is also a synthesis of layouts for the study of informatics by younger students using didactic games. Study of school teaching skills, monitoring on school assignments in computer science for the implementation of exercises, tasks.

Currently, in schools, in order to teach elementary school students, teachers use specialized Macintosh computers from Apple, which are issued as a set for classes. Their development provides for student's anatomy and psychology of perception, in addition, the keyboard has been adapted to make it easier to get acquainted with the printing technique.

The main sign of the highest quality of an interactive learning game is the effectiveness of teaching. Wealthy demo features and a high level of interactivity are by no means a good reason to consider a learning game useful. The effectiveness of the game is completely and entirely determined by the extent to which it helps to realize the educational goals predetermined by the Federal State Educational Standard. In order to use a game of this kind, all conditions without exception can be implemented with the support of an interactive whiteboard. The use of interactive boards at school is absolutely advisable, as they improve the understanding of the material used, make it possible to normalize close contact between the teacher and the class, but also contribute to the strong consolidation of the acquired knowledge [16, p. 97].

Conclusion. The research evaluates cognitive aspects as indispensable conditions for the formation of interest in students' knowledge. Cognitive interest is the true motive of learning activities. The question of the conditions of formation of this interest is still topical. Modern education provides a significant investment for the active involvement of the learner in his training. The study indicates for this purpose the important role of the conditions of the cognitive interest of the learners allowing the activation of the mental processes and which really determine the learning actions. Therefore, it is important to support and develop each of the components of the students' cognitive interest by means of an adaptation of educational practices.

Литература

1. Савина Н.В. Деятельность педагога-психолога в инновационном процессе общеобразовательной школы: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Савина Наталья Викторовна. Омск, 2003. – 196 с. (на рус., реферат на англ.)
2. Арфа С.Ф.; Майер Р.Э. (1997). Роль интереса в обучении из научного текста и иллюстраций: О различии между эмоциональным интересом и познавательным интересом. Журнал педагогической психологии, 89 (1), 92–102. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.92>
3. Исаев Э.И. Вклад С.Л. Рубинштейна в психологической подготовке учителей. [Электронный ресурс]: <https://hr-portal.ru/статья/вклад-сл-рубинштейна-в-психологическую-подготовку-педагогов> (дата обращения: 2.08.2021) (на рус., абстр. на англ.)
4. Крапп; Андреас; Хиди С.; Реннингер К. (1992). Интерес, обучение и развитие.
5. Кинч В. (1980), Обучение по тексту, уровни понимания или: почему кто-то все равно будет читать рассказ, Поэтика, том 9, выпуски 1–3, 1980, страницы 87–98, ISSN 0304–422X, [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(80\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0304-422X(80)90013-3).
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2020. – 528 с. (на рус., реферат на англ.)
7. Мод Б., Батист Б. и Тодд Л., «Эволюция оценки творчества ребенка Бине в наши дни», *Recherches & educations* [En ligne], 5 | Октябрь 2011 г., Mis en ligne le 15 января 2012 г., Consulté le 19 апреля 2022 г. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/840>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.840> (на французском языке)
8. МЕРМИЛЬОД М. и соавт. Глава 9. Les émotions In: *La Psychologie Cognitive* [en ligne]. Париж: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2012 (généré le 18 avril 2022). Доступен в Интернете: <http://books.openedition.org/edition-smsh/14826>. ISBN: 9782735119295. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.editionsmssh.14826>. (на франц., реферат на англ.)

9. Пиаже Ж. Отношения между интеллектом и аллективностью в развитии ребенка (I, II, III). В: Bulletin de Psychologie, том 7, № 3–4, 1954 г., стр. 143–150. www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1954_num_7_3_6296 (на франц., реферат на англ.)
10. Трубинова, К.М. Познавательный интерес и его развитие в процессе обучения в начальной школе / К.М. Трубинова. – Текст: прямой // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы II Междунар. научная конф. (Казань, сентябрь 2017 г.). – Казань: Молодой ученый, 2017. – С. 9–14. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/270/12881/> (дата обращения: 19.04.2022). (на рус., реферат на англ.)
11. Щукина Г.И. (1971) Проблема познавательного интереса в педагогике. – Москва: Педагогика, 352 с. (на рус., реферат на англ.)
12. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с. (на рус., реферат на англ.)

PEDAGOGY CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STUDENTS' COGNITIVE INTEREST

Raoul Poma Kone

Peoples' Friendship University of Russia

This article examines the conditions of formation of interest in knowledge among students of the specialty of pedagogical sciences.

It is established that the stability of these conditions is the basis of the learning process in students. Cognitive interest and emotional interest are identified as elements of situational interest that can be exploited for successful learning of knowledge. The need for the activation of cognitive interest in the acquisition of new knowledge in university students is demonstrated. The data of the study, the purpose of which was to assess the conditions favoring the formation of interest in knowledge are presented, and the analysis of the results of the survey is presented. The conclusion is made on various factors which intervene in the formation of the interest for the knowledge, the reasons for which it would be necessary to support at the university students the interest for the knowledge are highlighted.

Keywords: cognitive interest, conditions, factors, knowledge acquisition, students, university, Mali.

References

1. Savina N.V. The activity of a teacher-psychologist in the innovative process of a comprehensive school: Diss. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Savina Natalya Viktorovna. Omsk, 2003. – 196 p. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Harp S.F.; Mayer R.E. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 92–102. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.92>
3. Isaev E.I. The contribution of S.L. Rubinshtein in the psychological training of teachers. [Electronic resource]: <https://hr-portal.ru/article/vklad-sl-rubinshteyna-v-psiologicheskuyu-podgotovku-pedagogov> (accessed 2.08.2021) (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Krapp; Andreas; Hidi S.; Renninger K. (1992). Interest, learning, and development.
5. Kintsch W. (1980), Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway, *Poetics*, Volume 9, Issues 1–3, 1980, Pages 87–98, ISSN 0304–422X, [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(80\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0304-422X(80)90013-3).
6. Leontiev A.N. Problems of the development of the psyche / A.N. Leontiev. – Moscow: Meaning, 2020. – 528 p. (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Maud B., Baptiste B. et Todd L., « Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant de Binet à nos jours », *Recherches & éducations* [En ligne], 5 | octobre 2011, mis en ligne le 15 janvier 2012, consulté le 19 avril 2022. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/840>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.840> (in french)
8. MERMILLOD M. et al. Chapitre 9. Les émotions In: *La psychologie cognitive* [en ligne]. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2012 (généré le 18 avril 2022). Disponible sur Internet: <http://books.openedition.org/editionsmslh/14826>. ISBN: 9782735119295. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.editionsmslh.14826>. (In French., abstr. in Engl.)
9. Piaget J. Les relations entre l'intelligence et l'allectivité dans le développement de l'enfant (I, II, III). In: *Bulletin de psychologie*, tome 7 n°3–4, 1954. pp. 143–150. www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1954_num_7_3_6296 (In French., abstr. in Engl.)
10. Trubinova, K.M. Cognitive interest and its development in the process of education in elementary school / K.M. Trubinova. – Text: direct // Pedagogy today: problems and solutions: materials of the II Intern. scientific conf. (Kazan, September 2017). – Kazan: Young scientist, 2017. – S. 9–14. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/270/12881/> (date of access: 04/19/2022). (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Shchukina G.I. (1971) The problem of cognitive interest in pedagogy. – Moscow: Pedagogy, 352 p. (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Shchukina G.I. Pedagogical problems of formation of cognitive interests of students. – M.: Pedagogy, 1988. – 203 p. (In Russ., abstr. in Engl.)

Сравнительный анализ подходов к формированию университетских рейтингов и их результатов: Европа, Азия, Америка

Кураев Алексей Николаевич,

доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры «Общественные процессы, средства массовой информации и рекламные технологии», ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»

Теплая Наиля Алигасановна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных систем и цифровых технологий ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»

Удовик Елена Эдуардовна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики и финансов, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет»

Абдулрагимов Исраил Абдулали оглы,

д.э.н., профессор, специальный представитель Губернатора Санкт-Петербурга, действительный государственный советник Российской Федерации III класса

Грунина Александра Александровна,

ст. преподаватель кафедры экономики и товароведения, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»

В статье рассматриваются вопросы взаимного соответствия ведущих мировых университетских рейтингов. На основе анализа системы формирования рейтинговых оценок показаны принципиальные различия подходов европейских американских и азиатских компаний-составителей рейтингов к определению сильнейших университетов. Отмечается, что американские компании при этом акцентируют внимание на показателях публикационной активности университетов, а азиатские – на количестве Нобелевских лауреатов из числа их выпускников. Практикуемый европейскими компаниями подход предполагает более сбалансированный характер итоговых рейтинговых оценок, формируемых на основании комплекса разнородных показателей, имеющих как количественный, так и экспертный характер. На материалах рейтингов QS, ARWU, THE и U.S. News 2021 г. показано, что европейская система формирования итоговых оценок позволяет российским университетам показывать более высокие результаты.

Ключевые слова: университетский рейтинг, подход к формированию, критерии оценки, публикационная активность, академическая репутация, унифицированная шкала результатов

Введение и постановка задачи исследования.

Вопросам участия российских университетов в международных рейтингах посвящено достаточно много работ – [1], [2], [3] и др. При этом авторами отмечалось, что наилучших результатов им удалось добиться в QS-рейтинге компании Quacquarelli Symonds [4]. Для данного рейтинга выявлена высокая стабильность в составе топ-100, на протяжении многих лет в нем неизменно присутствуют более 95 университетов из 18 стран-постоянных лидеров. При этом подавляющее преимущество имеют США и Великобритания, на протяжении 2010–2021 г.г. представленные в топ-100 не менее чем 27 и 18 университетами соответственно [5]. Помимо QS-рейтинга в глобальном университетском сообществе наибольшим авторитетом пользуются Академический рейтинг мировых университетов (ARWU), известный также как Шанхайский, а также рейтинги журналов Times Higher Education (THE) и U.S. News & World Report (U.S. News). Сложившаяся в настоящем политическая обстановка привела к попытке стран Запада изолировать Россию и исключить ее из наиболее значимых международных процессов, в т.ч. – в образовательной сфере. Так, в марте в 2022 г. компания Quacquarelli Symonds объявила об отказе включать в дальнейшем российские и белорусские университеты в свой рейтинг, в апреле руководством Европейского реестра по обеспечению качества высшего образования принято решение об исключении России из Болонской системы. Однако подобные поспешные меры, непродуманные и политически ангажированные, неспособны уничтожить устойчивые связи российских университетов в мировом образовательном сообществе. Для их дальнейшего развития и углубления отечественным вузам необходимо успешно продвигаться в информационном пространстве, инструментом такого продвижения выступают авторитетные международные рейтинги. При этом следует иметь в виду, что многие из них (например, Шанхайский) не отступят от проверенного веками принципа «образование вне политики» и продолжат сотрудничество с Россией при любых обстоятельствах. В свете этого задача достойного представительства в ведущих университетских рейтингах остается актуальной для российской высшей школы.

Не вызывает сомнений, что для успешного продвижения в рейтинге необходимо ясно представлять принципы его составления. Различные аспекты формирования рейтинговых оценок (объективность, адекватность, сопоставимость) рассматри-

ваются в работах [6], [7] и др. При этом уделяется внимание вопросам прогнозирования ожидаемых результатов участия университетов в рейтингах, для повышения точности прогнозов предлагается использовать метрологический подход, базирующийся на точном количественном описании шкалы рейтинга как аналитической зависимости «оценка-позиция» [8]. Очевидно, при различных подходах к формированию итоговых рейтинговых оценок результаты участия одного и того же университета в нескольких рейтингах могут существенно различаться. Представляет интерес анализ данных различий, причем не только на концептуальном уровне, но также в количественном аспекте.

Задача исследования: выявить на количественном уровне возможные различия в результатах участия российских университетов в ведущих международных рейтингах. При условии выявления различий – установить сущностные причины их возникновения и сформулировать основные направления для улучшения положения университетов в рейтингах.

Материалы и методы исследования. Как оговорено выше, предметом исследования вы-

ступают 4 ведущих мировых университетских рейтинга – QS, THE, ARWU и U.S. News. Соответственно информационной базой работы послужили результаты указанных рейтингов за 2021 г., размещенные на их официальных сайтах [9], [10], [11], [12]. Полученные с сайтов данные обрабатывались с помощью методов статистики (систематизация, обобщение, группировка) и математического анализа (расчетные процедуры по определению унифицированных показателей для различных рейтингов). На заключительном этапе работы применялись элементы системного анализа для формулировки выводов, обобщающих разнородные данные, отражающие явления схожей природы, а именно – показатели конкурентоспособности университетов на мировом образовательном рынке. Авторы полагают, что примененная методология исследования обеспечивает объективность и достоверность его результатов.

Результаты исследования и их обсуждение. На основании данных официальных сайтов ведущих мировых университетских рейтингов авторами сформирована таблица 1, отражающая их основные показатели в 2021 г.

Таблица 1. Основные показатели ведущих мировых университетских рейтингов 2021 г.

№ п/п	Показатель	Рейтинг			
		QS	THE	ARWU	U.S.News
1	Регион	Европа	Европа	Азия	Америка
2	Страна	Великобритания	Великобритания	Китай	США
3	С какого времени существует	2010 г. (2004–2009 г.г. – совместно с THE)	2004 г.	2003 г.	2014 г.
	Число стран-участниц	80	92	н/д	91
	То же самое, отн.ед.	1,00	1,15	—	1,14
4	Число университетов-участников	1184	1526	1000	1678
5	То же самое, отн.ед.	1,00	1,27	0,84	1,42
6	Число российских вузов в рейтинге	48	48	9	19
7	То же самое, отн.ед.	1,00	1,00	0,19	0,40
8	Доля российских вузов в общем числе участников, %	4,1	3,1	0,9	1,1
9	То же самое, отн.ед.	1,00	0,77	0,22	0,28

Из данных таблицы можно видеть, что все рейтинги существуют примерно одинаковое время – немногим менее 20 лет, за исключением американского, появившегося десятилетием позже. Число университетов-участников различается не очень значительно, наиболее объемным является американский рейтинг. По азиатскому рейтингу точное число стран-участниц не приводится – возможно, из-за спорного статуса некоторых территорий (Гонконг, Тайвань, Макао и пр.), однако значение показателя близко к общему среднему и находится в пределах 80–90. Обращает на себя внимание существенно более выраженное присутствие российских университетов в ев-

ропейских рейтингах – в 2,5–4,0 раза большее, чем в американском и азиатском (строки 6,7). Это не связано с эффектом масштаба (больше общее число участников – больше представителей от каждой из стран-участниц), поскольку процентные доли присутствия российских университетов в европейских рейтингах также существенно выше (строки 8,9). Возможно, отечественные вузы более «вхожи» в европейские рейтинги благодаря особенностям формирования итоговых оценок? Для проверки данного предположения сравним методические подходы различных рейтингов. Все рейтинговые агентства распределяют места на основании комплексной оценки, рассчитываемой как

средневзвешенное нескольких составляющих, оцениваемых от 0 до 100 баллов, при этом число составляющих и весовые коэффициенты могут различаться.

QS-рейтинг. Итоговая оценка рассчитывается по 6 составляющим: репутация университета в академическом сообществе (весовой коэффициент – 0,4); репутация выпускников университета среди работодателей (весовой коэффициент – 0,1); соотношение численности преподавателей и студентов университета (весовой коэффициент – 0,2); цитируемость научных трудов сотрудников университета за пятилетний период (весовой коэффициент – 0,2); численность иностранных преподавателей и иностранных студентов университета (весовые коэффициенты – по 0,05). При этом полностью (по всем 6 компонентам) оцениваются только 500 лучших участников [9].

Рейтинг THE. Система формирования оценок достаточно схожа с QS-рейтингом – учитываются численность контингента иностранных преподавателей и студентов, число публикаций и их цитирование, репутация университета в аспектах преподавания и научных исследований, однако весовые коэффициенты различаются. Так, индексу цитирования соответствует вес 0,325, что более чем в 1,5 раза выше показателя для QS-рейтинга. Напротив, суммарный вес репутационных характеристик в 1,5 раза меньше – 0,345. Дополнительно учитываются доходы от научных исследований: интегральный, полученный от государства, а также в сфере промышленного производства (суммарный весовой коэффициент – 0,085) – [10].

Рейтинг ARWU. Особенностью рейтинга является учет преподавателей и выпускников – лауреатов премий Нобеля (вес – 0,2) и Филдса (вес – 0,1), а также академической успеваемости студентов (вес – 0,1) Традиционно оцениваются публикационная активность (вес – 0,2) и цитируемость (вес – 0,4) – [11].

Рейтинг U.S. News. Итоговая оценка рассчитывается по 13 компонентам, 2 из которых учитывают научную репутацию (глобальную и региональную – веса по 0,125, всего – 0,25). Оценивается также проведение конференций (вес – 0,025). Остальные 10 показателей связаны с публикационной активностью (суммарный вес – 0,225) и цитируемостью (общий вес – 0,5) – [12].

Итак, можно видеть, что оценки европейских рейтингов имеют достаточно сбалансированный характер. В американской системе ощущается значительное смещение (если не перекося) в направлении научно-издательской деятельности – от соответствующих показателей итоговая оценка зависит практически на $\frac{3}{4}$ (организация конференций также косвенно связана с публикациями). В азиатском подходе вызывает определенные вопросы учет Нобелевских лауреатов – лишь незначительная часть университетов в мире способна их готовить. Как следствие, число участников ARWU является самым малым. Вместе с тем, Шанхайский рейтинг – единственный, учитывающий академическую успеваемость как индикатор основной деятельности университета (образовательной). Очевидно, при столь выраженной разнице в подходах к оценке результатов неизбежны существенные различия в позициях, занимаемых одними и теми же университетами в рассмотренных рейтингах.

Назревает вопрос – какие университеты следует отобрать для анализа? Авторами предлагается следующий подход: поскольку наибольших успехов отечественные университеты добились в QS-рейтинге, его результаты целесообразно принять за базу сравнения. В 2021 г. из 48 вузов РФ, включенных в рейтинг, 17 смогли войти в топ-500 и получить полные итоговые оценки. Именно по ним предлагается провести сравнительный анализ, соответствующая информация представлена в таблице 2.

Таблица 2. Сравнение результатов сильнейших российских университетов в ведущих мировых рейтингах 2021 г.

№ п/п	ВУЗ*	Рейтинг							
		QS		THE		ARWU		U.S.News	
		Место	УЗО**, отн.ед.	Место	УЗО, отн.ед.	Место	УЗО, отн.ед.	Место	УЗО, отн.ед.
1	МГУ	74	93,8	174	88,4	97	90,3	285	83,0
2	СПбГУ	225	81,0	450	70,0	350	65,0	587	65,0
3	НГУ	228	80,7	700	53,3	650	35,0	453	73,0
4	ТГУ	250	78,9	550	63,3	950	5,0	490	70,8
5	МФТИ	281	76,3	225	85,0	550	45,0	375	77,1
6	МГТУ	282	76,2	440	70,0	—	0,0	—	0,0
7	НИУ ВШЭ	298	74,8	325	78,3	650	35,0	547	67,4
8	МИФИ	314	73,5	450	70,0	750	25,0	402	76,0
9	РУДН	326	72,5	900	40,0	—	0,0	1266	24,6
10	УрФУ	331	72,0	1250	16,7	750	25,0	1070	36,2
11	МГИМО	348	70,6	—	0,0	—	0,0	—	0,0
12	ИТМО	360	69,6	550	63,3	—	0,0	718	57,2

№ п/п	ВУЗ*	Рейтинг							
		QS		THE		ARWU		U.S.News	
		Место	УЭО**, отн.ед.	Место	УЭО, отн.ед.	Место	УЭО, отн.ед.	Место	УЭО, отн.ед.
13	КФУ	370	68,8	700	53,3	—	0,0	817	51,3
14	ТПУ	387	67,3	900	40,0	—	0,0	862	48,6
15	СПбПУ	439	62,9	325	78,3	—	0,0	587	65,0
16	МИСИС	451	61,9	700	53,3	—	0,0	1006	40,0
17	ДВФУ	535	54,8	1263	16,7	—	0,0	1441	12,0

* ГУ – государственный университет; МГУ – Московский им. М.В. Ломоносова, СПбГУ – Санкт-Петербургский, НГУ – Новосибирский, ТГУ – Томский; ФУ – Федеральный университет: КФУ – Казанский (Приволжский), УрФУ – Уральский им. Б.Н. Ельцина, ДВФУ – Дальневосточный; МГТУ – Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, МФТИ – Московский инженерно-физический институт, НИУ ВШЭ – Национальный исследовательский университет Высшая школа Экономики, РУДН – Российский университет дружбы народов, МИФИ – Московский инженерно-физический институт, МГИМО – Московский государственный институт международных отношений, ИТМО – Институт точной механики и оптики, СПбПУ – Санкт-Петербургский политехнический университет, ТПУ – Томский политехнический университет, МИСИС – Московский институт стали и сплавов.
**УЭО – условно-эквивалентная оценка

Сделаем необходимые пояснения по методике заполнения таблицы:

1. Для университетов, находящихся в верхней части рейтингов и имеющих высокие итоговые оценки, позиции определены однозначно: МГУ – № 74 в QS, № 174 в THE, и т.д. (строка 1). Аналогично: СПбГУ, НГУ, ТГУ и др. Данные позиции указаны в столбцах «места».

2. Для университетов с невысокими оценками, между которыми сложно провести границу, составители рейтингов указывают границы диапазона занимаемых мест. Например, для МФТИ и УрФУ в рейтинге ARWU указаны границы 501–600 и 701–800 соответственно (строки 5 и 10). В этом случае в столбцах «места» приводятся среднеарифметические значения для границ диапазона.

3. Для университетов на замыкающих позициях составители рейтингов используют следующую систему обозначений: ДВФУ, рейтинг THE – 1200+ (строка 17). В этом случае в столбцах «места» указывается среднее арифметическое указанного числа и последней позиции в рейтинге.

4. Поскольку число участников в рейтингах разное, проводить сравнение по занимаемым местам представляется некорректным. В качестве условно-эквивалентной оценки (УЭО) предлагается ввести показатель, рассчитываемый по методике, описанной в работе [13]. УЭО формируется как доля от максимально возможного результата, оцениваемого из 100 баллов и соответствующего первому месту в рейтинге. Для университета на i -той позиции рейтинга, включающего N участников, УЭО рассчитывается по формуле:

$$УЭО_i = 100 - 100/(N-1) \cdot (i-1) \quad (1)$$

Очевидно, для вуза на 1-й позиции УЭО будет равна 100, а на последней позиции ее значение будет минимальным, равным $100/(N-1)$. Не вошедшие в рейтинг университеты имеют УЭО, равную нулю. Результаты расчетов представлены в столбцах «УЭО».

Табличные материалы позволяют сделать следующие выводы:

- Из 17 сильнейших российских вузов в QS-рейтинге не вошел в рейтинг THE только МГИМО (348 место, строка 11), а в рейтинг U.S. News – МГИМО и МГТУ им. Баумана (282 место, строка 6). Результат МГИМО предсказуем – все-таки это достаточно узкоспециализированный вуз, ориентированный на подготовку кадров преимущественно для российского Министерства иностранных дел. Однако МГТУ им. Баумана очень хорошо известен в мировом научном сообществе благодаря своим многочисленным фундаментальным и прикладным исследованиям, в т.ч. – в аэрокосмической и оборонной сфере, поэтому отсутствие его в американском рейтинге вызывает вопросы. Вероятно, тематика многих исследований не позволяет публиковать их результаты в открытой печати, а в рейтинге U.S. News первостепенное значение имеют показатели публикационной активности. В азиатский рейтинг вошли только 8 из 17 сильнейших российских вузов (47%), и это закономерно – Нобелевских лауреатов готовить могут лишь очень крупные и высокобюджетные университеты. Характерно, что МГТУ им. Баумана также не вошел в ARWU – возможно, это связано со специфической тематикой большинства его исследований, о которой говорилось выше.
- Ориентация американской системы составления рейтингов на публикации и их цитируемость обусловила сравнительно низкие позиции ведущих российских университетов в U.S. News. Так, МГУ занимает в нем 285 место, СПбГУ – 587, НГУ – 453, ТГУ – 490, МФТИ – 375 (строки 1–5). Это свидетельствует не только о «методическом перекосе» американского подхода, но также и о низкой публикационной активности отечественных университетских научных школ в англоязычной среде. Однако наращивание данного показателя не должно сводиться к «скопосумани», имевшей место в 2012–2020 г.г., когда практически во всех вузах от преподавателей требовались публикации, индексируемые в Scopus и Web of

Science, безотносительно их научной значимости и авторитетности журналов, в которых они размещались. Не вполне удачный опыт реализации известного «Проекта 5–100» показал, что публикации в т.н. «мусорных» журналах малосодержательных статей, а также материалов наспех организованных международных конференций не способны заметным образом улучшить академическую репутацию университета [14]. В то же время, практика развития глобального образовательного рынка свидетельствует, что академическая репутация является одним из ключевых факторов лидерства на нем [15]. «Триумф экономической глобализации вдохновил целое движение пытливых

и технически грамотных активистов, мыслящих столь же глобально, как и преследуемые ими корпорации» [16].

3. Высказывавшееся ранее утверждение, что в европейских рейтингах российские вузы участвуют наиболее успешно, подтверждается и для группы сильнейших из них. Так, в рейтинги QS и THE вошли 17 и 16 из них (100% и 94% соответственно), в U.S. News – 15 (88%), а в ARWU – 8(47%), налицо нисходящий тренд «Европа-Америка-Азия». Более детальное представление о различии результатов может дать анализ УЭО – соответствующая информация представлена в таблице 3.

Таблица 3. Анализ условно-эквивалентных оценок участия сильнейших российских университетов в ведущих мировых рейтингах

№ п/п	Показатель	Рейтинг			
		QS	THE	ARWU	U.S.News
1	Наибольшее значение УЭО, отн.ед.	93,8	88,4	90,3	83,0
2	Наименьшее значение УЭО, отн.ед.	54,8	16,7	5,0	12,0
3	Среднее значение УЭО*, отн.ед.	72,7	58,7	40,7	56,5
4	Условный средний квартиль распределения мест в рейтинге, соответствующий средней УЭО	2	2	3	2
5	Число университетов в 1 квартиле рейтинга	6	4	1	3
6	Доля от целого,%	35,3	25,0	12,5	20,0
7	Число университетов во 2 квартиле рейтинга	11	8	1	7
8	Доля от целого,%	64,7	50,0	12,5	46,7
9	Число университетов в 3 квартиле рейтинга	0	2	3	3
10	Доля от целого,%	0,0	12,5	37,5	20,0
11	Число университетов в 4 квартиле рейтинга	0	2	3	2
12	Доля от целого,%	0,0	12,5	37,5	13,3

*УЭО – условно-эквивалентная оценка

Рассчитаем средние значения УЭО для российских университетов в составе рассмотренных рейтингов, они оказываются равными: для QS-рейтинга – 72,7 отн.ед.; для рейтинга THE – 58,7 отн.ед.; для рейтинга ARWU – 40,7 отн.ед.; для рейтинга U.S. News – 56,5 отн.ед. (таблица 3, строка 3). Можно видеть, что показатель максимален для QS-рейтинга, для THE и U.S. News его значения примерно равны, а для рейтинга ARWU значение минимальное. Удобно интерпретировать эти данные, соотнося значения УЭО с квартилями рейтинга. Так, первый квартиль (сильнейшие 25% участников) имеет УЭО от 100 до 76 отн. ед.; второй квартиль (продвинутое 25% с показателями выше среднего) – от 75 до 51 отн. ед.; 3-й квартиль (отстающие 25% с показателями ниже среднего) – от 50 до 26 отн.ед.; 4-й квартиль (слабейшие 25%) – от 25 отн.ед. до минимального значения, индивидуального для каждого рейтинга – 100/(N-1) – см. формулу (1). Применительно к рассматриваемой ситуации это означает, что в среднем сильнейшие российские университеты в рейтингах QS, THE и U.S. News находятся преимущественно во 2-м квартиле, а в рейтинге ARWU – в 3-м квар-

тиле (таблица 3, строка 4). Индивидуально в 1-й квартиль входят 6 вузов в QS-рейтинге (таблица 2, строки 1–6); 4 вуза в рейтинге THE (таблица 2, строки 1, 5, 7, 15), 3 вуза в рейтинге U.S. News (таблица 2, строки 1, 5, 8) и 1 вуз в рейтинге ARWU (таблица 2, строка 1). Распределение университетов по квартилям рейтингов представлены в строках 5–12 таблицы 3. Наиболее конкурентоспособными российские вузы оказываются в европейских рейтингах – в 1 и 2 квартилях сосредоточено более 75% из них. Напротив, в азиатском рейтинге 75% участников находятся в 3 и 4 квартилях. Распределение позиций в американском рейтинге достаточно близко к рейтингу THE.

Выводы. Различие подходов к расчету итоговых рейтинговых оценок обуславливает разницу результатов, показываемых российскими университетами в рейтингах, составляемых в Европе, Азии и Америке. Европейский подход, основанный на комплексном и сбалансированном характере итоговых рейтинговых оценок, позволяет отечественным вузам показывать в соответствующих рейтингах наилучшие результаты, в особенности – в QS-рейтинге. Существенного их улучшения мож-

но добиться, усилив академическую и научную репутацию, а также показатели публикационной активности в англоязычной среде.

Литература

1. Rodionov D., Yaluner E., Kushneva O. DRAG RACE5–100–2020 NATIONAL PROGRAM. *European Journal of Science and Theology*. 2015. Т. 11. № 4. С. 199–212.
2. Сурай Н.М., Таточенко А.Л., Мамаева Н.А., Положенцева И.В., Зылева Г.В. Метрологический подход к описанию результатов мировых университетских рейтингов как инструмент успешной реализации программы «Приоритет 2030» в отечественной высшей школе. *Современное педагогическое образование*. – 2022. – № 4. С. 21–29.
3. Rodionov D.G., Rudskaja I.A., Alexandrovna K.O. How key russian universities advance to become leaders of worldwide education: problem analysis and solving. *World Applied Sciences Journal*. 2014. Т. 31. № 6. С. 1082–1089.
4. Tatochenko A., Tatochenko I., Chernegov N., Poletaeva L. Analysis of the potential of russian universities due the project 5–100 IMPLEMENTATION. В сборнике: *E3S Web of Conferences*. 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021. Rostov-on-Don, 2021.
5. Орлов В.В., Таточенко И.М., Таточенко А.Л. Статистический анализ состава участников топовых позиций мировых университетских рейтингов. *Modern Science*. 2022. № 1–2. С. 55–61.
6. Mussard M., James A.P. Engineering the global university rankings: gold standards, limitations and implications. *IEEE Access*. 2018. Т. 6. С. 6765–6776.
7. Тараканов А.В., Таточенко А.Л., Лебедева М.А. Статистический анализ оценок университетов, занимающих высшие позиции в ведущих мировых рейтингах. *Modern Science*. 2022. № 1–2. С. 71–78.
8. Положенцева И.В., Сурай Н.М., Таточенко А.Л., Сморгочкова В.П., Гордеев И.А. Метрологический подход к анализу результатов университетских рейтингов: метод опорных точек шкалы как инструмент повышения точности прогнозных оценок. *Современное педагогическое образование*. 2022 г. № 4. С. 54–62.
9. Официальный сайт университетского рейтинга Quacquarelli Symonds [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.qs.com/rankings/>
10. Официальный сайт университетского рейтинга Times Higher Education [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>
11. Официальный сайт университетского рейтинга Academic Ranking of World Universities [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.shanghairanking.com/>
12. Официальный сайт университетского рейтинга U.S. News & World Report [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.usnews.com/>
13. Таточенко А. МИРОВОЙ РЫНОК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ: СООТВЕТСТВИЕ РОССИЙСКИХ РЕЙТИНГОВ УНИВЕРСИТЕТОВ МЕЖДУНАРОДНЫМ АНАЛОГАМ. *Финансовая жизнь*. 2014. № 1. С. 33–40.
14. Якорева А. Проплаченные статьи и псевдоконференции: как вузы пытаются повысить свои рейтинги. Размещено 09.09.2019 на информационном портале «Ведомости.ру» [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/economics/articles/2019/09/09/810746-roplachennii-stati-i-psevdokonferentsii-kak-vuzi-pitayutsya-povisit-svoi-reitingi>
15. Антонова, Н.Л. Академическая репутация университета как фактор лидерства на глобальном образовательном рынке / Н.Л. Антонова, А.Д. Суценок // *Высшее образование в России*. – 2020. – Т. 29. – № 6. – С. 144–152. – DOI 10.31992/0869–3617–2020–6–144–152. – EDN GFVWFC.
16. Локальные рынки в глобальной экономике: диалектика глобального и локального в региональном воспроизводстве / В.И. Беляев, В.В. Беляев, Д.В. Игнатъева [и др.] // *Вестник Алтайского государственного аграрного университета*. – 2013. – № 7(105). – С. 128–133. – EDN QYTPZF.

COMPARATIVE ANALYSIS OF APPROACHES TO THE FORMATION OF UNIVERSITY RANKINGS AND THEIR RESULTS: EUROPE, ASIA, AMERICA

Kuraev A.N., Teplaja N.A., Udovik E.E., Abdulragimov I.A., Grunina A.A.

K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University), Kuban State Technological University

The article discusses the issues of mutual compliance of the world's leading university rankings. Based on the analysis of the rating system, the fundamental differences in the approaches of European American and Asian rating companies to determining the strongest universities are shown. It is noted that American companies at the same time focus on the indicators of the publication activity of universities, and Asian companies – on the number of Nobel laureates from among their graduates. The approach practiced by European companies assumes a more balanced nature of the final rating estimates formed on the basis of a set of heterogeneous indicators having both quantitative and expert character. Based on the materials of the QS, ARWU, THE and U.S. News 2021 ratings, it is shown that the European system of forming final grades allows Russian universities to show higher results.

Keywords: university rating, approach to formation, evaluation criteria, publication activity, academic reputation, unified results scale

References

1. Rodionov D., Yaluner E., Kushneva O. DRAG RACE5–100–2020 NATIONAL PROGRAM. *European Journal of Science and Theology*. 2015. V. 11. No. 4. S. 199–212.
2. Surai N.M., Tatochenko A.L., Mamaeva N.A., Polozhentseva I.V., Zyleva G.V. A metrological approach to describing the results of world university rankings as a tool for the successful implementation of the Priority 2030 program in Russian higher education. *Modern pedagogical education*. – 2022. – No. 4. S. 21–29.

3. Rodionov D.G., Rudskaiia I.A., Alexandrovna K.O. How key russian universities advance to become leaders of worldwide education: problem analysis and solving. *World Applied Sciences Journal*. 2014. V. 31. No. 6. S. 1082–1089.
4. Tatochenko A., Tatochenko I., Chernegov N., Poletaeva L. Analysis of the potential of russian universities due the project 5–100 implementation. In the collection: *E3S Web of Conferences*. 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021. Rostov-on-Don, 2021.
5. Orlov V.V., Tatochenko I.M., Tatochenko A.L. Statistical analysis of the participants of the top positions of the world university rankings. *Modern Science*. 2022. No. 1–2. pp. 55–61.
6. Mussard M., James A.P. Engineering the global university rankings: gold standards, limitations and implications. *IEEE Access*. 2018. V. 6. S. 6765–6776.
7. Tarakanov A.V., Tatochenko A.L., Lebedeva M.A. Statistical analysis of evaluations of universities occupying the top positions in the leading world rankings. *Modern Science*. 2022. No. 1–2. pp. 71–78.
8. Polozhentseva I.V., Surai N.M., Tatochenko A.L., Smorchkova V.P., Gordeev I.A. Metrological approach to the analysis of the results of university rankings: the method of scale reference points as a tool for improving the accuracy of predictive estimates. *Modern pedagogical education*. 2022 No. 4. pp. 54–62.
9. Official website of the university ranking Quacquarelli Symonds [electronic resource]. Access mode: <https://www.qs.com/rankings/>
10. Official website of the university ranking Times Higher Education [electronic resource]. Access mode: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>
11. Official website of the university ranking Academic Ranking of World Universities [electronic resource]. Access mode: <https://www.shanghairanking.com/>
12. Official site of the university ranking U.S. News & World Report [electronic resource]. Access mode: <https://www.usnews.com/>
13. Tatochenko A. World market of educational services: compliance of russian university rankings with international analogues. *financial life*. 2014. No. 1. S. 33–40.
14. Yakoreva A. Paid articles and pseudo-conferences: how universities are trying to improve their ratings. Posted on 09.09.2019 on the information portal “Vedomosti.ru” [electronic resource]. Access mode: <https://www.vedomosti.ru/economics/articles/2019/09/09/810746-proplachennie-stati-i-psevdokonferentsii-kak-vuzi-pitayutsya-povisit-svoi-reitingi>
15. Antonova, N.L. Academic reputation of the university as a factor of leadership in the global educational market / N.L. Antonova, A.D. Sushchenko // *Higher education in Russia*. – 2020. – T. 29. – No. 6. – S. 144–152. – DOI 10.31992/0869–3617–2020–6–144–152. – EDN GFVWFC.
16. Belyaev V. I., Belyaev V.V., Ignatieva D.V. [et al.] Local markets in the global economy: dialectics of global and local in regional reproduction // *Bulletin of the Altai State Agrarian University*. – 2013. – No. 7 (105). – S. 128–133. – EDN QYTPZF.

Формирование фонетических навыков английского языка у дошкольников и учеников начальной школы посредством современных технологий

Мамедова Елена Николаевна,

студент кафедры педагогики и методики начального обучения, ТИ (Ф) СВФУ им. М.К. Аммосова в городе Нерюнгри
E-mail: lena.mamedova.99@bk.ru

Мамедова Лариса Викторовна,

к.п.н., доцент, зав. кафедры педагогики и методики начального обучения, ТИ (Ф) СВФУ им. М.К. Аммосова в городе Нерюнгри
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

Как известно, еще в 1940 году ввели обязательное изучение английского языка в общеобразовательных учебных учреждениях, так как данная дисциплина способствует развитию интеллекта и памяти у детей. Однако, уровень подачи материала ученикам того времени заметно отличается от ситуации, сложившейся на сегодняшний день. Обуславливается это тем, что сейчас у педагогов гораздо больше возможностей и технологий для того, чтобы привить ребенку любовь к изучению иностранного языка, а также научить его применять полученные знания на практике.

К сожалению, такое явление, как лингвистическая интерференция, наряду с отсутствием в обучении современных технологий негативно сказывается на фонетический навык ребенка, который является основополагающим в изучении английского языка. Именно поэтому формирование фонетических навыков у младших школьников является актуальной проблемой по сей день. Неверно изученные правила фонетики и чтения на начальном этапе обучения препятствуют в дальнейшем развитии, а также способствуют появлению языкового барьера у учеников средней и старшей школ, поэтому учителю иностранного языка важно уделять фонетике особое внимание и руководствоваться новыми подходами к процессу обучения второклассников.

Ключевые слова: начальная школа, английский язык, педагогика, фонетический навык, современные технологии.

Ученики начальной школы обладают преимуществом при изучении английского языка в сравнении с взрослыми людьми. Такое преимущество заключается в том, что ученики начальной школы, а также дошкольники способны эффективнее изучать иностранный язык, без усилий запоминать словарные слова и правила, обуславливается это психологическими особенностями возрастной категории. В нашей статье мы рассмотрели именно обучение детей фонетике английского языка, предусматривающее современные технологии в обучении, так как изучение любого иностранного языка начинается именно с фонетики. В детстве у детей выражается способность к имитации, поэтому они очень быстро усваивают фонетику, звуко сочетания и интонационные модели английского языка. Дети чувствуют себя комфортно и уверенно в другой языковой среде, что делает уроки по английскому языку желанными. Более того, от качества полученных знаний на этом этапе зависит дальнейший результат обучения.

Учитывая спрос на изучение иностранного языка среди дошкольников и учеников младшей школы, рынок образования предлагает родителям большой спектр услуг и предложений, но порой родители сталкиваются с ситуацией, когда ребенок, изучая несколько лет английский язык, так и не научился правильно читать и произносить звуки, что ставит ребенка в неловкое положение перед ровесниками, которые справляются с данной задачей. В таком случае, данная проблема, как правило, имеет несколько причин: невыполнение домашнего задания на закрепление изученного материала, а также использование устаревших методов при реализации учебной программы, которые не только снижают у современных детей желание обучаться, но и делают английский язык труднодоступным для понимания детскому интеллекту.

С каждым годом учебно-методические комплексы английского языка для детей совершенствуются, особенно необходимым это является для детей с уровнем Beginner (начальный уровень), так как на этом этапе дети должны усвоить фонетику и правила чтения. Таким образом, в современных взглядах и подходах к преподаванию английского языка начинающим ученикам появились современные технологии.

Современные технологии обучения английскому языку – это методы реализации учебной программы, благодаря которым вовлечение учащихся в активную деятельность на уроке английского языка становится в разы эффективнее. Современное педагогическое образование

менные технологии характеризуются результативностью, повышением мотивации к обучению у учащихся и эргономичностью.

Современные технологии включают в себя разнообразие методов и средств обучения, таких как:

- интерактивные технологии;
- игровые методы;
- дистанционное обучение;
- обучение в сотрудничестве;
- модульная технология и другие.

Перечисленные технологии в обучении возможно применять по отдельности, но достижение поставленной цели будет быстрее при их комплексном использовании.

Таблица 1. Структура модуля

Но-мер	Название	Формы, методы
1	Вводный урок Цель: ознакомить учеников со звуками английского языка, ввести основные понятия: краткие и долгие гласные звуки, дифтонги, глухие и звонкие согласные. В обучении следует использовать аналитико-имитативный метод и имитативный метод.	Применение на уроке интерактивных технологий и карточек со звуками. В качестве домашнего задания необходимо каждому из учеников раздать прописи со звуками.
2	Закрепление материала Цель: проверить домашнюю работу, чтобы выяснить как усвоен материал; закрепить материал дополнительными упражнениями на уроке.	Применение игровых технологий, руководствоваться обучением в сотрудничестве. В качестве домашнего задания ученикам будет предложено выучить символы транскрипции наизусть для написания диктанта на следующем уроке.
3	Контрольный рубеж Цель: проверить усвоение учениками пройденного материала.	Рубежный контроль будет проводиться с помощью письменного диктанта. Возможно обучение в сотрудничестве: после диктанта, ученики обмениваются тетрадями и будут исправлять ошибки друг друга карандашом.
4	Работа над ошибками Цель: определить причину выявленных ошибок для того, чтобы их устранить	Учитель должен проработать каждую найденную ошибку следующим образом: вызвать ученика, у которого была найдена ошибка, к доске и вместе с преуспевающими учениками объяснить ему то, что он не усвоил (центрированное на ученике обучение).

В обучении младших школьников английскому языку учителю следует взять во внимание модульную технологию. Модульная технология разработана профессором МГПУ П.И. Третьяковым и подразумевает реализацию процесса обучения путем разделения его на системы (модули), то есть

на значимые темы и действия, которые будет выполнять учащийся для достижения цели, а именно для овладения фонетическими навыками. В некоторых современных пособиях по английскому языку для младшей школы уже используется модульный метод. Для обучения детей фонетике английского языка учитель может составить следующий модуль, см. таблицу 1.

Благодаря модульным технологиям учитель может развить индивидуальные способности учеников, сформировать индивидуальную программу обучения и улучшить навык ориентирования в заданиях у учащихся. Более того, применяя данную технологию учитель сотрудничает с учениками, что благоприятно влияет на микроклимат в классе и обеспечивает положительные результаты в обучении и воспитании.

Так, ознакомить ребенка со звуками и фонетическими правилами возможно и при использовании интерактивных технологий и дистанционного обучения. Дети будут также лучше усваивать материал, если учитель будет визуализировать все звуки, правила и задания. Речь идет об аудировании, просмотре английских мультфильмов с субтитрами и без, просмотр видеороликов, проведение виртуальной викторины, демонстрация презентаций, различных карточек и так далее.

Также преимуществом конкретно дистанционного обучения является то, что такие занятия рассчитаны на максимальную интерактивность, в настоящее время существуют различные программы для учеников начальной школы, которые уже доказали свою эффективность в обучении фонетике английского языка. Ввиду планируемой цифровизации в образовательных учебных учреждениях, такая технология становится наиболее перспективной.

Кроме того, интерактивные задания позволяют повысить интерес учащихся к изучению иностранного языка, расширяют кругозор, позволяют поставить правильное произношение, способствуют запоминанию звуков, устойчивых словосочетаний и грамматических конструкций. Современные дети предпочитают использование компьютеров, телефонов и планшетов в повседневной жизни, поэтому их вовлеченность в обучение будет расти, а значит и результат будет соответствующим. Важно, чтобы преподаваемый материал соответствовал возрасту и интересам целевой аудитории.

Закрепить изученный материал следует с помощью игровых методов. Например, раздать детям карточки с символами фонетической транскрипции и попросить их поднимать карточку с гласным монофтонгом, который они услышали, когда учитель произнес слово:

- учитель произносит слово «cat» и дети поднимают карточку со звуком [æ];
- учитель произносит слово «all» и дети поднимают карточку со звуком [ɔ:];
- учитель произносит слово «room» и дети поднимают карточку со звуком [u:] и так далее.

Примером следующего игрового задания может послужить подбор рифмы к словам по цепоч-

ке. Например, учитель говорит ученикам слово «we» и каждый из учащихся по порядку подбирают рифмы к этому слову: «be», «tea», «sea», «see», «she» и так далее.

Для учеников, усвоивших основные правила фонетики, можно также включить в задания различные скороговорки, которые способствуют улучшению дикции. Скороговорки на английском языке существуют практически для отработки каждого звука.

Например, скороговорка «Father, mother, sister, brother – hand in hand with one another» служит для проработки межзубного звука [ð], который часто доставляет проблемы при произношении младшим школьникам, ввиду того, что в русском языке точно такого же аналога нет. Также можно привести в пример скороговорку «Take care not to make many mistakes, when you bake those cakes», которая ускоряет изучение и улучшает произношение дифтонга [ei].

Исследования показывают, что игровые методы создают благоприятный микроклимат, облегчают усвоение произношения сложных английских звуков (например, [ð], [θ], [ŋ], [w], [əʊ]).

Также следует рассмотреть мнемотехнику, как средство для изучения фонетики английского языка, так как эффективность данной методики уже доказана научными деятелями. Более известным в таком случае является метод Цицерона, он заключается в запоминании звуков и слов с помощью ассоциаций с предметами в классе или в комнате. Например, говоря о звуке [g], который похож на русский звук [г], учитель показывает на глобус, так как это слово начинается с похожего звука. Таким образом, придя в класс, дети будут видеть перед собой опорные предметы и неосознанно вспоминать слова и звуки, с которыми эти предметы ассоциируются.

Вместе с тем, эффективным средством усвоения фонетического материала является обучение в сотрудничестве. Технология обучения в сотрудничестве основывается на взаимодействии учеников. Таким образом, ученики берут на себя коллективную ответственность за решение учебных задач, общими усилиями ученики достигают поставленной цели, а также преуспевающие ученики помогают слабым ученикам. Такая технология позволяет:

- повысить интерес к занятиям;
- развить творческие навыки у учеников;
- исключить пассивное восприятие полученной информации;
- развить коммуникативные навыки детей;
- воспитать чувство ответственности.

Примером технологии сотрудничества может послужить заучивание диалогов на английском языке. Заучивание диалогов на уровне Beginner не только способствует усвоению английских звуков, но и расширит знания о языке, увеличит лексический запас. Кроме того, диалоги относятся к ролево-игровым проектам, дети будут имитировать звуки, разыгрывать ситуации, что создаст в классе благоприятную атмосферу.

Пример диалога, который можно использовать в обучении младших школьников фонетике английского языка:

- A: Hi, Nick!
B: Hello, Mary.
A: How are you?
B: Fine. Thank you. And how are you?
A: I'm OK.
B: Bye!
A: Bye!

Ниже приведена транскрипция диалога, для того, чтобы детально рассмотреть звуки, которые отработают дети, благодаря заучиванию данного диалога:

- A: [Haɪ, Nɪk!]
B: [Hə'leɪ, 'Meəɪ.]
A: [Haʊ ə: ju:ʔ]
B: [Faɪn. θæŋk ju:. ænd haʊ ə: ju:ʔ]
A: [Aɪ æm əʊ'keɪ.]
B: [Baɪ!]
A: [Baɪ!]

Таким образом, можно сделать вывод, что с помощью заучивания данного диалога, учащиеся смогут проработать немалое количество сложных и легких звуков, таких как [aʊ], [ɑ:], [u:], [aɪ], [θ], [æ], [ŋ], [əʊ] и другие.

Современные технологии являются неотъемлемой частью образовательного процесса, поскольку они оказывают влияние на многие сферы деятельности учеников. Руководствуясь современными технологиями в обучении фонетике английского языка младших школьников следует иметь в виду, что их комплексное применение приведет к более эффективному и быстрому достижению цели.

Литература

1. Даутова О. Б., Ивашедкина О.А., Иваньшина Е.В. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / М: Капро, 2017. – 176 с.
2. Захарова Л.М. Современные технологии дошкольного образования. Учебное пособие / М: ИНФРА-М, 2020. – 251 с.
3. Зимняя И.А. Компетентность и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – 10 с.
4. Филатов В.Б. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе / М: Феникс, 2004. – 364 с.
5. Хангельдиева И.Г. Креативные технологии в пространстве современного образования / М: Планета музыки, 2021. – 280 с.

FORMATION OF PHONETIC ENGLISH LANGUAGE SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS THROUGH MODERN TECHNOLOGIES

Mamedova E.N., Mamedova L.V.
North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova in Neryungri

As you know, back in 1940, compulsory study of English was introduced in general educational institutions, as this discipline con-

tributes to the development of intelligence and memory in children. However, the level of presentation of the material to the students of that time is markedly different from the situation that has developed today. This is due to the fact that now teachers have much more opportunities and technologies in order to instill in a child a love for learning a foreign language, as well as teach him to apply the knowledge gained in practice.

Unfortunately, such a phenomenon as linguistic interference, along with the lack of modern technologies in teaching, negatively affect the phonetic skill of the child, which is fundamental in learning English. That is why the formation of phonetic skills in younger school-children is an urgent problem to this day. Incorrectly studied rules of phonetics and reading at the initial stage of learning hinder further development, and also contribute to the appearance of a language barrier in middle and high school students, so it is important for a foreign language teacher to pay special attention to phonetics and be guided by new approaches to the learning process of second graders.

Keywords: primary school, English, pedagogy, phonetic skill, modern technologies.

References

1. Dautova O. B., Ivashedkina O.A., Ivanshina E.V. Modern pedagogical technologies of the basic school in the conditions of the Federal State Educational Standard / M: Karo, 2017. – 176 p.
2. Zakharova L.M. Modern technologies of preschool education. Textbook / M: INFRA-M, 2020. – 251 p.
3. Zimnyaya I.A. Competence and competence in the context of a competency-based approach in education // Foreign languages at school. – 2012. – No. 6. – 10 p.
4. Filatov V.B. Methods of teaching foreign languages in primary and secondary schools / M: Phoenix, 2004. – 364 p.
5. Khangeldieva I.G. Creative technologies in the space of modern education / M: Planet of music, 2021. – 280 p.

Эволюция целей воспитания личности в российском образовании XI–XX веков

Ротанова Ольга Николаевна,

кандидат педагогических наук, Московский гуманитарный университет
E-mail: pemrikki@gmail.com

Цель. Цель данной работы заключается в выявлении взаимосвязи между эталоном личности, определяющим цель воспитания и соотношение воспитания и обучения, обуславливающее направленность образовательного процесса в России на протяжении XI–XX веков. *Методология и методы исследования.* В статье рассмотрена динамика целей воспитания, определяющая изменение парадигмы образовательного процесса в России на протяжении XI–XX веков. При проведении исследования применены методы обобщения, интерпретации результатов. *Результаты.* В результате исследования были выявлены тенденции, раскрывающие закономерности взаимосвязей между изменением эталона личности, принимаемого в качестве цели воспитания и организацией воспитательного процесса как компонента образования, организуемого на протяжении XI–XX веков в учебных заведениях России. *Теоретическая и/или практическая значимость.* Результаты исследования вносят вклад в разработку теории воспитания, позволяют выявить компоненты для разработки стратегии воспитания в настоящее время.

Ключевые слова: воспитание, эталон воспитания, цель воспитания, образовательный процесс, парадигма образования.

Введение. В России воспитание составляло процесс, неотъемлемый от учения за долго до того времени, когда сложилась система образования и сформировалась педагогическая наука. На протяжении двадцати веков изменялся эталон, составляющий цель формирования личности, менялся обобщенный план, реализация которого казалась необходимой и своевременной для достижения поставленной цели.

Цель статьи. Анализ опыта, накопленного за прошедшие столетия, позволяет выявить зависимость как между эталоном личности, составляющим цель и содержанием воспитания, так и соотношение между воспитанием и обучением, определяющее характер образовательного процесса в целом.

Необходимость ретроспективного анализа обусловлена социальной потребностью в разработке стратегии воспитания в настоящее время, о наличии которой свидетельствует утверждение поправок к Федеральному закону от 31 июля 2020 г. №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» и «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», которая не определяет педагогического содержания стратегии, но фиксирует наличие социального заказа на ее разработку.

Хронология процесса образования подразделяется исследователями на пять этапов:

1. Становление православного образования (XI в. – середина XVI века);
2. Формирование системы светского образования (середина XVI в. – XVIII в.);
3. Этап классического образования (XIX в. – первая четверть XX в.);
4. Образование в советский период (первая четверть XX века – 1991 г.);
5. Этап постсоветского образования (90-ые годы XX века по настоящее время) [А.Ю. Бутов, М.Н. Ветчинова, Н.Ю. Налетова, А.Н. Рыжов].

Каждый из этапов характеризуется как изменением эталона личности, отражающего социальный заказ, который составляет цель воспитания, так и соотношения воспитания и обучения, определяющих направленность образовательного процесса на протяжении XI–XX веков. Объектом исследования данной статьи являются первые четыре этапа представленной хронологии.

На протяжении первого этапа, составляющего период с XI по середину XVI века, при отсутствии системы образования как сложившегося государ-

ственного, образовательный процесс характеризуется единством воспитания и учения (обучения), при котором цель и содержание воспитательного процесса и учебный материал составляет православие, являющееся основой идеологической доктриной русского государства.

Воспитание означает духовное формирование личности и развитие умений осуществлять самовоспитание на протяжении всей жизни, тогда как умственное развитие составляет задачу процесса учения (обучения). Одинаковое для всех сословий содержание образования, заключающееся в основах православия, составляющих материал обучения грамоте (чтению, письму): Евангелие, Псалтирь, Жития Святых, нравоучительных сборников («Пчела», «Пролог», «Златоуст» и др.) и определяющих духовно-нравственный эталон, формируют единое мировоззрение, ценностные ориентиры и установки жизнедеятельности русского народа. Воспитание личности осуществляется посредством формирования индивидуального духовного опыта в процессе участия в деятельности церковной общины, богослужений, повседневного общения со взрослыми, позволяющего усваивать нормы и образцы поведения. *Духовное воспитание в этот исторический период составляло приоритетную цель образования, в котором учение (обучение) выполняло функцию способа формирования личности по Образу Божию, то есть реализации цели воспитательного процесса.* [1, с. 27; 9, с. 34].

Таким образом, эталон воспитания составляет Образ Божий в его трактовке в соответствии с идеологической концепцией «Русской Идеи», основанной на православии.

Главной целью образовательного процесса является духовное формирование личности в соответствии с эталоном, определяемом в соответствии с идеологической доктриной, основанной на православии.

Такая стратегия воспитания, реализованная в практику образовательного процесса, формирует единое мировоззрение русской национальной общности, «исключающее двойственность понимания и толкования понятий, составляющих базовые ценностные ориентиры: добро\ зло, истина\ ложь. Образование и воспитание осуществлялось на основе традиций русской культуры, наследующих византийские традиции духовного воспитания» [9, с. 33–34].

Традиция, как отмечает А.Ю. Бутов, выступает в качестве «базового по отношению к воспитанию явления, выполняя функцию сохранения общественно-исторического опыта, наследования культуры, а задачу воспитания составляет обеспечение процесса преемственности этого социально-исторического опыта» [1, с. 126].

Во второй период с середины XVI по XVIII век под экономические и политические условия стали причиной создания системы образования как государственного института и разделение образовательного процесса на основании сословного принципа.

Православие остается основой воспитания большей части русского народа, за исключением высшего сословия в иерархии государственной власти, которое формируется «под воздействием западноевропейской, преимущественно католической культуры» [1, с. 220–221].

Образовательный процесс, организуемый для высшего сословия социальной иерархии, становится основой развития отечественного образования на протяжении последующих столетий и характеризуется изменением эталона воспитания и содержания всего образования.

Образование подразделяется на процесс обучения, имеющий светский профессионально направленный характер.

Эталоном воспитания становится синтез католичества, рыцарских традиций средневековой Европы и доктрины философии «просвещения», гуманистические идеи которой были ориентированы на проблемы общества и государства. Целью воспитательного процесса становится присвоение норм западно-европейского способа поведения в социуме и соответствующее ему мировоззрение.

Воспитание сохраняет формальное соответствие государственной идеологии, но занимает второстепенное место в образовательном процессе по отношению к обучению, которое утрачивает функцию способа осуществления воспитательного процесса. Такое образование противоречит исторически сложившемуся типу русской культуры [1, с. 221].

Светское образование приводит к распаду единого мировоззрения русского народа, дифференциации ценностных установок, создает для высших слоев общества эталон, противоречащий традициям национальной духовной культуры и определяет направление развития, утверждающего нормы западноевропейской культуры. Образование, реализующее функциональный подход не ставит задачу духовного воспитания, утверждая стратегию обучения, не являющуюся способом духовного развития личности.

Воспитательный процесс осуществляется в условиях светского обучения, организуемого на основе функционального подхода и ориентированного на практическую деятельность, моделирует тип технической культуры северных государств Западной Европы, вступая в противоречие с эталоном православного воспитания и традициями культуры [1, с. 228, 263].

В период правления Софьи Августы Фредерики Ангальт-Цербстской, то есть Екатериной Второй, идеал воспитания создается в соответствии с философией «Просвещения» и концепцией гуманизма, определяя в качестве цели формирование «нового человека», достижение которой обуславливает увеличение количества учебных заведений для дворянского сословия и организацию обучения на основе гуманитарного подхода [9, с. 263].

Воспитание выполняет служебную функцию по отношению к обучению, его целью становится

усвоение светских норм взаимодействия, то есть социализация.

Реализация стратегии воспитания, основанной на философии просвещения и гуманизма, приводит к изменению ценностных ориентиров, установок и мировоззрения правящего класса Российского государства. Светское воспитание, лишённое духовной основы, становится способом разрушения основ самодержавия и традиционной культуры [1.с.269].

«Построение светского образования при отрыве от православной культуры приводит к подмене воспитания общим образованием, формированию способности к абстрактному умозрению, деятельностно-практических качеств личности и утилитарному отношению к человеку. Воспитание, выполняющее второстепенную функцию, не позволяет организовать целостный учебно-воспитательный процесс» [1.с. 278].

К началу XIX века, то есть третьего этапа, образование в Российской Империи подразделяется на два противоположных направления, первое из которых, основанное на духовном воспитании в соответствии с традициями русской культуры, формирует мировоззрение большинства сословий русского народа; второе, основу которого составляет светское по содержанию воспитание, формирующее мировоззрение нигилизма, направленное на усвоение ценностей западно-европейской философии и социализации предназначено для правящего класса политической элиты, разночинцев, интеллигенции, осуществляется в процессе светского обучения, основанного на классическом подходе. «В основе концепции классического образования лежал философско-идеалистический подход, характерный для культуры протестантизма, задача которого состояла в построении мира посредством абстрактно-рационалистических форм мыслительной деятельности». Содержание воспитания строилось на основе концепцией Гегеля, в соответствии с которой развитие личности осуществляется в последовательности, повторяющей этапы развитие культуры, трактуемой как форма абсолютного духа (1.с.288). Эта концепция определяет стратегию воспитания личности в культуре и по отношению к культуре как абстрактно-идеальной форме на протяжении XIX в. – первой четверти XX в. В этот период обостряются противоречия между православной системой ценностей и светским мировоззрением, западно-европейского типа, формируемым у дворянского сословия, интеллигенции; городских обывателей (разночинцев) в системе образования, усиливается дифференциация мировоззрения и ценностных ориентаций между социальными сословиями; усиливается обмирщение православия, приводящее к утрате содержания и сохранению внешней обрядовой формы, падению авторитета Русской Православной Церкви. «К середине XIX века российское общество полностью утратило свою социокультурную однородность, уже располагало значительным контингентом людей, являющихся но-

сителями светской западно-европейской культуры и ценностей» [1. с. 336]

К началу XX столетия эталоном, определяющий цель воспитательной стратегии, становится приоритет общественного (государственного) интереса, в соответствии с которым формирование личности осуществляется для решения экономических задач и предполагает развитие способностей выполнения практической деятельности, конкурентных способностей. Теоретическое обоснование такой подход получает в работах В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, С.Т. Шацкого [1.с.364]. В образовательном процессе воспитание продолжает выполнять второстепенную функцию по отношению к обучению. Иными словами, происходит изменение характера воспитательного процесса, при котором вместо духовного формирования личности целью становится развития способностей выполнять профессиональные функции.

Реализация в практику этой воспитательной стратегии приводит к утверждению материалистического мировоззрения и приоритета материальных ценностей дворянского сословия, большинства интеллигенции; разночинцев, обуславливая, наряду с политическими и экономическими факторами, смену политического строя государства и установлению советской власти, соответствуя идеологической доктрине нового общественно-политического строя.

И фактором, определяющим такую подмену, является приоритет государственного (общественного) интереса, перемещающего шкалу ценностей с духовного на материальную сферу. Кардинальное изменённая стратегия становится основой теории и практики воспитания при

Период советской власти (первая четверть XX века – 1991 г) определяет четвёртый период развития отечественного образования, на протяжении которого осуществляется теоретическая разработка теории воспитания, формируется педагогика как наука, конкретизируется и осуществляется на практике стратегия, сложившаяся на протяжении предшествующего столетия.

В первой четверти XX века законодательно закрепляется отказ от православия в качестве идеологии и основы воспитания, отделением церкви от управления духовной сферой и образованием, принимая идеологию, согласно которой ставится задачи формирования марксистского мировоззрения всех классов общества, утверждающего приоритет материального над духовным и формирование личности в интересах общества [5.с.168]. Решение этих задач обуславливает обязательное всеобщее и бессловное образование, при котором содержание и цель воспитания определяются идеологической доктриной государства, создается модель культуры социалистического реализма, общая для всего социума, усвоение которой, то есть социализация входит в задачи воспитания.

Для формирования личности в соответствии с поставленной целью создаются необходимые

условия, то есть взаимосвязь факторов эффективности, которой проверена временем: государственная идеология составляет основу воспитания, воспитательная среда формируется подконтрольными государству СМИ, институтами культуры. Воспитание выполняет основную функцию по сравнению с обучением.

В соответствии с эталоном, отражающим материалистическое мировоззрения, идейно-политическое формирование личности определяется в качестве основного направления коммунистического воспитания, а социально-экономическая политика провозглашается как основа воспитательного процесса [5. с. 37].

Классовый, социально-политический подход принимается в качестве главного и единственного для осуществления коммунистического воспитания, при котором задача обучения состоит в повышении качества профессионального образования. В очередной раз сущностью воспитательного процесса провозглашается «процесс формирования нового человека» [5. с. 32]. Стратегия коммунистического воспитания определяется как «духовно-практическое воздействие на объект воспитания и условия его жизнедеятельности с целью выработки у него желаемых социальных качеств» [5. с. 37].

Формирование коммунистического мировоззрения, определяемое как, цель воспитательного процесса в системе образования, ставится в зависимости от социально-экономических условий и реализуется как иерархия системы ценностных установок, личностных качеств, необходимых для обеспечения социально-политической и профессиональной деятельности. Основным направлением становится идейно-политическое воспитание, определяющее нравственное, эстетическое, трудовое, правовое направления, образующих воспитательный процесс [5. с. 14].

«Основная задача идейно-политического воспитания состоит в том, что люди осмысливают общественную роль своей личности и коллективного участия в деле строительства коммунизма, подчиняя свои интересы интересам всего общества. Формируемые качества личности – политическая сознательность, социально-политическая активность проявляется в различных формах (труде, учебе, творчестве и т.д.) Политическая активность выражается в отношении личности к выполняемой деятельности и определяется в нравственных категориях «долг». «честь», «совесть» [5. с. 40–41].

С первой четверти до девяностых годов XX века закрепляется и обосновывается теоретическая система коммунистического воспитания, которая становится парадигмой отечественной педагогики, но с конца 80-тых годов осуществляются взаимосвязанные процессы разрушения основ коммунистической идеологии, а соответственно, и системы мировоззрения, утраты воспитанием приоритетной функции в образовательном процессе, дифференциации социума на основе материального благосостояния и усиление пропаганды ценностных ориентаций США и Западной Европы,

которые приводят к разрушению политического строя СССР.

Заключение. Проведенный анализ позволяет выявить тенденцию, раскрывающую закономерности взаимосвязей между изменением эталона личности, определяющего цель воспитания, так и соотношения воспитания и обучения: *идеал духовного формирования личности, определяемый в качестве цели воспитания, обуславливает ведущую роль воспитательного процесса в образовании по отношению к учебной деятельности, тогда как эталон личности, определяемый по отношению к материальной сфере, приводит к доминанте процесса обучения в образовании, при котором формируется мировоззрение, свойственное западно-европейскому и американскому типу культуры, обуславливающему подмену цели усвоения духовных ценностей развитием функционально-прагматических качеств личности.*

Литература

1. Бутов А.Ю. Становление традиций российского образования и воспитания (XVIII–XIX века). Дис... д-ра пед. наук. – М., 2005.
2. Ветчинова М.Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века. Дис... д-ра пед. наук. – Курск, 2009.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования; Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке. – М.: 2008.
4. Налётова Н.Ю. Генезис православного образования в контексте культурно-исторического развития России. Дис... д-ра пед. наук. – Смоленск, 2014.
5. Ненин М.Н. Становление и развитие системы идейно-политического воспитания в социалистическом обществе, Дис... канд. философских наук. – М.: 1984.
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»
7. Рыжов А.Н. Генезис педагогических терминов в России (XI – начало XXI века), Дис... д-ра пед. наук. – М., 2013.
8. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся».

THE EVOLUTION OF THE GOALS OF PERSONALITY EDUCATION IN RUSSIAN EDUCATION IN THE 11TH-20TH CENTURIES

Rotanova O.N.
Moscow Humanities University

Purpose of the article. The purpose of this work is to identify the relationship between the standard of personality, which determines

the goal of education and the ratio of education and training, which determines the direction of the educational process in Russia during the 11th-20th centuries. *Research Methods.* The article considers the dynamics of the goals of education, which determines the change in the paradigm of the educational process in Russia during the 11th-20th centuries. During the study, methods of generalization and interpretation of the results were applied. *Results.* As a result of the study, a trend was revealed that reveals the patterns of relationships between the change in the standard of personality, taken as the goal of education and the organization of the educational process as a component of education organized during the 11th-20th centuries in Russian educational institutions. *Conclusions.* The results of the study contribute to the development of the theory of education, allow us to identify the components for the development of an education strategy at the present time.

Keywords: education; the standard of education; the purpose of education; the educational process.

References

1. Butov A. Yu. Formation of the traditions of Russian education and upbringing (XVIII–XIX centuries). Dis... Dr. ped. Sciences. – M., 2005
2. Vetchinova M.N. Theory and practice of foreign language education in Russian pedagogy in the second half of the 19th – early 20th centuries. Dis... Dr. ped. Sciences. – Kursk, 2009
3. Zimnyaya I.A. Key competencies – a new paradigm of the result of modern education; Unified socio-professional competence of a university graduate: concept, approaches to formation and evaluation. – M.: 2008
4. Naletova N. Yu. The genesis of Orthodox education in the context of the cultural and historical development of Russia. Dis... Dr. ped. Sciences. – Smolensk, 2014.
5. Nenin M.N. Formation and development of the system of ideological and political education in a socialist society, Dis ... cand. philosophical sciences. – M.: 1984.
6. Decree of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 N996-r Moscow «Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025»
7. Ryzhov A.N. The Genesis of Pedagogical Terms in Russia (XI – the beginning of the XXI century), Dis... Dr. ped. Sciences. – M., 2013.
8. Federal Law of July 31, 2020 N304-FZ «On Amendments to the Federal Law «On Education in the Russian Federation» on the Education of Students».

Проект педагогической модели формирования мотивации у студентов высшего образования в рамках прохождения образовательных курсов (дидактический аспект)

Генова Нина Михайловна,

доктор культурологии, кандидат философских наук, член-корреспондент Академии менеджмента в образовании и культуре, зав. кафедрой театрального искусства и социокультурных процессов, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
E-mail: ninagenova@mail.ru

Стебляк Виктор Вадимович,

кандидат искусствоведения, доцент, кафедра театрального искусства и социокультурных процессов, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
E-mail: steblyakvv@list.ru

Борзова Ксения Сергеевна,

аспирант Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского
E-mail: borzova_1992@inbox.ru

Опираясь на системный и деятельностный подходы, авторы исследования проработали ключевые шаги для создания методологических и дидактических основ по созданию корпуса материалов, актуальных для формирования методической базы в рамках проведения образовательных курсов в формате онлайн. Ключевой проблемой были обозначены противоречия в формировании мотивации у студентов ВО с одной стороны, и возможность скорректировать эту проблему по средствам изменения сущности конструирования онлайн-лекций с другой. Одним из предложенных способов по достижению увеличения уровня мотивации к обучению у студентов ВО авторы выделяют Педагогический Дизайн, способный привнести ясность и прозрачность в процесс обучения в онлайн-формате. Еще одним важным пунктом данного исследования стало проектирование педагогической модели, который был оформлен и визуализирован в рамках педагогического конструкта. Модель формирования мотивации у студентов ВО в рамках прохождения образовательных курсов в онлайн-формате.

Ключевые слова: дидактические материалы, чек-лист, педагогический дизайн, мотивация, дизайн дидактических материалов.

Введение

Данная статья открывает собой цикл работ в рамках, которых будут рассмотрены способы повышения уровня внутренней и внешней мотивации у студентов ВО в образовательном процессе при изучении гуманитарных дисциплин в онлайн-формате на примере курса Культура современного Омска. Данная проблематика, опирается на следующие противоречия:

1. студенты гуманитарных направлений, проходящих теоретические курсы в онлайн-формате, и сниженный уровень мотивации к образовательному процессу, производимому в данном формате;
2. недостаточным объемом научно-методических материалов для преподавателей системы высшего образования и формированием образовательного цикла, встраиваемого в систему открытого образования;
3. общественным запросом, содержание коего выражается в доступности образовательных курсов, прозрачности системы высшего образования, наглядности и доступности теоретического материала, как фактора влияющего на мотивацию к обучению.

Основной целью данного исследования является детерминация теоретической и практической базы для формирования мотивации у студентов, получающих высшее образование в рамках прохождения гуманитарного курса Культура современного Омска.

Следующим пунктом необходимым для определения является объект исследования, который представлен, как процесс обучение студентов ВО в рамках прохождения курса Культура современного Омска.

Еще одной опорной точкой исследования выделяется его предмет, который мы можем выразить в стимулировании внутренней и внешней мотивации студента к процессу обучения и получения новой информации с ее последующим применением на практике.

Последним организационным пунктом в данном блоке статьи следует обозначить задачи исследования, среди которых:

1. Составить модель формирования мотивации студентов в процессе онлайн-обучения;
2. Оценить эффективность разработанной модели в рамках дидактического эксперимента
3. Определить и классифицировать множество подходов в детерминации сущности понятия

тия «мотивации» и ее видов (внутренней и внешней), взяв за основу исследования в психолого-педагогической литературе.

В современном мире образование претерпевает все большее внедрение технологий в образовательный процесс, где самым распространенным способом их проявления является перевод множества теоретических курсов в онлайн-формат с последующим их размещением на разнообразных сервисах [1]. Данное изменение в самой сущности получения образования обусловлено удобством и доступностью онлайн-формата. Однако при предоставлении студенту возможности самостоятельно организовывать время своего образовательного процесса многие из них сталкиваются с проблемой дезорганизации, прокрастинации, что в свою очередь приводит к демотивированности, поэтому проблематика мотивации студентов в условиях прохождения курсов в формате онлайн является актуальной проблемой для педагогики сегодня [2].

Основная часть

На сегодняшний день проблема мотивации в педагогике играет значительную роль в свете актуализации потребности общества в развитии тренда Long Life Learning (LLL) – концепция перманентного процесса обучения, повышения квалификации, развития себя как личности с профессиональной точки зрения [3]. В свете LLL тренда возрастает запрос на более удобные и гибкие форматы обучения, где онлайн-образование становится форвардом вышеописанного тренда.

Однако, помимо очевидных плюсов онлайн-образования, ему все же присущи и недостатки, среди которых ключевым является – снижение степени мотивации у студентов, осваивающих материалы курсов в онлайн-формате [4]. Таким образом, задачей автора образовательного онлайн-курса становится работа над минимизацией потери мотивации студента в образовательном процессе в результате непонимания материала и отсутствия четких критериев оценивания обретаемых знаний, их объем и качество.

Добиться качественных результатов в поставленной задаче становится возможным за счет использования такого подхода, как Педагогический Дизайн [5], который предусматривает тщательное проектирование дидактических материалов, а также структурирование лекций в соответствии с целями и интересами аудитории.

Рассматриваемая модель основывается на четырех педагогических подходах необходимых для формирования внутренней и внешней мотивации у студентов. Таким образом, системный, деятельностный, личностный, компетентностный подходы легли в основу рассматриваемой педагогической модели (рис. 1).

Разберем этапы процесса обучения в рамках курсов, проводимых в онлайн-формате:

1. Первичное ознакомление с новой информацией в рамках онлайн-лекции;

2. Актуализация фиксированных знаний;
3. Синтез информации (наложение имеющегося опыта на новую информацию через прилагаемые к видео-лекции чек-листы с заданиями и упражнениями);
4. Логический анализ имеющихся знаний с опорой на материалы Чек-листов;
5. Рефлексия.

Из выше описанного следует, что структура процесса обучения по онлайн-курсам предусматривает наличие дидактических материалов, которые отчасти повторяют материал онлайн-лекции. Данные материалы принято называть Чек-листами, их основной функцией является ознакомление студента со структурой лекции и его координацией в ходе проведения лекционного занятия. Такой способ позволяет студенту отслеживать на каком этапе образовательного процесса он находится.

Прозрачность и свободная навигация необходима для осмысления местоположения студента в рамках освоения нового материала проводимого в онлайн-формате, так как этот метод помогает в мониторинге степени вовлеченности и концентрации на разных этапах образовательного процесса.

Предложенные меры необходимы для управления мотивацией студентов в процессе обучения. Поскольку ясное осознание целей и задач образовательного процесса являются одним из базовых принципов формирования мотивации к обучению. Н.Ф. Ефремова отмечала в своих исследованиях, что «именно система знаний детерминирует степень мотивации в процессе обучения, способы и методы эмпирической, а также духовной деятельности, вектор жизненных интересов и потребностей» [6].

Однако дидактические материалы состоят не только из дублированной лекционной информации, они так же содержат практические упражнения для эмпирического закрепления теоретического материала.

Структуру дидактических материалов можно разделить по следующим пунктам:

1. Специальные дидактические материалы, такие как чек-листы;
2. Определенные способы обучения, осуществляемые через выполнение практических заданий направленные на закрепление пройденного материала встраиваемые в онлайн-лекцию;
3. Различные формы обучения (групповая, индивидуальная, фронтальная).

Дальнейшее рассмотрение сущности Чек-листов, их оформления и анализ сопутствующих практических заданий и упражнений предусмотрен содержанием последующих статей из цикла диссертационного исследования о методике и дидактике в онлайн-образовании.

Заключение

В рамках текущего исследования по теме онлайн-образования и формирования методологических

и дидактических конструктов нам удалось выявить корпус противоречий в формировании познавательной мотивации в онлайн-формате обучения. Так же были определены объект и субъект исследования, детерминирован список сопутствующих задач, решение которых качественно меняет подход к проведению и записи видео-лекций для их дальнейшей выгрузки на онлайн-платформы, что обеспечит прозрачность образовательной системы в целом, а также сделает образование более доступным для широких общественных масс.

Еще одним значимым пунктом данной работы является проект педагогической модели, сущность которого была описана и раскрыта по средствам структурированного методологического конструкта, сущность которого описана в материалах Рисунка № 1. Таким образом, нами были достигнуты все методологические и дидактические задачи по работе над усовершенствованием процесса формирования мотивации у студентов ВО, изучающих курс Культура современного Омска в онлайн-формате.



Рис. 1. Модель формирования мотивации у студентов ВО в рамках прохождения образовательных курсов в онлайн-формате

Литература

1. Борзова К.С. Проблемы совершенствования методологии в современном искусствоведении в рамках дистанционного образования Искусство – диалог культур. Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции Грозный, 2020. – с. 117–122
2. Генова Н.М., Стебляк В.В. Формирование эндогенной модели городской социокультурной среды // Культура и цивилизация. 2019. – № 6 с. 91–101
3. Сапуглецев И.Н. Педагогический дизайн в условиях икт-инфраструктуры образовательной среды // III Всероссийская научно-практическая Интернет-конференция «Инновационные направления в педагогическом образовании»

- с международным участием. URL: <http://econf.gae.ru/article/4871> (дата обращения: 15.05.2022)
4. Ширшов Е.В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: словарь / Е.В. Ширшов; Под ред. Т.С. Буториной. – Ростов-н/Д: «Феникс», 2006. с. – 256.
 5. Кудин П.А., Ломов Б.Ф. Использование средств архитектурной композиции для организации внимания оператора при зрительном восприятии. – В кн.: Инженерная психология в приборостроении. М.: Машиностроение, 1967, с. 80–92.
 6. Стебляк В.В. Специфика социокультурного проектирования в современной России // Культура и цивилизация. 2018. – № 6 с. 61–70
 7. Ефремова Н.Ф. Мотивационный аспект независимого оценивания достижений обучающихся // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 227–244.
 8. Стебляк В.В. Проектирование современной социокультурной среды // Культурное пространство русского мира Журнал. Омск, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2019 № 2, с. 21–26

MEDIA LABORATORY PROJECT AT OMSK STATE UNIVERSITY NAMED AFTER F.M. DOSTOEVSKY

Genova N.M., Steblyak V.V., Borzova K.S.
Dostoevsky Omsk State University

Relying on systematic and activity-based approaches, the authors of the study worked out the key steps for creating methodological and didactic foundations for creating a corpus of materials relevant for the formation of a methodological base within the framework of online educational courses. The key problem was identified contradictions in the formation of motivation among students of higher education on the one hand, and the possibility to correct this problem

by means of changing the essence of constructing online lectures on the other.

One of the proposed ways to achieve an increase in the level of motivation for learning among students, the authors highlight Pedagogical Design that can bring clarity and transparency to the learning process in an online format. Another important point of this study was the design of a pedagogical model, which was designed and visualized within the framework of the pedagogical construct Model of motivation formation among students in the framework of educational courses in online format.

Keywords: didactic materials, Check-list, pedagogical design, didactic materials design, motivation.

References

1. Borzova K.S. Problems of improving methodology in contemporary art criticism in the framework of distance education Art is a dialogue of cultures.// Collection of materials of the VI International Scientific and Practical Conference Grozny, 2020. – No. 6 p. 117–122.
2. Genova N. M., Steblyak V.V. Formation of an endogenous model of the urban socio-cultural environment // Culture and civilization. 2019. – No. 6 p. 91–101
3. Sapugletsev I.N. Pedagogical design in the conditions of the ict infrastructure of the educational environment // III All-Russian scientific and practical Internet conference “Innovative directions in pedagogical education” with international participation.
4. Shirshov E.V. Information and pedagogical technologies: key concepts: dictionary / E.V. Shirshov; Edited by T.S. Butorina. – Rostov-n/A: “Phoenix”, 2006. – 256 p – (Higher education)
5. Kudin P. A., Lomov B.F. Using the means of architectural composition to organize the operator’s attention in visual perception. – In the book: Engineering psychology in instrument Engineering. M.: Mechanical Engineering, 1967, pp. 80–92.
6. Steblyak V.V. Specificity of socio-cultural design in modern Russia //Culture and civilization. 2018. – No. 6 p. 61–70.
7. Efremova N.F. Motivational aspect of independent assessment of students’ achievements // Russian Psychological Journal. – 2017. – Т. 14, № 2. – P. 227–244.
8. Steblyak V.V. Designing a modern socio-cultural environment// Cultural space of the Russian world Journal. Omsk, Omsk State University named after F.M. Dostoevsky, 2019 No. 2, pp. 21–26.

Рейтинг RAEX-100 как инструмент оценки конкурентоспособности отечественных университетов на глобальном рынке образования

Тараканов Александр Валериевич,

к.ю.н., профессор, ректор, ЧУ ВО Институт государственного администрирования
E-mail: info@iga.ru

Таточенко Ирина Михайловна,

к.т.н., доцент, ЧУ ВО Институт государственного администрирования
E-mail: a.fem@yandex.ru

Байгуллов Радик Николаевич,

к.п.н., доцент, Поволжский казачий институт управления и пищевых технологий (филиал) ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Рязумовского (ПКУ)»
E-mail: rnbaigullov@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы соответствия результатов университетских рейтингов – отечественного RAEX-100 (Сто лучших вузов России) рейтингового агентства «Эксперт РА» и британского QS-рейтинга компании «Quacquarelli Symonds». Показано, что между результатами рейтингов имеется удовлетворительное соответствие – для позиций университетов в пределах топ-800 QS-рейтинга отмечается заметная связь при коэффициенте корреляции 0,62. Для рейтинговых оценок в пределах топ-500 QS-рейтинга также отмечается заметная связь при коэффициенте корреляции 0,53. Получено уравнение парной линейной регрессии, позволяющие прогнозировать положение университета в QS-рейтинге на основании позиции, занимаемой в рейтинге RAEX-100, однако расчеты на его основе имеют ограниченную точность и могут служить лишь как оценки в первом приближении. Установлено, что ограниченная теснота связи результатов рейтингов объясняется различием подходов к формированию их итоговых оценок (рейтингового функционала). Для RAEX-100 наиболее весомым фактором при расчете итоговой оценки является качество организации учебного процесса в университете, а для QS-рейтинга – его академическая репутация. Тем не менее, выявленная теснота связи подтверждает объективность и достоверность оценок рейтинга RAEX-100. Работа актуальна в условиях высокой вероятности исключения университетов РФ из мировых рейтингов по известным политическим мотивам. Ее результаты позволяют адекватно оценивать возможное положение российских вузов в международных рейтингах на основании позиций, занимаемых в отечественном рейтинге RAEX-100.

Ключевые слова: университетский рейтинг, итоговая рейтинговая оценка, позиции в рейтинге, соответствие результатов, факторы усиления рейтинговой позиции.

Введение и постановка задач исследования. Внешнеполитическая обстановка последних месяцев продемонстрировала курс стран Запада на изоляцию России. Соответствующие попытки предпринимаются и в образовательной сфере – в апреле 2022 г. Россия исключена из Болонского процесса, британская компания «Quacquarelli Symonds» с 2022 г. отказалась включать вузы России и Беларуси в авторитетный QS-рейтинг, входящий в мировую «большую тройку» университетских рейтингов наряду с Шанхайским (ARWU) и рейтингом Таймс (THE). Характерно, что именно в QS-рейтинге отечественные университеты добились наилучших показателей [1]. Но несмотря на эти недружественные и неправомерные действия, Россия при любых обстоятельствах останется активным игроком на мировом рынке образования. Так, по данным Минобрнауки РФ, число иностранных студентов в отечественных университетах в 2021 г. достигло 324 тыс., увеличившись за предшествующие 3 года на 26 тыс. человек. При этом иностранный контингент формируется не только за счет стран СНГ – в значительном количестве обучаются граждане Китая (32,6 тыс.), Индии (16,7 тыс.), Египта (12,4 тыс.) и др. [2]. Исследованиями показано, что конкурентоспособность вузов в значительной степени зависит от мест, занимаемых ими в ведущих международных рейтингах – в частности, стоимость платных образовательных услуг тесно коррелирует с рейтинговыми позициями университетов [3]. На фоне реальной возможности исключения по политическим мотивам вузов РФ из международных рейтингов возникает проблема адекватной оценки их конкурентных позиций в мире. В случае возникновения такой ситуации информационной базой для получения оценки смогут послужить данные отечественных рейтингов. При этом неизбежен вопрос адекватной интерпретации их результатов применительно к результатам «большой тройки». Вопросами соответствия отечественных университетских рейтингов их зарубежным аналогам были посвящены работы, выполненные в первые годы реализации известного проекта «5–100». При этом было установлено, что у рейтинга «Сто лучших вузов России» (RAEX-100) составленного агентством «Эксперт РА», методика формирования итоговых оценок наиболее близка к используемым «большой тройкой» [4]. Объединяющим признаком выступает рейтинговый функционал – средневзвешенное значение комплекса составляющих, определяемых на основе как количественных показателей, так и экспертных оценок. В те-

кущем моменте задача взаимного пересчета результатов актуальна только по отношению к QS-рейтингу, поэтому дальнейший анализ будет проведен на его материалах.

Задачи исследования: Проанализировать соответствие оценок конкурентоспособности университетов, произведенных по методикам компаний «Эксперт РА» (рейтинг RAEX-100, Россия) и «Quacquarelli Symonds» (QS-рейтинг, Великобритания). В случае подтверждения соответствия – получить аналитическое выражение, в котором результирующей переменной является позиция вуза в QS-рейтинге, а факторной – позиция в рейтинге RAEX-100. При получении аналитического выражения – произвести оценку точности расчетов на его основе.

Информационная база и методология исследования. В соответствии с постановкой задачи объектом исследования выступали результаты RAEX-100 и QS-рейтинга 2021 г. Соответственно, информационной базой исследования послужили материалы с официальных сайтов компаний-составителей [5], [6]. Авторами использованы данные о местах, занимаемых университетами, а также о полученных ими итоговых оценках.

На начальном этапе исследования анализировались соответствия между позициями, занимаемыми ведущими российскими вузами в отечественном и британском рейтинге. При этом учитывалось, что рейтинг RAEX-100 составляется для 100 лучших университетов РФ, а QS-2021 – для 1184 из 80 стран, представляющих все части света. Для лучшей сопоставимости данных в качестве информативного признака по QS-рейтингу рассматривались места в выборке из российских университетов (в 2021 г. их было 48). Степень соответствия результатов оценивалась по тесноте связи между позициями, занимаемыми одними и теми же университетами в обоих рейтингах, индикатором тесноты связи выступал коэффициент парной корреляции. Аналогичным образом исследовалось соответствие между итоговыми рейтинговыми оценками. На втором этапе строились уравнения парной линейной регрессии «позиция в рейтинге RAEX-100 – позиция в QS-рейтинге». Качество регрессионной модели проверялось по коэффициенту детерминации, а также по величине среднего модуля погрешности аппроксимации – в соответствии с стандартным эконометрическим подходом. На всех этапах исследования при анализе данных активно использовался предложенный в работе [7] метрологический подход, существенно снижающий погрешности оценок. Авторы полагают, что достоверность исходных данных, предоставленных компаниями-составителями рейтингов, а также избранная методология работы с ними обеспечивают объективность и точность результатов исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Оценка соответствия позиций, занимаемых университетами в рейтингах RAEX-100 и QS. Агентство «Эксперт РА» ежегодно составляет рейтинг

100 лучших российских университетов, в которой позиция каждого участника определена однозначно. Несколько иная ситуация в QS-рейтинге – только 500 сильнейших его участников получают полные итоговые рейтинговые оценки, на основании которых им присваиваются индивидуальные места. При этом в случае крайне малой разницы итоговых оценок позиции участников объединяются в условно-равные: 72= (университеты Осаки и Вашингтона), 101= (университет штата Пенсильвания и Колледж Св. Троицы в Дублине) и т.д. За пределами топ-500 объединения позиций приобретают систематический характер, тенденция усиливается при перемещении в нижестоящие сотни. Так, в 6-й сотне QS-2021 позиции объединены по десяткам – 501–510...591–600; в 7-й и 8-й сотнях – по 50: 601–650...751–800. Всем участникам 9-й и 10-й сотен присвоены места 801–1000, а 187 университетам, не вошедшим в топ-1000–1000+. Очевидно, количественный анализ занимаемых позиций за пределами 8-й сотни рейтинга теряет смысл из-за недопустимо больших погрешностей расчетов. С учетом изложенных соображений заполним таблицу 1. Из 100 участников RAEX-100 в QS-рейтинг были включены 48 университетов, однако лишь 24 из них удалось войти в топ-800. Еще 4 университета (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Новосибирский государственный технический университет, Пермский национальный исследовательский политехнический университет и Южно-Уральский государственный университет) заняли места 801–1000, а 20 остались на позициях 1000+. Фактически 50% отечественных университетов, включенных QS-2021, выступают в нем простыми статистами. Закономерен вопрос о целесообразности попыток последнего десятилетия включить возможно большее число отечественных вузов в международные рейтинги любой ценой. Проект «5–100», в рамках которого в 2012–2020 г.г. осуществлялись эти попытки, предполагал входение как минимум 5 (но никоим образом не 40 и более) отечественных университетов в топ-100 ведущих мировых рейтингов [8]. Возможно, для достижения целей проекта целесообразно было бы сконцентрировать усилия и ресурсную поддержку на 10–12 сильнейших вузах, однако данный вопрос выходит за рамки проблематики настоящей работы.

При заполнении таблицы 1 для университетов с условно-равными позициями в QS-2021 занимаемое место определялось как срединная позиция интервала. Так, Саратовскому госуниверситету с позицией 521–530 присвоено условное место 525 (строка 24, столбец 3), Нижегородскому госуниверситету (601–650, строка 20, столбец 3) – 625 и т.п. Для большей наглядности и сопоставимости результатов позиции в QS-рейтинге дополнительно упорядочены по выборке из российских университетов (столбец 4). Оценим соответствие позиций, занимаемых вузами в различных рейтингах, на основании корреляционной матрицы, которую

рассчитаем с помощью приложения «Пакет анализа» MS Excell – рис. 1. Переменными в ней являются: X1 – позиция в RAEX-100; X2 – позиция общая

в QS-2021; X3 – позиция среди российских вузов в QS-2021 (таблица 1, столбцы 1–3).

Таблица 1. Сопоставление позиций сильнейших университетов РФ в рейтингах RAEX-100 и QS в 2021 г.

№ п/п	Рейтинг, позиция Университет	RAEX-100	QS-рейтинг	
			Общая	Среди вузов РФ
1	Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова	1	78	1
2	Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)	2	281	5
3	Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»	3	314	8
4	Санкт-Петербургский государственный университет	4	225	2
5	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	5	298	7
6	Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)	6	282	6
7	Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России	7	348	11
8	Национальный исследовательский Томский политехнический университет	8	401	15
9	Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого	9	401	14
10	Новосибирский национальный исследовательский государственный университет	11	228	3
11	Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина	12	331	10
12	Университет ИТМО	14	360	12
13	Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова	15	775	24
14	Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»	16	428	16
15	Национальный исследовательский Томский государственный университет	17	250	4
16	Российский университет дружбы народов	19	326	9
17	Казанский (Приволжский) федеральный университет	20	370	13
18	Дальневосточный федеральный университет	25	493	17
19	Южный федеральный университет	28	595	21
20	Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского	31	625	22
21	Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» имени В.И. Ульянова (Ленина)	39	725	23
22	Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва	46	595	20
23	Алтайский государственный университет	49	575	19
24	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского	81	525	18

	X1	X2	X3
X1	1,00		
X2	0,62	1,00	
X3	0,63	0,97	1,00

Рис. 1. Корреляционная матрица для позиций, занимаемых российскими университетами в рейтингах RAEX и QS в 2021 г.

Можно видеть, что теснота связи между позициями, занимаемыми российскими университета-

ми в рейтингах RAEX-100 и QS, является заметной, коэффициенты корреляции равны: X1X2–0,62, X1X3–0,63 и приходятся на середину соответствующего диапазона (0,5–0,7). При этом не имеет значения форма представления положения вузов в QS-рейтинге (по общему списку или же по российской выборке), соответствующие переменные связаны практически функционально – значение коэффициента корреляции X2X3 очень близко к единичному. Выявленная теснота связи не по-

зволяет надеяться на получение качественного уравнения регрессии, связывающего переменные X_1 и X_2 . Проведем аналогичную процедуру по отношению к рейтинговым оценкам – возможно, для них коэффициент корреляции будет иметь большее значение.

Анализ соответствия итоговых рейтинговых оценок RAEX-2021 и QS-2021. Данные по итоговым рейтинговым оценкам представлены в табли-

це 2, все значения показателей округлены до 3-х значащих цифр. При работе с табличными материалами необходимо принять во внимание, что в QS-рейтинге полные итоговые оценки получают только участники топ-500, соответственно, число университетов сократится по сравнению с рассмотренными в ходе анализа позиций, что может негативно сказаться на точности расчетов.

Таблица 2. Сопоставление итоговых оценок сильнейших университетов РФ в рейтингах RAEX-100 и QS в 2021 г.

№ п/п	Рейтинг, итоговая оценка, баллы Университет	RAEX-100	QS-2021
1	Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова	4,66	65,9
2	Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)	4,61	35,3
3	Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»	4,58	33,2
4	Санкт-Петербургский государственный университет	4,48	39,9
5	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	4,48	34,4
6	Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)	4,41	35,2
7	Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России	4,28	31,0
8	Национальный исследовательский Томский политехнический университет	4,20	28,0
9	Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого	4,14	28,0
10	Новосибирский национальный исследовательский государственный университет	3,94	39,4
11	Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина	3,94	31,8
12	Университет ИТМО	3,90	30,1
13	Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»	3,86	26,6
14	Национальный исследовательский Томский государственный университет	3,79	37,7
15	Российский университет дружбы народов	3,67	31,9
16	Казанский (Приволжский) федеральный университет	3,65	29,5
17	Дальневосточный федеральный университет	3,32	24,2
18	Математическое ожидание показателя, баллы	4,11	34,2
19	Среднеквадратическое отклонение показателя, баллы	0,393	9,27
20	Коэффициент вариации показателя, %	9,5	27,1

Можно заметить (строка 20), что оценки QS-рейтинга подвержены сильной вариации – ее коэффициент превышает 27% (граница перехода от средней вариации к сильной – 25%). Напротив, оценки рейтинга RAEX изменяются незначительно – коэффициент вариации составляет 9,5% (граница перехода от слабой вариации к средней – 10%). Данное явление объясняется тем, что число участников рейтингов различается на порядок. В работе [9] предлагается при анализе результатов рейтинга использовать метрологическую характеристику, называемую уравнением шкалы. Она связывает рейтинговые оценки и соответствующие им позиции, при этом точность определения позиции зависит от чувствительности шкалы. Оценить чувствительность шкалы рейтинга можно по отношению приращений итоговых оценок и соответствующих им позиций. Так, МГУ им. М.В. Ломоносова занимает в RAEX-100 1-е место (строка

1), а Дальневосточный федеральный университет (ДФУ) – 25-е (строка 17). Приращение рейтинговой оценки составляет: $4,66 - 3,32 = 1,34$ балла, или же 0,056 балла/позицию. Аналогичным образом для QS-2021: МГУ – 78 место, 65,9 балла; ДФУ – 493 место, 24,2 балла; отношение приращений – 0,101 балла/позицию. Показатели имеют один порядок, поэтому можно утверждать, что чувствительность шкал рейтингов различается не слишком значительно. Расчетное значение коэффициента корреляции для итоговых оценок составляет 0,53, т.е. теснота связи показателей заметная, но практически на нижнем пределе перехода к умеренной с границами 0,3–0,5. При столь невысокой тесноте связи качество описывающего ее уравнения регрессии будет еще хуже, чем для рейтинговых позиций. Как отмечалось, это является следствием уменьшения размера массива анализируемых данных.

Аналитическое описание связи между позициями, занимаемыми российскими университетами в рейтингах RAEX-100 и QS. На материалах таблицы 1 с помощью MS Excell построены уравнения парной линейной регрессии (ПЛР) «позиция в RAEX-100 – позиция в QS». Соответствующее поле корреляции представлено на рис. 2.

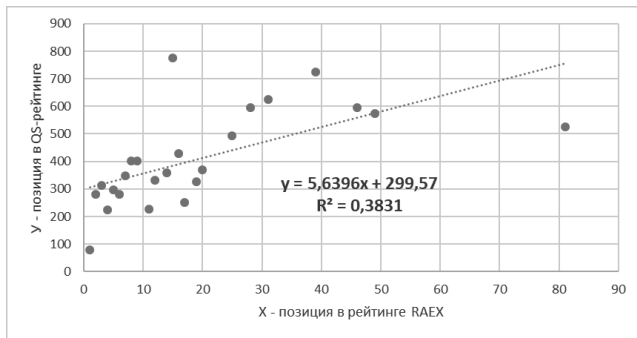


Рис. 2. Поле корреляции позиций российских университетов в рейтингах RAEX-100 и QS и соответствующее уравнение ПЛР

Как было отмечено, корреляция показателей невысока, поэтому соответствующее уравнение ПЛР является неудовлетворительным по величине коэффициента детерминации (0,38). Известно, что удовлетворительное качество регрессионных моделей достигается при значениях показателя от 0,5 и выше, а хорошее – от 0,8 и выше [10]. Для улучшения качества модели применялось сглаживание динамического ряда скользящей средней при величине интервала осреднения 3 и 5 точек – таблица 3.

Таблица 3. Уравнения регрессии «позиция в RAEX-100 – позиция в QS»

№ п/п	Тип тренда	Вид уравнения (Y – позиция в QS-2021, X – позиция в RAEX-100)	Козфф-т детерм-ции, отн.ед.
1	Линейный	$Y(X) = 5,640 \cdot X + 299,6$	0,38
2	Линейный сглаженный скользящей средней по 3 точкам	$Y(X) = 11,36 \cdot X + 233,3$	0,69
3	Линейный сглаженный скользящей средней по 5 точкам	$Y(X) = 9,033 \cdot X + 262,7$	0,90
4	Полиномиальный 2 порядка	$Y(X) = -0,1577 \cdot X^2 + 16,75 \cdot X + 196,3$	0,58
5	Степенной	$Y(X) = 150,1 \cdot X^{0,36}$	0,62
6	Логарифмический	$Y(X) = 118,9 \cdot \ln(X) + 110,6$	0,54
7	Экспоненциальный	$Y(X) = 275,7 \cdot e^{0,015X}$	0,35

Можно видеть, что сглаженное уравнение ПЛР имеет достаточно высокий коэффициент детерминации – 0,90 (строка 3). Переход к нелинейным трендам не позволяет улучшить качество модели:

наилучший результат отмечен у степенного тренда (строка 5). Полиномиальный тренд улучшает качество модели незначительно: так, для уравнения 5-го порядка коэффициент детерминации достигает значения 0,65, что лишь на 12% выше, чем для исходного уравнения 2-го порядка (строка 4, рис. 3). Таким образом, расчетные процедуры целесообразно проводить по сглаженному линейному уравнению. При этом следует иметь в виду, что применение скользящей средней сокращает динамический ряд на 4 точки – по 2 в начале и в конце. Процедура восстановления потерянных точек на основе приращений на крайних участках сглаживания дает недопустимо большие погрешности. Так, на левой границе динамического ряда восстановленная позиция для МФТИ имеет значение 53 (по факту – 281), а для МГУ она отрицательна, чего не может быть в принципе. На правой границе ряда восстановленное значение позиции для Саратовского госуниверситета равно 409 при фактическом 525. Таким образом, расчеты допустимы только по 20 уровням динамического ряда с границами по позициям в RAEX-100 от 3 (МИФИ) до 46 (Самарский НИУ). Результаты расчетов сведены в таблицу 3.

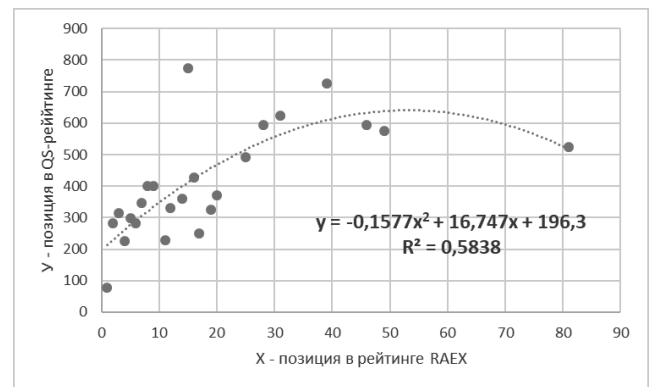


Рис. 3. Позиции российских университетов в рейтингах RAEX и QS: полиномиальный тренд 2-го порядка

Табличные материалы показывают, что даже после сглаживания динамического ряда линейная регрессионная модель не обеспечивает приемлемой точности расчетов. В эконометрической практике среднее значение модуля погрешности аппроксимации не должно превышать 10%, в рассматриваемом случае оно равно 20,1%, что в абсолютных показателях эквивалентно средней ошибке расчета в 80 позиций. При этом максимальная относительная погрешность расчетов составляет 65% (Томский госуниверситет, позиция по RAEX-100–17), а абсолютная погрешность – 377 позиций (РЭУ им. Плеханова, позиция по RAEX-100–15). Для 20 расчетных значений относительная ошибка 5 раз превышала 30% (выделено цветом) Очевидно, такая низкая точность расчетов является неприемлемой. Заметим, что расчеты по уравнению ПЛР «итоговая оценка RAEX-100 – итоговая оценка QS» будут еще менее точными, т.к. корреляция у итоговых оценок слабее, чем у позиций.

Таблица 3. Оценка точности расчетов по сглаженному линейному тренду «позиция в RAEX-100 – позиция в QS»

Позиция в RAEX-100	3	4	5	6	7	8	9	11	12	14
Позиция в QS-2021	314	225	298	282	348	401	401	228	331	360
Позиция в QS-2021 расчетная	290	299	308	317	326	335	344	362	371	389
Ошибка расчета, позиций	-24	74	10	35	-22	-66	-57	134	40	29
То же самое, %	-7,7	32,8	3,3	12,4	-6,4	-16,5	-14,2	58,8	12,1	8,1
Позиция в RAEX-100	15	16	17	19	20	25	28	31	39	46
Позиция в QS-2021	775	428	250	326	370	493	595	625	725	595
Позиция в QS-2021 расчетная	398	407	416	434	443	488	516	543	615	678
Ошибка расчета, позиций	-377	-21	166	108	73	-5	-79	-82	-110	83
То же самое, %	-48,6	-4,9	66,5	33,2	19,8	-0,9	-13,3	-13,2	-15,2	14,0

Анализ причин заметной тесноты связи между результатами рейтингов. Выясним причины относительно слабого соответствия результатов рейтингов, для чего обратимся к методическим подходам, лежащим в их основе. Распределение мест в рейтинге RAEX-100 осуществляется на основе рейтингового функционала, вычисляемого как средневзвешенное трех укрупненных компонентов: условий для получения качественного образования (весовой коэффициент – 0,5); уровня востребованности выпускников работодателями (вес – 0,3); уровня научно-исследовательской деятельности (вес – 0,2). В свою очередь, укрупненные компоненты также представляют собой средневзвешенные величины. Так, условия получения образования оцениваются по совокупности 15 факторов, объединенных в 4 группы (уровень преподавания, международная интеграция, ресурсная обеспеченность, востребованность среди абитуриентов), вес каждой группы – по 0,125. Уровень востребованности выпускников рассчитывается по 2-м группам показателей – качество карьеры выпускников и сотрудничество с работодателями (веса – по 0,15). Уровень научно-исследовательской деятельности оценивается по 3-м группам показателей: научно исследовательский потенциал (вес – 0,06), научные достижения (вес – 0,10), научно-исследовательская инфраструктура (вес – 0,04) – [5]. В первом приближении можно утверждать, что факторы с большими удельными весами способны оказывать более сильное влияние на положение университета в рейтинге. В свете этого закономерно предположение о том, что составители рейтинга RAEX-100 первостепенное значение придают качеству образования. В свое время ректор МГУ В. Садовничий отмечал данную особенность рейтинга как очень значимое положительное свойство, поскольку именно качество образования является ключевым фактором конкурентоспособности любого университета. Так, квалификационные требования аме-

риканских университетов для занятия постоянной должности профессора включают три равнозначных компонента: учебная деятельность, научная работа и профессиональная вовлеченность, т.е. весовой коэффициент компонента «качество образования» составляет 0,33 [11]. Напротив, британский QS-рейтинг непосредственных оценок организации учебного процесса не дает, они носят косвенный характер. Итоговая оценка рассчитывается по 6 составляющим: репутация университета в академическом сообществе (весовой коэффициент – 0,4); репутация выпускников университета среди работодателей (весовой коэффициент – 0,1); соотношение численности преподавателей и студентов университета (весовой коэффициент – 0,2); цитируемость научных трудов сотрудников университета за пятилетний период (весовой коэффициент – 0,2); численность иностранных преподавателей и иностранных студентов университета (весовые коэффициенты – по 0,05) – [6].

Таким образом, возможной причиной недостаточно тесного соответствия результатов рейтингов RAEX-100 и QS может выступать различие подходов к формированию итоговых рейтинговых оценок: если отечественный рейтинг первоочередное внимание уделяет качеству организации учебного процесса, то в британском рейтинге наибольшее значение придается академической репутации университета. Тем не менее, противоречий в результатах данное различие подходов не создает – как по позициям университетов в рейтингах, так и по выставленным им итоговым оценкам отмечается заметная теснота связи. Это объясняется тем, что составляющие факторов рейтинговых функционалов имеют достаточно много совпадений. Так, при оценке качества учебного процесса в RAEX-100 в числе прочих компонентов учитываются: соотношение численности преподавателей и студентов, численность иностранных студентов-очников, репутация уни-

верситета в академических кругах. Востребованность выпускников оценивается в т.ч. и по отзывам работодателей об уровне прикладных знаний и навыков выпускников и их способности к карьерному росту. При определении уровня научно-исследовательской работы учитывается индекс цитируемости университетских публикаций. Легко заметить, что все перечисленные показатели являются самостоятельными факторными переменными QS-рейтинга, их интегральный весовой коэффициент в нем составляет 0,95. Таким образом, рейтинг RAEX-100 достаточно объективно отражает положение российских университетов в образовательном пространстве не только России, но и мира. Возможно, большего соответствия можно ожидать от другого составляемого в России глобального рейтинга – «Три миссии университетов». Данный рейтинг весьма представительен – в 2021 г. в него вошли 1665 вузов из 97 стран, в т.ч. – 239 из США, 144 – из Китая и 112 – из России. В соответствии с названием итоговые оценки участников рассчитывается по 3-м группам показателей (миссиям): образование (вес – 0,45); наука (вес – 0,25); университет и общество (вес – 0,3) – [12]. Однако анализ результатов данного рейтинга целесообразно произвести в рамках отдельной работы [13,14].

Выводы. Методики составления российского рейтинга университетов RAEX-100 и британского QS-рейтинга существенно отличаются. Отечественный подход признает качество организации учебного процесса наиболее значимым фактором формирования рейтингового функционала, в то время как британский отводит это место академической репутации университета. Тем не менее, многие составляющие итоговой оценки у обоих рейтингов совпадают, что обуславливает заметную тесноту связи в их результатах. При этом заметное соответствие отмечается как по позициям, занимаемым российскими университетами в рейтингах, так и по выставляемым им итоговым оценкам. Однако регрессионные модели, описывающие взаимосвязи данных переменных, не обеспечивают приемлемой точности расчета ожидаемого положения сильнейших российских университетов в QS-рейтинге на основании занимаемых ими позиций в рейтинге RAEX-100. Для повышения точности расчетов подобного рода целесообразно использовать данные более объемных отечественных рейтингов – например, «Три миссии университета».

Литература

1. Tatchenko A., Tatchenko I., Chernegov N., Poleshaeva L. Analysis of the potential of russian universities due the project 5–100 implementation. В сборнике: E3S Web of Conferences. 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021. Rostov-on-Don, 2021.
2. Число иностранных студентов в России за три года выросло на 26 тысяч. Размещено 18.01.2022 на официальном сайте Министерства науки и высшего образования РФ [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/>
3. Таточенко И., Таточенко А. Анализ связи стоимости обучения в ведущих мировых университетах с рейтинговыми оценками их деятельности. Финансовая жизнь. 2013. № 3. С. 53–58.
4. Таточенко А. Мировой рынок образовательных услуг: соответствие российских рейтингов университетов международным аналогам. Финансовая жизнь. 2014. № 1. С. 33–40.
5. Рейтинг лучших вузов России RAEX-100, 2021 г. Размещено на официальном сайте рейтингового агентства «Эксперт РА» [электронный ресурс]. Режим доступа: https://raex-a.ru/researches/vuz/vuz_best_2021
6. QS World University Rankings 2021 (Результаты QS-рейтинга университетов 2021 г.) Размещено на официальном сайте компании «Quacquarelli Symonds» [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>
7. Метрологический подход к описанию результатов мировых университетских рейтингов как инструмент успешной реализации программы «Приоритет 2030» в отечественной высшей школе / Н.М. Сурай, А.Л. Таточенко, Н.А. Мамаева [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 21–29. – EDN GESMOA.
8. Rodionov D., Yaluner E., Kushneva O. DRAG RACE5–100–2020 NATIONAL PROGRAM. European Journal of Science and Theology. 2015. Т. 11. № 4. С. 199–212.
9. Метрологический подход к анализу результатов университетских рейтингов: метод опорных точек шкалы как инструмент повышения точности прогнозных оценок / И.В. Положенцева, Н.М. Сурай, А.Л. Таточенко [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 54–62. – EDN OELYVU.
10. Юсупова С.Я., Зубарев И.А. Эконометрика в системе контроллинга. Управление экономическими системами: электронный научный журнал. 2019. № 4 (122). С. 31.
11. Интервью с ректором Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, академиком РАН В.А. Садовничим. Размещено на официальном сайте рейтингового агентства «Эксперт РА» [электронный ресурс]. Режим доступа: https://raex-a.ru/editions/sadovnichii_vuz_2013
12. Официальный сайт Московского международного рейтинга вузов «Три миссии университета» [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mosiur.org/>
13. Фасенко, Т.Е. Инновационное развитие региональных экономических систем / Т.Е. Фа-

сенко, О.М. Князева, Н.М. Сурай. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2014. – 146 с. – ISBN978–5–905916–05–2. – EDN UGMNJT.

14. Локальные рынки в глобальной экономике: диалектика глобального и локального в региональном воспроизводстве / В.И. Беляев, В.В. Беляев, Д.В. Игнатьева [и др.] // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. – 2013. – № 7(105). – С. 128–133. – EDN QYTPZF.

RAEX-100 RATING AS A TOOL FOR ASSESSING THE COMPETITIVENESS OF DOMESTIC UNIVERSITIES IN THE GLOBAL EDUCATION MARKET

Tarakanov A.V., Tatochenko I.M., Baigullov R.N.

Institute of Public Administration, Moscow state University of technologies and management named after K.G. Razumovsky

The article deals with the issues of compliance with the results of university rankings – the domestic RAEX-100 (One Hundred Best Russian Universities) rating agency “Expert RA” and the British QS-rating of the company “Quacquarelli Symonds”. It is shown that there is a satisfactory correspondence between the results of the rankings – for the positions of universities within the top 800 QS rankings, there is a noticeable relationship with a correlation coefficient of 0.62. For rating scores within the top 500 QS rating, there is also a noticeable relationship with a correlation coefficient of 0.53. A paired linear regression equation has been obtained that makes it possible to predict the position of a university in the QS ranking based on the position it occupies in the RAEX-100 ranking, however, calculations based on it have limited accuracy and can only serve as estimates in the first approximation. It has been established that the limited closeness of the relationship between the rating results is explained by the difference in approaches to the formation of their final ratings (rating functionality). For the RAEX-100, the most significant factor in calculating the final grade is the quality of the organization of the educational process at the university, and for the QS-rating, its academic reputation. Nevertheless, the revealed tightness of the connection confirms the objectivity and reliability of the RAEX-100 rating estimates. The work is relevant in the context of a high probability of exclusion of Russian universities from world rankings for well-known political reasons. Its results make it possible to adequately assess the possible position of Russian universities in international rankings based on the positions they occupy in the domestic RAEX-100 ranking.

Keywords: university ranking, final ranking score, positions in the ranking, conformity of results, factors of strengthening the ranking position.

References

1. Tatochenko A., Tatochenko I., Chernegov N., Poletaeva L. Analysis of the potential of russian universities due the project 5–100 implementation. In the collection: E3S Web of Conferences. 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021. Rostov-on-Don, 2021.
2. The number of foreign students in Russia has grown by 26,000 in three years. Posted on January 18, 2022 on the official website of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation [electronic resource]. Access mode: <https://min-obrnauki.gov.ru/press-center/news/>
3. Tatochenko I., Tatochenko A. Analysis of the relationship of the cost of training in the world’s leading universities with rating evaluations of their activities. financial life. 2013. No. 3. S. 53–58.
4. Tatochenko A. World market of educational services: compliance of russian university rankings with international analogues. financial life. 2014. No. 1. S. 33–40.
5. Rating of the best universities in Russia RAEX-100, 2021. Posted on the official website of the Expert RA rating agency [electronic resource]. Access mode: https://raex-a.ru/researches/vuz/vuz_best_2021
6. QS World University Rankings 2021 Access mode: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>
7. Surai N. M., Tatochenko A.L., Mamaeva N.A. [et al.] A metrological approach to describing the results of world university rankings as a tool for the successful implementation of the Priority 2030 program in Russian higher education // Modern Pedagogical education. – 2022. – No. 4. – S. 21–29. – EDN GESMOA.
8. Rodionov D., Yaluner E., Kushneva O. Drag race 5–100–2020 national program. European Journal of Science and Theology. 2015. V. 11. No. 4. S. 199–212.
9. Polozhentseva I. V., Surai N.M., Tatochenko A.L. [et al.] Metrological approach to the analysis of the results of university rankings: the method of scale reference points as a tool for improving the accuracy of forecast estimates // Modern Pedagogical Education. – 2022. – No. 4. – S. 54–62. – EDN OELYVU.
10. Yusupova S. Ya., Zubarev I.A. Econometric in the system of controlling. Management of economic systems: electronic scientific journal. 2019. No. 4 (122). S. 31.
11. Interview with the Rector of the Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Academician of the Russian Academy of Sciences V.A. Sadovnichy. Posted on the official website of the rating agency “Expert RA” [electronic resource]. Access mode: https://raex-a.ru/editions/sadovnichii_vuz_2013
12. Official website of the Moscow International University Ranking “Three Missions of the University” [electronic resource]. Access mode: <https://mosiur.org/>
13. Fassenko, T.E. Innovative development of regional economic systems / T.E. Fassenko, O.M. Knyazeva, N.M. Surai. – Saratov: IP Er Media, 2014. – 146 p. – ISBN978–5–905916–05–2. – EDN UGMNJT.
14. Belyaev V. I., Belyaev V.V., Ignatieva D.V. [et al.] Local markets in the global economy: dialectics of global and local in regional reproduction // Bulletin of the Altai State Agrarian University. – 2013. – No. 7 (105). – S. 128–133. – EDN QYTPZF.

Формирование самообразовательной культуры студента-музыканта в процессе подготовки к конкурсам

Брыкалова Ольга Григорьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры хорового дирижирования и социально-культурных проектов, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
E-mail: olgabrykalova@yandex.ru

Цахова Валентина Леонидовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры хорового дирижирования и социально-культурных проектов, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
E-mail: nataliya.cahova@mail.ru

На современном этапе трансформационной перестройки системы профессионального педагогического образования возникло противоречие между стандартной профессионально-педагогической подготовкой будущих специалистов по музыке (в частности – музыкантов) и повышенными требованиями социума и широкой педагогической общественности к инновационной деятельности педагога, что реализуется в способности оперировать значительными массивами научной, образовательной и учебно-методической информации в непредсказуемых условиях. В системе современного непрерывного профессионального образования становится крайне нужной ориентация не столько на усвоение знаний изучаемого предмета, сколько на знание и умение использовать междисциплинарный подход, особенно в ситуациях, когда ставятся новые проблемы. Умение специалиста самому продумывать и конструировать свой образовательный маршрут в соответствии с меняющейся ситуацией становится ведущим ориентиром профессиональной подготовки и переподготовки.

Ключевые слова: музыка, подготовка, обучение, образование, структура.

В обобщенном психологическом плане отмечают, во-первых то, что одна из главных целей современного образования заключается в развитии у учащихся заинтересованности и потребности в самоосознании, и, во-вторых, на том, что субъект трудовой (профессиональной) деятельности, который достиг мастерства, начинает реализовывать в этой деятельности весь спектр своих отношений с миром. Иначе говоря, он все полнее реализует свою «родовую» человеческую сущность, потенцию своей универсальности.

Основой для понимания нами уровня актуальности формирования самообразовательной компетентности студента-музыканта в процессе подготовки к конкурсам становится выражение о том, что в последнее время осуществляются активные разработки новых технологий профессиональной подготовки будущего учителя, которые ориентированы на формирование его личности, развитие творчества и самостоятельности. Необходимой является разработка новой концепции обучения, в которой все ее составляющие направлены на личностно-ориентированное развитие учителя, формирование его как творца, способного не только самостоятельно приобретать знания, но и реализовывать их в соответствии с практическими требованиями настоящего. Важная роль в этом сложном процессе принадлежит самостоятельной познавательной деятельности педагогов.

Особенность самообразования заключается в том, что она осуществляется вне прохождения всего курса профессионального обучения студента в традиционном заведении высшего образования. Самообразование является элементом системы профессионального образования в учреждениях высшего образования (колледжах, институтах, университетах, академиях), способствует систематизации и упорядочению профессиональных знаний, расширению банка профессиональной информации. Наиболее распространенным средством самообразовательной деятельности, включает ученый, может быть самостоятельная проработка специальной литературы, работа с профессиональными общенаучными методическими источниками информации.

Несмотря на то, что понятие «самообразование» и «самостоятельная работа» тесно связаны, проанализируем содержание понятия «самостоятельная работа» более подробно [2].

Ряд ученых по-разному толковали понятие «самостоятельная работа».

Называют ее формой проявления познавательной деятельности личности; как вид познавательной активности человека понимают самостоятельную деятельность. Толкуют самостоятельную работу как метод обучения; автор педагогического словаря трактовали это понятие как «учебная задача»; созвучны в том, что самостоятельная работа – механизм (средство, способ) организации действий личности (ученика, студента) по выполнению задач, запланированных тем, кто учит.

Представление понятия «самостоятельная работа» не будет исчерпывающим без анализа функционального назначения самостоятельной работы в ходе обучения соискателей образования.

Прийти к таким выводам помог анализ фундаментальных научных исследований, который представил в 1990 году одним из первых собственное видение содержательных признаков понятия «самостоятельная работа» и ее связь с родственными понятиями. Автор не использовал терминологически понятие «самообразовательная компетентность», но мы считаем полезными его научные наработки для собственного понимания изучаемого феномена.

Следовательно, самообразование – это вид познавательной деятельности, который целенаправленно и осознанно направлен на самостоятельное усвоение, осмысление и наполнение новыми теоретическими знаниями, обретения и совершенствования соответствующих умений и навыков к профессиональному саморазвитию.

Самостоятельная работа является той подсистемой, которая обеспечивает условия обучения при условии наличия или отсутствия непосредственного руководства со стороны преподавателя, что, в свою очередь, позволит сформулировать в рамках организации профессионально направленной самостоятельной работы студентов педагогическое задание по оптимизации результатов обучения и затраты времени.

Для того, чтобы подобная методическая система функционировала на оптимальном уровне, утверждает педагог, необходимо, чтобы студент был одновременно и объектом управления, и субъектом, который творит процесс движения от незнания к знанию.

Понимаем представленный выше тезис следующим образом: самостоятельная работа (как вид деятельности) будет происходить эффективно лишь тогда, когда активное участие в ней играет человек (как субъект этой деятельности). Итак, мы должны выбрать и использовать в дальнейшем конструкт, который делает невозможным одновременно и деятельность и субъектные характеристики. Таким конструктом является компетентность как научная категория [5].

Формирование компетентности будущего специалиста при самообразовании является неотъемлемым этапом процесса профессионали-

зации. Ученые называют процесс формирования самообразовательной компетентности «жизненным путем» специалиста и выделяют в нем определенные стадии. Рассмотрим ее более подробно.

Первая стадия – это выбор будущей профессии с учетом личностных индивидуальных стремлений, склонностей, мотивов; вторая стадия связывается с формированием системы знаний, умений и навыков профессионального характера; следующая стадия, по мнению ученого, связана с первичным уходом в профессию, первое усвоение социальной роли будущей профессии, начальное самоопределение в ней, первичное формирование профессионального опыта; следующая стадия, по определению ученого, заключается в формировании профессиональной позиции специалиста, интеграции личностных и профессиональных качеств в единое целое, готовности к выполнению профессиональных обязанностей; последняя стадия формирования самообразовательной компетентности, это реализация личности в профессиональной деятельности.

Место и функциональную роль самообразовательной компетентности учителя корректно определили, отмечая, что самообразовательная компетентность является ключевой компетентностью личности, поскольку является результатом правильно организованного образования на разных уровнях и определителем адекватной ценностной основы обучения [1].

Присоединяемся к научной позиции относительно содержательного наполнения самообразовательной компетентности специалиста. Автор отмечает, что эта личностно-профессиональное качество специалиста представляет практико-ориентированные умения, профессионально-ориентированные знания, приобретенный опыт непосредственной практической деятельности, профессионально-значимые свойства и качества личности (мотивацию, стремление к самореализации, самосовершенствования). В целом, вышеупомянутое отражает стремление и способность специалиста рационально решать профессиональные задачи, профессионально выполнять поставленные задачи профессионального направления, подготовленность к реализации социально-значимого направления деятельности: приучить молодое поколение к постоянному самосовершенствованию, которое реализуется через стремление наращивать собственный «банк» профессиональных знаний, самостоятельно овладевать и систематизировать и использовать разнообразную информацию в течение жизни, разрабатывать индивидуальный маршрут профессионального развития [3].

Нам импонирует мнение относительно сущности феномена «самообразовательная компетентность». Автор доказывает, что феномен можно определить как личностно-профессиональный интегративный конструкт, обеспечивает готовность человека удовлетворять персональные и общественные потребности познания им реаль-

ности основываясь на усвоении знаний, умений и навыков, способов деятельности и приобретенного опыта.

Продуктивной в контексте нашего исследования является научная позиция, которая отмечает, что самообразовательная компетентность является сочетанием готовности и способности человека (как личности и профессионала) осуществлять эффективную, креативную самостоятельно-познавательную профессиональную деятельность выбранного профессионального характера. Формируется профессиональная компетентность, путем формирования системы знаний относительно профессионального самообучения и самообразования и стремлений совершенствовать профессиональную деятельность по индивидуальным характеристикам [4].

Согласны с мнением о том, что формирование самообразовательной компетентности будущих учителей в учреждениях высшего образования детерминируется следующими факторами: приобретение студентами позитивного ценностного отношения к самообучению, самообразованию и самосовершенствованию в ходе профессионального обучения; обеспечение устойчивого интереса к будущей профессий путем эффективной актуализации профессиональных знаний; систематическое тренинговое отработки профессиональных умений путем применения разнообразных технологий проблемного обучения; применение различных форм самообразования и самовоспитания будущих специалистов обеспечило способность к рефлексии инновационной деятельности, самоконтролю и профессиональной самооценки, умение прогнозировать и соотносить личностно-профессиональные возможности, осознание себя профессионалом.

В структуре самообразовательной компетентности выделяют такие структурные компоненты:

- мотивационно-ценностный (активность, стремление, осознанная личностная установка, ценностная ориентация на самосовершенствование в интеллектуальной сфере);
- организационный (построение самообразовательной деятельности, целенаправленность, концентрированность, самоуправление, саморефлексия в познавательной деятельности);
- процессуальный (самоуправление движением от познавательной цели к результату средствами самостоятельно организованной познавательной дальности, функциональность знаний, умений и навыков, их самостоятельное совершенствование);
- информационный (способность и готовность работать с информацией, информационными технологиями для удовлетворения потребностей собственного самообразования, самореализации).

Как вывод можно определить, что мы согласны с мнением о том, что формирование самообразовательной компетентности будущих учителей в уч-

реждениях высшего образования детерминируется следующими факторами:

приобретение студентами позитивного ценностного отношения к самообучению, самообразованию и самосовершенствованию в ходе профессионального обучения;

обеспечение устойчивого интереса к будущей профессий путем эффективной актуализации профессиональных знаний;

систематические тренинговые отработки профессиональных умений путем применения разнообразных технологий проблемного обучения;

применение различных форм самообразования и самовоспитания будущих специалистов, что обеспечивает способность к рефлексии инновационной деятельности, самоконтролю и профессиональной самооценки, умение прогнозировать и соотносить личностно-профессиональные возможности, осознание себя профессионалом.

Литература

1. Заббарова, М.М. Информационные технологии как фактор самообразования будущего учителя музыки / М.М. Заббарова. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2018. – 224 с. – EDN YMVIZW.
2. Иванова, И.В. Социализация молодежи в контексте информационных предпочтений / И.В. Иванова // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11. – № 61. – С. 8. – EDN YRS-DRR.
3. Имамов, Р.Р. Музыкальное самообразование взрослых на основе музыкально-компьютерных технологий: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов направления подготовки «Педагогическое образование», профиля «Компьютерные технологии в музыкальном образовании и искусстве», уровня подготовки бакалавриат / Р.Р. Имамов, И.Р. Левина. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2019. – 44 с. – EDN FMMMMI.
4. Кобозева, И.С. Программа факультативного курса «основы православной культуры учителя музыки» как средство формирования культуры личности студента педагогического вуза / И.С. Кобозева, Н.В. Теплова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5(78). – С. 111–113. – DOI 10.24411/1991–5497–2019–00043. – EDN GDUJKL.
5. Салихова, Л.И. Использование цифровых технологий в преподавании музыкально-теоретических и исторических дисциплин / Л.И. Салихова // Международный форум KAZAN DIGITAL WEEK – 2021: Сборник материалов, Казань, 21–24 сентября 2021 года. – Казань: ГБУ «НЦБЖД», 2021. – С. 554–558. – EDN MTDHED.

FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL CULTURE OF A STUDENT-MUSICIAN IN PREPARATION FOR COMPETITIONS

Brykalova O.G., Tsakhova V.L.

Stavropol State Pedagogical Institute

At the present stage of the transformational restructuring of the system of professional pedagogical education, a contradiction has arisen between the standard professional pedagogical training of future music specialists (in particular, musicians) and the increased demands of society and the general pedagogical community for the innovative activity of a teacher, which is realized in the ability to operate with significant arrays of scientific, educational and teaching information in unpredictable conditions. In the system of modern continuing professional education, it becomes extremely necessary to focus not so much on mastering the knowledge of the subject being studied, but on knowledge and the ability to use an interdisciplinary approach, especially in situations where new problems are being posed. The ability of a specialist to think over and design his own educational route in accordance with the changing situation becomes the leading guideline of professional training and retraining.

Keywords: music, preparation, training, education, structure.

References

1. Zabbarova, M.M. Information technologies as a factor of self-education of the future music teacher / M.M. Zabbarova. – Ufa: Bashkir State Pedagogical University. M. Akmulla, 2018. – 224 p. – EDN YMVIZW.
2. Ivanova, I.V. Socialization of youth in the context of information preferences / I.V. Ivanova // Psychological research. – 2018. – T. 11. – No. 61. – P. 8. – EDN YRSDFR.
3. Imamov, R.R. Musical self-education of adults based on music and computer technologies: Educational and methodological manual for students of pedagogical universities in the direction of training “Pedagogical education”, profile “Computer technologies in music education and art”, level of bachelor’s degree / R.R. Imamov, I.R. Levina. – Ufa: Bashkir State Pedagogical University. M. Akmully, 2019. – 44 p. – EDN FMMMMI.
4. Kobozeva, I.S. The program of the optional course “Fundamentals of the Orthodox culture of a music teacher” as a means of forming the personality culture of a student of a pedagogical university / I.S. Kobozeva, N.V. Teplova // World of Science, Culture, Education. – 2019. – No. 5 (78). – S. 111–113. – DOI 10.24411/1991–5497–2019–00043. – EDN GDUJKL.
5. Salikhova, L.I. The use of digital technologies in teaching music-theoretical and historical disciplines / L.I. Salikhova // International Forum KAZAN DIGITAL WEEK – 2021: Collection of materials, Kazan, September 21–24, 2021. – Kazan: State Budgetary Institution “NTSBZhD”, 2021. – P. 554–558. – EDN MTDHED.

Педагогические условия реализации интегративного эксперимента на уроках естествознания в старших классах гуманитарного профиля

Воронкова Наталья Владимировна,

аспирант, кафедра начального, основного и среднего общего образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
E-mail: bernje@yandex.ru

В данной статье рассматривается сущность интегративного эксперимента, основы его конструирования применительно к предмету «Естествознание». Автор раскрывает основную идею специфики интегративного эксперимента, представляющего собой метод учебного познания, с помощью которого исследуются явления реальной действительности на основании метапредметного интегратора. В статье подробно, на примере, показан основной инструмент конструирования интегративного эксперимента, представляющий собой метафорический сюжет и выступающий в роли системообразующего фактора (интегратора). Кроме того, в статье раскрывается суть идеи метафорического сюжета, способствующего развитию системного нелинейного мышления учащихся, а также формированию естественнонаучной грамотности, выражающейся в развитии у последних умения, позволяющего преобразовывать теоретические естественнонаучные знания для решения как типовых, так и нетиповых задач повседневной жизни.

Ключевые слова: интегративный эксперимент, естествознание, интегратор, метафорический сюжет, естественнонаучная грамотность, гуманитарный профиль.

Основой в становлении интегративного эксперимента, реализуемого на уроках естествознания, стали идея гуманитаризации, а также ведущие идеи курса «Естествознание», разработанные кафедрой естественнонаучного образования СПб АППО под руководством И.Ю. Алексашиной. Фундаментальными источниками, послужившими основой в конструировании интегративного эксперимента в естествознании, стали труды В.Н. Верховского – основателя исследовательского метода, Д.М. Кирюшкина. А также работы современных ученых, таких как Л.А. Паршутина, Н.А. Заграничная, А.Ю. Пентин, представляющих научную школу им. В.Г. Разумовского в Центре естественнонаучного образования Института стратегии развития образования РАО. Основанием моделирования структуры интегративного эксперимента, его конструкции стали комплексные задания для формирования функциональной грамотности, разработанные коллективом таких ученых, как И.Ю. Алексашина, О.А. Абдулаева, Ю.П. Киселев [3]. И, наконец, специфической особенностью для построения структуры интегративного эксперимента в рамках предмета «Естествознание» стал метафорический сюжет, выполняющий роль интегратора, который по замечанию Е.М. Сергейчик является инструментом для «раскодировки» информационных потоков, преобразуя объекты для того, чтобы «они стали доступны нашей мысли» [8].

Кроме того, необходимо отметить вклад в развитие эксперимента и таких ученых, как Ю.В. Ходаков, который еще в середине XX века предложил особый жанр, технику составления задач по химии, придавая им художественную образность. Подобный жанр уроков (рассказ-задача) получил распространение во внеклассной работе с учащимися. Однако, для выполнения такого рода задач требуется полноценный базовый уровень владения учебным материалом в области химии: понимание основных принципов, подходов, владение понятийным аппаратом, а также владение языком химических формул. А также, например, предлагаемые сборники для проведения экспериментальных работ В.Г. Разумовского «Творческие задания по физике» или П.А. Оржековского и В.Н. Давыдова «Творчество учащихся на практических занятиях по химии», в которых предлагаются задания, предполагающие активную мыслительную деятельность учащихся, однако, по замечанию авторов, эти сборники также разработаны для учащихся, хорошо владеющих программным материалом. Проводя взаимосвязь с интегративным экспериментом в естествознании, раз-

работанного для гуманитарных классов, необходимо отметить, что, как правило, старшие классы – это сборные классы общегородского набора с недостаточной базовой подготовкой в области естественных наук, что является определяющим в формировании, конструировании заданий. Однако вышеприведенные работы несомненно являются фундаментальной базой понимания основ в области предметов естественнонаучного цикла, требующие освоения и переосмысления их, в первую очередь учителями, для возможности преобразовать эти знания в доступную форму для учащихся. И, если приоритет «тестового» образования во многом нивелирует осмысленную практическую деятельность учащихся на предметных урочных занятиях, то в рамках предмета «Естествознание» появляется реальная возможность осуществления этой деятельности, адаптированной в соответствии с общим направлением социокультурного развития и потребностей общества, а также базовым уровнем подготовки учащихся гуманитарного профиля применительно к естественнонаучным дисциплинам.

Фактически интегративный эксперимент представляет собой метод учебного познания, с помощью которого исследуются явления реальной действительности на основании метапредметного интегратора. В свою очередь, исследование явлений реальной действительности определяется умением учащихся преобразовывать теоретические естественнонаучные знания для решения проблемных типовых и нетиповых задач повседневной жизни. А в качестве метапредметного интегратора выступает метафорический сюжет, как предваряющий экспериментальную деятельность, заданный в иносказательном виде в форме отрывка из художественного текста, иллюстрации, схемы, инфографики и иных вариантов, так и завершающий ее в форме выводов во взаимосвязи: «учебное познание-метафорический сюжет», что помогает учащимся на рефлексивной фазе осмыслить свою деятельность с позиции личной значимости полученных результатов через понимание ценности изучаемой проблемы.

Заграничная Н.А. и Паршутина Л.А., исследуя проблему интеграции естественнонаучных предметов применительно к основному образованию, приходят к выводу, что наиболее перспективным направлением является естественнонаучный практикум, позволяющий сочетать в себе общие проблемы, а также средства и методы их решения и представляющий собой систему учебных занятий (экспериментальных исследовательских и практико-ориентированных заданий межпредметного характера), имеющих целью практическое освоение естественнонаучных знаний и способов действий [6]. Данный вид практикума предлагается реализовывать на уроках естественнонаучных предметных дисциплинах. В основу методологии положен научный метод познания, т.е. содержание заданий практикума формируется, как в науке: накопление фактов, формулирование

проблемы, выделение гипотезы для решения проблемы, обоснование гипотезы на основании проведенного эксперимента. Авторами предлагается проведение мини-исследования в рамках естественнонаучного практикума с целью реализации возможности для учащихся открывать новые знания, фундаментально уже известные для науки. Задания по своей структуре являются комплексными и направлены на формирование умений, соответствующих универсальным учебным действиям. В результате у учащихся возможно формирование таких компетентностей, как: способность объяснять естественнонаучные явления и закономерности на основе научных данных, а также прогнозировать негативные последствия; способность проводить анализ полученных данных, проверять их на достоверность; владеть основами естественнонаучного исследования, уметь применять их на практике. Таким образом, вышеперечисленные компетенции можно определить как «методологическую культуру», определяющую основу личностной культуры человека в социуме [7].

В рамках решения обозначенной проблемы интегративный эксперимент необходимо рассматривать более широко, чем традиционное проведение демонстрационных и лабораторных опытов, практических работ. Интегративный эксперимент выступает как метод познания, единый для естественнонаучных дисциплин (химии, физики, биологии). Эта особенность позволяет объединить традиционные опыты по химии, физике и биологии единым смыслом исследовательской деятельности в его структуре. Развитие интегративного эксперимента происходит на стыке дисциплинарно-предметных платформ (физики, химии, биологии, истории, этики и т.д.). Интегративный характер эксперимента определяется интеграцией знаний вокруг решения проблем [2]. Основной целью его осуществления в курсе «Естествознание» является формирование у учащихся системного мировоззрения, благодаря возможности осуществления экстраполяции лабораторных знаний и умений в решении реальных проблем повседневной жизни. Концептуальное основание содержания интегративного эксперимента обусловлено идеей гуманитаризации (включение человеческого фактора в число установок познания). Разработка методики определяется принципом интеграции. Логическая структура конструирования интегративного эксперимента предполагает изучение объектов естествознания в системе «природа-наука-техника-общество-человек» [1]. Главной задачей для конструирования интегративного эксперимента становится определение интегратора – системообразующего фактора (теории, явления, объекта, принципа историзма и т.д.).

Основу структуры интегративного эксперимента представляют собой комплексные задания. В методическом отношении формирование таких заданий – сложная проблема. Они должны быть построены так, чтобы возможно было организовать самостоятельную познавательную деятель-

ность учащихся в разрешении личностно значимой практической ситуации. В качестве системообразующего элемента содержания комплексного задания выступает концепт (концепт – лат. *conceptus* – мысль, представление) [5], сущностной характеристикой которого является единая система ценностей и смыслов. Концепт выступает в качестве интегратора законов, понятий, принципов различных предметных дисциплин [4]. Он позволяет включать в процесс осмысления энциклопедические, фоновые знания, личный опыт учащихся, а также ценностные аспекты познания.

Комплексные задания, являясь основой интегративного эксперимента, направлены на комплексное решение многофакторных проблем. При этом решение каждого фактора обозначенных проблем по отдельности становится невозможным, как и решение проблем в реальной жизни, такие задания могут иметь несколько вариантов решения, в частности, и решение путем интуиции – «интуитивного» ответа. Особое внимание при формировании комплексных заданий уделяется метафорическому сюжету (фабуле), который предваряет любое задание. Кратко сформулированный сюжет ориентирует учащихся на готовность решать задачи бытового уровня, взаимодействовать с природной средой, культурным пространством и т.д.

Содержание метафорического сюжета должно определяться интересами, потребностями и уровнем подготовки учащихся. Конструируя сюжет, необходимо создать ситуацию, близкой по содержанию с реальными ситуациями в повседневной жизни, он должен содержать проблемы, понятные учащемуся, т.е. отражать реальность ситуации, а не предметное содержание. Невыполнение этого принципа при конструировании заданий приводит к снижению мотивации у учащихся.

Таким образом, реализуя интегративный эксперимент на уроках естествознания в старших классах гуманитарного профиля, можно не только повысить учебную мотивацию учащихся, но и способствовать формированию научного мировоззрения, развитию системного нелинейного мышления, а также формированию естественнонаучной грамотности, выражающейся в развитии умения, позволяющего преобразовывать теоретические естественнонаучные знания для решения как типовых, так и нетиповых задач повседневной жизни.

Литература

1. Алексашина И.Ю. Моделирование методики преподавания интегрированного курса «Естествознание»: монография – СПб.: СПб АППО, 2015–178 с.
2. Алексашина И.Ю. Теоретико-методологические основы освоения учителем идей гуманизации образования в процессе повышения его квалификации: Дис. на соиск. уч. степ.д. пед. наук. – СПб, 1997. – 379 с.

3. Алексашина, И.Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: Учебно-методическое пособие / И.Ю. Алексашина, О.А. Абдулаева, Ю.П. Киселев; науч. ред. И.Ю. Алексашина. – СПб.: КАРО, 2019. – 160 с.
4. Алексашина И. Ю., Киселев Ю.П. Конструирование содержания интегрированного курса «Естествознание» для системы СПО на основе концептного подхода // Журнал «Непрерывное образование». 2019. № 1. СПб АППО, 2019. С. 10–16.
5. Алексашина И. Ю., Киселев Ю.П. Система ориентиров конструирования заданий для развития и оценивания функциональной грамотности обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28803> (дата обращения: 08.04.2022).
6. Заграничная Н.А, Паршутин Л.А, Пентин А.Ю. Естественнонаучный практикум как часть системы школьного естественнонаучного образования [Электронный ресурс]// Школьные технологии 2019. № 4 С. 86–94. URL: <http://www.elibrary.ru> (дата обращения: 26.04.2022)
7. Мычко Д.И. Вопросы методологии и истории химии: от теории научного метода к методике обучения: пособие. – Минск: Издательский центр БГУ. – 2014. – 295 с.
8. Сергейчик, Е.М. «Менеджер знаний в «обществе знания» или «новые визионеры»// «Инновации в школьном управлении. Материалы межрегиональной научно-практической конференции (в рамках VIII Петербургского международного образовательного форума». СПб.: СПб АППО, 2017. – 218. С. 116–123.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF AN INTEGRATIVE EXPERIMENT IN THE LESSONS OF NATURAL SCIENCE IN THE SENIOR CLASSES OF THE HUMANITIES

Voronkova N.V.

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

This article examines the essence of an integrative experiment, the basics of its construction in relation to the subject of “Natural Science”. The author reveals the main idea of the specifics of the integrative experiment, which is a method of educational cognition, with the help of which the phenomena of real reality are investigated on the basis of a meta-subject integrator. The article shows in detail, by example, the main tool for constructing an integrative experiment, which is a metaphorical plot and acts as a system-forming factor (integrator). In addition, the article reveals the essence of the idea of a metaphorical plot that promotes the development of systemic non-linear thinking among students, as well as the formation of natural science literacy, expressed in the development of the latter’s ability to transform theoretical natural science knowledge to solve both typical and atypical tasks of everyday life.

Keywords: integrative experiment, natural science, integrator, metaphorical plot, natural science literacy, humanitarian profile.

References

1. Aleksashina I.Y. Modeling of the methodology of teaching the integrated course “Natural Science”: monograph – St. Petersburg: St. Petersburg APPO, 2015–178 p.

2. Aleksashina I. Yu. Theoretical and methodological foundations of the teacher's development of the ideas of humanization of education in the process of improving his qualifications: Dis. for the degree. step. D. of pedagogical sciences. – St. Petersburg, 1997. – 379 p.
3. Aleksashina, I. Yu. Formation and evaluation of functional literacy of students: An educational and methodological manual / I. Yu. Aleksashina, O.A. Abdulaeva, Yu.P. Kiselev; scientific ed. I. Yu. Aleksashina. – St. Petersburg: KARO, 2019. – 160 p.
4. Aleksashina I. Yu., Kiselev Yu.P. Designing the content of the integrated course "Natural science" for the SPO system based on a conceptual approach // Journal "Continuing Education". 2019. No. 1. SPb APPO, 2019. pp. 10–16.
5. Aleksashina I. Yu., Kiselev Yu. P. A system of guidelines for designing tasks for the development and evaluation of functional literacy of students // Modern problems of science and education. 2019. No.3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28803> (accessed: 08.04.2022).
6. Zarubezhnaya N.A., Parshutina L.A., Pentin A. Yu. Natural science practicum as part of the school natural science education system [Electronic resource]// School technologies 2019. No. 4 pp. 86–94. URL: <http://www.elibrary.ru> (accessed: 04/26/2022)
7. Mychko D.I. Questions of methodology and history of chemistry: from the theory of scientific method to the teaching methodology: manual. – Minsk: Publishing Center of BSU. – 2014. – 295 p.
8. Sergeychik, E.M. "Knowledge manager in the "knowledge society" or "new visionaries"// "Innovations in school management. Materials of the interregional scientific and practical conference (within the framework of the VIII St. Petersburg International Educational Forum". SPb.: SPb APPO, 2017. – 218. pp.116–123.

Концептуальные основы развития методики обучения пению с учетом жанрового разнообразия

Го Минсянь,

старший преподаватель, кафедра музыкальной теории музыкального института, Цзилиньский педагогический университет
E-mail: andreevasm@bk.ru

Сраджев Виктор Пулатович,

доктор искусствоведения, профессор, кафедра музыкального образования, Белгородский государственный институт искусств и культуры
E-mail: svikp@rambler.ru

Наиболее популярными сегодня являются эстрадный, академический, джазовый вокал, народное пение. В области обучения эстраднему и джазовому пению первоочередными задачами выступают создание теории и методической базы, формирование соответствующего научного аппарата.

Требуются изменения и в подготовке певцов академического направления, детерминированные применением технических средств записи, передачи и усиления звука. Это определяет генеральную цель современного воспитания вокалиста. Не всемерное развитие силовых возможностей голосового аппарата, а воспитание вокалиста-художника, с ярким музыкальным мышлением, обладающего высокоразвитым голосовым аппаратом, совершенной вокально-исполнительской техникой и умениями пользоваться техническими средствами становится главным ориентиром в профессиональном обучении певца. Ограничения, связанные с мощностью голоса потеряют свою фатальность и откроют двери сценической жизни для многих талантливых певцов, которые ранее не имели серьезных шансов в музыкально-исполнительском искусстве.

Ключевые слова: задачи вокальной педагогики, эстрадный вокал, академический вокал, обучение вокалиста, технические средства обучения вокалиста.

Пение – самый демократичный вид музыкального искусства. Оно сопровождало жизнь человека с древних времен. И поныне, в век цифровых технологий, по-прежнему пользуется завидной популярностью. Трудно найти человека равнодушному к пению. Огромное количество людей охотно включается в певческий процесс, получают от этого яркое эстетическое удовольствие. Музыкальное образование охотно обращается к пению, используя его в качестве важнейшего компонента музыкально-эстетического развития детей. Существует также множество учебных музыкальных заведений, которые обучают профессиональному вокальному мастерству.

При всем при этом, обучение певческому искусству – это сложная деятельность, требующая значительных усилий и времени. Поэтому стремление усовершенствовать педагогический процесс, сделать его более эффективным и менее «затратным» было и есть актуальным во все времена. Остро этот вопрос стоит и сегодня. Но, прежде чем его решать, нужно определить круг актуальных задач, характерных для вокальной педагогики нашего времени.

Наиболее популярными сегодня являются эстрадный, академический, джазовый вокал, народное пение. Имея общую основу: использование голоса как инструмента музыкально-художественного выражения, они не только принципиально отличаются друг от друга, но и сами включают в себя многие разновидности. Скажем, народное пение, даже в рамках одного этноса имеет свои индивидуальные особенности. А что такое эстрадное пение? Вряд ли сегодня можно дать четкое определение его сути. Это и понятно, оно скорее всего некий собирательный образ: «Эстрадный вокал – эстрадное пение сочетает в себе множество песенных направлений, объединяет всю палитру вокального искусства» [2].

Неопределенность в понимании содержания термина «эстрадное пение» отрицательно сказывается на развитии этого жанра, на воспитании вокалистов-эстрадников. Ведь их обучение должно основываться на соответствующей методике, которая, в свою очередь, должна опираться на научные разработки, способствующие повышению эффективности формирования певца. В этом плане педагогика эстрадного пения делает свои первые шаги. А они не всегда бывают удачными. Конечно, от ошибок никто не застрахован. Но они бывают разные. Одни, касающиеся деталей учебного процесса, легко исправляются. Другие, затрагивающие базовые установки воспитания вокалиста,

могут иметь далеко идущие последствия. Скажем, привычное для многих учебных музыкальных заведений словосочетание «эстрадно-джазовое пение» (а это подразумевает соответствующее направление обучения и свои методы работы) реально построено на отличных друг от друга основаниях.

В этом легко убедиться, сравнив базовые основания эстрадного и джазового пения. Джаз, прежде всего, это импровизация. «Вы не найдете жанра, где будет больше свободы и фантазии исполнителя. Здесь не важны слова, их произношение и точное следование тексту, а вот манера исполнения, тембр голоса и то, как вокалист умеет любоваться процессом музицирования – самое важное» [8]. Итак, свобода, фантазия, музицирование – системные качества джазового пения. Заметим, что решение подобных исполнительских задач требует незаурядной музыкальной одаренности певца, редко встречающейся у вокалистов. И совершенно не случайно количество джазовых певцов на порядки меньше, чем эстрадных.

Совершенно другой подход наблюдается в эстрадном пении. Здесь «самой главной ценностью ... является голос: сила звучания, тембр, диапазон – всё это влияет на окончательный результат» [2]. Конечно, справедливости ради, отметим, что главной ценностью эстрадного вокала является все же не голос. В его силе, тембре, диапазоне эстрадные певцы принципиально уступают вокалистам академического плана, даже не самым лучшим, а выразительность, проникновенность, эмоциональность, без чего певцу делать нечего.

Но есть и еще одно принципиальное различие джазового и эстрадного пения. Оно связано с существенным разграничением музыкального творчества на композиторское и исполнительское. В эстрадном пении вокалисты, как и представители, скажем академического пения, выучивают написанные композитором вокальные произведения и озвучивают их, пропуская через призму своего музыкально-художественного мышления. В джазовом пении стихией является импровизация, где вокалист выступает не только исполнителем, но и творцом-композитором. Это выдвигает принципиально иные требования к певцам, и прежде всего, к специфическим сторонам их одаренности и уровню их музыкальной подготовки. Соответственно и обучение эстрадных и джазовых певцов должно быть четко дифференцировано, по принципиально разным методикам, что далеко не всегда учитывается в реальной педагогической практике.

Таким образом, в области эстрадного и джазового пения первоочередными задачами выступают создание научно-исследовательской и методической базы, способствующей дальнейшему развитию вокальной педагогики, нацеленной на подготовку певцов этих направлений. И прежде всего, необходимо сформировать соответствующий научный аппарат, без которого исследования не решат многочисленные вопросы воспитания певцов, а лишь запутают ситуацию.

В наше время основным источником развития теории, методик и приемов обучения эстрадных певцов выступают, преимущественно, предприимчивые музыканты, которые заполнили пространство Интернета и активно делятся своими личными представлениями о тех или иных проблемах вокального обучения. (Обучение эстраднему пению в некоторых ведущих музыкальных вузах страны, по понятным причинам, не может оказывать массовое воздействие на желающих освоить эстрадное пение.) В конце концов, любой человек имеет право отражать свои соображения в Интернете. Но, чаще всего, при этом они особо не утруждаются изучением литературы по теории исполнительства, по вопросам вокальной педагогики. Доверчивые читатели, жаждущие быстро научиться петь и «собирать стадионы», охотно поглощают различные советы. И дело не в том, что они мало помогают. Самое страшное то, что, благодаря Интернету, их рекомендации быстро распространяются и создают «общественное мнение» в обучении эстраднему пению, которое в сильнейшей степени мешает критической оценке многих явлений методики обучения эстрадных певцов. Для сравнения, число вокалистов, взявших на себя смелость обучать академическому пению, в Интернете на порядки меньше. Будучи профессионально более подготовленными, они понимают все сложность процесса обучения, чувствуют личную ответственность за опубликованные рекомендации и относятся к этому более серьезно.

Гораздо благополучнее ситуация в области методико-педагогического обеспечения процесса обучения наблюдается у вокалистов академического направления. Созданные на протяжении нескольких веков школы, пособия, методики, многочисленные сборники вокальных упражнений, научные статьи и монографии – составляют серьезный фундамент современных практических школ подготовки певцов. Их успехи очевидны: уже несколько столетий «академисты» поражают своим мастерством восторженных слушателей. Более того, в научном плане процесс звукообразования в трудах ученых изучен основательно, а сама теория вокальной педагогики разработана, пожалуй, глубже всех других исполнительских специальностей музыкантов.

Но время не стоит на месте. Сегодня требуется внести изменения и в эту область музыкальной педагогики. Научно-технический прогресс властно вторгается в жизнь человека. В том числе охватывает и вокальное исполнительство. Но если в концертной практике это очевидно и есть некоторые позитивные сдвиги, то музыкальная педагогика и по сей день не реагирует на новую ситуацию в вокальном исполнительстве. Наиболее ярко это связано с обязательными требованиями мощности певческого голоса в оперном пении. Эти установки возникли не случайно.

Необходимость озвучивать огромные залы оперных театров, во все времена решалась с помощью мощных, сильных голосов. История вокаль-

ного исполнительства полна именами певцов, обладающих уникальными по силе звука голосами. В XX веке известный теоретик вокального искусства В.П. Морозов показал, что «уровень силы голоса большинства профессиональных певцов колеблется в пределах 90–110 дБ. «Микрофонные» певцы имеют силу звука всего 80–90 дБ, но зато некоторые сверхмогучие голоса оперных певцов – современных «громобоев» развивают звук невероятной силы – более 120 дБ!» [5, с. 34]. При этом ученый делает судьбоносный вывод: «певцу со слабым голосом на профессиональной оперной сцене делать просто нечего» [4, с. 161–162].

В.П. Морозов в своей работе отразил ту реальность, с которой сталкивались в своем искусстве многие и многие поколения певцов. На протяжении длительного времени необходимость озвучивать огромные залы диктовала свои условия отбора вокалистов для их обучения. И в самом деле, наличие красивого тембра голоса, трогательная выразительность вокальной интонации, безупречная артикуляция не помогут певцу, если его, банально, не будет слышно в оперном спектакле. Именно поэтому мощность голоса всегда была важнейшим, едва ли не обязательным критерием отбора будущих солистов оперной сцены. Само по себе это требование вполне обоснованно и возражений не вызывало.

Но очень часто требования мощности голоса заслоняли, а порою отодвигали на второй план другие качества вокалиста. Предполагалось, что сила голоса – дело природы. Ее можно развить, но в «естественных рамках», присущих каждому певцу индивидуально. Следовательно, для обучения нужно выбирать будущих артистов, обладающих природной силой голоса. А вот к такому важнейшему элементу одаренности певца как музыкальность, относились менее требовательно. Предполагалось, что музыкальность можно с успехом воспитывать при грамотном руководстве педагога. Это провоцировало оценку вокалистов при приеме в учебные заведения в большей степени по качествам его голоса, и прежде всего, мощности.

По-другому говоря, в выборе из двух вокалистов: обладающего мощным голосом, но весьма спорной музыкальностью, и очень музыкальным, но с голосом ограниченной мощности, предпочтение будет оказано именно первому.

Но учитывая подобную ситуацию, музыкально-художественное развитие вокалиста в учебных заведениях должно стать важнейшей, магистральной целью обучения. Вполне уместно это делать даже в форсированном режиме. К сожалению, по многим причинам, этому обстоятельству должного внимания не уделяется. И совершенно напрасно. Ущемление художественного развития имеет далеко идущие последствия. А сама задача формирования музыкально-художественного мышления объективно очень сложна. Если учесть, что музыкальное мышление – это «система психических механизмов, оперирующая музыкально-

слуховыми представлениями для осуществления музыкальной деятельности» [7, с. 56], то становится понятным, что оно определяет саму сущность деятельности музыканта, причем в различных ее аспектах. То есть развитие музыкального мышления является масштабной задачей. Еще труднее ее решить за короткий срок обучения вокалиста. В результате далеко не всегда удается молодого певца, обладающего подходящим для оперного пения голосом, но в музыкальном отношении очень проблемного, превратить за несколько лет обучения в полноценного музыканта.

Рассчитывать на то, что положение изменится к лучшему в процессе активной сценической деятельности после окончания обучения тоже не приходится. На оперной сцене артист озабочен, прежде всего, тем, чтобы его было хорошо слышно. В результате постоянное стремление «пробить» оркестр, наполнить звуком огромный зал приводит к чрезмерной эксплуатации силовых возможностей голосового аппарата. Это отрицательно сказывается на физическом состоянии голоса и имеет серьезные последствия для профессиональной жизни музыканта.

На оперной сцене, громкое, а тем более форсированное, пение постепенно становится ведущим способом звукообразования. Оно превалирует над пением лирических фрагментов, где требуется исключительная тонкость в озвучивании динамических градаций звука. Тем самым происходит незаметное, но постоянное угнетение способности управления голосом в диапазоне, условно говоря, от *mezzo piano* до *piano*. Но постоянная нацеленность на громкое пение, игнорирование тончайших выразительных нюансов приводит к потере нужной управляемости вокального аппарата. Но, что еще хуже, негативно отражается на музыкально-художественном мышлении певца, которое, в какой-то мере за ненадобностью, не получает должного развития, а порою и регрессирует. Исполнение вокальных произведений, требующих выразительности, «трепетности» звучания, становится трудной задачей. И не случайно некоторые солисты оперы, с успехом выступающие в театре, с трудом справляются с исполнением романсов. И виной этому являются не проблемы с технической оснащенностью, а, прежде всего, неразвитость музыкально-художественного мышления. В итоге, это обстоятельство способно ущемить возможности певца в других видах деятельности: в камерном пении и педагогической работе.

Между тем, история знает немало случаев, когда будущий певец, всего через несколько лет обучения поет ярко и содержательно, становится серьезным профессионалом и с успехом выступает в оперном театре. Но, описывая такую творческую биографию, часто упускают обстоятельства, коренным образом влияющие на профессиональное становление музыканта. Как правило, большинство этих певцов имели многолетний стаж занятий другой музыкальной деятельностью: либо с детства пели в самодеятельных коллективах, или об-

учались игре на музыкальных инструментах. Там они не обретали нужных навыков академического пения, но получали соответствующее музыкально-художественное развитие. Именно оно позволяло, освоив в будущем технику академического пения, с успехом выступать на сцене.

Если сравнивать трудности развития технических возможностей музыканта и его художественного мышления, то следует признать принципиальную сложность воспитания художественной стороны личности. Музыкальное развитие протекает легко и быстро только при наличии яркой художественной одаренности человека. Но именно ею часто приходилось жертвовать во имя «стенобитного» голоса. Эта проблема не могла быть разрешена «естественным образом» в вокальной педагогике многие десятилетия, вплоть до, условно говоря, XXI века.

В наше время эта возможность появилась. Она связана с цифровыми технологиями, с «микрофонами», с помощью которых можно неограниченно усиливать звук. Но в педагогике академического пения эта идея не получает практического применения.

Дело в том, что сама целесообразность усиливать звук голоса в опере с применением «микрофона» была отвергнута авторитетными специалистами в области теории вокального обучения еще полвека назад. Оценивая возможность решить эту проблему с помощью аудиотехники известный ученый В.П. Морозов писал: «Мы даем микрофон, скажем, камерному певцу (сила голоса 90 дБ), включаем усилитель на 120 дБ и... превращаем его в Громобоя! Пой себе в опере! Увы, это невозможно по ряду причин» [4, с. 161–162]. И теоретик их приводит: использование микрофона грозит потерей естественности звучания, приобретением не свойственных звуковых характеристик голоса, нарушением самоконтроля певца, из-за искажения обратных связей. Подобные мнения получили широкое распространение и встречаются и сегодня: «Я категорически против микрофона в опере. Хочется слышать «живой» голос, а не усиленный чудо-средствами. а то скоро с привлечением современной техники и из Баскова с Киркоровым Карузо с Тито Гобби сделать можно будет» [6].

Во-первых, автор весьма преувеличивает возможности цифровой техники, в наше время. По мощности голоса Басков с помощью усиления звука легко может превзойти всех певцов, в том числе и Э. Карузо. Но люди ходят в оперу послушать не громкость голоса, а то, как с его помощью передается образно-эмоциональное содержание музыки. А «усилить» глубину и содержательность исполнения ни один «микрофон» не в состоянии. Так что, механическое усиление голоса никак не может превратить Н. Баскова в Энрико Карузо и совсем не потому, что техника не совершенна.

Во-вторых, с помощью техники звук не только усиливается. Есть еще одна сфера ее применения, с которой все согласны даже не смотря на «потерю естественности» звука. Выступление певцов

академического направления в театрах и филармониях, могут слышать сотни, тысячи человек. Трансляцию оперы по телевидению, а теперь и через Интернет могут услышать миллионы и миллионы слушателей. А аудио и видеозаписи? Но, это уже не «живой» звук. Тем не менее, он существует и доставляет истинное удовольствие огромному количеству людей. Такова объективная реальность в наше время.

Не вдаваясь в полемику оценки достоинств «естественного» и микрофонного звука зададимся вопросом: нужно ли во имя «живого» звука лишать многомиллионную армию слушателей общения с сокровищницей мирового музыкального искусства? Что выиграет общество, музыкальное искусство, эстетическое воспитание молодежи от того, что огромная армия любителей музыки откажется от «неживого» звука и пополнит ряды тех, кто сегодня заполняют «стадионы», впитывая в себя далеко не лучшие образцы музыкального искусства, имеющие весьма сомнительную социальную ценность. Заметим, что при этом «живого звука» там тем более нет и, по сути, никогда и не было.

Многие энтузиасты «живого» звука, слушая великие творения композиторов-классиков в записи, этой проблемой не озадачиваются. Наиболее остро она сейчас наблюдается в оценке применения «микрофонов» на сценах оперных театров и филармоний. В наше время они активно внедряются в их залы. Но здесь нужно четко обозначить с какой целью это делается? Одно дело, когда микрофоны, составляя часть звукозаписывающей аппаратуры, помогают транслировать концерт или оперный спектакль напрямую через средства массовой коммуникации. В этом аспекте «польза» микрофонов не подвергается сомнению, а основные дискуссии разгораются в оценке качества проведенной звукозаписи.

Положение меняется при обсуждении целесообразности применения «микрофонов» для усиления звука в оперных и филармонических концертных залах. Вот в этой сфере единогласия нет. Более того, спектр мнений по этому вопросу весьма разнообразен: от полного неприятия самой идеи усиливать звук пения, до вполне лояльного отношения к этой проблеме. Но и здесь присутствуют два аспекта. В залах можно применять, так называемую, подзвучку, для улучшения их акустики, а можно индивидуальные микрофоны для усиления голоса певцов. Это две разные проблемы, но чаще всего они не дифференцируются. В результате неприятие усиления звука голоса певца в оперном театре, переносится на саму возможность применения микрофонов в зале.

При этом допускается логическая ошибка. В прошлом, проектирование и построение концертных залов было ориентировано, на повышение их акустических характеристик. Общеизвестно, что один и тот же голос в зале с хорошей акустикой звучит несравненно лучше, чем с плохой. К примеру, певец выступает в зале не пригодном

для пения, его голос звучит тускло, теряет многие свои достоинства. В акустически совершенном помещении голос певца облагораживается, становится «полетным», слышимым в каждом уголке зала. По-другому говоря, повышение качества звучания голоса осуществляется за счет «внешней», относительно организма певца, конструкции концертного помещения. И это апологетов «живого» звука не смущает, так как, по их мнению, голос звучит «естественным» образом. Но если такую же задачу попытаться решить с помощью соответствующей звуковой аппаратуры, то это, у поклонников «живого звука», порождает панический ужас.

Правда, в наше время поборники «чистоты вокального искусства» начинают сдавать свои позиции. Объективная практика показывает ошибочность таких установок. Сегодня в театрах, даже акустически благополучных, все активнее и активнее используется «подзвучка», которая дает положительный эффект. «В некоторых современных театрах, помимо акустики ставят и подзвучку. Слабую, но для певцов с небольшими голосами она приятна. Тот же Хворостовский в залах, где есть подзвучка, сразу начинает петь легче и даже не выпучивает от натуги глаза...» [9].

К усилению звука прибегают не только в театрах, где в зрительных залах стационарно устанавливается соответствующая аппаратура. «Микрофоны» входят в обиход больших певцов, творческая деятельность которых никак не позволяет упрекнуть их в недооценке «живого» звука. «Команда звукорежиссеров великого Каррераса – пишет один из любителей оперного искусства, – состоит из 12 человек!» [6].

Все это свидетельствует о том, акустическая аппаратура не только активно вторгается в сферу академического пения, но и постоянно укрепляет свои позиции. Но как же быть с теми судьбоносными замечаниями, описанными в свое время В.П. Морозовым? Нужно признать, что в наше время они теряют свою актуальность. Главная причина в том, что аудио аппаратура 70–80 годов прошлого века и нашего время – это устройства разных поколений. Возможности современных акустических систем столь стремительно возросли, что ее потенциальные свойства сегодня музыкантам трудно представить. А что будет через 20–30 лет? На этот вопрос вряд ли смогут ответить даже профессиональные звукорежиссеры. Для нас ясно одно: «микрофоны» уже есть в академическом пении и в дальнейшем будут все активнее применяться. В перспективе совершенствование звучания голоса в сценической деятельности должно быть нацелено не только на раскрытие природных возможностей вокалиста, но и связано с использованием современной цифровой техники. Но чтобы получить должный эффект нужно выполнить три условия: 1. Иметь соответствующие системы обработки звука (аппаратные средства); 2. Умение вокалистов пользоваться этой техникой, позволяющей уверенно управлять возросшими го-

лосовыми возможностями; 3. Помощь звукорежиссеров высокой квалификации.

И вот тут возникает главный вопрос: как на эти условия реагирует современная вокальная педагогика?

Скорее всего – никак. Одна из самых распространенных причин такой реакции – это отношение вокальных педагогов в учебных заведениях и самих вокалистов к самой идее применения микрофона в академическом пении. Еще полвека назад В.П. Морозов, мотивируя отказ от микрофонов, писал: «Немаловажны и психологические факторы: микрофон – это средство компенсации недостатка силы голоса, в чем, конечно, публично распиться может далеко не каждый из уважающих себя профессионалов ... хороший певец сочтет за личное оскорбление, если ему предложат микрофон» [4, с. 163].

Понятно, что в академическом пении могучий голос воспринимается как дар природы. Им обладают далеко не все. И если он есть, то непременно будет предметом особой гордости музыканта. И вдруг, вокалист со «слабым» голосом с помощью «микрофона» не только «пробивает» оркестр, но и поет значительно выразительней «громобоя». Единственный аргумент, который может привести обладатель могучего голоса в такой ситуации, это «пусть попробует спеть без микрофона!». Но в жизни никто не отказывается от эккавакторов при выполнении земляных работ, хотя наверняка есть люди, виртуозно владеющие лопатой. Можно возразить, что пение – это не просто деятельность, а искусство и к нему нельзя подходить мерками выполнения земляных работ. Но справедливости ради заметим, что речь идет не о том, кто споет громче. В таком ракурсе любой обладатель слабого голоса с помощью техники шутя опередит «громобоя». А о том, кто споет лучше, эмоциональнее, чье пение затронет душу слушателей. А в этом случае, певец, обладающий голосом красивого тембра, музыкальностью, яркой эмоциональностью, с помощью хорошо настроенной аудиоаппаратуры сможет ярче продемонстрировать свои художественные намерения, выпукло выразить музыкально-художественное содержание исполняемого. Но все это окажется возможным только в том случае, если певцу «есть что сказать». Без этого, ему никакой микрофон не поможет.

Это определяет генеральную цель современного воспитания вокалиста. Не всемерное развитие силовых возможностей голосового аппарата, дополняемое добротным формированием его вокально-исполнительской техники, а воспитание вокалиста-художника, с ярким музыкальным мышлением, обладающего высокоразвитым голосовым аппаратом, совершенной вокально-исполнительской техникой и умениями пользоваться техническими средствами становится главным ориентиром в профессиональном обучении певца. Ограничения, связанные с мощностью голоса, потеряют свою фатальность и откроют две-

ри сценической жизни для многих талантливых певцов, которые ранее не имели серьезных шансов в музыкально-исполнительском искусстве.

Соответствующим образом должно измениться и обучение певцов в учебных музыкальных заведениях. Другим должен стать подход к отбору будущих артистов для обучения. Главным приоритетом становится не мощь голоса, а музыкальность будущего певца, оценка его потенциальных творческо-исполнительских возможностей. Набор и содержание учебных дисциплин должны соответствовать поставленным целям. При этом, в области вокально-технического развития никаких серьезных изменений не предвидится. Все те установки, которые свойственны академическому пению, продолжают оставаться актуальными хотя бы потому, что на протяжении столетий показывали свою эффективность. Тончайшее владение голосом и техникой академического пения должны быть не только альфой и омегой обучения певца, но могут быть усовершенствованы в работе с акустической аппаратурой. Это направление подготовки необходимо интенсивно развивать, так как открывает не только новые исполнительские возможности певца, но и раздвигает рамки понимания художественного образа произведений, которое базируется на высоком творческом потенциале певца и его возросших художественно-технических возможностях.

И конечно, современный вокалист должен уметь работать с техникой, микрофонами, другими словами, владеть основами использования аудиоаппаратуры. Это должно быть обеспечено изучением соответствующих дисциплин в учебных музыкальных заведениях. Перестроить учебный процесс в соответствии с запросами сегодняшнего дня – становится основной задачей в современном воспитании артистов академического пения.

Литература

1. Вокал. Выбор своего стиля. Виды и классификация вокального исполнения. Интернет ресурс. <https://nikitenko-cdtvl.edumsko.ru/articles/post/1203257>. (Дата обращения 20.08.2021)
2. Вокал. Выбор своего стиля. Виды и классификация вокального исполнения Интернет ресурс. <https://nikitenko-cdtvl.edumsko.ru/articles/post/1203257>. (Дата обращения 23.08.2021)
3. Интернет ресурс. <http://classicalforum.ru/index.php?topic=140.0>. (Дата обращения: 20.08.21)
4. Морозов В.П. Занимательная биоакустика. Изд. 2-е, доп., перераб. – М.: Знание, 1987. – 208 с. Интернет ресурс. <http://scilib-biology.narod.ru/BioAcoustics/acoustics.htm> (Дата обращения 20.08.2021).
5. Морозов В.П. Тайны вокальной речи. – Л.: Наука, 1967. – 204 с. Интернет ресурс. <http://files.regentjob.ru/books/vokal/morozov/> (Дата обращения 27.08.2021).
6. Опера и микрофон. Интернет ресурс. <http://classicalforum.ru/index.php?topic=140.0>. (Дата обращения 10.08.2021)
7. Срадзhev В.П. Творческое мышление и воспитание музыканта. – М.: ООО «Прогресс», 2016. – 120 с.
8. Что такое джаз?! Интернет ресурс: <https://zen.yandex.ru/media/id/5e849b0e5a232e3422b2790d/chto-takoe-djaz-5ee6395221dc081d5559d878>. (Дата обращения 24.07.2021).
9. Livejournal: Интернет ресурс: <https://ivlae.livejournal.com/56949.html>. (Дата обращения 27.07.2021)

CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF METHODS FOR TEACHING SINGING, TAKING INTO ACCOUNT GENRE DIVERSITY

Guo Mingxian, Sradzhev V.P.

Jilin Pedagogical University, Belgorod State University of Arts and Culture

The most popular today are pop, academic, jazz vocals, folk singing. In the field of teaching pop and jazz singing, the priority tasks are the creation of a theory and methodological base, the formation of an appropriate scientific apparatus. Changes are also required in the training of singers of the academic direction, determined by the use of technical means of recording, transmitting and amplifying sound. This defines the general goal of the modern education of a vocalist. Not the full development of the power capabilities of the vocal apparatus, but the upbringing of a vocalist-artist, with a bright musical thinking, who has a highly developed vocal apparatus, perfect vocal performance technique and the ability to use technical means, becomes the main guideline in the professional training of a singer. The limitations associated with the power of the voice will lose their fatality and open the doors of stage life to many talented singers who previously had no serious chances in the musical and performing arts.

Keywords: tasks of vocal pedagogy, pop vocals, academic vocals, vocalist training, technical means of vocalist training.

References

1. Vocals. Choosing your style. Types and classification of vocal performance. Internet resource. <https://nikitenko-cdtvl.edumsko.ru/articles/post/1203257>. (Accessed 20.08.2021)
2. Vocals. Choosing your style. Types and classification of vocal performance Internet resource. <https://nikitenko-cdtvl.edumsko.ru/articles/post/1203257>. (Accessed 23.08.2021)
3. Internet resource. <http://classicalforum.ru/index.php?topic=140.0>. (Accessed: 08/20/21)
4. Morozov V.P. Interesting bioacoustics. Ed. 2nd, additional, revised – M.: Knowledge, 1987. – 208p. Internet resource. <http://scilib-biology.narod.ru/BioAcoustics/acoustics.htm> (Accessed 20.08.2021).
5. Morozov V.P. Secrets of vocal speech. – L.: Nauka, 1967. – 204 p. Internet resource. <http://files.regentjob.ru/books/vokal/morozov/> (Accessed 08/27/2021).
6. Opera and microphone. Internet resource. <http://classicalforum.ru/index.php?topic=140.0>. (Accessed 10.08.2021)
7. Sradzhev V.P. Creative thinking and education of a musician. – M.: Progress LLC, 2016. – 120 p.
8. Whatisjazz?! Internetresource: <https://zen.yandex.ru/media/id/5e849b0e5a232e3422b2790d/chto-takoe-djaz-5ee6395221dc081d5559d878>. (Accessed 24.07.2021).
9. Livejournal: Internet resource: <https://ivlae.livejournal.com/56949.html>. (Accessed 27.07.2021).

Емельянова Ольга Борисовна,

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

Статья дополняет исследования по методике эффективного обучения акцентологическим нормам речи в неязыковом вузе. Предметом рассмотрения становятся элементы системы методического сопровождения обучающихся, направленной на совершенствование устной речи будущих участников деловой коммуникации с точки зрения их акцентологической культуры, осознанного употребления словоформ с учётом нормативности, реализации языкового потенциала как отражения высокой мотивации к самосовершенствованию личностной лингвистической культуры. Автор приводит территориально обусловленные причины нарушения норм акцентологии, свойственные именно жителям Ростовской области, что позволяет подобрать наиболее оптимальные методико-педагогические способы их коррекции. В статье предлагаются формы педагогической работы, складывающиеся в систему, помогающую развивать акцентологические навыки устной речи. Данная система работы представлена следующими направлениями: докоммуникативным этапом, на котором планируется, а затем проводится ряд занятий по обучению правилам русского литературного ударения, обращается внимание обучающихся на специфику русского ударения; коммуникативным этапом, на котором происходит активная методическая работа по формированию непосредственных акцентологических навыков и основной задачей педагога становится выработка навыков правильного местоопределения ударения в словах, формирование у обучающихся понимания императивных и диспозитивных норм; коррекционной педагогической деятельностью по совершенствованию сформированных навыков, проводимой как аудиторная и как самостоятельная работа студентов. Автор приходит к выводу, что предлагаемая система педагогической работы по формированию акцентологических навыков позволяет обучающимся неязыкового вуза поэтапно освоить нормы речевого поведения в профессиональном дискурсе и помогает осознанному выбору способов речевой коммуникации.

Ключевые слова акцентологические нормы речи; обучение студентов неязыковых вузов; нарушение акцентологических норм; обучение постановке ударений; ударение в слове; причины нарушения акцентологических норм; осознанное соблюдение акцентологических норм; речь жителей Ростовской области; развитие языковой личности; общение в деловой сфере.

Введение

Владение акцентологическими нормами речи всегда считалось важным признаком речевой грамотности языковой личности. Умение произносить слова с верной постановкой ударения – необходимое условие современной деловой коммуникации. «Одним из показателей правильности устной разновидности литературного языка является владение акцентологическими нормами, предусматривающими правильное использование в словах и фразах ударения (акцента)» [8,124]. Действительно, языковое взаимодействие сложно назвать успешным без учёта норм акцентологии. Именно поэтому представляется важным сформировать у студентов неязыкового вуза не только представление о языковой акцентологической норме, но устойчивую мотивацию к совершенствованию языковых привычек, лингвистическому самоконтролю. Обучить студентов неязыковых вузов навыкам свободного говорения с учётом грамотного использования акцентологическим норм – существенная задача, решать которую возможно методическими средствами в ходе преподавания дисциплин «Русский язык и культура речи» и «Языковая коммуникация в профессиональной сфере на русском языке». Педагогу особенно важно использовать разнообразие методических возможностей для эффективного освоения обучающимися акцентологических норм, чтобы избежать опасности, которую исследовал М.Д. Ваджибов, отмечающий, что телевидение и электронные средства массовой информации «в последнее время играют одну из главных ролей при обучении культуре речи», однако именно с экранов СМИ наблюдаются ошибки, и подсчёт акцентологических неточностей достигает более 170 случаев за один год наблюдений (с апреля 1999 по май 2000 гг.) [3,154]. **Актуальность** настоящего исследования обусловлена возможностью разработки методики педагогической работы, позволяющей успешно обучать акцентологическим нормам студентов-нефилологов.

Изученность проблемы. История отечественных исследований по вопросам методики обучения акцентологическим нормам речи, умению проявлять такое важное коммуникативное качество речи как точность, представила большое количество работ, посвящённых вопросам успешности развития акцентологических умений обучающихся (З.Б. Аббасова[1], О.Н. Романенко[14], В.А. Фалина [16] и др.), профессиональных основ акцентологии (М.И. Воробьёва[4], Е.А. Мухина[11], Т.В. Никитина[12], М.В. Покотыло[13], О.П. Фесенко[17] и др.), акцентологии в условиях билингвизма (Т.В. Жеребило[5], Е.Г. Михалевич[8], И.В. Мурадян[9], А.Д. Сенина[15], А.Я. Хачикян [18] и др.).

Тем не менее мы видим недостаток исследований по методике обучения акцентологическим нормам в неязыковом вузе как необходимому условию эффективной коммуникации в устном деловом дискурсе.

Целесообразность разработки темы объясняется поиском оптимальных методических приёмов, позволяющих эффективно обучать акцентологическим нормам студентов с различной языковой подготовкой, готовить специалистов, профессиональная деятельность которых будет связана с практикой деловой коммуникации, необходимостью свободного участия в разнообразных формах делового общения.

Научная новизна исследования отражена в предлагаемой системе методического сопровождения обучающихся, направленной на совершенствование устной речи будущих участников деловой коммуникации с точки зрения их акцентологической культуры, осознанного употребления словоформ с учётом нормативности, реализации языкового потенциала как отражения высокой мотивации к самосовершенствованию личностной лингвистической культуры. С этой точки зрения исследование данного материала ранее не проводилось.

Цель исследования – раскрыть содержание отдельных эффективных методических приёмов, элементов обучения студентов неязыковых вузов акцентологическим нормам русского языка, позволяющим повысить успешность взаимодействия в деловой сфере.

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

1. Указать наиболее очевидные причины нарушения акцентологических норм у жителей Ростовской области.
2. Описать систему работы в неязыковом вузе по формированию осознанного соблюдения акцентологических норм обучающимися.

Теоретическая значимость работы: систематизация и описание материала по методике формирования акцентологических норм речи.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы в преподавании языковой коммуникации, культуры речи, риторики, а также в практике преподавания дисциплин языкового цикла в неязыковом вузе. Очевидной и непосредственной практической ценностью обладает материал, связанный с рассмотрением приёмов обучения акцентологическим нормам.

Основная часть исследования

Наиболее характерные причины нарушения акцентологических норм жителями Ростовской области такие же, как и в других территориях Российской Федерации. Это и незнание норм русского литературного языка, и влияние жаргонов, сленга, и недостаточное внимания вопросам грамотности устной речи со стороны социальных институтов и др. Однако имеются и территориально обусловлен-

ные причины нарушения норм акцентологии, свойственные именно жителям Ростовской области. Таких причин две:

1. Во-первых, просторечное произношение слов связано прежде всего с территориальной близостью Ростовской области к Украине. Именно поэтому освоение фонетико-орфоэпической, грамматической и иной специфики русского языка в Донском крае происходит в обстоятельствах билингвизма. Билингвизм (двухязычие) – это владение двумя языками и попеременное пользование ими в зависимости от условий речевого общения; носители двухязычия называются двухязычными, или билингвами. Сегодня множество студентов, жителей из Донецкой и Луганской независимых республик являются обучающимися Донского государственного аграрного университета, принося в общий коммуникативный колорит звучание своеобразной украинской речи.

2. Во-вторых, это влияние диалектных традиций на современное русское литературное произношение в Ростовской области, поскольку наша область традиционно представлена огромным количеством сельских поселений: сёл, посёлков, хуторов, деревней и т.п. Всё это накладывает отпечаток на уникальность диалектов, распространённых широко в том числе и в акцентологическом разделе системы русского языка. Например, яркой приметой местных говоров является послоговое произнесение гласных звуков, отсутствие редукции.

Рассмотренные особенности делают речь жителей Ростовской области уникальной, самобытной, явно отличающейся от речи жителей других областей. И вместе с тем накладывает особую ответственность на педагогов-филологов, поскольку именно они призваны корректировать речевые недочёты обучающихся и формировать культуру устной и письменной речи. Подобный анализ территориально обусловленных причин нарушения акцентологических норм позволяет обратить внимание на отдельные характерные наиболее часто встречающиеся речевые недочёты и подобрать наиболее оптимальные способы их коррекции.

В Донском государственном аграрном университете найдены формы педагогической работы, складывающиеся в систему, позволяющую развивать акцентологические навыки устной речи. Данная система работы представлена следующими направлениями:

1. На докоммуникативном этапе педагог планирует, а затем проводит ряд занятий по обучению правилам русского литературного ударения. Необходимо обратить внимание обучающихся на то, что русское ударение сильноцентрализованное, то есть ударный слог в слове резко противопоставлен безударным как в количественном, так и в качественном отношении: «Можно, пожалуй, сказать, что качественная разница между ударяемыми и неударяемыми слогами в русском языке настолько сильна, что ударение имеет

в нём важную семантическую функцию» [6,299]. На этих занятиях изучение правил ударений проходит по следующему принципу: сначала рассматривается постановка ударений в глаголах и глагольных формах (поскольку глагол – наиболее часто употребляемая часть речи), затем изучаются правила ударений в именах существительных, прилагательных, наречиях, иноязычных словах. Педагог уделяет внимание в работе и словам-исключениям из правил. Здесь очень важно продемонстрировать студентам именно закономерности в словоупотреблении, показав на примерах принципы, которыми можно руководствоваться в процессе речи. Особенно работы требуют и территориально обусловленные ошибки словоупотребления. Так, скажем, при рассмотрении ударений в глаголах прошедшего времени женского рода или в глаголах второго спряжения нужно показать, что рассматриваемые правила «работают» для большого количества русских слов. Следует уделить внимание и словам-исключениям из правил.

2. На коммуникативном этапе происходит активная методическая работа по формированию непосредственных акцентологических навыков. Основной задачей педагога становится выработка навыков правильного местоопределения ударения в словах. На этом этапе педагогической работы важно сформировать у обучающихся и понимание двух видов норм: императивных, то есть допускающих единственный вариант, и диспозитивных, то есть допускающих наличие вариантов нормы; научить классифицировать варианты с позиции их равноправия или допустимости (ограниченности) в конкретных коммуникативных ситуациях. Для достижения этой цели можно использовать следующие упражнения: 1. Задания на классификацию слов по принципу однотипности применяемого правила или отнесения слова к ряду исключения из правил или определённой акцентологической группе. «Важным направлением в работе над акцентологической правильностью речи студентов является знакомство с особенностями постановки ударения при образовании некоторых грамматических форм: 1) ударение в кратких формах прилагательных; 2) закономерности постановки ударения в формах сравнительной степени прилагательных; 3) ударение в формах полных и кратких страдательных причастий; 4) постановка ударения в формах прошедшего времени некоторых односложных глаголов и приставочных производных от них (типа брать, лить, лгать и т.п.)» [19,120]. 2. Выделение слов-профессионализмов с отличающимся от нормы произношением. 3. Тестовые задания с возможностью проведения редакторской работы по исправлению нарушений акцентологической нормы. 4. Работа с научными статьями по акцентологии. 5. Использование разнообразных словарей для проведения исследований, связанных с изменени-

ем акцентологической нормы языка со временем. 6. Прослушивание образцовой речи дикторов центрального телевидения, выдающихся деятелей и т.п., анализ их речи. 7. Анализ ошибок, речевых недочётов в речи публичных личностей (производится в ходе просмотра телепередач). 8. Анализ диалектной речи (из аудио, видеозаписей, художественных литературных источников). При выполнении этих и подобных заданий у студентов будут активно совершенствоваться акцентологические умения и навыки, развиваться филологическое чутьё.

3. Коррекционная педагогическая деятельность по совершенствованию сформированных навыков проводится и как аудиторная, и как самостоятельная работа студентов. В аудитории в процессе изучения Акцентологии как раздела науки о языке важно создать атмосферу научного поиска, интереса к теме. Для этого стоит позаботиться о наглядности, наглядных пособиях по рассматриваемому разделу науки о языке: таблицы, схемы с правилами ударений и словами-исключениями по типу «Необходимо запомнить»; выставка словарей, учебных пособий по изучаемой теме; демонстрация рефератов обучающихся, научных рисунков, творческих работ и т.п. Важную роль в формировании акцентологической грамотности может сыграть и работа по самокоррекции: ведение обучающимися личного орфоэпического словаря, включающего акцентологический минимум слов профессиональных и общеупотребительных; создание и заполнение «Дневника речевого саморазвития»; изучение опыта языкового совершенствования выдающихся, ярких личностей; просмотр интервью, бесед, передач с людьми, речь которых общепризнана как образцовая и мн. др.

Выводы

1. Выявлены наиболее характерные причины нарушения орфоэпических норм, влияющих на акцентологическое качество речи; отмечены билингвистические и диалектные особенности речи жителей Ростовской области.
2. Предлагаемая система педагогической работы по формированию акцентологических навыков позволяет обучающимся неязыкового вуза поэтапно освоить нормы речевого поведения в профессиональном дискурсе и помогает осознанному выбору способов речевой коммуникации для успешного взаимодействия в деловой сфере, способствует повышению мотивации студентов к языковому самосовершенствованию, развивает языковую осознанность к употреблению разнообразных слов в любой коммуникативной ситуации.

Заключение

Помочь освоить акцентологические нормы студентам неязыковых вузов – важная задача, которую

необходимо решать не только методическими средствами в ходе преподавания дисциплин языкового цикла, таких как «Русский язык и культура речи», «Языковая коммуникация в профессиональной сфере на русском языке», но и организационными формами работы, созданием развивающих условий, в которых обучающиеся смогут развивать свой языковой вкус, языковую рефлекссию.

Литература

1. Аббасова, З.Б. Обучение культуре русской речи студентов-нефилологов / З.Б. Аббасова, Н.В. Потявина, К.М. Снежко // Современные тенденции в изучении и преподавании русского языка и литературы: Материалы докладов и сообщений XXII международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 03 февраля 2017 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2017. – С. 88–91.
2. Акцентологические нормы и особенности ударения в русском языке. – Текст: электронный // Myfilology.ru – информационный филологический ресурс: [сайт]. – URL: <https://myfilology.ru/147/akcentologicheskie-normy-i-osobennosti-udareniya-v-russkom-yazyke/> (дата обращения: 1.03.2022)
3. Ваджибов, М.Д. По поводу нарушений некоторых акцентологических норм // М.Д. Ваджибов. – Филологические науки. – № 6.1–2016. – С. 154–160.
4. Воробьева, М.И. Акцентологические нормы в культуре речи будущего экономиста / М.И. Воробьева // Социально-экономическая политика России при переходе на инновационный путь развития: материалы 8-й международной научно-практической конференции, Барнаул, 22 июня 2016 года. – Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2016. – С. 180.
5. Жеребило, Т.В. Общие и учебные словари лингвистических терминов в условиях билингвизма (обзор) / Т.В. Жеребило // Общая и учебная лексикография в условиях билингвизма: Теория. Методы исследования. Технологии: Материалы Национальной научной конференции с международным участием, Грозный, 23–25 октября 2019 года. – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2019. – С. 5–19.
6. Зиндер, Л.Р. Общая фонетика и избранные статьи: [учебное пособие] / Л.Р. Зиндер; [сост., вступ. ст. Л.В. Бондаренко]. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Academia; Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гос. ун-т, Филологический фак., 2007. – 574, [1] с.: ил., табл.; 22 см. – (Высшее образование / Филологический фак. Санкт-Петербургского гос. ун-та) (Классическая учебная книга) (Classicus); ISBN 978–5–8465–0623–7
7. Куракина, Е.Б. Тенденции развития акцентологических норм в речи современных молодых москвичей: специальность 10.02.01 «Русский язык»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Куракина Елена Борисовна. – Москва, 2011. – 30 с.
8. Михалевич, Е.Г. Формирование акцентологической культуры в условиях государственного билингвизма / Е.Г. Михалевич // Коммуникативные позиции русского языка в славянском пограничье: двуязычие и межъязыковая интерференция: Материалы Международного форума русистов, Новозыбков, 24–26 мая 2018 года / Под редакцией С.Н. Стародубец, В.Н. Пустовойтова. – Новозыбков: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Аверс», 2018. – С. 123–127.
9. Мурадян, И.В. Интерференционные орфоэпические ошибки в русской речи украинцев / И.В. Мурадян // Коммуникативные позиции русского языка в славянском пограничье: двуязычие и межъязыковая интерференция: Материалы Международного форума русистов, Новозыбков, 24–26 мая 2018 года / Под редакцией С.Н. Стародубец, В.Н. Пустовойтова. – Новозыбков: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Аверс», 2018. – С. 170–175.
10. Мусаева, З.Х. Нарушение акцентологических норм в речи студентов / З.Х. Мусаева // Научные достижения студентов и учащихся: сборник статей V Всероссийского научно-исследовательского конкурса, Пенза, 15 января 2021 года. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2021. – С. 141–143.
11. Мухина, Е.А. Изучение акцентологических норм русского языка в процессе преподавания научного стиля речи иностранным студентам медицинских вузов / Е.А. Мухина // Дистанционные формы обучения иностранных студентов в медицинских вузах: практический аспект: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Волгоград, 27 января 2021 года / Под общей редакцией В.В. Шкарина. – Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет, 2021. – С. 76–79.
12. Никитина, Т.В. Формирование коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в условиях цифровизации образовательного процесса / Т.В. Никитина // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2021. – № 2. – С. 81–88. – DOI 10.24412/2308–717X-2021–2–81–88.
13. Покотыло, М.В. Русский язык и профессиональная коммуникация / М.В. Покотыло; Ростовский государственный университет путей сообщения. – Ростов-на-Дону: Ростовский го-

сударственный университет путей сообщения, 2017. – 178 с. – ISBN 978–5–88814–556–2.

14. Романенко, О.Н. Формирование акцентологических норм в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» / О.Н. Романенко // Ученые записки Казанского филиала «Российского государственного университета правосудия». – 2021. – Т. 17. – С. 298–300.
15. Сенина, А.Д. Акцентологические нормы в языковом сознании молодежи / А.Д. Сенина, Ю.С. Фомина // Духовный мир мусульманских народов Евразии. М. Акмулла – Великий башкирский просветитель XIX в. (XIV акмуллинские чтения): Материалы Республиканской (с международным участием) научно-практической конференции, Уфа, 24 октября 2019 года. – Уфа: Педкнига, 2019. – С. 140–142.
16. Фалина, В. А. К вопросу об изучении акцентологических норм в высшей школе / В.А. Фалина, М.В. Баделина // Глобальный научный потенциал. – 2018. – № 3(84). – С. 94–98.
17. Фесенко, О.П. Фонетическая составляющая речевого портрета современной молодежи (на примере речи курсантов военного вуза) / О.П. Фесенко // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2018. – Т. 17. – № 3. – С. 91–98. – DOI 10.15688/jvolsu2.2018.3.9.
18. Хачикян, А.Я. Сопоставительный анализ вокалических и акцентологических систем русского и армянского языков: специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Хачикян Анаида Яковлевна. – Москва, 2005. – 60 с.
19. Хомич, Г.В. Изучение темы «Акцентологические и орфоэпические нормы» в курсе «Стилистика и культура речи» на филологических факультетах вузов // IV Машеровские чтения. Материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных 28–29 октября. – Витебск: Витебский государственный университет, 2010 г. – С. 119–120.

TEACHING ACCENTOLOGICAL NORMS OF SPEECH STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Emelyanova O.B.

Don State Agrarian University

The article complements the research on the methodology of effective teaching of accentological norms of speech in a non-linguistic university. The subject of consideration is the elements of a system of methodological support for students aimed at improving the oral speech of future participants in business communication from the point of view of their accentological culture, conscious use of word forms taking into account normativity, the realization of language potential as a reflection of high motivation for self-improvement of personal linguistic culture. The author gives geographically determined reasons for violations of the norms of accentology, peculiar to the residents of the Rostov region, which allows you to choose the most optimal methodological and pedagogical ways of their correction. The article suggests the forms of pedagogical work that form a system that allows developing accentological skills of oral speech. Russian Russian accent This system of work is represented by the

following areas: the pre-communicative stage, at which a number of classes are planned and then conducted to teach the rules of Russian literary accent, the attention of students is drawn to the specifics of Russian accent; the communicative stage, at which there is active methodological work on the formation of direct accentological skills and the main task of the teacher becomes the development of skills for the correct placement of stress in words., formation of students' understanding of imperative and dispositive norms; correctional pedagogical activity to improve the formed skills, carried out as classroom and as independent work of students. The author comes to the conclusion that the proposed system of pedagogical work on the formation of accentological skills allows students of a non-linguistic university to gradually master the norms of speech behavior in professional discourse and helps to make a conscious choice of ways of speech communication.

Keywords accentological norms of speech; teaching students of non-linguistic universities; violation of accentological norms; teaching stress; stress in the word; causes of violation of accentological norms; conscious observance of accentological norms; speech of residents of the Rostov region; development of linguistic personality; communication in the business sphere.

References

1. Abbasova, Z.B. Teaching the culture of Russian speech to non-philologists / Z.B. Abbasova, N.V. Potyavina, K.M. Snezhko // Modern trends in the study and teaching of the Russian language and literature: Materials of reports and messages XXII International Scientific and Methodological Conference, St. Petersburg, February 03, 2017. – St. Petersburg: St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, 2017. – P. 88–91.
2. Accentological norms and features of stress in Russian. – Text: electronic // Myfilology.ru – informational philological resource: [website]. – URL: <https://myfilology.ru/147/akcentologicheskie-normy-i-osobennosti-udareniya-v-russkom-yazyke/> (date of access: 1.03.2022)
3. Vadzhibov, M.D. Regarding violations of some accentological norms // M.D. Vajibov. – Physiological sciences. – No. 6.1–2016. – P. 154–160.
4. Vorobyeva, M.I. Accentological norms in the culture of speech of the future economist / M.I. Vorobyeva // Socio-economic policy of Russia in the transition to an innovative development path: materials of the 8th international scientific and practical conference, Barnaul, June 22, 2016 of the year. – Barnaul: IP Kolmogorov I.A., 2016. – P. 180.
5. Zhrebilo, T.V. General and educational dictionaries of linguistic terms in terms of bilingualism (review) / T.V. Zhrebilo // General and educational lexicography in terms of bilingualism: Theory. Research methods. Technologies: Proceedings of the National Scientific Conference with International Participation, Grozny, October 23–25, 2019. – Grozny: Chechen State Pedagogical University, 2019. – P. 5–19.
6. Zinder, L.R. General phonetics and selected articles: [textbook] / L.R. Zinder; [comp., intro. Art. L.V. Bondarenko]. – 2nd ed., corrected. and additional – Moscow: Academia; St. Petersburg: St. Petersburg State. un-t, Faculty of Philology, 2007. – 574, [1] p.: ill., tab.; 22 cm. – (Higher education / Faculty of Philology of the St. Petersburg State University) (Classic educational book) (Classicus) ; ISBN 978–5–8465–0623–7
7. Kurakina, E.B. Trends in the development of accentological norms in the speech of modern young Muscovites: specialty 10.02.01 “Russian language”: dissertation abstract for the degree of candidate of philological sciences / Kurakina Elena Borisovna. – Moscow, 2011. – 30 p.
8. Mikhalevich, E.G. Formation of accent culture in the conditions of state bilingualism / E.G. Mikhalevich // Communicative positions of the Russian language in the Slavic borderlands: bilingualism and interlingual interference: Proceedings of the International Forum of Russianists, Novozybkov, May 24–26, 2018 / Edited by S.N. Starodubets, V.N. Pustovoirov. – Novozybkov: Limited Liability Company Avers Publishing House, 2018. – P. 123–127.
9. Muradyan, I.V. Interference orthoepic errors in the Russian speech of Ukrainians / I.V. Muradyan // Communicative positions of the Russian language in the Slavic borderlands: bilingualism and interlingual interference: Proceedings of the Inter-

- national Forum of Russianists, Novozybkov, May 24–26, 2018 / Edited by S.N. Starodubets, V.N. Pustovoitov. – Novozybkov: Limited Liability Company Avers Publishing House, 2018. – P. 170–175.
10. Musaeva, Z. Kh. Violation of accentological norms in the speech of students / Z. Kh. Musaeva // Scientific achievements of students and students: collection of articles of the V All-Russian Research Competition, Penza, January 15, 2021. – Penza: “Science and Education” (IP Gulyaev G. Yu.), 2021. – P. 141–143.
 11. Mukhina, E.A. Studying the accentological norms of the Russian language in the process of teaching the scientific style of speech to foreign students of medical universities / E.A. Mukhina // Distance forms of teaching foreign students in medical universities: a practical aspect: Materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, Volgograd, January 27, 2021 / Under the general editorship of V.V. Shkarina. – Volgograd: Volgograd State Medical University, 2021. – P. 76–79.
 12. Nikitina, T.V. Formation of the communicative competence of cadets of universities of the Federal Penitentiary Service of Russia in the context of digitalization of the educational process / T.V. Nikitina // Bulletin of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series No. 1. Psychological and pedagogical sciences. – 2021. – No. 2. – P. 81–88. – DOI 10.24412/2308-717X-2021-2-81-88.
 13. Pokotylo, M.V. Russian language and professional communication / M.V. Pokotylo; Rostov State University of Communications. – Rostov-on-Don: Rostov State University of Communications, 2017. – 178 p. – ISBN 978-5-88814-556-2.
 14. Romanenko, O.N. Formation of accentological norms within the framework of the discipline “Russian language and culture of speech” / O.N. Romanenko // Scientific notes of the Kazan branch of the “Russian State University of Justice”. – 2021. – T. 17. – S. 298–300.
 15. Senina, A.D. Accentological norms in the linguistic consciousness of young people / A.D. Senina, Y.S. Fomina // Spiritual world of the Muslim peoples of Eurasia. M. Akmulla – The Great Bashkir Enlightener of the 19th Century (XIV Akmulla Readings): Materials of the Republican (with international participation) scientific and practical conference, Ufa, October 24, 2019. – Ufa: Pedkniga, 2019. – S. 140–142.
 16. Falina, V.A. To the question of the study of accentological norms in higher education / V.A. Falina, M.V. Badelina // Global Scientific Potential. – 2018. – No. 3 (84). – S. 94–98.
 17. Fesenko, O.P. Phonetic component of the speech portrait of modern youth (on the example of the speech of cadets of a military university) / O.P. Fesenko // Bulletin of the Volgograd State University. Series 2: Linguistics. – 2018. – T. 17. – No. 3. – S. 91–98. – DOI 10.15688/jvolsu2.2018.3.9.
 18. Khachikyan, A. Ya. Comparative analysis of the vocal and accentological systems of the Russian and Armenian languages: specialty 10.02.20 “Comparative-historical, typological and comparative linguistics”: abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Philology / Khachikyan Anaida Yakovlevna. – Moscow, 2005. – 60 p.
 19. Khomich, G.V. The study of the topic “Accentological and orthoepic norms” in the course “Style and culture of speech” at the philological faculties of universities // IV Masherov Readings. Materials of the international scientific-practical conference of students, graduate students and young scientists on October 28–29. – Vitebsk: Vitebsk State University, 2010 – S. 119–120.

Обеспечение информационной безопасности при применении элементов дистанционного образования

Зуфарова Анна Сергеевна,

старший преподаватель кафедры «Информатика»,
Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 006694@pnu.edu.ru

Актуальность данной темы обусловлена тем, что с развитием компьютерных технологий, образовательный процесс активно внедряет информационные технологии и переходит на смешанное обучение. Благодаря этому учащейся и педагоги активно применяют цифровые технологии, что способствует хранению, обработке, накоплению и передаче информации в электронном формате. В итоге большая часть информации циркулирует в обществе в электронном формате в цифровом пространстве. Участники образовательного процесса не только трудятся, но отдыхают виртуальной среде. Смешанное обучение – можно сказать, что это часть образовательного пространства, в котором происходит формирование навыков и качеств у учащихся в 21 веке. Но при использовании информационных технологий, выявляются недостатки в классических методах защиты информации: антивирусы, проверка доступа, защита ПО и другое. В настоящее время, огромную роль играет кибербезопасность, так как почти вся информация оцифрована и очень уязвима для мошенников.

В связи с этими проблемами, необходима разработка новых моделей, методов и технологий защиты информации учащихся, использующих глобальную сеть интернет.

Ключевые слова: информационная безопасность, глобальная сеть интернет, кибербезопасность, смешанное обучение, атаки, образовательный процесс.

Актуальность данной темы обусловлена переменами в современной социальной, экономической и политической жизни общества.

Так же видна тенденция в современном образовательном процессе: происходит переход от классического образования к смешанному образованию [1]. Компьютерные технологии в образовательном процессе превратились в мощное средство для педагогов и учащихся.

Связи с этим стала доступна неконтролируемая информация в больших объемах для учащихся. Учащихся должны уметь фильтровать нужную им информацию и быть стойкими перед информационными атаками. В основном учащиеся пользуются всемирной паутиной для поиска нужной им информации для учебы, не электронными библиотеками. А то, что быстро и просто. В итоге учащиеся получают дезинформированную информацию. В сети интернет много ложной и «фейковой» информации.

Так же видно, что с развитием информационных технологий, эволюционируют не только программное обеспечение, но и активизируется «воры» информации. Они осуществляют различные атаки на интересующих им информацию, например военные или коммерческие объекты, частную жизнь и другое. Эта информация становится доступна для мошенников. Но образовательный процесс более уязвим в нынешнее время. Дети и подростки менее защищены от пропаганды общества и других атак. В настоящее время осуществляются целенаправленные психологические атаки на сознание учащихся.

Информационная безопасность актуальна на протяжении многих лет, а особенно в настоящее время, занимает одно из важных мест в современном мире. Любое государство, компания или человек хочет защитить свою информацию (военную, коммерческую или личную), уменьшить угрозы атаки, удаления, подмены информации и другие действия. В 21 веке огромную роль играет кибербезопасность, так как почти вся информация оцифрована и очень уязвима для мошенников. Поэтому информационная безопасность в образовательном учреждении должна обеспечить сохранность не только персональных данных касающихся учащихся, преподавателей, архивов и другой информации, но и гарантировать не проникновения любой пропаганды воздействующую на сознание учащихся.

В настоящее время образовательный процесс переходит от ограниченного доступа к информации к неограниченному доступу информации.

Влияние компьютеризации на образовательный процесс были рассмотрены в работах. Г. Гейна, В.Н. Каптелинина, А.П. Ершова, А.Л. Семенова, А.А. Кузнецова, а так же проходят исследование проникновение информационных технологий по педагогическому осмыслению: В.Г. Парфенова, А.Г. Асмолова, Б.Б. Вендровской, А.А. Веряева, М.Б. Игнатъева, А.А. Кузнецова, С.Н. Позднякова, А.Ю. Уварова [2].

Сейчас активно внедряется информационные технологии в образовательный процесс, с целью улучшить обучение учащихся. Так образовательный процесс направляет на творческое развитие и самостоятельную деятельность учащихся. Ребята используют всемирную паутину интернет для получения нужной информации.

Глобальную сеть интернет нельзя рассматривать как благополучную образовательную среду. К опасностям информационной безопасности учащихся следует отнести: доступность, неподконтрольность, неограниченный и недостоверный объем информации, воздействие на физиологические системы человека, содержание манипулированного характера, дезориентирующая информация.

Так же возможны, атаки с извлечением конфиденциальных данных из обученных моделей, неконтролируемое поведение дообучаемых чат-ботов, атаки уклонения системы детекции объектов и другое. Основная причина уязвимости информационных систем – это ошибки в программном обеспечении. Компьютерные атаки осуществляются путем эксплуатации дефектов, точнее в нахождении уязвимости, в программном обеспечении, в коде программы, аппаратуре.

Ведущие государственные или коммерческие организации активно вкладывают деньги в разработку безопасности и интегрируют программные продукты в свои отрасли, чтобы не быть уязвимыми для хакерских атак. Но даже на самую «передовую защиту» найдется хакер, который ее взломает. Поэтому исследование и внедрение новых алгоритмов в области кибербезопасности требует тщательного исследования и времени, которое позволит увидеть хотя бы намек на атаку извне и обезвредить ее. Но эти передовые технологии не доходят до образовательных учреждений и простых пользователей. А нужно как-то защитить общество от агрессивных атак.

Рассмотрим основные угрозы информационной безопасности в образовательной среде:

1. Физическое воздействие на компьютерную и аппаратную технику.
2. Программное воздействие (хакерские атаки, вирусы)
3. Повреждение носителей информации (специально или случайно)
4. Сами учащиеся, которые подвержены внешнему агрессивному влиянию извне (влияние соцсетей, интернету и другое).

Методы и средства защиты информации в каждую историческую эпоху тесно связаны с уровнем

развития техники и науки. В 20–21 веках, техника и наука развивается стремительно. Поэтому информационная безопасность стала стремительно развиваться благодаря техническому прогрессу и необходимости хранения, обработки и передачи информации.

Рассмотрим способы защиты информационной безопасности образовательного учреждения:

1. Организационные меры
 - Законодательные меры
 - Морально-этнические меры
 - Административные меры
 - Организационно-технические меры
2. Программно-технические средства защиты информации
 - Стенаграфические методы
 - Криптографические методы
 - Методы и средства технической защиты информации

Рассмотрев ключевые вопросы информационной безопасности. Что защищать? От кого защищать? Как и чем защищать? Понятно, что информацию можно защитить с помощью различного программного и технического обеспечения, специализированных программ и другого. Но как же защитить наших детей от психологического воздействия и от «зомбирования» извне.

С начальной школы у всех детей есть гаджеты, подключенные к сети интернет. Дети сидят бесконечно в социальных сетях, информационных чатах, где могут находиться злоумышленники. Понятно, что в 21 веке нельзя приставить себе жизнь без гаджетов, но отгородить учащихся от ненужной и агрессивной информации можем.

Проблема заключается в отсутствии единой модели защиты информационной безопасности в образовательном процессе, так же не хватает потенциальных возможностей в информатизации образования. Так же в отсутствие законодательных и нормативных-правовых документов, определяющих уровень нравственности информации циркулируем в глобальной сети интернет. Это все факты обостряют проблему воспитания учащихся (школьников, студентов).

Решить многие проблемы можно: использовать все меры защиты информации в комплексе. Так же привлечь родителей учащихся для разъяснения и ограничения информации на гаджетах, ноутбуках и компьютерах. Так же просматривать посещаемы страницы детей, но основании это можно вносить изменения в доступ к информации.

А также нужно ввести новый предмет «Основы информационной безопасности» в образовательных учреждениях: школах, техникумов, институтов.

Литература

1. Зуфарова А.С. Смешанное обучение как средство повышения качества образовательного процесса // В сборнике: Актуальные тенденции и инновации в развитии российской науки.

Сборник научных статей. Москва, 2020. С. 31–36.

2. Возможность развития информационно-образовательной среды ВУЗА. Zufarova A.S. Управление образованием: теория и практика. 2020. № 3 (39). С. 81–88.
3. Обеспечение безопасности в образовательных организациях: теория и практика: учебное пособие / Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина, Л.Г. Пак и др. – Оренбург: Издательско-полиграфический комплекс «Университет», 2019. – 199 с.

ENSURING INFORMATION SECURITY WHEN USING ELEMENTS OF DISTANCE EDUCATION

Zufarova A.S.

Pacific National University

The relevance of this topic is due to the fact that with the development of computer technology, the educational process is actively introducing information technology and moving to blended learning. Thanks to this, students and teachers actively use digital technologies, which contributes to the storage, processing, accumulation and transmission of information in electronic format. As a result, most of the information circulates in society in electronic format in

the digital space. Participants in the educational process not only work, but also relax in a virtual environment. Blended learning – we can say that this is part of the educational space in which the formation of skills and qualities of students in the 21st century takes place. But when using information technology, shortcomings are revealed in the classical methods of information protection: antiviruses, access checks, software protection, and more. Currently, cybersecurity plays a huge role, since almost all information is digitized and is very vulnerable to fraudsters.

In connection with these problems, it is necessary to develop new models, methods and technologies for protecting the information of students using the global Internet.

Keywords: information security, global Internet, cybersecurity, blended learning, attacks, educational process.

References

1. Zufarova A.S. Blended learning as a means of improving the quality of the educational process // In the collection: Current trends and innovations in the development of Russian science. Collection of scientific articles. Moscow, 2020. S. 31–36.
2. The possibility of developing the information and educational environment of the university. Zufarova A.S. Education management: theory and practice. 2020. No. 3 (39). pp. 81–88.
3. Ensuring security in educational organizations: theory and practice: textbook / L.A. Akimova, E.E. Lutovina, L.G. Pak et al. – Orenburg: University Publishing and Printing Complex, 2019. – 199 with.

Повышение эффективности обучения иностранных учащихся на подготовительных факультетах в вузах России путём предупреждения возникновения прокрастинации

Иванова Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Русский язык для иностранных граждан», Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)
E-mail: eivanova53@mail.ru

В наши дни обучение иностранных слушателей подготовительных факультетов в вузах России происходит в условиях глобальнейших изменений не только в мире и в стране, но и в системе образования. Бесспорно, особенно острой становится необходимость ценить и уважать представителей иных лингвокультурных общностей именно за их самобытность, неповторимость. Одним из факторов, серьёзно усложняющих процесс обучения иностранных обучающихся в наше время, особенно в формате онлайн, является всё более популярное среди молодёжи явление – прокрастинация, то есть откладывание дел на неопределённое время. В формате дистанционного обучения, к которому преподаватели периодически вынуждены прибегать, без сомнения, учащиеся более расслаблены, менее сконцентрированы на работе и, к сожалению, менее мотивированы. Как результат, мы наблюдаем снижение эффективности обучения иностранцев русскому языку и другим дисциплинам на этапе довузовской подготовки.

Ключевые слова: эффективность обучения иностранных обучающихся, прокрастинация, методы обучения, роль преподавателя в процессе обучения.

Обучение иностранцев на подготовительных факультетах строится с учётом ряда особенностей: крайне сжатые сроки обучения, размытые сроки заезда и особенности комплектования групп (в том числе особенности работы с полиэтническими группами), отличающийся уровень базовой подготовки и фоновых знаний, который не всегда проверяется и анализируется с помощью входного тестирования, и т.д. Таким образом, возникает потребность в использовании новых образовательных технологий, позволяющих вести обучение иностранных слушателей в удобном для них темпе и месте, зачастую по индивидуально составленному для них расписанию и образовательному маршруту, характеризующемуся интерактивностью и оперативной обратной связью. Не вызывает сомнения факт, что эффективность дальнейшего профессионального обучения иностранцев в немалой степени будет зависеть от продуманности и слаженности общей работы преподавателей всех дисциплин. Успех на этом пути будет зависеть от многих факторов, в том числе и от индивидуальных психофизиологических особенностей обучающихся, и от группы, в которой они учатся. А преподаватели, в свою очередь, добиваясь успехов или переживая неудачи, вновь и вновь вынуждены продолжать пересматривать методы своей работы и искать методические решения возникающих в процессе обучения проблем.

Сегодня, стремясь к тому, чтобы эффективность обучения не снижалась, а возникновения проблем, способствующих этому, можно было избежать, нам представляется необходимым рассмотреть причины и предпосылки возникновения прокрастинации у иностранных слушателей подготовительных отделений российских вузов и, впоследствии, предупредить её появление и влияние на качество их обучения.

Исследования показывают, что особенно подвержены прокрастинации именно студенты, и их не пугает даже возможное отчисление из университета. Исследование, проведённое на кафедре психологии и образования Дальневосточного Федерального Университета, показало, что более 56% из них в средней степени страдают от прокрастинации.

Как известно, прокрастинация – это откладывание задач, дел и поручений, которые становятся причиной сложностей в учёбе и работе, а также приводят к неприятным психологическим последствиям. Интересно и удивительно, что человек, страдающий прокрастинацией, не получает

от этого никакого удовольствия, потому что важные дела, которые необходимо завершить, мешают ему полноценно радоваться жизни.

Внутри человека происходит сильное сопротивление выполнению запланированных действий. Например, обучающийся понимает, что необходимо, например, подготовиться к сдаче зачёта, экзамена или подготовить какое-то задание, но он пугается того, что будет менее успешным среди однокурсников, что над ним будут смеяться, что он не справится с заданием и поэтому не хочет брать на себя ответственность. В итоге экзамен или зачёт не сданы, задания не подготовлены, преподаватель и родители недовольны, сам человек испытывает стресс.

Итак, почему и как происходит возникновение данного феномена у обучающихся (в том числе и иностранных)?

Прежде всего, почти все они переживают из-за возможности неудачи, в результате чего механизм тревожности вызывает появление прокрастинации. Мозг тревожного человека буквально не может находиться в неопределённости – для него это колоссальный стресс, так как человек, находящийся в состоянии тревоги, будет везде видеть наихудший сценарий развития событий и не будет предпринимать никаких действий, потому что не считает это рациональным. Следует сразу отметить, что этот факт может продолжать крайне негативно влиять и на дальнейшую карьеру будущего специалиста, поэтому родителям и учителям необходимо уже в школьные годы контролировать эти особенности поведения учащихся.

В то время как некоторые обучающиеся встревожены возможными неудачами, многие другие испытывают не активно тревожное, а депрессивное состояние из-за того, что ожидают, что у них опять ничего не получится, и в результате даже не хотят попытаться что-то изменить. Такая ситуация может произойти с любым, кто несколько раз получал плохую оценку, хотя хорошо готовился к занятию. Предрасположенность к депрессии усиливает восприятие неудач, и обучающийся начинает воспринимать их как закономерность.

Очень часто в подобной ситуации студенты прекрасно понимают, что и когда они должны сделать (например, нужно подготовить задание, презентацию или доклад строго до конца месяца), но всё равно не могут заставить себя действовать. В результате депрессия только усугубляется из-за чувства вины.

Очень интересно, что наш мозг устроен так, что действовать он готов только ради значимой для него награды. Чем заманчивее для него это вознаграждение (например, признание успеха одноклассниками, преподавателями, родителями или внутреннее удовлетворение от своих действий), тем активнее он начинает активно работать. Вероятно, наиболее распространённая причина возникновения феномена, рассматриваемого нами в данной статье, – неинтересная для конкретного

учащегося специальность или конкретная учебная дисциплина.

Кроме того, зачастую многие обучающиеся ставят своей задачей выполнение любого задания без изъянов и недочётов. Такие студенты-перфекционисты точно знают, как работа должна быть выполнена. Конечно, достигнуть идеала не получится, и они это тоже знают, потому что уже не раз пробовали. Такие обучающиеся предпочитают даже не начинать, потому что любая деятельность, с их точки зрения, приводит к неправильному (по их мнению) результату.

Интересно, что ещё одной причиной может быть смещение приоритетов в поставленных целях. В этом случае даже взрослый человек легко загорается идеями, ставит себе много задач и начинает реализацию с самых лёгких и интересных. Важные же дела накапливаются, а он начинает жаловаться на трудности с концентрацией. Примечательно, что в остальном такие обучающиеся могут вести себя ответственно, но их мозг постоянно ищет новые интересные идеи.

Чтобы помочь особенно иностранным слушателям, которые находятся далеко от дома в менее контролируемой ситуации, побороть эту проблему, мы предлагаем родителям и преподавателям приложить некоторые дополнительные усилия.

Прежде всего, родителям (ещё на этапе обучения в школе) необходимо выявить причину возникновения и развития данной проблемы ещё у школьника (и будущего студента). Осознать проблему – это уже половина успеха. Например, если обучающийся понимает, что он стремится к идеальному выполнению заданий и осознаёт это в момент ступора, у психики появляется возможность принять решение и всё же дать сигнал к действию. То же самое касается боязни неудачи и других психологических причин прокрастинации.

На следующем этапе крайне важно серьёзно подойти к выбору будущей профессии. Неинтересные дела отнимают невероятно много ресурсов, эмоций и сил. И мы понимаем, что если некоторых неинтересных дел нельзя избежать, то место будущей учёбы, а в дальнейшем сферу своей деятельности, следует выбирать, исходя из своих интересов.

Далее следует научить обучающихся «договариваться с собой» (например – сделать работу так хорошо, как он сможет, но не идеально (подходящее решение для перфекциониста), вспомнить, что результат часто бывает позитивным, разобраться, зачем он учится на самом деле, и обязательно определить самые важные дела и цели (чтобы избежать нарушения целеполагания).

Ну, и наконец, всем обучающимся необходимо постоянно ставить чёткие цели и правильно организовывать своё свободное и рабочее время (тайм-менеджмент). Необходимо использовать списки дел, а также отмечать выполненные из всех запланированных. Очень полезным нам представляется следование определённому распорядку дня. Кроме того, было бы полезно для всех

учащихся определить свой период максимальной продуктивности и назначать именно на это время важные дела. Иными словами, чрезвычайно необходимым нам видится постоянное развитие силы воли, занятие спортом и соблюдение всех договоренностей [6].

За выполненные в срок дела прежде всего родителям необходимо награждать будущих студентов и школьников свободным временем, любимой пищей, прогулкой, занятиями любимым делом.

Не вызывает сомнения тот факт, что именно преподаватели на занятиях в вузах способны помочь иностранным обучающимся побороть данную проблему, продолжая мотивировать их интересными, творческими заданиями, путём повышения уверенности в себе, мотивируя их к достижению поставленных целей в том числе и в изучении русского языка, на котором им предстоит освоить будущую специальность и получить высшее образование, чтобы в будущем построить успешную карьеру в своих странах и обеспечить себе и своим семьям достойную жизнь [1].

Бесспорно, высокая эффективность обучения достигается в том числе благодаря личностно-ориентированному обучению и усилению мотивации с помощью применения интерактивных методов, которые позволяют слушателям подготовительных факультетов проявлять свою личность, активность и даже автономность [4].

Кроме того, следует помнить, что центральное место в обучении языку занимает интеракция, то есть взаимодействие слушателей-иностранцев друг с другом и преподавателем. Именно благодаря тому, что их внимание сосредоточено на получении аутентичного послания, послания содержащего интересную для всех собеседников информацию в ситуации одинаково значимой для них, их коллективная деятельность также способствует расширению словарного запаса, позитивному и расслабленному общению [5].

Очень эффективным средством в повышении мотивации иностранцев может быть кинофильм, который также рекомендуется использовать для интенсификации процесса обучения, так как он является синтетическим средством, при помощи которого осуществляется введение страноведческой и лингвострановедческой информации и одновременно обучение лексике, грамматике, чтению, устной и письменной речи, так как именно «звукозрительный синтез кино, яркость и достоверность изображения создают ту основу, на которой строится обучение языку, тесно связанное с освоением реальной иноязычной действительности» [3].

И, наконец, крайне важным фактором повышения эффективности и комфорта в обучении иностранцев является формирование межкультурной компетенции, что возможно лишь при помощи межкультурного обучения, представляющего собой «индивидуальный процесс развития личности, ведущий к изменению поведения индивидуума, связанного с пониманием и принятием культурно-

специфических форм поведения представителей других культур» [2].

Основываясь на опыте работы в последние годы, хотелось бы заметить, что в силу особенностей нации и традиций, учащиеся из Китая и Вьетнама менее подвержены рассматриваемому нами в данной статье явлению, так как им свойственна исполнительность, пунктуальность, высокая дисциплинированность и уважение к мнению преподавателя. Они достаточно редко пропускают занятия и игнорируют задания, которые необходимо выполнить (несмотря на то, что среди китайских учащихся встречаются крайне сложные для обучения слушатели, они всё равно работают крайне усердно, и в силу своих возможностей выполняют инструкции преподавателя). Однако, слушателям из арабских стран исключительно необходим контроль и помощь преподавателя, так как даже неподверженные прокрастинации обучаемые крайне сложно могут себя организовать и поддерживать дисциплину в учебной группе. Как известно, труд для них, в отличие от выходцев из азиатских стран, всегда являлся тяжёлой повинностью, которой они всегда стремились избежать.

Итак, возвращаясь к вопросу о повышении мотивации у учащихся в целях борьбы с прокрастинацией, хотелось бы ещё раз отметить, что преподавателям и родителям крайне важно помнить, что прокрастинация – это не просто лень, а нарушение механизмов психики. Она приводит к перманентному чувству вины и бессилия, а также реальным проблемам в учёбе. Особенно тяжело приходится слушателям, которые оказались далеко от дома, семьи, привычных комфортных условий жизни, стремясь к новому опыту, они порой оказываются просто психологически не готовы ко взрослой жизни, где им предстоит брать ответственность за себя и своё будущее в свои руки. В практике работы с иностранцами были случаи, когда обучающиеся, которые в начале учебного года показывали прекрасные результаты, просто бесполезно проживали год своей жизни вдалеке от семьи, просто из-за того, что сначала не выполнили несколько контрольных работ, а потом не сдали (или плохо сдали) экзамены, а потом просто опустили руки, понимая, что не смогут догнать своих одноклассников, которые шаг за шагом отдалялись от них в изучении той или иной дисциплины. Слушателям приходилось просто возвращаться домой в полном разочаровании в себе, в будущем, в жизни.

В заключение, хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что победить прокрастинацию поможет своевременное осознание обучающимися проблемы, договоренность с собой, постоянное применение методик тайм-менеджмента и планирования, а также поиск интересных занятий, которые можно сделать основным делом своей жизни. Ещё раз хотелось бы призвать преподавателей русского языка и других дисциплин на подготовительных факультетах не списывать все неудачи учащихся на их лень (что зачастую не так далеко от истины, но не всегда является основной причиной),

а помогать обучающимся, уделять каждому из них хоть немного своего внимания и, конечно, всегда находится с ними в тёплых человеческих отношениях.

Литература

1. Касарова В.Г., Кременецкая Л.С. Использование практикума «Гуляем по Москве» на занятиях по русскому языку как иностранному для совершенствования навыков речевой деятельности. В сборнике Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов по материалам VI международной научно-практической конференции. 2019. С. 71–75.
2. Кожевникова М.Н. Формирование межкультурной компетенции китайских учащихся. В сборнике Профессионально-направленное обучение русскому языку иностранных граждан. Сборник научных трудов. Ч. 2. МАДИ ГТУ. – М., 2008. С. 4–7.
3. Константинова Л.А., Ефремова Л.В. Смотрим фильм – учимся русскому языку (О структуре учебного пособия по русскому языку на материале видеофильмов). В сборнике Профессионально-направленное обучение русскому языку иностранных граждан. Сборник научных трудов. Ч. 2. МАДИ ГТУ. – М., 2008. С. 13–17.
4. Орлова Е.В. Использование интерактивных методов при обучении русскому языку иностранных учащихся. В сборнике Профессионально-направленное обучение русскому языку иностранных граждан. Сборник научных трудов. Ч. 2. МАДИ ГТУ. – М., 2008. С. 82–85.
5. Трутнева Л.С. Невербальные средства общения в процессе формирования социокультурной компетенции иностранных учащихся. В сборнике Профессионально-направленное обучение русскому языку иностранных граждан. Сборник научных трудов. Ч. 2. МАДИ ГТУ. – М., 2008. С. 153–158.
6. <https://www.popmech.ru/science/790783-kak-pobedit-prokrastinaciyu-v-obuchenii/>

IMPROVING THE EFFICIENCY OF TEACHING FOREIGN STUDENTS AT PREPARATORY DEPARTMENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES BY PREVENTING THE OCCURRENCE OF PROCRASTINATION

Ivanova E.V.

Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI)

Nowadays, the training of foreign students of preparatory faculties in Russian universities takes place in the context of the most global changes not only in the world and in the country, but also in the education system. Undoubtedly, the need to appreciate and respect representatives of other linguistic and cultural communities for their originality and uniqueness becomes especially acute. One of the factors seriously complicating the process of teaching foreign students nowadays, especially in the online format, is an increasingly popular phenomenon among young people – procrastination, that is, postponing things indefinitely. In the distance learning format, to which teachers are periodically forced to resort, without a doubt, students are more relaxed, less focused on work and, unfortunately, less motivated. As a result, we observe a decrease in the effectiveness of teaching foreign students the Russian language and other disciplines at the stage of pre-university training.

Keywords: The effectiveness of teaching foreign students, procrastination, teaching methods, the role of the teacher in the learning process.

References

1. Kasarova V.G., Kremetskaya L.S. Using the workshop “Walking around Moscow” in the classroom in Russian as a foreign language to improve the skills of speech activity. In the collection International education and cooperation. Collection of scientific papers based on materials of the VI International Scientific and Practical Conference. 2019. P. 71–75.
2. Kozhevnikova M.N. Formation of intercultural competence of Chinese students. In the collection Vocational-oriented teaching of the Russian language to foreign citizens. Collection of scientific papers. Part 2. MADI GTU. – M., 2008. S. 4–7.
3. Konstantinova L.A., Efremova L.V. We watch a film – we learn the Russian language (On the structure of the textbook on the Russian language based on video films). In the collection Vocational-oriented teaching of the Russian language to foreign citizens. Collection of scientific papers. Part 2. MADI GTU. – M., 2008. S. 13–17.
4. Orlova E.V. The use of interactive methods in teaching Russian to foreign students. In the collection Vocational-oriented teaching of the Russian language to foreign citizens. Collection of scientific papers. Part 2. MADI GTU. – M., 2008. S. 82–85.
5. Trutneva L.S. Non-verbal means of communication in the process of forming the socio-cultural competence of foreign students. In the collection Vocational-oriented teaching of the Russian language to foreign citizens. Collection of scientific papers. Part 2. MADI GTU. – M., 2008. S. 153–158.
6. <https://www.popmech.ru/science/790783-kak-pobedit-prokrastinaciyu-v-obuchenii/>

Проектирование генератора заданий по высшей математике с использованием рекурсивных функций

Муханов Сергей Александрович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математика» Московского политехнического университета, доцент кафедры высшей математики и программирования МИРЭА – Российского технологического университета
E-mail: s_a_mukhanov@mail.ru,

Муханова Анна Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей алгебры, элементарной математики и методики преподавания математики Московского государственного областного университета
E-mail: aa.mukhanova@mail.ru

Успешное обучение студентов математике невозможно без самостоятельного выполнения ими практических заданий, составление которых вручную весьма трудоемко. В данной статье рассматривается технология проектирования генераторов заданий по разделу высшей математики, связанному с вычислением производной. За трансляцию математических формул в читаемый вид отвечает системы компьютерной верстки (или транслятор) TeX (или LaTeX), а также в сети интернет, например, при использовании библиотеки KaTeX. Единообразие генерируемых вариантов, может быть достигнуто с использованием хэш-функции, вычисляемой на основе, например, фамилии и имени студента и номера группы. В статье дается краткий обзор алгоритмов генерации заданий по курсу высшей математики и подробно разбирается один из них, построенный на базе рекурсивных функций на языке Python. Раздел курса высшей математики, связанный с вычислением производных, выбранный в качестве примера, позволяет наиболее полно реализовать возможности рекурсивных функций для генерации заданий, т.к. в данном разделе нет необходимости проверять корректность сгенерированных заданий. Указанный генератор может быть эффективно интегрирован в LMS MOODLE, что позволяет использовать его для построения дистанционных курсов.

Ключевые слова: генератор заданий, образовательные технологии, Moodle, веб-приложение, e-learning.

Введение

Для успешного усвоения курса высшей математики необходимо самостоятельное выполнение студентами значительного объема типовых заданий, что позволяет студентам выявлять типологические особенности задач и усваивать способы их решения. Также необходимо помнить, что, согласно кривой забывания Эббингауза [1], уже в течение первого часа забывается до 60% всей полученной на лекции информации, что говорит о необходимости повторения учебного материала.

Разработка большого объема таких заданий отнимает у преподавателя значительное время. В этой связи актуальным представляется разработка генератора заданий по учебному курсу. Обзор существующих генераторов, проведенный Посовым И.А. можно найти в [2]. Хороший обзор методов генерации заданий можно найти у Я.Ю. Коновалова и С.К. Соболева в [3]. Также данной проблеме посвящены работы В.В. Карнаухова [4], В.В. Кручинина и др. [5] За рубежом более популярны системы генерации тестовых заданий, что отражено, например, в работах Gangur, M. или Gladavská, L. and Plevný, M. [6,7]

Необходимо отметить, что при разработке генератора заданий по курсу высшей математики приходится учитывать сложность набора математических формул. Решить указанную проблему можно используя для подготовки формул, да и целиком для текста типовых расчетов систему компьютерной верстки TeX или LaTeX. Данная система позволяет подготовить содержание типового расчета, включающего сложные математические формулы, в виде обычного текста, что позволяет эффективно использовать функции по работе со строками в языках программирования для генерации соответствующих текстовых файлов, которые потом при обработке в системах компьютерной верстки позволяют получить файл формата PDF с корректно отображаемыми математическими формулами.

Помимо использования в системах компьютерной верстки сгенерированные формулы можно на страницах в сети интернет, например, при использовании библиотеки KaTeX. Данная библиотека позволяет использовать генерацию формул с использованием, например, JavaScript. Ее преимуществом является то, что она не имеет зависимостей от других библиотек и обеспечивает высокую скорость работы во всех современных браузерах. Помимо указанного способа есть еще и множество других способов интегрировать LaTeX

в HTML. Например, использование простой библиотеки LaTeXMathML.js на JavaScript или выпускаемая с открытым исходным кодом под лицензией Apache кроссбраузерная библиотека MathJax, которая позволяет отображать математические формулы в браузерах с использованием разметок MathML, LaTeX и ASCIIMathML.

Методы

Хэш-функция для обеспечения постоянного индивидуального набора заданий

Генератор заданий может работать от генератора случайных чисел. В этом случае, при каждом запуске генератора мы будем получать новые задания, что, во многих аспектах, крайне неудобно, т.к. не позволяет получать одинаковые наборы заданий преподавателю и студенту. Таким образом, преподаватель должен сгенерировать вариант и потом передать копию студенту, что неудобно или невозможно при размещении самого генератора на сайте.

С учетом сказанного выше, как нам представляется, важным моментом при проектировании генератора является возможность получения абсолютно одинаковых наборов заданий при вводе одного и того же набора данных. Таким образом, необходимо предусмотреть возможность генерации некоторого набора данных (обычно числовых) при вводе пользователем, например, своих ФИО и номера или названия группы, т.е. генерирования некоторой хэш-функции, которая будет, фактически, определять вариант задания, все наборы используемых для генерации функций и коэффициентов.

Различные способы генерации заданий по курсу высшей математики

Применительно к разным разделам математики способы генерации заданий могут существенно отличаться друг от друга. Так, например, для генерации многих заданий по линейной алгебре и аналитической геометрии достаточно просто генерировать коэффициенты в уравнениях, координаты точек и пр. Здесь, зачастую, даже нет особой необходимости в контроле получаемых значений. Возможно вам придется контролировать только саму возможность решения задачи с указанными коэффициентами. Например, само существование фигуры или тела, определяемого координатами его вершин. А, как нам кажется, даже это во многих учебных задачах не является необходимым, т.к. студент должен уметь работать и в нестандартных ситуациях, решать нестандартные задачи или видеть невозможность их решения и должен уметь обосновать невозможность решения (или однозначного решения) сформулированной задачи с ошибками в условии.

В некоторых разделах математики такой подход абсолютно неприменим, например, при проектировании генератора по теме, связанной с нахождением интегралов, нужно учитывать, что мы не можем проинтегрировать любую элементарную

функцию. Для каждого типа неопределённого интеграла необходимо создавать узкоспециализированный шаблон, позволяющий отработать каждый способ решения и при этом учитывать саму возможность применения обрабатываемого способа интегрирования. Например, если в задании необходимо взять интеграл с применением метода замены переменной, то необходимо учитывать, что для реализации указанного метода, в случае замены $t=f(x)$, обязательно в задании должна быть включена и функция $f'(x)$ [3].

В этой же серии будут и задания по теме «Дифференциальные уравнения», прежде всего потому, что решение таких заданий зачастую опять сводится к нахождению интегралов. Единственной возможностью здесь является выделение взаимосвязанных канонических форм заданий (например, соотношений $f(x)$ и $f'(x)$ в рассмотренном выше примере), гарантирующих возможность решения сгенерированных примеров.

Среди многих разделов математики, в плане генерации заданий, несколько особняком стоит раздел, связанный с нахождением производных. Особенность его обусловлена тем, что производную можно взять практически от любой функции, т.е. нет необходимости использовать то, что чуть выше мы называли каноническими формами записи заданий. В то же время, в отличие от заданий по разделам линейной алгебры и аналитической геометрии здесь должны генерироваться не просто коэффициенты, а именно сложные функции, разного уровня вложенности.

Рекурсивные функции в генерации заданий по теме «Производная»

Одним из возможных путей реализации генератора заданий по производным является использование рекурсивных функций в программировании генератора. Рекурсия – это термин в программировании, означающий вызов функцией самой себя. Этот прием может быть полезен, когда задача может быть естественно разделена на несколько аналогичных, но более простых задач, что мы и будем использовать для генерации сложной функции.

Все математические функции мы можем условно разбить на две большие группы:

- унарные – это те функции, у которых аргумент единственный. Например, тригонометрические функции, степенные, показательные и пр.
- бинарные – функции аргументами которых выступают два выражения (функции). Например, сложение, вычитание, умножение, деление, степенно-показательная.

Например, сложение, вычитание, умножение, деление, степенно-показательная.

При проектировании генератора для каждой из данных групп функций нами была разработана соответствующая функция на языке программирования. Сама функция имела строковый тип и результатом ее работы являлось текстовое выражение, представляющее генерируемое задание на языке LaTeX.

Результаты

При проектировании генератора для каждой из данных групп функций нами была разработана соответствующая функция на языке программирования. Сама функция имела строковый тип и результатом ее работы являлось текстовое выражение, представляющее генерируемое задание на языке LaTeX.

В качестве аргумента в эти функции передавались два параметра: идентификатор варианта и идентификатор сложности. По идентификатору варианта, как мы это описали в начале статьи, определялись значения переменных, определяющие выбор конкретной математической функции на языке LaTeX и (или) коэффициентов этой функции.

Идентификатор сложности, в свою очередь, определял количество уровней вложения функции и при вызове каждой следующей функции его значение уменьшалось на единицу. Дойдя до некоторого начального значения, генератор переставал вызывать новые функции – заканчивал работу.

Пример унарной функций на языке Python (некоторые повторяющиеся моменты мы опустили, поставив в коде троеточие):

```
def F1(IDcomplexity, IDvariant):
    if IDcomplexity>0:
        k=str(IDvariant)[IDcomplexity-1]
        if k=='0':
            return '\sin{' +F1(IDcomplexity-1, IDvariant)+'}'
        if k=='1':
            return '\cos{' +F1(IDcomplexity-1, IDvariant)+'}'
        if k=='2':
            #return '\tg{' +F1(IDcomplexity-1, IDvariant)+'}'
            return '\sqrt{' +str(random.randint(2,9))+'}'
            {' +F1(IDcomplexity-1, IDvariant)+'}'
    ...
    if IDcomplexity==0:
        return 'x'
```

Пример бинарной функции (повторяющиеся моменты опущены):

```
def F2(IDcomplexity, IDvariant):
    IDvariant2=int(str(IDvariant)[2:]+ str(IDvariant)
[:2])
    if IDcomplexity>1:
        k=str(IDvariant)[IDcomplexity-1]
        if k in '01':
            return F1(IDcomplexity-1, IDvariant)+''+F1(IDcomplexity-1, IDvariant2)
        if k in '234':
            return '\frac{' +F1(IDcomplexity-1, IDvariant)+'}'
            {' +F1(IDcomplexity-1, IDvariant2)+'}'
    ...
```

В результате использования всех указанных функций получалась текстовая строка, записанная в требуемом формате разметки, которая в нотации LaTeX дает математическую запись функции, производную которой и нужно найти студентам.

Обсуждение результатов

Одной из возможностей применения нашей разработки является интеграция с системами управления обучением (LMS), что особенно актуально в настоящее время. Элемент генерируемых заданий может гармонично стать частью электронного учебного курса Высшей математики. LMS Moodle поддерживает использование ресурсов широкого спектра форматов в том числе и требуемый для работы генератора LaTeX.

Дальнейшим развитием указанных идей может быть проектирование модулей, позволяющих преподавателю получить ответ на заданий или, более широко, получить набор заданий для осуществления контроля усвоения студентами учебной темы, в том числе и в виде теста.

Необходимо отметить, что рассмотренная технология может также использоваться для автоматизированного создания адаптивных тестов с учетом уровня знания отдельных учащихся, т.е. той области, в которой также ведутся интенсивные исследования [8,9].

Заключение

Предлагаемый нами подход к построению генератора заданий по высшей математике обладает гибкими возможностями по их индивидуальной настройке, а также потенциалом к дальнейшему развитию до более полноценной и универсальной системы.

В результате мы получили готовое приложение, которое уже сейчас может помогать в учебном процессе. Оно обладает следующим функционалом:

- выбор количества генерируемых заданий;
- вывод сгенерированных заданий в HTML- или PDF-файл;
- генерация постоянного индивидуального набора заданий для каждого студента;
- выбор сложности генерируемых заданий.

Литература

1. Ebbinghaus, Hermann (1913). Memory: A Contribution to Experimental Psychology. *Annals of Neurosciences*. Vol. 20. Teachers College, Columbia University. pp. 155–6. doi:10.5214/ans.0972.7531.200408. ISBN978-0-7222-2928-6.
2. Посов Илья Александрович Обзор генераторов и методов генерации учебных заданий // ОТО. 2014. № 4.
3. Коновалов Я.Ю., Соболев С.К. Методические аспекты компьютерного генерирования заданий по математике // Машиностроение и компьютерные технологии. 2016. № 7.
4. Карнаухов В.М. Компьютерные генераторы контрольных работ в преподавании математики // Природообустройство. 2011. № 3.
5. Кручинин В.В., Магазинников Л.И., Морозова Ю.В. Модели и алгоритмы компьютерных

самостоятельных работ на основе генерации тестовых заданий // Известия ТПУ. 2006. № 8.

6. Gangur, M. (2011) 'Automatic generation of cloze questions'. CSEDU2011 – Proceedings of the 3rd International Conference on Computer Supported Education, Portugal, SciTePress – Science and Technology Publications, pp. 264–269.
7. Gladavská, L. and Plevný, M. (2014) 'Problems of automatic generation of questions for the purpose of testing the knowledge in a management science course'. DIVAI 2014: 10th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics. Prague, Wolters Kluwer, pp. 325–335.
8. Kapusta, J., Munk, M. and Turčáni, M. (2010) 'Evaluation of adaptive techniques dependent on educational content'. 4th International Conference on Application of Information and Communication Technologies, AICT2010, INSPEC Accession Number: 5611791. <http://dx.doi.org/10.1109/ICA-ICT.2010.5611791>.
9. Mine, T., Shoudai, T. and Suganuma, A. (2000) 'Automatic Exercise Generator with Tagged Documents Considering Learner's Performance'. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Chesapeake, VA, pp. 779–780.

DESIGNING A TASK GENERATOR FOR HIGHER MATHEMATICS USING RECURSIVE FUNCTIONS

Mukhanov S.A., Mukhanova A.A.

Moscow Polytechnic University, Moscow Region State University

Successful teaching of mathematics to students is impossible without their independent performance of practical tasks, the compilation of which manually is very laborious. This article discusses the technology for designing task generators in the section of higher mathematics related to the derivative calculation. The computer layout system (or translator) TeX (or LaTeX) is responsible for translating mathematical formulas into a readable form, as well as on the Internet, for example, using the KaTeX library. Uniformity of the generated options can be achieved based on a hash function calculated, for example, the student's last name and first name and

group number. The article gives a brief overview of the generating tasks algorithms in the course of higher mathematics and analyzes in detail one of them, built on the basis of recursive functions in the Python language. The section of the course related to the calculation of derivatives, chosen as an example, allows you to most fully realize the possibilities of recursive functions for generating tasks, because in this section, there is no need to check the generated tasks correctness. This generator can be effectively integrated into the LMS MOODLE, which makes it possible to use it to build distance courses.

Keywords: task generator, educational technologies, Moodle, web application, e-learning.

References

1. Ebbinghaus, Hermann (1913). Memory: A Contribution to Experimental Psychology. Annals of Neurosciences. Vol. 20. Teachers College, Columbia University. pp. 155–6. doi:10.5214/ans.0972.7531.200408. ISBN978-0-7222-2928-6.
2. Posov Ilya Aleksandrovich Review of generators and methods of generating educational tasks // OTO. 2014. No.4.
3. Konovalov Ya. Yu., Sobolev S.K. Methodological aspects of computer generation of tasks in mathematics // Mechanical engineering and computer technologies. 2016. No.7.
4. Karnaukhov V.M. Computer generators of control works in teaching mathematics // Nature management. 2011. No.3.
5. Kruchinin V.V., Shopinnikov L.I., Morozova Yu.V. Models and algorithms of computer independent work based on the generation of test tasks // Izvestia TPU. 2006. No. 8.
6. Gangur, M. (2011) 'Automatic generation of cloze questions'. CSEDU2011 – Proceedings of the 3rd International Conference on Computer Supported Education, Portugal, SciTePress – Science and Technology Publications, pp. 264–269.
7. Gladavská, L. and Plevný, M. (2014) 'Problems of automatic generation of questions for the purpose of testing the knowledge in a management science course'. DIVAI 2014: 10th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics. Prague, Wolters Kluwer, pp. 325–335.
8. Kapusta, J., Munk, M. and Turčáni, M. (2010) 'Evaluation of adaptive techniques dependent on educational content'. 4th International Conference on Application of Information and Communication Technologies, AICT2010, INSPEC Accession Number: 5611791. <http://dx.doi.org/10.1109/ICAICT.2010.5611791>.
9. Mine, T., Shoudai, T. and Suganuma, A. (2000) 'Automatic Exercise Generator with Tagged Documents Considering Learner's Performance'. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Chesapeake, VA, pp. 779–780.

Соревнования как инструмента формирования и развития социокультурных компетенций в школе: на примере Всероссийской олимпиады по английскому языку

Хотькина Марина Александровна,

ассистент кафедры иноязычного образования, Институт международного образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
E-mail: marinakhotkina@yandex.ru

В статье проанализированы особенности содержания социокультурной компетенции на Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку, роль и актуальность олимпиады как компонента образовательного процесса в условиях школы, а также особенности подбора и использования материалов для формирования и развития социокультурной компетенции при подготовке участников олимпиады. Кроме того, определены составляющие компоненты компетенции, их характерные особенности и роль как части олимпиады, так и необходимой составляющей общего уровня владения языком. В статье даны практические рекомендации по подбору и использованию материалов для подготовки к олимпиаде, необходимых как для формирования социокультурного компонента в рамках ВсОШ, так и для развития общего уровня владения английским языком в рамках европейского стандарта CEFR в условиях школы.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, Всероссийская олимпиада школьников по английскому языку, аутентичные материалы, межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция.

Массовое распространение веб-технологий в повседневной и образовательной среде обусловило важность формирования нового мировоззрения образовательной системы, поиска обновленных методов и форм обучения. Сегодня можно наблюдать повышение важности формирования социокультурной компетенции учеников при изучении иностранного языка, ведь именно социальная и культурная осведомленность играет одну из решающих ролей в успешной реализации учеников в современном мультикультурном мире. Процесс формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному открывает перед учеными широкий диапазон проблем, среди которых актуальным остается вопрос подготовки учеников к международной коммуникации как в реальной, так и в информационной среде.

Актуальность данного исследования заключается в определении роли всероссийской олимпиады школьников по английскому языку как реалии при обучении иностранному языку для формирования социокультурной компетенции учеников в условиях современности.

Цель работы проанализировать важность интеграции заданий всероссийской олимпиады для школьников по английскому языку в учебный процесс изучения иностранного языка, выделение главных аспектов использования таких заданий на занятиях с целью формирования социокультурной компетенции учеников, изучающих иностранный язык, обоснование необходимости акцентирования именно на формировании социокультурного компонента учениками с помощью аутентичных материалов.

Социокультурная компетенция – это умение использовать одновременно совокупность общекультурных, лингвокраиноведческих, социолингвистических и культуроведческих компонентов для достижения межкультурного взаимопонимания между отдельными лицами или группами представителей различных обществ через языковые и неречевые средства в рамках социокультурной картины одной из сторон коммуникации. Стоит отметить, что именно социокультурная компетенция способствует осознанию общего и отличного между народами, помогает избегать предубеждений и неуместных стереотипов, развивает у студентов толерантное отношение к неизвестному, а также формирует личность, сознательно и с чувством ответственности действует как в собственном обществе, так и на международном пространстве. Согласно мнениям В.С. Кулиш и Я.М. Гришина, иноя-

зычная компетенция является изменением состояний личности в многоуровневой образовательной системе [7, с. 27]. Для формирования социокультурной компетенции необходимо применять соответственно подобранные аутентичные тексты, аудио- и видеозаписи с известным словарным запасом, в котором обучающийся освоит распространенные лексические единицы, употребляемые в речевых ситуациях, активную лексику и разговорные клише для выражения собственного мнения, а также слова, содержащие национально-культурным ядро, то есть реалии страны в целом и реалии повседневной жизни.

Итак, социокультурная компетенция – это система знаний, умений и навыков в процессе обучения которой происходит формирование мировоззрения, морали и поведения, а также понимание ментальности и культуры страны изучаемого языка. Иноязычная социокультурная компетенция готовит к непосредственному диалогу в поликультурном мире современности.

В документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы отмечается ключевые компетентности (key competencies), позволяющие личности эффективно участвовать во многих социальных сферах, вносить вклад в развитие общества, профессионально расти. Среди ключевых компетентностей значительное место занимает социокультурная компетентность как сложное интегрированное образование в характеристике личности. Так, В. Сафонова определяет, что социокультурное образование является залогом успешного формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции при реализации принципа дидактического культуросоответствия, предусматривающего отбор и внедрение в учебный процесс культуроведческого материала, формирующего социокультурную основу учебно-методического языка. М. Максимец определяет социокультурную компетенцию способностью через адекватное понимание и уважение к другим языкам, культурам и религиям проявлять активную и ответственную жизнедеятельность в социуме на основе демократичности, гуманизма, толерантности и т.д. П. Сысоев трактует социокультурную компетенцию как уровень знаний контекста использования изучаемого языка, а также общение и использования изучаемого языка в межкультурных ситуациях [5]. Следовательно, проанализировав все вышесказанное, мы можем заключить, что ученые убеждены в положительном влиянии изучения иностранного языка на формирование социокультурной компетенции личности. Изучение иностранного языка является главным условием достижения адекватного взаимопонимания между собеседниками, принадлежащими к разным культурам. Следует отметить, что организацию процесса обучения необходимо организовывать таким образом, чтобы иностранный язык изучался как феномен национальной культуры народа [2, с. 179]. Формирование у учеников социокультурной компетентности предполагает наличие знаний о национально-культурных осо-

бенностях страны изучаемого языка, нормах речевого и неречевого поведения ее носителей и умения определять свое поведение в соответствии с этими особенностями и нормами [6, с. 167].

Формирование социокультурной компетентности учеников должно происходить на основе изучения ими на занятиях по иностранному языку национальной культуры разных стран мира. Ученики должны осознать разницу между их родной культурой и другими культурами, а также приобрести умение преодолевать социокультурные различия. Как результат, основная цель преподавателя на занятиях по иностранному языку состоит в включении в содержание обучения элементов языковой культуры страны, язык которой изучается. Учитывая вышеизложенное, можно утверждать, что учебники и учебные пособия по иностранному языку должны включать учебный материал (тексты для чтения и аудирования, образцы диалогов, речевые образцы и формулы, учебно-коммуникативные ситуации, роли) для овладения моделями коммуникативного поведения, чтобы избежать культурного шока и недоразумений в общении с носителями соответствующего языка, поскольку, находясь за границей, специалисты должны быть способны устроиться без проблем в гостинице, обратиться к врачу, обменять валюту, воспользоваться общественным транспортом, совершить покупки в любом супермаркете, поесть в заведениях общественного питания, ориентироваться в международных аэропортах. Именно поэтому при изучении иностранного языка следует позаботиться о формировании у будущих специалистов социокультурной компетентности [2, с. 180].

Программу и организацию обучения коммуникативной компетенции необходимо обогащать страноведческой материалом; процесс овладения иностранным языком необходимо позиционировать как творческий процесс познания страны изучаемого языка; содержание обучения в полном объеме насыщено элементами социокультурным и социолингвистическим компонентами содержания социокультурной компетенции; данные компоненты раскрывают потенциал в достижении качественных результатов в совершенствовании уровня владения иностранным языком как реализации стратегической цели обучения иностранному языку как подготовке учеников к межкультурной коммуникации.

Приведенные утверждения не исчерпывают педагогическую проблему формирования социокультурной компетенции учеников в процессе изучения английского языка как иностранного в условиях высшего учебного заведения. Перспективным направлением для дальнейших научных изысканий в этой области является подбор и структурирование содержания социокультурной компетенции, а также методическая разработка необходимых педагогических средств для его освоения в процессе преподавания английского языка в высшем учебном заведении.

Исходя из вышеизложенного, программу и организацию обучения коммуникативной компетенции необходимо обогащать страноведческим материалом; при насыщении программы социокультурным и социолингвистическими компонентами реализуется качественное овладение и развитие уровня изучаемого языка; данные компоненты раскрывают потенциал в достижении качественных результатов в овладении иноязычной речью как реализации стратегической цели обучения иностранному языку как развитию способности учащихся к межкультурной коммуникации.

Литература

1. Биболетова М.З. Концепция предметной области «Иностранные языки» как стратегия развития иноязычного образования в российской школе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 40. Межкультурная коммуникация и обучение иностранным языкам. Актуальные проблемы образования. Нижний Новгород: НГЛУ, 2017. С. 195–204.
2. Борисова Е.А. Формирование готовности учащихся к самообразованию в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2013. 247 с.
3. Грекова В.А. Особенности формирования познавательной мотивации старшеклассников в условиях соревновательной деятельности: дис. ... канд. псих. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 234 с.
4. Леонтьев А.А. Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. – М., 1976. – С. 8–29.
5. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. – Липецк: Липецк. Г чел. пед. ин-т, 1998. 159 с.
6. Программы для общеобразовательных учебных заведений. Английский язык 2–12 классы. – М., 2001.
7. Щербатых Л.Н. Методология, теория и технология формирования гуманитарной культуры лингвистически одаренных школьников в современной системе дополнительного иноязычного образования: дис. ... д-ра пед. наук. Елец, 2017. 588 с.

COMPETITIONS AS A TOOL FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCIES AT SCHOOL: ON THE EXAMPLE OF THE ALL-RUSSIAN OLYMPIAD IN ENGLISH

Khotkina M.A.

Moscow Pedagogical State University

The article analyzes the features of the content of socio-cultural competence at the All-Russian Olympiad of schoolchildren in English, the role and relevance of the Olympiad as a component of the educational process in school conditions, as well as the peculiarities of the selection and use of materials for the development of socio-cultural competence in the preparation for the Olympiad. Moreover, the components of competence, their characteristic features and role as part of the Olympiad, as well as a necessary component of the general level of language proficiency, are determined. The article also provides practical recommendations on the selection and use of materials necessary both for the formation of the socio-cultural competence within the framework of the Olympiad, and for the development of the general level of English language proficiency within the framework of the European standard CEFR in school conditions.

Keywords: socio-cultural competence, All-Russian Olympiad of schoolchildren in English, authentic materials, intercultural communication, communicative competence.

References

1. Biboletova M.Z. The concept of the subject area “Foreign languages” as a strategy for the development of foreign language education in the Russian school // Bulletin of the Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov. Issue 40. Intercultural communication and foreign language teaching. Actual problems of education. Nizhny Novgorod: NG-LU, 2017. pp. 195–204.
2. Borisova E.A. Formation of students’ readiness for self-education in the process of teaching a foreign language: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Samara, 2013. 247 p.
3. Grekova V.A. Features of the formation of cognitive motivation of high school students in conditions of competitive activity: dis. ... cand. psycho. sciences’. Rostov-on-Don, 2009. 234 p.
4. Leontiev A.A. Psycholinguistic problems of communication and language learning. – M., 1976. – pp. 8–29.
5. Passov E.I. Communicative foreign language education. – Lipetsk: Lipetsk. G pel. ped. in-t, 1998. 159 p.
6. Programs for general educational institutions. English language grades 2–12. – M., 2001.
7. Shcherbatykh L.N. Methodology, theory and technology of formation of humanitarian culture of linguistically gifted schoolchildren in the modern system of additional foreign language education: dis. ... Doctor of pedagogical sciences. Yelets, 2017. 588 p.
8. Kulmaganbetova, A.S. Sociocultural component in the content of teaching foreign languages / A.S. Kulmaganbetova, S.K. Medieva. – Text: direct // Young scientist. – 2017. – № 13 (147). – PP. 565–567. – URL: <https://moluch.ru/archive/147/41316/> (accessed: 20/04/2022).

Обучение студентов неязыковых вузов когнитивным стратегиям в процессе работы с аудио-видеоконтентом как способ повышения читательской грамотности и культуры речи

Чечик Ирина Владимировна,

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

Савельева Наталия Владимировна,

старший преподаватель, кафедра русского языка ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет»
E-mail: natakalinina@mail.ru

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной лингводидактики – использования аудио-видеоконтента в образовательных целях. В статье обосновывается значимость использования аудиовизуальных материалов в процессе обучения студентов вузов инженерно-технического профиля, рассматривается понятие аудиовизуального восприятия, а также дается характеристика его особенностей, в том числе перечисляются трудности, возникающие у учащихся в процессе осмысления аудиовизуальной информации. В работе подчеркивается важность развития определенных когнитивных стратегий с учетом специфики аудио-видеоконтента, при этом основное внимание уделяется рассмотрению умений аудиовизуального восприятия. Также предлагаются методические приемы и способы формирования и развития у учащихся необходимых когнитивных стратегий для работы с аудио-видеоконтентом. В статье делается вывод о том, что развитие когнитивных стратегий на всех этапах работы с аудиовизуальным контентом дает возможность учащимся адекватно воспринимать и оценивать информацию, запоминать главное, трансформировать и использовать полученные знания, развивать читательскую грамотность и, в целом, повышать общий уровень культуры речи.

Ключевые слова: культура речи и основы делового общения, аудиовизуальные средства обучения, научный стиль речи, аудиовизуальное восприятие, когнитивные стратегии, умения аудиовизуального восприятия.

Вопросы повышения читательской грамотности и культуры речи как никогда актуальны в современном информационном обществе. Вызовы времени, такие как: цифровизация общества, многократное увеличение актуального информационного контента, его доступность и одновременно, сокращение времени на его восприятие; смещение акцента на визуальные формы передачи сообщений; повсеместное распространение дистанционных форм обучения – неминуемо влекут за собой глобальные сдвиги в системе образования на всех уровнях.

В современном образовательном процессе меняется сама форма подачи информации: классические печатные тексты на бумажной основе вытесняются аудио-видеоконтентом. Современные учащиеся охотнее работают с планшетом, чем с бумажной книгой. Технические возможности позволяют студентам не сидеть за партой, а обучаться «на ходу»: слушать аудио-лекции, смотреть обучающие фильмы, видеоролики и подкасты в общественном транспорте, на улице – за пределами аудитории в любое удобное время; дают возможность не искать информацию самостоятельно в специализированной литературе в библиотеках, а пользоваться ссылками по поисковым запросам в Интернете.

Несомненно, данный тренд современного общества вызывает целый ряд проблем, затрагивающих сферу образования: от цифровой безопасности до развития критического мышления и читательской грамотности учащихся.

Вопросы использования аудио-видеоконтента в образовательных целях изучаются как отечественными, так и зарубежными лингвистами-психологами (Гибсон Д.Д., Даминова С.О., Жинкин Н.И., Зимняя И.А., Ерчак Н.Т., Кузин С.А., Соколов, А.Г. и др.), методистами (Громова О.А., Журавлева О.Б., Крамаренко Б.В., Крепс Т.В., Круг Б.Г., Кузин С.А., Наннан Д., Уилсон Дж. Дж. И др.), педагогами-практиками (Артамонова Г.В., Дудина Г.О., Склярченко Р.П., Чечик И.В., Чикунова А.Е., Черчес Т.Е. и др.).

Под аудиовизуальной информацией мы, вслед за Соколовым А.Г., будем понимать «восприятие реальности, созданной авторами и выраженной в аудиовизуальных пространственно-временных образах, зафиксированных на киноплёнке или на иных видах носителей в виде кадров и последовательно соединённых в тематически смысловое целое». [10, с. 519]

Методисты и преподаватели-практики, выделяют целый ряд преимуществ видеoinформации

в сравнении с письменными текстами. Среди них: высокая информационная насыщенность; рационализация представления изучаемого материала; показ изучаемых явлений в динамике; более эффективное воздействие на аудиторию благодаря созданию ярких зрительно-слуховых образов, воссоздания окружающей действительности и реальных ситуаций общения. Однако они также отмечают, что необходим определенный отбор такого рода контента и система методических рекомендаций, обусловленная сложностью и многоаспектностью процесса восприятия аудио-видеоматериала.

В целях обучения используют разнообразный аудиовизуальный контент, из которого целесообразно выделить несколько типов, наиболее актуальных на сегодняшний день, а именно: фильмы и видеорепортажи различной длительности и стилевой принадлежности, видеолекции, подкасты и стримы в интернет-пространстве. Тщательный жанрово-стилистический отбор видеоконтента, соответствие видеофрагментов принципам истинности научного знания, академичности, соответствия образовательным целям детерминируют результативный аспект восприятия аудиовизуального содержания.

В методических целях исследователи определяют понятие аудиовизуального восприятия как рецептивный вид речевой деятельности, представляющий собой целостное восприятие и представление окружающего мира с помощью органов зрения и слуха. Это мыслительно-мнемический процесс, характеризующийся практически синхронным поступлением зрительных и слуховых ощущений и образов. Необходимо отметить, что, как и любая человеческая деятельность, аудиовизуализация является целенаправленным, продуктивным и творческим процессом, на который оказывает влияние весь предыдущий опыт человека. [12]

Развитие грамотности учащихся при аудиовизуализации предполагает успешное использование ими данного вида речевой деятельности в целях продолжения образования, участия в трудовых и общественных отношениях, повышение культурного уровня. Данное понятие характеризуется такими признаками как понимание, рефлексия и использование. [14, с. 51]

Однако методисты Ерчак Н.Т., Черчес Т.Е. [15,16,17] экспериментально доказали, что при восприятии видеоматериала в сознании человека возникает два вида образов: образы восприятия, полученные на основе готового, созданного авторами фильма изображения, и образы представления, сформированные самим слушателем при восприятии связной устной речи, то есть закадрового дикторского текста. Также исследователи выявили два способа построения образа восприятия аудиовизуального контента: целостное восприятие, характеризующееся последовательным наращиванием отдельных элементов содержания, выстраивания логической последовательности и дифференциации паттернов информации по степени значимости; и фрагментарное воспри-

ятие, строящееся на воспроизведении отдельных элементов без определения их связной логической структуры. [15, с. 518]

В ходе проведенного эксперимента авторы убедились в истинности суждения о том, что при просмотре научно-познавательного фильма, яркий, динамичный, информационно насыщенный видеоряд переключает на себя внимание учащихся и отвлекает от восприятия аудиоинформации, звучащей за кадром. В связи с этим восприятие речи осуществляется фрагментарно, без осознания причинно-следственных связей, а субъективный эмоционально-оценочный зрительный образ провоцирует на создание собственного варианта сообщения с воображаемым содержанием. [15] Между тем, многие исследователи (Н.И. Жинкин, Дж. Гибсон, А.Г. Соколов, Н.Т. Ерчак и др.) отмечают, что именно речь обладает большей информационной насыщенностью и содержательностью по сравнению с видеоконтентом. Образы, возникающие при восприятии речи обладают большей степенью индивидуальности, лучше сохраняются в памяти, так как их создание требует познавательной активности от слушателя [17 с.8]. Работа с аудиоматериалом, как и чтение требует определенной глубины осмысления, усвоения и интерпретации речевого материала для создания его целостного образа. В тоже время при просмотре фильма высокая скорость предъявления изображения и эмоционально-насыщенное содержание затрудняют возможность формирования образов представления, а следовательно, осложняют процесс развития критического мышления.

Преподаватели-практики сходятся во мнении, что повысить эффективность использования видеоконтента на занятиях возможно при условии обучения студентов умениям и навыкам восприятия содержания связной устной речи в составе сложного аудиовизуального комплекса.

В этой связи особенно актуальным был и остается личностно-деятельный принцип организации процесса обучения, в котором приоритет отдается поисковой учебно-познавательной деятельности самих учащихся, самостоятельному получению ими новых актуальных знаний.

Важную роль в такого рода деятельности играют когнитивные стратегии обучаемого. Когнитивные стратегии ассоциируются с овладением разнообразными способами получения и осознания значимой информации, а также хранением ее в памяти, воспроизведением и творческой трансформацией в зависимости от личных целей индивида.

Как отмечают многие авторы, стратегии аудиовизуализации могут быть соотнесены со стратегиями чтения, которые, в свою очередь, опираются на прогностические, аналитические, конструктивные, репродуктивные умения. [14, с. 52]

Таким образом, к прогностическим умениям аудиовизуального восприятия мы относим понимание функционально-стилистических характеристик и назначения разных видов аудиовизуальной информации; предвосхищение содержания по на-

званию с опорой на предыдущий опыт обучающегося; умение ставить перед собой определенную цель, обращая внимание на актуальную в данный момент информацию, а также прогнозировать последовательность изложения идей.

Под аналитическими умениями в работе с аудиовизуальной информацией мы понимаем различение темы и подтемы аудио-видеоконтента, вычленение основной мысли; определение не только главной, но и избыточной информации; понимание имплицитной информации.

С конструктивными умениями мы ассоциируем умения систематизации, категоризации, смысловой «компрессии» выделенных фактов и идей; выделение причинно-следственных связей в видеоконтенте; сопоставление визуального и аудиального ряда; сравнение разных точек зрения и разных источников информации по теме; формирование системы аргументов; анализ своего эмоционального состояния в процессе восприятия аудио-видеоконтента.

Среди репродуктивных умений главным, на наш взгляд, является умение создавать разные виды так называемых устных и письменных вторичных текстов.

В связи с вышеизложенным мы выработали ряд методических рекомендаций в целях повышения читательской грамотности и культуры речи, основанных на обучении когнитивным стратегиям при работе с аудио-видеоматериалом на занятиях по курсу «Культура речи и основы делового общения». Выбор научно-познавательных телевизионных фильмов российских телеканалов «Культура» и «Наука 2.0» был сделан неслучайно. Обсуждение острых актуальных общечеловеческих проблем, а также технологических новшеств, связанных с профессиональной ориентацией студентов, предоставляет возможность активизировать речемыслительную и учебно-познавательную деятельность учащихся, позволяя молодым людям всецело опираться на свой жизненный опыт, будущие профессиональные интересы и установки в ходе восприятия новой аудиовизуальной информации.

Задачами освоения курса «Культура речи и основы делового общения» являются – повышение общей культуры речи учащихся, формирование и развитие знаний о языке, его функциональных стилях и нормах, навыков и умений в области научной и профессионально-деловой речи, а также развитие необходимых умений в профессионально-деловом и межкультурном общении.

В рамках данного курса особое внимание уделяется научному стилю речи, как основополагающему элементу реализации учебной деятельности. В процессе учебной деятельности студенты должны не только владеть стилистическими особенностями научного стиля для написания научных работ – реферата, статьи, курсовой работы, но и обладать компетенциями, составляющими основу критического мышления.

В соответствии с этапами работы с аудиовидеоконтентом, по нашему мнению, целесоо-

бразно предлагать учащимся задания, предполагающие формирование и развитие у них когнитивных стратегий. Таким образом, на предпросмотровом этапе работы мы предлагаем использовать задания ознакомительного характера с упором на развитие апперцепции, активизации прошлого опыта учащихся с целью прогнозировать содержание по названию, первым кадрам фильма. Например, «*прочитайте название, о какой актуальной проблеме, на ваш взгляд, пойдет речь сегодня?*»; «*подумайте, что вам еще известно по этой теме?*»; «*посмотрите первый фрагмент фильма, сопоставьте этот фрагмент с названием. Уточните тему фильма*». На припросмотровом этапе целесообразно предлагать учащимся задания на развитие аналитических умений. Пофрагментный просмотр, нацеленный на развитие навыков сравнения, сопоставления/противопоставления, систематизации и классификации, может включать в себя поисковые задания, например, «*найдите и выпишите ключевые понятия фрагмента*»; «*посмотрите фрагмент текста и выпишите/запомните вопрос, который задает эксперт. Подумайте, как этот вопрос связан с темой фильма?*». Задания изучающего характера, например, «*посмотрите фрагмент еще раз, сформулируйте основную проблему*»; поисково-изучающие задания, типа «*посмотрите фрагмент, внимательно слушайте текст за кадром, заполните пропуски в предложениях*»; «*посмотрите фрагмент, внимательно слушайте закадровый текст, заполните таблицу «верно/ неверно/ отсутствует информация в тексте*». Такие задания, на наш взгляд, наиболее эффективны, так как направляют внимание учащихся непосредственно на аудиальный план. Особый интерес для развития стратегий оптимизации процесса восприятия и запоминания информации вызывает технология text-mapping (технология свитка). [18] В своей работе мы часто пользуемся данной технологией на индивидуальном раздаточном материале – стоп-кадрах. «Учащимся дается задание на распределение стоп-кадров в нужной последовательности для записи на них необходимой конкретной информации. Например, «*прослушайте описание технических характеристик конструкций моста. Зафиксируйте их характеристики на стоп-кадрах*». [19, с. 208]

По мнению многих отечественных и зарубежных методистов [6, 11, 12, 13, 18, 19], особое место в развитии когнитивных навыков и умений следует уделить заданиям по созданию графических конспектов, схем, денотатных графов. Применительно к нашей теме можно выделить методику создания так называемой диаграммы Исикавы или фишбоун. Например, «*смотрите фильм дальше, фиксируйте факты и причины, приведшие, по мнению экспертов, к данной проблеме. Заполните графическую схему-фишбоун*».

Дальнейшие задания, с акцентом на фиксацию, анализ и интерпретацию информации, представленной в заполненных графических схемах и таблицах, направлены на формулирование

собственных промежуточных выводов с опорой на целостное восприятие связного закадрового текста. Данные задания могут быть сформулированы так: «*посмотрите на графическую схему-фишбоун, дополните ее основным выводом*»; «*на основе данной таблицы составьте тезисный план фильма*», «*проиллюстрируйте свой план примерами из фильма, из своего личного опыта*» и т.д.

Такого рода подготовка позволит учащимся на постпросмотровом этапе использовать репродуктивные стратегии и создать полноценные вторичные тексты, основанные не на эмоционально-личностных впечатлениях, образованных исключительно ярким видеорядом, а на образах-представлениях, сформированных на анализе связного звучащего текста в составе сложного аудиовизуального комплекса.

Таким образом, развитие когнитивных стратегий на всех этапах работы с аудиовизуальным контентом дает возможность учащимся адекватно воспринимать и оценивать информацию, запоминать главное, сопоставлять со своим личным опытом, трансформировать и использовать полученные знания в интересах общества или самого индивида, то есть развивать читательскую грамотность и, в целом, повышать общий уровень культуры речи.

Литература

1. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 428 с.
2. Гибсон Д.Д. Экологический подход к зрительному восприятию / Пер. с англ. Т.М. Сокольской; Общ. ред. и вступ. ст. [с. 5–20] А.Д. Логвиненко. – М.: Прогресс, 1988. – 461
3. Жинкин Н.И. Психолингвистика: избранные труды / Н.И. Жинкин; сост.: К.Ф. Седов. – Москва: Лабиринт, 2009. – 287 с.
4. Громова О.А. Аудио-визуальный метод и практика его применения: [Учеб. пособие для фак. и ин-тов иностр. яз.] / О.А. Громова. – Москва: Высш. школа, 1977. – 100 с.
5. Крук Б. И., Журавлева О.Б. Использование видео в дистанционном обучении: для преподавателей и учителей: [практическое руководство по разработке учебных видеоматериалов для дистанционного обучения] / Борис Иванович Крук, Ольга Борисовна Журавлева. – Изд. 2-е. – [Б. м.]: Издательские решения, 2017. – 137 с.; Кузин С.А. Влияние видео и аудио канала передачи информации на эффективность убеждающего сообщения: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук: специальность 19.00.05 <социальная психология> / Кузин Сергей Александрович; [Гос. ун-т управлен.]. – Москва, 2006. – 12 с.
6. Скляренко Р.П. Активизация процесса обучения посредством видео фильмов в условиях интернационализации национальных образовательных систем: учебное пособие: для

специалистов международных / Р.П. Скляренко. – Москва: УПЦ ГИ МИИТ, 2014. – 80 с.

7. Чикунова А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей в процессе обучения английскому языку: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: специальность 13.00.02 <Теория и методика обучения и воспитания по областям и уровням образования> / Чикунова Анастасия Евгеньевна; [Урал. гос. пед. ун-т]. – Екатеринбург, 2011. – 23 с.
8. Артамонова, Г.В. Аутентичные видеоматериалы как средство повышения мотивации студентов к самостоятельной работе / Г.В. Артамонова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 4(17). – С. 51–54.
9. Крепс, Т.В. Использование видеометода как активного метода обучения в вузе / Т.В. Крепс // Мир педагогики и психологии. – 2020. – № 1(42). – С. 75–79.
10. Соколов, А.Г. Природа экранного творчества: психологические закономерности. М.: Изд. А. Дворников, 2004. – 638 с.
11. Даминова С.О. Методика развития умений аудирования на основе иноязычных профессиональных аудиовизуальных материалов. С. 178–182 // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2015 Том 21// file:///C:/Users/ПК/Downloads/metodika-razvitiya-umeniy-audiovaniya-na-osnove-inoazychnyh-professionalnyh-audiovizualnyh-materialov.pdf
12. Даминова С.О. Психологодидактические основы аудиовизуального восприятия информации на иностранном (английском) языке. С. 78–83 // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки» 2013.4(1) // https://www.isuct.ru/e-publ/gum/sites/ru.e-publ.gum/files/2013/t04n01/hum-science_2013_t04n01_78.pdf
13. Григорьева А.К., Московкина И.И. Смысловое чтение учебного и научного текста: теория и практика: учеб. Пособие – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 176с.
14. Ерчак, Н.Т. Психология профессиональной речи учителя: Учеб.-метод.пособие. Минск: МГЛУ, 2004. 143 с.
15. Черчес Т.Е. Особенности восприятия аудиовизуальной информации в научно-познавательных фильмах // Коммуникация в современной парадигме социального и гуманитарного знания. М.: Изд-во МГУ и Российской коммуникативной ассоциации, 2008. С. 518–520.
16. Черчес Т.Е. Особенности восприятия содержания связной устной речи при ее совмещении с видеорядом (в научно-познавательных фильмах). Автореф. канд. дисс., Минск, 2007 25с. // file:///C:/Users/ПК/Downloads/Черчес%20Т.Е..pdf (дата обращения 10.05.2022)
17. Проект Textmapping // URL: <http://www.textmapping.org/> (дата обращения 19.10.2019)

18. Дудина Г.О., Чечик И.В. Актуальность использования аудиовизуальных средств обучения на занятиях по русскому языку для иностранных студентов инженерно-технического профиля. // Преподаватель XXI века. 2019 № 4 С. 200–213
19. Brown H.D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy (2nd ed.), White Plains, NY: Pearson Education, 2001, 259 p.
20. Wilson J.J. How to teach Listening. Pearson Education (Longman), 2015, 192p.
21. Nunnan D. Second language teaching and learning, Boston. Heile & Heile, Publishers, 2001, 219 p.
22. Мухортова Н.В. Метод «фишбоун» как один из способов развития критического мышления [Электронный ресурс] // Электронный журнал Экстернат РФ, социальная сеть для учителей. URL: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/11361-Metod_%C2%ABFishboun%C2%BB_kak_odin_iz_sposobov_razvitiya_kriticheskogo_myshleniya.html/ (дата обращения 03.05.2022)

TEACHING STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES COGNITIVE STRATEGIES IN THE PROCESS OF WORKING WITH AUDIO-VIDEO CONTENT AS A WAY TO IMPROVE READER LITERACY AND SPEECH CULTURE

Chechik I.V., Saveleva N.V.

Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

The article is devoted to one of the most actual problems of modern linguodidactics – the use of audio-video content for educational purposes. The article substantiates the importance of the use of audiovisual materials in the process of teaching students of engineering and technical universities, examines the concept of audiovisual perception, and also gives a description of its features, including the difficulties encountered by students in the process of comprehending audiovisual information. The paper emphasizes the importance of developing certain cognitive strategies taking into account the specifics of audio-video content, while focusing on the consideration of audiovisual perception skills. It also offers methodological techniques and methods for the formation and development of necessary cognitive strategies for students to work with audio-video content. The article concludes that the development of cognitive strategies at all stages of working with audiovisual content enables students to adequately perceive and evaluate information, remember the main thing, transform and use the knowledge gained, develop reader literacy and, in general, improve the overall level of speech culture.

Keywords. Speech culture and the basics of business communication, audiovisual teaching tools, scientific style of speech, audiovisual perception, cognitive strategies, audiovisual perception skills.

References

1. Zimnaya I.A. Linguopsychology of speech activity / I.A. Zimnaya; Russian Academy of Sciences. education, Moscow. psychol. – social. in-T. – M.: MPSI; Voronezh: Publishing house of NPO “MODEK”, 2001. – 428 p.
2. Gibson D.D. Ecological approach to visual perception / Translated from English by T.M. Sokolskaya; General ed. and introductory articles [pp. 5–20] A.D. Logvinenko. – M.: Progress, 1988. – 461 p.
3. Zhinkin N.I. Psycholinguistics: selected works / N.I. Zhinkin; comp.: K.F. Sedov. – Moscow: Labyrinth, 2009. – 287 p.
4. Gromova O.A. Audio-visual method and practice of its application: [Textbook for fac. and in-tov foreign. yaz.] / O.A. Gromova. – Moscow: Higher school, 1977. – 100 p.

5. Kruk B. I., Zhuravleva O.B. The use of video in distance learning: for teachers and teachers: [practical guide to the development of educational video materials for distance learning] / Boris Ivanovich Kruk, Olga Borisovna Zhuravleva. – Ed. 2-E. – [B. M.]: Publishing solutions, 2017. – 137 p.; Kuzin S.A. Influence of video and audio channel of information transmission on the effectiveness of persuasive message: abstract. dis. on the job. learned. step. cand. psycho. Sciences: specialty 19.00.05 <social psychology> / Sergey Kuzin; [State University of Management.]. – Moscow, 2006. – 12 p.
6. Sklyarenko R.P. Activation of the learning process through video films in the conditions of internationalization of national educational systems: textbook: for international specialists / R.P. Sklyarenko. – Moscow: UOC GI MIIT, 2014. – 80 p.
7. Chikunova A.E. Authentic video materials as a means of developing socio-cultural competence of students of economic specialties in the process of teaching English: abstract of the dissertation for the degree of candidate of Pedagogical Sciences: specialty 13.00.02 <Theory and methodology of teaching and upbringing by areas and levels of education> / Anastasia E. Chikunova; [Ural. state. ped. un-t]. – Yekaterinburg, 2011. – 23 p.
8. Artamonova, G.V. Authentic video materials as a means of increasing students' motivation for independent work / G.V. Artamonova // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. – 2016. – T. 5. – № 4(17). – Pp. 51–54.
9. Kreps, T.V. Using a video method as an active method of teaching at a university / T.V. Kreps // World of Pedagogy and psychology. – 2020. – № 1(42). – Pp. 75–79.
10. Sokolov, A.G. The nature of screen creativity: psychological patterns. M.: A. Dvornikov Publishing house, 2004. 638 p.
11. Daminova S.O. Methodology for the development of listening skills based on foreign-language professional audiovisual materials. S.178–182 // Bulletin of the N.A. Nekrasov KSU, 2015 Volume 21// file:///C:/Users/ПК/Downloads/metodikarazvitiya-umeniy-audiovaniya-na-osnove-inoyazychnyh-professionalnyh-audiovizualnyh-materialov.pdf
12. Daminova S.O. Psychological and didactic foundations of audiovisual perception of information in a foreign (English) language. pp. 78–83 // Izvestiya vuzov. Series “Humanities” 2013.4(1)// https://www.isuct.ru/e-publ/gum/sites/ru.e-publ.gum/files/2013/t04n01/humscience_2013_t04n01_78.pdf
13. Grigorieva A.K., Moskovkina I.I. Semantic reading of educational and scientific text: theory and practice: textbook. Manual – M.: FLINT: Science, 2017. – 176s.
14. Yerchak, N.T. Psychology of professional speech of a teacher: Textbook-method.stipend. Minsk: MGLU, 2004. 143s.
15. Cherches T.E. Features of perception of audiovisual information in scientific and cognitive films // Communication in the modern paradigm of social and humanitarian knowledge. Moscow: Publishing House of Moscow State University and the Russian Communicative Association, 2008. pp.518–520.
16. Cherches T.E. Features of the perception of the content of coherent oral speech when combined with the video sequence (in scientific and educational films). Author's thesis. cand. diss., Minsk, 2007 25c. file:///C:/Users/ПК/Downloads/Черчес%20T.E..pdf (дата обращения 10.05.2022)
17. Testmapping project // URL: <http://www.textmapping.org/> (accessed 19.10.2019)
18. Dudina G.O., Chechik I.V. Relevance of use of audiovisual teaching aids in Russian language classes for foreign students of engineering and technical profile. // Teacher of the XXI century. 2019 No. 4 pp. 200–213
19. Brown H.D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy (2nd ed.), White Plains, NY: Pearson Education, 2001, 259 p.
20. Wilson J.J. How to teach Listening. Pearson Education (Longman), 2015, 192p.
21. Nunnan D. Second language teaching and learning, Boston. Heile & Heile, Publishers, 2001, 219 p.
22. Mukhortova N.V. The “fishbone” method as one of the ways of developing critical thinking [Electronic resource] // The electronic journal Externat RF, a social network for teachers. URL: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/11361-Metod_%C2%ABFishboun%C2%BB_kak_odin_iz_sposobov_razvitiya_kriticheskogo_myshleniya.html/ (accessed 03.05.2022)

Особенности скрипичного образования в Китае

Чжан Личжоу,

аспирант кафедры музыкального воспитания и образования
Института театра, музыки и хореографии, ФГБОУ ВО
«Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»
E-mail: 572785274@qq.com

Данная статья имеет своей целью рассмотреть особенности скрипичного образования в Китае. Автором работы воссоздаются основные этапы становления обучения скрипичному искусству в названном государстве, обращается внимание на историю создания музыкальных образовательных учреждений в Китае, формирование материально-технической и источниковой базы для обучения музыкантов, отмечаются центральные фигуры, внёсшие наибольший вклад в развитие китайской музыкальной школы. Автор отмечает, что музыкальное образование начало активно развиваться в тот период, когда КНР стала более открытой всему миру страной. Кроме того, в статье выявляются актуальные для современного этапа развития скрипичного обучения проблемы подготовки скрипачей (индивидуализация обучения, оценка качества обучения студентов, преобладание гуманитарных предметов над специальными, стремление педагогов решать организаторские вопросы, разноразрядная базовая подготовка абитуриентов, низкий уровень мотивационной сферы обучающихся исполнительскому мастерству). Выявленные проблемы позволили автору работы представить ряд рекомендаций, а также предложить направления по преодолению указанных проблемных моментов, которые и оказались результатом проведённого исследования. Данные рекомендации заключаются в предложении реформирования старой или создания новой качественной научно-теоретической базы, расширение влияния специальных предметов, большее внимание к профессиональной подготовке преподавателей-инструменталистов.

Ключевые слова: скрипичное исполнительство, музыкальное образование, музыкальные учебные заведения, учебно-методическая литература, исполнительский анализ, интерпретация произведений.

Сегодня Китай отличается благоприятной обстановкой во всех сферах жизни, в том числе в культурной и образовательной области. Это оказывает положительное влияние и на развитие скрипичного образования. Большое количество молодых людей стремятся получить музыкальное образование, в том числе в области скрипичного исполнительства. Владение сложным инструментом является одним из эффективных способов музыкального развития личности.

Одновременно с этим, в исследованиях некоторых авторов, таких как Чжао Уэй [10], Чжан Цзиньсинь [6, с. 12], Фан Цзыцзюнь [9, с. 248–252] отмечаются проблемы скрипичного образования на разных этапах обучения. Например, Чжао Уэй отмечает проблемы теории и методики скрипичного обучения на начальном этапе обучения. Чжан Цзиньсинь рассматривает современную ситуацию преподавания скрипки в высшей школе. Фан Цзыцзюнь акцентировал внимание на уровне подготовки абитуриентов музыкальных ВУЗов. В связи с этим, существует необходимость анализа скрипичного образования в Китае и определения направлений для преодоления выявленных проблем.

Для определения особенностей скрипичного образования в Китае рассмотрим этапы его становления. Скрипичное обучение в Китае начало активно развиваться только в начале прошлого столетия. Первыми педагогами скрипичного исполнительства были Цэн Чживун и его супруга Цао Жуцзинь. Их обучение проходило в Японии. Однако впоследствии музыканты вернулись на родину, где и открыли первую музыкальную школу. Кроме того, супружеская пара музыкантов организовала оркестр, в состав которого было включено 9 скрипачей. Управление оркестром осуществлял известный дирижер Цен Чжи Вуна [11, с. 44].

Большой вклад в развитие скрипичного образования внес китайский скрипач Е Бо. Он обучался скрипичному исполнительству в Японии и привез с собой на родину много методического материала: ноты, учебные пособия. Примечателен тот факт, что Е Бо оказался одним из первых преподавателей, который объяснял студентам нотную грамоту [11, с. 46].

В 1914 году профессор Е Бо набрал свой первый курс, куда пришли обучаться желающие познакомиться с практикой пения, игре на инструменте. Кроме того, профессор счёл обязательным преподавание таких предметов, как история и теории музыки, гармонии. Причём историческую составляющую становления музыкального искусства на курсе изучали не только на материале китайской музыки, но и европейской. Считается, что такое событие, как приём на обучение пер-

вого курса музыкального направления, который возглавил Е Бо, является отправной точкой в развитии скрипичного образования в Китае. Следует также отметить и таких музыкантов, как Чжао Нянькуй, Му Чжицин, имевшие богатый опыт работы в зарубежных оркестрах [3, с. 27–29] и привнёсшие свои знания и практические навыки в процесс обучения китайских исполнителей.

Дальнейшее развитие скрипичного образования в Китае было коренным образом взаимосвязано с реформами в сфере культуры, науки и искусства. Этот период характеризуется созданием разного рода объединений, течений и направлений, центральным действующим лицом в рамках которых оказывается молодёжь. Их интересует всё новое. Их ориентационный вектор также направлен на освоение зарубежных музыкальных традиций.

Уже через шесть лет на базе Пекинского университета создается «Музыкальная учебная ассоциация». Она представляла собой объединение, куда вошли известные преподаватели игры на скрипке. Среди них были Чжао Нянькуй, Цюань Шу Мэн, Гань Вэньлянь и т.д. Многие ученики, получившие образование в данной ассоциации, стали известными педагогами, например, знаменитый скрипач Тань Шучжэнь [11, с. 27].

В этот же период (20-е года XX века) возникают и другие образовательные организации, чьим полем деятельности становится обучение начинающих музыкантов. В частности, музыкальные факультеты создаются на базе Государственного института культуры, расположенном в Пекине. Также в Шанхайской педагогической школе открываются различные факультеты, направленные на художественное развитие студентов. Еще одним образовательным центром была Шанхайская художественная профессиональная школа, где было организовано обучение скрипичному исполнительству. Педагогом данного учреждения был Тань Шучжэнь.

1927 год был ознаменован созданием первого музыкального высшего учебного заведения Шанхайской государственной консерватории. Она специализировалась на изучении зарубежной музыки и систематизации национальной музыки [4, с. 70–71].

Система образования в консерватории была разработана на основе российских и немецких образцов. Шанхайская государственная консерватория организовала первые четыре музыкальные факультета, в числе которых был и скрипичный. Сяо Юмэй, известный мастер скрипичного исполнительства, внёсший огромный вклад в развитие китайской музыкальной высшей школы, с 1929 года был назначен ректором Шанхайской консерватории. Кроме того, среди педагогов консерватории был итальянец Арриго Фoa, а также профессора Р.Б. Герцовский, У. Франкел, М. Лифшиц. Позже ведущим специалистом по обучению игре на скрипке в Шанхайской государственной консерватории оказался Чэнь Чэнби.

Шанхайская консерватория оказалась своего рода реформатором музыкального образования, поскольку на её курсах происходило изучение образцов мировой классики, принадлежавших к различным временным эпохам и стилиевой принадлежности, в частности небольшие и несложные, такие как сонаты, пьесы, этюды [11, с. 143].

Шанхайская консерватория подготовила много талантливых скрипачей, среди них Чэнь Юсинь, Сюй Симянь, Доу Лисюнь, Ван Жэньи, Сянь Синхай и т.д. Таким образом, данное учебное заведение считалось образцом китайского музыкального образования. Симптоматично, что по принципу её организации создавались и многие другие образовательные учреждения страны, специализирующиеся на обучении будущих мастеров исполнительского искусства.

Начало прошлого столетия характеризовалось большой волной эмиграции российских и японских жителей в Китай. Данный факт повлек за собой особый интерес к европейской музыкальной культуре. Данная тенденция дала толчок к созданию четырех музыкальных учебных заведений в Харбине. В частности, там была открыта музыкальная школа (в 1921 году), где обучение игре на скрипке оказалось одной из специально преподаваемых дисциплин. Примечательно, что преподавательский состав представлял собой музыкантов – выходцев из России (Ф.К. Вагнер, В.В. Волчек, Э. А. Зингер, В.Н. Каплун-Владимирский, С.И. Хорошевский, А.М. Шаевский, В.Д. Трахтенберг [1, с. 34].

Еще одной вехой в истории развития музыкального образования в Харбине стало открытие Высшей музыкальной школы, которая носила имя Глазунова. Её создание относят к 1925 году. Возглавил образовательную организацию скрипач и композитор У.М. Гольдштейн, являвшийся учеником Петербургской консерватории и Берлинской академии искусств.

Третьим и четвертым музыкальными заведениями стали Харбинские музыкальные курсы и Харбинский музыкальный техникум. До 1937 года эти музыкальные заведения подготовили более 100 скрипачей [1, с. 51].

Большую роль в развитии скрипичного образования Китая внес известный русский музыкант В.Д. Трахтенберг. Он получил образование в Петербургской консерватории, и считается создателем китайской скрипичной школы. Музыкант разработал методику преподавания скрипичного исполнительства, которая перекликалась с лучшими традициями русской школы. Особое значение в практике преподавания отводилось технике игры на скрипке (постановке кистей рук и корпуса исполнителя, положению музыкального инструмента, особенностям и силе нажатия на струны). При соблюдении всех этих правил музыкант постепенно овладевал техникой игры в совершенстве, а следовательно добивался более глубокого и полного звучания скрипки [1, с. 257].

В 1920–30-е годы были важным периодом в становлении скрипичного образования Китая, так как

появились первые скрипичные ноты. В данных изданиях были произведения для обучения скрипачей, которые только начинают обучение. Они отличались технической простотой исполнения, в большинстве случаев это обработанные зарубежные произведения.

Педагогом Сяо Юмэя в 1927 году была составлен сборник произведений под названием «Скрипичная школа». Она включала различные этюды для формирования техники скрипичного исполнения. В этот сборник были включены произведения зарубежных исполнителей, например, бельгийского скрипача Берю (Beriot) и французского – Мазаса (Mazas).

Скрипач Кэ Чжэнхэ, получивший образование в Японии, является автором-составителем большого количество нотных сборников, содержащих произведения для исполнения на скрипке. Названный музанта также выступил организатором «Пекинского филармонического общества» и периодического издания, который назывался «Новая музыкальная волна».

Этот период также характеризуется накоплением богатой базы научно-методической литературы, специализирующейся на обучении скрипичному исполнительству. Назовём, например, учебник «Вводный музыкальный курс», изданный под редакцией Фэн Цыкая. В данном учебном пособии присутствует раздел «Вводный курс для скрипки». Важно отметить, что названный учебник получил широкое применение в практике обучения игре на скрипке, поэтому претерпел большое количество переизданий.

Следующим периодом становления скрипичного образования в Китае было непростое время Второй мировой войны, рамки которой можно очертить 1937–1949 годами. Симптоматично, что условия обучения в военные годы осложнились, однако в Китае продолжали открываться всё новые образовательные музыкальные учреждения. Во время Второй мировой войны в Китай прибыло много евреев, поскольку их нация оказалась одной из тех, что подвергались гонениям. Еврейские музыканты, таким образом, оказали большое влияние на развитие скрипичного дела в Китае, поскольку продолжали свою деятельность в обновлённых условиях жизни. Например, широко известно имя Альфреда Виттенберга, ученика Йозефа Иоахима, который был известным педагогом и исполнителем. Изначально музыкант практиковал частные уроки игры на скрипке, а затем стал преподавателем Государственного музыкального училища. Стоит отметить, что многие его ученики впоследствии оказались талантливейшими и знаменитыми китайскими музыкантами.

Таким образом, можно утверждать, что отправной точкой в развитии скрипичного образования в Китае стала первая половина XX века, когда наблюдалось открытие музыкальных учебных заведений, создание, переработка и накопление методических и учебных материалов, литературы. Основная часть обучающихся скрипичному искус-

ству являлась китайскими студентами. Знакомство с музыкальной культурой зарубежных стран стало новым периодом в развитии скрипичного образования [2].

Сегодня скрипичное образование в Китае соответствует международным стандартам. Данных стандартов придерживаются во многих странах Европы, а также в России. Чтобы получить высшее образование в области скрипичного исполнительства студентам Китая необходимо пройти две ступени обучения: бакалавриат (4 года обучения) и магистратура (2–3 года обучения).

Существует также начальное и среднее музыкальное образование, получить которое можно окончив музыкальную школу и музыкальный колледж. В Китае также распространены частные занятия с преподавателем.

Индивидуальные занятия очень популярны в Китае, так как музыкальные занятия очень востребованы среди населения. Все большее количество детей изъявляют желание заниматься музыкой. Стремительный рост населения, относительно благоприятная социальная обстановка в стране способствует переполнению музыкальных классов, и как следствие, переходу к частным урокам.

Еще одной отличительной чертой китайской образовательной системы является обращение к групповым занятиям, что не практикуется в России. В Китае такой подход используется при обучении игре на скрипке учащихся младших классов, и способствует привлечению одновременно достаточно большого количества юных исполнителей. Коллективные занятия, с одной стороны, способствуют развитию коммуникативных качеств, адекватного соперничества между учащимися. С другой стороны, отсутствует индивидуальный подход, основанный на музыкальных способностях каждого ученика.

Наряду с положительными тенденциями развития скрипичного образования в Китае, существуют также и вопросы, требующие решения. Так одной из проблем начального музыкального образования в Китае является отсутствие государственных программ начального образования, обязательных теоретических предметов. Отмечается также недостаток преподавательского состава. Не учитываются благоприятные возрастные периоды развития музыкальных способностей. Недостаточный уровень начального музыкального образования учащихся сказывается на эффективности обучения в высшей школе.

Для системы скрипичного образования в Китае характерно стремление преподавателей к решению организаторских вопросов, а оценке качества исполнения уделяется недостаточное внимание. Большое внимание уделяется методам взаимопроверки обучающихся, технике игры на скрипке, пению исполняемых произведений для более уверенного интонирования на скрипке. Преподаватели стараются поднять мотивацию учащихся к занятиям игры на скрипке с помощью родительского внимания. Для этого требуют от родителей

развития своей музыкальной грамотности. Многие преподаватели используют в своей практике обучения зарубежные разработки, но также есть педагоги, которые не стремятся к такому взаимодействию [8, с. 159–160].

В результате выявленные проблемы оказывают значительное влияние на уровень подготовки поступающих на факультет скрипичного исполнительства. Для абитуриентов характерна разнородная подготовка, небольшое количество изученных произведений. В погоне за быстрыми результатами, они не понимают глобальных задач инструментального обучения. Такие предметы как теория, сольфеджио, музыкальная литература не получили достаточного осмысления учащимися.

На музыкальных факультетах большое внимание уделяется гуманитарным дисциплинам, а не специализированным предметам. Исключением являются музыкальные ВУЗы, где готовят профессиональных музыкальных исполнителей. Другие учебные заведения, в частности музыкально-педагогического профиля на изучение специального предмета отводят малое количество времени [9, с. 248–252].

В результате слабой довузовской подготовки студенты не знакомы с теорией музыки, у них узкий музыкальный кругозор. Они не в достаточной степени владеют музыковедческим и исполнительским анализом, в результате у них возникают проблемы интерпретации и осмысления изучаемых произведений. Данные проблемы не имеют решения на государственном уровне, предполагая, что студенты сами должны решать возникшие проблемы [12].

Также в недостаточной степени развита музыкально-развивающая среда. Студенты выполняют задания только образовательного процесса, но в недостаточной степени мотивированы на свою будущую профессиональную деятельность. Не принимают активного участия в концертах, не интересуются деятельностью других музыкантов, не участвуют в научных конференциях, поэтому не владеют в полной степени музыкальной информацией.

Одной из причин такого поведения студентов является слишком дорогие билеты на концерт. Для решения данной проблемы преподаватели-инструменталисты устраивают бесплатные концерты для своих студентов [7, с. 71–72]. В качестве дополнительных занятий организуются инструментальные ансамбли, но принять участие в них могут студенты показавшие особые способности, дисциплинированность и трудолюбие. Но именно участие в ансамбле помогает развить эти качества [5, с. 135–136].

Заключение. Формирование скрипичного образования в Китае началось сравнительно недавно, в начале прошлого века. Оно характеризовалось появлением музыкальных учебных заведений, нотных и учебных материалов. Приобщение к мировой музыкальной культуры стало мощным толчком к активному развитию скрипичного обучения.

Анализ скрипичного образования в Китае показал, что хотя оно и ориентируется на международные требования и стандарты, существуют определенные проблемы, требующие решения. Существует необходимость определения направлений для преодоления выявленных проблем. Среди них могут быть формирование качественной научно-теоретической базы, организация специальных курсов по истории музыки, скрипичного исполнительства. Повышение уровня специальной подготовки преподавателей инструменталистов. Совершенствование методик обучения игре на инструменте, создание педагогических условий для эффективной профессиональной подготовки скрипичного исполнителя.

Литература

1. Цзо Чжэньгуань. Русские музыканты в Китае. СПб.: Композитор, 2014. 336 с. С. 34.
2. Становление скрипичного образования в Китае в первой половине XX века. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-292X_2017_8_34.pdf
3. Лю Цзюй. Скрипичный педагог последнего императора // Музыкальный мир. 1985. № 3. С. 27–29
4. Лю Цзинчжи. Европейские консерватории и Шанхайская консерватория // Искусство музыки. 2007. № 3. С. 70–71.
5. Си Линли. Исследование проблем и контрмер обучения скрипке в вузе // Оценка искусства. 2016. № 14. С. 135–136.
6. Чжан Цзиньсинь. Обсуждение текущей ситуации и контрмер в преподавании скрипки в университете // Китайское образование. 02.2015. С. 12.
7. Лин Сяомин. Реформы и инновации в обучении игре на скрипке / Сяомин Лин. – Шанхай: Современное образование. 04.2017. С. 71–72.
8. Нин Сяо. Общие проблемы в базовой технологии обучения игре на скрипке // Драматический дом. 05.2018. С. 159–160.
9. Фан Цзыцзюнь. Проблемы и контрмеры преподавания скрипки в университете // Журнал педагогического института Цзинь Чжун. 03.2003. С. 248–252.
10. Чжао Уэй. Пути изучения скрипичной игры. Пекин: Народная музыка, 1989. 90 с.
11. Цянь Жэньпин. Китайская скрипичная музыка. Хунань: Художественное издательство, 2001. 234 с. С. 44.
12. Ку Уэнлей. Педагогическая теория обучения игре на скрипке Ли Яодзи. Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2011. 194 с.

FEATURES OF VIOLIN EDUCATION IN CHINA

Zhang Lizhou
 Herzen State Pedagogical University of Russia

This article aims to consider the features of violin education in China. The author of the work recreates the main stages of the formation of violin art in the named state, draws attention to the history of

the creation of musical educational institutions in China, the formation of the material and technical and source base for the education of musicians, notes the central figures who have made the greatest contribution to the development of the Chinese musical school. The author notes that music education began to develop actively in the period when the PRC became a country more open to the whole world. In addition, the article reveals the problems of training violinists that are relevant for the current stage of development of violin education (individualization of education, assessment of the quality of student education, the predominance of humanitarian subjects over special ones, the desire of teachers to solve organizational issues, multi-level basic training of applicants, a low level of motivational sphere of students in performing arts). The identified problems allowed the author of the work to present a number of recommendations, as well as to suggest directions for overcoming these problematic issues, which turned out to be the result of the study. These recommendations consist in the proposal to reform the old or create a new high-quality scientific and theoretical base, expand the influence of special subjects, and pay more attention to the professional training of instrumental teachers.

Keywords: violin performance, musical education, musical educational institutions, educational and methodical literature, performing analysis, interpretation of works.

Reference

1. Czo CHzhen'guan'. Russkie muzykanty v Kitae. SPb.: Kompozitor, 2014. 336 s. S.34.
2. Stanovlenie skripichnogo obrazovaniya v Kitae v pervoj polovine HKH veka. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-292X_2017_8_34.pdf
3. Lyu Czyuj. Skripichnyj pedagog poslednego imperatora // Muzykal'nyj mir. 1985. № 3. S. 27–29
4. Lyu Czinzhzhi. Evropejskie konservatorii i SHanhajskaya konservatoriya // Iskusstvo muzyki. 2007. № 3. S. 70–71.
5. Si Linli. Issledovanie problem i kontrmer obucheniya skripke v vuze // Ocenka iskusstva. 2016. № 14. S. 135–136.
6. CHzhan Czin'sin'. Obsuzhdenie tekushchej situacii i kontrmer v prepodavanii skripki v universitete // Kitajskoe obrazovanie. 02.2015. S. 12.
7. Lin Syaomin. Reformy i innovacii v obuchenii igre na skripke / Syaomin Lin. – SHanhaj: Sovremennoe obrazovanie. 04.2017. S. 71–72.
8. Nin Syao. Obshchie problemy v bazovoj tekhnologii obucheniya igre na skripke // Dramaticheskij dom. 05.2018. S. 159–160.
9. Fan Czyczyun'. Problemy i kontrmery prepodavaniya skripki v universitete // ZHurnal pedagogicheskogo instituta Czin' CHzhun. 03.2003. S. 248–252.
10. CHzhao Uej. Puti izucheniya skripichnoj igry. Pekin: Narodnaya muzyka, 1989. 90 s.
11. Cyan' ZHen'pin. Kitajskaya skripichnaya muzyka. Hunan': Hudozhestvennoe izdatel'stvo, 2001. 234 s. S.44.
12. Ku Uenlej. Pedagogicheskaya teoriya obucheniya igre na skripke Li YAodzi. SHanhaj: SHanhajskoe muzykal'noe izdatel'stvo, 2011. 194 s.

Методика преподавания основ искусственного интеллекта у студентов математических факультетов в педагогических вузах

Шананин Василий Андреевич,

старший преподаватель, Московский государственный строительный университет (МГСУ)
E-mail: ShananinVA@mgsu.ru

Андрианова Анна Ивановна,

студент математического факультета Московский педагогического государственного университета (МПГУ)
E-mail: A.andrianova2001@yandex.ru

Искусственный интеллект – совокупность машинных методов решения задач в комплексной, гетерогенной многофакторной среде. Углубление интеграции технологий искусственного интеллекта во множество сфер жизнедеятельности требует изменений в педагогической парадигме. В данной связи университеты развивают и модифицируют свои научно-образовательные программы в сторону информатизации. Владение технологиями искусственного интеллекта важно и для будущих педагогов. Искусственный интеллект в обучении детей математике выполняет важные прикладные задачи. В частности, системы искусственного интеллекта могут выполнять функции репетитора, автоматизировать оценку знаний, анализировать поведение учеников. Активно развиваются технологии прокторинга. Внедрение искусственного интеллекта обусловлено и распространением дистанционного образования. В статье представлена ориентировочная структура курса «Основы искусственного интеллекта» для студентов математических специальностей педагогических вузов. Выявлена необходимость пересмотра образовательных технологий. Актуальными представляются такие формы работы, как лабораторные занятия, практикумы, интерактивные лекции; применение имитационных моделей; групповые дискуссии и проекты; круглые столы. Формирование содержания обучения будущих педагогов основам искусственного интеллекта должно быть осуществлено посредством перехода от концепции теоретического обучения принципам функционирования интеллектуальных систем к практическим навыкам в области применения автоматизации и эффективизации образовательных процессов за счет доступного инструментария искусственного интеллекта.

Ключевые слова: искусственный интеллект, высшее образование, педагогическое образование, преподавание математики, междисциплинарность, дистанционное образование

Тотальная информатизация системы педагогического образования, ее реформирование и динамические модификации кардинальным образом изменили целеполагание и наполнение высшего педагогического образования в области математических дисциплин [2, с. 287].

Изменился контент, наполняющий программы и школьные учебники, изменились интенсивность и направленность межпредметных связей. Будущие преподаватели математики должны понимать, что математика на сегодняшний день представляет собой комплексное междисциплинарное образование, стимулирующее развитие многих наук и связывающее их воедино, в один целостный образовательный континуум. Провозглашенный еще в советское время постулат о «царице наук» получил, наконец, свою практическую реализацию. Следует отметить, что и в самой математической науке в последние десятилетия появились специфические разделы: исследователи выделяют в качестве отдельных векторов математической науки теорию и практику применения искусственного интеллекта, теории массового обслуживания, теорию случайных процессов, функциональный анализ, теорию игр, программирование, алгебраическую геометрию, теоретико-множественную топологию и проч. [1, с. 51].

В рамках данной статьи рассмотрим инновационные методические подходы к обучению основам искусственного интеллекта студентов математических факультетов педагогических вузов. Для начала определим границы и сущностное содержание самой категории «искусственный интеллект» в контексте педагогической науки.

Конечно, содержательное наполнение понятия «искусственный интеллект» кардинально различается в зависимости от парадигмы, в которой оно рассматривается [3, с. 35]. Сам термин был введен в научный оборот и дефинирован в 1956 г. американским исследователем и основоположником функционального программирования Дж. Маккарти, согласно которому искусственный интеллект представляет собой научную отрасль и технологию создания интеллектуальных, «мыслящих» машин и программ. Такие программы и устройства способны формировать собственные мыслительные процессы, а также понимать когнитивные процессы человека и правильно их интерпретировать [10, р. 1174]. Впоследствии исследователи дополнили данное определение указанием на способность искусственного интеллекта к творчеству, что является критически важным отличием его от «стандартной» компьютерной программы

и сближает систему искусственного интеллекта с интеллектом человеческим.

Западные исследователи также говорят об отсутствии четкого определения искусственного интеллекта [12, р.1], что, в свою очередь, приводит к размытости смысла этой категории. Причина этого – безусловно, сложность и динамичность самого искусственного интеллекта, который не является неким единым программным средством, а, скорее, представляет собой набор различных технологий, методов работы в информационном пространстве. Интеллектуальность ученые понимают в качестве способа мышления, схожего с человеческим, обладающего адаптивностью к меняющейся окружающей среде. Машинный интеллект в общем виде интерпретируется как «способность решать трудные задачи» [11, р. 117]. Искусственный интеллект – это метод решения задач в комплексной, гетерогенной многофакторной среде [10, р. 1174].

Большинство существующих дефиниций рассматриваемой нами терминологической категории имеют естественно-научный характер (С.А. Соменков, в частности, говорит о существовании 15 распространенных, цитируемых, «классических» определений искусственного интеллекта, разработанных в рамках точных наук зарубежными и российскими исследователями [6, с. 78]). Налицо существенные пробелы в выработке гуманитарного (общефилософского, педагогического, культурологического, правового, социально-психологического и др.) подхода к определению искусственного интеллекта.

Обращение педагогической науки к искусственному интеллекту вполне обоснованно: искусственный интеллект существенно трансформировал образ жизни человека, условия его труда и методы обучения. Очевидно, что углубление интеграции технологий искусственного интеллекта во множество сфер жизнедеятельности требует изменений в педагогической парадигме: рынок труда нуждается в новых типах профессий, а специалисты существующих специальностей сталкиваются с необходимостью расширения профессиональных компетенций. Соответственно, искусственный интеллект следует рассматривать как необходимый любому современному человеку аспект, которому можно и нужно обучаться – в школах, специальных учебных учреждениях, вузах, на курсах переподготовки и повышения квалификации, спецкурсах [5, с. 202].

Ведущие университеты западных стран и Российской Федерации развивают и модифицируют свои научно-образовательные программы в сторону информатизации, причем это касается любой профессии, даже тех из них, который, на первый взгляд, далеки от информационных технологий. Кроме того, открываются наборы и на такие специальности, где искусственный интеллект представляет собой сущностное ядро образовательной программы (дата-сайентисты, дата-инженеры, аналитики данных, инженеры-программисты и проч.). Искусственный интеллект переносится и в обра-

зовательные программы производственных специальностей (к примеру, дисциплины, связанные с машинным интеллектом, внедряются в вузовские курсы по подготовке специалистов по эксплуатации и развитию, менеджеров по управлению рисками, аудиторов, архитекторов данных).

Владение технологиями искусственного интеллекта крайне важно и для будущих педагогов, в том числе и по математике. Будущий учитель математики должен владеть основами искусственного интеллекта не только потому, что такие дисциплины являются данью современной эпохе, для расширения общего кругозора, но и потому, что искусственный интеллект в обучении детей математике имеет крайне важные прикладные задачи.

К примеру, **системы искусственного интеллекта могут выполнять функции репетитора**. Как показывает реальная практика, математика, на любой ступени школьного образования, является одним из наиболее сложных для школьников предметом; далеко не все школьники могут овладеть программным материалом в течение хода занятий и при выполнении домашних заданий. Даже талантливый педагог, педагог-энтузиаст не всегда способен добиться высоких результатов среди тех учеников, которым «не дается» данный предмет. В результате этого современный школьник, как правило, сталкивается с выбором – нанять репетитора (что накладывает финансовое бремя на родителей школьника, не всегда посильное), либо довольствоваться невысокими баллами и посредственными знаниями по этому предмету. Неудач в математике, в свою очередь, фактически означает колоссальное сокращение спектра вузов, куда может поступить выпускник школы. Самостоятельное обучение математике также не является альтернативой. В данной связи педагог может прибегнуть к системам машинного интеллекта. В отличие от стандартных мобильных и компьютерных приложений-самоучителей, их более продвинутые аналоги, алгоритмы которых основаны на искусственном интеллекте, способны проанализировать выполненное задание или серию заданий, определить проблемные области конкретного ученика, сформировать индивидуальный учебный план, призванный заполнить пробелы в знаниях. Вышесказанное приводит к выводу о том, что обучение будущего педагога-математика должно касаться изучения подобных программ, их алгоритмов, интерфейсов и педагогического потенциала.

Системы искусственного интеллекта, помимо прочего, способны **автоматизировать оценку знаний**. На сегодняшний день не существует полноценного инструментария, который бы смог полноценно проверять письменные работы и экзаменационные задания посредством установленных метрик и эталонов; однако, можно предположить, что внедрение на образовательный рынок таких технологий является вопросом ближайшей перспективы. Такие программы, безусловно, должны изучаться будущими педагогами: они, безусловно, снимают часть «бумажной» механической работы

с преподавателей – с одной стороны, а с другой – выгодны и самим ученикам, так как они минимизируют предвзятость, некомпетентность или случайные ошибки преподавателей. На текущий момент существуют точечные технологии автоматизации проверки знаний, изучение которых, по нашему мнению, должно входить в образовательный курс будущих педагогов по математике.

Отдельно выделим **технологии прокторинга**. Текущие практики релокации образования в виртуальную среду породили проблему удаленной проверки знаний. Дистанционное обучение, как очевидно, включает в себя дистанционную экзаменацию учеников. *Proctoring (Proctored Test)* – технология оценки знаний, основанная на искусственном интеллекте, которая обеспечивает удостоверение личности испытуемого с целью предотвращения практики сдачи экзамена другим лицом, а также предотвращающая списывание и подлог результатов тестирования [4, с. 43]. Технологии прокторинга находятся на начальной фазе разработки и имплементации, но уже на данный момент абсолютно очевидно, что они должны быть включены в образовательные модули педагогического вуза.

Вышесказанное приводит нас к рассмотрению **внедрения искусственного интеллекта в сферу дистанционного образования**. Карантин, связанный с распространением вируса COVID-19, с одной стороны, привел к активизации дистанционного образования на всех ступенях и, с другой, – обнаружил проблему отсутствия навыков преподавания в рамках виртуальных сред среди педагогических коллективов. Использование технологий искусственного интеллекта позволяет сделать процесс дистанционного образования более комфортным как для обучающегося, так и для преподавателя, но для этого преподаватель должен быть теоретически и практически подготовлен. Корректное использование современных образовательных технологий повышает вовлеченность обучаемого за счет эффекта геймификации [8, с. 223].

Н.П. Стружкин в диссертационном исследовании, выполненном два десятка лет назад, акцентировал проблему «штамповки систем дистанционного обучения по различным дисциплинам, причем иногда в ущерб качеству обучения» [7], и на сегодняшний день эта проблема до сих пор не решена. Решить проблему качества дистанционного обучения математике может квалифицированный педагог, который будет использовать именно те программные средства, которые подходят конкретной группе обучающихся, уровню и ступени их образования и применит при этом индивидуальный подход. Отсутствие в педагогических курсах дисциплин или модулей по системам искусственного интеллекта в дистанционном образовании является существенным барьером для эффективизации педагогической деятельности.

Деятельность педагога, вне зависимости от преподаваемой им дисциплины, непосредственно связана с психологическими компетенциями. Педагоги обучаются психологии, развивают эмоциональный интеллект, учатся анализировать психоэмоциональный статус учебной группы. В данном контексте использование систем искусственного интеллекта также обретает релевантность. Современные технологии искусственного интеллекта способны **анализировать поведение учеников**, распознавать и оценивать то, как ученики реагируют на темы и задания, что, в свою очередь, помогает определять сильные и слабые стороны учеников [9, с. 28].

Рассмотрев ключевые направления преподавания основ искусственного интеллекта, ранее не представленные в текущих вузовских программах, мы можем определить концептуальные основы обучения будущих педагогов и адаптировать содержание учебного материала к новым требованиям инновационного образования. Представим структуру курса «Основы искусственного интеллекта» для студентов математических специальностей педагогических вузов (Таблица 1).

Таблица 1. Структура курса «Основы искусственного интеллекта» для студентов математических специальностей педагогических вузов (2 курс бакалавриата)

Модуль	Содержание обучения	Учебные часы (акад.)
Введение в искусственный интеллект	Основные понятия искусственного интеллекта (2). Машинный интеллект и робототехника (2). Направления «Нейрокибернетика», «Кибернетика черного ящика» (2). Современные направления науки: программное обеспечение систем искусственного интеллекта, разработка естественно-языковых интерфейсов и машинный перевод, системы и методы распознавания графических и звуковых образов, роботы, экспертные системы (2).	8
Системы знаний. Представление знаний	Необходимость представления знаний. Виды знаний. Системы знаний. Требования к системам знаний (2). Модели представления знаний: логическая, сетевая, фреймовая, продукционная (2).	4
Экспертные системы	Назначение экспертных систем и области их применения. Технология разработки простейшей экспертной системы (2). Структура и области применения экспертных систем (2). Методы, используемые при разработке экспертных систем: прямая цепочка рассуждений, обратная цепочка рассуждений (4). Виды экспертных систем. Разработка простейших экспертных систем (4).	12

Модуль	Содержание обучения	Учебные часы (акад.)
Искусственный интеллект и анализ данных в обучении	Искусственный интеллект в педагогике и решении практических задач образования (4). Предиктивная аналитика (2).	6
Использование адаптивных гипермедиа	Искусственный интеллект в процессе селекции обучающих материалов по математике (4)	4
Системы искусственного интеллекта в функции репетитора	Современные инструменты и интерфейсы репетиторской поддержки (2). Электронные репетиторы по математике (4).	6
Автоматизация оценки знаний	Системы автоматизированной оценки знаний на основе искусственного интеллекта (2). Технологии и методологии прокторинга. Внедрение прокторинга в учебный процесс (4)	6
Искусственный интеллект в дистанционном образовании	Педагогические технологии в преподавании математических дисциплин в дистанционном режиме (2). Проектирование элективных курсов по математике (4). Работа с современными интерфейсами дистанционного обучения (10).	16
Аналитика на базе систем искусственного интеллекта	Сбор и анализ данных об академической успеваемости учеников (2). Сбор и анализ данных о психоэмоциональном статусе и поведенческих шаблонах учеников (2).	4
ИТОГО		66 акад.ч.

Тогда как первые три модуля можно считать стандартными для подобного курса и апробированными в текущих вузовских практиках [2, с. 298], то последующие представленные нами модули представляют собой новейший подход к наполнению образовательных вузовских программ будущих педагогов-математиков. На текущий момент содержание курсов, аналогичных по сущности вышепредставленному, является теоретизированным, консервативным и практически не имеющим утилитарной значимости. Кроме того, наличие отставание таких курсов от текущей ситуации в области образования. Программы курсов по основам искусственного интеллекта, как правило, были разработаны 5–10 лет назад, тогда как сверхбыстрая динамика развития систем искусственного интеллекта, по сути, мультиплицирует (можно даже сказать – «обнуляет») знания каждые 5 лет. Тот материал, который предлагался к изучению 5 лет назад, оказывается сегодня практически неактуальным.

Помимо модификации программной структуры курса, следует отметить и необходимость пересмотра образовательных технологий. На сегодняшний день курс «Основы искусственного интеллекта» преподается в виде лекционных занятий (что, в свою очередь, подтверждает тезис об избыточной теоретизированности данной дисциплины), а в качестве практических занятий будущим педагогам, как правило, предлагается серия практических занятий за компьютером по основам программирования на одном из простых языков. По нашему мнению, подобная парадигма нуждается в реформировании: актуальными представляются такие формы работы, как лабораторные занятия, практикумы, интерактивные лекции; применение имитационных моделей; групповые дискуссии и проекты; круглые столы.

Формирование содержания обучения будущих педагогов основам искусственного интеллекта должно быть осуществлено посредством перехода от концепции теоретического обучения принципам функционирования интеллектуальных систем к практическим навыкам в области применения автоматизации и эффективизации образовательных процессов за счет доступного инструментария искусственного интеллекта. Именно с этой позиции нами были рассмотрены дидактические элементы курса основ искусственного интеллекта и определены его связи с обучением математическим дисциплинам. Согласимся с А.Р. Садыковой и И.В. Левченко: содержание обучения основам искусственного интеллекта представляет собой логическое продолжение вузовского курса, причем исследование машинного интеллекта должно быть неотрывно связано с практической деятельностью педагога и социальными аспектами информационной деятельности [5, с. 205]. Профессиональная компетенция будущего педагога в области интеллектуализации образовательных систем таким образом может быть перенаправлена в русло повышения креативного мышления. Важно развивать способность студента активно включаться в процессы исследований и разработок, связанных с использованием искусственного интеллекта, в том числе на уровне апробации, тестирования и анализа данных.

В заключение следует отметить три ключевых ограничения внедрения предложенного нами курса. Во-первых, отметим существенную инертность вузовской системы образования и долгий процесс освоения инновационных инструментов искусственного интеллекта преподавателями. Во-вторых, актуальны и технологические ограничения, выступающие барьерами для разработки и внедрения курса в педагогическом вузе. В-тре-

тых, налицо отсутствие полноценной нормативно-правовой базы для внедрения систем искусственного интеллекта в школах. Тем не менее, необходимость внедрения «умных» технологий в педагогическое образование очевидна, в противном же случае национальную систему образования ожидает стагнация, а выпускников вузов – утрата конкурентоспособности на рынке труда.

Литература

1. Биджиев, Д. У. О современных подходах к математическому образованию / Д.У. Биджиев // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–1. – С. 51–54.
2. Буслова, Н. С. К вопросу об изучении основ искусственного интеллекта / Н.С. Буслова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 17. – С. 287–291.
3. Колесникова, Г.И. Искусственный интеллект: проблемы и перспективы / Г.И. Колесникова // Видеонаука. – 2018. – № 2 (10). – С. 34–39.
4. Пырнова, О.А. Технологии искусственного интеллекта в образовании / О.А. Пырнова, Р.С. Зарипова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019 – № 3. – С.41–44.
5. Садыкова, А.Р. Искусственный интеллект как компонент инновационного содержания общего образования: анализ мирового опыта и отечественные перспективы / А.Р. Садыкова, И.В. Левченко // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2020. – № 3. – С. 201–209.
6. Соменков, С.А. Искусственный интеллект: от объекта к субъекту? / С.А. Соменков // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина. – 2019. – № 2 (54). – С. 75–85.
7. Стружкин, Н.П. Методы и модели искусственного интеллекта в учебном процессе: дисс. ... канд. экон. наук 08.00.13 / Н.П. Стружкин. – М., 2000. – 205 с.
8. Трегубов, В.Н. Использование технологий искусственного интеллекта для дистанционного обучения / В.Н. Трегубов // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – № 2. – С. 222–227.
9. Чулюков, В.А. Искусственный интеллект и будущее образования / В.А. Чулюков, В.М. Дубов // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 3. – С. 27–31.
10. McCarthy, J. From here to human-level AI / J. McCarthy // Artificial Intelligence. – 2007. – #171. – Pp.1174–1182.
11. Minsky, M. Why intelligent aliens will be intelligible / M. Minsky // Extraterrestrials: Science and Alien Intelligence. – Cambridge: Cambridge University Press, 1985. – Pp.117–128.
12. Wang, P. On Defining Artificial Intelligence / P. Wang // Journal of Artificial General Intelligence. – 2019. – #10. – Pp.1–37.

METHODOLOGY OF TEACHING THE FUNDAMENTALS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO STUDENTS OF MATHEMATICAL DEPARTMENTS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Shananin V.A., Andrianova A.I.

Moscow State University of Civil Engineering (MGSU), Moscow State Pedagogical University (MPGU)

Artificial intelligence is a set of machine methods for solving problems in a complex, heterogeneous multifactorial environment. Deepening the integration of artificial intelligence technologies into many areas requires changes in the pedagogical paradigm. Due to this, universities are developing and modifying their scientific and educational programs towards informatization. Knowledge of artificial intelligence technologies is also important for future teachers. Artificial intelligence in teaching mathematics performs important applied tasks. In particular, artificial intelligence systems can perform the functions of a e-tutor, automate the assessment of knowledge, and analyze the behavior of students. Proctoring technologies are also actively developing. The introduction of artificial intelligence is connected to the spread of distance education. The article presents the common structure of the course "Fundamentals of Artificial Intelligence" for students of mathematical specialties of pedagogical universities. The need to revise educational technologies has been identified. Relevant are such forms of work as laboratory classes, workshops, interactive lectures; application of simulation models; group discussions and projects; round tables. The formation of the content of training future teachers in the basics of artificial intelligence should be carried out through the transition from the concept of theoretical training in the principles of the functioning of intellectual systems to practical skills in the field of automation and efficiency of educational processes through the available tools of artificial intelligence.

Keywords: artificial intelligence, higher education, teacher education, teaching mathematics, interdisciplinarity, distance education.

References

1. Bidzhiev, D.U. On modern approaches to mathematical education / D.U. Bidzhiev // Problems of modern pedagogical education. – 2019. – No. 64–1. – P. 51–54.
2. Buslova, N.S. On the study of the foundations of artificial intelligence / N.S. Buslova // Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application. – 2010. – No. 17. – P. 287–291.
3. Kolesnikova, G.I. Artificial intelligence: problems and prospects / G.I. Kolesnikova // Video science. – 2018. – No. 2 (10). – P. 34–39.
4. Pynova, O.A. Artificial intelligence technologies in education / O.A. Pynova, R.S. Zaripova // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019 – No. 3. – C.41–44.
5. Sadykova, A. R., Levchenko I.V. Artificial intelligence as a component of the innovative content of general education: analysis of world experience and domestic prospects / A.R. Sadykova, I.V. Levchenko // Vestnik RUDN. Series: Informatization of education. – 2020. – No. 3. – P. 201–209.
6. Somenkov, S.A. Artificial intelligence: from object to subject? / S.A. Somenkov // Bulletin of the University named after O.E. Kutafin. – 2019. – No. 2 (54). – S. 75–85.
7. Struzhkin, N.P. Methods and models of artificial intelligence in the educational process: diss. ... cand. economy Sciences 08.00.13 / N.P. Struzhkin. – M., 2000. – 205 p.
8. Tregubov, V.N. Use of artificial intelligence technologies for distance learning / V.N. Tregubov // Izv. Sarat. University Nov. ser. Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy. – 2021. – No. 2. – P. 222–227.
9. Chulyukov, V.A. Artificial intelligence and the future of education / V.A. Chulyukov, V.M. Dubov // Modern pedagogical education. – 2020. – No. 3. – S. 27–31.
10. McCarthy, J. From here to human-level AI / J. McCarthy // Artificial Intelligence. – 2007. – #171. – Pp.1174–1182.
11. Minsky, M. Why intelligent aliens will be intelligible / M. Minsky // Extraterrestrials: Science and Alien Intelligence. – Cambridge: Cambridge University Press, 1985. – Pp.117–128.
12. Wang, P. On Defining Artificial Intelligence / P. Wang // Journal of Artificial General Intelligence. – 2019. – #10. – Pp.1–37.

Современная андрагогика в обеспечении качественного процесса непрерывного образования взрослых обучающихся

Витольник Галина Адамовна,

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
E-mail: galinavitolnik@mail.ru

Витольник Владимир Николаевич,

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Санкт-Петербургский университет МВД РФ
E-mail: 3756V@yandex.ru

Статья посвящена изучению сущностных аспектов современной андрагогики как неотъемлемой, научно обоснованной матрицы функционирования непрерывного образования взрослых людей. Задачи исследования: проанализировать научные подходы к определению сущности андрагогики; выявить роль андрагогики в реализации непрерывного неформального образования взрослых; изучить современные принципы и дидактические основы андрагогического подхода в образовании взрослых; исследовать современные требования к реализации обучения взрослых, а также ключевые положения андрагогической модели образования.

Методы исследования: анализ научных и документальных источников по теме работы, систематизация данных, обобщение.

В ходе исследования была выявлена суть андрагогики, представленная в трудах отечественных и зарубежных ученых. Доказано, что данная отрасль направлена на изучение закономерностей обучения взрослых обучающихся. Подробно изучены предпосылки становления и развития андрагогики в соответствии с запросами образовательной практики, необходимости грамотной организации непрерывного, в том числе, информативного образования взрослых. Конкретизирована роль андрагогики как ключевой методологической платформы в построении модели образования взрослых обучающихся, показана роль андрагогического информационного взаимодействия участников образовательного процесса. Сформулированы ключевые положения современной андрагогики, связанные с обеспечением сознательности, осмысленности процесса и результатов непрерывного образования обучающихся.

Ключевые слова: андрагогика, непрерывное обучение, неформальное образование, педагогика, взрослый, умная обучающая среда.

В настоящее время в условиях интенсификации процессов непрерывного образования, необходимости обеспечения гибкого подхода в профессиональном самоопределении взрослых людей разного возраста, их обучение и переподготовка является одним из актуальных вопросов педагогической науки. Необходимость обеспечения высокого уровня образования взрослых людей, связана с потребностью нашего общества в своевременной подготовке специалистов новых отраслей, становлении инновационных компетенций, формировании кадрового резерва предприятий.

Систематический процесс обучения данной категории обучающихся требует особого психолого-педагогического сопровождения и методической оснастки. Практика образовательной деятельности, а также специальные исследования показывают наличие ряда проблем, связанных с недостаточным вниманием к дидактике обучения взрослых слушателей, а также обусловленных преобладанием традиционных форм образования, отсутствием специальной подготовки педагогических кадров. Все эти факторы актуализируют значимость андрагогики как научно обоснованной теории и практики обучения и воспитания взрослых людей.

Цель исследования: рассмотреть психолого-педагогические и дидактические аспекты современной андрагогики в достижении целей качественного непрерывного образования взрослых обучающихся.

Во-первых, определимся с сущностью андрагогики, как отдельной отрасли педагогической науки. Отметим, что в современной науке андрагогика рассматривается как: «область научного знания, сфера социальной практики и учебная дисциплина».[5]

Изначально понятие «андрагогика» было введено в научный оборот в 1833 г. немецким историком педагогики А. Каппом. Становление науки об обучении взрослых происходит в 1950–1970-х гг. XX века и связано с именами Ф. Пеггелера, Б. Смоловичева, Д. Савичевича, Л. Туроса.[2]

В исследовании Б.Р. Мандель [5] названы основные объективные предпосылки становления андрагогики как автономной отрасли педагогики, к основным из которых относятся:

- необходимость признания ведущей роли обучающихся в образовательном процессе взрослых людей;

- эволюционные изменения взглядов на природу личности, связанные с доказательством доминирующей роли человека в любой социально-значимой деятельности;
- значительные трансформации в возможностях организации образовательной среды, в том числе активное проникновение в учебный процесс ИКТ-технологий, электронных образовательных ресурсов, новых оргформ реализации самостоятельного обучения и т.д.;
- результаты психологических и физиологических исследований, постулирующие способность людей разного возраста активно участвовать в образовательном процессе, осваивать новые профессиональные компетенции;
- необходимость введения андрагогической модели обучения из-за наличия ряда особенностей учебной деятельности взрослых, мотивированных, нацеленных на конкретный результат и реализацию в актуальной практике продуктов обучения.

Можно сделать вывод о том, что андрагогический подход к реализации образовательного процесса базируется на комплексе биопсихосоциальных характеристик взрослого обучающегося.

Мы исследовали ряд современных подходов в описании сущности андрагогики, которые описаны в учебниках, пособиях и научных трудах, опубликованных за пятилетний период (2017–2022 г.).[4,5,7,8]

Так в исследованиях А.Г. Чернявской данная научная отрасль трактуется как раздел педагогики, предметом изучения которого являются «закономерности образования взрослых, их общего и профессионального развития».[8]

В учебнике под редакцией Б.Р. Мандель, андрагогика – это развивающаяся ветвь педагогики, дидактические основы которой проистекают из «практики, непрерывного образования и открытого обучения».[5]

Труды О.В. Годиной и соавторов связывают андрагогику с реализацией «информального образования» [4], которое существенно отличается от традиционного и неформального. В таком подходе подчеркивается активная роль взрослого человека, который самостоятельно выбирает формат обучения и, по сути, выполняет роль андрагога для самого себя. Непрерывное, информальное образование реализуется «в контексте жизненного пути человека» [3], который избирательно регулирует свои выборы в образовательном пространстве. Авторы подчеркивают специфику образовательного пути достижения, как карьерных задач, так и целей самоидентификации личности в условиях осознанного выбора образовательной траектории. Субъект информального образования достигает решения этих задач через, так называемое, «андрагогическое информационное взаимодействие с другими людьми» [4] (педагогами, тьюторами, слушателями курса, коллегами и т.д.) через совокупность информационных каналов.

Таким образом, суть андрагогики и организация информального образования взрослых объединены идеей реализации непрерывного образования взрослых людей в адекватном учебном формате. Следовательно, роль андрагогики связана с обеспечением психолого-педагогических условий не только профессионализации, но и нравственно-духовного становления зрелой личности. Целью такого пути является достижение авторства жизни. Одной из современных особенностей успешной реализации непрерывного образования взрослых является обеспечение «умной обучающей среды». Последняя научно обоснована в исследованиях Ю.В. Таратухиной, в частности, указывается, что «умная обучающая среда» – это мультисетевое взаимодействие устройств, программ, приложений, потребителей (обучающихся), порождающее некую аналитическую сеть на базе GRID-технологий и обеспечивающее обработку и обмен данными потребителей по принципу «целеполагание – выбор».[7]

Таким образом, андрагогика должна учитывать и такую особенность образовательного процесса взрослых, как обеспечение качественного сетевого обучения. Участие интеллектуальных агентов, программ выполняет функцию поддержки индивидуальной образовательной технологии взрослого, позволяя ему ориентироваться в образовательной среде, избирательно выбирать виды учебной деятельности, удобные и эффективные образовательные ресурсы и т.д.

Дидактика с точки зрения андрагогической модели обучения должна строиться с учетом ряда специфических особенностей учебной деятельности (УД) взрослых, которые мы представили на рисунке 1.

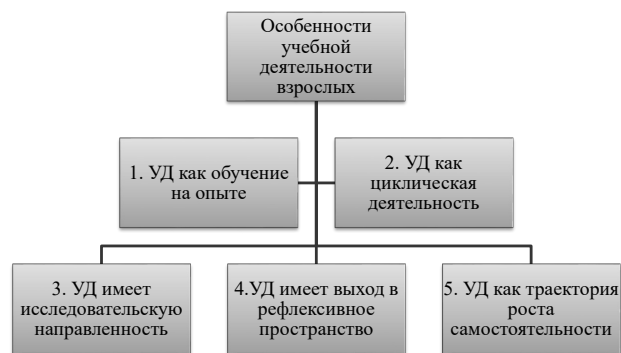


Рис. 1. Особенности учебной деятельности взрослых [1,2]

В современной андрагогике выделяется ряд требований к реализации образовательной модели взрослых обучающихся. Нами были проанализированы основные концептуальные положения по данному вопросу, результаты чего представлены в таблице 1.

Важно отметить, что современный взрослый человек, который осознанно подходит к участию в непрерывном образовании имеет сформировавшийся «культурно-когнитивный профиль» [7]. Это означает наличие у него ряда социально-, профес-

сионально- и личностно обусловленных характеристик, определенного портфеля компетенций, которые позволяют ему ориентироваться в совокупности образовательных технологий, организационных форм обучения и выбирать для себя уникальную образовательную траекторию. При этом, получатель образовательной услуги учитывает: индивидуальные особенности восприятия и темпа усвоения учебного материала, делает акцент на тот набор характеристик «компетентностного профиля», которые представляют для него наибольшую ценность в плане профессионального и личностного становления.

Таблица 1. Андрагогические требования к реализации обучения взрослых

Специфика обучения	Андрагогические требования к реализации образования
1. Потребность взрослого в самостоятельности при обучении и самореализации	Выбор методик и технологий обучения и воспитания, способствующих личностной вовлеченности обучающихся, предоставление им доминирующей роли. Построение процесса обучения с учетом экспектаций взрослых по поводу содержания и методологии обучения.
2. Сосредоточенность на личных образовательных целях, уникальной образовательной траектории исходя из целей практики.	Реализация принципа обучения – взаимосвязи теории с практикой, интегрируя новые компетенции в поле опыта и базу практических знаний обучающихся. Актуализация профессионального и личного опыта путем использования разных оргформ обучения. Фасилитация активной субъектной позиции путем включения в исследовательское обучение. Обеспечение практики освоения новых навыков, позволяющее немедленно увидеть результат и целесообразность обучения. Использование комплекса наглядного материала, интерактивных технологий.
3. Отсутствие интереса к теории	Использование индуктивного метода в изложении материала, построение объяснения, исходя из частных практических задач к общим теоретическим закономерностям.
4. Наличие разнонаправленных интересов в обучении	Учет проблем, связанных с реализацией учебного процесса взрослого: психологического, финансового, социального характера. Создание приемлемых форматов обучения и самообучения. Использование тьюторов, создание «умной обучающей среды» с возможностью поддержки индивидуального образовательного маршрута.

На основе анализа трудов Н.А. Бирюковой, Б.Р. Мандель, Н.А. Старовой, Ю.В. Таратухиной [2,5,6,7] нами были систематизированы ключевые концептуальные положения современной андрагогики, которые должны быть учтены в процессе проектирования программ непрерывного образования взрослых обучающихся. Результатом анализа стало формулирование 6 основных поло-

жений как неких фундаментальных основ обучения взрослых людей, которые представлены ниже.

1. Проживание в обучении ключевых ценностей. Обеспечение данного положения предполагает моделирование образовательных ситуаций, обеспечивающих мотивированному взрослому условия проживания специфических ценностей. Такие переживания связаны с глубоким осмыслением и эмоциональным отражением личностной значимости профессии, выполнения долга, соучастие в социально-значимой деятельности, проживанием гражданской позиции и т.д. Чтобы обогатить палитру деятельности субъекта образования нужно прожить новый опыт и связать с его прошлой ценной практикой жизнедеятельности.
2. Приоритет активных форм обучения. Для достижения сознательности обучения, мотивированности, демонстрации эффективности отдельных инновационных методов и технологических приемов необходимо включать обучающихся в практико-ориентированную деятельность посредством активных и интерактивных образовательных технологий, в особенности групповых форм работы. По мнению Ю.В. Таратухиной, в настоящее время существует ряд оргформ в концептуальной схеме развивающего образования, которое вполне соответствует андрагогической модели обучения. Они представлены на рисунке 2.



Рис. 2. Оргформы развивающего образования

3. Достижение относительной завершенности образовательного процесса, «оформления его результатов».[2] В качестве последних можно назвать профессиональные технологии, методики и авторские программы, исследовательские проекты, продукты самопрезентации. В каждом из таких продуктов должен быть интегрирован новый опыт, достигнуто его присвоение и осмысление.
4. Фокус на процесс обучения, его временный приоритет в сравнении с другой активностью личности. Такая максимальная включенность обеспечивает высокий уровень мотивации, пребывание в потоковом состоянии и сосредоточение на процессе и продуктах учебной и творческой деятельности обучающихся.
5. Рефлексия образовательного процесса со стороны обучающихся и принятие ими активной позиции – и организатора, и исполнителя и кон-

тролера. Как результат – становление более осознанной позиции творца – автора своей жизни, профессионала, стоящего у штурвала собственных карьерных изменений и значимых личностных новообразований.

6. Обеспечение коммуникативной синергии в группе, связанное с достижением согласованности субкультур всех субъектов образовательного процесса. Необходимость наличия такого условия продиктована важностью построения основы эффективного учебного взаимодействия на основе диалога и сотрудничества.

Таким образом, в ходе написания статьи мы определили существенные характеристики современной андрагогики, как отрасли педагогической науки, ориентированной на научное обоснование проектирования и реализации учебной деятельности взрослого человека (целей, задач, содержания, методов, образовательных технологий). В исследовании мы выделили и описали совокупность психолого-педагогических и дидактических условий осуществления андрагогической модели образования взрослых людей. К основным из них мы отнесли: учет специфики учебной деятельности данного контингента, внедрение «умной обучающей среды», реализацию андрагогических требований к реализации образовательного процесса, поддерживающих самостоятельность, инициативность и возможность участия в проектной, исследовательской деятельности. Все рассмотренные в статье научно-методические и теоретические аспекты андрагогики позволят осуществлять качественное управление процессами проектирования, организации и реализации непрерывного образования взрослых людей.

Литература

1. Амирова, Л.А. Обучение взрослых как научная и социально-педагогическая проблема // Педагогический журнал Башкортостана. 2006. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-vzroslyh-kak-nauchnaya-i-sotsialno-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 18.04.2022).
2. Бирюкова, Н.А. Андрагогика (Наука об обучении взрослых) как актуальное направление современной образовательной практики // Вестник Марийского государственного университета. 2008. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/andragogika-nauka-ob-obuchenii-vzroslyh-kak-aktualnoe-napravlenie-sovremennoy-obrazovatelnoy-praktiki> (дата обращения: 18.04.2022).
3. Вершловский, С.Г. Образование взрослых: опыт и проблемы / С.Г. Вершловский. – М.: Знание, 2002. – 161 с.
4. Гордина, О.В. Андрагогика: учебное пособие для вузов / О.В. Гордина, А.И. Гордин. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 259 с. – (Высшее образование). – ISBN 978–5–534–15008–7. – Текст: электронный // Образовательная плат-

форма Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/486384> (дата обращения: 17.04.2021/

5. Мандель, Б.П. Андрагогика: история и современность, теория и практика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре / Б.П. Мандель. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 412 с.
6. Староверова, Н.А. Андрагогические основы профессионального образования // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/andragogicheskie-osnovy-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 18.04.2022).
7. Таратухина, Ю.В. Педагогика высшей школы в современном мире: учебник и практикум для вузов / Ю.В. Таратухина, З.К. Авдеева. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 217 с. – (Высшее образование). – ISBN 978–5–534–13724–8. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/496596> (дата обращения: 17.04.2022).
8. Чернявская, А.Г. Андрагогика: практическое пособие для вузов / А.Г. Чернявская. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 174 с. – (Высшее образование). – ISBN 978–5–534–06550–3. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/490984> (дата обращения: 17.04.2022).

MODERN ANDRAGOGY IN ENSURING A QUALITY PROCESS OF LIFELONG EDUCATION FOR ADULTS

Vitolnik G.A., Vitolnik V.N.

St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

The article is devoted to the study of the essential aspects of modern andragogy as an integral, scientifically substantiated matrix of the functioning of lifelong education for adults. Research objectives: to analyze scientific approaches to determining the essence of andragogy; identify the role of andragogy in the implementation of continuous informal education for adults; to study the modern principles and didactic foundations of the andragogical approach in adult education; explore modern requirements for the implementation of adult education, as well as the key provisions of the andragogical model of education.

Research methods: analysis of scientific and documentary sources on the topic of work, systematization of data, generalization.

The study revealed the essence of andragogy, presented in the works of domestic and foreign scientists. It has been proven that this industry is aimed at studying the patterns of adult learning. The prerequisites for the formation and development of andragogy in accordance with the demands of educational practice, the need for a competent organization of continuous, including informative adult education, are studied in detail. The role of andragogy as a key methodological platform in building a model of education for adult learners is concretized, the role of andragogic informational interaction of participants in the educational process is shown. The key provisions of modern andragogy related to ensuring the consciousness, meaningfulness of the process and results of continuous education of students are formulated.

Keywords: andragogy, lifelong learning, informal education, pedagogy, adult, smart learning environment.

References

1. Amirova, L.A. Adult education as a scientific and socio-pedagogical problem // Pedagogical journal of Bashkortostan.

2006. No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-vzroslyh-kak-nauchnaya-i-sotsialno-pedagogicheskaya-problema> (date of access: 04/18/2022).
2. Biryukova, N.A. Andragogy (Science of adult education) as an actual direction of modern educational practice // Bulletin of the Mari State University. 2008. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/andragogika-nauka-ob-obuchenii-vzroslyh-kak-aktualnoe-napravlenie-sovremennoy-obrazovatelnoy-praktiki> (Date of access: 04/18/2022).
 3. Vershlovsky, S.G. Adult education: experience and problems / S.G. Vershlovsky. – M.: Knowledge, 2002. – 161 p.
 4. Gordina, O.V. Andragogy: textbook for universities / O.V. Gordina, A.I. Gordin. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2022. – 259 p. – (Higher education). – ISBN 978–5–534–15008–7. – Text: electronic // Educational platform Urayt [website]. – URL: <https://urait.ru/bcode/486384> (date of access: 04/17/2021/
 5. Mandel, B.R. Andragogy: history and modernity, theory and practice: a textbook for students in the magistracy / B.R. Mandel. – M.; Berlin: Direct-Media, 2017. – 412 p.
 6. Staroverova, N.A. Andragogical foundations of vocational education // Bulletin of the Kazan Technological University. 2011. No. 24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/andragogicheskie-osnovy-professionalnogo-obrazovaniya> (date of access: 04/18/2022).
 7. Taratukhina, Yu.V. Pedagogy of higher education in the modern world: a textbook and workshop for universities / Yu.V. Taratukhina, Z.K. Avdeeva. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2022. – 217 p. – (Higher education). – ISBN 978–5–534–13724–8. – Text: electronic // Educational platform Urayt [website]. – URL: <https://urait.ru/bcode/496596> (date of access: 04/17/2022).
 8. Chernyavskaya, A.G. Andragogy: a practical guide for universities / A.G. Chernyavskaya. – 2nd ed., corrected. and additional – Moscow: Yurayt Publishing House, 2022. – 174 p. – (Higher education). – ISBN 978–5–534–06550–3. – Text: electronic // Educational platform Urayt [website]. – URL: <https://urait.ru/bcode/490984> (date of access: 04/17/2022).

Формирование профессиональной готовности муниципальных команд к проектированию деятельности центров образования «Точка роста»

Абрамовских Татьяна Александровна,

старший преподаватель кафедры управления, экономики и права, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
E-mail: gdchier@mail.ru

Алексеева Ирина Сергеевна,

заведующий отделом организационной и научно-методической работы центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
E-mail: irina28-10@bk.ru

Коптелов Алексей Викторович,

к.п.н., доцент, заведующий кафедрой управления, экономики и права, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
E-mail: avkoptelov@rambler.ru

Машуков Александр Васильевич,

заведующий учебно-методическим центром непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
E-mail: avmashukov@mail.ru

Ребикова Юлия Валерьевна,

заведующий регионального ресурсного центра, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
E-mail: rebikova08@mail.ru

В предлагаемой статье раскрываются вопросы формирования профессиональной готовности муниципальных команд к проектированию деятельности центров образования «Точка роста». Авторы статьи обосновывают проблему недостаточного уровня профессиональной готовности руководителей и педагогов, организующих деятельность центров образования «Точка роста» в муниципалитетах. Решение данной проблемы авторы предлагают через проектирование и реализацию дополнительной профессиональной программы повышения квалификации для муниципальных команд. Проектирование программы осуществляется на основе двух методологических подходов: проектного управления и командного менеджмента. Подробно описывается технология проектирования программы: целеполагание, отбор содержания, форм взаимодействия со слушателями на учебных занятиях в процессе ее реализации и итоговой аттестации. При характеристике деятельности слушателей в процессе реализации программы особый акцент делается на совершенствовании их проектных компетенций и эффектах работы в команде. Кратко представлены результаты реализации программы для муниципальных команд Челябинской области.

Ключевые слова: дополнительная профессиональная программа, повышение квалификации, проектные компетенции, проектное управление, командный менеджмент, Центр образования «Точка роста», муниципальная команда.

В рамках реализации национального проекта «Образование» и федеральных проектов «Успех каждого ребенка» и «Современная школа» огромное внимание уделяется построению образовательного пространства в муниципальном образовании, которое позволило бы обеспечить обучающемуся развитие всех его потенциальных возможностей и создало бы условия для его самореализации в социальной среде, на рынке труда, в сферах инновационной экономики, в бизнесе.

«Точка роста» – это специализированные центры, которые в рамках национального проекта «Образование» создаются на базе общеобразовательных школ в сельской местности и малых городах по всей стране. Цель их создания – дать возможность детям из населенных пунктов, удаленных от региональных центров, научиться работать с современными технологиями. Центры «Точка роста» являются современным ресурсом повышения качества и доступности образования в конкретном муниципальном образовании. Однако практика показывает, что многие муниципальные образования субъектов Российской Федерации, в том числе Челябинской области, и общеобразовательные организации, на базе которых открыты специализированные центры «Точка роста», испытывают затруднения при:

- объединении / интеграции ресурсов общего и дополнительного образования муниципалитета в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, в том числе с использованием сетевых форм реализации образовательных программ;
- построении горизонтальной системы повышения квалификации педагогических работников в муниципалитете, предусматривающей: проведение обучающих мероприятий по поддержке общеобразовательных организаций, показывающих низкие образовательные результаты; демонстрацию эффективного опыта реализации образовательных программ; участие в региональных и межрегиональных конференциях, фестивалях, форумах по обмену опытом работы;
- организации своей деятельности как инновационного ресурсного центра муниципального образовательного пространства, обеспечивающего доступность качественного образования для обучающихся и развитие профессионального мастерства педагогов всех школ муниципалитета.

Иными словами, имеющиеся затруднения позволяют констатировать наличие проблемы, свя-

занной с недостаточным уровнем готовности и профессиональной компетентности руководителей и педагогов – организаторов деятельности «Точек роста» – использовать ресурсы данных центров для образовательных потребностей всего муниципалитета. Кроме того, данный тезис подтверждается проблематикой и направленностью теоретических исследований, а также образовательных и управленческих практик по вопросам создания и организации деятельности центров образования «Точка роста». Анализ не очень значительного количества публикаций, в большей степени практиков образования, показывает, что создание «Точек роста» как новых образований в системе общего образования призвано обеспечить достижение качества образования в школах, расположенных в сельских территориях и малых городах. Значительная часть авторов связывают начало деятельности центров «Точка роста» с расширением возможностей для непрерывного развития профессионального мастерства педагогов в контексте повышения образовательных результатов всех обучающихся посредством организации:

- неформального обучения навыкам XXI века и освоения новых образовательных технологий [2];
- методической поддержки педагогов сельских школ по направлениям деятельности Центров «Точка роста» [4];
- освоения образовательных технологий при формировании критического мышления обучающихся на основе интеграции общего и дополнительного образования [12];
- модели формирования ключевых компетенций старшеклассников во внеурочной деятельности [1].

Следовательно, создание и начало деятельности центров «Точка роста» обеспечивают формирование инновационной образовательной среды, которая открывает новые возможности для профессионального роста и развития педагогов школ. Причем, это сопровождается повышением мотивации педагогов к собственному развитию профессионального мастерства [8].

Некоторые авторы, абсолютно оправдано, по нашему мнению, смотрят более перспективно и говорят о формировании человеческого капитала на основе центров «Точка роста» той местности, где они созданы. Их деятельность обеспечивает поддержку социально значимых инициатив в территории, развитие творческой самореализации и успешной социализации детей, формирование социальной ответственности для дальнейшего жизненного самоопределения обучающихся [13].

Выявленная нами проблема и подтвержденная выводами авторов публикаций из различных субъектов Российской Федерации также усиливается тем, что современная система дополнительного профессионального образования предлагает недостаточное количество соответствующих образовательных программ повышения квалификации

или каких-либо образовательных событий, позволяющих сформировать профессиональную готовность и развить профессиональные компетенции у работников образования в области применения ресурсов центров «Точка роста» в своих муниципалитетах в образовательных целях.

Актуальность данной проблематики вызвала необходимость проведения предлагаемого исследования. Разрешение указанных выше затруднений и проблемы, на наш взгляд, будет осуществляться с помощью проектирования и реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации для муниципальных команд.

В основу проектирования и реализации программы повышения квалификации положены методологические подходы проектного управления и командного менеджмента. Применение принципов проектного управления [11] позволяет, во-первых, подойти к разработке программы как проектного продукта, поскольку учитываются все требования к проекту как «временному предприятию, направленному на создание уникального продукта» [11]. Кроме того, проектирование программы ограничено во времени; осуществляется специально организованной командой разработчиков под конкретную реалистичную задачу, в которой распределены полномочия между ее участниками, а ответственность за результат ложится на всех; имеет конкретный измеримый результат в виде дополнительной профессиональной программы повышения квалификации по выбранной тематике и для четко определенной целевой аудитории.

Во-вторых, отбор содержания, выбор форм взаимодействия со слушателями в рамках учебных занятий как теоретических, так и практических, форм текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации были ориентированы на деятельность, обеспечивающую формирование / развитие проектных компетенций, необходимых в реальной профессиональной деятельности работников образования – участников муниципальных команд.

Применение принципов проектного управления при разработке дополнительной профессиональной программы обусловил выбор второго методологического подхода нашего исследования, а, именно, командного менеджмента [3, 5, 6]. Реализация идей командного менеджмента при реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации позволяет наиболее эффективно формировать / развивать у работников образования проектные компетенции, владение которыми необходимо при решении задач, стоящих перед центрами образования «Точка роста». В контексте нашего исследования основные положения командного менеджмента нашли отражение в следующих позициях:

- определении целевой категории слушателей дополнительной профессиональной программы – муниципальных команд, обеспечивающих функционирование и развитие «Точек роста»;

- определении участников муниципальной команды по должностным и функциональным полномочиям;
- отборе содержания, обеспечивающего комплексное видение решение проблемы с позиции каждого участника муниципальной команды, его полномочий и компетенций;
- организации интерактивных лекций и практических занятий, позволяющих принимать полноправное участие всем членам команды в выполнении учебных заданий, ориентированных на итоговый проектный продукт;
- организации разработки командной проектной работы для итоговой аттестации и ее защиты (презентации) участникам курсовой подготовки.

Совокупность представленных выше позиций обеспечивает достижение комплексных командных эффектов не только в процессе обучения по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации, но и непосредственно в своей профессиональной практической деятельности. К таким командным эффектам будут относиться:

- приоритет совместных целей;
- открытость коммуникаций;
- готовность разделить ответственность за результат команды;
- ориентация на результат в совместной деятельности.

Обоснование актуальности предлагаемого исследования и методологических подходов позволило нам осуществить разработку и реализацию дополнительной профессиональной программы повышения квалификации для муниципальных команд «Проектирование модели деятельности Центра образования «Точка роста» как инновационного ресурсного центра муниципального образовательного пространства» трудоемкостью 36 часов. В качестве цели было определено совершенствование профессиональных компетенций педагогических и управленческих работников в области проектирования модели деятельности Центра «Точка роста» как инновационного ресурсного центра муниципального образовательного пространства. Данная цель конкретизируется через комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных задач, которые решаются в рамках реализации программы. Комплекс задач включает в себя:

- формирование у слушателей представлений о ресурсах и механизмах использования «Точки роста» как ресурсного центра муниципального образовательного пространства;
- проектирование модели деятельности «Точки роста» как ресурсного центра муниципального образовательного пространства, обеспечивающего условия для достижения современного качества образования;
- освоение слушателями технологии работы в проектных командах по проектированию модели деятельности «Точка роста» ресурсного центра муниципального образовательного пространства.

Этап целеполагания проектирования дополнительной профессиональной программы включил в себя определение планируемых результатов для разных категорий участников муниципальных команд на основе выявленной проблемы и комплекса цели и задач. Успешное освоение слушателями содержания программы предполагает достижение конкретных планируемых результатов. Причем, особенность реализации программы для муниципальных команд – достижение результатов в зависимости от должностных полномочий участников команды и в соответствии с профессиональными стандартами. Так, в качестве планируемых результатов для руководителей образовательных организаций определяются следующие компетенции в части:

- применения в профессиональной деятельности порядка разработки и / или актуализации и утверждения локальных нормативных актов, регулирующих деятельность Центра «Точка роста» в общеобразовательной организации на основе стратегических и программных документов федерального и регионального уровней;
- планирования мероприятий и координации работы организации с учетом функционирования Центра «Точка роста» как структурного подразделения общеобразовательной организации;
- проведения анализа образовательной инфраструктуры в соответствии с требованиями и выделения рисков, оказывающих влияние на достижение целевых показателей функционирования образовательной организации с использованием ресурсов «Точек роста»;
- организации освоения различных механизмов использования ресурсов «Точек роста» в едином муниципальном образовательном пространстве на основе технологий командного управления;
- принятия управленческих решений в условиях различных мнений участников образовательных отношений в процессе реализации образовательных программ с использованием ресурсов Центров «Точек роста».

Для педагогических работников планируемые результаты были установлены такие, как:

- определять формы и методы обучения, в том числе выходящие за рамки учебных занятий с учетом возможностей Центров «Точка роста»;
- определять различные виды внеурочной деятельности с учетом возможностей Центров «Точка роста»;
- сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении образовательных задач; владеть навыками командной работы;
- планировать включение в учебный процесс ресурсов Центров «Точка роста» в соответствии с основной образовательной программой.

Как было сказано выше, применение двух методологических подходов – проектного управления и командного менеджмента – обусловило от-

бор содержания дополнительной профессиональной программы. В частности, в структурном плане образовательная программа включает шесть содержательных линий, в соответствии с которыми проводятся учебные занятия со слушателями.

Освоение программы начинается с темы «Нормативно-правовые аспекты создания и функционирования Центра образования «Точка роста» в муниципальном образовательном пространстве». В ходе интерактивной лекции по данной теме слушатели получают представления о приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации в контексте национального проекта «Образование» и федеральных проектов, входящих в его состав; о стратегических и программных документах федерального, регионального и институционального уровня, определяющих нормативно-правовое, содержательное и процессуальное регулирование деятельности образовательной организации и Центра образования «Точка роста» в образовательной системе муниципалитета. Учебное занятие способствует формированию осознанного понимания и представления об использовании нормативных документов в практике профессиональной деятельности участников муниципальной команды в контексте развития Центра образования «Точка роста» как инновационного ресурсного центра муниципального образовательного пространства.

Вторая тема «Концептуальные основы проектного управления» является системообразующей для данной программы, поскольку проектное управление, как обозначалось выше, является одним из методологических подходов не только разработки и реализации программы, но организации взаимодействия со слушателями при ее освоении. В рамках данной темы участники муниципальной команды получают представления об отличительных особенностях проектного управления, обращая особое внимание на то, что проект – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, с возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией [11]. Слушатели в деятельностной форме осваивают классическую структуру проекта, его обязательные компоненты. Отдельно уделяется внимание рассмотрению вопросов, связанных с эффективностью управления проектами и понятию проектного цикла, а также отдельным фазам процесса управления проектом: планированию, мониторингу, анализу.

Дальнейшее освоение программы предполагает непосредственное рассмотрение вопросов, связанных с деятельностью центров образования «Точка роста». Тема «Комплексное использование инновационной инфраструктуры Центра образования «Точка роста» для обновления содержания и технологий реализации образовательных программ общего и дополнительного образования» предполагает теоретическую и практическую части учебного занятия. Теоретическая часть

включает рассмотрение вопросов использования ресурсов «Точек роста» при реализации программ общего и дополнительного образования, отбора содержания и современных технологий их реализации. Практическое занятие предполагает работу в муниципальных командах и направлено на проведение аналитического обзора образовательной инфраструктуры методом SWOT-анализа для определения ресурсных дефицитов муниципалитета и возможностей Центра «Точка роста» для обновления содержания и технологий реализации программ общего и дополнительного образования. В ходе работы слушатели выполняют два задания:

1. Презентация Центра образования «Точка роста» муниципалитета, который представляет команда (приоритетные направления деятельности, ресурсная обеспеченность).

2. Заполнение таблицы «SWOT-анализ образовательной инфраструктуры муниципалитета».

Логичным продолжением данной работы становится проведение учебного занятия по теме «Центр образования «Точка роста» как инструмент интеграции ресурсов муниципальной образовательной системы». Практическая работа ориентирована на выявление направлений и ресурсов организации образовательной деятельности Центра образования «Точка роста» для формирования муниципального образовательного пространства. Задание выполняется на примере конкретного муниципалитета, в котором функционирует Центр образования «Точка роста». Слушателями выполняется групповая работа по составлению блок-схемы «Интеграция образовательных ресурсов муниципальной образовательной системы». В блок-схеме слушатели отражают следующие элементы:

- направления деятельности Центра образования «Точка роста»;
- ресурсы Центра образования «Точка роста» и муниципалитета, необходимые для организации образовательной деятельности;
- взаимодействие между элементами блок-схемы.

Данное практическое занятие направлено на развитие навыков сотрудничества, командной работы/взаимодействия, а также на формирование у слушателей представлений о ресурсах использования «Точки роста» как ресурсного центра муниципального образовательного пространства.

Рассмотрение вопроса о ресурсах Центров образования «Точка роста» находит продолжение в теме «Механизмы деятельности Центра образования «Точка роста» как инновационного ресурсного центра муниципального образовательного пространства». Учебное занятие по данной теме также предполагает проведение командной практической работы, направленной на отбор слушателями механизмов (правовых, организационно-управленческих и других) с учетом выявленных ресурсов, что позволит позиционировать Центр образования «Точка роста» как инновационный

ресурсный центр. Задание выполняется также на материале конкретного муниципалитета, в котором функционирует Центр образования «Точка роста».

Материалы, полученные муниципальными командами по результатам всех практических работ, аккумулируются и систематизируются на итоговом учебном занятии по теме «Проектирование модели деятельности Центра образования «Точка роста» как инновационного ресурсного центра муниципального образовательного пространства». При проектировании модели муниципальные команды определяют содержание следующих блоков:

- проектно-целевого блока (комплексный анализ инфраструктуры муниципального образования; цель, задачи, сроки реализации, принципы деятельности Центра образования «Точки роста» как инновационного ресурсного центра муниципального образовательного пространства);
- содержательного блока (направление и содержание деятельности, организационная структура управления, описание ресурсных возможностей, схема построения сетевого взаимодействия по решаемым задачам Центра образования «Точки роста» как инновационного ресурсного центра муниципального образовательного пространства);
- процессуального блока (описание механизмов деятельности, комплексный план мероприятий «Точки роста» как инновационного ресурсного центра муниципального образовательного пространства);
- результативного блока (планируемые результаты с указанием достигаемых индикативных показателей деятельности, ожидаемые эффекты деятельности Центра образования «Точки роста» как инновационного ресурсного центра муниципального образовательного пространства).

Разработанный муниципальной командой проект модели деятельности Центра образования «Точка роста» как инновационного ресурсного центра муниципального образовательного пространства выносится на защиту, которая является итоговой аттестацией слушателей по дополнительной профессиональной программе. Защита является успешной, если проект модели соответствует следующим критериям:

- наличие комплексного анализа инфраструктуры муниципального образования;
- согласованность цели, задач и планируемых результатов деятельности Центра образования «Точка роста» как инновационного ресурсного центра муниципального образовательного пространства;
- наличие сроков реализации модели;
- наличие организационной структуры управления моделью;
- наличие описания ресурсных возможностей;
- наличие схемы построения сетевого взаимодействия по решаемым задачам;

- наличие описания механизмов деятельности «Точки роста»;
- наличие комплексного плана мероприятий;
- наличие описания ожидаемых эффектов реализуемого проекта модели.

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Проектирование модели деятельности Центра образования «Точка роста» как инновационного ресурсного центра муниципального образовательного пространства» была реализована для 35 муниципальных команд, в состав которых входило 313 человек, из 35 муниципалитетов Челябинской области. Участие муниципальных команд в реализации дополнительной профессиональной программе позволило им, во-первых, спроектировать модели деятельности Центров образования «Точка роста» как инновационного ресурсного центра муниципального образовательного пространства, которые на сегодняшний день эффективно реализуются в своих муниципалитетах. Причем, при проектировании данных моделей был проведен тщательный анализ имеющихся ресурсов муниципального образования, что подтверждается рациональным их использованием в реальной управленческой и образовательной практике, обеспечивающей достижение современного качества образования на уровне конкретных муниципалитетов.

Во-вторых, разработанные модели стали основой для дальнейшего продвижения Центров образования «Точка роста» в региональной образовательной системе, что подтверждается активным их участием в образовательных событиях и конкурсных отборах областного уровня. В частности, 12 команд приняли участие в областном конкурсе «СтартАп в дополнительном образовании: инфраструктура национального проекта «Образование» для развития способностей и талантов детей», основной целью которого стало выявление и поддержка управленческих и педагогических проектов в дополнительном образовании детей, обеспечивающих формирование у обучающихся компетенций, ориентированных на инновационный, опережающий характер развития системы дополнительного образования (компетенции, отвечающие потребностям образования будущего) [9]. Участие муниципальных команд становится неотъемлемой частью образовательных событий, которые включены в комплексный план мероприятий Челябинской области по организационно-методической поддержке центров естественно-научной и технологической направленности и центров образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста», как например, мастер-классы «Точка роста» как механизм достижения новых образовательных результатов. Развитие цифровых компетенций педагогических работников» [7].

Получив положительный результат реализации дополнительной профессиональной программы на региональном уровне, адаптированный вариант программы был размещен в Федеральном реестре дополнительных профессио-

нальных программ педагогического образования, где размещаются лучшие дополнительные профессиональные программы педагогического образования, прошедшие профессионально-общественную экспертизу и предназначенные для обучения педагогических работников и управленческих кадров субъектов Российской Федерации [10]. Тем самым, программа повышения квалификации стала доступной для реализации на федеральном уровне в любом российском регионе.

Подводя итог нашего исследования, мы можем констатировать, что предположение о том, что недостаточный уровень готовности и профессиональной компетентности руководителей и педагогов, организующих деятельность Центров образования «Точка роста», можно компенсировать посредством проектирования и реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, разработанной на основе двух методологических подходов – проектного управления и командного менеджмента – подтвердилось.

Литература

1. Бажук О.В., Бажук В.В., Пузеп Л.Г. К вопросу о формировании ключевых компетенций обучающихся в условиях центра образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» // Казанский педагогический журнал – 2021. – № 1. С. 195–201.
2. Гуляева В.А., Лымарева Ю.В. Повышение качества образования через освоение новых технологий обучения и современного оборудования на базе центров «Точка роста» // Кубанская школа. – 2021. – № 3. – С. 24–26.
3. Долгов М.В. Особенности управленческих команд на государственной гражданской службе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Государственное и муниципальное управление. – 2018. – Т. 5. № 4. – С. 365–373.
4. Зёлко А.С., Музипова В.А. Методическая поддержка в современной сельской школе // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – Т. 30. – № 4. – С. 470–475.
5. Лазарева М.В., Губанова Е.В. Управленческая команда образовательной организации: подходы к формированию и развитию // Человек и образование. – 2020. – № 4 (65). – С. 147–151.
6. Ленская И.Ю. Преимущества использования командного менеджмента и особенности применения тимбилдинга в процессе стабилизации персонала современных организаций // Наукоедение. – 2017. – № 1. Т. 9. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/47EVN117.pdf> (дата обращения: 11.10.2020).
7. Мастер-классы «Точка роста» как механизм достижения новых образовательных результатов. Развитие цифровых компетенций пе-

дагогических работников» [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://vk.com/tsnppm-pr?w=wall681935543_196%2Fall (дата обращения: 25.04.2022)

8. Новикова О.Н., Скорынин А.А. Создание центров образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» как фактор профессионального развития педагогов // Педагогика сельской школы. – 2021. – № 3 (9). – С. 118–130.
9. О проведении в 2022 году областного конкурса «СтартАп в дополнительном образовании» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ipk74.ru/news/o-provedenii-v-2022-godu-oblastnogo-konkursa-startap-v-dopolnitelnom-obrazovanii-infrastruktura-natsionalnogo-proekta-obrazovanie-dlya-razvitiya-sposobnostey-i-talantov-detey/> (дата обращения: 25.04.2022)
10. Проектирование модели деятельности Центра образования «Точка роста» как инновационного ресурсного центра муниципального образовательного пространства [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://dppo.apkpro.ru/bank/detail/5285> (дата обращения: 25.04.2022)
11. Руководство к своду знаний по управлению проектами (Руководство РМВОК®). Шестое издание. Agile: практическое руководство / Коллектив авторов – «Олимп-Бизнес», 2017 – (Руководство РМВОК)
12. Тамме Е.В., Ушаков А.А. Формирование критического мышления обучающихся в условиях интегративной среды общего и дополнительного образования (на примере центра «Точка роста») // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – С. 17.
13. Фролова О.Я., Фомина Л.В. Управление дополнительным образованием в региональных системах: инновационный аспект // Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ. – 2021. – № 2 (20). – С. 36–46.

FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF MUNICIPAL TEAMS FOR DESIGNING THE ACTIVITIES OF EDUCATION CENTERS “POINT OF GROWTH”

Abramovskikh T.A., Alekseeva I.S., Koptelov A.V., Mashukov A.V., Rebikova Yu.V. Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators

The proposed article reveals the issues of formation of the professional readiness of municipal teams to design the activities of the education centers “Growth Point”. The authors of the article substantiate the problem of the insufficient level of professional readiness of managers and teachers organizing the activities of the education centers “Point of Growth” in municipalities. The authors propose a solution to this problem through the design and implementation of an additional professional advanced training program for municipal teams. The design of the program is carried out on the basis of two methodological approaches: project management and team management. The technology of program design is described in detail: goal-setting, selection of content, forms of interaction with students in the classroom in the process of its implementation and final certification. When characterizing the activities of students in the process of implementing the program, special emphasis is placed on improving their project competencies and the effects of teamwork. The results of the implementation of the program for municipal teams of the Chelyabinsk region are briefly presented.

Keywords: additional professional program, professional development, project competencies, project management, team management, educational centers «Growth Point», municipal team.

References

1. Bazhuk O.V., Bazhuk V.V., Puzep L.G. To the question of the formation of key competencies of students in the conditions of the Center for Education of Digital and Humanitarian Profiles "Point of Growth" // *Kazan Pedagogical Journal* – 2021. – No. 1. pp. 195–201.
2. Gulyaeva V.A., Lymareva Yu.V. Improving the quality of education through the development of new teaching technologies and modern equipment based on the centers "growth point" // *Kuban school*. – 2021. – No. 3. – S. 24–26.
3. Dolgov M.V. Peculiarities of managerial teams in the state civil service // *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: State and municipal management*. – 2018. – V. 5. No. 4. – S. 365–373.
4. Zelko A.S., Muzipova V.A. Methodological support in a modern rural school // *Bulletin of the Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*. – 2020. – T. 30. – No. 4. – S. 470–475.
5. Lazareva M.V., Gubanov E.V. Management team of an educational organization: approaches to formation and development // *Person and education*. – 2020. – No. 4 (65). – S. 147–151.
6. Lenskaya I. Yu. Benefits of using team management and features of team building in the process of stabilizing the personnel of modern organizations // *Naukovedenie*. – 2017. – No. 1. T. 9. – Access mode: <http://naukovedenie.ru/PDF/47EVN117.pdf> (date of access: 10/11/2020).
7. Master classes "Point of Growth" as a mechanism for achieving new educational results. Development of digital competencies of pedagogical workers "[Electronic resource] – Access mode: https://vk.com/tsnppmpr?w=wall681935543_196%2Fall (date of access: 25/04/2022)
8. Novikova O.N., Skorynin A.A. Creation of centers for education of digital and humanitarian profiles "Point of Growth" as a factor in the professional development of teachers // *Pedagogy of a rural school*. – 2021. – No. 3 (9). – S.118–130.
9. On holding in 2022 the regional competition "Startup in additional education" [Electronic resource] – Access mode: <https://ipk74.ru/news/o-provedenii-v-2022-godu-oblastnogo-konkursa-startap-v-dopolnitelnom-obrazovanii-infrastruktura-natsionalnogo-proekta-obrazovanie-dlya-razvitiya-sposobnostey-i-talantov-detey/> (date of access: 25/04/2022)
10. Designing the activity model of the Education Center "Point of Growth" as an innovative resource center of the municipal educational space [Electronic resource] – Access mode: <https://dppo.apkpro.ru/bank/detail/5285> (date of access: 25/04/2022)
11. A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® Guide). Sixth edition. Agile: practical guide / Team of authors – "Olimp-Business", 2017 – (PMBOK Guide)
12. Tamme E.V., Ushakov A.A. Formation of critical thinking of students in an integrative environment of general and additional education (on the example of the center "growth point") // *Modern problems of science and education*. – 2020. – No. 6. – P. 17.
13. Frolova O. Ya., Fomina L.V. Management of additional education in regional systems: an innovative aspect // *Socio-economic and humanitarian journal of the Krasnoyarsk State Agrarian University*. – 2021. – No. 2 (20). – S. 36–46.

Реализация педагогического потенциала традиционных художественных промыслов: на примере курсового проектирования

Мартынова Наталья Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна, декоративно-прикладного искусства и этнокультуры Педагогического института ФГБОУ ВО «ТОГУ»
E-mail: natalmart@mail.ru

В публикации рассматривается опыт создания курсового проекта, исследовательская направленность которого определена необходимостью изучения народных промыслов, составляющих художественно-ценную традицию, в соответствии с которой у многих современников сформировалось представление о так называемом «русском лаке» – федоскинской лаковой миниатюрной живописи. Для авторов исследование в области лакового письма представляет особый интерес, поскольку в каждой стране есть подобный художественный промысел, но лаковая живопись в Китае и в России обладают рядом особенных характеристик, как функционального, так и исполнительского свойства, что позволяет изучать их не только для осмысления уникального историко-культурного явления, но и позволяет составить ряд методических предложений, направленных на организацию учебного процесса в высшей художественной школе, поскольку дидактическая ценность данных промыслов велика. Будучи предметом изучения у обучающихся в бакалавриате по направлению 54.03.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», искусство традиционной лаковой миниатюры позволяет студентам (в том числе, иностранным студентам (китайским гражданам), обучающимся в группах наряду с русскими студентами) осмыслить величие национальной культуры во всем многообразии ее проявлений и освоить исторически сформировавшуюся, каноническую технику письма, характерную для миниатюры, обнаруживая высокий уровень исполнительского мастерства, требуемый от выпускников образовательной программы. Поддерживая идею сохранения и развития технологий традиционных художественных промыслов, как исторически ценных источников национальной культуры, определяющих состояние актуального художественного процесса, авторы статьи рассматривают возможности формирования профессиональной компетентности студентов художественно – эстетических направлений с помощью исследовательских и творческих компонентов курсового проектирования. В публикации подчеркивается, что в результате реализации курсового проекта, суммирующего данные исторического, культурологического, технологического и географического толка можно говорить о результативности комплексного подхода к решению образовательных задач, предлагаемых на основании изучения национальных художественных традиций.

Авторы рассмотрели особенности реализации курсового проектирования в группе студентов-прикладников, обучающихся по направлению 54.03.02, что подчеркивает междисциплинарный характер художественной направленности образовательной программы и свидетельствует о степени сформированности, как культурного интеллекта, так и профессиональных компетенций у обучающихся, а также обнаруживает статистику, иллюстрирующую усиление интереса студентов к вопросам культурной идентификации и патриотической направленности обучения в вузе.

Ключевые слова: дидактика, лак, миниатюра, канон, культурный интеллект, курсовое проектирование, папье-маше, роспись, традиция, художественные промыслы, Федоскино.

Введение. В традиционных художественных промыслах, изучение которых как с историко-культурной, так и художественно-технологической точек зрения определяет возможности овладения опытом профессиональной деятельности художника-прикладника особой важностью отличается процесс курсового проектирования, поскольку, будучи разновидностью учебной работы, предполагает формирование исследовательских умений у студентов и творческий характер деятельности.

Курсовое проектирование, с помощью которого становится возможной реализация учебно-исследовательской деятельности в каждом семестре, позволяет студентам сформировать ряд профессионально значимых компетенций в области освоения характерных для традиционной культуры России художественных промыслов.

Будучи инструментом индивидуализации учебных достижений студентов курсовое проектирование, реализуемое с помощью профессионально определяемых дисциплин, таких как: проектирование изделий декоративно-прикладного искусства, макетирование, стилизация, рисунок, живопись, декоративно-прикладное искусство и др., позволяет предположить тему исследования, определившего публикацию, как **актуальную** на основании разработки и апробации создания контента курсового проектирования «Русская лаковая миниатюра», суммирующего междисциплинарные данные и позволяющего преобразование личностных компонентов развития студентов.

Реализация курсового проектирования по теме, определяемой традиционной для отечественной художественной практики формой промысла, позволяет актуализировать воспитательные компоненты процесса обучения студентов в вузе на основании возможностей идентификации художественного процесса лаковой миниатюры с характерными для русского исполнительского мастерства квалификационными требованиями к выпускнику вуза по направлению 54.03.02. «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». Актуальные задачи формирования профессиональных качеств художников-прикладников определяются не только технически, но и психологически, поскольку многие проблемы определяемого мастерства обладают явными онтологическими характеристиками и требуют рассмотрения в течение учебного процесса. Учитывая собственный опыт обеспечения курсового проектирования и индивидуальной исследовательской, творческой работы студентов, авторы публикации предлага-

ют рассмотреть возможности курсового проектирования как многоуровневого процесса, направленного на достижение осмысленного изучения и творческого преобразования содержательного компонента художественного промысла лаковой миниатюры, ценность которого в русском исполнительском мастерстве неоспорима..

Предмет. По мере того, как для обеспечения курсового проектирования, формирующего у студентов-прикладников осмысление характера фольклорного начала художественного промысла, ценности и традиции которого позволяют говорить о русском национальном искусстве в области создания лаковой миниатюры художественного лака, предметом публикации является изложение логики реализации курсового проектирования в области декоративно-прикладного искусства.

Цель. Желание авторов обеспечить результативность педагогического сопровождения курсового проектирования изделий декоративно-прикладного искусства привело к исследованию возможностей реализации проекта «Русская лаковая миниатюра» в процессе обучения студентов-прикладников. Педагогическое сопровождение курсового проектирования обнаруживает большие возможности в изучении предметов традиционного искусства и народной культуры, художественных промыслов на уровне осуществления работы с историческими источниками, полевой работы, отыскания оригинальных данных или материалов, последующего многомерного анализа и введения их в научный оборот. Поэтому для достижения цели публикации были рассмотрены задачи, определяемые необходимостью уточнения уровня сформированности мотивации к учебной деятельности у студентов, а так же возможностей развития их культурного интеллекта, обеспечивающего процесс социализации обучающегося в вузе, апробации предложенных мер, направленных на достижение результативности курсового проектирования, определяемого на основании междисциплинарного учета учебных материалов.

Методология исследования, определившего публикацию, основана комплексным подходом, позволяющим учитывать междисциплинарные результаты освоения образовательной программы художников-прикладников. Материалами, определившими возможность публикации, стали коллекции русской федоскинской лаковой миниатюры в «Музее забытых традиций» ФГБОУ ВО «ТОГУ» и ряда ученических работ, выполненных студентами Факультета искусств, рекламы и дизайна Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск) в рамках курсового проектирования по курсу «Проектирование изделий декоративно-прикладного искусства». При изучении деталей художественного промысла, определившего проектирование были использованы источники и материалы, принадлежащие Российской государственной библиотеке

Основной текст. Авторами публикации были предложены действия, направленные на обеспе-

чение результативности процесса курсового проектирования изделий декоративно-прикладного искусства, поскольку таким образом полагалось достижение значительного воспитательного эффекта, способного качественно изменить личностные характеристики студентов-прикладников. Педагогами представлены возможные варианты решения проблемы, определяемой в соответствии с исследованием изменений в области показателей личностного развития студентов-прикладников, определяемых развитием культурного интеллекта, самоорганизации, самомотивации к учебной деятельности во время осуществления курсового проектирования по темам: «Русская лаковая миниатюра», «Традиционные лаковые изделия Китая».

Необходимость курсового проектирования, учебный контент которого определяется суммированием общекультурных и сугубо технологических данных, свидетельствует о значении воспитательного процесса средствами культуры и искусства, поскольку будучи привлекательным с точки зрения реализации творческих возможностей для студентов-прикладников, определяет его логику и структуру, учитывающую междисциплинарное соотношение содержательных компонентов учебных курсов, соотносимых с историей традиций прикладного искусства. Поскольку для решения подобной задачи учитывались стартовые требования ФГОС ВО по направлению обучения и соответствующие методические разработки, логика и структура обеспечения курсового проектирования были соотнесены с достижением компетенций:

«...ПК-3: способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития, обучающихся в учебной и внеучебной деятельности;

ПК-4: способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов;

ПК-7: способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности» [6, С. 23], что и определило формирование контента курсового проектирования.

Проявление интереса к национальным художественным промыслам, способным удерживать внимание студентов, обучающихся исполнительскому мастерству как художники-прикладники, можно видеть на основании того, как постепенные исторически обоснованные изменения в структуре художественных произведений и отдельных промыслов объясняются за счет возникновения принципиально новых инструментов и средств выразительности, но удержания канона общей практики идеологически, что и обуславливает узнаваемость художественного явления.

Для того, чтобы пояснить многоуровневый характер [6, С. 121, 7] формируемого исполнитель-

ского мастерства художника-прикладника у студента, необходимо развернуть структурные элементы контента, обуславливающего курсовое проектирование [3, С. 205].

Основопологающим компонентом контента курсового проектирования, который подготавливает восприятие студентов к разработке эскизов, выбору сюжетного наполнения работы над проектом «Русская лаковая миниатюра» и «Традиционные лаковые изделия Китая» представляется дисциплина «История искусств», содержание которой знакомит обучающихся с исторически обоснованными деталями возникновения лакового промысла на уровне культурного явления России и Китая.

Соответствующие этому компоненту методические указания направлены на возможное формирование у студентов базовых знаний о художественном промысле лаковой миниатюры «Федоскино», уникальность которой составляет на уровне исторического события – переноса нехарактерной техники папье-маше в отечественную среду, создание миниатюр, писанных масляными красками на крытых черным лаком крышках шкатулок, форма которых сопоставима с традиционными табакерками [1, С. 115] или «ларчиками», напоминающими о хранении приданого на все случаи жизни.

Сама форма такого предмета отсылает зрителя к традиции сохранности, потаенности предметов, связанных с выраженным удовольствием от обладания чем-либо. Таким образом, формирование знаний о специфике целого комплекса условий для создания рассматриваемого или проектируемого предмета, на поверхности которого выполняется миниатюра, созданная посредством масляной живописи, полагает обязательное владение опытом исследования и атрибуции предметов прикладного искусства.

Такие знания и соответствующие им компетенции студент-прикладник может получить, изучая как курс истории искусств, так и занимаясь макетированием предметов прикладного искусства, общим проектированием, осваивая курс эстетики.

Кроме того, важным полагается осознание технологических подробностей масляной живописи, средствами которой осуществляется создание миниатюры, что соотносено с курсами рисунка, живописи и декоративной композиции, стилизации в процессе обучения в бакалавриате [4, С. 28].

Освоение перечисленных учебных курсов позволяет студентам-прикладникам осмыслить возможности традиционной среды формирования художественного промысла русской лаковой живописи. Благодаря суммирующему характеру обеспечения курсового проектирования «Русская лаковая миниатюра» становится возможным установление основы моделирования формы и художественного пространства лакового произведения, способных обнаруживать исторические модификации заинтересованности в транслируемых сюжетах росписи и возможно-

сти их использования для классификации художественных актов в рамках культурной практики, детали описания которых могли не сохраниться за давностью.

Исследования в области сохранения аутентичности производства художественных произведений в рамках традиционного лакового промысла позволяют определять насущные проблемы интегративного характера в процессе преобразования мировоззренческого компонента у мастеров-прикладников [2, С. 508].

Это определяется необходимостью соответствия каноническим рамкам промысла, поскольку при определенном уровне новаций, неизбежных в практике подбора сюжетной узнаваемости миниатюр, вопросы оригинальности мышления мастеров и общего изменения характера повседневности, фиксируемой серийными миниатюрами, таят в себе опасности вероятного размывания идентичности промысла. Следовательно, для определения оснований классификации сюжетных композиций русского лака допустимым полагается привлечение идеи, изначально сформировавшей практику русской видовой гравюры как акта фиксации жизненно важных событий и ситуаций в практике отечественного искусства.

Таким образом, полагается возможность проектирования личного участия в создании канонического сюжета миниатюры студентом-прикладником и суммируемая с ней линия осмысленных выборов от формы произведения до колористического решения предполагаемого сюжета миниатюры, корректность создания которого выявляет уровень сформированности профессиональной компетентности обучающегося, поскольку буквально соотносится с уровнем его же исполнительского мастерства.

В целях проверки предполагаемой результативности предлагаемого контента курсового проектирования «Русская лаковая миниатюра», были использованы методы исследования источников и материалов в области базовых для образовательного процесса в вузе курсов: педагогики, психологии, культурологии, художественного проектирования и макетирования изделий декоративно-прикладного искусства и др.

Поэтому, для проверки эмпирически определяемых показателей результативности процесса курсового проектирования использовались методики «Расширенная шкала культурного интеллекта» в редакции Г.У. Солдатовой [8, С. 38] и «Способность самоуправления личности», разработанная Н.М. Пейсаховым [7, С. 121].

В эмпирической части исследования участвовали 25 студентов, реализовавших курсовое проектирование в условиях Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск) по рассматриваемой теме за последние три года.

Изучение показателей, сформировавшихся на этапе до формирования плановых заданий на курсовое проектирование, которые обеспечивались логикой специально создаваемой дидак-

тической поддержки проекта – контента курсового проектирования, были учтены маркеры сформированности культурного интеллекта, полагаемого вариантом социального интеллекта, определяющегося как проявление личностного развития студентов-прикладников.

Так же были уточнены детали проявления адаптивных способностей человека как интеллекта культурного, что можно проследить в процессе становления исполнительского мастерства прикладника в процессе обучения. Учитывая ожидаемую взаимосвязь способности студентов к самоуправлению и преобразования у них поведенческого компонента, была предпринята проверка возможных различий в коммуникативных решениях студентов, соотносимых с осмыслением изменений в культурном контексте развития художественного промысла.

В результате, учитывая авторскую позицию Н.М. Пейсахова, полагающую, что обучающийся способен осмысливать и прогнозировать результаты своей профессиональной или учебной деятельности, способен планировать достижение уровня компетентности при соответствии требованиям профессионального стандарта (в данном случае – канонической соотнесенности с уровнем развития художественного промысла) в процессе самоуправления, обладающего творческими характеристиками, была определена результативность разработки контента курсового проектирования «Русская лаковая миниатюра» и «Традиционные лаковые изделия Китая».

Начальные проявления данной результативности наблюдались уже на этапе диагностического тестирования студентов, получающих задание на проектирование. По мере того, как в рамках ознакомления с учебным контентом курсового проекта студентов опрашивали, определяя их общекультурную осведомленность в отношении предмета проектирования, результаты констатирующего этапа исследования проявлялись в течение трех недель (их можно видеть ниже, с помощью диаграммы (рис. 1)).

После начала работы над проектом и подтверждении эскизов для производства, студентов тестировали еще раз с целью определения возможных изменений в области формируемого культурного интеллекта.

В результате среди ответов студентов можно было видеть изменение показателей готовности самоуправлению: осознание противоречий, формулирование цели и направленности проектирования, предположение решений, интроспекция. Поэтому, можно считать такие результаты определяющими формирование профессиональной компетентности у студентов, так освоение курсового проектирования как междисциплинарного учебного модуля позволило не только получить важные знания, но и усилить самостоятельность мышления студентов-прикладников и отчасти идентифицироваться с профессиональными прикладниками-миниатюристами.

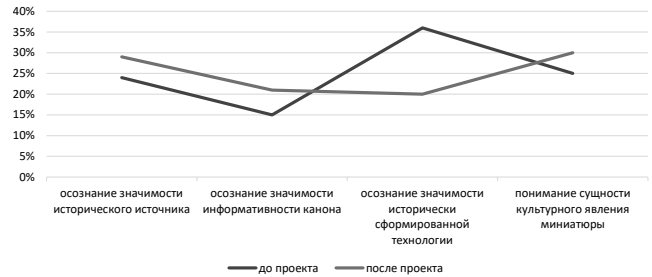


Рис. 1. Сопоставимость результатов тестирования до начала проекта (констатирующее тестирование) и в первом задании проектирования (формирующее тестирование), определяющих изменение результативности курсового проектирования по теме «Русская лаковая миниатюра»

Обзор сформированных результатов позволяет свидетельствовать, что у обучающихся в бакалавриате профессиональные компетенции, подтверждающие становление культурного интеллекта в результате выполнения тем курсового проекта определены как сформированные, что позволяет считать завершённой работу в области рефлексии и культурной идентификации у студентов-прикладников, а также способности к обнаружению позитивных реакций в случаях-межкультурного взаимодействия. Кроме того, очевидно усиление показателя мотивации и развития культурного интеллекта у студентов бакалавриата прикладного искусства, что может интерпретироваться на уровне осмысления национальной культуры. В этой ситуации значимым мыслится факт усиления маркеров значимости компонентов познания и коммуникации в возможной оценке культурного интеллекта в среде обучающихся (рис. 2.).

Интерес представляет тот факт, что у студентов-прикладников отмечалось развитие интереса к формальным показателям оценки реальных и технологических новаций в процессе создания произведений традиционных национальных художественных промыслов. При этом у студентов-прикладников отмечалось усиление интереса к национальным обычаям, традиционным художественным промыслам, культурным ценностям, способным объяснить многообразие проявлений актуальной национальной культуры России и Китая [5, С. 185].

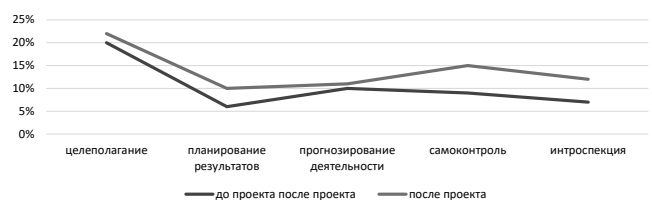


Рис. 2. Динамика средних показателей готовности к самоуправлению студентов-прикладников в результате реализации курсового проекта

Выводы. Приведенные в публикации данные могут подтвердить правомерность выводов, формируемых в результате реализации курсового проектирования по темам «Русская лаковая миниатюра» и «Традиционные лаковые изделия Китая», как свидетельствующих о качественных изменениях

ях показателей, определяющих личностные характеристики студентов-прикладников. На основании их ознакомления с многоуровневым культурным феноменом традиционного художественного промысла, можно признать успешным образовательный процесс, предполагающий необходимость суммирования обучения, воспитания и развития в реализации учебно-исследовательской и творческой работы со студентами, осуществленной в рамках курсового проектирования в условиях ФГОС ВО.

Литература

1. Богуславская И.Я. Значение местных традиций для развития современного народного искусства / И.Я. Богуславская // Народное искусство России в современной культуре / Сост. и науч. ред. М.А. Некрасова. – М.: Коллекция М, 2003. – С. 115–126.
2. Боруцкий В. Кустарное производство лакированных вещей из папье-маше // Кустарная промышленность России. Разные промыслы в очерках А.С. Пиралова, А.Н. Леонтовича, д-ра К. Бенни, В. Боруцкого, Ф. Туркина и В. Крапивина. Т. 2. – СПб.: тип. «Якорь», 1913. – 580 с.
3. Жижина, С.Г. Лукутинское дело как основа русского лакового искусства / С.Г. Жижина // Современная русская лаковая миниатюра: материалы международной конференции (14–16 ноября 2013 года). – М.: ВМДП и НИ, 2013. – 205 с.
4. Кабашова, Л.В. Материаловедение в лаковой миниатюрной живописи Федоскино: Учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» по видам (лаковая миниатюрная живопись) / Л.В. Кабашова. – СПб.: ВШНИ, 2019. – 28 с.
5. Куракина, И.И. Теория и история традиционного прикладного искусства в профильной подготовке бакалавров в области традиционных художественных промыслов: монография / Под науч. ред. Л.М. Ванюшкиной. – СПб.: ВШНИ, 2019. – 185 с.
6. Мартынова, Н.В. Проектирование изделий декоративно-прикладного искусства: рабочая программа дисциплины. – Хабаровск. ФГБОУ ВО ТОГУ, 2017. – С. 23.
7. Пейсахов Н.М. Практическая психология / Н.М. Пейсахов, М.Н. Шевцов. – Казань: КГУ, 1991. – 121 с.
8. Чигарькова, С.В., Солдатова, Г.У. Культурный интеллект как социально-психологический феномен: обзор концепции // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 4(32). – С. 27–38.

IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF TRADITIONAL ART CRAFTS: ON THE EXAMPLE OF COURSE DESIGN

Martynova N.V.
TOGU

The publication discusses the experience of creating a course project, the research focus of which is determined by the need to study folk crafts that make up an artistically valuable tradition, in accordance with which many contemporaries formed an idea of the so-called «Russian lacquer» – Fedoskino lacquer miniature painting. For the author of the publication, research in the field of lacquer painting is of particular interest, since each country has a similar art craft, but lacquer painting in China and Russia has a number of special characteristics, both functional and performing properties, which allows them to be studied not only for comprehension unique historical and cultural phenomenon, but also allows you to make a number of methodological proposals aimed at organizing the educational process in a higher art school, since the didactic value of these crafts is great. Being a subject of study for undergraduate students in the direction 54.03.02 «Decorative and applied arts and folk crafts», the art of traditional lacquer miniature allows students to comprehend the greatness of national culture in the diversity of its manifestations and master the historically formed, canonical technique of writing, characteristic of miniatures, discovering high level of performing skills required from graduates of the educational program. Supporting the idea of preserving and developing technologies of traditional arts and crafts as historically valuable sources of national culture that determine the state of the current artistic process, the author of the publication considers the possibilities of forming the professional competence of applied students with the help of research and creative components of course design. The publication emphasizes that as a result of the implementation of the course project, summarizing the data of the historical, cultural, technological and geographical sense, we can talk about the effectiveness of an integrated approach to solving educational problems proposed on the basis of the study of national artistic traditions.

The features of the implementation of course design in groups of applied students indicate the degree of formation of both cultural intelligence and professional competencies in undergraduate students in the direction of 54.03.02, which emphasizes the interdisciplinary nature of the artistic orientation of the educational program and reveals statistics illustrating the increased interest of students in cultural issues. identification and patriotic orientation of education at the university.

Keywords: didactics, lacquer, miniature, canon, cultural intelligence, course design, papier-mâché, painting, tradition, art crafts, Fedoskino.

Reference

1. Boguslavskaya I. Ya. The significance of local traditions for the development of contemporary folk art / I. Ya. Boguslavskaya // Folk art of Russia in modern culture / Comp. and scientific ed. M.A. Nekrasov. – М.: Collection M, 2003. – S. 115–126.
2. Borutsky V. Handicraft production of papier-mâché lacquered items // Handicraft Industry of Russia. Various crafts in the essays of A.S. Piralova, A.N. Leontovich, Dr.K. Benny, V. Borutsky, F. Turkin and V. Krapivin. T. 2. – St. Petersburg: type. «Anchor», 1913. – 580 p.
3. Zhizhina, S.G. Lukutinskoye business as the basis of Russian lacquer art / S.G. Zhizhina // Modern Russian lacquer miniature: materials of the international conference (November 14–16, 2013). – М.: VMDP and NI, 2013. – 205 p.
4. Kabashova, L.V. Material science in lacquer miniature painting Fedoskino: A textbook for students studying in the field of study «Decorative and applied arts and folk crafts» by type (lacquer miniature painting) / L.V. Kabashova. – St. Petersburg: VSHNI, 2019. – 28 p.
5. Kurakina, I.I. Theory and history of traditional applied art in the profile training of bachelors in the field of traditional arts and crafts: monograph / Ed. ed. L.M. Vanyushkina. – St. Petersburg: VSHNI, 2019. – 185 p.
6. Martynova, N.V. Designing products of arts and crafts: the work program of the discipline. – Khabarovsk. FGBOU VO TOGU, 2017. – P. 23.
7. Peisakhov N.M. Practical psychology / N.M. Peisakhov, M.N. Shevtsov. – Kazan: KGU, 1991. – 121 p.
8. Chigarkova, S.V., Soldatova, G.U. Cultural intelligence as a socio-psychological phenomenon: a review of the concept // National Psychological Journal. – 2018. – No. 4 (32). – P. 27–38.

Формирование инновационных предпосылок для инструментального сопровождения учебного процесса

Муратова Ирина Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
медиалингвистики факультета журналистики
МГУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: imur@mail.ru

В современном мире всё больше возрастает роль качественного и конкурентоспособного образования, обеспечивающего получение глубоких знаний и широкого круга компетенций. Достижение этого на фоне сложной международной обстановки в условиях цифровизации возможно только за счёт внедрения инноваций в образовательный процесс под контролем квалифицированных современных педагогических кадров. Концепция сопровождения образовательного стандарта включает в себя несколько основных аспектов по его сопровождению. Так, инструментальное сопровождение включает в себя учебные программы и планы с примерами, процедуры оценки, учебники и ЦОР (цифровые образовательные ресурсы), учебное оборудование и педагогическое образование. Целью данной статьи является изучение современных предпосылок к внедрению инноваций в инструментальное сопровождение учебного процесса. Исследование базируется на широком списке современных научных публикаций по изучаемой проблеме, включает в себя анализ основных направлений развития образовательных стандартов и значимости применения отдельных методов и методик для более эффективного и качественного результата деятельности. Выявлено, что основные направления развития новой образовательной системы в части инструментального сопровождения процесса ориентированы на реализацию высокого потенциала компьютерных и телекоммуникационных технологий, что подробно раскрыто в основной части работы. Перспективы дальнейших исследований должны быть направлены на изучение особенностей инновационной направленности образовательного процесса, создание социально-психолого-педагогических условий формирования с помощью инновационных методов и технологий мотивационной направленности образовательного процесса.

Ключевые слова: образование; стандарт; инновации; сопровождение учебного процесса; цифровизация; информационно-коммуникационные технологии.

Введение

Образование – это важный аспект, который играет огромную роль в современном индустриальном мире. Людям необходимо хорошее образование, чтобы успешно жить и развиваться в современном конкурентном мире. Образование – это социальный институт, с помощью которого общество обеспечивает своих членов важными знаниями, включая основные факты, навыки работы и культурные нормы и ценности. Отсутствие образования порождает такие проблемы, как суеверия, домашнее насилие, плохое здоровье и низкий уровень жизни. Современный мир характеризуется быстрым темпом развития, технологичностью и цифровизацией всех сфер жизни. Образование не является исключением, поэтому важно внедрять достижения современности для снижения нагрузки, получения более высоких и конкурентоспособных результатов.

Концепция сопровождения образовательного стандарта включает в себя несколько основных аспектов – нормативное сопровождение (учебный план, программа воспитания и оценки, контроль исполнения стандарта), инструментальное сопровождение, технологическое и информационно-методическое сопровождение (педагогические технологии, учебные модули и порталы), а также мониторинг динамики потребностей всех заинтересованных сторон в образовании. Инструментальное сопровождение включает в себя учебные программы и планы с примерами, процедуры оценки, учебники и ЦОР (цифровые образовательные ресурсы), учебное оборудование и педагогическое образование.

Процессы цифровизации, глобализации и интернационализации образования играют важную роль в современном социально-экономическом контексте развития образовательных систем. В данной статье будет сделан акцент на изучение инструментального сопровождения учебного процесса в современном мире вместе с рассмотрением предпосылок для формирования инновационных решений с этой области и их реализацией.

Результаты и обсуждение

Для повышения качества образования необходим выбор стратегического курса, учитывающего мировой образовательный опыт, но ориентированного на лучшие традиции и стандарты отечественного образования.

Вопрос о системах образования для будущих поколений рассматривается во всем мире [1]. Стоящие перед Россией проблемы повыше-

ния конкурентоспособности и импортозамещения высвечивают ключевые вопросы, такие как «чему должны научиться дети, чтобы быть успешными в 21 веке?» и «каковы эффективные методы обучения?». Эти вопросы тесно связаны с образовательными программами и педагогическими подходами, используемыми для реализации образовательной программы. Учащиеся также имеют возможность развивать культурный, эмоциональный, интеллектуальный, социальный и духовный интеллект через образование. Обучение позволяет приобретать новые знания, а также развивать свои навыки. Педагоги должны быть убеждены в том, что их педагогическая деятельность способствует реализации образовательной программы и что оценивание помогает студентам понять текущий уровень и поддержать их достижения. При этом следует обратить внимание на важность понимания учителями трех ключевых составляющих эффективного обучения – образовательной программы, педагогических подходов и системы оценки учащихся.

Выставление оценки – это важный элемент педагогического процесса, который включает в себя всестороннее рассмотрение процесса обучения и его результатов. Это подход, который помогает учащимся определить, улучшить и скорректировать уровень своего образования, квалификации или личностного развития. Любая оценка связана с необходимостью получения информации о том, насколько эффективным было взаимодействие в процессе обучения. Оценка является неотъемлемой частью процесса обучения и этапа выводов [1]. Оценка влияет на мотивацию, ход и успешность деятельности, на отношение окружающих, на формирование черт личности и, прежде всего, самооценки. Последнее десятилетие происходит процесс радикального переосмысления системы оценки учебных достижений учащихся. Речь идет об изменении философии оценивания, которая связана с переходом:

- от дискретности к непрерывности;
- от фрагментарности к системности;
- от единичности к множественности;
- от количественной оценки к качественной;
- от жесткости в оценивании к гибкости;
- от искусственности к естественности;
- от оценки к самооценке;
- от оценки работы к оцениванию личностных достижений [2].

Непрерывность предполагает переход к оцениванию процесса движения к результату, так как познание есть процесс, оно растянуто во времени, связано с этапами. Системность означает оценивание межпредметных связей, широту и глубину прикладных знаний и умений. Множественность подразумевает оценивание различных типов интеллекта, отсюда следует использование многообразия инструментария и средств, поощрение групповой, командной оценки. Качественность переводит внимание на отношение учащихся к предмету, его инициативу, позволяет перенести акцент

с сиюминутных знаний учащегося на перспективный потенциал. Гибкость требует пересмотра временных рамок в процессе непрерывного обучения, организационных структур (форм обучения, расписания, компоновки учебных групп, графика промежуточных и итоговых работ), поощряется выход за пределы установленной программы и стандартов. Естественность может снять стресс и напряжение учащихся, возникающее при процедуре оценивания, традиционно регламентированном местом, временем и сопровождающим жестким контролем. Большую значимость приобретают оценки – беседы, интервью, диалоги [3]. Повышение объективности оценивания является одним из основных приоритетов новых стандартов и программ развития образования, так как получение объективных результатов возможно только при использовании стандартизированных измерительных материалов. Они позволяют обеспечить валидность, соответствие надежности заявленным целям, соответствие возрастным особенностям учащихся и сопоставимость результатов, полученных по разным вариантам работы.

Принятые в последнее десятилетие меры, направленные на модернизацию и повышение качества высшего образования, уже дали некоторые положительные результаты. Как бы скептически мы не относились к различным мировым рейтингам образования, число российских вузов, представленных в них, увеличилось, а также улучшились их рейтинговые позиции по сравнению с предыдущими рейтинговыми опросами. С 2007 по 2017 год количество иностранных студентов в России увеличилось со 102,9 тыс. до 156,2 тыс. человек. По данным опроса среди иностранных студентов, количество ответов о том, что качество образования, предоставляемого российскими вузами, полностью соответствует их личным ожиданиям, выросло с 47% в 2001 году до 78% в 2015 году. В настоящее время в России инициирован и реализуется проект 5–100; его цель – адресная государственная поддержка конкурентоспособности ведущих российских вузов и их продвижение в мировом образовательном пространстве. [4,5].

Цифровизация образования и доступность источников знаний стали определяющими факторами для появления массовых открытых онлайн-курсов (MOOC) – «дистанционных учебных пособий, созданных с ориентацией на большое количество студентов, находящихся на расстоянии друг от друга» [7]. В целом, современные онлайн-курсы всё больше ориентированы на учащихся. Специфика этой ориентации заключается в ее антропоцентризме, который выражается в понятиях «индивидуальная образовательная траектория», «обучение в течение всей жизни» (life-long education), «открытое образование». Дискурс, определяемый такой идеологией, является преимущественно электронным, поскольку при обеспечении доступности и открытости образовательных ресурсов дискурс, как правило, генерируется в электронной образовательной среде. Образовательный дис-

курс таких курсов претендует на широкий охват, он глобален и в то же время характеризуется закрытостью, то есть невозможностью свободно меняться в момент обучения. Именно здесь кроется парадокс открытых онлайн-курсов. Их открытость заключается в свободе выбора курса или модуля, его интеграции в образовательную траекторию и создании индивидуального образовательного профиля, хотя открытость самого дискурса ограничена электронными и медиа-посредниками. Еще одной особенностью современного образовательного дискурса является его проявление в виде креолизованного текста, транслирующего смыслы посредством сочетания вербальных и невербальных компонентов [8].

На фоне пандемии коронавируса SARS-CoV-19 практически все учебные заведения перешли на удалённый формат обучения. Рассматривая аспект ЦОР, в частности порталы для проведения дистанционных занятий, отдельно хочется отметить аспект неготовности большинства учебных заведений к столь стремительному и единовременному переходу на непривычный формат работы. Нагрузка на серверы превысила типичные нормы – многие платформы «легли» на несколько дней, программное обеспечение во многих случаях не было полноценно настроено и было выявлено множество технических и программных недочетов. Также имея на руках в физическом формате тетради, учебники, наглядные материалы и иные учебные средства – педагогам было сложно перевести это всё в онлайн-формат, учитывая фактор преклонного возраста многих педагогов. Для них работа с техникой и сетями – значимые затраты времени, сил, нервов. Данный всемирный коллапс стал резким толчком к ускорению введения нового формата образования, к которому постепенно вели многие пути: всемирные программы развития образования, создание и успешное функционирование онлайн-университетов, профессиональных разносторонне направленных курсов, а также иных способов получить знания, не связывая себя с посещением физического заведения. Применение электронных учебников и иных материалов усиливает активность каждого студента, повышает его заинтересованность в изучении дисциплин. Самостоятельная работа с электронным учебником или работа в учебной аудитории позволяет научить студента ориентироваться в информационном пространстве, находить решение каких-либо проблем [9]. Электронный учебник должен максимально облегчать понимание и запоминание наиболее значимых понятий, утверждений и примеров, привлекая, помимо обычного учебника, возможности человеческого мозга, в частности, слуховую и эмоциональную память, а также используя компьютерные объяснения [10].

При постепенном переходе, исправлении текущих недочетов и соответствующей подготовке педагогов и иных профильных кадров, обучение онлайн-формата для многих специальностей станет хорошей перспективой. Хочется подчеркнуть

недостатки тотального дистанционного образования – младшие школьники и студенты некоторых «практических» специальностей оптимально должны сочетать очный и заочный форматы получения образования. Для студентов таких специальностей процедуры оценки в дистанционном формате невозможны или имеют значительные ограничения – данный вопрос требует глубокой проработки.

С ростом внедрения EdTech (Education Technologies) в школах и университетах по всему миру руководству будет необходимо разрабатывать соответствующую стратегию и планировать свои инвестиции. В ближайшие несколько лет произойдет значительная интеграция следующих технологий: облачные технологии – образовательные организации будут стремиться использовать преимущества облачных технологий для экономии затрат и повышения операционной эффективности с помощью инициатив по предоставлению общих услуг. Edge Computing (периферийные вычисления) – по мере того как учебные заведения интегрируют новые инструменты, такие как AR-гарнитуры, спрос на вычислительную мощность и, следовательно, стоимость будут расти, и это приведет к появлению еще одного аспекта, называемого граничными вычислениями. Они позволяют проводить более быстрый и всеобъемлющий анализ данных, что открывает возможность для получения более качественной информации, ускорения реагирования на данные. Искусственный интеллект поможет диверсифицировать типы устройств, которые будут действовать как пограничные конечные точки [11]. В ближайшие годы будут развиваться аппаратные средства смешанной и дополненной реальности и их интеграция с мобильными технологиями, что сделает их более доступными. Будет замечен рост мобильных образовательных AR-приложений, переводчиков в реальном времени, 3D-моделей и AR-печатных рабочих листов, которые педагоги смогут предоставлять ученикам для выполнения домашних заданий. С появлением на горизонте технологий 5G, обещающих снижение задержек и более надежную связь, качество этих инструментов продолжит расти, расширяя их потенциал для дополнения школьного и высшего образования.

За последнее десятилетие STEM-образование (изучение науки, технологии, инженерии и математики на основе междисциплинарного или интегрированного подхода) стало неотъемлемой частью школьной программы для подготовки будущих кадров-лидеров в области инноваций и технологий. Однако это привело к тому, что другие дисциплины, такие как искусство и творчество, оказались в тени. За последние несколько лет укоренилось движение «STEM to STEAM», которое поощряет включение «искусства» (A-art) в STEM, чтобы действительно соответствовать потребностям экономики 21 века.

Бизнес и промышленность теперь рассматривают дизайн-мышление и креативность как кри-

тические навыки, необходимые для воспитания инноваторов, педагогов, лидеров и учащихся будущего. Педагогам необходимо будет изучить новые методы обучения и подходы к проектированию, соответствующие возрасту. Администрации школ необходимо создать среду, способствующую успешному внедрению STEAM, инвестируя в «умные» пространства и подготовку учителей. Повышенное внимание будет уделяться производству стартовых наборов STEAM для ускорения развития конструкторского мышления и логики. Спрос на подготовку учителей в области STEAM приведет к увеличению числа профессиональных онлайн-тренингов для учителей. Популярность программирования и робототехники продолжит расти благодаря расширению участия частного сектора в разработке инновационного образовательного контента, предоставлении экспертной помощи и передаче знаний. Персонализированное обучение уже много лет находится в трендах образовательного сектора, и его популярность продолжает расти. Технологии EdTech и ИИ развиваются все больше, чтобы удовлетворить индивидуальные стили обучения и разнообразные индивидуальные потребности. Своевременная оценка поможет учителям вмешиваться на соответствующих этапах и соответственно корректировать планы уроков. Вспомогательные технологии позволят учащимся с ограниченными возможностями обучения получить индивидуальный опыт обучения и продолжить общее образование [12].

Школы инвестируют до 20% своего бюджета в подготовку учителей и администраторов. Непрерывное образование – отличная стратегия удержания учителя и его карьерного роста. Внедрение искусственного интеллекта и технологий требует, чтобы учителя были оснащены новейшими знаниями, инструментами и руководящими принципами о том, как справиться с изменениями и эффективно обучать. Сегодня дополнительное профессиональное обучение ориентировано на инновации, то есть на подготовку педагогов (в том числе и будущих педагогов), которые уже сейчас непосредственно вовлечены в инновационные преобразования в сфере образования [13]. Таким образом, в сфере образования возрастает необходимость объективного и регулярного совершенствования системы подготовки и переподготовки кадров [14]. Создание инновационной образовательной среды в вузе способно качественно изменить процесс подготовки специалистов, обладающих цифровой компетентностью [15].

Выводы

Российское образование расширяет инициативы по развитию сетевого партнерства, активное использование дистанционных и непрерывных форм обучения. Системы дистанционного образования экономически выгодны государству, учебным заведениям и самим обучающимся, так как инновационные технологии дают возможность реализовывать

мировые тенденции в образовании, дают возможности выхода в единое мировое информационное пространство. Учащиеся получают как знания, так и практические навыки.

Инновации в инструментальном сопровождении образовательного процесса тесно связаны с общими процессами цифровизации – гибкие учебные программы, индивидуальные образовательные траектории, внедрение MOOC с электронными учебниками, изменение концепции методики оценивания, а также вклад в подготовку кадрового состава и материально-технической базы.

В долгосрочной перспективе тенденции к внедрению инноваций в значительной степени будут способствовать позитивным преобразованиям сектора образования. С переходом на новый формат образования, получен как новый материал для исследований и разработок, так и новые вопросы, и проблемы для профессионального роста.

Литература

1. Syzdykova, A.I. (2017) Updated educational program: a new direction, a new look. Bulletin of the Karaganda University, 4(88), 142–146
2. Циммерман, Н.В., Кожевникова, М.Н. (2020) Проблема гуманитарного оценивания в социально-эмоционально-этическом образовании. Science for Education Today, 10(6), 120–141.
3. Вилкова, Л. В. (2011) Современная парадигма школьного образования: изменение философии оценивания. Проблемы и перспективы развития образования: материалы I Междунар. науч. конф. (Пермь), 1, 115–117.
4. Russian education system: trends, dimensions, quality assurance (2022) HEDCLUB – multilingual international magazine about Russian education for foreign applicants [Электронный ресурс] URL: <https://hedclub.com/>
5. Bubnovskaya, O.V. (2014) Academic mobility and the problem of educational programs' continuity. Международный журнал экспериментального образования, 2, 11–12.
6. Брыксина, О.Ф., Калинин, М.В. (2014) Дидактика высшей школы: инструментальное обеспечение современных педагогических технологий. Вестник Самарского государственного технического университета, 11(4), 26–34.
7. Мазуров, А.Ю. (2015) Массовые открытые онлайн-курсы в контексте современного образовательного процесса. Открытое и дистанционное образование, 1(57), 20–26.
8. Platonova, I., Tarasova, E., Golubinskaya, A. (2015) Creolized Text as a form of Modern Educational Discourse. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 214, 788–796.
9. Русакова, Н. Л., Шигина, Н.В. (2015) Электронные учебники – инновации в образовании. NovalInfo.Ru, 2 (30), 251–256.
10. Olimov, K.T., Li, D.E., Mavlonov, N. Sh. (2020) Technology of creation of electronic textbooks on

special disciplines for vocational education. Вестник науки, 4 (2(23)), 5–10.

11. Krelja Kurelovic, E., Rako, S., Tomljanovic, J. (2013) Cloud computing in education and student's needs. 36th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO), 726–731.
12. Akhtamova, L.A. (2021) Forms of conducting an electronic learning course. Academic research in educational sciences, 2 (1), 392–400.
13. Витуханова, Ю.С., Лысенкова, И. Ю. (2020) Инновации в образовании. Скиф. Вопросы студенческой науки, 5–1 (45), 111–117.
14. Tsibizova, T., Li, F., Terekhova, N. (2020) Methodology of a Strategy Formation for Innovative Development of the Educational Complex in the Information Society. ITM Web of Conferences, 35(21), 1–6.
15. Lysova, I. I. (2020) Digital competence as a requirement for development of innovative educational environment at university. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39(3), 408–418.

FORMATION OF INNOVATIVE PREREQUISITES FOR INSTRUMENTAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Muratova I.A.

Lomonosov Moscow State University

In the modern world, the role of high-quality and competitive education is increasing, providing in-depth knowledge and a wide range of competencies. Achieving this against the background of a difficult international situation in the context of digitalization is possible only through the introduction of innovations in the educational process under the control of qualified modern teaching staff. The concept of supporting the educational standard includes several main aspects of its maintenance. Thus, instrumental support includes curricula and plans with examples, assessment procedures, textbooks and DER (digital educational resources), educational equipment and teacher education. The purpose of this article is to study the modern prerequisites for the introduction of innovations in the instrumental support of the educational process. The study is based on a wide list of modern scientific publications on the problem under study, includes an analysis of the main directions in the development of educational standards and the importance of using certain methods and techniques for a more efficient and high-quality result of activity. It was revealed that the main directions of development of the new educational system in terms of instrumental support of the process are focused on realizing the high potential of computer and telecommunication technologies, which is detailed in the main part of the work. Prospects for further research should be aimed at studying the features of the innovative orientation of the educational

process, creating socio-psychological and pedagogical conditions for the formation of the motivational orientation of the educational process with the help of innovative methods and technologies.

Keywords: education; standard; innovation; support of the educational process; digitalization; information and communication technologies.

References

1. Syzydkova, A.I. (2017) Updated educational program: a new direction, a new look. Bulletin of the Karaganda University, 4(88), 142–146
2. Zimmerman, N.V., Kozhevnikova, M.N. (2020) The problem of humanitarian assessment in social-emotional-ethical education. Science for Education Today, 10(6), 120–141.
3. Vilkova, L. V. (2011) The modern paradigm of school education: changing the philosophy of assessment. Problems and prospects for the development of education: materials of the I Intern. scientific conf. (Perm), 1, 115–117.
4. Russian education system: trends, dimensions, quality assurance (2022) HEDCLUB – multilingual international magazine about Russian education for foreign applicants [Electronic resource] URL: <https://hedclub.com/>
5. Bubnovskaya, O.V. (2014) Academic mobility and the problem of educational programs' continuity. International Journal of Experimental Education, 2, 11–12.
6. Bryksina, O.F., Kalinkina, M.V. (2014) Didactics of higher education: instrumental support of modern pedagogical technologies. Bulletin of the Samara State Technical University, 11(4), 26–34.
7. Mazurov, A. Yu. (2015) Massive open online courses in the context of the modern educational process. Open and Distance Education, 1(57), 20–26.
8. Platonova, I., Tarasova, E., Golubinskaya, A. (2015) Creolized Text as a form of Modern Educational Discourse. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 214, 788–796.
9. Rusakova, N. L., Shigina, N.V. (2015) Electronic textbooks – innovations in education. NovalInfo.Ru, 2 (30), 251–256.
10. Olimov, K.T., Li, D.E., Mavlonov, N. Sh. (2020) Technology of creation of electronic textbooks on special disciplines for vocational education. Bulletin of Science, 4 (2(23)), 5–10.
11. Krelja Kurelovic, E., Rako, S., Tomljanovic, J. (2013) Cloud computing in education and student's needs. 36th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO), 726–731.
12. Akhtamova, L.A. (2021) Forms of conducting an electronic learning course. Academic research in educational sciences, 2(1), 392–400.
13. Vitukhanova, Yu.S., Lysenkova, I. Yu. (2020) Innovations in education. Scythian. Student Science Issues, 5–1(45), 111–117.
14. Tsibizova, T., Li, F., Terekhova, N. (2020) Methodology of a Strategy Formation for Innovative Development of the Educational Complex in the Information Society. ITM Web of Conferences, 35(21), 1–6.
15. Lysova, I. I. (2020) Digital competence as an arequirement for development of innovative educational environment at university. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 39(3), 408–418.

Возможности и ограничения цифровой трансформации образовательного процесса: на примере системы дистанционного образования в Дагестанском государственном университете (ДГУ)

Рабданов Муртазали Хулатаевич,

доктор физико-математических наук, профессор,
заведующий кафедрой физики конденсированного состояния
и наносистем, ректор ДГУ
E-mail: rab_mur@mail.ru

Рамазанова Марьям Мугутиновна,

канд. пед. наук, доцент кафедры второго иностранного
языка ДГУ, директор Центра современных образовательных
технологий им. С.М. Омарова
E-mail: maryamr@mail.ru

Статья посвящена проблемам образовательного процесса в вузе в условиях цифровой трансформации. Актуальность темы обусловлена тем, что в условиях перехода общества к цифровой экономике и развития информационных технологий трансформируется и современное образование. В соответствии с Указом Президента РФ от 07.05.2018 г. N204 приоритетными национальными идеями являются развитие технологической сферы РФ и внедрение высоких технологий в социально-экономическую жизнь страны. Цифровизация воздействует на образовательный процесс, меняет его структурную составляющую, цели, методы, взаимодействие обучающихся и педагогического коллектива. Онлайн-образование с применением набора цифровых инструментов, дистанционные платформы, адаптивное обучение становятся основными технологиями в условиях современного образования. Внедрение современных технологий предполагает формирование новых навыков и компетенций. В статье обобщается практический опыт Центра современных образовательных технологий им. С.М. Омарова ДГУ по внедрению технологий онлайн-обучения. Описан ряд мероприятий, направленных на уменьшение или снятие риска сопротивления преподавателей внедрению цифровых технологий, преодоление страхов и опасений. В заключении обоснован тезис о том, что внедрение информационно-коммуникационных технологий становится одним из важнейших приоритетных направлений образовательного процесса в Дагестанском государственном университете.

Ключевые слова: образовательный процесс, цифровая трансформация, онлайн-обучение, дистанционная платформа, технологии, переподготовка.

Развитие информационных технологий напрямую влияет на используемые в процессе обучения студентов подходы и методики. Глобальные процессы перехода к цифровой экономике ставят перед образованием новые задачи, решение которых непременно должно привести к цифровой трансформации образовательного процесса. Цифровая трансформация предполагает длительный процесс, который требует создания необходимой инфраструктуры цифрового образования, формирования соответствующей нормативно-правовой и научно-методологической базы, образовательных стандартов, а также подготовки педагогических и управленческих кадров для цифрового образования [2].

По мнению ряда ученых, показателями цифрового образования являются индивидуализация образовательной деятельности, вовлеченность в учебный процесс, объективность оценивания, информационная открытость и прозрачность образования и др. [1].

Сегодня перед каждым университетом стоит выбор, какие технологии и в сочетании с какими методологическими подходами использовать. Цифровая трансформация сама по себе не состоит лишь в замене старого ИТ-оборудования на новое или в банальном замещении хранения бумажных архивов электронными или иного рода “замещении”. Цифровая трансформация в глубоком смысле представляет собой появление нового качества при реализации тех же задач – качества, способного оптимизировать, сделать более эффективной саму логику реализации того или иного процесса. Так, к примеру, внедрение в рамках аккредитационных требований к высшим учебным заведениям систем электронного деканата с их основной функцией ведения успеваемости учебного процесса в электронном виде предоставило новое качество для руководства факультетов и университета – а именно возможность генерации различного рода аналитических отчетов. Это в свою очередь в разы повышает скорость принятия управленческих решений в рамках организации учебного процесса. Федеральные нормативно-правовые акты, регулирующие требования к таким системам, четко определяют, что именно и в каком формате должно располагаться в такого рода системах. Но при этом они не отвечают на основной вопрос – какую именно систему, платформу или иное программное решение целесообразнее использовать в конкретном случае, учитывая необходимость развития таких платформ с учётом изменяющихся требова-

ний и обновлением самих технологических решений. Выбрать систему, которая не потеряет актуальность через несколько лет – вот основной вопрос многих высших учебных заведений. Особенную роль в этом ключе также играет вопрос совместимости и интеграции выбранной дистанционной платформы с иными сервисами университета.

Отсутствие взаимодействия между внутривузскими системами и сервисами снижает эффективность и скорость развития таких систем. Так, например, отсутствие возможности интегрировать базы данных отдела кадров и дистанционной платформы обернутся необходимостью повторного ввода личных данных тысячи студентов для генерации личных логинов и паролей для доступа к системе. Выход из сложившейся ситуации мы видим в комплексном подходе к принятию решений, связанных с цифровой трансформацией. Важно учитывать необходимость межсистемной интеграции между информационными системами вуза – такими как электронный деканат, дистанционная платформа, отдел кадров, система внутреннего документооборота. Все эти разрозненные системы не позволяют пользователям эффективно использовать преимущества цифровизации.

Выбор и развитие единой электронной системы для предоставления возможности организовать учебный процесс в дистанционном режиме, на основе онлайн-курсов и сервисов, является приоритетным направлением в развитии ДГУ. Это обусловлено, с одной стороны, необходимостью организации электронной платформы, способствующей самостоятельному развитию обучающихся, и ведению учебного процесса в дистанционном формате в случае пандемии, с другой. Как показал опыт работы в условиях самоизоляции и вынужденного перехода на дистанционный формат обучения, преподаватели университета использовали разнообразные платформы и технологии для проведения занятий, промежуточной аттестации, защиты выпускных квалификационных работ (ВКР), заседаний кафедры, совета факультета, конференций (ZOOM, SKYPE, GOOGLE-CLASSROOM, MS TEAMS, Moodle Quizlet и др.). Дистанционный формат, конечно, предполагает изменение как содержания учебного процесса, так и методов и приемов обучения. Должны измениться и принципы промежуточного контроля.

С целью изучения, разработки и распространения эффективных форм, методов, средств и технологий организации обучения и воспитания в высшей школе в ДГУ в 2012 г. был создан Центр современных образовательных технологий (ЦСОТ) им. С.М. Омарова на базе Межвузовского центра по новым педагогическим технологиям гуманитарного образования и лаборатории профессионального мастерства им. С.М. Омарова.

Деятельность ЦСОТ им. С.М. Омарова осуществляется по следующим направлениям:

- поиск, разработка и внедрение новых (инновационных) образовательных технологий для очной и дистанционной форм обучения;

- выявление и стимулирование инновационной деятельности преподавателей ДГУ;
- создание новых образовательных продуктов;
- оказание теоретической и практической помощи преподавателям университета при проектировании онлайн-курсов.

Обучение в условиях роста количества платформ и онлайн-сервисов предъявляет новые требования к цифровой грамотности преподавателей и студентов [5]. Многие преподаватели сегодня психологически не готовы принимать нововведения и отказаться от традиционных форм и методов обучения. Это связано, прежде всего, с большой загруженностью преподавателей и, как следствие, отсутствием возможности отслеживать современные тенденции информационных технологий, что приводит к неуверенности в их использовании. И если «технологическую цифровую пропасть» в ближайшее время можно преодолеть, то возникает новая цифровая пропасть, которая связана «с неравенством между теми, кто способен творчески использовать цифровые технологии для выполнения нестандартных работ, таких как исследования, наблюдения, конструирования, и тех, кто способен использовать цифровые технологии только для рутинных операций» [4]. Поэтому в условиях цифровой трансформации образования на первый план выходит проблема переподготовки преподавателей высшей школы. Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» нацеливает университеты на расширение использования качественных учебных онлайн-курсов в образовательном процессе.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий становится одним из важнейших приоритетных направлений в организации учебного процесса в ДГУ на сегодняшний день. Поэтому важнейшим направлением работы Центра в соответствии со стратегическим планом развития университета стало внедрение технологий онлайн-обучения в учебный процесс, создание единой электронной платформы для предоставления возможности организовать учебный процесс в дистанционном формате, на основе онлайн-курсов и сервисов. Главная цель ЦСОТ – совершенствовать процесс обучения в ДГУ, делая его более интерактивным и современным. Работа Центра направлена на создание благоприятных условий, чтобы преподаватели и студенты чувствовали себя максимально комфортно в цифровой образовательной среде.

В рамках этого приоритетного направления работы в задачи сотрудников ЦСОТ входит оказание методической и технической помощи в проектировании онлайн-курсов и образовательной среды. Современный онлайн-курс – это не только и не столько контент, сколько образовательная среда, с помощью которой студент получает нужный образовательный опыт и достигает результатов. В ЦСОТ разработаны «Требования к структуре и содержанию онлайн-курсов и методические

рекомендации по разработке онлайн-курсов». В данном документе излагаются основные требования к содержанию и техническим параметрам контента в онлайн-курсах, которые размещены на внутренней онлайн-платформе Центра современных образовательных технологий ДГУ. Целевая аудитория онлайн-курсов может включать в себя обучающихся как по основным профессиональным образовательным программам высшего образования (ВО), так и дополнительному профессиональному образованию. Данные материалы разработаны в соответствии с Требованиями по разработке онлайн-курсов, публикуемых на Национальной платформе открытого образования, и служат для оказания теоретической и практической помощи преподавателям университета при проектировании как внутренних, так и открытых онлайн-курсов.

Одной из важнейших задач ЦСОТ стало уменьшение или снятие риска сопротивления преподавателей внедрению цифровых технологий, преодоление страхов и опасений. В рамках этого направления был проведен ряд мероприятий.

В апреле 2021 г. организована встреча с преподавателями университета, заявленными деканами факультетов в качестве разработчиков онлайн-курсов. На встрече, в которой принимали участие около 80 преподавателей факультетов и филиалов, были продемонстрированы возможности современных онлайн-курсов, их цели, задачи, возможные выгоды.

Сотрудники ЦСОТ предложены следующие этапы работы над созданием онлайн-курса:

1. Формирование электронного контента в следующем разрезе:

- a) Лекционный материал в формате.doc (word)
- b) Практические задания – с возможностью сформировать ответ в виде файла.
- c) Текущие модульные тестирования – готовить банк вопросов в разрезе модуля
- d) Итоговое тестирование – банк вопросов по всем модулям

2. Формирование структуры онлайн-курса

- a) Создание личного логина и пароля для работы с курсом
- b) Обучение формированию структуры в соответствии с требованиями
- c) Заполнение элементов курса

3. Подготовка видео и графического материала

- a) Обучение и помощь в создании видео фрагментов по ключевым темам курса
- b) Обучение и помощь в создании графических схем/рисунков на основе различных инструментов

4. Добавление в структуру курса возможности индивидуальной траектории обучения на основе промежуточных результатов освоения курса

5. Перевод структуры курса в календарный формат, с контролем сроков начала и завершения модулей курса обучаемыми.

6. Помощь в создании пилотных групп обучаемых, подключения их к курсу, обучение работе с журналом успеваемости в системе.

С 17 по 28 мая 2021 г. ежедневно проводились методические семинары для разработчиков онлайн-курсов отдельно по факультетам, в которых приняли участие более 70 преподавателей факультетов и филиалов ДГУ. Все заявленные разработчики курсов получили логин и пароль для доступа к платформе. Также для удобства преподавателей сотрудники ЦСОТ записали видеоурок, обучающий работе с платформой.

С сентября по декабрь 2021 г. проводились еженедельные консультации с преподавателями, которым оказывалась методическая помощь в разработке концепции и формировании структуры курса, а также помощь в размещении контента на платформе.

Создание качественного онлайн-контента требует от преподавателей формирования новых навыков и компетенций, которые предполагают умение эффективно искать информацию в сети, использовать возможности социальных сетей, умение создавать и редактировать мультимедийный контент, выбирая наиболее оптимальные для каждого конкретного случая цифровые сервисы и платформы для поддержания творческой активности студентов. К традиционной роли преподавателя добавляется роль тьютора [3]. Поскольку обязательным компонентом онлайн-курсов является видео-лекция, многим преподавателям приходится овладевать и таким специфическим навыком, как умение работать перед камерой.

Работа над созданием качественного онлайн-курса – процесс очень трудоемкий. Поэтому команда ЦСОТ выступает в роли методистов и помогает экспертам монтировать видеоролики, загружать их на платформу. Значимым достижением ЦСОТ за 2021 г. является то, что за короткий период в университете разработаны и запущены 5 онлайн-курсов:

1. «Органическая химия» (автор Абдуллаев М.Г., профессор кафедры физической и органической химии).

2. «Экономика и финансы предприятия» (автор Магомедов А.М., профессор кафедры прикладной информатики).

3. «Профессиональная речь юриста» (автор Магомедова Т.М., профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы).

4. «Возрастная биохимия» (автор Шейхова Р.Г., доцент кафедры биохимии и биофизики).

5. «Лингвострановедение второго иностранного языка (немецкий язык)» (автор Рамазанова М.М., доцент кафедры второго иностранного языка).

Данные курсы размещены на платформе ЦСОТ. Всего на курсы записано 102 студента.

Структура и содержание онлайн-курсов соответствуют утвержденной рабочей программе одноименных дисциплин. В целях активизации познавательной деятельности слушателей курса в процесс обучения внедрен комплекс современных образовательных технологий, в котором интегрированы традиционные и инновационные ме-

тоды и приемы. Для своих курсов преподаватели выбрали различные форматы, с помощью которых можно передать информацию студентам (видеолекции, визуальный материал), а также форматы для обратной связи (викторины, квизы, тренажеры), для самостоятельной работы студентов (групповые проекты, вебквесты, совместная работа с интерактивной доской). Для реализации этих форматов в рамках курса сотрудники ЦСОТ рекомендуют использовать следующие цифровые инструменты и сервисы: canva, learningapps.org, wordwall.net, storybird, liveworksheets.com и др.

Слушатели, записанные на вышеназванные онлайн-курсы, успешно осваивают все предоставленные образовательные ресурсы курса. Сотрудники ЦСОТ регулярно проводят опросы студентов на платформе. Результаты свидетельствуют о том, что студенты, в целом, проявляют повышенный интерес к инновационным мультимедийным возможностям курса. Однако у них возникают и некоторые трудности, связанные большей частью с технической стороной, не все студенты владеют компьютерной грамотностью. Для снятия таких проблем в каждой группе назначаются студенты-консультанты.

Для обсуждения возможных проблем и рисков, связанных с онлайн-обучением, сотрудниками ЦСОТ проводятся регулярно научно-методические семинары отдельно по факультетам. Также вопрос о внедрении информационно-коммуникационных технологий выносится регулярно на заседание Научно-методического совета университета.

Подводя итог вышесказанному, мы хотим сказать, что ни в коем случае не выступаем за полную замену традиционных форм обучения. Мы понимаем, что цифровая трансформация имеет как положительные, так и отрицательные аспекты [6]. Одним из главных недостатков онлайн-обучения является, на наш взгляд, невозможность эффективного контроля. Но тот факт, что большинство слушателей наших курсов (97%) высказались за онлайн-формат проведения занятий, свидетельствует о том, что нужно активнее внедрять такие технологии в учебный процесс.

Сегодня самая дорогая и востребованная валюта – это внимание студентов, и информационно-коммуникационные технологии могут решить одну из актуальных проблем, связанную с отсутствием мотивации. Поэтому в дальнейшем ЦСОТ видит свою задачу во внедрении в процесс онлайн-обучения технологий геймификации, STEAM-технологии (идею обучения с применением междисциплинарного и прикладного подхода).

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что в ДГУ уделяется большое внимание вопросам внедрения современных ИКТ-технологий в учебный процесс, проблеме повышения цифровой грамотности преподавателей и студентов. Создаются все условия для создания в перспективе единой цифровой среды, на базе единого решения, которая будет способствовать разработке индивиду-

альных образовательных траекторий, индивидуализации образовательных процессов.

Литература

1. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография. – М.: Дело, РАНХиГС, 2020. – 112 с.
2. Бутова А.В. Преодоление «цифровой пропасти»: из опыта разных стран // Цифровизация образования: вызовы современности: материалы Всерос. науч. конф. с международным участием (Чебоксары, 13 нояб. 2020 г.) / редкол.: Р.И. Кириллова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 18–20. – ISBN978–5–907313–86–6.
3. Дигтяр О.Ю. Дистанционное обучение как образовательная практика в современном вузе в условиях мировой пандемии и ее влияние на учебный процесс // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 154–157 ISSN1991–5497DOI: 10.24412/1991–5497–2022–192–154–157
4. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании // Вестник майкопского государственного технологического университета. – 2019. – Вып.1. – С. 85–93 1/40 DOI: 10.24411/2078–1024–2019–11008 ISSN2078–1024
5. Савина А.Г. Цифровая трансформация образовательного пространства: реалии и перспективы / А.Г. Савина // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. – Орел: Изд-во Орловский государственный университет экономики и торговли, 2017. – С. 208–211
6. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / И.В. Дворецкая, А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343, [1] с. – 400 экз. – ISBN978–5–7598–2012–3

OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS OF THE DIGITAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS: ON THE EXAMPLE OF THE DISTANCE EDUCATION SYSTEM AT THE DAGESTAN STATE UNIVERSITY (DSU)

Rabadanov M. Kh., Ramazanova M.M.
DSU

The article is devoted to the problems of the educational process at the Dagestan State University in the context of digital transformation. The relevance of the topic is due to the fact that in the context of the transition of society to a digital economy and the development of information technologies, modern education is also being transformed. One of the priority national ideas in accordance with the Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2018 No. 204 is the development of the technological sphere of the Russian Federation and the introduction of high technologies to the socio-economic life of the country. Digitalization affects the educational process, changes its structural component, goals, methods, interaction between students and the teaching staff. Online education using a set of digital tools, distance platforms, adaptive learning are becoming the main technologies in modern education. The intro-

duction of modern technologies involves the formation of new skills and competencies. The article summarizes the practical experience of the Center for Modern Educational Technologies named after S.M. Omarov DSU on the introduction of online learning technologies. A number of measures are described aimed at reducing or removing the risk of teacher resistance to the introduction of digital technologies, overcoming fears and concerns. In conclusion, the thesis put forward that the introduction of information and communication technologies is becoming one of the most important priority areas of the educational process at the Dagestan State University.

Keywords: educational process, digital transformation, online learning, distance platform, technologies, retraining.

References

1. Blinov V.I., Sergeev I.S., Pedagogical E. Yu. concept of digital professional education and training: monograph. – M.: Delo, RANEPa, 2020. – 112 p.
2. Butova A.V. Overcoming the “digital abyss”: from the experience of different countries // Digitalization of education: challenges of our time: materials of All-Russia. scientific conf. with international participation (Cheboksary, November 13, 2020) / editorial board: R.I. Kirillova [and others] – Cheboksary: Publishing House “Sreda”, 2020. – P. 18–20. – ISBN978–5–907313–86–6.
3. Digtyar O. Yu. Distance learning as an educational practice in a modern university in the context of a global pandemic and its impact on the educational process // World of Science, Culture, Education. 2022. № 1 (92). S.154–157 ISSN1991–5497DOI: 10.24412/1991–5497–2022–192–154–157
4. Kozlova N. Sh. Digital technologies in education // Bulletin of the Maikop State Technological University. – 2019. – Issue 1. – P. 85–93 1/40 DOI: 10.24411/2078–1024–2019–11008 ISSN2078–1024
5. Savina A.G. Digital transformation of the educational space: realities and prospects / A.G. Savina // Education and science without borders: fundamental and applied research. – Orel: Publishing House Oryol State University of Economics and Trade, 2017. – S. 208–211
6. Difficulties and prospects of digital transformation of education / I.V. Dvoretzkaya, A. Yu. Uvarov, E. Gable, et al.; ed. A. Yu. Uvarova, I.D. Frumin; National research University “Higher School of Economics”, Institute of Education. – M.: Ed. house of the Higher School of Economics, 2019. – 343, [1] p. – 400 copies. – ISBN978–5–7598–2012–3

Обучение профессионально-ориентированному чтению студентов инженерного вуза

Роот Эвелина Владимировна,

старший преподаватель кафедры ИЯиПК, Московский государственный строительный университет
E-mail: eva.2005130@yandex.ru

Практическая направленность современных программ обучения ИЯ требует постоянного совершенствования содержания и технологий обучения. Преподаватели высшей школы продолжают поиск методических концепций позволяющих сформировать и совершенствовать такие умения обучающихся, которые им будут необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности. Совершенно необходимым качеством для будущего инженера является сформированное умение читать и понимать тексты не только на русском языке, но и на иностранном. В статье рассматриваются вопросы, связанные с обучением будущих инженеров профессионально-ориентированному чтению креолизованных текстов на базе инженерного дискурса с целью извлечения профессиональной информации. Иноязычное профессиональное чтение является коммуникативным и межкультурным и представляет собой базу для формирования продуктивных речевых умений. В рамках профессионального обучения, чтение представляется нам процессом взаимодействия обучающего текста и обучающегося читателя, когда воссоздаваемый смысл прочитанного определяется личностной интерпретацией содержания каждого отдельно взятого студента, что особенно важно понимать и учитывать в контексте личностно-ориентированной парадигмы иноязычного образования. Обучение иноязычному чтению студентов инженерных специальностей накладывает на этот процесс определенный отпечаток – с одной стороны, оно является коммуникативно-речевым чтением, с другой стороны, межкультурным. Опираясь на определение, данное Гиниатуллиным И.А., мы рассматриваем коммуникативно-речевое чтение как деятельность восприятия речевого сообщения в виде письменного текста на основе инженерного дискурса с последующим пониманием значения отдельных единиц текста, включающих термины, и смысла всего текста.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное чтение; мыслительная деятельность; креолизованный текст; работа с информацией.

Практическая направленность современных программ обучения ИЯ требует постоянного совершенствования содержания и технологий обучения. Преподаватели высшей школы продолжают поиск методических концепций позволяющих сформировать и совершенствовать такие умения обучающихся, которые им будут необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности. Совершенно необходимым качеством для будущего инженера является сформированное умение читать и понимать тексты не только на русском языке, но и на иностранном, другими словами, умение извлекать и работать с информацией.

Умение работать с информацией прописано в программе бакалавриата, как универсальная компетенция в категории «информационная культура»: «Способен вести обработку, анализ и представление информации в профессиональной деятельности с использованием информационных и компьютерных технологий» [1].

Анализ педагогической и методической литературы, охватывающий различные аспекты обучения иноязычному чтению, раскрывает множество нерешенных вопросов, связанных с необходимостью совершенствования технологий обучения иноязычному чтению. Является ли обучение иноязычному чтению в рамках университетской дисциплины «иностраный язык» самоцелью? Каково место грамматического материала в иноязычных текстах? Каковы количественные и качественные характеристики грамматического материала? Каковы алгоритмы обучения? Каким может быть педагогическое и методическое воздействие на психические механизмы, лежащие в основе чтения? Каковы формы контроля понимания извлекаемой информации. Отвечая на эти вопросы, мы обращались к работам, как отечественных, так и зарубежных исследователей.

Мы рассматриваем иноязычное чтение не просто как рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста, но и как осмысление и оценку информации, которая содержится в тексте [2]. Чтение – это интегрированное умение, подразумевающее и активизирующее мыслительную деятельность обучающегося, включающую знания и имеющийся читательский опыт, эмоции и воображение, базирующуюся на следующих психических механизмах: поступательное зрительное восприятие единиц текста, синхронное соотношение зрительных образов со слуховыми и речемоторными, параллельное распознавание и соотношение семантических единиц текста, механиз-

мы языковой догадки и антиципации и механизм логического понимания смысла [3]. Таким образом, в рамках профессионального обучения, чтение представляется нам процессом взаимодействия обучающего текста и обучающегося читателя, когда воссоздаваемый смысл прочитанного определяется личностной интерпретацией содержания каждого отдельно взятого студента, что особенно важно понимать и учитывать в контексте личностно-ориентированной парадигмы иноязычного образования. Обучение иноязычному чтению студентов инженерных специальностей накладывает на этот процесс определенный отпечаток – с одной стороны, оно является коммуникативно-речевым чтением, с другой стороны, межкультурным. Опираясь на определение, данное Гиниатуллиным И.А., мы рассматриваем коммуникативно-речевое чтение как деятельность восприятия речевого сообщения в виде письменного текста на основе инженерного дискурса с последующим пониманием значения отдельных единиц текста, включающих термины, и смысла всего текста. Немаловажное значение для понимания смысла текста имеет соотнесение его содержания с гипертекстом, «хранящимся» в памяти обучающегося. Реализация межкультурного компонента обучения иностранному языку в инженерном вузе происходит в том числе посредством обучения межкультурному чтению, что представляет собой когнитивно-продуктивную деятельность, включающую восприятие феноменов другой культуры, связанных с инженерной деятельностью, затем распознавание с параллельным сопоставлением и интерпретацией «чужих» и «своих» феноменов. Важным для нашего исследования является тот факт, что в дальнейшем, результаты интерпретации текста используются в последующей продуктивной речевой деятельности, которая в свою очередь является продолжением процесса понимания и, одновременно, основой устной иноязычной технической коммуникации (УИТК). Продуктивная речевая деятельность может корректировать смысл текста и способствовать более глубокому пониманию содержания. Исходя из вышесказанного, обучение иноязычному чтению в рамках дисциплины ИЯ в строительном вузе не является самоцелью, а выступает как средство обучения УИТК будущих инженеров строителей.

Обучение бакалавров УИТК осуществляется на основе профессионально-ориентированного иноязычного чтения креолизованных текстов по инженерной тематике, в которых вербальный и визуальный компонент (картинка) состоит в неразрывной связи, что имеет важное значение при восприятии информации для удовлетворения информационных потребностей обучающихся и последующем ее применении в продуктивной речевой деятельности. Целенаправленное формирование умений профессионально-ориентированного чтения рассматривается как когнитивно-коммуникативная деятельность по извлечению и переработке информации, необходимой для эффективного фор-

мирования продуктивных умений УИТК, где невербальный компонент служит дополнительным источником информации и одновременно активатором когнитивных процессов, характеризующих процесс чтения, а в последствии продуктивные виды речевой деятельности. Автор считает необходимым отметить, что мыслительные операции анализа и синтеза в процессе чтения интегрированы, взаимодействуя и дополняя друг друга [4]. На разных этапах обучения профессионально-ориентированному чтению, в зависимости от цели конкретного этапа, преобладают то одни, то другие действия. Это позволяет преподавателю учитывать когнитивный стиль студента, тем самым предоставляя ему познавательную и учебную автономию и возможность сочетать индуктивное и дедуктивное изучение грамматических конструкций текста [5].

Тексты подбираются на базе инженерного дискурса и содержат техническую информацию, которая, в свою очередь, описывает этапы проектирования, знакомит с терминами, связанными с основными сферами инженерной деятельности и базовыми понятиями, такими как: размеры, допуски, погрешности, подгонка, посадка; названия и свойства строительных материалов; инженерных концепций, например, напряжение, деформация и т.д.). Обучение профессионально-ориентированному чтению проходит по принципу изучения лексико-грамматических конструкций в контексте, другими словами, отдельно вне контекста грамматические конструкции не являются самоцелью и изучаются в контексте с тематикой текста, внимание заостряется только на тех грамматических конструкциях, которые вызывают трудности при понимании смысла текста [6].

Из вышесказанного следует, что тексты служат источником получения профессиональных знаний; выявления грамматических конструкций и лексических единиц, необходимых для построения высказываний, способствующих решению коммуникативных задач в рамках профессиональных ситуаций, следовательно, являются опорой для формирования речевых умений, что согласуется с принципом продукт-ориентированного обучения. Работа с текстом при обучении межкультурному коммуникативному чтению проходит по классическим стадиям: *предтекстовая, текстовая, послетекстовая*.

Задачами *предтекстового* этапа являются: пробудить студентов к *прогнозированию* содержания инженерного текста; подвести к осознанию *коммуникативной задачи процесса чтения*; снять *трудности понимания*. Студенты *прогнозируют* содержание текста по заголовку, иллюстрациям и опираясь на фоновые знания, к которым относится информация по проблеме профессиональной коммуникативной ситуации, известные факты, а также ключевые слова-термины. Упражнения на предвосхищение или прогнозирование (*Prediction activities*) способствуют формированию общеречевого психологического механизма [7]. В зависимости

от цели конкретного этапа, *задачами* коммуникативного чтения являются: *чтение с пониманием основного содержания*; *чтение с выборочным пониманием читаемого*; *чтение с полным пониманием содержания*. Осознание и реализация коммуникативной задачи процесса чтения способствует в дальнейшем более точному пониманию смысла терминов, необходимых для выполнения профессиональных задач УИТК. Снятие трудностей также является одним из педагогических условий последовательного формирования профессиональной читательской компетенции, а на ее основе умений УИТК.

Задачами *текстового* этапа являются: нацелить студента на прочтение текста на основе инженерного дискурса с разной степенью его обработки и проникновения в содержание; проверить в процессе чтения корректность сделанных на предтекстовом этапе прогнозов и их уточнение; нацелить на переработку информации с целью понимания смысла содержания и смысла текста. Данный этап начинается с *чтения с пониманием основного содержания*, другими словами, *просмотрового чтения* (reading for gist), в ходе которого тренируется техника чтения про себя; происходит осознание корректности/ некорректности сделанных прогнозов. На этом этапе необходимо дать установку не акцентировать внимание на незнакомых словах и ограничить время прочтения, например три/четыре минуты. Примерами заданий могут быть: True/False, Multiple choice и т.д. Такие задания не требуют громоздких высказываний, тем не менее они способствуют развитию первоначальных умений устной речевой деятельности. Затем идет *чтение с выборочным пониманием читаемого*, другими словами, *поисковое чтение* (reading for specific information) – учащиеся не читают подробно текст, а просматривают частями для того, чтобы найти нужную информацию, например: в тексте «Виды чертежей» необходимо найти и назвать основные классификации, в тексте «Разработка проекта» нужно назвать основные этапы проектирования и т.д.

Перед *чтением с полным пониманием содержания*, происходит работа с терминами. Преподаватель заранее выбирает термины (выделяются в тексте жирным шрифтом) для перевода с английского на русский (более легкие для понимания или догадки) и для перевода с русского на английский (более сложные для понимания или догадки). Учащиеся самостоятельно ищут в тексте термины, после чего дается две (три) минуты на сравнение результатов в парах (для снятия трудностей), затем каждый по очереди называет вслух термин, чтобы у всех была возможность произнести, услышать и скорректировать с помощью преподавателя произношение. С каждым последующим заданием происходит более глубокое понимание содержания текста и выстраивание смысловых связей. Задания на промежуточном этапе работы с терминами могут быть следующими: *вставьте пропущенные слова в пропуски* (ответами являются термины из текста или профессионально-

значимая техническая информация); *соедините термин с его значением*; *классифицируйте термины по синонимическим группам*; *закончите предложения словами из скобок* (выбрать из двух или из трех); *ответьте на вопросы* (ответами является информация из текста). Обучающиеся выполняют упражнения самостоятельно, затем сравнивают в парах выполненное задание. Этот этап является обязательным, так как способствует снятию психологических и языковых трудностей у более слабых в языковом плане студентов – им легче общаться с ровесниками в парах, а не отвечать перед группой или перед преподавателем без подготовки. По окончании этого промежуточного этапа, преподаватель проверяет выполнение заданий, проводя опрос в форме диалога. Более слабые студенты дают односложные ответы, которые они уже произнесли, работая в парах; более сильным студентам предлагается дать более развернутые высказывания с опорой на текст и упражнения. В конце занятия обучающиеся работают в парах и спрашивают друг у друга термины: сначала просят переводить с английского на русский, затем с русского на английский. Предлагается каждому вести статистику по количеству слов, которые учащиеся запомнили за один урок – с одной стороны, это их очень мотивирует, с другой стороны является элементом контроля. Оценку дает напарник, записывая данные в таблицу контроля. На этом этапе учащиеся уже, как правило, усвоили основное содержание текста, запомнили некоторое количество терминов и поняли контекст, в котором они употребляются. Стоит обратить внимание на то, что содержание текста им нужно не само по себе, а как источник, из которого извлекается информация, то есть «необходимый язык» для последующей продуктивной речевой деятельности. *Чтение с полным пониманием содержания*, с использованием словаря, может быть домашним заданием.

Задачей *послетекстового этапа* является порождение устно-речевых высказываний на основе информации из текста. Это могут быть отдельные высказывания и в форме диалога. Студенты могут выполнять следующие задания в парах: объяснение значения терминов; объяснение инженерных концепций; изложение фактов содержания текста и т.д. Более сложными заданиями будут разыгрывание мини диалогов на основе коммуникативных ситуаций профессиональной деятельности, подготовка доклада/ презентации по пройденному материалу.

Для контроля понимания извлекаемой в ходе чтения информации уместны все виды контроля: невербальные (схемы, рисунки); ограниченно-вербальные (заполнение таблиц, упражнения Multiple Choice – множественный выбор, тесты); вербальные (диалогические и монологические высказывания) [3]. Тем не менее, для эффективного формирования умений УИТК на основе профессионально-ориентированного чтения, предпечение должно отдаваться вербальным формам контроля.

Литература

1. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/080301_B_3_27062017.pdf
2. Колесникова И.Л., Долгина О.А., Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков // Cambridge University Press/ Русско-Балтийский информационный центр Блиц, Санкт Петербург, 2001, с. 95.
3. Гиниатуллин И.А. Методическая реализация межкультурного аспекта иноязычного чтения / И.А. Гиниатуллин // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2011. – № 2. – С. 169–188. – EDN TRIDMZ.
4. Колесникова И.Л., Долгина О.А., Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков // Cambridge University Press/ Русско-Балтийский информационный центр Блиц, Санкт Петербург, 2001, с. 95.
5. Mary Spratt, Alan Pulverness, Melanie Williams. The Teaching Knowledge Test Course. Cambridge University Press 2011, Cambridge, p. 53.
6. Яхьяева К.М. Методика предметно-языкового интегрированного обучения иноязычному чтению студентов технического вуза. Автореферат.
7. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991, с. 86.

TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED READING TO STUDENTS OF AN ENGINEERING UNIVERSITY

Root E.V.

Moscow State University of Civil Engineering

The practical orientation of modern foreign language training programs requires constant improvement of the content and teaching technologies. Higher education teachers continue to search for methodological concepts that allow them to form and improve such skills of students that they will need in their future professional ac-

tivities. An absolutely necessary quality for a future engineer is the formed ability to read and understand texts not only in Russian, but also in a foreign language.

The article deals with issues related to the training of future engineers in professionally oriented reading of creolized texts based on engineering discourse in order to extract professional information. Foreign language professional reading is communicative and intercultural and is the basis for the formation of productive speech skills. Within the framework of professional education, reading seems to us to be a process of interaction between the teaching text and the learning reader, when the recreated meaning of what is read is determined by the personal interpretation of the content of each individual student, which is especially important to understand and take into account in the context of the personality-oriented paradigm of foreign language education. Teaching foreign language reading to students of engineering specialties leaves a certain imprint on this process – on the one hand, it is a communicative speech reading, on the other hand, it is intercultural. Based on the definition given by Giniatullin I.A., we consider communicative speech reading as the activity of perceiving a speech message in the form of a written text based on engineering discourse, followed by understanding the meaning of individual text units, including terms, and the meaning of the entire text.

Keywords: professionally oriented reading; mental activity; creolized text; work with information.

References

1. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/080301_B_3_27062017.pdf
2. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A., English-Russian terminological reference book on the methods of teaching foreign languages // Cambridge University Press / Russian-Baltic Information Center Blitz, St. Petersburg, 2001, p. 95.
3. Giniatullin I.A. Methodological implementation of the intercultural aspect of foreign language reading / I.A. Giniatullin // Actual problems of German studies, romance and Russian studies. – 2011. – No. 2. – P. 169–188. – EDN TRIDMZ.
4. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A., English-Russian terminological reference book on the methods of teaching foreign languages // Cambridge University Press / Russian-Baltic information center Blitz, St. Petersburg, 2001, p. 95.
5. Mary Spratt, Alan Pulverness, Melanie Williams. The Teaching Knowledge Test Course. Cambridge University Press 2011, Cambridge, p. 53.
6. Yakhyaeva K.M. Methodology of subject-language integrated teaching of foreign language reading to students of a technical university. Abstract.
7. Zimnyaya I.A. Psychology of teaching foreign languages at school. M.: Enlightenment, 1991, p. 86.

Изучение характеристических уравнений для некоторых элементарных функций в вузе

Табиева Арина Вадимовна,
магистрант Университета ИТМО
E-mail: tabieva.arina@gmail.com

Бойцев Антон Александрович,
канд. ф-м наук, доцент высшей школы цифровой культуры
Университета ИТМО

Статья посвящена изучению характеристических уравнений для следующих элементарных функций: линейной, показательной и логарифмической. С помощью этих уравнений на занятиях по математике и математическому анализу возможно определять элементарные функции. Особый интерес занимает рассмотрение уравнения Коши и его линейных решений при наличии различных ограничений на функцию (непрерывность функции на \mathbb{R} , возможность ослабить ее до непрерывности в одной точке, а также монотонность и для локальная ограниченность функции). Также рассмотрено построение нелинейного решения уравнения Коши с помощью базиса Гамеля. Во второй части статьи разбирается построение показательной функции сначала классическим способом: определяется степень с рациональным показателем, а затем, с помощью теоремы о продолжении по непрерывности, функция доопределяется на всю прямую. После этого показано, что непрерывное решение функционального уравнения $f(x+y)=f(x)f(y)$ (отличное от константы) – это только показательная функция. В третьей части рассмотрена логарифмическая функция, которая получена из построенной выше показательной как обратная. Показано, что любое непрерывное решение функционального уравнения $f(xy) = f(x) + f(y)$ – это логарифм.

Ключевые слова: педагогика, образование, математика, математический анализ, элементарные функции, функциональные уравнения

Характеристические уравнения для элементарных функций

Прежде всего дадим некоторые определения:

Функциональное уравнение – это уравнение, которое содержит одну или несколько неизвестных функций (с заданными областями определения). Мы будем рассматривать только функции из $D \rightarrow \mathbb{R}$, где D – это какое-то подмножество вещественной прямой.

Решить функциональное уравнение – значит найти все функции, которые удовлетворяют заданному им соотношению. Функциональные уравнения возникают в самых различных областях математики, обычно в тех случаях, когда требуется описать все функции, обладающие заданными свойствами.

1. Уравнение Коши

Рассмотрим функциональное уравнение Коши, имеющее вид

$$f(x+y) = f(x) + f(y), f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}. \quad (1)$$

Оказывается, оно имеет единственное решение

$$f(x) = Cx, C = f(1). \quad (2)$$

на множестве рациональных чисел. На множестве вещественных чисел единственность решения сохраняется, если наложить на f некоторые ограничения. Самым сильным ограничением является непрерывность функции f на \mathbb{R} . Но его можно также ослабить до непрерывности в одной точке. Кроме того, единственность решения будет сохранена для монотонных и для локально ограниченных функций. Если ограничения не накладывать, то появятся нелинейные решения уравнения Коши.

1.1. Линейность решения уравнения Коши на \mathbb{Q}

Пусть функция $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$ удовлетворяет соотношению:

$$f(x+y) = f(x) + f(y) \text{ для всех } x, y \in \mathbb{R}.$$

Шаг 1. Докажем, что $f(x) = Cx$, где $C = f(1)$, для всех $x \in \mathbb{N}$.

- Очевидно (по индукции), что

$$f(x_1 + x_2 + \dots + x_n) = f(x_1) + f(x_2) + \dots + f(x_n) \quad (3)$$

- Пусть $x = 0$:

$$f(0) = f(0+0) = f(0) + f(0) \Rightarrow f(0) = 0;$$

- $x \in \mathbb{N}$. По (3):
 $f(n) = nf(1) = nC$

Шаг 2. Покажем, что f нечетна:

$$f(x) + f(-x) = f(x-x) = f(0) = 0$$

Отсюда следует, что $f(-x) = -f(x)$ для всех $x \in \mathbb{R}$. (4)

А это значит, что f нечетна.

В частности, $f(-r) = -f(r)$ для всех $r \in \mathbb{Q}$.

Итог шагов 1–2: соотношение (1) выполнено для всех $x \in \mathbb{Z}$.

Замечание: $f(x-y) = f(x) + f(-y) = f(x) - f(y)$ (4)

$$f(x-y) = f(x) - f(y) \quad (5)$$

Шаг 3.

- Пусть $x = \frac{1}{n}, n \in \mathbb{N}$

$$\begin{aligned} C = f(1) &= f\left(\underbrace{\frac{1}{n} + \dots + \frac{1}{n}}_n\right) = \underbrace{f\left(\frac{1}{n}\right) + \dots + f\left(\frac{1}{n}\right)}_n = \\ &= nf\left(\frac{1}{n}\right) \Rightarrow f\left(\frac{1}{n}\right) = \frac{1}{n}C \end{aligned}$$

- $m, n \in \mathbb{N}$:

$$\begin{aligned} f\left(\frac{m}{n}\right) &= f\left(\underbrace{\frac{1}{n} + \dots + \frac{1}{n}}_m\right) = \\ &= \underbrace{f\left(\frac{1}{n}\right) + \dots + f\left(\frac{1}{n}\right)}_m = mf\left(\frac{1}{n}\right) = \frac{m}{n}C, \end{aligned}$$

т.е. соотношение (2) выполняется для всех $x \in \mathbb{Q}_+$

- По нечетности (4): $\forall r \in \mathbb{Q}$

$$f(r) = Cr$$

1.2. Единственность решения уравнения Коши для непрерывных функций на \mathbb{R}

Пусть f – непрерывная функция на \mathbb{R} . Покажем, что тогда всякое решение уравнения (1) – это линейная функция, т.е. соотношение (2) справедливо и для иррациональных чисел.

Пусть x_0 – иррациональное число. Тогда существует последовательность $x_1, x_2, \dots, x_n, \dots$ рациональных чисел таких, что $\lim_{n \rightarrow \infty} x_n = x_0$.

По непрерывности f :

$$f(x_0) = f\left(\lim_{n \rightarrow \infty} x_n\right) = \lim_{n \rightarrow \infty} f(x_n) = \lim_{n \rightarrow \infty} Cx_n = Cx_0$$

Значит, $f(x) = Cx$ для всех $x \in \mathbb{R}$.

1.3. Единственность решения уравнения Коши на \mathbb{R} для функций, непрерывных в одной точке

Пусть f непрерывна в точке x_0 .

1 случай. $x_0 = 0$:

Берем иррациональную точку y . Хотим показать, что $f(y) = Cy$, где $C = f(1)$.

Пусть $\{x_n\}$ – последовательность рациональных точек, сходящаяся к y .

По (5) имеем:

$$f(y - x_n) = f(y) - f(x_n) = f(y) - Cx_n.$$

Рассмотрим левую часть: поскольку $\{x_n\}$ сходится к y и f непрерывна в 0, то

$$\lim_{n \rightarrow \infty} f(y - x_n) = f\left(\lim_{n \rightarrow \infty} (y - x_n)\right) = f(0) = 0.$$

Рассмотрим правую часть:

$$f(y) - Cx_n \xrightarrow{n \rightarrow \infty} f(y) - Cy$$

А значит, $f(y) = Cy$.

1 случай. $x_0 \neq 0$:

f непрерывна в точке x_0 .

- Покажем, что $f(x_0) = Cx_0$. Существует последовательность рациональных чисел t_n , сходящаяся к точке x_0 . Поскольку f непрерывна в точке x_0 , то

$$f(x_0) = \lim_{n \rightarrow \infty} f(t_n) = \lim_{n \rightarrow \infty} Ct_n = Cx_0.$$

Значит, $f(x_0) = Cx_0$.

- Фиксируем $y \in \mathbb{R}$. Будем аппроксимировать $y - x_0$ рациональными числами:

$$\exists \{x_n\} \in \mathbb{Q} : x_n \xrightarrow{n \rightarrow \infty} y - x_0,$$

т.е. $y - x_n \xrightarrow{n \rightarrow \infty} x_0$.

В точке x_0 функция f непрерывна:

$$\begin{aligned} f(x_0) &= \lim_{n \rightarrow \infty} f(y - x_n) = \lim_{n \rightarrow \infty} (f(y) - f(x_n)) = \\ &= f(y) - \lim_{n \rightarrow \infty} f(x_n) = \\ &= f(y) - \lim_{n \rightarrow \infty} Cx_n = f(y) - C(y - x_0) = f(y) - Cy + Cx_0. \end{aligned}$$

$Cx_0 = f(x_0)$. Т. е., $f(x_0) = f(y) - Cy + f(x_0)$.

Значит, $f(y) = Cy$.

1.4. Единственность решения уравнения Коши на \mathbb{R} для монотонных функций.

Пусть f – монотонная функция на \mathbb{R} .

Рассмотрим случай, когда f – неубывающая функция на \mathbb{R} (для невозрастающей – аналогично):

$$x_1 < x_2 \Rightarrow f(x_1) \leq f(x_2)$$

Для рациональных – доказано: $f(x) = Cx$ для всех $x \in \mathbb{Q}$, $C = f(1)$.

Для иррациональных:

Известно, что для любого иррационального x : $\forall n \in \mathbb{N} \exists m_n \in \mathbb{Z}$:

$$\frac{m_n}{n} < x < \frac{m_n + 1}{n};$$

1 случай. $C = 0$:

$$\frac{m_n}{n} < x < \frac{m_n+1}{n} \Rightarrow f\left(\frac{m_n}{n}\right) \leq f(x) \leq \left(\frac{m_n+1}{n}\right) \Rightarrow$$

$$C \frac{m_n}{n} \leq x \leq C \frac{m_n+1}{n} \Rightarrow$$

$$0 \leq f(x) \leq 0,$$

значит, $f(x) \equiv 0$.

2 случай. $C \neq 0$:

$$f\left(\frac{m_n}{n}\right) \leq f(x) \leq \left(\frac{m_n+1}{n}\right)$$

$$C \frac{m_n}{n} \leq x \leq C \frac{m_n+1}{n}$$

Разделим на $C > 0$ (т.к. f возрастает):

$$\frac{m_n}{n} < \frac{f(x)}{C} < \frac{m_n+1}{n}$$

Положим $n \rightarrow \infty$. Тогда $\frac{m_n}{n} \rightarrow x$, $\frac{m_n+1}{n} \rightarrow x$

По теореме о сжатой переменной:

$$\frac{f(x)}{C} = x;$$

$$f(x) = Cx.$$

1.5. Единственность решения уравнения Коши на \mathbb{R} для локально ограниченных функций

Пусть f ограничена на некотором интервале (a, b) :

$$\exists k \in \mathbb{R} \forall x \in (a, b) |f(x)| \leq k$$

Покажем, что $f(x) = Cx$ для всех $x \in \mathbb{R}$, где $C = f(1)$.

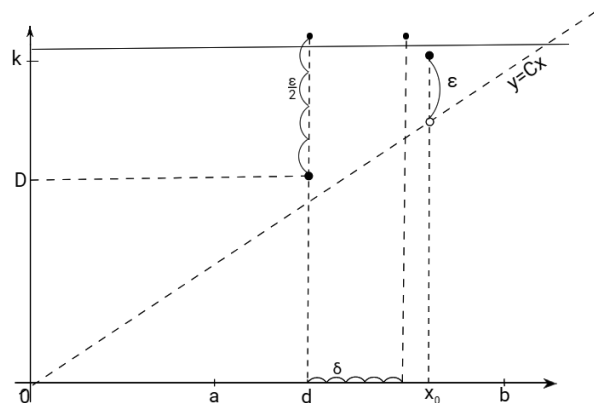
От противного: пусть $f(x_0) \neq Cx_0$ при некотором $x_0 \in I$. Например, пусть $f(x_0) - Cx_0 = \varepsilon > 0$.

- Покажем, что $\exists \{z_n\} : z_n \rightarrow 0_+, f(z_n) > \frac{\varepsilon}{2}$ для всех $n \in \mathbb{N}$.

Доказательство:

Найдем $\{r_n\} \subset \mathbb{Q} : r_n \rightarrow x_0, r_n < x_0$. Тогда

$$f(x_0 - r_n) = f(x_0) - f(r_n) = f(x_0) - Cr_n \Rightarrow f(x_0) - Cx_0 = \varepsilon.$$



Значит, начиная с некоторого номера N :

$$f(x_0 - r_n) > \frac{\varepsilon}{2}.$$

Положим $z_n = x_0 - r_n$.

- Фиксируем $d \in (a, b), f(d) = D$. Найдем $M \in \mathbb{N}$:

$$D + \frac{M\varepsilon}{2} > k. \quad (6)$$

Найдем настолько малое $\delta > 0$, что $d + M\delta < b$,

$$\text{т.е. } \delta < \frac{b-d}{M}.$$

Берем n_0 настолько большим, чтобы $|r_{n_0} - x_0| < \delta$

$$\text{и } |Cx_0 - Cr_{n_0}| < \frac{\varepsilon}{2}.$$

Рассмотрим последовательность $\{d + z_{n_0}, d + 2z_{n_0}, \dots, d + Mz_{n_0}\}$;

$$\{d + z_{n_0}, d + 2z_{n_0}, \dots, d + Mz_{n_0}\} \subset (a, b), \text{ поскольку}$$

$$z_{n_0} = x_0 - r_{n_0} < \frac{b-d}{M}, \text{ а значит, } d + Mz_{n_0} < b.$$

Но

$$\text{А так как } f(x_0) - Cx_0 = \varepsilon, \text{ а } |Cx_0 - Cr_{n_0}| < \frac{\varepsilon}{2}, \text{ то}$$

$$f(d + Mz_{n_0}) =$$

$$D + M\left((f(x_0) - Cx_0) + (Cx_0 - Cr_{n_0})\right) > D + \frac{M\varepsilon}{2} > k.$$

Получили противоречие с условием ограниченности f на (a, b) . Значит, предположение $f(x_0) \neq Cx_0$ неверно.

1.6. Неоднозначность решения уравнения Коши на \mathbb{R} для функций, не имеющих дополнительных ограничений

Определение. Подмножество $S \subseteq \mathbb{R}$ называется базисом Гамеля в \mathbb{R} , если каждое вещественное число $r \neq 0$ однозначно представимо в виде

$$r = \sum_{i=1}^n \alpha_i s_i,$$

где $s_i \in S$ и α_i – рациональные числа, не равные нулю.

- Покажем, что существует разрывная функция $f : \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, удовлетворяющая уравнению Коши (1).

Положим $f(0) = 0$.

Для каждого $x \in \mathbb{R}$, $x = \sum_{i=1}^n \alpha_i s_i$, положим

$$f(x) = f\left(\sum_{i=1}^n \alpha_i s_i\right) = \sum_{i=1}^n \alpha_i, \text{ где } \alpha_i \in \mathbb{Q}.$$

Заметим, что f принимает только рациональные значения, значит, она не может быть непрерывной, так как непрерывная непостоянная функция на любом отрезке принимает все про-

межточные значения, в том числе и иррациональные.

Проверим, что эта разрывная функция удовлетворяет соотношению (1):

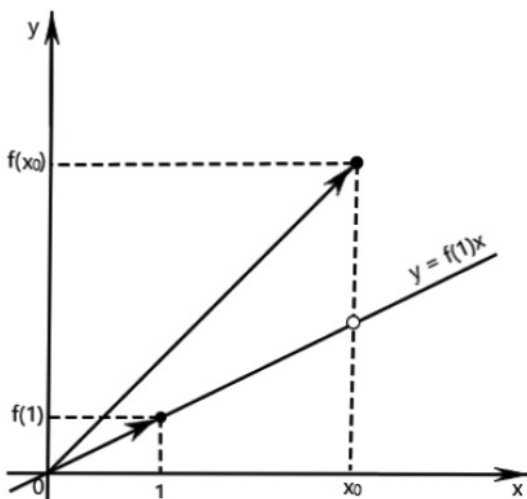
$$\text{Для } x = \sum_{i=1}^n \alpha_i s_i, \quad y = \sum_{j=1}^m \beta_j p_j, \quad \alpha_i, \beta_j \in \mathbb{Q}, \quad s_i, p_j \in S,$$

$x \neq 0, y \neq 0$ поставим в соответствие $x \rightarrow \{s_1, s_2, \dots, s_n\}$, а $y \rightarrow \{p_1, p_2, \dots, p_m\}$. Пусть $m \geq n$.

Возможно, некоторые индексы $s_i = p_j$. Тогда перенумеруем оба множества так, чтобы $y \rightarrow \{s_1, s_2, \dots, s_k, p_{k+1}, p_{k+2}, \dots, p_m\}$, где первые k базисных элементов x и y совпадают, а остальные – нет.

$$\begin{aligned} x &= \sum_{i=1}^k \alpha_i s_i + \sum_{i=k+1}^n \alpha_i s_i; \\ y &= \sum_{i=1}^k \beta_i p_i + \sum_{i=k+1}^m \beta_i p_i; \\ f(x+y) &= f\left(\sum_{i=1}^n \alpha_i s_i + \sum_{i=1}^m \beta_i p_i\right) = \\ &= f\left(\sum_{i=1}^k \alpha_i s_i + \sum_{i=k+1}^n \alpha_i s_i + \sum_{i=1}^k \beta_i p_i + \sum_{i=k+1}^m \beta_i p_i\right) = \\ &= f\left(\sum_{i=1}^k s_i (\alpha_i + \beta_i) + \sum_{i=k+1}^n \alpha_i s_i + \sum_{i=k+1}^m \beta_i p_i\right) = \\ &= \sum_{i=1}^k (\alpha_i + \beta_i) + \sum_{i=k+1}^n \alpha_i + \sum_{i=k+1}^m \beta_i = \\ &= \sum_{i=1}^k \alpha_i + \sum_{i=1}^k \beta_i + \sum_{i=k+1}^n \alpha_i + \sum_{i=k+1}^m \beta_i = \\ &= \sum_{i=1}^n \alpha_i + \sum_{i=1}^m \beta_i = f(x) + f(y). \end{aligned}$$

- Покажем, что если функция f удовлетворяет уравнению Коши и разрывна хотя бы в одной точке, то ее график есть всюду плотное в \mathbb{R}^2 множество.



f нелинейна, так как она разрывна хотя бы в одной точке (т.к. если бы она была линейна, она была бы непрерывна на \mathbb{R}). Значит, $f(x_0) \neq x_0 f(1)$ для некоторой точки $x_0 \in \mathbb{R}$.

Рассмотрим векторы $e' = \{1; f(1)\}$ и $e'' = \{x_0; f(x_0)\}$.

Они неколлинеарны, то есть они базисные, поэтому $\{se' + te'' \mid s, t \in \mathbb{R}\}$ совпадает с \mathbb{R}^2 .

Множество $A = \{re' + qe'' \mid r, q \in \mathbb{Q}\}$ всюду плотно в \mathbb{R}^2 , так как каждую иррациональную координату s и t можно аппроксимировать рациональными числами r и q .

- Покажем, что все точки $A = \{re' + qe'' \mid r, q \in \mathbb{Q}\}$ принадлежат графику. Фиксируем точку $re' + qe'' \in A$.

Перейдем к декартовым координатам:

$$re' + qe'' = \{r + qx_0; rf(1) + qf(x_0)\}.$$

Доказывая линейность решений уравнения Коши на \mathbb{Q} , мы фактически показали, что

$$f(rx) = rf(x) \quad (x \in \mathbb{R}, r \in \mathbb{Q}) \quad (7)$$

Поэтому $f(r + qx_0) = f(r) + f(qx_0) = rf(1) + qf(x_0)$.

Значит, эта точка принадлежит графику.

Итог: множество A всюду плотно, и оно лежит на графике. Значит, график всюду плотен.

2. Показательная функция

2.1. Построение элементарной функции

Построим показательную функцию.

Рассмотрим, как показательная функция определяется в школе.

Пусть $a \in \mathbb{R}, a > 0, a \neq 1, n \in \mathbb{N}$.

- Определим степень с натуральным показателем: $\underbrace{a \cdot a \cdot \dots \cdot a}_n \stackrel{\text{def}}{=} a^n$.

Положим $a^0 \stackrel{\text{def}}{=} 1, a^{-n} = \frac{1}{a^n}$ для любого $n \in \mathbb{N}$.

Рассмотрим $g(x) = x^n, x \geq 0, n \in \mathbb{N}$. Поскольку g строго монотонна, то по теореме о существовании и непрерывности обратной функции, существует функция, обратная к ней, с той же областью определения $[0; +\infty)$. Обозначим ее $y = x^{\frac{1}{n}}$ или $y = \sqrt[n]{x}$.

Тогда мы можем определить возведение в любую рациональную степень: $a^{\frac{m}{n}} \stackrel{\text{def}}{=} \left(a^{\frac{1}{n}}\right)^m$.

Таким образом, для каждого $a > 0, a \neq 1$ мы построили функцию $f: \mathbb{Q} \rightarrow \mathbb{R}$,

$$f\left(\frac{m}{n}\right) \stackrel{\text{def}}{=} a^{\frac{m}{n}}.$$

- В школе показательная функция строилась таким образом. Но поскольку школьники не вла-

деют всем необходимыми математическими навыками, и в частности, теоремами математического анализа, доопределение функции f на \mathbb{R} принималось без объяснения. Мы же докажем, что f можно продолжить на всю прямую так, чтобы продолжение было непрерывно на \mathbb{R} . Ограничимся случаем $a > 1$ (тогда f возрастает на \mathbb{R}).

Мы воспользуемся следующей теоремой.

Теорема (о продолжении по непрерывности): если f равномерно непрерывна на множестве A , которое всюду плотно на отрезке $[a; b]$, то существует единственная функция f^ϵ , непрерывная на $[a; b]$, такая, что $f^\epsilon|_A = f$.

Для доказательства равномерной непрерывности f на $\mathbb{Q} \cap [-M; M]$, где $M \in \mathbb{R}_+$, докажем некоторые вспомогательные леммы.

Лемма 1: Пусть $a > 1, n \in \mathbb{N}$. Тогда $a^{\frac{1}{n}} - 1 \leq \frac{a-1}{n}$.

Доказательство: Положим $\beta = a^{\frac{1}{n}} - 1$. Тогда $(1+\beta)^n = a$. Заметим, что $(1+\beta)^n$ можно представить в виде суммы $1+n\beta + \dots + \beta^n = a$. Тогда $a \geq 1+n\beta$, а значит $\beta \leq \frac{a-1}{n}$. ■

Лемма 2: Пусть $a > 1$. Для любого $M > 0, M \in \mathbb{Q}$ существует c такое, что для любого $r \in \mathbb{Q} \cap [-M; M]$ $a^r - 1 \leq cr$.

Доказательство: Разберем два случая: $r \geq 1$ и $r < 1$.

1 случай ($r > 1$): в силу возрастания на \mathbb{Q} функции $f(x) = a^x$ при $a > 1$, $a^r \leq a^M$, поэтому

$$a^r - 1 \leq a^M - 1 \leq \underbrace{(a^M - 1)}_{c_1} \cdot r.$$

2 случай ($0 < r < 1$): Существует $n \in \mathbb{N}$ такое, что $\frac{1}{n+1} < r \leq \frac{1}{n}$.

Тогда по лемме 1:

$$a^r - 1 \leq a^{\frac{1}{n}} - 1 \leq \frac{a-1}{n} = (a-1) \underbrace{\frac{n+1}{n}}_{\leq 2} \cdot \frac{1}{n+1} \leq \underbrace{2(a-1)}_{c_2} r.$$

Пологаем $c = \max\{c_1; c_2\}$. ■

• Теперь докажем равномерную непрерывность f на $\mathbb{Q} \cap [-M; M]$.

Определение. Функция f равномерно непрерывна на D , если $\forall \epsilon > 0 \exists \delta > 0 \forall x_1, x_2 \in D$

$$|x_1 - x_2| < \delta \Rightarrow |f(x_1) - f(x_2)| < \epsilon.$$

Лемма 3: f равномерно непрерывна на $\mathbb{Q} \cap [-M; M]$.

Доказательство: Фиксируем $\epsilon > 0$. Пологаем

$$\delta = \frac{\epsilon}{a^M c}, \text{ где } c - \text{ константа из леммы 2.}$$

Берем $r_1, r_2 \in \mathbb{Q} \cap [-M; M], r_1 < r_2, r_2 - r_1 < \delta$.

Тогда

$$|f(r_2) - f(r_1)| = f(r_2) - f(r_1) = f(r_1) \left(\frac{f(r_2)}{f(r_1)} - 1 \right) =$$

$$= a^{r_1} (a^{r_2 - r_1} - 1) \leq$$

$\leq a^M c (r_2 - r_1)$. Это выражение будет строго меньше ϵ , если $r_2 - r_1 < \delta = \frac{\epsilon}{a^M c}$:

$$a^M c (r_2 - r_1) < a^M c \frac{\epsilon}{a^M c} = \epsilon. \blacksquare$$

Таким образом, по теореме о продолжении по непрерывности, существует, и притом единственная, функция, являющаяся продолжением по непрерывности показательной функции, определенной на $\mathbb{Q} \cap [-M; M]$, на отрезок $[-M; M]$. Эта функция тоже обозначается через $y = a^x$. В силу произвольности $M > 0$, показательную функцию можно определить на всей числовой прямой, устремив M к $+\infty$.

Нетрудно убедиться в том, что при продолжении по непрерывности основные свойства показательной функции, выполнявшиеся на \mathbb{Q} , будут выполняться и на \mathbb{R} .

2.2. Характеристическое уравнение для показательной функции

• **Теорема.** Всякое непрерывное решение функционального уравнения

$$f(x+y) = f(x)f(y), \text{ отличное от константы, является показательной функцией.}$$

Обозначим $a \stackrel{\text{def}}{=} f(1)$.

1) Очевидно, что для $n \in \mathbb{N}$

$$f(n) = f\left(\underbrace{1+1+\dots+1}_n\right) = \underbrace{f(1)f(1)\dots f(1)}_n = (f(1))^n = a^n,$$

$$2) f(0) = f(0+0) = f(0)f(0) \Rightarrow f(0) = 1 \quad (0) = 0.$$

Рассмотрим случай $f(0) = 0$:

$$f(x) = f(x+0) = f(x) \cdot 0 = 0.$$

Значит, $f(x) \equiv 0$.

Теперь рассмотрим случай $f(0) = 1$.

3) $1 = f(0) = f(n-n) = f(n)f(-n)$. Значит,

$$f(-n) = \frac{1}{f(n)}.$$

То есть, $a^{-n} = \frac{1}{a^n}$.

$$4) \quad a = f(1) = f\left(\underbrace{\frac{1}{n} + \frac{1}{n} + \dots + \frac{1}{n}}_n\right) = \underbrace{f\left(\frac{1}{n}\right) f\left(\frac{1}{n}\right) \dots f\left(\frac{1}{n}\right)}_n = \left(f\left(\frac{1}{n}\right)\right)^n.$$

Значит, $f\left(\frac{1}{n}\right) = a^{\frac{1}{n}}$.

$$5) \quad f\left(\frac{m}{n}\right) = \left(a^{\frac{1}{n}}\right)^m = a^{\frac{m}{n}}.$$

Итак, на \mathbb{Q} решение функционального уравнения совпадает с $y = a^x$, где $a = f(1)$. Функция f непрерывна по условию, $y = a^x$ получили единственным образом продолжением с \mathbb{Q} , и на \mathbb{Q} функции f и a^x совпадают. Значит, они совпадают и на \mathbb{R} .

Рассмотрим возможные значения $f(1)$:

$$f(1) > 0, f(1) \neq 1: a = f(1), f(x) = a^x;$$

$$f(1) = 1: f \equiv 1;$$

1) $f(1) = 0$. В уравнении $f(x+y) = f(x)f(y)$ положим $y=0$:

$f(x) = f(x) \cdot 0$, значит, $f(x) = 0$ для всех $x \in \mathbb{R}$. Тогда $f \equiv 0$.

4) $f(1) < 0$ – невозможно:

$$0 > f(1) = f\left(\frac{1}{2} + \frac{1}{2}\right) = f\left(\frac{1}{2}\right) + f\left(\frac{1}{2}\right) = \left(f\left(\frac{1}{2}\right)\right)^2 \geq 0 -$$

противоречие. ■

3. Характеристическое уравнение для логарифмической функции

Поскольку показательная функция $y = a^x$ строго монотонна (возрастает при $a > 1$ и убывает при $0 < a < 1$ и непрерывна на \mathbb{R} , то существует непрерывная обратная функция $y = \log_a x$, которая называется логарифмической функцией.

Так как $a^{x_1} \cdot a^{x_2} = a^{x_1+x_2}$, то $\log_a(x_1 \cdot x_2) = \log_a(x_1) + \log_a(x_2)$ при $x_1 > 0, x_2 > 0$.

Как известно, $D_{\log_a x} = E_{a^x} = (0; +\infty)$, $E_{\log_a x} = D_{a^x} = \mathbb{R}$.

Покажем, что непрерывное решение функционального уравнения $f(x \cdot y) = f(x) + f(y)$ для всех $x > 0, y > 0$ – это логарифмическая функция или константа.

Рассмотрим $f(x) \equiv 0$ на \mathbb{R}_+ – очевидно, годится.

• Если $f(x) \neq 0$, то существует точка $x_0 > 0$ такая, что $f(x_0) \neq 0$.

$$f(x_0) \stackrel{\text{def}}{=} b$$

$$f(x_0^b) = f\left(\underbrace{x_0 \cdot x_0 \cdot \dots \cdot x_0}_n\right) = \underbrace{f(x_0) + f(x_0) + \dots + f(x_0)}_n = nf(x_0) = nb$$

для всех натуральных n .

$$f(1 \cdot x) = f(1) + f(x), \quad \text{значит,} \quad f(1) = 0. \quad (8)$$

$$0 = f(1) = f\left(\frac{1}{x_0} x_0\right) = f\left(\frac{1}{x_0}\right) + f(x_0). \quad \text{Но поскольку}$$

$$f(x_0) = b, \quad \text{то} \quad f\left(\frac{1}{x_0}\right) = -b.$$

$$f\left(\left(\frac{1}{x_0}\right)^n\right) = nf\left(\frac{1}{x_0}\right) = -nb.$$

Итак, функция f принимает значения разных знаков: nb и $-nb$ для любого $n \in \mathbb{N}$. Тогда, по теореме Больцано-Коши (о промежуточном значении непрерывной функции), f принимает вообще все значения, в том числе и 1.

Обозначим через a одну из точек, в которых f принимает значение 1:

$$f(a) = 1. \quad \text{Заметим, что} \quad a \neq 1: \text{ иначе, согласно (8),}$$

выполнялось бы равенство $f(1) = 0$, а у нас $f(a) = 1$. Значит, $a \neq 1$; $a > 0$.

• Покажем, что $f(x) = \log_a x$, то есть $f = g^{-1}$, где $g(x) = a^x$.

Хотим доказать: $(f \cdot g)(x) \equiv x$ для любого $x \in \mathbb{R}$.

Положим $(f \cdot g) \stackrel{\text{def}}{=} \varphi$ – непрерывная на \mathbb{R} .

Тогда

$$\begin{aligned} \varphi(x+y) &= (f \cdot g)(x+y) = f(g(x+y)) = f(a^{x+y}) = \\ &= f(a^x) \cdot f(a^y) = f(ax) + f(ay) = \\ &= (f \cdot g)(x) + (f \cdot g)(y) = \varphi(x) + \varphi(y) \end{aligned}$$

Значит, из уравнения Коши, $\varphi(x) = kx$, где

$$k = \varphi(1) = (f \cdot g)(1) = f(a) = 1.$$

Значит, $\varphi(x) \equiv x$.

Закключение

В статье были рассмотрены характеристические уравнения для следующих элементарных функций: линейной, показательной и логарифмической. С помощью этих уравнений на занятиях по математике и математическому анализу возможно определять элементарные функции. Особый интерес занимает рассмотрение уравнения Коши и его линейных решений при наличии различных ограничений на функцию (непрерывность функции на \mathbb{R} , возможность ослабить ее до непрерывности в одной точке, а также монотонность и для локальная огра-

ниченность функции). Также рассмотрено построение нелинейного решения уравнения Коши с помощью базиса Гамеля.

Литература

1. Прасолов В.В. Задачи по алгебре, арифметике и анализу: Учебное пособие. – М.: МЦНМО, 2007. – 608 с.
2. Макаров Б.М. Избранные задачи по вещественному анализу: Учебное пособие. – М.: Наука, 1992. – 432 с.
3. В. Д. Будаев, М.Я. Якубсон. Математический анализ. Функции одной переменной: учебник – Санкт-Петербург: Лань, 2021–544 с.
4. Будаев В. Д., Якубсон М.Я. Математический анализ. Функции нескольких переменных: Учебник. – СПб.: Издательство «Лань», 2017. – 456 с.
5. Данфорд, Шварц. Линейные операторы. Общая теория: Издательство иностранной литературы, 1962. – 896 с.
6. Садовничий В.А., Григорьян А.А., Конягин С.В. Задачи студенческих математических олимпиад: Учебник. Москва: Издательство МГУ, 1987. – 309 с.
7. Садовничий В.А., Подколзин А.С. Задачи студенческих олимпиад по математике.: Учебник. Издательство: «Наука», 1978. – 208 с.

STUDY OF CHARACTERISTIC EQUATIONS FOR SOME ELEMENTARY FUNCTIONS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Tabieva A.V., Boytsev A.A.

Higher School of Digital Culture of ITMO University

The article is devoted to the characteristic equations for the following elementary functions: linear, exponential and logarithmic. With the help of these equations in the classroom in mathematics and mathematical analysis, it is possible to determine elementary functions. Of particular interest is the consideration of the Cauchy equation and its linear solutions in the presence of various restrictions on the function (the continuity of the function on \mathbb{R} , the possibility of weakening it to continuity at one point, as well as the monotonicity and for the local boundedness of the function). We also consider the construction of a nonlinear solution of the Cauchy equation using the Hamel basis (this is the first part of the work).

In the second part of the work, the construction of an exponential function is analyzed first in the classical way: a degree with a rational exponent is determined, and then, using the continuity theorem, the function is extended to the whole line. After that, it is shown that the continuous solution of the functional equation $f(x + y) = f(x)f(y)$ (other than a constant) is only an exponential function.

In the third part, the logarithmic function is considered, which is obtained from the exponential function constructed above as an inverse. It is shown that any continuous solution of the functional equation $f(xy) = f(x) + f(y)$ is the logarithm.

Keywords: mathematics, mathematical analysis, elementary functions, education, functional equations.

References

1. Prasolov V.V. Problems in Algebra, Arithmetic and Analysis: Educational allowance. – М.: MTSNMO, 2007. – 608 p.
2. Makarov B.M. Selected problems in real analysis: Textbook. – М.: Nauka, 1992. – 432 p.
3. V. D. Budaev and M. Ya. Yakubson. Mathematical analysis. Functions one variable: textbook – St. Petersburg: Lan, 2021–544 p.
4. Budaev V.D., Yakubson M. Ya. Mathematical analysis. Functions multiple variables: Tutorial. – St. Petersburg: Publishing house “Lan”, 2017. – 456 p.
5. Dunford, Schwartz. Linear operators. General theory: Publishing house of foreign literature, 1962. – 896 p.
6. Sadovnichiy V.A., Grigoryan A.A., Konyagin S.V. Tasks Student Mathematical Olympiads: Textbook. Moscow: Publishing house of Moscow State University, 1987. – 309 p.
7. Sadovnichiy V.A., Podkolzin A.S. Tasks of student Olympiads in mathematics.: Textbook. Publisher: “Nauka”, 1978. – 208 p.

Ярыгина Наталья Александровна,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры
общеобразовательных дисциплин Московского высшего
общеобразовательного командного училища
E-mail: lartchik@mail.ru

В требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) к эффективной подготовке в системе российского военного образования указаны компетенции, которые можно рассматривать как запрос на будущих офицеров, обладающих комплексными знаниями и аналитическим мышлением. Непрерывающиеся темпы технологических изменений, возобновление серьезной конкуренции стран и постоянное политическое давление с целью сокращения военных бюджетов – все это способствовало пониманию того, что интеллектуальная гибкость и инновации имеют решающее значение для обеспечения конкурентоспособности Вооруженных Сил в середине 21 века. Таким образом, вопрос о том, как развивать независимое и оригинальное мышление, имеет решающее значение, и справедливо задаются вопросы о том, подходит ли существующая система военного образования.

Целью данной статьи является изучение эффективности модульного обучения и применимости его принципов в военных учебных заведениях. Для достижения цели был выполнен глубокий анализ разносторонних источников как отечественных, так и зарубежных авторов, что позволило выявить основные общие требования к курсантам военных вузов и необходимые критерии для образовательных программ. Далее на конкретных компетенциях и получаемых навыках была продемонстрирована польза и эффективность модульного обучения с описанием каждого его принципа. Кроме того, были рассмотрены иные факторы, влияющие на успех курсантов военных вузов – сюда можно отнести личностные качества и стремления, уровень подготовки и мотивации педагогического состава, уровень внедрения инноваций и возможности финансирования.

Ключевые слова: военное образование; кредитно-модульное образование; педагогические технологии; обучение курсантов; компетенции; инновации.

Введение

Дать определение образованию очень сложно, и у каждого есть свое мнение, однако критерий – обучение определенным навыкам, знаниям и самостоятельному мышлению – точно описывает образование. Поскольку военная подготовка удовлетворяет этому критерию, ее можно отнести к действительной форме образования. Любая образовательная система представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных, управляемых структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, обучения и развития личности [1].

Непрерывающиеся темпы технологических изменений, возобновление серьезной конкуренции стран и постоянное политическое давление с целью сокращения военных бюджетов – всё это способствует пониманию того, что интеллектуальная гибкость и инновации имеют решающее значение для обеспечения конкурентоспособности Вооруженных Сил в середине 21 века. Таким образом, вопрос о том, как развивать независимое и оригинальное мышление, имеет решающее значение, и справедливо задаются вопросы о том, подходит ли существующая система военного образования.

В требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) к эффективной подготовке в системе российского военного образования указаны компетенции, которые можно рассматривать как запрос на будущих офицеров, обладающих комплексными знаниями и аналитическим мышлением [2]. Тенденция к стандартам, основанным на компетенциях, началась, в основном, в профессиях, связанных с ручным трудом и ремеслом, где четко обозначены практические требования к работе.

Ряд исследований показывает, что эффективность военного образования зависит также и от качества и своевременности подготовки высококвалифицированных кадров [1,3]. Если существующая система не дает таких результатов, то она, несомненно, нуждается в реформировании.

Результаты и обсуждение

Высшая военно-профессиональная школа как строительный блок российского образования имеет давние традиции, в том числе связанные с проектированием учебно-воспитательного процесса. В перечень профессиональных обязанностей профессорско-преподавательского состава входят контрольно-оценочные процедуры по оценке уров-

ня освоения учебного материала (результатов высшего образования в виде компетенций). Структура таких процедур включает в себя устный, письменный и программный контроль [2]. Например, тесты позволяют преподавателям охватить одновременно всех курсантов. Но при этом остается приоритет – подготовка военных специалистов, способных думать и принимать решения. На примере различных дисциплин российские ученые выявили ведущую роль заданий, развивающих и стимулирующих мышление курсантов. В связи с этим используются учебно-познавательные задачи как в режиме индивидуальной, так и групповой работы.

Существующие образовательные программы приводят к созданию «общих, несфокусированных учебных программ, которые не обеспечивают конкретных навыков, необходимых военным». Более того, академически настроенные гражданские преподаватели профессиональных военных учебных заведений могут представлять собой «самую большую проблему» для решения этих вопросов из-за их привязанности к «академическим» формам оценки, которые не имеют большого отношения к будущему трудоустройству курсантов военных вузов [3].

То, что офицеры нуждаются в постоянном развитии своих профессиональных навыков, среди которых штабная работа играет абсолютно ключевую роль, очевидно. Наиболее концентрированные периоды такой подготовки происходят в военных академиях, где группы курсантов получают пользу от длительной подготовки и обучения этим ключевым навыкам. Однако для того, чтобы офицеры пришли на руководящие должности готовыми к адаптации и процветанию в условиях перемен и неопределенности, им также необходимо образование.

Большая доля самостоятельной работы как студентов гражданских вузов, так и курсантов высших военно-учебных заведений в процессе обучения является одной из отличительных характеристик модульной системы и значимым её признаком. Подобная направленность работы развивает и закрепляет навыки целеполагания, самопланирования, самоконтроля и самооценки. Всё это развивает ответственность за результат и за сам процесс – оценка своего уровня усвоения материала, сроки, необходимые для подготовки и пробелы в знаниях. Это очень важно для обучающихся в военных вузах, что уже было раскрыто ранее.

Ментальные особенности каждого курсанта (их личностные качества и прилагаемые усилия) играют большую роль в конечном уровне и качестве полученных знаний. Так как было сказано ранее, модульная система обучения формирует у курсантов навыки самообразования, т.к. процесс строится на основе осознанного выбора цели с иерархией ближних (знания, умения и навыки), средних (общеучебные умения и навыки) и перспективных (развитие способностей личности) результатов [4]. Здесь включается ещё один важный

принцип модульного обучения – принцип осознанной перспективы.

Использование инновационных технологий в образовании в современном мире приобретает массовый, исследовательский характер. Инновационные процессы базируются на применении современных информационных технологий; принципе развивающего и дифференцированного обучения, а также методик проектного, проблемного и модульного обучения [5].

Даже в процессе обучения, например, стрельбе для курсантов военных вузов важно изучать психологические аспекты стрельбы, изучение особенностей стрельбы в боевых условиях и основы профессиональной деятельности [6]. Применение образовательных технологий в теории и практике организации служебно-прикладной физической подготовки доказывает их актуальность и эффективность [7]. Принцип действенности и оперативности знаний и их системы позволяет курсантам комплексно подходить к эффективному решению задач. У обучающихся происходит формирование навыков использования приобретенных знаний в практической деятельности.

В основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения лежит технология блочно-модульного обучения. Под модулем в рамках педагогики следует понимать составную часть целостной системы, в отсутствие знания которой дидактическая система «не запустится». Зачастую конкретный модуль повторяет тему или раздел тематической дисциплины. Но в противоположность теме, все остальное в модуле поддается измерению и оценке: поставленная задача, учебная деятельность курсантов, их усилия и инициативность, исходный, промежуточный и финальный уровни обучаемых [7].

А.С. Петренко в рамках модели модульной системы подготовки в военном вузе рассматривает следующие три компонента подготовленности: психологический, теоретический и технологический. Психологический компонент готовности к деятельности определяется отношением человека к данной деятельности. Теоретический компонент готовности предусматривает возможность разработки содержания процесса подготовки курсанта к профессиональной деятельности и включает: представление об актуальности, профессиональной и педагогической значимости изучаемой проблемы; состояние, проблемы, противоречия и перспективы. Технологическая составляющая готовности рассчитана на возможность практической реализации служебно-боевых задач [1].

В кредитно-модульной системе обучения каждая учебная дисциплина разбита на составляющие модули. При этом модуль является самостоятельным, логически завершённым разделом образовательной программы, отвечающий за формирование какой-либо компетенции или группы родственных компетенций. В рамках каждого модуля предусмотрены содержательные блоки, ко-

торые формируются из нескольких определенных тем. Одновременно с этим каждая тема представляет свою ценность в рейтинге начисления баллов при проведении текущего контроля, что побуждает обучающихся к подготовке к каждому занятию и получению соответствующих баллов, т.е. курсант в обязательном порядке находится в состоянии непрерывного обучения. Завершается изучение каждого модуля сдачей итогового модульного зачета. Кредитно-модульная система организации образовательного процесса во многом облегчает интеграцию дисциплин, как по вертикали, так и по горизонтали образовательной программы.

Применение модульной системы организации учебного процесса обеспечивает достижение конечной цели – формирования необходимых личностных и общих компетенций. При этом обеспечивается тщательная координация теоретического и практического материала, обоснованное построение системы контроля знаний, умений и навыков в рамках материала как отдельного модуля, так и всего курса. Контроль знаний, умений и навыков при такой организации должен обеспечиваться с использованием многоуровневого тестирования [4].

Кредитно-модульная система имеет ряд преимуществ: повышение качества высшего образования для подготовки военных кадров; многоступенчатая качественная оценка знаний курсантов; конкурентоспособность выпускников; престиж образовательных учреждений страны на мировой арене; получение профессиональной квалификации в соответствии с рынком труда.

В рамках подхода к формированию профессиональных компетенций произошел определенный перелом в сторону установления того, чему необходимо научиться курсанту для того, чтобы удовлетворять стандартам, которые предъявляются к офицерам, успешно закончившим военный вуз. Важное понятие компетенции можно просто описать как способность использовать и обмениваться навыками, чтобы соответствовать стандартам, принятым в работе.

В соответствии с принципом разнообразия методического консультирования и паритета, курсант и преподаватель выступают в качестве наиболее активных участников. Консультативная и координирующая функция необходима для поддержания интереса к обучению.

Модульные программы в начале пути не получили широкого развития и распространения, так как это было связано с рядом трудностей при их создании и утверждении. Во-первых, жесткие требования государственных образовательных стандартов и типовых учебных планов не допускали никаких изменений в структуре учебного плана, особенно в содержании дисциплин (модульное изложение материала предполагает некоторое сокращение за счет акцентирования внимания на основных профессионально-ориентированных темах и вопросах). Во-вторых, научно обоснованная разработка модульных программ и модулей

требует много времени и значительных совместных усилий как преподавателей, так и исследователей. Если принять во внимание проблемы финансового характера, то станет очевидным, что на уровне одного учебного заведения такую задачу решить достаточно сложно. В-третьих, подготовка модульных программ требует использования системно-деятельностного подхода, в котором значительная часть преподавателей не имела достаточных знаний, в результате чего в работе над готовыми программами у них возникали недопонимания и ошибки. Целью модульного обучения является постепенное повышение уровня и качества учебного процесса через создание модульных образовательных программ, ориентированных на результат. Модульное обучение имеет ряд преимуществ [1]. Это возможность оправдать ожидания системы учебных объединений работодателей и работников в условиях нестабильного и высокотребовательного рынка труда. Возможность многоуровневого обучения, создание условий для развития коммуникативных навыков и тесного контакта с преподавателем, более осознанно-мотивированное изучение профессионально-значимых дисциплин, более возможность быстро вносить изменения в программу – можно разрабатывать новые и обновлять существующие модули.

При модульном обучении обеспечивается постоянная обратная связь, так как после каждого модуля проводится контроль, модульная структура программ способствует внедрению информационных технологий. Благодаря правильно подобранной технологии эффективность дистанционного обучения может быть значительно повышена. Современные исследования в области развития высшего военного образования представляют прототип дистанционного обучения (AME-DL) для военного дистанционного обучения. Здесь представлены аспекты электронного обучения, технологии моделирования и веб-технологии для обеспечения набора предметов военного обучения и подготовки, с доступом через веб-браузер. Основной целью AME-DL является обеспечение общей стандартной структуры для программы военной подготовки, а основным вкладом такого прототипа является снижение стоимости обучения при обеспечении высокого качества обучения [8]. Сегодня большинство учебных программ, разработанных для Вооруженных Сил, делают акцент на мобильности, что снижает затраты, позволяя цифровым учебным объектам (от целых занятий до модулей курса и необработанных медиаматериалов, таких как видео- и аудиоролики) работать на различных компьютерных системах. Это позволяет использовать учебные материалы, разработанные, например, в действующих войсках [9].

Также важными являются новые возможности, такие как регулирование сроков обучения в зависимости от индивидуальных возможностей, интересов и способностей, ориентированное на результат и приближенное к реальным потребностям рабочего места. Кроме того, модульное обучение

предусматривает краткосрочные учебные модули (подготовка, переподготовка и повышение квалификации), учитывает непрерывность обучения [10]. Преподавание и обучение на основе проектов и модулей (PMBTL) подход позволяет обучающимся изучать содержание раздела в контексте завершённого проекта. В результате курсанты мотивированы изучать и применять свои знания и навыки всесторонне и профессионально. Благодаря этому методу преподавания и метод обучения, курсанты и слушатели могут получить общее представление о учебной части, а не отдельные факты, лучше понять содержание преподавания и обучения, знать, как применять то, что и научиться решать реальные проблемы [11].

Основной недостаток проблемно-ориентированного и проектно-ориентированного методов заключается в том, что курсанты могут только сфокусироваться только на знаниях и навыках, полезных или нужных для решения проблемы, игнорируя при этом различные сопутствующие знания, которые помогают получить общее представление о структуре знаний структуры знаний и связанных с ними фактов. Кроме того, эти методы в основном сосредоточены на том, как дать возможность усвоить знания и навыки. Но при этом меньше внимания уделяется тому, как построить преподавание так, чтобы преподавание и обучение были комплексным процессом в образовании. Таким образом, существует разрыв между традиционным модульным обучением и проектным обучением, по которым существует мало результатов исследований. Несмотря на то, что эти методы могут быть эффективными, могут быть и недостатки, если они используются по отдельности [11]. Кроме этого разработка модульной программы предполагает не только глубокое знание материала, но и высокий уровень методической компетентности преподавателя. Для обеспечения эффективного самостоятельного освоения учебного материала модуль следует излагать таким языком, который позволяет преподавателю посредством текста как бы беседовать с обучающимся, побуждая его к самостоятельному поиску, рассуждениям и догадкам. Среди видимых недостатков модульной технологии следует упомянуть большую трудоемкость (наукоёмкость) при создании модулей и существенные затраты на их публикацию и копирование [12].

Выводы

Конкурентным преимуществом человека в условиях регулярно обновляющихся научных знаний и развивающихся технологий являются такие качества, как способность и готовность учиться, решать нестандартные задачи, самоорганизация, умение работать в команде, готовность органично овладевать знаниями – в мировой практике эти компетенции называют «навыками XXI века». Военные организации имеют свои собственные перспективы и акценты, но успешные общие педагогические методы и тех-

нологии также представляют интерес и ценность для Вооружённых Сил. Модульное обучение характеризуется рядом принципов, отличающих эту систему от других. Эти принципы имеют значительную корреляцию с требованиями к компетенциям и навыкам будущих и действующих военных – принципы структуризации и завершённости блоков учебного материала, многоуровневый контроль, развития самостоятельности и принцип паритетности (проводя лекцию, преподаватель отходит от роли лектора и переходит в статус помощника), принцип осознанной перспективы. Модульное обучение выдвигает на первый план самостоятельность, развитие личностных качеств для достижения успеха, а также формирует практические навыки и компетенции вместе с развитием аналитического и креативного мышления, что крайне важно для военных в условиях неопределённости и необходимости принятия быстрых решений.

Достижения в технологии электронного обучения обеспечивают более эффективную поддержку дистанционного обучения. С быстрым развитием компьютерных и интернет-технологий программы электронного обучения интенсивно изучаются военными специалистами в последние годы, что является отличной перспективой для изучения в данной области.

Литература

1. Петренко, А.С. (2015) Модель системы модульного обучения в военном вузе. Социально-гуманитарные знания, 3, 282–291.
2. Vasina, O. (2018) Classification Of Educational And Cognitive Tasks In The Military Higher Education Institution. Conference: 18th PCSF 2018 – Professional Culture of the Specialist of the Future, 830–837.
3. Shevchenko, O. (2016) On the way to update the educational process in military universities. Historical and social-educational ideas, 8, 196–200.
4. Склярова, О.Н., Платонов, С.П. (2020) Модульное обучение курсантов как способ организации учебного процесса в военном вузе. Материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум», 122–128.
5. Негодяева, А.С. Применение модульной технологии обучения в процессе изучения различных дисциплин в профессиональном образовании. Актуальные проблемы науки и техники глазами молодых ученых: материалы Международной научно-практической конференции, Омск, 08–09 февраля 2016 года. – Омск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия (СибАДИ)», 651–655.
6. Chaban, A.V., Kuznetsova, Z.M., Ryabchuk, A.V. (2017) Military higher education institutions cadets firearms training based on the development

of mental processes. Pedagogical-psychological and medical-biological problems of physical culture and sports, 12 (2 (eng)), 115–120.

7. Кобышева, А.В. (2009) Модульное обучение как средство управления самостоятельной работой студентов. Высшее образование в России, 11, 18–25.
8. Keh, Huan-Chao, Wang, Kuei, Wai, Shu-Shen (2008) Distance-Learning for Advanced Military Education: Using Wargame Simulation Course as an Example. IJDET, 6, 50–61.
9. Fletcher, J. D. (2009) Education and Training Technology in the Military. Science (New York, N.Y.), 323, 72–75.
10. Suleymenova, A. Kh. (2019) The system of module technology in the training technical, professional and post-secondary education. Евразийская педагогическая конференция: сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Пенза, 15 ноября 2019 года. – Пенза: «Наука и Просвещение», 27–29.
11. Hou, J. (2014) Project and Module Based Teaching and Learning. World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering, 8, 791–796.
12. Военная педагогика: Учебник для военных вузов / И.А. Алехин, Н.Б. Ачкасов, В.П. Башкирцев [и др.]. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 640 с.

FORMATION OF THE PRINCIPLES OF MODULAR TRAINING IN A MILITARY UNIVERSITY

Yarygina N.A.

Moscow Higher Combined Arms Command School

The requirements of the Federal State Educational Standards (FSSES) for effective training in the system of Russian military education indicate competencies that can be considered as a request for future officers with comprehensive knowledge and analytical thinking. The relentless pace of technological change, the resumption of serious competition among countries, and the constant political pressure to cut military budgets have all contributed to the realization that intellectual agility and innovation are critical to the competitiveness of the Armed Forces in the mid-21st century. Thus, the question of how to develop independent and original thinking is crucial, and questions are rightly asked about whether the current system of military education is suitable.

The purpose of this article is to study the effectiveness of modular training and the applicability of its principles in military educational institutions. To achieve the goal, a deep analysis of diverse sources of both domestic and foreign authors was carried out, which made it possible to identify the main general requirements for cadets of

military universities and the necessary criteria for educational programs. Further, on specific competencies and acquired skills, the benefits and effectiveness of modular training were demonstrated with a description of each of its principles. In addition, other factors were considered that affect the success of cadets of military universities – these include personal qualities and aspirations, the level of training and motivation of the teaching staff, the level of innovation and funding opportunities.

Keywords: military education; credit-modular education; pedagogical technologies; training of cadets; competencies; innovation.

References

1. Petrenko, A.S. (2015) Model of a modular training system in a military university. Social and humanitarian knowledge, 3, 282–291.
2. Vasina, O. (2018) Classification Of Educational And Cognitive Tasks In The Military Higher Education Institution. Conference: 18th PCSF 2018 – Professional Culture of the Specialist of the Future, 830–837.
3. Shevchenko, O. (2016) On the way to update the educational process in military universities. Historical and social-educational ideas, 8, 196–200.
4. Sklyarova, O.N., Platonov, S.P. (2020) Modular training of cadets as a way to organize the educational process in a military university. Materials of the XII International Student Scientific Conference “Student Scientific Forum”, 122–128.
5. Negodyaeva, A.S. The use of modular learning technology in the process of studying various disciplines in vocational education. Actual problems of science and technology through the eyes of young scientists: materials of the International Scientific and Practical Conference, Omsk, February 08–09, 2016. – Omsk: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Siberian State Automobile and Road Academy (SibADI)”, 651–655.
6. Chaban, A.V., Kuznetsova, Z.M., Ryabchuk, A.V. (2017) Military higher education institutions cadets firearms training based on the development of mental processes. Pedagogical-psychological and medical-biological problems of physical culture and sports, 12 (2 (eng)), 115–120.
7. Konyshova, A.V. (2009) Modular learning as a means of managing students’ independent work. Higher education in Russia, 11, 18–25.
8. Keh, Huan-Chao, Wang, Kuei, Wai, Shu-Shen (2008) Distance-Learning for Advanced Military Education: Using Wargame Simulation Course as an Example. IJDET, 6, 50–61.
9. Fletcher, J. D. (2009) Education and Training Technology in the Military. Science (New York, N.Y.), 323, 72–75.
10. Suleymenova, A. Kh. (2019) The system of module technology in the training technical, professional and post-secondary education. Eurasian Pedagogical Conference: collection of articles of the IV International Scientific and Practical Conference, Penza, November 15, 2019. – Penza: “Science and Education”, 27–29.
11. Hou, J. (2014) Project and Module Based Teaching and Learning. World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering, 8, 791–796.
12. Military pedagogy: Textbook for military universities / I.A. Alekhin, N.B. Achkasov, V.P. Bashkirtsev [and others]. – 2nd edition, revised and enlarged. – St. Petersburg: Peter, 2017. – 640 p.

Применение инновационных педагогических технологий при обучении персонала дежурно-диспетчерских служб 02 системы-112

Бородин Михаил Павлович,

кандидат исторических наук, доцент кафедры переподготовки и повышения квалификации специалистов, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России
E-mail: michaelborodin@mail.ru

В статье проанализировано повышение квалификации оперативного состава дежурной части службы полиции – дежурно-диспетчерской службы – 02 (ДДС-02) системы-112 с применением уникальных обучающих технологий.

Актуальность статьи обусловлена повышением эффективности подготовки специалистов ДДС-02 системы-112 на заключительном этапе внедрения системы вызова экстренных служб и дальнейшим ее развитием в непростых современных условиях.

Целью исследования является обучение сотрудников ДДС-02 оптимальному выполнению задач системы-112, приобретению ими знаний и навыков, профессиональной компетенции в области функционирования системы-112 с применением инновационных технологий, аппаратно-программных и иных профессиональных средств.

Исследованное повышение квалификации оперативного состава ДДС-02 позволит эффективно и в оптимальные сроки готовить практических сотрудников (работников) в соответствующих учебных заведениях.

Ключевые слова: система 112, унифицированное программное обеспечение системы «112», инновации подготовки, дежурно-диспетчерская служба, унифицированная карточка информационного обмена.

В ходе введения в эксплуатацию и развития системы-«112» было установлено, что одной из важнейших составляющих успешного функционирования телефонного номера «112» является уровень профессионального мастерства кадров дежурно-диспетчерских служб (ДДС) системы-«112» и в частности ДДС-02 [01, 03].

МЧС России проводит обучение-online персонала «112» в учебных заведениях МЧС РФ. Одной из форм обучения является учебный процесс инновационных дистанционных технологий, осуществляемый через электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС) [02] с применением российской платформы Pruffme и унифицированного программного обеспечения системы «112» (УСПО-112) [04]. Данное направление учебного процесса стало еще более актуальным в связи с учетом соответствующих ограничений из-за распространения коронавирусной инфекции (COVID-19) и ее вариантов [05].

Автоматизированное рабочее место (АРМ) оператора службы 02 предназначено для автоматизации деятельности сотрудников ДДС-02 при приеме и регистрации обращений, вызовов (сообщений) о противоправных действиях, организации и координации мер по разрешению преступлений. АРМ оператора службы 02 позволяет организовывать и следить за процессом реагирования на происшествия, принимать заявки, перенаправлять их адресно на городские службы, а также создавать статистические отчеты по службе 02. АРМ оператора службы 02 позволяет вести учет сил и средств, направленных на разрешение инцидента.

Оператору ДДС 02 доступны следующие функции:

1. Обработка ситуационной карточки активного вызова.
2. Прием ситуационной карточки из службы 112.
3. Отправка сообщений в задействованные службы.
4. Создание карточки без вызова.
5. Выполнение операций над карточками.
6. Просмотр истории обработанных карточек.
7. Фильтрация списка карточек.
8. Составление статистических отчетов по реагированию службы 02.

При приеме вызова о происшествии по номеру 02,102 оператором ДДС 02, после нажатия кнопки

«Создать карточку», заполняется общая и специальная часть карточки (унифицированной карточки информационного обмена-УКИО). Бланк карточки может появиться и после установления связи с заявителем (по поднятию сотрудником микрофонной трубки или при подключении гарнитуры), если установлен такой режим. Если УКИО присылается из ЦОВ системы 112 (ЦОВ ЕДДС), оператором ДДС 02 заполняется только специальная часть карточки.

Работа оператора ДДС-02 с УКИО, присланной из ЦОВ, производится согласно алгоритму (рис. 1) [06].

Одним из основных видов занятий учебно-го процесса с применением инновационных дистанционных технологий по подготовке персонала ДДС-02 являются вебинары.



Рис. 1. Алгоритм действий оператора ДДС-02 при поступлении вызова (ситуационной карточки) из ЦОВ системы-112

Вебинары по отработке алгоритмов действий персонала ДДС-02 делятся на «лекционные и практические занятия».

«Лекционные занятия» системы дистанционного обучения (СДО) проводятся с применением компьютера и платформы Pruffme, с помощью которой теоретическая часть учебного материала доводится до обучаемых в режиме онлайн.

«Практические занятия» – уникальные, проводятся с помощью платформы Pruffme и комплек-

са технических средств (КТС) с унифицированным программным обеспечением-112 (УСПО-112) в специализированном кабинете по обучению персонала ДДС 02 системы-«112» СПБУГПС МЧС России в режиме онлайн. В данном варианте на «практическом занятии» обрабатывается унифицированная карточка информационного обмена (УКИО), переданная из центра обработки вызова (ЦОВ) системы-112 [06].

Обработка карточки начинается с выборки УКИО из списка «Все происшествия» с незаполненной специальной частью карточки.

В УКИО общая часть карточки заполнена в ЦОВ системы 112.

Специальную часть карточки УКИО, состоящую из разделов «Первичная информация», «Информация отдела», «Реагирование отделов» заполняет оператор ДДС-02. В роли оператора ДДС 02-преподаватель [06]. После обработки УКИО и нажатия кнопки «Завершить работу с карточкой» она появляется в списке «Все происшествия» и будет доступна всем участникам системы-112 [06].

В результате, обработка УКИО с помощью КТС с УСПО-112 по подготовке персонала ДДС 02 системы-«112» соответствуют требованиям руководящих документов по параметрам реальной работы оператора ДДС-02 системы-112 субъектов РФ. Это позволяет на высоком профессиональном уровне готовить специалистов ДДС 02 системы обеспечения вызова экстренных оперативных и иных служб жизнеобеспечения по единому номеру «112» по заочной форме обучения с применением инновационных образовательных технологий [06] в сложных современных условиях.

Литература

1. Бородин М.П. История становления и развития системы связи профессиональной пожарной охраны (XIX – начало XX в.в.)/ М.П. Бородин. Дисс. канд. ист. наук. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. 2012.
2. Бородин М.П., Губанова О.А. Информационная среда вебинаров по отработке алгоритмов действий персонала 112 в соответствии с унифицированной программой системы «112». Научно-аналитический журнал. Инновации и инвестиции. № 9 2021.
3. Бородин М.П., Захаров А.Е., Картавцев Д.В. Некоторые аспекты создания и развития системы обеспечения вызова экстренных оперативных и иных служб жизнеобеспечения по единому номеру «112». Научно-аналитический журнал «Проблемы управления рисками в техносфере» № 2 (34) – 2015.
4. Бородин М.П., Канисев П.В., Левин Д.А. Инновационные технологии подготовки персонала дежурно- диспетчерских служб 01 «Системы 112». Журнал «Современное педагогическое образование». № 2–2022.

5. Губанова О.А., Бородин М.П., Алибеков А.А. Применение электронного учебно-методического комплекса при дистанционном освоении слушателями курса повышения квалификации Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России. Педагогический журнал. № 5А-2021.
6. Комплексное реагирование экстренных оперативных и иных служб жизнеобеспечения на чрезвычайные ситуации и происшествия при выполнении задач системы-112: учебное пособие / М.П. Бородин, – 2018. – 150 с. Режим доступа: <http://elib.igps.ru/?9&type=card&cid=ALSFR-5c9fe0f0-6ff3-40e9-b3bc-4b4cf5864f4c&remote=false>.

THE USE OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF PERSONNEL OF DUTY DISPATCHING SERVICES 02 OF THE SYSTEM-112

Borodin M.P.

St. Petersburg University of the Ministry of Emergency Situations of Russia

The article analyzes the advanced training of the operational staff of the duty unit of the police service-duty dispatch service –02 (DDS-02) of the –112 system using unique training technologies.

The relevance of the article is due to the increase in the efficiency of training DDS-02 system –112 specialists at the final stage of the implementation of the emergency call system and its further development in difficult modern conditions.

The aim of the study is to train DDS-02 employees in the optimal performance of System-112 tasks, to acquire knowledge and skills, professional competence in the field of System-112 functioning us-

ing innovative technologies, hardware, software and other professional tools.

The researched advanced training of the operational staff of DDS-02 will effectively and in the optimal time frame train practical employees (workers) in the relevant educational institutions.

Keywords: system 112, unified software of the “112” system, training innovations, duty dispatch service, unified information exchange card.

References

1. Borodin M.P. The history of the formation and development of a professional fire protection communication system (XIX – early XX centuries) / M.P. Borodin. Diss. cand. ist. Sciences. – St. Petersburg: Leningrad State University them. A.S. Pushkin. 2012.
2. Borodin M.P., Gubanova O.A. The information environment of webinars on working out algorithms for the actions of personnel 112 in accordance with the unified program of the “112” system. Scientific and analytical journal. Innovation and investment. No. 92021.
3. Borodin M.P., Zakharov A.E., Kartavtsev D.V. Some aspects of the creation and development of a system for providing a call to emergency operational and other life support services by a single number “112”. Scientific and analytical journal “Problems of risk management in the technosphere” No. 2 (34) – 2015.
4. Borodin M.P., Kanisev P.V., Levin D.A. Innovative technologies for training personnel on duty and dispatch services 01 “Systems 112”. Journal “Modern Pedagogical Education”. No. 2–2022.
5. Gubanova O.A., Borodin M.P., Alibekov A.A. The use of an electronic educational and methodological complex for remote development by students of the advanced training course of St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. Pedagogical journal. No. 5A-2021.
6. Comprehensive response of emergency operational and other life support services to emergencies and incidents when performing system tasks – 112: textbook / M.P. Borodin, – 2018. – 150 p. Access mode: <http://elib.igps.ru/?9&type=card&cid=ALSFR-5c9fe0f0-6ff3-40e9-b3bc-4b4cf5864f4c&remote=false>.

Педагогические условия повышения уровня координационной сложности поддержек в соревновательных программах танцев на льду

Баранова Дарья Дмитриевна,

старший преподаватель кафедры теории и методики конькобежного спорта, фигурного катания на коньках и кёрлинга, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)»
E-mail: Baranova.dd@rgufk.ru

Танцы на льду сделали невероятный скачок вперед за последние 20 лет, и при нынешней высокой конкуренции приходится находить новые способы и методы повышения уровня катания, артистизма, чтобы иметь шанс бороться за призовые места на главных стартах в России и за рубежом. Каждые два года на конгрессах ISU вносят изменения в технические правила, требования на сезон обновляются ежегодно по решению технического комитета. Новые требования обязывают тренеров и специалистов придумывать оригинальные вариации в различных элементах, особенно таких зрелищных, как поддержки, удивлять нестандартными идеями, добавлять сложные входы или выходы и акробатические элементы, при этом сохраняя техническую составляющую на высоком уровне, совмещая с качественным исполнением.

Ключевые слова: фигурное катание на коньках, танцы на льду, поддержки, координационная сложность элементов.

Исследование координационной сложности поддержек в соревновательных программах танцев на льду проводилось на основе видеонализа сильнейших фигуристов на Олимпийских играх 2014 и 2018 гг., а также на чемпионате мира 2021 года. Соревновательные элементы оценивались в соответствии с требованиями современной системы судейства ИСУ, коммюнике на текущий сезон в исследуемом периоде и правилами соревнований. Требования, безусловно, претерпевали небольшие изменения, но основные критерии для оценки координационной сложности элементов в спортивных танцах на льду сохранялись.

В ходе проведения анализа видеозаписей нами были получены и обобщены данные о том, какие черты, повышающие уровень сложности, чаще всего используются танцевальными дуэтами на соревнованиях. Так были выделены позиции, которые влияют на баланс всего тела, а также требуют проявления таких физических способностей, как гибкость и ловкость.

1. Элементы акробатики. Основные акробатические элементы можно разделить на два подвида: те, которые выполняются в статике и динамические. Множество статических элементов могут быть частью динамических. Акробатические элементы широко используются танцевальными дуэтами при выполнении вращательных поддержек, что усиливает впечатление о динамичности данного элемента.

2. Шпагат. Вариации в танцевальных поддержках, которые требуют проявления особой гибкости, мы классифицировали в данную группу. В основном партнерши исполняли шпагат 180 градусов или подобные вариации.

3. Сложные прогибы. Позиции, в которых голова и плечи наклонены в сторону или назад, верхняя часть корпуса изогнута. Позиция свободной ноги произвольна.

4. Баланс. Используется фигуристами при исполнении танцевальных поддержек и выражается в способности контролировать положение своего тела в неподвижном состоянии.

В таблицах 1–3 представлены основные категории позиций, используемые в танцевальных поддержках ведущими парами мира. Выбраны для исследования самые популярные типы поддержек, которые исполнялись на Олимпийских играх в 2014, 2018 гг. и на чемпионате Мира 2021 г.:

1. Поддержка по дуге (CuLi)
2. Поддержка по прямой (StLi)
3. Вращательная поддержка (RoLi)

Таблица 1. Использование различных черт сложности в танцевальных поддержках на Олимпийских играх 2014 года

№	Танцевальные дуэты		Сложный вход	Элементы акробатики	Смена положений	Шпагат	Сложные прогибы	Баланс	Сложные выходы
1	DAVIS / WHITE	CuLi	+		+				
		StLi		+				+	
		RoLi	+	+	+				
2	VIRTUE / MOIR	CuLi	+					+	
		StLi	+					+	
		RoLi	+	+			+		
3	ILINYKH / KATSALAPOV	CuLi	+	+				+	
		StLi		+	+				
		RoLi		+	+				
4	PECHALAT / BOURZAT	CuLi	+	+	+				+
		StLi	+	+				+	
		RoLi	+	+	+				
5	BOBROVA / SOLOVIEV	CuLi	+	+					
		StLi						+	
		RoLi	+	+			+		
6	CAPPELLINI / LANOTTE	CuLi	+		+			+	
		StLi		+	+				
		RoLi					+		
7	WEAVER / POJE	CuLi						+	
		StLi	+	+	+				
		RoLi					+		
8	CHOCK / BATES	CuLi	+	+	+				
		StLi	+	+				+	
		RoLi	+	+	+				
9	SHIBUTANI / SHIBUTANI	CuLi	+		+				
		StLi					+		
		RoLi					+		
10	COOMES / BUCKLAND	CuLi	+	+	+				+
		StLi	+	+	+				
		RoLi							+

Сильнейшие танцевальные дуэты мира за 10 произвольных танцев исполнили 30 поддержек трех разных типов: по дуге, по прямой, вращательная поддержка. Каждой парой были выполнены поддержки всех типов по одному разу. Как видно из таблицы 1, сложный вход в поддержку по дуге выполняют 100% пар, а сложный выход только 20%. При этом 50% задействуют акробатические элементы для исполнения сложного входа, либо для позиций в самой поддержке. Внутри поддержек используют чаще всего переходящие позиции – 60%, либо баланс – 40%.

В поддержках по прямой сложный вход выполняет половина пар – 50%, сложный выход – никто. Достаточно часто используют баланс в качестве основного положения – в 50%. Кардинальная сме-

на положений партнерши происходит в поддержках у 4 пар. Только одна пара продемонстрировала растяжку (шпагат 90 градусов). Для исполнения сложных входов в поддержку и смен положений партнерши в основном применяют приемы акробатики и циркового искусства, поэтому акробатические элементы выполнялись в 70%.

Во вращательную поддержку сложный вход исполняют так же 50% пар, сложный выход одна пара. Элементы акробатики присутствуют у 60% танцевальных дуэтов во вращательной поддержке. В качестве повышения уровня сложности выбирали следующие позиции: шпагат – одна пара, сложный прогиб (касание коньком головы) четыре пары, меняли положения во время исполнения поддержек четыре пары.

Таблица 2. Использование различных черт сложности в танцевальных поддержках на Олимпийских играх 2018 года

№	Танцевальные дуэты		Сложный вход	Элементы акробатики	Смена положений	Шпагат	Сложные прогибы	Баланс	Сложный выход
1	VIRTUE / MOIR	CuLi	+	+				+	+
		StLi	+			+	+		+
		RoLi	+	+	+				+
2	PAPADAKIS / CIZERON	CuLi	+	+					+
		StLi	+	+	+			+	+
		RoLi	+			+	+		+
3	SHIBUTANI	CuLi	+			+	+		+
		StLi	+	+	+				+
		RoLi	+	+	+				
4	HUBBELL / DONOHUE	CuLi	+	+					
		StLi	+			+			
		RoLi	+			+	+		+
5	BOBROVA / SOLOVIEV	CuLi	+	+	+				
		StLi	+	+				+	+
		RoLi	+	+				+	
6	CAPPELLINI / LANOTTE	CuLi	+		+			+	+
		StLi				+			+
		RoLi	+			+	+		+
7	WEAVER / POJE	CuLi	+	+	+	+			
		StLi	+					+	+
		RoLi			+				+
8	GILLES / POIRIER	CuLi				+			+
		StLi	+		+				
		RoLi	+					+	
9	CHOCK / BATES	CuLi	+	+	+				
		StLi	+			+	+		+
		RoLi	+	+	+				
10	GUIGNARD / FABBRI	CuLi	+	+				+	
		StLi	+	+	+				
		RoLi	+	+					

На Олимпийских играх 2018 года в произвольном танце было исполнено 30 поддержек трех разных типов: по дуге, по прямой, вращательная поддержка. Каждой парой были выполнены поддержки всех типов по одному разу. Как видно из таблицы 8, сложный вход в поддержку по дуге выполняют 90% пар, а сложный выход только 50%. При этом 70% задействуют акробатические элементы для исполнения сложного входа, либо для позиций в самой поддержке. Внутри поддержек используют чаще всего переходящие позиции – 40%, либо баланс и растяжку по 30%.

В поддержках по прямой сложный вход выполняет также 90% пар, сложный выход – 70%. В равной степени используют акробатические движе-

ния, смену положений и растяжку – по 40%. Для такого вида поддержки прогибы были использованы реже, только 2 пары продемонстрировали в программе. В тоже время и баланс не является популярной чертой сложности, только 30% пар показали его в своих поддержках.

Во вращательную поддержку сложный вход выполняют также 90% пар, сложный выход у 5 пар. Элементы акробатики присутствуют у 50% танцоров во вращательной поддержке. В качестве повышения уровня сложности избрали основными позициями: растяжка (шпагат) 30% пара, сложный прогиб (касание коньком головы) 3 пары, меняли положения во время исполнения поддержек 4 пары.

Таблица 3. Использование различных черт сложности в танцевальных поддержках на чемпионате мира 2021 года

№	Танцевальные дуэты		Сложный вход	Элементы акробатики	Смена положений	Шпагат	Сложные прогибы	Баланс	Сложный выход
1	SINITSIINA/ KATSAL-APOV	CuLi	+	+				+	+
		StLi	+		+	+	+		+
		RoLi	+	+	+				+
2	GILLES/ POIRIER	CuLi	+				+		+
		CuLi		+	+			+	+
		RoLi	+		+		+		+
3	HUBBELL / DONOHUE	CuLi	+			+	+		+
		CuLi	+	+	+				+
		RoLi	+	+		+			
4	CHOCK / BATES	CuLi	+	+			+	+	
		CuLi	+			+			
		RoLi	+		+		+		+
5	STEPANOVA / BUKIN	CuLi	+		+		+	+	
		StLi	+	+		+			+
		RoLi	+	+				+	
6	GUIGNARD / FABBRI	CuLi	+		+			+	+
		StaLi				+			+
		RoLi	+			+	+		+
7	FEAR / GIBSON	CuLi	+		+	+		+	
		StaLi	+					+	+
		RoLi		+	+			+	+
8	FOURNIER BEAUDRY / SORENSEN	StaLi				+			+
		StLi	+		+				
		RoLi	+					+	
9	HAWAYEK / BAKER	CuLi	+		+			+	
		CuLi	+			+	+		+
		RoLi	+	+	+				
10	ZAGORSKI / GUERREIRO	CuLi	+	+				+	
		StLi	+				+		
		RoLi	+	+					

Сложный вход в поддержку по дуге выполняют 100% пар, а сложный выход только 50%. При этом 50% задействуют акробатические элементы для исполнения сложного входа, либо для позиций в самой поддержке. Внутри данного вида поддержек также используют смену позиций – 50%, либо баланс – 80%.

В поддержках по прямой сложный вход выполняет половина пар – 100%, сложный выход – 50%. В данном виде поддержек дуэты не использовали баланс в качестве основного положения. Кардинальная смена положений партнерши происходит в поддержках у 2-х пар. 50% дуэтов использовали растяжку (шпагат 180 градусов). Для смены положений партнерши в основном применялись сложные прогибы в сочетании с элементами акробатики – 50% дуэтов использовали в своих поддержках.

Во вращательную поддержку сложный вход исполняют 90% пар, сложный выход – 50%. Элементы акробатики присутствуют у 60% танцевальных дуэтов во вращательной поддержке. В качестве повышения уровня сложности выбирали следующие варианты: шпагат – 20%, сложный прогиб (касание коньком головы) 30%, смена положения во время исполнения поддержек 50%.

В связи с распространением коронавирусной инфекции в 2020 году не проводился ежегодный конгресс ИСУ, поэтому изменения в правила не вносились. Однако, танцевальные дуэты, готовясь к Олимпийским играм 2022 года, предпочли разнообразить свои программы. Проанализировав контентные соревновательных программ на чемпионате мира 2021 г. мы отметили, что среди типов поддержек, которые использовались танцевальными парами, появилось еще несколько

групп, а также чаще используются комбинированные поддержки (состоящие из двух коротких поддержек). Полученные данные приведены на рисунке 1.

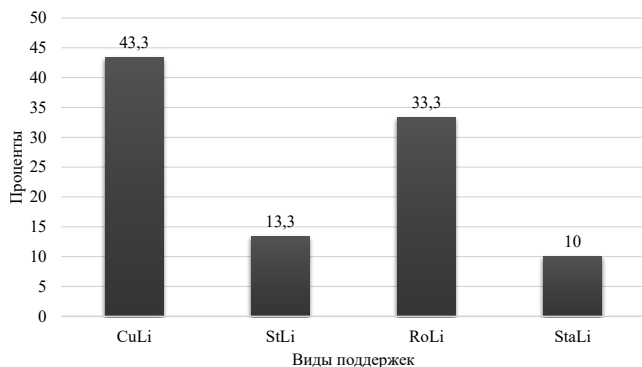


Рис. 1. Гистограмма частоты использования различных танцевальных поддержек на чемпионате мира 2021 г.

Как видно на рисунке 1, чаще всего танцевальные дуэты исполняют поддержки по дуге – 43,3% и вращательные поддержки – 33,3%. На чемпионате мира многие пары использовали дорожку по дуге как составную часть комбинированной поддержки. Дорожку по прямой исполняли только 13,3% участников, поддержку на месте исполнили всего 3 танцевальных дуэта – 10%.

На рисунках 2–5 показано частота использования различных черт сложности в танцевальных подержках, выбранных для исполнения в 2014 и 2018 годах, а также чемпионата мира 2021 г.

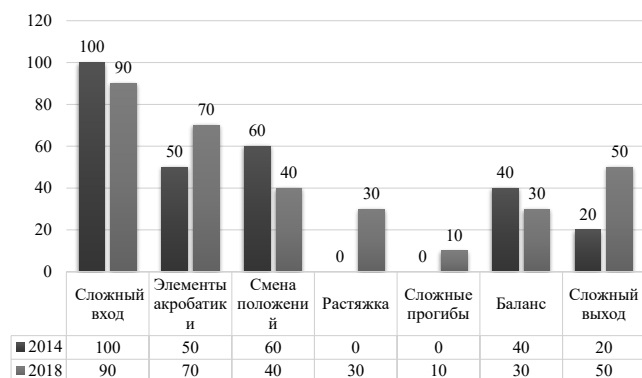


Рис. 2. Гистограмма частот использования различных черт сложности в поддержке по дуге (CuLi) на Олимпийских играх 2014 и 2018 гг.

Исходя из данных, представленных на рисунке 2, для увеличения уровня координационной сложности в поддержке по дуге чаще всего использовали сложный вход – в 2014 году его исполнили 100% пар, в 2018–90%. Акробатические элементы стали применяться чаще, по сравнению с 2014 годом, также сложный выход стали выполнять в два раза чаще. Для увеличения уровня сложности выбирались такие позиции как баланс, смена положений, шпагат. В 2014 году шпагат и сложные прогибы для поддержки по дуге не использовались танцевальными дуэтами.

Как видно на рисунке 3, в поддержке по прямой сложный вход исполняли чаще в 2018 году – 90% пар, сложный выход в 2014 году никто не приме-

нял, когда как в 2018 году 70% танцевальных дуэтов выбрали эту черту сложности. В 2018 году поддержки стали более сбалансированный и насыщенные: 40% участников выбирают акробатические элементы, 40% – смену положений и 40% – растяжку. Дуэты начинают использовать сложные прогибы – 20%, но сокращают количество черт, связанных с балансом – 30% в 2018 году, в том время как в 2014 году было использовано 50%.

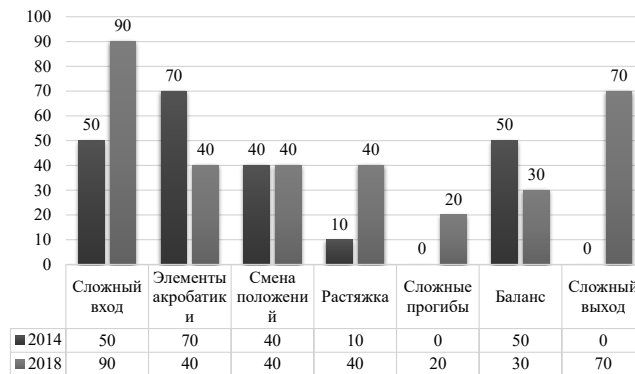


Рис. 3. Гистограмма частот использования различных черт сложности в поддержке по прямой (StLi) на Олимпийских играх 2014 и 2018 гг.

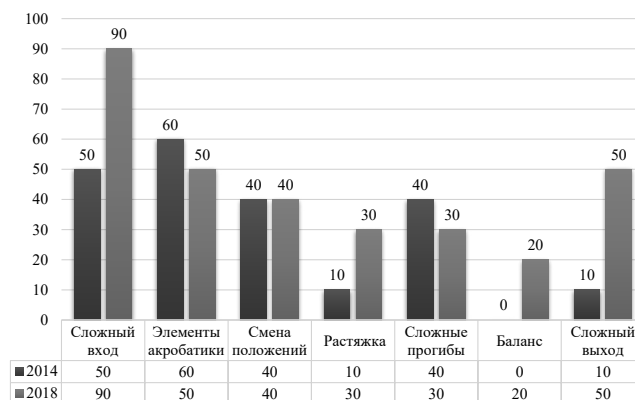


Рис. 4. Гистограмма частот использования различных черт сложности во вращательной поддержке (RoLi) на Олимпийских играх 2014 и 2018 гг.

Как видно на рисунке 4, во вращательной поддержке сложный вход исполняли чаще в 2018 году – 90% пар, сложный выход в 2014 году никто не применяли лишь 10%, а в 2018 году 50% танцевальных дуэтов выбрали эту черту сложности. В 2018 году вращательные поддержки стали креативнее: не смотря на то, что только 50% участников выбирают акробатические элементы, в то время как в 2014 году 60%, добавились черты сложности шпагат 30%. Дуэты начинают использовать баланс – 20%, в том время как в 2014 году никто не использовал эту черту.

Исходя из данных, представленных на рисунке 5, поддержки танцевальных дуэтов на чемпионате мира в 2021 г. выглядят максимально насыщено и разнообразно: дуэты используют все возможные черты сложности практически равномерно. Самой часто используемой чертой остается сложный вход – 86% пар используют ее в своих подержках. Акробатические элементы и баланс использу-

ются в равной степени – 40%. Шпагат и сложные прогибы исполнили 33% участников. Сложный выход в подержках использует почти половина дуэтов – 56% (рис. 6).

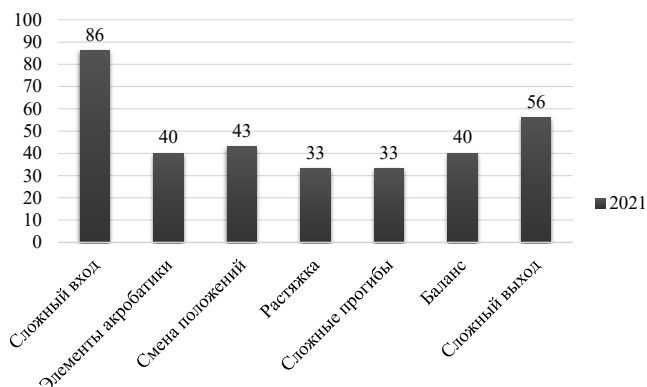


Рис. 5. Гистограмма частот использования различных черт сложности в танцевальных подержках на чемпионате мира 2021 г.

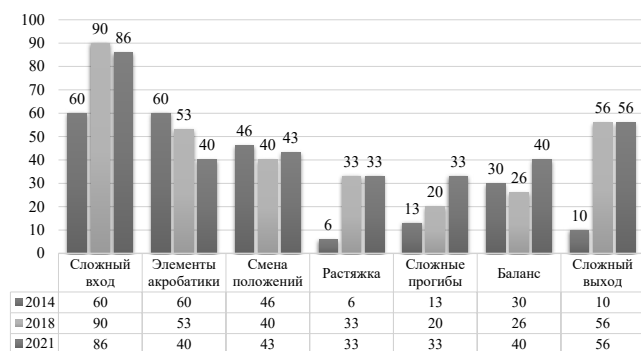


Рис. 6. Гистограмма частот использования различных черт сложности в танцевальных подержках в исследуемом периоде

Исходя из данных, представленных на рисунке 6, видно, что большинство значений в 2018 и 2021 гг. выше, чем в 2014 году. Сложные входы стали применяться чаще, сложные выходы из подержек значительно больше добавлялись к подержкам. Около 90% пар выбирают сложный вход для более эффектного начала подержки и для повышения координационной сложности. Количество акробатики уменьшается за счет более равномерного распределения сложных черт в танцевальных подержках. Самыми популярными чертами остается смена положение – 43% выполняли в 2021 году. Смены положений в 2014 году были незначительно популярнее – 46% дуэтов использовали его в своих подержках, в то время как в 2018 году только 40%. Значительно вырос показатель использования различных элементов растяжки 33,3% в 2018 и 2021 году, и всего лишь 6% в 2014 году. Сложные прогибы набирают популярность со временем: 13% пар использовали данную черту в 2014 году, 20% в 2018 году и в 2021 году уже 33% предпочитают использовать данную черту. Баланс использовали на Олимпийских играх в Сочи 30%, 26% дуэтов исполнили в 2018 году, а в 2021 году данная черта стала одной из самых часто применяемых в подержках –

40%. Сильно возросло количество сложных выходов – 56% пар использовали эту черту для повышения уровня сложности танцевальных подержек в 2018 и 2021 гг., и лишь 10% продемонстрировали ее в 2014 году.

Из проведенного нами анализа, можно говорить о том, что координационная сложность подержек заметно возросла за исследуемый период. Танцевальные дуэты стали насыщать подержки почти в равной степени всеми сложными вариациями, для придания вариативности и разнообразия данным элементам. С одной стороны изменения в правилах диктуют свои тенденции, с другой стороны, такое насыщение подержек приводит к более динамичному восприятию самого танца. Этим элементом можно очень выигрышно подчеркнуть музыку, тем самым добавив эмоций в программу, что повышает интерес зрителей и оценки судей. В связи с тем, что в подержках возросла координационная сложность, стоимость за данный элемент была тоже увеличена. В 2014 году базовая стоимость за сумму трех подержек составляла 12 баллов, в 2018 году данная сумма уже возросла до 13,5 баллов, а в 2021 году базовая стоимость элементов уже составила 15,9 балла. Такая динамика роста базовых стоимостей говорит о том, что подержки имеют высокую координационную сложность, что отражается в суммарном балле за техническую оценку в произвольном танце.

Литература

1. Абсаямова, И.В. Спортивные танцы на льду. Учебное пособие для студентов / И.В. Абсаямова. – М., РИО РГУФКСИТ, – 2012–53 с.
2. Абсаямова, И.В. Характеристика спортивных танцев на льду и методика их судейства: учебное пособие для студентов РГУФКСИТ. по направлению 032100: и специальности 03210165 / И. В., Абсаямова, Л.В. Кузнецова. – М., РИО РГУФКСИТ, 2011. – 76 с.
3. Лосева, В.А. Анализ сложности и качества исполнения дорожек шагов в спортивных танцах на льду [Электронный ресурс] // Сб. тр. студентов и молодых учен. ФГБОУ ВПО «РГУФКСИТ»: Материалы науч. конф. студентов и молодых учен. 18–20 марта, 23–24 апр. 2015 г. / М-во спорта РФ, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)». – М., 2015. – С. 44–47.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR INCREASING THE LEVEL OF COORDINATION COMPLEXITY OF LIFTS IN COMPETITIVE PROGRAMS OF ICE DANCING

Baranova D.D.

Russian State University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism

Ice dancing has made an incredible leap forward in the last 20 years, and with the current high competition we have to find new ways and methods to improve the level of skating, artistry in order to have a chance to compete for prizes at major competitions in Russia and abroad. Every two years the ISU congresses make changes in

technical rules; the requirements for the season are updated annually by the decision of the technical committee. New requirements oblige coaches and specialists to come up with original variations in various elements, especially such spectacular ones as lifts, surprise with non-standard ideas, add complex entrances or exits and acrobatic elements, while keeping the technical component at a high level, combining it with quality execution.

Keywords: figure skating, ice dancing, lifts, coordination complexity of elements.

References

1. Absalamova, I.V. Sport Dancing on Ice. Textbook for students / I.V. Absalamova. – Moscow, RIO RSUFKSiT, – 2012–53 p.
2. Absalamova, I.V. Characteristics of Sports Dancing on Ice and the Methodology of Judging: Textbook for the Students of the RSUFSR on the direction 032100: and specialty 03210165 / I.V. Absalamova, L.V. Kuznetsova. – Moscow, RI RGUFKSMT, 2011. – 76 c.
3. Loseva, V.A. The analysis of the complexity and quality of steps in sport dances on ice [Electronic resource] // Collection of papers of students and young scientists. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Russian State University of Physical Culture and Sport": Materials of scientific conference of students and young scientists. March 18–20, 23–24 apr. The Russian State University of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism (RGUFST): Proceedings of the Scientific Conference of Students and Young Scholars, March 18–20, 23–24 April 2015. – M., 2015. – C. 44–47.

Исследование опыта художественного восприятия произведений изобразительного искусства будущих учителей начальных классов и будущих художников-педагогов

Березина Юлия Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
E-mail: jul-31@mail.ru.

Ильинская Яна Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка и литературы; ФГБОУ ВО РГГМУ Институт «Полярная академия»
E-mail: yanai@inbox.ru

Макухина Олена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент; кафедра декоративно-прикладного искусства и реставрации живописи; ФГБОУ ВО РГГМУ Институт «Полярная академия»
E-mail: knyazeva.olena@yandex.ru

Авторами статьи определены характеристики художественного восприятия как особой формы творческой познавательной деятельности: эмоциональное осмысление художественного произведения на основе постижения языка искусства и формирование эстетического отношения к произведению. Проанализированы потребности будущих учителей начальных классов и будущих художников-педагогов в художественном восприятии произведений изобразительного искусства; исследованы особенности их художественного кругозора, и его влияние на отношение к предмету «Изобразительное искусство». В рамках преподавания дисциплины «Методика преподавания изобразительного искусства» разработана программа развития художественного восприятия произведений будущими учителями по данной дисциплине, для начального и среднего звена, с учетом индивидуальных траекторий развития каждой группы. Определены ключевые педагогические образовательные технологии, направленные как на теоретическую, так и на практическую подготовку студентов по развитию художественного восприятия. В статье описаны формы взаимодействия музея как образовательной базы педагогических инноваций и высшей школы.

Ключевые слова: произведение изобразительного искусства, художественное восприятие произведений искусства, учитель изобразительного искусства, учитель начальных классов, музей изобразительного искусства.

В настоящее время урок изобразительно-го искусства в начальной школе проводят учителя начальных классов, а в среднем звене – учителя изобразительного искусства – выпускники художественно-графических факультетов педагогических ВУЗов. Наряду с формированием практических умений в изобразительной деятельности эти учителя должны развивать у детей художественное восприятие, необходимое для выражения своего сопереживания, осмысления содержания произведения искусства.

Анализ педагогического опыта, результаты опроса преподавателей и будущих учителей изобразительного искусства позволили сделать вывод, что они сами не обладают сформированной способностью к художественному восприятию произведений изобразительного искусства (60%), а зачастую (40%) не имеют даже опыта восприятия подлинных произведений искусства.

В философских концепциях трактуются свойства художественного восприятия с позиций философско-эстетического подхода к его изучению (М.С. Каган, Б.С. Мейлах, Г.И. Панкевич, С.Х. Раппопорт, А.Н. Сохор). Художественное восприятие рассматривается в трудах психологов (Р. Арнхейм, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов и др.) и педагогов (А.А. Бакушинский, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, Б.П. Юсов и др.).

В разные исторические периоды проблематику художественного восприятия рассматривали Аристотель; Т. Липпс, выдвинувший теорию «вчувствования»; Л.С. Выготский, подвергший критике его теорию и его понимание художественного восприятия [1, 3, 4], Б.М. Теплов и др. Л.С. Выготский рассматривает художественное восприятие, как психический процесс, протекающий под воздействием произведения искусства [1, С. 40]. Б.М. Теплов подчеркивает, что художественное восприятие – это «умение, которому необходимо учиться и этому способствует расширение и укрепление знаний, представлений детей об окружающей действительности, развитие эмоциональной чувствительности, отзывчивости к прекрасному» [7, С. 24].

Е.И. Шулева и А.О. Кузнецова выделяют такие отличительные признаки художественного восприятия как «ориентированность на постижение содержательного контекста произведения искусства; нравственная, мировоззренческая направленность; знание языка искусства, умения различать жанры и виды, навыки опыта общения с ис-

кусством; активизация познавательных процессов (внимание, воображение)» [8].

Как видим, художественное восприятие, являясь особой формой творческой познавательной деятельности, предполагает эмоциональное осмысление художественного произведения, благодаря постижению языка искусства и формирования эстетического отношения к произведению. При этом, вопросы особенностей развития художественного восприятия произведений изобразительного искусства в процессе подготовки разных категорий преподавателей: учителей начальных классов и учителей ИЗО не рассматривались во взаимосвязи.

Цель исследования заключается в изучении опыта художественного восприятия произведений изобразительного искусства будущих учителей начальных классов и будущих художников-педагогов и разработке программы развития художественного восприятия у обучающихся этих категорий.

База исследования: ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». В исследовании участвовало 40 студентов специальности «Графика», «Живопись и изящные искусства», 46 слушателей факультета переподготовки кадров, 53 бакалавра, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»). Такая выборка дает уникальную возможность проследить взаимосвязь подготовки кадров для преподавания изобразительного искусства в начальном и среднем звене, а также выявить трудности в преподавании этого предмета у педагогов-практиков.

Опытно-экспериментальное исследование предполагало проведение диагностики, направленной на выявление художественного кругозора, осознанной потребности в общении с изобразительным искусством, интереса к искусству и определение мотивов изучения изобразительного искусства в педагогическом ВУЗе. Эти показатели, на наш взгляд, являются маркерами, позволяющими выявить актуальный уровень опыта художественного восприятия произведений изобразительного искусства.

В диагностическом исследовании использовались следующие методы:

- анкетирование (направлено на исследование широты художественного кругозора, потребности в восприятии произведений изобразительного искусства, а так же на выявление осведомленности в видах и жанрах ИЗО);
- беседа (направлена на изучение эмоционального опыта общения с произведениями искусства);
- опрос (посвящен урокам изобразительного искусства в общеобразовательной школе и перспективам изучения изобразительного искусства в ВУЗе). Был проведен опрос «Изобразительное искусство в школе и ВУЗе». Цель опроса – изучить отношение к уроку ИЗО, основанное на собственном школьном опыте, и вы-

явить потребности студентов в изучении изобразительного искусства и его преподавания.

Опишем подробнее проведение диагностического исследования.

В процессе анкетирования бакалавры, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», профиля «Начальное образование» показали следующие результаты: одинаковое количество респондентов (26%) – «никогда не были в музее изобразительных искусств»; «посещают его очень редко, примерно раз в три года»; «не часто». Ответ: «очень редко» дали 17% опрошенных, и лишь 5% посещают музей регулярно, раз в месяц.

Одним из самых любимых жанров живописи оказался пейзаж (48%), второй по популярности является портрет (17%). Натюрморт отметили 9% респондентов, по 5% приходится на анималистический жанр и «уличное искусство». 17% опрошенных не ответили на данный вопрос, что, скорее всего, говорит о незнании ими жанров живописи.

Почти треть опрошенных студентов не смогли выделить любимого произведения. Абсолютное большинство симпатий у картины Ивана Шишкина «Утро в сосновом лесу» (21%). Самыми популярными среди респондентов являются И. Шишкин – 78%, В. Васнецов, И. Айвазовский – 60%, И. Репин – 43%, В. Серов и И. Машков – 35%. Отметили так же И. Левитана (17%), В. Сурикова, А. Саврасова (13%). Затруднились с ответом, не назвав ни одного русского художника, 9% респондентов.

К сожалению, большая часть опрошенных не знакомы с творчеством Волгоградских художников (74%). Еще хуже знакомы будущие учителя начальных классов с современным искусством. 91% опрошенных не смогли назвать ни одного представителя современного искусства.

Несколько иные результаты показали студенты Института художественного образования. Обучающиеся направления «Графика» отметили, что бывают в музее не так часто, как хотелось бы – 30%, нечасто – 30%, один раз в месяц и реже также около 30%.

На вопрос о любимом виде искусства 90% ответили, что это графика. Более 30% респондентов показали свою неосведомленность в вопросах теории изобразительного искусства и назвали в качестве любимого вида искусства «рисунок». Довольно предсказуемы предпочтения студентов по жанрам: пейзажи, привлекают возможностью «рассматривать подробно изображение живой природы» – 30%, портреты – 30%. Остальные жанры: набрали по 10%. Более 20% опрошенных к жанрам живописи отнесли направления искусства.

Если первые вопросы были обобщенные, то четвертый предполагал знание конкретных произведений. В качестве любимых были названы действительно популярные полотна: «Девятый Вал» И. Айвазовского, по мнению студентов, это «очень динамичная и сильная картина, смотря

на которую, ты сам погружаешься в эту атмосферу», «Последний день Помпеи» К. Брюллова, т.к. художник «очень точно передал атмосферу катастрофы, ужаса людей».

Самыми популярными среди Русских художников стали И. Репин, В. Васнецов – 60%, И. Шишкин, В. Серов – 50%, И. Айвазовский, И. Левитан, М. Врубель, К. Брюллов – 40%. К. Малевич, В. Пеленков, А. Саврасов, А. Куинджи, А. Рублев – 30%.

Вопрос, который вызвал затруднение у будущих художников – графиков: «Каких Волгоградских художников Вы знаете?». Примечателен тот факт, что все преподаватели Института художественного образования являются членами Союза художников России, активно участвующими в выставочной деятельности, но студенты их называли их выборочно.

Ещё большее затруднение вызвал вопрос о представителях современного искусства. Более 40% опрошенных обучающихся не имеют представления о современных художниках.

Опрос студентов специальности «Живопись и изящные искусства» выявил некоторые отличия. Так, они более активны в посещении музеев, более 80% процентов бывают там более двух раз в месяц, что свидетельствует о высокой познавательной мотивации. Хотелось бы отметить, что 100% опрошенных, назвали в качестве наиболее близкого, интересного вида искусства живопись.

Любимым жанром живописи 20% студентов назвали пейзаж за «возможность вдохновиться природой», бытовой, т.к. «повседневная жизнь интересно передается художниками», мифологический, поскольку «близка и интересна тема мифологии», «картины этого жанра интересны и необычны», портрет, батальный жанры. Выбор русских художников и любимых произведений живописи, в целом, совпадает с выбором студентов направления «Графика».

Среди Волгоградских художников назвали Ф. Суханова, И. Машкова, В. Лосева, А. Выстропова, В. Коваля, П. Чаплыгина, В. Милованова, Н. Таранова и др. То есть, следует отметить, что наблюдается очевидная связь между частотой посещения выставок и уровнем осведомленности о персоналиях искусства. Представителей так называемого современного искусства студенты не знают. Большинство ответов (80%) принадлежат единичным выборам.

Группа слушателей *факультета переподготовки кадров* ответила на аналогичные вопросы. Так, лишь десятая часть посещает музеи достаточно часто. Половина опрошенных слушателей бывает один раз в год или реже. Никогда не были в музее (а это женщины 25–50 лет) 40%. Любимым видом искусства для 40% респондентов является живопись, затем архитектура, графика и дизайн. Для более, чем половины слушателей любимым жанром выступил портрет (60%), почти у 40% – пейзаж.

При восприятии произведений живописи слушатели в большей степени обращают внимание

на своё ощущение к данной картине, на образы, природу, атмосферу и сюжет. Кроме того, их волнуют техника, цвета и их оттенки, освещение, детали, которые художник использовал для раскрытия художественного образа. То есть, непрофессиональная аудитория смогла более точно обосновать средства художественной выразительности, на которые обращают внимание зрители. Будущие художники-педагоги, как ни странно либо совсем не поясняли художественные средства, либо ограничивались лишь эмоционально целостной оценкой. В некотором смысле, они выступали как зрители, не пытаясь дробить общее впечатление от работы анализом конструктивных или идейных схем, что для профессионального восприятия является лишь первой ступенью постижения сущности художественного образа. В списке любимых картин слушателей также наблюдается большее разнообразие.

Второй этап – беседа, направленная на опыт эмоционального восприятия произведений изобразительного искусства, позволил сделать обобщенные выводы о том, что часть студентов (15%) не имеет позитивного опыта художественного восприятия произведений: «зачем повесили такие темные и мрачные картины», «почему они не гладкие», «не могли повесить постеры» и т.п. На вопрос, что их более всего поражает в живописи, более половины ответили: «уровень мастерства», «возможность погрузиться в прекрасный мир», «тоска по прекрасному миру». Треть опрошенных студентов сказали, что «изобразительное искусство им нравится, но они в нем не разбираются и поэтому не умеют правильно о нём рассказывать».

Третьим этапом диагностического эксперимента был проведен опрос, посвященный урокам изобразительного искусства в общеобразовательной школе и перспективам изучения изобразительного искусства в ВУЗе.

Опрос будущих учителей начальных классов выявил мнение об уроке изобразительного искусства. 73% назвали урок ИЗО одним из любимых. Причины такого выбора самые различные, но большинство из назвавших изобразительное искусство любимым уроком (26%), объясняют это тем, что на уроке можно было «проявить свое творчество», «выразить своё внутреннее состояние, мечты», «идеи и мысли», «на уроке была свобода выбора». Для трети респондентов урок так и не стал любимым.

На вопрос опроса «чему Вам хотелось бы научиться, занимаясь изобразительным искусством», большинство ответов подтверждает низкий начальный уровень владения изобразительными навыками: респондентам хотелось бы «научиться рисовать», «освоить основные приемы и техники рисования», «реалистичному изображению», «хотя бы научиться держать кисть в руках».

Группа слушателей факультета переподготовки кадров свою нелюбовь к уроку изобразительного искусства объясняют отсутствием «должно-

го уровня» преподавания этого предмета в школе и страхом быть разоблаченными в своем неумении, незнании его основ. Естественно, что эта группа от преподавания изобразительного искусства ждёт, прежде всего, универсального решения, готовых алгоритмов, рецептов, благодаря которым они смогут себя почувствовать более уверенными и свободными.

По результатам опроса было выявлено, что будущие учителя начальных классов и учителя с солидным стажем, к сожалению, или не имеют систематического «общения» с искусством, или это общение сведено к нулю – 26% бакалавров и 40% учителей средней школы никогда не были в музее изобразительного искусства, а значит, практически не имеют опыта восприятия подлинных произведений искусства. Примерно треть из них осознают свои пробелы в области изобразительного искусства и их беспокоит вопрос, как заинтересовать детей предметом и чему они их научат.

По результатам опроса студентов направления «Графика», урок изобразительного искусства в школе был одним из любимых. Более половины опрошенных студентов этой специальности хотели бы совершенствоваться в области книжной иллюстрации, станковой графике и т.д. Работа со школьниками, по их мнению, «сковывает их творческий потенциал», «отнимает драгоценное время художника» и воспринимается как «поражение в карьере художника».

Опрос студентов специальности «Живопись и изящные искусства» показал, что 100% будущих художников не любили уроки изобразительного искусства в школе, поскольку: «их не учили рисовать», «были скучные, однообразные темы», «задания однообразные и не развивающие», «учителя не стремились учить чему-либо и были беспомощны» и т.п. Несмотря на глубокие традиции в методике преподавания изобразительного искусства (В.С. Кузин, Б.М. Неменский, Т.Я. Шпикалова, Б.П. Юсов и др.), на практике, во время уроков, обучающиеся сталкивались с непрофессионализмом.

Свои дальнейшие перспективы будущие живописцы связывают с: «основами академической живописи», «постижение опыта мастеров прошлого», То есть их притязания связаны в основном с художественно-творческой деятельностью, а не с педагогической. Но возможность работы педагогом они рассматривают более позитивно, чем графики.

Результаты диагностики позволили разработать программу развития художественного восприятия будущих учителей изобразительного искусства с учетом индивидуальных потребностей каждой группы респондентов

Данная программа была включена в учебный план дисциплин «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом» (направление «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование»); «Методика обучения изобразительному искусству» студентов специально-

сти «Графика», «Живопись и изящные искусства». Важной целью обучения в рамках этих дисциплин считаем для первого направления не только приобретение навыков изобразительной деятельности, но и развитие художественной культуры студентов, развитие профессионализма будущих педагогов в эстетическом воспитании школьников. Так, будущие учителя начальных классов и слушатели курсов в большей степени нуждаются в получении обзорной информации о сущности изобразительного искусства, его видах, жанрах. Это важно для получения ими целостных представлений об изобразительном искусстве, которые могли бы стать базой для самостоятельного расширения кругозора. В практической части освоения программы для них наиболее важно снятие психологических барьеров в процессе творчества, обучение основным способам работы с художественными материалами. В качестве средства, удовлетворяющего необходимость общения с подлинными произведениями изобразительного искусства, выступают занятия в музее изобразительного искусства.

Для будущих художников-педагогов приоритетным является обучение навыкам художественного восприятия школьников как одного из способов духовного развития человеческого в человеке, воспитание зрителя (Б.М. Неменский). Также для этих студентов важно расширение представлений о возможностях музея как об образовательной площадке.

В ходе реализации дисциплин для всех указанных групп необходимо применять разнообразные образовательные технологии, направленные как на теоретическую, так и на практическую подготовку. Рассмотрим ключевые технологии, заложенные нами в программу развития художественного восприятия.

Среди технологий на основе гуманно-личностной ориентации (Ш. Амонашвили) педагогического процесса можно выделить технологию сопровождения (О.С. Газман, Е.И. Исаев, А.В. Мудрик, В.И. Слободчиков и др.), которая применяется на практических занятиях, когда преподаватель выступает в роли наблюдателя, организатора, партнера, наставника. Основная цель взаимодействия – активизация самостоятельности студентов, воспитание педагогической культуры, сотворчество.

Педагогические технологии на основе активизации деятельности обучающихся опираются на проблемное обучение (М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер и др.) применяются в коллективном взаимообучении, в процессе анализа конкретных произведений изобразительного искусства.

Технологии индивидуальной работы (Инге Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков), информационного обучения (Г.К. Селевко) могут использоваться при реализации следующих видов самостоятельной работы студентов: работа с интернет-источниками, подбор иллюстративного материала, выполнение творческих заданий, написание

эссе по любимому произведению экспозиции, принятия на себя роли экскурсовода, выполнение упражнений на восприятие.

Нами разработаны два вида подобных упражнений. Первый вид упражнений направлен «на вхождение в картину», когда необходимо представить себя внутри картины, сконцентрироваться на своих ощущениях и описать свои чувства. Второй вид упражнений, по нашему мнению, еще более сложный: нужно выбрать понравившуюся во время экскурсии картину и, от имени художника раскрыть идею произведения, его смысл, рассказать какими средствами художественной выразительности пользовался художник, как организована композиция.

Для изучения языка изобразительного искусства необходимо организовывать регулярные встречи с подлинным, «живым» искусством в музее изобразительных искусств. В последние десятилетия практика работы музеев существенно расширяется, большое внимание уделяется просветительской работе с разными категориями детей и граждан. В рамках проведения занятий в музее изобразительных искусств будущие педагоги узнают о разнообразных направлениях работы музея, предполагающих многостороннее эстетическое воздействие на детей: во-первых, визуальное знакомство с музейной коллекцией, развитие эстетического восприятия произведений искусства и, во-вторых, собственная художественная деятельность, в ходе которой из ребенка-созерцателя формируется создатель.

Таким образом, широта художественного кругозора, позволяющая воспринимать и анализировать разнообразные художественные феномены, устанавливать взаимосвязь между художественным опытом прошлого, ставшего классикой и современными мастерами мирового и регионального уровней, рассматривается нами в качестве средства развития художественного восприятия. При этом, осознание возможностей своего уникального зрительского места в этой цепочке и опора на свой собственный опыт восприятия произведений изобразительного искусства является для студентов профилактикой против эмоциональной глухоты, оскудения творческого опыта современного человека, и позволяет выстроить культурные связи между поколениями. В таком сотрудничестве музейной педагогики, учителей, высшей школы нам видится успех эстетического развития подрастающего поколения.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998. – 480 с.
2. Каган М.С. Эстетика как философская наука. – СПб.: Петрополис, 1997. – 554 с.

3. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.
4. Мелик-Пашаев А.А. Ступеньки к творчеству (в соавт.). – М.: Бинном. Лаборатория знаний, 2012.
5. Мелик-Пашаев А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников // Вопросы психологии – 1989. – № 1.
6. Неменский Б.М. Педагогика искусства. – М.: Просвещение, 2012.
7. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
8. Шулева Е.И., Кузнецова А.О. Эстетическое восприятие и художественное восприятие: независимость или зависимость? // Мир науки. Социология, филология, культурология, 2017 № 4, <https://sfk-mn.ru/PDF/16SFK417.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. яз. рус., англ.

THE STUDY OF THE EXPERIENCE OF ARTISTIC PERCEPTION OF WORKS OF FINE ART OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND FUTURE ARTISTS-TEACHERS

Berezina Yu. Yu., Ilinskaya Ya.A., Makukhina O.V.

Volgograd State Socio-Pedagogical University, Institute "Polar Academy";

The authors of the article define the characteristics of artistic perception as a special form of creative cognitive activity: emotional comprehension of a work of art based on comprehension of the language of art and the formation of an aesthetic attitude to the work. The needs of future primary school teachers and future art teachers in the artistic perception of works of fine art are analyzed; the features of their artistic outlook and its influence on the attitude to the subject "Fine Art" are investigated. Within the framework of teaching the discipline "Methods of teaching fine arts", a program has been developed for the development of artistic perception of works by future teachers in this discipline, for primary and secondary levels, taking into account the individual development trajectories of each group. The key pedagogical educational technologies aimed at both theoretical and practical training of students in the development of artistic perception are identified. The article describes the forms of interaction between the museum as an educational base of pedagogical innovations and higher education.

Keywords: work of fine art, artistic perception of works of art, teacher of fine art, primary school teacher, museum of fine art.

References

1. Vygotsky L.S. Psychology of art. – Rostov n/D: publishing house "Phoenix", 1998. – 480 p.
2. Kagan M.S. Aesthetics as a philosophical science. – St. Petersburg: Petropolis, 1997. – 554 p.
3. Leontiev A.N. Lectures on general psychology. – M.: Sense, 2000. – 509 p.
4. Melik-Pashaev A.A. Steps to creativity (co-author). – M.: Binom. Laboratory of Knowledge, 2012.
5. Melik-Pashaev A.A. Psychological problems of aesthetic education and artistic and creative development of schoolchildren // Questions of psychology – 1989. – No. 1.
6. Nemensky B.M. Pedagogy of art. – M.: Enlightenment, 2012.
7. Teplov B.M. Selected works: in 2 volumes – M.: Pedagogy, 1989. – 328 p.
8. Shuleva E.I., Kuznetsova A.O. Aesthetic perception and artistic perception: independence or dependence? // The World of Science. Sociology, Philology, Cultural Studies, 2017 No. 4, <https://sfk-mn.ru/PDF/16SFK417.pdf> (access is free). Cover from the screen. yaz. rus., eng.

Китайско-российский опыт академического обмена в сфере художественного образования (на примере мастер-классов по русскому искусству)

Ду Яли,

кандидат филолог. наук, доцент, директор Управления международного обмена и сотрудничества, директор Института международного образования, Дэчжоуский университет
E-mail: yali0726@163.com

Обмены в области художественного образования являются важной частью культурного обмена между Китаем и Россией. В статье с помощью изучения специальной литературы и открытых источников анализируется исторический и современный аспекты китайско-российского межкультурного диалога и обменов достижениями в сфере искусства. Определена теоретическая и практическая значимость мастер-классов российских специалистов, знакомящих с возможностями российского художественного образования и содействующих созданию академических дисциплин в университетах Шаньдуна. Автор также анализирует проблемы и недостатки художественных обменов между университетами провинции Шаньдун и российскими вузами. В статье сформулированы предложения по преодолению указанных недостатков, что позволяет видеть перспективы дальнейшего расширения китайско-российского культурного сотрудничества в области преподавания искусства.

Ключевые слова: Китай, Россия, гуманитарное сотрудничество, художественный обмен, мастер-класс по русскому искусству.

В 80-е годы XX века начался новый этап укрепления дружбы между Китаем и Россией, частью которого стали образовательное сотрудничество и культурный обмен между нашими государствами. Взаимный интерес к культуре и художественному искусству обеих стран стал важным стимулом для сближения. В декабре 1992 года было подписано межправительственное соглашение о культурном сотрудничестве, а в декабре 2000 года была создана российско-китайская комиссия по гуманитарному сотрудничеству [1]. Основные усилия комиссии направляются, прежде всего, на «быстрое и качественное развитие академической мобильности аспирантов, студентов и научно-педагогических сотрудников, совместную подготовку специалистов высшей квалификации, создание стипендиальной программы обменов учащимися в рамках российско-китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству, увеличение на взаимной основе квоты государственных стипендий, предоставляемых для обучения в вузах страны-партнера» [2]. Позже между Министерством образования и науки РФ и Министерством образования КНР о сотрудничестве в области образования были подписаны соглашения, регулирующие взаимодействие между учебными заведениями двух стран. XVIII и XIX Всекитайские съезды КПК поддержали намерения государства и дальше расширять международные связи в гуманитарной области с целью формирования уважительного мнения о Китае со стороны мировой общественности и повышения уровня открытости Китая [3; 4]. Генеральный секретарь ЦК КПК Си Цзиньпин выразил уверенность, что «культурный обмен – это важный двигатель, который содействует прогрессу человеческой цивилизации и мирное развитие во всем мире» [5]. В контексте инициативы «Один пояс, один путь» Китай и Россия предприняли попытки ещё выше поднять уровень художественных обменов, поскольку оба государства видят в совместной деятельности один из важных способов расширения всестороннего гуманитарного диалога и углубления дружбы между двумя народами.

Контент-анализ содержания открытых источников позволяет сделать вывод о недостаточном уровне изученности всех аспектов китайско-российского художественного обмена на первом этапе выстраивания межкультурной коммуникации (конец XX – первое десятилетие XXI вв.) – в большинстве исследований упоминалось о частных случаях обмена достижениями в мире худо-

жественной культуры и искусства между городами или провинциями Китая и российскими городами, регионами [1; 6; 7 и др.]. Во втором десятилетии XXI века ситуация кардинально меняется – появляются новые направления и новые формы культурного межстранового взаимодействия.

Довольно близкое географическое расположение провинции Шаньдун к России способствует интенсивному и разностороннему культурному обмену. Более того, как показывают исследования по вопросам китайско-российских художественных обменов, именно провинция Шаньдун стала инициатором в части китайско-российского обмена искусством с использованием мастер-классов по русскому искусству. Описаний данного опыта пока ещё нет в открытых источниках, что повышает актуальность данного материала. Предложенный в статье материал позволит тщательно разобраться в сложившейся ситуации китайско-российских обменов произведениями искусства с участием провинции Шаньдун, проанализировать её, выявив причины и возможности дальнейшего её улучшения, внести предложения по углублению художественных обменов между китайскими и российскими колледжами и университетами.

Некоторые моменты новейшей истории китайско-российского сотрудничества в области художественной культуры и образования

Русский народ на протяжении своего исторического развития создал немало выдающихся произведений искусства, которые стали культурным достоянием не только русской цивилизации, но и обогатили сокровищницу мировой художественной культуры – китайские музыка и живопись испытали на себе большое влияние со стороны русской школы. Особенное развитие эта ситуация получила с момента основания нового Китая и подписания «Советско-китайского договора о дружбе и союзе» (1950), когда установилась искренняя и добросердечная дружба и взаимопомощь между китайским и русским народами. Представители китайского искусства уезжали учиться в Советский Союз, где стремились к всестороннему изучению советского искусства. В 1953 году 33 студента изобразительного искусства были отправлены в Советский Союз для изучения изобразительного искусства, среди которых многие стали выдающимися художниками, принесящими в Новый Китай принципы зарубежного искусства – Линь Ган, Сяо Фэн, Ло Гунлю, Ли Тяньсян, Цянь Шаоу, Цюань Шанши, Цянь Шаоу [8; 9]. Советские художественные (песенные, танцевальные, балетные) коллективы постоянно выступали в Китае – от северо-востока до Чунцина, Куньмина, Шанхая, Нанкина [3]. Дружественный визит М.С. Горбачева в Китай в мае 1989 года после периода охлаждения положил начало восстановлению советско-китайских отношений и активизации китайско-российских художественных обменов. В том числе, за получением российского образования отправилось новое поколение китайских худож-

ников – Ван Цзяньфэн, Ли Фуцзюнь, Ван Теню, Сунь Тао, Е Нань, Ван Шаолунь, Гу Цзун, Ли Синьпинь, Чжун Цзяньцю, Хуан Цуолинь, Чжун Цзяньцю, Дай Шихэ и др. [9].

Китай не только отправлял своих студентов изысканных искусств в Советский Союз, но и активно приглашал советских экспертов посетить страну с целью проведения различных учебных курсов по искусству, в том числе хорошо известный в живописном пространстве «Курсы масляной живописи К.М. Максимова». Этот курс продлился два с половиной года – с мая 1955 г. до конца 1957 г. В нем участвовали 19 студентов, обучающиеся в семи художественных академиях, на военных и издательских факультетах по всей стране. Большая часть из них сыграла важную роль в развитии китайского искусства масляной живописи, став ведущими представителями преподавательских и творческих коллективов китайского объединения в этой области искусства. Они также стали главными пропагандистами новых методов в художественном творчестве и расширения культурного обмена между двумя странами. «Курсы Максимова» не только способствовали знакомству с системой преподавания русской масляной живописи в Китае, но также заложили фундамент современной китайской масляной живописи. Поэтому сам Максимов и его «авангардный класс» имеют особое историческое значение в истории развития китайской масляной живописи [9; 10; 11].

Как уже отмечалось, в период становления новой российской государственности отношения между Китаем и Россией становятся всё более дружественными: взаимные визиты творческих коллективов, академическое взаимодействие, совместные творческие мероприятия становятся нормой в китайско-российских культурных обменах.

В 1991 году в Китай был приглашён специалист в реалистичной масляной живописи, выдающийся педагог, профессор А.А. Мильников – для проведения авторского «Учебного курса масляной живописи». В курсе участвовали 28 человек из двенадцати художественных институтов [11]. Мильников не только проводил занятия, но и устроил мини-выставку из 40 картин, привезённых с собой.

В декабре 2000 года в Москве состоялось первое заседание российско-китайской комиссии по сотрудничеству в области образования, культуры, здравоохранения и спорта (ныне российско-китайская комиссия по гуманитарному сотрудничеству). Разнообразные формы культурного сотрудничества [1; 13] постепенно сформировали механизм обмена произведениями искусства на государственном уровне. С 2002 года Китай и Россия в рамках китайско-российской комиссии по сотрудничеству в области образования, культуры, здравоохранения и спорта приступили к реализации Китайской программы подготовки кадров (преподавателей) художественного образования в России. «Национальный год Китая» в России в 2006 году и «Национальный год

России» в Китае в 2007 году внесли свою лепту в укрепление дружеских отношений и расширение культурных обменов между Китаем и Россией, как и фестивали русской и китайской культур в обеих странах в рамках этих «национальных годов». Российская сторона за этот период отправила на гастроли в Китай 22 известных российских театральных коллектива, в том их числе: Большой театр, танцевальный ансамбль «Березка» и Художественный театр им. Чехова. Шесть выставок русского искусства были устроены в 13 музеях семи городов (Гуанчжоу, Чунцин и др.). Также были подготовлены выставки «Триста лет русского искусства – выставка сокровищ Российского государственного музея изобразительных искусств им. П.М. Третьякова» и «Выставка сокровищ Музея Кремля». К этому необходимо добавить сотрудничество в области библиотек, музеев, кино, обмены делегациями писателей, художников, взаимный перевод литературы – учебной, просветительской, художественной и пр.

В рамках китайско-российских правительственных договоров в области образования заключались различные соглашения – о сотрудничестве в области науки и образования, об изучении китайского и русского языков и пр.: в 2020 году действовало 950 соглашений, в которых участвовали 150 российских и 600 китайских образовательных организаций [4]. Взаимообогащение китайской и российской культур в области искусства и сегодня находит реализацию в разного рода совместных долгосрочных проектах (см. табл. 1).

Таблица 1. Перечень совместных учебных проектов Китая, России и Белорусии

1.	Шэньси	Вэйнаньский педагогический университет – Московский художественный институт
2.	Хэйлун-цзян	Харбинский педагогический университет – Международная академия изящных искусств
3.	Шанхай	Шанхайский педагогический университет – Петрозаводская государственная музыкальная консерватория им. Глазунова = совместный проект музыкального перформанса для бакалавров
4.	Цзянсу	Педагогический университет Яньчэн – Московский государственный университет культуры = совместная программа бакалавриата по музыкальному исполнению
5.	Цзянси	Педагогический университет Ганнань – Пензенский государственный университет = совместная программа бакалавриата по музыкальным дисциплинам
6.		Колледж Ичунь – Самарское государственное общество России – Педагогический университет = разработка программы бакалавриата по музыковедению
7.		Педагогический колледж Ганьчжоу – Краснодарский национальный институт культуры = совместная программа профессиональной подготовки в области музыкального образования

8.	Хэнань	Университет Чжэнчжоу – Белорусская государственная консерватория музыки = совместная программа бакалавриата по музыкальному исполнению
9.		Педагогический университет Чжэнчжоу и Беларусь организовали в сотрудничестве совместные программы бакалавриата по музыкальному образованию
10.		Национальный университет культуры и искусств Лоянского педагогического университета – Белорусский государственный педагогический университет = программа бакалавриата по музыкальному образованию
11.		Хэнаньский университет – Южный федеральный университет = совместная программа бакалавриата по дизайну визуальных коммуникаций
12.		Хэнаньский университет – Южный федеральный университет = совместная программа бакалавриата по экологическому дизайну
13.	Хунань	Хунаньский педагогический университет – Нижегородская музыкальная академия им. М.И. Глинка = международный образовательный проект для бакалавров по специальности «Музыкальное представление»
14.	Хэйлун-цзян	Университет Хэйхэ – Благовещенский государственный педагогический университет = совместная программа подготовки бакалавров по музыковедению
15.		Университет Хэйхэ – Благовещенский государственный педагогический университет = совместная программа подготовки бакалавров по изобразительному искусству
16.	Цзилинь	Чанчуньский педагогический университет – Кемеровский государственный институт культуры = совместные программы подготовки бакалавров в области изобразительного искусства и музыковедение
17.		Чанчуньский педагогический университет – Кемеровский государственный институт культуры = совместный студенческий образовательный проект в области дизайна визуальных коммуникаций
18.		Педагогический университет Байчэн – Уральский государственный педагогический университет = совместная программа бакалавриата по экологическому дизайну
19.	Внутренняя Монголия	Профессиональное училище Хух-Хото – Витебский государственный университет Беларуси = совместный проект высшего профессионального образования в области художественного образования
20.		Профессиональное училище Хух-Хото – Витебский государственный университет Беларуси = совместный проект профессионального высшего профессионального образования в области музыкального образования

Источник: составлено автором.

Мастер-классы по русскому искусству в университетах провинции Шаньдун под руководством Министерства образования Китая

В последние годы университеты провинции Шаньдун активно осуществляют художественный обмен и культурное сотрудничество с Россией. Будучи главным университетом провинции, Дэчжоуский университет общего профиля активно участвует в национальной инициативе «Один пояс, один путь». Деятельность университета в этом направлении полностью реализует важное значение китайско-российских совместных образовательных проектов и ориентирована на достижение максимальных результатов в области национальной дипломатии. Обмен достижениями в сфере искусства между двумя странами принесли хорошие плоды: в мае 2012 года, по поручению и при финансовой поддержке Министерства образования Китая и Департамента образования провинции Шаньдун, Дэчжоуский университет осуществил первый китайско-российский международный проект по обмену в сфере художественного образования – «Мастер-класс по русскому искусству» (цикл включал восемь занятий).

Благодаря мастер-классу по русскому искусству, университет получил возможность познакомиться с огромным потенциалом российского художественного образования, в том числе Академии художеств им. И.Е. Репина, Академии музыки им. П.И. Чайковского, Академии художеств им. В.И. Сурикова, Мариинского театра из Санкт-Петербурга. Специалисты этих организаций проводили лекции и давали консультации по классу фортепиано, вокалу, балету, масляной живописи, скульптуре и другим видам искусства. Некоторые из преподавателей были приглашены в качестве профессоров в университеты провинции, что несомненно повысило академический уровень университетов и сыграло положительную роль в расширении художественного обмена между Китаем и Россией.

Проведённый мастер-класс помог открыть новые возможности для Дэчжоуского университета и муниципального бюро культуры и радиовещания Дэчжоу – были проведены совместные мероприятия: «Дэчжоу – лекционный зал китайско-иностранный культурного обмена», «Выставка работ китайско-русских художников», «Итоги международного музыкального мастер-класса» и др. Создание передовой обучающей платформы обогатило культурную жизнь жителей провинции и существенно повысило роль университета в осуществлении местных художественных мероприятий.

В сентябре 2015 года в университете города Вэйхай провинции Шаньдун прошел «Мастер-класс по русскому искусству под патронажем Министерства образования-2015», в котором принимали участие председатель Комитета масляной живописи РАХ, академик Академии художеств, профессор К.М. Максимов; народный художник России, заслуженный деятель искусств, профессор А.Н. Блюк и другие профессора РАХ и МГА-

ХИ им. В.И. Сурикова, от Китайской академии искусств – профессор Чжэн Гуаншуй. Проведение мастер-классов по русскому искусству в университете г. Вэйхай провинции Шаньдун стало хорошей традицией.

В октябре 2016 года в Академии изящных искусств Шаньдунского университета искусств прошел «Мастер-класс по русской живописи-2016». В рамках проекта в Академию был приглашён профессор РАХ им. И.Е. Репина Николай Блохин.

Мастер-классы по русскому искусству способствовали распространению новых знаний из области академического искусства, появлению новых учебных дисциплин и специальностей в колледжах и университетах провинции Шаньдун, выявлению сильных и слабых сторон обеих академических школ, внедрению инновационных тенденций китайско-российского сотрудничества.

Недостатки и перспективы в сфере обмена достижениями русского и китайского искусства (на примере колледжей и университетов провинции Шаньдун)

Хотя колледжи и университеты провинции Шаньдун активно участвуют в китайско-российском художественном обмене, внося свою лепту в общее дело культурной межстрановой коммуникации, все же на сегодня остаются некоторые недостатки в этой деятельности, на которые следует обратить особое внимание:

- взаимодействие лектора и аудитории во время проведения мастер-классов осложняется использованием специальной терминологии, неточный перевод которой затрудняет восприятие информации студентами;
- художественный мастер-класс обычно ориентирован на краткосрочное обучение и работы, выполненные в классе русского эксперта, не могут быть выполнены на серьезном уровне; студенты во время мастер-класса в основном сосредоточены на наблюдении;
- приобретённые на мастер-классах знания, к сожалению, не могут перейти в практические навыки и закрепиться, поскольку в дальнейшем отсутствует руководство со стороны подготовленных мастеров-учителей, высококвалифицированных педагогов.

Эти проблемы, возникшие в процессе художественного обмена между университетами провинции Шаньдун и российскими организациями, специалистами, необходимо срочно решать.

По нашему мнению, выход в сложившейся ситуации есть, и нам он видится в реализации следующих рекомендаций:

1) Преподавателям и студентам китайских колледжей и университетов необходимо определённым образом готовиться к мастер-классам от российских специалистов, уделяя большое внимание изучению русского языка и особенно специализированной терминологии. Колледжи и универси-

теты должны разработать эффективную систему практического обучения русскому языку с акцентом на овладение устной речью. Студенты, овладевающие художественными специальностями, в основании которых лежат базовые знания русской культуры и искусства, должны иметь достаточный словарный запас и овладеть практически навыками для сдачи национального экзамена по русскому языку. По окончании обучения и сдачи экзамена должен выдаваться сертификат, который будет добавлять баллы к общеобразовательному итогу, что повысит мотивацию студентов к обучению на русском языке. Одновременно со стороны русских преподавателей должны реализовываться инновационные методики в обучении языку, а также применяться разнообразные формы и способы, способствующие повышению интереса учащихся и устраняющие языковой барьер – салоны и клубы русского языка, конкурсы, мероприятия по ознакомлению с русским искусством и пр.

При этом также должны создаваться условия для китайско-российских совместных учебных проектов и расширения обмена художественными специалистами между двумя странами. Студентам художественных специальностей следует заранее знакомиться с творчеством и теоретическими основами работы приглашаемых авторов и известных в этой области мастеров.

2) Знакомство с зарубежной художественной культурой, опираясь на подготовку и взаимодействие высококлассных специалистов-преподавателей.

Арт-обмен является важной частью культурного обмена, а искусствоведы – высокопрофессиональными «посредниками» в этом китайско-российском обмене. На сегодняшний день в университетах провинции Шаньдун по-прежнему не хватает высокопрофессиональных преподавателей искусств, тем более владеющих русским языком и знаниями о культуре. Университеты провинции нацелены на углубление знаний о достижениях мировой художественной культуры и расширение связей с представителями зарубежного искусства. Для более глубокого погружения в русское искусство целесообразно, на наш взгляд, всячески содействовать обучению большего числа студентов непосредственно в российских художественных учебных заведениях [13]. Например, создавать специальные фонды для выявления талантов и оказания им всемерной помощи для обучения развития своих способностей. Как верно отметил Цзюй Чжаочунь, в системе высшего художественно-педагогического образования студент должен получать возможность выработки «собственного стиля педагогической деятельности» [14]. После обучения в России молодым специалистам должна оказываться протекция в назначении на должности «арт-докторов», которые будут преподавать как китайским, так и русским студентам.

Уже сейчас по инициативе Министерства образования и Совета по стипендиям Китая реализуются художественные проекты различных уровней –

школьного, провинциального, национального, благодаря которым выдающиеся учителя молодого и среднего возраста отбираются для посещения России с целью учебы и стажировки. Необходимо расширять это направление культурного взаимодействия между странами: проводить мероприятия по обмену опытом между китайскими и русскими преподавателями, совместные международные семинары, лекции в формате онлайн и оффлайн.

3) Поддержание интереса и уважительного отношения к китайской истории и культуре со стороны иностранных студентов и специалистов.

Межстрановая культурная коммуникация подразумевает не только освоение китайскими студентами и преподавателями русской художественной культурой, но и взаимное знакомство российских студентов, исследователей, преподавателей-специалистов ценностями и достижениями китайской культуры и искусства. Участвуя в создании новой эры китайско-российского художественного обмена и гуманитарного сотрудничества, колледжи и университеты провинции Шаньдун должны соблюдать баланс между «экспортом» и «импортом» в распространении китайского и российского искусства. Шедевры китайской художественной культуры должны предоставить возможность российской аудитории глубже познакомиться с культурой древнего и современного Китая, показывая и национальное традиционное наследие, и достижения инновационного развития Китая [15]. Следуя принципам современной эпохи культурного взаимодействия, государственные организации и образовательные отделы, отвечающие за этот процесс, должны разрабатывать новые направления и модели культурного сотрудничества и художественного обмена между Китаем и Россией. В конечном счёте, это способствует повышению культурного уровня обеих стран, взаимному обогащению их искусства и художественной культуры, распространению национальных особенностей и достижений.

Настоящее исследование вносит свою лепту в повышение уровня региональной культуры провинции Шаньдун и её учебных заведений, где готовят специалистов в области искусства, а также отстаивает новый подход к продвижению китайских художественных и образовательных традиций, описывая передовые формы исследования и практики обучения.

Литература

1. Ряснов И.А. Культурное сотрудничество России и Китая в XXI в. // Власть. 2013. № 9. С. 79–81.
2. Сытенко Г.Н. Российско-китайское культурное сотрудничество на рубеже XX–XXI в. // Вестник РУДН. Серия: История России. 2013. № 3. С. 99–106.
3. Некоторые инициативы по укреплению и улучшению гуманитарных обменов между Китаем и зарубежными странами // Центральное народное правительство Китайской Народной

Республики [сайт]. URL: http://www.gov.cn/xinwen/2017-12/21/content_5249241.htm, (дата обращения: 21.12.2021).

4. Юйяо У. Гуманитарный аспект отношений России и Китая на службе развития образовательного сотрудничества двух стран // Вестник РУДН. Серия: История России. 2020. Т. 19. № 3. С. 699–714.
5. Культура станет разнообразной в результате обмена. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1629056959567619182&wfr=spider&for=pc> (дата обращения: 26.12.2021).
6. Ханько М.В. Российско-китайское гуманитарное и культурное сотрудничество в начале XXI в. // Вестник РУДН. Серия: История России. 2016. Т. 15. № 4. С. 98–103.
7. Горчаков В.В. Гуманитарные контакты Приморья с провинциями Китая // Таможенная политика России на Дальнем Востоке. 2009. № 4(49). С. 55–59.
8. Ли Ган, Ван Сяоцзюань. Новый мир китайско-российского художественного обмена // *Guangming Daily*. 01 августа 2020 г.
9. Цинь Сяофэн. Российско-китайская межкультурная коммуникация в художественной жизни и творчестве китайских художников реалистической школы конца XX – начала XXI века: автореф. ... диссер. канд. искусствоведения (24.00.01). Владивосток, 2020. 26 с.
10. Цинь Сяофэн. Развитие преподавания русской масляной живописи в Китае // *Культура и цивилизация*. 2018. Том 8. № 6А. С. 134–142.
11. Ван Цзяньфэн. Мельников и обучение масляной живописи и творчеству в Китае. Шанхайский университет, 2012. 25 с.
12. Первое заседание китайско-российской комиссии по сотрудничеству в области образования, культуры, здравоохранения и спорта // Комиссия по сотрудничеству в области образования, культуры, здравоохранения и спорта [сайт]. URL: https://code.fabao365.com/law_14672.html (дата обращения: 10.05.2022).
13. Чжэн Вэньдун, Ван Люяо. О механизме китайско-российского гуманитарного обмена в новую эпоху // *Мир русскоговорящих стран*. 2021. № 1(7). С. 33–43. DOI 10.20323/2658-7866-2021-1-7-33-43
14. Цзюй Чжаочунь. Процесс обучения изобразительному искусству в системе высшего художественно-педагогического образования России и Китая: автореф. ... дисс. канд. педагогич. наук. Волгоград, 2014. 26 с.
15. Шан Хунцзянь. Исторический процесс, эволюционный закон и стратегия развития китайско-российских культурных и художественных обменов // *Art Hundreds of Arts*. 2020. № 6.

Exchanges in the field of art education are an important part of cultural exchange between China and Russia. The article analyzes the historical and contemporary aspects of the Sino-Russian intercultural dialogue and exchanges in the field of art with the help of special literature and open sources. The theoretical and practical significance of master classes of Russian specialists, introducing the possibilities of Russian art education and promoting the creation of academic disciplines in Shandong universities, is determined. The author also analyzes the problems and shortcomings of artistic exchanges between universities in Shandong Province and Russian universities. The article formulates proposals to overcome these shortcomings, which makes it possible to see the prospects for further expansion of Sino-Russian cultural cooperation in the field of art teaching.

Keywords: China, Russia, humanitarian cooperation, art exchange, master class in Russian art.

References

1. Ryasnov I.A. Cultural Cooperation between Russia and China in the XXI Century. 2013. № 9. С. 79–81.
2. Sytenko G.N. Russian-Chinese cultural cooperation at the turn of XX–XXI centuries // *Bulletin of PFUR. Series: History of Russia*. 2013. № 3. С. 99–106.
3. Some initiatives to strengthen and improve humanitarian exchanges between China and foreign countries // Central People's Government of the People's Republic of China [website]. URL: http://www.gov.cn/xinwen/2017-12/21/content_5249241.htm, (accessed 21.12.2021).
4. Yuyao W. Humanitarian aspect of relations between Russia and China in the service of the development of educational cooperation between the two countries // *Bulletin of the Russian University of Peoples Friendship. Series: History of Russia*. 2020. Т. 19. № 3. С. 699–714.
5. Culture will become diverse through exchange. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1629056959567619182&wfr=spider&for=pc> (accessed 26.12.2021).
6. Hanko M.V. Russian-Chinese humanitarian and cultural cooperation in the beginning of XXI century // *Bulletin of PFUR. Series: History of Russia*. 2016. Т. 15. № 4. С. 98–103.
7. Gorchakov V.V.. Humanitarian contacts of Primorye with Chinese provinces // *Russian Customs Policy in the Far East*. 2009. № 4(49). С. 55–59.
8. Li Gang, Wang Xiaojuan. The New World of Sino-Russian Art Exchange // *Guangming Daily*. August 01, 2020.
9. Qin Xiaofeng. Russian-Chinese Intercultural Communication in the Art Life and Work of Chinese Artists of the Realist School of the Late Twentieth – Early Twenty-First Century: Abstract. ... dissertation of candidate of art history (24.00.01). Vladivostok, 2020. 26 с.
10. Qin Xiaofeng. The development of the teaching of Russian oil painting in China // *Culture and Civilization*. 2018. Vol. 8. no. 6A. С. 134–142.
11. Wang Jianfeng. Soapmakers and the Teaching of Oil Painting and Creativity in China. Shanghai University, 2012. 25 с.
12. The first meeting of the Sino-Russian Commission on Cooperation in Education, Culture, Health and Sports // Commission on Cooperation in Education, Culture, Health and Sports [website]. URL: https://code.fabao365.com/law_14672.html (date of reference: 10.05.2022).
13. Zheng Wendong, Wang Luo. On the Mechanism of Chinese-Russian Humanitarian Exchange in a New Era // *The World of Russian-Speaking Countries*. 2021. № 1(7). С. 33–43. DOI 10.20323/2658-7866-2021-1-7-33-43
14. Zhaochun Ju. The Process of Teaching Visual Art in the System of Higher Art and Pedagogical Education in Russia and China: Author's dissertation. D. thesis of candidate of pedagogical sciences. Volgograd, 2014. 26 с.
15. Shang Hongjian. Historical Process, Evolutionary Law and Development Strategy of Sino-Russian Cultural and Artistic Exchanges // *Art Hundreds of Arts*. 2020. № 6.

SINO-RUSSIAN EXPERIENCE OF ACADEMIC EXCHANGE IN ART EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF MASTER CLASSES ON RUSSIAN ART)

Du Yali
Dezhou University

Компетентностная модель наставника образовательных проектных команд

Загороднюк Татьяна Игоревна,

аспирант, Южный федеральный университет АПИП

Ведение командной проектной деятельности в образовании позволяет осуществить цели, заложенные в стратегических приоритетах в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года. Однако создание образовательных проектов предполагает пересмотр отношений педагог-обучающийся с научения на наставничество. Для реализации наставнической деятельности необходимо формирование соответствующей компетентности педагога.

В исследовании представлена компетентностная модель наставника образовательной проектной команды, основанная на требованиях ФГОС семейства 44.00.00 Образование и педагогические науки, практике реализации образовательных проектов в школах Ростовской области и исследовании существующих компетентностных моделей наставников образовательной, проектной и трудовой деятельности.

Применение данной компетентностной модели возможно для разработки содержания дисциплины «Введение в проектную деятельность», реализуемой на уровнях среднего профессионального, высшего образования (бакалавриат, магистратура) или соответствующих курсов дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: компетентностная модель, проектная деятельность, наставник, наставничество, компетентностная модель наставника.

Актуальность разработки компетентностной модели наставника образовательных проектных команд вытекает из требований Стратегических приоритетов в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года. Настоящий документ определяет в числе приоритетов развития российского образования формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся. Одним из путей выявления и развития талантов обучающихся, а также их ориентации в мире профессий является проектное обучение. [9]

Проектное обучение – это базовая образовательная технология, основанная на последовательном выполнении комплексных учебных проектов с целью самостоятельного приобретения обучающимися недостающих знаний и умений пользоваться ими для решения практических задач; приобретения коммуникативных, исследовательских и проектных компетенций.

Проектное обучение применимо для формирования компетенций обучающихся на всех уровнях получения образования от начальной ступени общеобразовательной школы до вуза. Кроме того, оно позволяет решить главную трудность при трудоустройстве выпускников средних профессиональных образовательных организаций, определенную в Стратегических приоритетах в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года, – недостаточное взаимодействие с работодателями.

При этом наиболее успешным вариантом реализации проектной деятельности является командная проектная деятельность, поскольку она позволяет развить обучающимся не только проектные, но и коммуникативные компетенции и приблизить работу над образовательным проектом к реальной трудовой деятельности.

Однако для реализации проектного обучения требуется существенный пересмотр отношений педагог-обучающиеся и переопределение функции педагога из научения в наставничество. Педагогу необходимо в образовательном проекте взять на себя роль наставника.

Наставник образовательной проектной команды – это педагог, который помогает команде организовать проектную работу и реализовать идею продукта, с целью успешной реализации проекта и формирования у обучающихся проектных компетенций в процессе группового взаимо-

действия в рамках выполнения образовательного проекта.

Согласно представлениям А. Яцина, наставник – это участник проектной деятельности, который следит за развитием проекта сразу в трех составных частях: продуктовая (или результат), командная (мотивированная, согласованная, бесконфликтная работа) и методическая (или приращение опыта). [8; 6 с.]

Компетентностная модель – это документ, включающий в себя основные компетенции, прописанные в федеральных государственных образовательных стандартах для каждого направления, а также дополнительные компетенции, предложенные самой выпускающей кафедрой или разработчиком образовательного курса, и знания, умения и навыки для каждой компетенции в отдельности, разработанные в образовательной организации. [5; 511 с.]

Компетенции – это одновременно проявление учебных целей, которых должен достичь обучающийся, и результаты обучения, поддающиеся наблюдению, измерению и сравнению с эталоном. [7; 30 с.]

Компоненты компетенции включают следующие составляющие:

- 1) когнитивный компонент, включающий знания по осуществлению определённых действий;
- 2) деятельностный компонент, состоящий из умений и способов действий;
- 3) практический компонент или опыт интеграции обучающимися отдельных действий, способов и приёмов решения задач. [4; 988 с.]

В рамках настоящего исследования на основании требований ФГОС направления 44.00.00 Образование и педагогические науки, изучения трудностей, с которыми сталкиваются педагоги и обучающиеся общеобразовательных организаций при реализации образовательных проектов, и существующих компетентностных моделей наставников проектной, образовательной и трудовой деятельности, сформированных в работах А.Р. Маслимовой, В.С. Никольского и А.В. Неслуховской, создана компетентностная модель подготовки наставников образовательной проектной деятельности.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования семейства 44.00.00 «Образование и педагогические науки» закрепляют формирование следующих компетенций педагога, применимых к реализации проектной деятельности:

УК-1. Способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач

УК-2. Способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений

УК-3. Способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде

УК-4. Способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

К этому добавляются общепрофессиональные компетенции:

ОПК-3. Способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов

ОПК-6. Способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями

ОПК-9. Способность понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности.[10]

Стандарт ФГОС 44.03.01 не содержит профессиональных компетенций, описание которых раскрывало бы полностью готовность выпускника к работе с образовательными проектами, отвечало бы на вопросы, какими званиями умениями и навыками он должен обладать для реализации наставничества командной проектной деятельностью в общеобразовательных организациях и организациях дополнительного образования. Данные вопросы отданы на откуп организациям, осуществляющим подготовку педагогических кадров. Тем не реализуется формирование единого представления о подготовке педагогов к наставничеству командной проектной деятельностью

Как показал опрос, педагоги Ростовской области сталкиваются со следующими трудностями в работе с образовательными проектами:

- трудности в обосновании новизны темы – 28,6%;
- трудности в использовании информационных технологий при реализации проектного обучения – 20%;
- трудности в формировании проектной команды – 20%;
- не понимание обучающимися, что такое проект – 20%;
- отсутствие рефлексии проектной деятельности – 14%;
- трудности в выборе темы обучающимися отметили только 11% респондентов,
- также 11% педагогов отметили, что сталкиваются с трудностями при обосновании актуальности темы проекта;
- трудности в подготовке документации к проекту – 11%;
- сложности с определением практической значимости продукта отметили 8,6% опрошенных;
- с непониманием роли и функций наставников проектных команд столкнулись 5,7% опрошенных;

- трудности в подготовке команды к работе с вопросами жюри отметили 5,7% опрошенных;
- трудности в презентации проекта жюри – 3%.

Ограничения, выделяемые обучающимися при работе с проектами, отличаются от структуры трудностей, выделенных педагогами. Обучающиеся наибольшей трудностью в реализации проекта определили защиту проекта 56%; определение темы и проектного продукта – 51% опрошенных; распределение полномочий в группе и ответственности назвали ограничением в развитии проекта 36% обучающихся; создание проектного продукта является трудностью для 32% обучающихся; обоснование актуальности и новизны проекта в качестве ограничения в развитии проекта выделили только 30% обучающихся, определение цели и задач – 26%; сложности с разделением основной цели на задачи выявили 22% опрошенных обучающихся. При этом подготовка презентации представляет проблему только для 12% опрошенных.

Тем самым, педагоги определили наиболее сложным начальные этапы проекта, тогда как для обучающихся большую трудность представляет защита проекта и представление его результата. Выявленные трудности позволяют сформировать представления о тех компетенциях, которыми должен обладать наставник образовательного проекта, для их разрешения.

А.Р. Маслова разработала компетентностную модель наставника на производстве – специалиста технического профиля. Задачи наставника автор видит в передаче профессиональных знаний и опыта, повышении мотивации к профессиональной деятельности и формировании навыков саморазвития.

Данная модель наиболее полно отражает набор компетенций, необходимых для реализации наставничества в практической деятельности и включает в себя следующие блоки компетенций:

- блок коммуникативных компетенций, к которому относятся способности, связанные с ведением переговоров, урегулированием конфликтов и умением выстраивать логически верную, аргументированную устную и письменную речь;
- блок управленческих компетенций, включающий готовность принимать управленческие решения в разнообразных ситуациях и управлять коллективом исполнителей, а также способность к выстраиванию саморазвития;
- блок корпоративных компетенций включает готовность являться частью команды, профессионально развиваться, участвовать в становлении других сотрудников, лояльность по отношению к работодателю;
- блок исследовательских компетенций состоит из способности к экспериментальной и аналитической деятельности в профессиональной сфере;
- блок иноязычных компетенций включает: способность искать, получать, передавать и понимать информацию на иностранном языке при общении с иноязычными партнерами.

Кроме того, А.Р. Маслова выделила ряд специальных компетенций, необходимых для осуществления эффективной наставнической деятельности, характеризующих профессионально-психологический портрет наставника. В числе которых:

- блок психолого-педагогических компетенций, выражающихся в проявлении терпения, готовности работать с другими людьми и оказывать им содействие в установке целей работы;
- блок методических компетенций, включающий способность к различным стилям обучения, проведения занятий; готовность к всесторонней мотивации воспитанников к работе на предприятии;
- блок коуч-компетенций – готовность взять на себя ответственность за развитие и саморазвитие подшефного; способность помочь наставляемому в приобретении гибких навыков (планирование времени, соблюдение баланса между работой и личной жизнью и т.д.). [2; 106 с.]

Достоинством данной модели является глубина анализа компетенций наставника на производстве, однако такой наставник не формирует проектные компетенции сотрудника, а также, он может выступать руководителем молодого специалиста, что противоречит требованиям, предъявляемым к наставнику-педагогу. Потому для достижения цели настоящего исследования требуется переосмысление данной модели как с педагогической, так и с проектной точки зрения.

Еще одна модель компетенций наставника представлена в работах В. С Никольского и А.В. Неслуховской. Данная модель используется для разработки программ обучения наставников образовательных проектов Академии наставников Фонда «Сколково» и включает в себя следующие компоненты:

Контекст проекта. Наставник способен обеспечивать реализацию проекта с учетом особенностей внешней и внутренней среды, интересов и ожиданий заинтересованных сторон.

Нормы и требования. Наставник способен учитывать формальные нормы и требования, а также представления о приоритетах развития при реализации образовательного проекта.

Этика и культура. Наставник способен реализовывать работы с проектной группой на основании культурных ценностей и этических норм.

Осознанность и рефлексивность. Наставник осуществляет деятельность в рамках проекта с опорой на осознание собственных психических процессов и способности к рациональному осмыслению и преобразованию своей деятельности обучающихся.

Работа в команде. Наставник способен создавать условия для успешной командной работы, продуктивного диалога, вовлекать обучающихся в проектную деятельность, мотивировать участников.

Целеполагание. Наставник способен обеспечить целеполагание проекта в соответствии с тре-

бованиями и ожиданиями заинтересованных лиц, контекстом проекта и критериями оценки результатов работы.

Генерация идей. Наставник способен самостоятельно создавать новые идеи, а также выстраивать условия для успешной генерации идей участниками проектной группы на различных этапах жизненного цикла проекта.

Комплексное планирование. Наставник способен осуществлять самостоятельно и совместно с участниками проекта комплексное планирование реализации проекта, может обеспечить единство технического, проектного и психолого-педагогического содержания плана действий.

Оценивание и контроль. Наставник способен обеспечить комплексное оценивание реализации проекта.

Развитие участников и команды проекта. Наставник способен обеспечить достижение целей развития участников проекта и команды в целом, способен создать условия для освоения норм профессиональной и проектной деятельности. [3; 140 с.]

Достоинством данной модели является ее интегрированность в образовательный процесс, понимание педагогического значения проектной деятельности.

Недостатками данной модели является несформированность части компетенций, в частности цифровых компетенций, связанных с реализацией проектной деятельности, трудность соотнесения результатов, достигнутых обучающимися с идеальной моделью, выраженная в отсутствие четких описаний знаний, умений и навыков, содержащихся в каждой компетенции, игнорирование возрастных особенностей обучающихся при формировании проектных компетенций.

На основании проведенного анализа сложившихся компетентностных моделей наставника образовательной, проектной и трудовой деятельности, требований ФГОС семейства 44.00.00 Образование и педагогические науки, и практики реализации образовательных проектов в школах Ростовской области сформирована компетентностная модель наставника для реализации программы ДПО.

Модель представлена в формате «знать, уметь, владеть (ЗУН)». Согласно О.В. Солодянкиной, ЗУН являются частью компетенции, позволяют обучающимся оценить требования, предъявляемые к результатам обучения. [6; 7 с.]

Разработанная компетентностная модель наставника образовательной проектной команды включает в себя следующие компетенции:

1. Выступает в качестве эксперта в методике реализации образовательного проекта: предполагается, что педагог знает содержание понятие проект, проектная деятельность в образовании, методологию реализации образовательных проектов, умеет реализовать методологию ведения проектной деятельности в работе с обучающимися различных возрастов, встраивает технологию проектного обучения

в образовательный процесс, владеет навыками экспертной оценки деятельности обучающихся.

2. Готов к оказанию поддержки обучающимся в поиске информации для реализации проекта. Знает основные приемы поиска и верификации информации для реализации проектного продукта в рамках дисциплины и на междисциплинарном уровне, умеет выступать в качестве эксперта в работе с информацией без предоставления готового ответа на запросы обучающихся, владеет навыками анализа и верификации информации с точки зрения надёжности источника информации и ее соответствия научной картине мира.
3. Формирует ценность реализации образовательных проектов для обучающихся, внутренней и внешней среды образовательной организации, предполагается, что педагог знает место в образовательном процессе проектной деятельности с точки зрения нормативов, регулирующих образовательный процесс в Российской Федерации, осознает ценность проектной деятельности и значимость успешной реализации проектного продукта для обучающегося, образовательной организации, умеет оценить текущую ситуацию (в рамках образовательной организации, образовательного процесса, уровня развития обучающегося, сформированности его знаний, умений и навыков) и возможное влияние проекта на ее развитие, показать обучающимся ценность отдельных образовательных активностей в целом образовательном процессе, владеет навыками мотивации обучающихся в процессе их деятельности на достижение результата.
4. Планирует реализацию проектного продукта в соответствии с технологиями планирования проектной деятельности. Педагог знает основные технологии планирования реализации проектной деятельности и требования к отдельным этапам проекта, умеет организовывать свою деятельность в рамках проекта согласно ранее поставленным целям, намеченному плану, выделять цели и задачи, определять подзадачи и конкретные промежуточные результаты, владеет навыками генерации идей, time-management, стратегического мышления.
5. Курирует управление командой, проектным продуктом и методикой реализации проекта. Педагог знает основные правила управления системами и коллективами, представления текущей ситуации как исходной точки процесса, порядок определения места проекта в микро и макросистемах школы, умеет выстраивать системы в процессе своей деятельности, встраивать новые системы в уже существующие, владеет навыками прототипирования, принятия управленческих решений и делегирования полномочий.
6. Модерирует командное взаимодействие в процессе реализации проекта. Предполагает зна-

ние основных приемов командообразования, налаживания диалога внутри команды, формирования командных установок и ориентирования команды на достижение цели (мотивации), уметь организовывать встречи команды различной тематики и направленности в зависимости от стадии реализации проекта и состояния команды, владеет навыками развития команд разных возрастов обучающихся, способностью ведения продуктивного диалога, проблемно-ориентированного диалога (диалога – нацеленного на решение определённой проблемы или достижения конкретного результата).

7. Применяет программные продукты на для планирования, реализации и презентации проекта. Знает основные программные продукты, применяемые в процессе реализации проектной деятельности, умеет планировать реализацию проекта и контролировать результат его реализации с применением программных продуктов, владеет навыками организации дистанционного общения.
8. Формирует проектное задание и траекторию реализации образовательного проекта в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками обучающихся. Педагог знает психолого-педагогические характеристики обучающийся различных возрастов, характеристики зоны их ближайшего развития, особенности формирования знаний, умений и навыков в их среде, умеет представлять образовательный материал согласно возрастным требованиям обучающихся и их психологическим особенностям, владеет навыками разрешения конфликтов в среде обучающихся, развития мягких и жестких навыков обучающихся различных возрастов.
9. Представляет результаты реализации проектной деятельности в формате публичной презентации. Педагог знает правила построения презентационных выступлений для различных групп аудитории, требования и правила создания текстов презентации, особенности воздействия на человека текста, сочетаний цветов, звуков, умеет формировать медиа контент (статический текст, картинка, аудио, видео, графики и т.д.) для различных форм презентации, владеет навыками публичного выступления, презентации, самопрезентации.
10. Оценивает результаты реализации проектной деятельности. Знать правила и формы построения фондов оценочных средств, уметь проводить оценку образовательных результатов согласно принятым фондам оценочных средств или правилам проведения оценки, владеть навыками оценки образовательной активности обучающихся.
11. Организует и модерирует групповую и индивидуальную рефлексию проектной деятельности. Знать правила проведения командной и индивидуальной рефлексии с применением различных приемов рефлексии, уметь выстраивать

диалог в команде в процессе реализации рефлексии на различных стадиях создания проекта с использованием различных приемов рефлексии, владеть навыками саморефлексии, модерации командного общения.

Целью реализации компетентностной модели, согласно М.В. Кочаровой, является формирование компетентности, где компетентность есть совокупность личностных характеристик индивида, владение определенными знаниями, умениями и навыками, способностями и мотивационно-ценностными установками, обеспечивающими возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром. [1; 160 с.]

Формирование компетентности наставника образовательной проектной команды возможно в рамках среднего профессионального уровня образования, высшего образования (бакалавриат, магистратура), а также в процессе повышение профессиональной квалификации педагога. Тем самым, данная компетентностная модель может реализовываться в организациях среднего специального и высшего образования в рамках дисциплины Введение в проектную деятельность, а также в рамках соответствующих программ дополнительного профессионального образования, посвященных вопросам наставничества командной проектной деятельности.

Выводы: в настоящем исследовании представлена компетентностная модель наставника образовательной проектной команды, реализацией которой возможна на следующих уровнях получения образования: среднее профессиональное, высшее образование (бакалавриат, магистратура), дополнительное профессиональное образование в форме повышения профессиональной квалификации педагога.

Компетентностная модель основана на требованиях ФГОС направления 44.00.00 Образование и педагогические науки, исследовании барьеров, с которыми сталкиваются педагоги и обучающиеся общеобразовательных организаций при реализации образовательных проектов, и существующих компетентностных моделей наставников проектной, образовательной и трудовой деятельности, сформированных в работах А.Р. Маслимовой, В.С. Никольского и А.В. Неслуховской, и включает в себя следующие компетенции наставника командной проектной деятельности:

1. Выступает в качестве эксперта в методике реализации образовательного проекта.
2. Готов к оказанию поддержки обучающимся в поиске информации для реализации проекта
3. Формирует ценность реализации образовательных проектов для обучающихся, внутренней и внешней среды образовательной организации.
4. Планирует реализацию проектного продукта в соответствии с технологиями планирования проектной деятельности.
5. Курирует управление командой, проектным продуктом и методикой реализации проекта.

6. Модерирует командное взаимодействие в процессе реализации проекта.
7. Применяет программные продукты на для планирования, реализации и презентации проекта.
8. Формирует проектное задание и траекторию реализации образовательного проекта в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками обучающихся.
9. Представляет результаты реализации проектной деятельности в формате публичной презентации.
10. Способен оценить результаты реализации проектной деятельности.
11. Организует и модерирует групповую и индивидуальную рефлексию проектной деятельности.

Литература

1. Кочарова М.В. Компетентностная модель начальников поездов [Текст]// Вестник университета – 2013 г. – № 18 – С 158–162
2. Масалимова А. Р., Модель компетенций современного наставника [Текст]// Профессиональное образование в России и за рубежом – 2012 г. – № 4 – С 104–107
3. Никольский В. С., Неслуховская А.В. Компетенции наставника проектного обучения и его роль в освоении проектного подхода учащимися [Текст]// Исследователь/Researcher – 2020 г. – № 1 – С 135–143
4. Разуваева Т.А. Компетентностная модель образования: краткий анализ ключевых понятий и проблем реализации [Текст]// Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского – 2012 г. – № 28 – С 986–989
5. Снежко А.А. Беспалова Е.Д. К вопросу о компетентностной модели [Текст] // Решетневские чтения – 2013 г. – № 1 – С 511–514
6. Солодянкина О.В. Разработка документов по моделированию и определению путей формирования компетенций выпускника вуза: Учебное пособие [Текст]/О.В. Солодянкина, Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015. – 70 с.
7. Шестак Н. В., Шестак В. П Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании [Текст]// Высшее образование в России 2009 – № 3, – С 29–39
8. Яцын А. Руководство для наставников проектных команд [Текст]/ А. Яцын. – М.: КПК, 2017. – 29 с.
9. Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года: Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701// [Сайт]. – URL: http://bibl.ulspu.ru/files/2019/12/primery_bibl_111.pdf/ Дата обращения: 06.05.2022
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01

Педагогическое образование: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121 // [Сайт]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> Дата обращения: 06.05.2022

COMPETENCE MODEL OF MENTORS OF EDUCATIONAL PROJECT TEAMS

Zagorodnyuk T.I.

Southern Federal University AP&P

The implementation of group project activities makes it possible to achieve the goals laid down in the strategic priorities in the implementation of the state program of the Russian Federation «Development of Education» until 2030. However, the creation of educational projects involves a revision of the teacher-student relationship from learning to mentoring. To implement mentoring activities, it is necessary to form the appropriate competence of the teacher.

The study presents the competence model of the mentor of the educational project team, based on the requirements of the Federal State Educational Standard 44.00.00 Education and Pedagogical Sciences, the practice of implementing educational projects in schools of the Rostov region and the study of existing competence models of mentors of educational, project and work activities.

The application of this competence model is possible for the development of the content of the discipline «Introduction to project activities», implemented at the levels of secondary vocational, higher education (bachelor's degree, master's degree) or relevant courses of additional professional education.

Keywords: competence model, project activity, mentor, mentoring, mentor's competence model.

References

1. Kocharova M.V. Competence model of train chiefs [Text]// Bulletin of the University – 2013 – No. 18 – P. 158–162.
2. Masalimova A. R., The model of competencies of a modern mentor [Text]// Vocational education in Russia and abroad – 2012 – No. 4 – P. 104–107.
3. Nikolsky V. S., Neslukhovskaya A.V. Competencies of the mentor of project training and his role in the development of the project approach by students [Text]// Researcher – 2020 – No. 1 – P. 135–143.
4. Razuvaeva T.A. Competence model of education: a brief analysis of key concepts and problems of implementation [Text]// News of Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky – 2012 – No.28 – P. 986–989.
5. Snezhko A.A. Bepalova E.D. On the question of the competence model [Text] // Reshetnev readings – 2013 – No. 1 – P. 511–514.
6. Solodyankina O.V. Development of documents on modeling and determining the ways of forming the competencies of a university graduate: Textbook [Text]/O.V. Solodyankina, Izhevsk: Publishing house «Udmurt University», 2015. – 70 p.
7. Shestak N. V., Shestak V. P Competence-based approach in additional professional education [Text]// Higher education in Russia 2009 – No. 3, – P. 29–39
8. Yatsyn A. Guide for mentors of project teams [Text]/ A. Yatsin. – M.: KPK, 2017. – 29 p.
9. Strategic priorities in the implementation of the state program of the Russian Federation «Development of education» until 2030: Decree of the Government of the Russian Federation dated 07.10.2021 No. 1701// [Website]. – URL: http://bibl.ulspu.ru/files/2019/12/primery_bibl_111.pdf / Accessed: 06.05.2022
10. Federal State educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of training 44.03.01 Pedagogical education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 121 dated February 22, 2018 // [Website]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> / Accessed: 06.05.2022

Развитие точности двигательных действий футболистов при выполнении технических приемов

Слепцова Галина Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Институт зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова
E-mail: slepal_61@mail.ru

Иванов Владислав Электронвич,

магистрант, кафедра «Теория и методика спорта, спортивной кинезиологии», Институт физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова
E-mail: ivanov88.ve@gmail.com

В данной статье освещаются вопросы связанные с качеством выполнения технических приемов, влияющих на точность их выполнения и развития двигательных навыков. Автором статьи приводятся факты, охарактеризованные им, как «психология точных движений» футболистов, т.е. такие аспекты понимания, как правильно наносить удары по воротам, где должен располагаться вратарь, как комбинировать действия игроков при выполнении стандартных положений. В качестве теоретического и практического исследования, показаны результаты футболистов, занимающихся в футбольной секции города Якутска на начальном и углубленном этапах подготовки, позволяющие оценить правильную постановку техники удара по воротам, минимизировать количество пропущенных мячей вратарями посредством правильного выбора ими своего расположения в воротах; уделять значительное внимание пониманию психологии точных движений футболистов в тренировочном процессе. Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты проведенного исследования могут служить рекомендациями для учителей и тренеров.

Ключевые слова: футбол, двигательные действия, точность движения футболистов, технические приемы.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена низкой степенью владения двигательными навыками футболистов на начальном этапе подготовки. В основе подготовки футболистов на начальном этапе развития является правильность и точность выполнения двигательных умений и базовых технических приемов.

В литературе по футболу [1, с. 15–18; 2, с. 24–26; 3, с. 82–87] отражено, как и куда «бегать», футбольная оборонительная тактика [4], техника атак [5], правила паса [6], как осуществлять прессинг [7] и другие аспекты, но в отражаемых проблемах технической и тактической подготовке футболистов [8] не находит особое место техническое особенностью при постановке ударов по воротам, что и является в будущем залогом забитого мяча и победы на турнире. На этапе углубленной подготовки футболистов, в основном тренеры учат футболистов как использовать стандартные положения, но при этом не уделяется внимание позиционным перестановкам по время розыгрыша стандартного положения. Вратари зачастую занимают ошибочное положение в воротах, что является причиной пропущенных мячей. То есть, в тренировочном процессе психологии точных движений футболистов уделяется незначительное внимание.

Методы и методология исследования: наблюдение, беседы, методы прогнозирования, исследование механики движения мяча.

Результаты исследования и их обсуждение

Наблюдения показывают, что во время игры при атакующих действиях футболистов на завершающем этапе атаки – при нанесении удара по воротам не учитывают законы физики траектории движения мяча.

Так, например, при атаке справа с направлений от 45 градусов и меньше по отношению расположения ворот внутренней частью подъема стопы в дальний от вратаря угол из 10 ударов только один попадает в створ ворот. Футболистами также не учитывается и расстояние от вратаря до траектории движения мяча: в данном случае оно наименьшее, что облегчает голкиперу поймать мяч (отразить удар).

Примерно аналогичная ситуация при атаке слева, когда удар наносится внешней частью подъема стопы в дальний угол от вратаря.

Непонимание необходимости точных движений приводит и к тому, что при ударах по летящему мячу игроки не отклоняют свой корпус, что приводит в 85–90% случаев, как показали наши наблюде-

ния, пробивания ими мяча выше ворот и, как следствие, опять же к вынужденным лишним затратам для организации новой атаки.

Еще одним примером отсутствия понимания психологии точных движений является расположение вратаря в воротах: при ударах с острого угла многие вратари располагаются почти вплотную к ближней штанге, что приводит к голу, если наносится точный удар в дальний угол. Показательной такой ошибкой является действия вратарей старшей возрастной группы (14–16 лет), неточные движения при нанесении по воротам удара с близкого расстояния, когда вратарь садится буквально на корточки, что мешает в следствие отразить верхний удар.

К психологии точных движений можно отнести и угадывание вратарем направления удара по его воротам. Наблюдения показывают, что один из трех ударов, когда вратарь прыгает в один угол, то мяч направляется в другую, а еще каждый третий удар мог бы быть вратарем отражен, если бы он не угадывал направления движения мяча, а реагировал бы на его, так как при 30% ударов мяч летит в непосредственной близости от вратаря или вообще по центру ворот.

В беседе с бывшими профессиональными игроками выяснилось, что указанные выше аспекты не находят применения в тренировочном процессе, то есть тренерами не обращается внимание на отработку игроками точных движений и правильности выполнения технических приемов, что подтверждают выводы проведенных наблюдений.

С целью обоснования утверждения необходимости понимания указанных выше наблюдений, нами был проведен следующий эксперимент.

Футболисту было дано задание наносить удары по воротам сходу, в первом случае, произвольно (как он это делает в игре всегда), и во втором случае, указанной частью подъема стопы в заданный от вратаря угол. Результатом явилось увеличение результативности ударов в 3 раза.

Далее в нашем эксперименте с вратарем ему было предложено при ударах по воротам с острого угла в направлении дальней штанги в первом случае занять положение вплотную к ближней штанге и во втором случае на расстоянии его роста. Результатом явилось то, что в первом случае 90% ударов он отразить не смог, а во втором случае, достал мяч в каждом двух из трех ударов.

Следующим заданием было наносить удары по летящему мячу, сначала при почти вертикальном положении корпуса игрока, а потом с отклонением на 45–50 градусов. Результатом стало двойное преимущество попадания игроком в створ ворот при значительном отклонении его корпуса.

В частности выявлено, что а) при нанесении ударов по воротам сходу учет механики движения мяча увеличивает результативность ударов в 3 раза; б) учет необходимости отклонения корпуса игрока на 45–50 градусов при ударе по летящему

мячу обеспечивает двойное преимущество по результативности попадания игроком в створ ворот; в) учет точного (правильного) положения вратаря при ударах по воротам с острого угла в направлении дальней штанги способствует повышению количества отраженных ударов; г) обучение точности движений футболистов и понимания ими необходимости выполнения рассмотренных в статье действий, а также отработки таковых может способствовать к значительной экономии физических сил (сокращению в разы перемещений по полю), что позволит повысить эффективность и прессинга, и скорости выхода в атаку, равно как и возвращению в защиту, т.е., в целом может привести к повышению темпа игры, а также результативности команды.

Выводы

На основе полученных результатов теоретического и практического исследования выявлено, что учет психологии точных движений не находит своего применения в тренировочном процессе, то есть тренерами не обращается внимание на отработку игроками точных движений и развитию технических приемов, что подтверждают наблюдения за тренировочным процессом юных футболистов.

В будущем причинами неэффективности и незначительной результативности футболистов являются проблемы не понимания, как правильно наносить удары по воротам, где должен располагаться вратарь, как комбинировать действия игроков при выполнении стандартных положений.

Учет психологии точных движений футболистов в тренировочном процессе и реализация их на поле может привести к повышению результативности игры.

Литература

1. Чирва, Б.Г. Футбол. Концепция технической и тактической подготовки футболистов / Б.Г. Чирва. – М.: Наука, 2008. – 336 с.
2. Киркендалл, Д. Анатомия футбола / Д. Киркендалл. – Минск: Попурри, 2012. – 240 с.
3. Мартенс, Р. Успешный тренер / Пер. с англ. / Р. Мартенс. – М.: Человек, 2014. – 440 с.
4. Бенгсбо, Й. Оборонительная тактика в футболе / Йенс Бенгсбо, Биргер Пейтерсон. – М.: Олимпийская литература, 2012. – 164 с.
5. Голомазов, С.В. Футбол. Универсальная техника атаки / С.В. Голомазов, Б.Г. Чирва. – М.: Дивизион, 2006. – 680 с.
6. Симаков, В.И. Игра в «стенку» / В.И. Симаков. – М.: Советская Россия, 2015. – 255 с.
7. Чирва, Б.Г. Футбол. Базовые элементы тактики зонного прессинга: моногр. / Б.Г. Чирва. – М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 356 с.
8. Гриндлер, К. Техническая и тактическая подготовка футболистов / К. Гриндлер, Х. Пальке, Х. Хеммо. – М.: Физкультура и спорт, 2012. – 256 с.

DEVELOPMENT OF THE EXACT OF FOOTBALL PLAYERS' MOTOR ACTIONS DURING THE PERFORMING TECHNIQUES

Sleptsova G.N., Ivanov V.E.

Institute of Physical Culture and Sports of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

This article is devoted to the problem of the execution techniques' quality that affect the exactness of their implementation and the motor skills' development. The author of the article cites the facts characterized by him as the "psychology of exact movements" of football players, i.e. such aspects as how to correctly strike on goal, where the goalkeeper should be located, how to combine the actions of players when performing standard provisions. As a theoretical and practical study, the football players' results involved of city Yakutsk football section at the initial and advanced stages of training are shown, which allow assessing the correct setting of the technique of hitting the goal, minimizing the number of goals conceded by goalkeepers through the correct choosing their location at the goal; paying significant attention to understanding the psychology of the exact movements of football players at the training process. The practical significance is in the fact that the results of the conducted research can be served as recommendations for teachers and coaches.

Keywords: football, motor actions, exactness of football players' movement, techniques.

References

1. Chirva, B.G. Football. The concept of technical and tactical training of football players / B.G. Chirva. – M: Nauka, 2008. – 336 p.
2. Kirkendall, D. Anatomy of football / D. Kirkendall. – Minsk: Potpourri, 2012. – 240 p.
3. Martens, R. Successful coach / Per. from English. / R. Martens. – M.: Man, 2014. – 440 p.
4. Bengsbo, Jens Defensive tactics in football / Jens Bengsbo, Birger Paterson. – M.: Olympic Literature, 2012. – 164 p.
5. Golomazov, S.V. Football. Universal attack technique / S.V. Golomazov, B.G. Chirva. – M.: Division, 2006. – 680 p.
6. Simakov, V.I. Playing the "wall" / V.I. Simakov. – M.: Soviet Russia, 2015. – 255 p.
7. Chirva, B.G. Football. Basic elements of zone pressing tactics: monograph. / B.G. Chirva. – M.: TVT Division, 2006. – 356 p.
8. Grindler, K. Technical and tactical training of football players / K. Grindler, H. Palke, H. Hemmo. – M.: Physical culture and sport, 2012. – 256 p.

Профессиональная подготовка студентов к социальной реабилитации детей с ОВЗ: на примере социально-проектной деятельности

Испулова Светлана Николаевна,

канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
E-mail: sispulova@mail.ru

Семенова Елена Викторовна,

канд. соц. наук, доцент, ФГБОУ ВО «БГПУ им. А. Акмуллы»
E-mail: e.sherbinina@gmail.com

Большакова Наталья Леонидовна,

ст. преподаватель ФГБОУ ВО «БашГУ»
E-mail: BolshakovaNL@mail.ru

Бочкарев Илья Васильевич,

студент ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
E-mail: b-ilya@mail.ru

Виноградова Екатерина Дмитриевна,

студент ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
E-mail: katyxaa123456789@gmail.com

Для качественной профессиональной подготовки студентов необходимо создание определенных условий, сочетание теоретической подготовки с практической деятельностью по формированию умений, навыков. В статье обобщен опыт профессиональной подготовки студентов, обучающихся по направлению подготовки «социальная работа», кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (далее МГТУ) по формированию знаний, умений, навыков социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ) и их родителями. Представлен потенциал использования социально-проектной деятельности как одного из механизмов формирования профессиональной готовности студентов к реализации на практике разнообразных технологий, методов социальной реабилитации. Кроме того, авторы обращают внимание, что участие в реализации социального проекта требует значительной дополнительной работы студентов над собой, что способствует и их личностному развитию.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальная реабилитация.

С апреля 2019 по ноябрь 2020 года Магнитогорский благотворительный фонд «Металлург» реализовал социальный проект «Площадка семейного сотворчества – растём вместе» (грант Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации), а в 2022 году проект реализуется благодаря финансовой поддержки ПАО «Магнитогорский металлургический комбинат».

Длительность проекта позволила применить наиболее эффективные методики по выработке самостоятельности, навыков социальной адаптации и подготовить детей целевой группы к будущей взрослой жизни. При разработке проекта был принят во внимание имеющийся отечественный и зарубежный опыт, научные и методические разработки, различные программы социально-бытовой, социально-средовой и социально-культурной реабилитации.

Проект реализуется совместно со специалистами и студентами кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова».

Одной из важных проблем семей с детьми с ОВЗ и инвалидностью является также недостаточная и компетентность родителей в вопросах ухода за детьми, реабилитации детей на дому, детско-родительского общения.

Проект «Площадка семейного сотворчества – растём вместе» предполагает создание условий для подготовки детей с ОВЗ и инвалидностью к самостоятельной жизни, оптимального развития и социальной адаптации, интеграции семьи и ребенка в общество посредством организации кратковременного присмотра и ухода за детьми-инвалидами на период занятости их родителей.

В рамках проекта реализуются следующие основные направления.

1. Социально-психологическая реабилитация предполагает психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми-инвалидами в рамках цикла занятий в «Школе для родителей», программа которой предусматривает обучение и консультирование родителей по вопросам ухода за детьми, реабилитации детей-инвалидов на дому, детско-родительского общения.

2. Социально-культурная реабилитация включает в себя посещение детьми совместно с родителями кинотеатра. На других площадках (аквапарк, Дино-парк, Дом кино, столовая «Ветеран» и др.) для детей и их родителей были организованы праздничные мероприятия. К проведению занятий и мероприятий по социально-культурной реабилитации детей-инвалидов привлекались во-

лонтеры, обучающиеся по направлению подготовки «социальная работа».

3. Физкультурно-оздоровительная реабилитация предусматривает оздоровительное купание детей-инвалидов и членов их семей в аквапарке; предоставление бесплатных путевок в ДООК «Уральские зори» с проживанием и питанием; однодневные оздоровительно-познавательные поездки за город с питанием, посещением зоопарка, аквапарка и анимационной программой.

4. Профессиональная ориентация включает в себя проведение мероприятий по профессиональному самоопределению детей. Проводились индивидуальные консультации, в рамках которых желающие могли получить всю необходимую информацию о программах подготовки, правилах поступления в учебные заведения.

Целевой группой проекта выступили 24 семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, состоящие на учёте фонда.

В данной работе мы подробно остановимся на роли волонтеров – студентов в реализации проекта с одной стороны, а с другой стороны, и это является нашей целью, проанализируем участие студентов в этом проекте как механизм формирования знаний, умений, навыков для профессиональной деятельности в плане организации социально-реабилитационной работы с детьми с ОВЗ и их родителями.

Для проведения занятий дети разделены на две группы (в зависимости от режима дня, текущих дел семьи) по 12 детей, каждая группа приходит на занятия в центр «Материнство» БФ «Металлург» на 2 часа в неделю. Отметим, что деление весьма условное и дети из первой группы могли прийти на занятия по времени второй группы и наоборот. Конечно, это доставляло некоторые неудобства, т.к. порой получалось, что группа состояла из 13–15 человек, но с другой стороны, дети общались между собой без ограничений по группам.

Кроме того, на занятия приходили не только непосредственно участники проекта, но и их старшие / младшие братья /сестры. Особенно важно их присутствие для тех детей, у кого нет в семье больше детей, кроме их самих.

Каждое занятие посвящено определенной тематике, которое сообщается детям в самом начале, когда они совместно со студентами образуют круг, приветствуя друг друга.

Занятия проходят в игровой форме, в ходе которого обязательно выполняются дыхательная, пальчиковая гимнастика, физкультминутка, танцевальная минутка. Студенты организуют разнообразные викторины, «походы», квесты. Безусловно, не все дети могут участвовать активно в течение двух часов в предлагаемых играх, поэтому параллельно с занятием для всех детей, всегда были те микро группы, состоящие из ребенка и студента, которые занимались тем, что на данный момент интересно именно этому ребенку, или на что он на данный момент способен. Часто это было составление мозаики, работа с карточками,

кубиками, массажными ковриками, рисование или раскрашивание карандашами.

Детям очень нравилось использовать возможности «мягкой комнаты» набор мягких геометрических фигур (строительство замков, проигрывание сказок в созданных декорациях, героями которых выступают дети и студенты, а также использование кукольного театра). Дети с удовольствием занимаются пескотерапией, бизибордами, учатся совместным настольным играм.

Кроме того, идет индивидуальная работа по методике Ф. Фребеля. Изначально, была изучена методика работы Ф. Фребеля по использованию «Даров», но в ходе реализации проекта мы пришли к пониманию того, что четко следовать методике, практически, невозможно, так как дети имеют серьезные заболевания, их состояние здоровья очень сильно влияет и на их настроение, а следовательно, приходится менять на ходу и план занятия, набор «даров», рекомендуемые упражнения. В результате был разработан гибкий план работы с каждым ребенком, учитывая его диагноз, личностные особенности.

Отметим, что в конце занятий студенты, психолог, социальный педагог делают записи в индивидуальных журналах детей (достижения дня, особенности коммуникации и др.) По окончании месяца, полугодия, года, окончания проекта эти записи дают возможность проанализировать, насколько успешно идет реализация проекта каждого ребенка, есть ли личная динамика и многое другое.

Для того, чтобы качественно разработать план занятия с детьми, специалисты проекта достаточно много работают со студентами в плане реализации тех технологий, с которыми они были ознакомлены на лекциях в университете, но на практике не реализовывали никогда. В этом плане проект дает прекрасные возможности для приобретения студентами умений, навыков работы с детьми с ОВЗ, реализации технологий социальной, социально-педагогической работы на практике.

С целью определения самооценки своего участия в данном проекте мы провели анкетирование студентов, занятых в реализации проекта. Сбор данных проводился с 22 по 25 апреля 2022 года. В опросе приняли участие 13 человек, из них 11 женского пола и 2 мужского пола. До начала реализации проекта для них была организована «Школа волонтера», студенты прослушали цикл лекций, приняли активное участие в практических занятиях направленных на формирование знаний и умений по психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, параллельно с мероприятиями проекта студенты осваивают такую учебную дисциплину, как «Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями».

Самооценка студентов оценивалась через наличие динамики в их социально-психологической готовности к организации социальной реабилитации детей-участников проекта, в самооценке тех чувств, которые они испытывали до начала проек-

та, в преддверии реализации проекта, и спустя 4 месяца работы в проекте. Эта динамика представлена в таблице.

Таблица 1. Испытываемые чувства к детям с ограниченными возможностями здоровья

Чувства	До начала проекта	В преддверии реализации проекта	Сейчас (спустя 4 месяца работы в проекте)
жалость	3	2	1
страх	2	1	0
неловкость	5	4	3
переживание «смогу ли я?»	3	6	3
Уверенность, что приношу пользу детям	0	0	6

Для оценки эффективности мероприятий проекта важно качество сопровождения детей с ограниченными возможностями, которое реализуют студенты, а оно, в свою очередь, напрямую связано с личностными особенностями самих студентов, их работой над собой, рефлексией.

За время реализации проекта изменилось отношение студентов к детям с ограниченными возможностями здоровья, в этом они считают помогли:

- занятия в «Школе волонтеров» 4;
- общение с преподавателями-участниками проекта 4;
- общение с детьми 5.

Важно, что не только дети получают удовольствие от общения со студентами, но и студенты чувствуют удовлетворение, понимают важность работы с детьми-участниками проекта, все это способствуют и их личностному росту. Участие в проекте, по словам студентов, позволяет им:

- по-другому взглянуть на детей с ОВЗ 2;
- стать более уверенными в себе 2;
- ближе узнать одноклассников 4;
- применить на практике теоретические знания 9.

Таким образом, можно сделать заключение, что данный проект позволяет не только создать условия родителям, воспитывающим ребенка-инвалида, для решения проблем личного характера; способствует социализации детей, но и предоставляет возможности для формирования у студентов, будущих специалистов по социальной работе, знаний, умений, навыков по социальной реабилитации детей с ОВЗ и их семей.

Литература

1. Афонькина, Ю.А. Инклюзивный потенциал образования как социальной среды // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. № 3–1. С. 91–94.
2. Данько Ю.В. Социальная терапия: разноуровневые технологии преодоления деструктив-

ного поведения [Электронный ресурс]// дис. канд. филос. наук. Ростов. 2004. URL: <https://www.dissercat.com/content/sotsialnaya-terapiya-raznourovnevye-tekhnologii-preodoleniya-destruktivnogo-povedeniya> (дата обращения: 13.03.2022).

3. Заборина Л.Г., Глазкова Ю.В. Коррекция психоземotionalного состояния детей с расстройствами аутистического спектра средствами канистерапии и физической культуры. Ученые записка ЗабГУ. 2016. № 2 (11) С. 135–142.
4. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2015. 319 с.
5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/182563/> (дата обращения 09.04.2022).
6. О социальной защите инвалидов в РФ: Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/9014513> (дата обращения 01.04.2022).
7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015 г.) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения 01.04.2022).
8. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Астрахань, 2008. 22 с.
9. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: диссертация ...доктора педагогических наук. Калининград, 2015. 390 с.
10. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2019. № 2. С. 58–64.

PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS FOR THE SOCIAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES: ON THE EXAMPLE OF SOCIAL PROJECT ACTIVITIES

Ispulova S.N., Semenova E.V., Bolshakova N.L., Bochkarev I.V., Vinogradova E.D. Nosov Magnitogorsk State Technical University, Bashkir State Pedagogical University M Akmully, Bashkir State University

For high-quality professional training of students, it is necessary to create certain conditions, a combination of theoretical training with practical activities for the formation of skills, skills. The article summarizes the experience of professional training of students studying in the field of training "social work", the Department of Social Work and Psychological and Pedagogical Education of the Nosov Magnitogorsk State Technical University (hereinafter referred to as the MGTU) on the formation of knowledge, skills, skills of social rehabilitation of children with disabilities health (hereinafter with HIA) and their parents. The potential of using social project activities as one of the mechanisms for the formation of professional readiness of students to implement in practice a variety of technologies, methods of social rehabilitation is presented. Except that the authors draw

attention to the fact that participation in the implementation of a social project requires significant additional work of students on themselves, which contributes to their personal development.

Keywords: vocational training, social rehabilitation.

References

1. Afonkina Yu.A. Inclusive potential of education as a social environment // Historical and socio-educational thought. 2016. No. 3–1. pp. 91–94.
2. Danko Yu.V. Social therapy: multi-level technologies for overcoming destructive behavior [Electronic resource]// dis. cand. philosophy Sciences. Rostov. 2004. URL: <https://www.dissercat.com/content/sotsialnaya-terapiya-raznourovnevyye-tekhologii-preodoleniya-destruktivnogo-povedeniya> (date of access: 03/13/2022).
3. Zaborina L.G., Glazkova Yu.V. Correction of the psycho-emotional state of children with autism spectrum disorders by means of canistherapy and physical culture. Scientists note ZabuGU. 2016. No. 2 (11) pp. 135–142.
4. Kuzmina O.S. Preparation of teachers for work in conditions of inclusive education: dissertation ... candidate of pedagogical sciences. Omsk, 2015. 319 p.
5. National doctrine of education in the Russian Federation for the period up to 2025 [Electronic resource]. Access mode: <http://base.garant.ru/182563/> (accessed 04/09/2022).
6. On the social protection of disabled people in the Russian Federation: Federal Law No. 181-FZ of November 24, 1995 [Electronic resource]. Access mode: <http://docs.cntd.ru/document/9014513> (accessed 04/01/2022).
7. On education in the Russian Federation: Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ (as amended on July 13, 2015) [Electronic resource]. Access mode: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (accessed 04/01/2022).
8. Khafizullina, I.N. Formation of inclusive competence of future teachers in the process of professional training: abstract of the thesis ... candidate of pedagogical sciences. Astrakhan, 2008. 22 p.
9. Khitryuk, V.V. Formation of inclusive readiness of future teachers in the conditions of higher education: dissertation ... of a doctor of pedagogical sciences. Kaliningrad, 2015. 390 p.
10. Khutorskoy, A.V. Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education. Narodnoe obrazovanie. 2019. No. 2. S. 58–64.

Актуальность и особенности изучения чрезвычайных ситуаций социального характера по дисциплине безопасность жизнедеятельности в современном мире

Карьёнов Сергей Рудольфович,

доцент кафедры Спортивной медицины, кандидат педагогических наук, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма

E-mail: sergei.karjenov@yandex.ru

В круг проблем современного социума входят чрезвычайные ситуации социального характера. Данный вид ЧС вызван антропогенным фактором и непосредственно связан с противоправным поведением людей. Вопросы, связанные с понятием ЧС социального характера, их признаков и возможных мер профилактики имеют существенное значение при преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности в современном мире». Однако, методологическая база по этому вопросу обладает неполнотой, чем обусловлена актуальность исследования.

В результате исследования автор приходит к выводу о том, что ЧС социального характера вызваны антропогенным фактором, а именно противоправным поведением как отдельных лиц, так и организованных групп. К числу ЧС социального характера относятся массовые беспорядки, террористические акты, голод (вызванный неэффективным управлением и преступным бездействием), локальные и региональные конфликты. Война не является ЧС социального характера, поскольку носит организованный характер и связана с крупными политическими решениями.

Таким образом, теоретическая значимость исследования состоит в уточнении разновидностей ЧС социального характера, практическая значимость заключается в возможности применении полученных результатов в ходе методической и преподавательской деятельности по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности в современном мире».

Ключевые слова: антропогенный фактор, безопасность жизнедеятельности, профилактика чрезвычайных ситуаций, чрезвычайное положение, чрезвычайные ситуации социального характера.

Чрезвычайные ситуации оказывают существенное негативное влияние на жизнь общества. Социум сталкивается с различными ЧС, которые можно подразделить на техногенные, природные, социальные и экологические. При преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности в современном мире» определение ЧС является одним из центральных понятий курса.

Несмотря на то, что понятие ЧС социального характера имеет системообразующее значение при преподавании курса (Безопасность жизнедеятельности как учебная дисциплина изучает мир опасностей, действующих в среде обитания человека, раскрывает системы и методы защиты человека от опасностей [3, с. 147]), методологические основы изучения данного блока информации до сих пор не сложились в целостном виде. А.Г. Ахромова, К.Р. Саакова, О.Н. Белоусова отмечают, что большая часть студентов выпускается из вуза, не имея достаточных умений профилактировать возможные ЧС социального характера, а при их возникновении действовать, сохраняя честь, здоровье и жизнь [1, с. 12].

Понятие ЧС социального характера нуждается в классификации. А.Ф. Хоруженко определяет социальные ЧС в качестве отдельного вида антропогенных ЧС, характерных исключительно для социума. К числу таковых ЧС исследователь относит крупные забастовки, массовые беспорядки, погромы, поджоги, голод, локальные и региональные конфликты (международные, межконфессиональные и др.) и террористические акты. При этом, война не является социальным ЧС, поскольку носит организационный характер [5, с. 61]. Дискуссионным является вопрос о том, относятся ли эпидемии и пандемии к ЧС социального характера. Проблема здесь кроется в классификации – при выделении группы социально-биологических ЧС подобных сложностей не возникает. Говоря же непосредственно о ЧС социального характера, необходимо ограничить методологическое поле антропогенным фактором. К числу социально-биологических ЧС в первую очередь относятся эпидемии, эпизоотии (массовые инфекционные заболевания животных), эпифитотии (массовые инфекционные заболевания растений).

В основе ЧС социального характера лежат противоправные действия как отдельных лиц, так и организованных групп. Данная категория ЧС может носить как организованный характер, так и возникать стихийно под воздействием случайных, неконтролируемых ситуаций. Известное в на-

уках об обществе понятие точки бифуркации наглядно отражает особенности стихийных ЧС – при одних и тех же базовых обстоятельствах и предпосылках возможны несколько сценариев развития событий. ЧС социального характера сложно прогнозировать, что накладывает отпечаток на меры по профилактике и их эффективность.

Положение о том, что ЧС социального характера вызваны противоправными действиями, справедливо по отношению ко всем разновидностям социальных ЧС. Отдельного внимания заслуживает ситуация голода, которая вызвана неэффективным государственным управлением. Голод в современной России в общем и целом утратил актуальный характер, однако исторически имелось большое количество таких ЧС. Голод всегда является следствием несоблюдения прав граждан, что может быть вызвано как конституционно-правовыми нарушениями со стороны власти, так и наличием в действиях должностных лиц составов уголовных преступлений. Вместе с этим, применительно к территории России однозначно решить вопрос о признаке противоправности нельзя, поскольку Россия в силу геоклиматических особенностей является территорией рискованного земледелия.

ЧС социального характера вызваны антропогенным фактором, и их следует различать с техногенными авариями, которые также обусловлены человеческой деятельностью. Социальные ЧС в своей основе обусловлены противоправной деятельностью, тогда как техногенные ЧС вызваны невозможностью полного контроля за действием технических механизмов и систем. В том случае, если техногенное ЧС будет вызвано целенаправленными противоправными действиями, то данное ЧС следует классифицировать как социальное.

Вопросы, связанные с ЧС социального характера, имеют недостаточное правовое регулирование. В действующем законодательстве (Федеральный закон от 21 декабря 1994 г. № 68-ФЗ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» [4]) закрепляются лишь положения о природных и техногенных ЧС. В определении ЧС (ст. 1 ФЗ № 68-ФЗ) указано, что ЧС могут происходить в результате аварии, опасного природного явления, распространения опасного заболевания, стихийного или иного бедствия. Данной дефиницией ЧС социального характера не предусмотрены, что следует оценивать в качестве пробела в законодательстве. В результате возникновения ЧС может быть введено чрезвычайное положение, которое представляет собой особый правовой режим деятельности органов власти и организаций. При этом, ряд обстоятельств, при которых может быть введен режим чрезвычайного положения, относятся к ЧС социального характера (массовые беспорядки, террористические акты, межнациональные и межрегиональные конфликты и др.). Данное положение дел свидетельствует об отсутствии еди-

ного понятийного поля, что существенно затрудняет правовое регулирование и профилактику возникновения ЧС.

Фактически, ЧС социального характера являются основанием для введения чрезвычайного положения. Исследователь И.Е. Ильичев отмечает, что чрезвычайные ситуации, чрезвычайное положение и военное положение качественно представляют собой явления одного ряда, различия между которыми состоят лишь в количественных параметрах возникающих угроз безопасности [2, с. 18]. Здесь необходимо уточнить, что ЧС является обстоятельством, угрожающим жизни и здоровью людей, тогда как чрезвычайное положение есть правовой режим. Однако, точка зрения И.Е. Ильичева в общих чертах верна – не все ЧС влекут за собой введение чрезвычайного положения, в правоприменительной практике это относится только к тем из них, которые представляют значительную общественную опасность.

Сложным образом обстоит вопрос о возможности классификации войны в качестве ЧС социального характера. Полагаем, что здесь следует руководствоваться озвученной ранее точкой зрения А.Ф. Хоруженко, которая соответствует сложившемуся научному подходу и носит общепринятый характер. Вместе с этим, следует дополнить предложенные им критерии классификации. Отдельные разновидности ЧС социального характера обладают, как и война, организационным признаком. Также начало ведения военных действий может быть связано с противоправными действиями правящих кругов (характерным примером чему является Нюрнбергский трибунал). Однако, ЧС социального характера возникают, как правило, внезапно, не имеют всеохватывающего характера и противостоят декларируемой политической воле государства. При этом, следует отметить, что в законодательстве понятия военного положения и чрезвычайного положения различны. По данному вопросу можно привести еще один довод – ЧС является обстоятельством введения чрезвычайного положения, тогда как военные действия предполагают введение военного положения. Поэтому, разграничивая ЧС социального характера и войну, учитывается важный законодательный аспект проблемы.

Меры профилактики ЧС можно подразделить на общие и специальные. К числу общих мер относится повышение правовой культуры общества, развитие правового регулирования общественных отношений, обеспечение гарантий экономических прав граждан, своевременное информирование населения о действиях в условиях террористических актов и других ситуаций, опасных для жизни и здоровья граждан. Специальные меры направлены на профилактику отдельных видов ЧС социального характера. Так, мерами профилактики массовых беспорядков в России является необходимость получения разрешения органов власти на проведение мероприятия, проведение целенаправленной государственной политики в области патриотического воспитания молодежи.

Помимо мер профилактики ЧС социального характера, существуют также и меры предупреждения ЧС. Различие между профилактикой и предупреждением состоит в том, что профилактика направлена на устранение причин и условий возникновения ЧС, тогда как под предупреждением понимается деятельность компетентных органов. Предупреждение ЧС действует в рамках реализации профилактических мер до возникновения ЧС. Иными словами, в условиях действия чрезвычайного положения работа органов власти устранению ЧС и его последствий предупреждением не является.

Таким образом, ЧС социального характера являются актуальной проблемой современного мира, поэтому разработка соответствующих методологических категорий позволит повысить качество подготовки педагогических кадров.

Литература

1. Ахромова А. Г., Саакова К.Р., Белоусова О.Н. Обучение студентов основам безопасности в чрезвычайных ситуациях социального характера // Наука-2020. № 1 (46). С. 10–13.
2. Ильичев И. Е. О понятии и классификации чрезвычайных ситуаций // Проблемы правоохранительной деятельности. 2020. № 1 (20). С. 6–19.
3. Прохоров В.С. Современное состояние и перспективы в области безопасности жизнедеятельности // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. – 2013. – С. 346–347.
4. Федеральный закон от 21 декабря 1994 г. № 68-ФЗ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» (ред. от 30.12.2021) // СЗ РФ от 26 декабря 1994 г. № 35 ст. 3648.
5. Хоруженко А.Ф. Некоторые вопросы классификации чрезвычайных ситуаций // Технологии гражданской безопасности. № 1 (31). С. 50–61.

RELEVANCE AND FEATURES OF THE STUDY OF SOCIAL EMERGENCIES IN THE DISCIPLINE OF LIFE SAFETY IN THE MODERN WORLD

Karyonov S.R.

Russian State University of Physical Culture, Sports, Youth and Tourism

The range of problems of modern society includes emergencies of a social nature. This type of emergency is caused by an anthropogenic factor and is directly related to the illegal behavior of people. Issues related to the concept of social emergencies, their signs and possible preventive measures are essential when teaching the discipline "Life safety in the modern world". However, the methodological basis on this issue is incomplete, which determines the relevance of the study.

As a result of the research, the author comes to the conclusion that social emergencies are caused by an anthropogenic factor, namely illegal behavior of both individuals and organized groups. Social emergencies include mass riots, terrorist acts, famine (caused by ineffective management and criminal inaction), local and regional conflicts. War is not a social emergency, because it is organized in nature and is associated with major political decisions.

Thus, the theoretical significance of the study consists in clarifying the varieties of social emergencies, the practical significance lies in the possibility of applying the results obtained in the course of methodological and teaching activities in the discipline "Life safety in the modern world".

Keywords: anthropogenic factor, life safety, prevention of emergency situations, state of emergency, social emergencies.

References

1. Akhromova A. G., Saakova K.R., Belousova O.N. Teaching students the basics of security in social emergencies // Nauka-2020. No. 1 (46). pp. 10–13.
2. Ilyichev I.E. On the concept and classification of emergency situations // Problems of law enforcement. 2020. No. 1 (20). pp. 6–19.
3. Prokhorov V.S. Current state and prospects in the field of life safety // Fire safety: problems and prospects. – 2013. – pp. 346–347.
4. Federal Law No. 68-FZ of December 21, 1994 "On the protection of the population and territories from natural and man-made emergencies" (ed. of December 30, 2021) // Federal Law of the Russian Federation of December 26, 1994 No. 35, Article 3648.
5. Khoruzhenko A.F. Some issues of classification of emergency situations // Technologies of civil security. No. 1 (31). pp. 50–61.

Сущность и содержание государственно-патриотического воспитания в образовательных организациях силовых структур

Кожевников Павел Игоревич,

аспирант, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: kancer88@mail.ru

В статье анализируется сущность государственно-патриотического воспитания в образовательных организациях силовых структур. Актуализируется проблема необходимости реализации государственно-патриотического воспитания в России. Выделяются различные аспекты воспитания и патриотизма. Осуществлён анализ данных понятий с различных точек зрения. Затрагивается проблема патриотизма в России. Раскрываются компоненты государственно-патриотического воспитания, такие как военно-патриотическое воспитание, героико-патриотическое воспитание, гражданско-патриотическое воспитание и национально-патриотическое воспитание. Дана характеристика целям, задачам и условиям государственно-патриотического воспитания. Раскрывается специфика реализации государственно-патриотического воспитания в условиях образовательных организаций силовых структур, а также требования, предъявляемые к реализации данного направления воспитания. Сформулировано понятие государственно-патриотического воспитания применительно к условиям образовательного процесса образовательных организаций силовых структур. Раскрыта важность формирования государственно-патриотического сознания у обучающихся в образовательных организациях силовых структур.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, государственно-патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание, героико-патриотическое воспитание, гражданско-патриотическое воспитание, национально-патриотическое воспитание.

Одними из наиболее сложных и актуальных, занимающих центральное место в образовательной деятельности образовательных организаций силовых структур, на протяжении длительного времени являются вопросы государственно-патриотического воспитания (далее – ГПВ) обучающихся. **Не будет преувеличением, если утверждать, что** будущего сотрудника силовых структур можно обучить делу, «ремеслу», но, если не воспитать в нем чувство патриотизма, уважение к своему труду, к профессии, получится не защитник безопасности Отечества, а наёмник. В этом контексте уместно отметить, что в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации отмечается: «Основными факторами, определяющими положение и роль Российской Федерации в мире в долгосрочной перспективе, становятся высокое качество человеческого потенциала, способность обеспечить технологическое лидерство, эффективность государственного управления и перевод экономики на новую технологическую основу. Состояние науки, инновационной сферы, промышленности, системы образования, здравоохранения и культуры превращается в ключевой индикатор конкурентоспособности России. Сохранение российской самобытности, культуры, традиционных российских духовно-нравственных ценностей и патриотическое воспитание граждан будут способствовать дальнейшему развитию демократического устройства Российской Федерации и её открытости миру» [5].

Прежде, чем рассмотреть сущность понятия ГПВ, необходимо уточнить его первоосновы, в качестве которых выступают понятия «патриотизм» и «воспитание». Данные понятия имеют не только важное теоретическое, но и существенное практическое значение.

Воспитание является основной категорией педагогики. Можно выделить большое количество определений воспитания, и все они не являются исчерпывающими, однако их совокупность даёт возможность получить представление о сущности данного явления. В педагогике понятие «воспитание» может пониматься в широком и узком смыслах. В первом случае оно включает различные по объёму педагогические объекты: социально-педагогическое явление, педагогический процесс и непосредственную педагогическую деятельность.

В качестве социально-педагогического явления воспитание подлежит рассмотрению в рамках общественной воспитательной системы. В этом случае организацию воспитания осуществляет ли-

бо само общество, либо отдельные образующие его социальные группы. При этом воспитательное воздействие рассчитывается на всё поколение в целом, а также на крупные группы социума. Для всех социальных групп предусматриваются отдельные институты воспитания, при формировании которых учитывается возрастной фактор. Подсистемами системы общественного воспитания выступают воспитание в семье, учреждениях дошкольного, школьного, средне-специального, высшего и дополнительного образования, различных общественных организациях, армии и т.д.

Таким образом, воспитание как социально-педагогическое явление может быть определено как детерминированный целенаправленно организованный процесс, направленный на приобщение представителей подрастающего поколения к системе социальных ценностей с целью их включения в последующее овладение культурой этого социума и её преобразование.

Как педагогический процесс воспитание представляет из себя развёрнутую во времени систему взаимоотношений, в которой реализуются различные по форме, характеру, структуре и содержанию связи между воспитуемым и воспитателем или совокупностью людей, каким-либо образом оказывающих воспитательное воздействие на воспитуемого. В основе воспитательных отношений лежит взаимодействие воспитателей и воспитуемых, в котором поведение одних детерминирует конкретные действия других. При этом под взаимодействием понимается система взаимосвязанных и взаимообусловленных отношений людей, между которыми существует определённая зависимость, определяющая взаимное превращение действий каждого из субъектов взаимодействия одновременно в причину и следствие для действий партнёра.

Как педагогическая деятельность понятие «воспитание» получило правовой статус в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». В соответствии с Законом, воспитание определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [4].

На практике в образовательных организациях силовых структур воспитание обучающихся осуществляется посредством проведения воспитательной работы, выступающей составным элементом образовательного процесса и одним

из ключевых видов деятельности руководящего и профессорско-преподавательского состава данных образовательных организаций.

Следует отметить, что указанные грани понятия «воспитание» взаимосвязаны. Воспитательная работа в образовательных организациях силовых структур осуществляется в рамках педагогического процесса, который подчинён общественной системе воспитания.

Воспитание в конкретном, узком смысле может трактоваться как воздействие на психику и учебно-познавательную деятельность обучающихся с целью формирования, развития, совершенствования и мобилизации качеств их личности, которые управляют психическими процессами, состояниями, отношениями, и в результате – проявлениями внешней активности (служебным поведением, профессионально служебной и учебно-познавательной деятельностью).

Далее обратимся к **словосочетанию «государственно-патриотическое»**, которое говорит о его связи понятием «патриотизм» (от гр. *patris* – родина, отечество). Введя речь о патриотизме, следует подчеркнуть, что, к сожалению, в наиболее важных статьях Федерального закона «О молодёжной политике в Российской Федерации» [3] не содержится даже упоминания о патриотизме. Более того, до принятия в 2020 году поправок в Конституцию Российской Федерации в ней не было указано понятие «патриотизм». В новой редакции текста Конституции впервые за всё постсоветское время появилось единственное упоминание этого явления: в п. 4 ст. 67.1 оно указано касательно воспитания детей. Так, указанный пункт закрепляет обязанность государства формировать условия, которые способствовали бы всестороннему нравственному, духовному, физическому и интеллектуальному развитию подрастающего поколения и воспитанию в его представителях гражданственности, патриотизма и чувства уважения к старшим [1]. При этом Конституция не содержит указаний на обязанность государства осуществлять патриотическое воспитание молодёжи и взрослого населения страны.

Патриотизм представляет собой крайне сложное и многоаспектное явление. Несмотря на существующее общественное представление о его сути, выделяется значительное количество разнообразных трактовок этого явления, часто вступающих в прямое противоречие друг с другом. В традиционном понимании патриотизм включает ряд ключевых аспектов, таких как особая привязанность к Родине и ощущение персональной идентификации с ней, забота о благополучии и благосостоянии страны, готовность на жертвенные поступки ради её безопасности и благополучия.

Патриотизм может рассматриваться как особый моральный и социальный принцип, который вызывает у человека чувство привязанности к своей Родине. Он способствует появлению ощущения гордости за свою страну, нацию и культуру. Поэтому термин «патриотизм» в литературе

и средствах массовой информации является крайне широким и спорным.

На наш взгляд, наиболее полно и однозначно данный термин определяет «Социологическая энциклопедия», согласно которой патриотизм рассматривается как политический принцип и определённое социальное чувство, суть которого сводится к любви и привязанности к родной стране, а также преданности ей и готовности к различным жертвам ради неё [9]. Авторы научной статьи «Критерии патриотизма в России» [8] приводят подробный анализ разнообразных существующих толкований этого понятия, поэтому в данной работе мы ограничимся предлагаемым ниже определением патриотизма, который представляется наиболее приемлемым применительно к ГПВ. Так, под патриотизмом мы будем понимать любовь к Родине, преданность Отечеству, готовность к самопожертвованию, перенесению лишений и тягот военной службы, защите Отечества от экзо- и эндогенных угроз, эффективному обеспечению его безопасности, обороноспособности, устойчивого поступательного развития и процветания.

Понятие «патриотизм» относится, прежде всего, к индивиду (личности), но в рамках каждого государства оно применимо к определённым общественным группам и разнообразным формированиям, в том числе воинским, или группировкам. Можно также говорить о народе-патриоте, проживающем на той или иной территории или государстве, имеющем принципы своего существования и свои патриотические основы.

При рассмотрении патриотизма в качестве социального явления можно выделить такие ключевые элементы его содержания, как патриотическая деятельность, сознание, организации и отношения.

Лица, которые обучаются в образовательных организациях силовых структур, осуществляют прохождение военной службы на добровольной основе. В соответствии с Федеральным законом, под военной службой понимается особый вид федеральной государственной службы [2]. В этом контексте необходимо отметить, что понятие «патриотизм» в его самом общем значении используется в отношении защиты интересов всего государства в целом. С учётом государственного понимания сущности данного явления становится возможным использовать термин «государственный патриотизм». Патриотизм как социально-педагогическое явление является комплексом убеждений, идей, действий и ощущений, ориентированных на перманентное развитие, обеспечение безопасности и процветание личности, социума и государства.

Посредством государственного патриотизма в личность закладываются высшие ценности, имеющие социальную значимость процессы и явления действительности, идеалы и ориентиры государства, а также способность руководствоваться ими в качестве определяющих принципов и позиций в практической деятельности и поведении. Он

включает беззаветную любовь и преданность своему Отечеству, гордость за принадлежность к своему народу, к его свершениям, испытаниям и проблемам, почитание национальных святынь и символов, готовность к достойному и самоотверженному служению государству.

Государственный патриотизм представляет собой фундамент государственного и социального здания, идеологический каркас его жизнеспособности и одно из первоочерёдных условий результативного функционирования всей системы государственных и общественных институтов, в первую очередь вооружённых сил Российской Федерации. По этой причине ГПВ имеет столь большое значение в силовых структурах.

Понятие ГПВ, внедрённое в практику воспитательной работы Концепцией воспитания военнослужащих Вооружённых Сил Российской Федерации, определяется этим документом как «оказание воздействия на военнослужащих в целях формирования и развития личности, обладающей качествами гражданина-патриота России, способного активно участвовать в укреплении и совершенствовании основ общества, подготовленного к успешному выполнению задач, связанных с обеспечением обороны и безопасности личности, общества и государства» [6].

ГПВ представляет собой систему формирования взглядов, воззрений на проблемы обеспечения безопасности личности, общества и государства. В образовательных организациях силовых структур ГПВ является комплексной проблемой, включающей разнообразные содержательные, организационные, методические, коллективные и личностно-психологические аспекты деятельности руководящего и научно-педагогического состава образовательной организации.

Оно определяется принципиальными конституционными положениями [1], Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования [7] и другими нормативными правовыми актами, обеспечивает уяснение силовых структур целей, задач, стратегических и тактических линий строительства государства. При этом применительно к образовательной деятельности реализуются образовательная, воспитательная и развивающая функции ГПВ. Цель ГПВ заключается в формировании и развитии у обучающихся верности Отечеству, патриотического самосознания, приверженности к несению военной службы в силовых структурах, любви к родной стране и народу, стремления к добросовестному осуществлению гражданского, профессионального и воинского долга, а также соблюдению обязанностей гражданина, установленных Конституцией.

В качестве результата ГПВ выступает сформированность у обучающихся согласующихся с государственными убеждений, взглядов и позиции по отношению к текущим реалиям, мировоззрения, мышления, отношения и подхода к порученному делу, ориентированных на выполнение государственного долга. Исходя из требований, предъ-

явленных вышеуказанными документами, выпускники образовательных организаций силовых структур должны:

- 1) с достоинством и честью выполнять свой конституционный и воинский долг;
- 2) уважать официальные символы Российской Федерации;
- 3) противодействовать проявлениям коррупции и предпринимать исчерпывающие меры по её профилактике;
- 4) чтить и приумножать традиции вооружённых сил России, быть готовым отдать все свои силы для обеспечения безопасности Российской Федерации;
- 5) уважительно и бережно относиться к ветеранам, оказывать им необходимую помощь и поддержку;
- 6) чтить память о сотрудниках, погибших при исполнении конституционного, воинского долга, заботиться об их семьях;
- 7) содействовать укреплению авторитета силовых структур и доверия к ним граждан.

Основными задачами ГПВ обучающихся являются:

- содействие в осознании смысла и важности профессии сотрудника силовых структур, привитие им приверженности к военной службе в силовых структурах Российской Федерации;
- формирование активной гражданской позиции, позволяющей на высоком уровне решать государственные задачи в сфере обеспечения безопасности Российской Федерации;
- развитие правовой и политической культуры в духе дружбы народов России;
- наращивание морального духа на основе героических традиций народов России и силовых структур Российской Федерации;
- формирование отрицательного отношения к любым противоправным проявлениям, в том числе коррупционным и др.

Задачи ГПВ в образовательных организациях силовых структур обеспечиваются:

- 1) направленностью содержания социальных и гуманитарных, специальных и других дисциплин на решение задач ГПВ;
- 2) дифференциацией целей, задач и содержания ГПВ с учётом периодов обучения, специальностей и индивидуальных особенностей обучающихся;
- 3) применением профессорско-преподавательским составом педагогически обоснованных и обеспечивающих высокое качество ГПВ форм, методов и приёмов обучения и воспитания;
- 4) активным использованием на учебных занятиях и в воспитательных мероприятиях лучших примеров беззаветного служения Родине, выполнения воинского долга сотрудниками силовых структур.

ГПВ обучающихся организуется в ходе повседневной деятельности, в том числе во время учебных занятий. Исходя из интенсивности образовательного процесса и выполняемых служебных за-

дач, воспитательные мероприятия проводятся также и во внеучебное время.

Содержание ГПВ реализуется по ряду направлений: военно-, героико-, гражданско- и национально-патриотическое.

Военно-патриотическое воспитание представляет собой составной элемент ГПВ, являющийся его высшей формой. Оно ориентировано на формирование высокого патриотического сознания, идей служения Отечеству, способности к его вооружённой защите, привитие гордости за русское оружие, любви к русской военной истории, сохранение и приумножение существующих в силовых структурах традиций.

Героико-патриотическое воспитание нацелено на укрепление морального духа обучающихся на основе героических традиций народов России и вооружённых сил Российской Федерации, пропаганду профессии и знаменательных героических и исторических дат нашей истории, воспитание гордости за сопричастность к деяниям предков.

Гражданско-патриотическое воспитание основывается на сложившейся правовой базе взаимоотношений между государством и гражданином, которая на практике предоставляет каждому гражданину все необходимые ему права и способствует их полной и эффективной реализации. Гражданско-патриотическое воспитание способствует развитию ответственного отношения к семье, людям, народу и Отечеству. Итогом такого воспитания обучающихся является достижение ими уровня гражданской зрелости, готовности к принятию серьёзных решений, их реализации в самой сложной оперативной, социально-политической обстановке.

Национально-патриотическое воспитание – это процесс формирования национального самосознания. Национально-патриотическое воспитание формирует у обучающихся культуру межнационального общения, прививает почтительное отношение к религиозным и иным духовным святыням народов, населяющих Российскую Федерацию.

Выделяя ГПВ в самостоятельное направление воспитательной работы в образовательных организациях силовых структур, необходимо отметить его взаимосвязь с другими направлениями (профессиональным, нравственным, правовым, воинским, эстетическим, физическим, экономическим, экологическим и др.).

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что в настоящее время определения понятий «воспитание», «патриотизм», «патриотическое воспитание» и ГПВ характеризуются поливариантностью и неоднозначностью.

Таким образом, ГПВ в образовательных организациях силовых структур можно определить как специально организованное, целенаправленное, планомерное воздействие на обучающихся, имеющее целью формирование системы согласующихся с государственными взглядов, убеждений, позиции по отношению к текущей действительности.

сти, а также мировоззрения, мышления, подхода и отношения к порученным делам, отвечающих принципу максимального благоприятствования государству и его благополучию.

Важно подчеркнуть, что ГПВ всегда являлось одним из наиболее важных направлений воспитательной работы в образовательных организациях силовых структур. А в настоящее время, актуальность данного вопроса выросла многократно, поскольку «разрушаются» патриотические основания из-за неоднозначного влияния различных социальных глобальных процессов. Особо сильно такому воздействию подвержены обучающиеся образовательных организаций силовых структур, в силу ещё не устоявшихся в их сознании картин мира, сниженной критичности восприятия информации. В то же время, подготовленные специалисты будут определять будущее силовых структур, от их патриотизма зависит политическая и социальная стабильность общества, состояние национальной безопасности Российской Федерации.

Литература

1. Конституция Российской Федерации: офиц. текст с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года. – М.: Изд-во «Центрмэг», 2020. – 64 с.
2. О воинской обязанности и военной службе: федер. закон от 28 марта 1998 года № 53-ФЗ (с изм. от 26 мая 2021) // Российская Газета. – 1998. – № 64.
3. О молодежной политике в Российской Федерации: федер. закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ // Российская Газета. – 2021. – № 8352.
4. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 декабря года 2012 года № 273-ФЗ (с изм. и доп. от 26 мая 2021 г.) // Российская газета – 2012. – № 303.
5. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: утверждена Указом Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 // Российская Газета. – 2021. – № 8498.
6. Концепция воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации: утверждена приказом Министра обороны Российской Федерации от 11 марта 2004 г. № 70.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 40.05.01. Правовое обеспечение национальной безопасности: утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 31 августа 2020 г. № 1138 // Российская Газета. – 2020. – № 8262.
8. Волков С.С. Критерии патриотизма в России /С.С. Волков, Н.Л. Пузевич, В.Ф. Василь-

ченков // Военная мысль, 2019. – № 2. – С. 146–157.

9. Социологическая энциклопедия: В 2 т. Т. 2 / Национальный общественно-научный фонд; под ред. В.Н. Иванова. – М.: Мысль, 2003. – 861 с.

THE ESSENCE AND CONTENT OF STATE-PATRIOTIC EDUCATION IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF LAW ENFORCEMENT AGENCIES

Kozhevnikov P.I.
Pacific State University

The article examines the essence of state-patriotic education in educational organizations of law enforcement agencies. The problem of the need to implement state-patriotic education in Russia is actualized. Various aspects of education and patriotism are highlighted. The analysis of these concepts from various points of view is carried out. The problem of patriotism in Russia is touched upon. The components of state-patriotic education are revealed, including: military-patriotic education, heroic-patriotic education, civil-patriotic education and national-patriotic education. The characteristic of the goals, objectives and conditions of state-patriotic education is given. The article reveals the specifics of the implementation of state-patriotic education in the conditions of educational organizations of law enforcement agencies, as well as the requirements for the implementation of this direction of education. The concept of state-patriotic education is formulated in relation to the conditions of the educational process of educational organizations of law enforcement agencies. The importance of the formation of state-patriotic consciousness among students in educational organizations of law enforcement agencies is revealed.

Keywords: education, patriotism, state-patriotic education, military-patriotic education, heroic-patriotic education, civil-patriotic education, national-patriotic education.

References

1. The Constitution of the Russian Federation: ofic. text with amendments approved during the all-Russian vote on July 1, 2020. – Moscow: Publishing house “Tsentrsmag”, 2020. – 64 p.
2. About military duty and military service: feder. Law No. 53-FZ of March 28, 1998 (with amendments dated May 26, 2021) // Rossiyskaya Gazeta. – 1998. – No. 64.
3. On youth policy in the Russian Federation: feder. Law No. 489-FZ of December 30, 2020 // Rossiyskaya Gazeta. – 2021. – No. 8352.
4. On education in the Russian Federation: feder. Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (with amendments and additions). dated May 26, 2021 // Rossiyskaya Gazeta – 2012. – No. 303.
5. On the National Security Strategy of the Russian Federation: approved by Decree of the President of the Russian Federation No. 400 dated July 2, 2021 // Rossiyskaya Gazeta. – 2021. – No. 8498.
6. The concept of education of servicemen of the Armed Forces of the Russian Federation: approved by Order of the Minister of Defense of the Russian Federation No. 70 dated March 11, 2004.
7. Federal State Educational standard of higher education in the specialty 40.05.01. Legal support of national security: approved by Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 1138 dated August 31, 2020 // Rossiyskaya Gazeta. – 2020. – No. 8262.
8. Volkov S.S. Criteria of patriotism in Russia /S.S. Volkov, N.L. Puzevich, V.F. Vasilchenkov // Military Thought, 2019. – No. 2. – pp. 146–157.
9. Sociological Encyclopedia: In 2 vols. 2 / National Public-scientific foundation; edited by V.N. Ivanov. – М.: Mysl, 2003. – 861 p.

Критерии оценивания карьерно-ценностных ориентаций работников социального учреждения

Колбасин Виктор Николаевич,

соискатель кафедры социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета
E-mail: Kolbasvik@mail.ru

В статье на основании описания структуры и содержания понятия «карьерно-ценностные ориентации работника социального учреждения» обоснованы критерии, с помощью которых возможно оценить уровень сформированности карьерно-ценностных ориентаций в процессе обучения профессиональным знаниям в системе внутрикорпоративного обучения социальной организации. *Цель* – выявление критериев оценки сформированности карьерно-ценностных ориентаций работников социального учреждения. *Метод и методология проведения работы:* в статье использованы методы анализа, обобщения, анкетирование. *Результаты:* раскрыто содержание понятия карьерно-ценностных ориентаций работников социального учреждения. Получены информативные параметры формирования различных уровней карьерно-ценностных ориентаций. *Область применения результатов:* полученные результаты целесообразно применять организациями социальной сферы в процессе реализации внутрикорпоративного обучения персонала.

Ключевые слова: карьерно-ценностные ориентации, организация социальной сферы, критерии оценки карьерно-ценностных ориентаций.

Введение. Выполняя профессиональные задачи, работники социального учреждения находятся в процессе мониторинга происходящих событий, постановки задач, поиска, принятия, и реализации решений. Эффективность их деятельности опосредована уровнем сформированности карьерно-ценностных ориентаций. Современное социальное учреждение заинтересовано в высоком уровне профессионализма своих сотрудников и в этой связи решает задачи формирования карьерно-ценностных ориентаций работников посредством реализации внутрикорпоративного обучения. Современный педагогический процесс ориентируется на общечеловеческие ценности, что отражается в идеологической, нравственной и профессиональной позиции педагогов, а также в образовании работников.

Все это способствует его ориентации на достижение главной его цели: формирование личности, адекватной современным требованиям общества. В педагогике актуализировано понимание ценности как идеала, принятого личностью, как значимого для нее явления, понятия, установки [1].

«Ценность», являясь основным понятием аксиологического подхода, в настоящее время превратилась в междисциплинарный феномен, интегрирующий знания о развитии общества и требующий для своего изучения привлечения аппарата самых различных наук. Под ценностью понимают особое специфически социальное определение объектов окружающего мира, выявляющее их положительное или отрицательное значение для человека и общества [10]. Ценность – это критерий выбора из альтернативных решений, а также характеристика внутренних потребностей человека. В педагогике понятие «ценность» имеет чрезвычайное значение, т.к. оно определяет не только содержание учебно-воспитательного процесса, но и характеристику результата педагогической деятельности.

Поведение личности в обществе регулируется, прежде всего, ее ценностными ориентациями. Поэтому преодоление отчуждения ценностей от личности составляет ключевую задачу современного образования и общества, облик которого, по большому счету, и формируют ценностные ориентации его граждан.

Проблема формирования ценностных ориентаций, в русле применения аксиологического подхода с позиции А.В. Кирьяковой имеет три последовательные фазы: 1) присвоение ценностей; 2) преобразование личности на основе ценностей; 3) проектирование, прогноз [3];

Помимо этапов, содержание процесса формирования определяется учеными через его основные уровни сформированности (Т.М. Борисова, Н.В. Космачева, Д.К. Сурганова и др.).

Аксиологический подход в реализации внутрикорпоративной системы обучения выступает инструментом в качестве связывающего звена между познавательной и практической деятельностью работников социального учреждения, устанавливая взаимосвязи между ценностями, социальными и культурными факторами, личностью, которая рассматривается как наивысшая ценность общества.

Обращаясь к определению сущности понятия «ценностные ориентации» личности, мы выяснили, что исследованием данного феномена занимались Н.А. Асташова, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, В.А. Слостенин и др. По мнению некоторых исследователей (О.Г. Дробницкого, Т.Н. Казаковой, В.П. Тугаринова), ценности, сформированные в ходе жизнедеятельности социальных групп и общностей, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в структуру личности в виде ценностных ориентаций [6].

В энциклопедическом словаре *Ценностные ориентации* представляют собой «особые, фиксированные качества личности, позволяющие ей ранжировать объекты по их значимости для нее; могут выступать в качестве определенных побуждающих стимулов для достижений поставленных целей, приобретая функцию регуляторов социального поведения».

Ценностные ориентации отражают цели и идеалы, характеризуют потребности и интересы индивида. Включение субъекта в разные виды деятельности является условием их формирования.

В.А. Слостенин и Г.И. Чижакова под ценностными ориентациями понимают «систему устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества [9], и выделяют несколько фаз в процессе их формирования, представленных в Таблице 1.

Таблица 1. Содержание процесса формирования ценностных ориентаций

Фаза формирования	Содержание процесса
Присвоение личностью ценностей	Поиск, оценка, выбор ценностей
Преобразование личности на основе присвоенных ценностей	Уточнение и изменение иерархии личностных ценностей, формирование ценностной установки как готовность действовать в условиях новой иерархии
Самопроектирование или самопрогнозирование личности	Проектирование Я-идеального, прогнозирование и выбор средств, направленных на достижение цели, определение направленности деятельности и поведения личности

Важная часть развития личности принадлежит и карьере, поскольку она связана с социальным статусом, профессиональной активностью и т.д. Из этого следует необходимость применения методов карьерного профессионального развития, заключающегося в изменении ценностных регуляторов личности. Принятие каждого решения в карьере работника должно быть продиктовано системой ценностных ориентаций во избежание конфликтов, деформирующих человека как личность и как квалифицированного специалиста.

В процессе построения карьеры включаются основные социальные и психологические процессы, сопряженные с ценностными ориентациями личности, определяющими вектор её становления. Возможность влияния ценностных ориентаций на процесс формирования карьеры человека обусловлен с одной стороны его социальными ресурсами, представленными в виде обстоятельств его жизни, личными способностями, уровнем профессиональной подготовки, социально-культурными навыками, волей и состоянием его здоровья, как и объективными возможностями с другой стороны. При этом, когда факторы, обязательно связанные с трудовой деятельностью, вынуждают человека изменить свои приоритеты, ценностные ориентиры, это меняет и направление вектора развития карьеры. В силу того, что человек большую часть своего времени связывает с профессиональной деятельностью, ценностные ориентации определяют каждый этап его карьерного становления и направляют его последующие передвижения по этому пути. Эффективное развитие карьеры происходит тогда, когда работник готов в полной мере реализовать свои внутренние ресурсы при наличии определенных внешних факторов. Анализ карьерной ориентации включает такие важные составляющие, как индивидуальное переживание, личностное осмысление профессиональной деятельности, аксиологические составляющие труда.

В зарубежной социальной психологии карьерные ориентации представлены как ценностные ориентации, установки, интересы и другие социально обусловленные побуждения к деятельности.

В нашем исследовании под *карьерными ориентациями* мы понимали группу потребностей, ценностей и способностей, реализация которых в наибольшей степени значима для человека при осуществлении профессиональных выборов. В соответствии с теорией мотивации Э. Шейном выделяется 8 основных ценностей в работе сотрудников, так называемые «якоря карьеры»: «Предприимчивость», «Интеграция стилей жизни», «Вызов», «Служение», «Стабильность», «Автономия», «Менеджмент», «Профессиональная компетентность».

Поскольку для нас являлось важным рассмотрение карьерных ориентаций во взаимодействии с ценностной структурой личности человека, осуществляющего профессиональную деятельность в учреждении социального обслуживания,

мы считаем допустимым использование термина «карьерно-ценностные ориентации работников социального учреждения»

Принимая во внимание этот факт, мы определили **карьерно-ценностные ориентации работников социального учреждения как особые качества личности, с помощью которых она ранжирует потребности, ценности, интересы, профессиональные компетенции, связанные с осуществлением профессиональной деятельности в учреждении социального обслуживания и направленные на помощь людям, служение обществу при сбалансированном образе жизни с социальными гарантиями.** Это определение соотносится с теорией Э. Шейна, согласно которой карьерная установка – это постоянный и устойчивый элемент структуры личности.

Структура карьерно-ценностных ориентаций работников социального учреждения включает: потребности, ценности, интересы, и профессиональные компетенции. Потребности выступают как важный фактор, влияющий на рабочее поведение человека с позиции его карьерных устремлений, воспринимаемых с учетом собственных профессиональных интересов и интересов социального учреждения. Ценности в структуре рассматриваемой проблемы составляют идеальный образ профессиональной деятельности, согласующийся с ориентирами личности и миссии социального учреждения. Интересы включают область внимания работника, побуждающего его к профессиональной деятельности в определенном направлении с учетом сложившихся ценностей и потребностей, расширения профессионального опыта и получения новой информации. Профессиональные компетенции основаны на способности ориентироваться в профессиональной ситуации, в соответствии со спецификой профессиональной деятельности в области концентрации и принятия взвешенных решений. Профессиональные компетенции мы соотносим с профессиональным стандартом специалиста по социальной работе, социальным работником, профессиональную деятельность которого характеризуют специальные (работа в профессии), ценностно-смысловые (морально-этические установки), технические (знания и опыт), личностные (свойства характера) компетенции.

Процедура оценивания сформированности карьерно-ценностных ориентаций работника социального учреждения, как составляющая управленческой подсистемы обеспечивает функции контроля и коррекции. Исследователи, решающие задачи исследования в области сформированности карьерно-ценностных ориентаций с позиции аксиологического, личностно-ориентированного, комплексного подходов, неизменно сталкивались с проблемой оценки ценностей относительно построения карьеры. В условиях задачи заложено очевидное противоречие между субъективным характером личной системы ценностей и требованиями объективности в педагогической диагности-

ке. Опыт и др. авторов позволяет сделать вывод о том, что это противоречие вполне разрешимо, если оценивать не саму систему ценностей, а степень ее проявления в профессиональной деятельности работника социального учреждения. Таким путем шли, например, В.Р. Коновалов [5], Д.А. Солоницын [8] и пр. исследователи. С этой позиции, в качестве критерия диагностики формирования карьерно-ценностных ориентаций работников социального учреждения можно выделить ее функциональность, т.е. ее регулирующее и мотивирующее влияние на профессиональную деятельность и профессиональное развитие работника социального учреждения. Показатели оценки, как мы считаем, должны быть согласованы со структурой карьерно-ценностных ориентаций работника социального учреждения, соответствовать ее структурным компонентам и содержанию.

Разработанный нами критериальный инструмент оценки базировался на прямой и косвенной оценке сформированности карьерно-ценностных ориентаций работника социального учреждения. В качестве критерия прямой оценки использовался критерий функциональности.

Критерий функциональности определяет характеристики регулирования и мотивирования профессиональной деятельности социального работника, специалиста по социальной работе, позволяет оценить нравственные, деловые, организаторские, профессиональные, общечеловеческие и другие личностные качества работника социального учреждения, способствующие принятию оптимальных решений в интересах достижения профессиональных целей социального учреждения.

Низкий уровень позволяет работникам оценивать явления и процессы построения карьеры, на основе исторических аналогий находить их причины и прогнозировать возможные последствия. При достаточном уровне – карьерные оценки и отношение к явлениям карьерного роста определяют профессиональные решения и собственное профессиональное развитие работника. При наличии актуального уровня важной потребностью личности становится творческое преобразование построения карьеры и профессионального взаимодействия, накопленного обществом, системой социального обслуживания Российской Федерации и корпусом профессионалов занятых в системе социального обслуживания Российской Федерации.

Косвенная оценка способствует получению объективных данных о формировании отдельных компонентов карьерно-ценностных ориентаций. Критериями косвенной оценки служат мотивационно-ценностный, компетентностный и личностный критерии, а также рефлексивный критерий.

Механизмы управления, которые включены в управляющую подсистему, представляют собой совокупность действий и приемов, направленных на решение однородных, повторяющихся задач, которые необходимо решать для обеспечения

нормальной жизнедеятельности организационной системы [4]. Ключевыми механизмами, на которые следует обратить особое внимание, мы считаем механизмы мотивации и стимулирования, а также механизмы контроля и самоконтроля. Общие характеристики мотивационного управления, основанного на соответствующих механизмах для образовательных систем разработаны Т.И. Ладзиной [7], Л.А. Шипилиной [12] и другими учеными. Его реализация в ходе формирования карьерно-ценностных ориентаций работников социального учреждения во взаимосвязи с приобщением их к профессиональным знаниям в процессе обучения, как можно определить на основе результатов их исследования, заключается:

- в принятии общей цели (как для педагогического коллектива, так и для работников) и общих принципов формирования карьерно-ценностных ориентаций работников социального учреждения;
- поддержании профессионального интереса к формированию карьерно-ценностных ориентаций и профессиональных отношений совместной деятельности в процессе формирования карьерно-ценностных ориентаций и обучения работников социального учреждения в системе внутрикорпоративного обучения;
- в организации соревнования и включении результатов развития карьерно-ценностных ориентаций в существующие рейтинговые системы оценки профессиональной деятельности;
- в применении системы материального и морального стимулирования за выполнение функциональных обязанностей;
- в использовании дисциплинарной практики;
- в создании ситуаций успеха для коллективов и отдельных людей.

Механизм контроля и самоконтроля, актуализированный в ходе формирования карьерно-ценностных ориентаций во взаимосвязи с приобщением их к профессиональным знаниям в процессе внутрикорпоративного обучения, предполагает, что на оценку и анализ педагогического процесса как организационной системы направлены существующие возможности контроля образовательного процесса в системе внутрикорпоративного обучения, а оценку индивидуальной сформированности карьерно-ценностных ориентаций работника социального учреждения обеспечивает личная его позиция, отражающая стремление к саморегуляции профессионального развития (А.А. Евдокимов [2], Ю.Г. Холод [11]).

Таким образом, процесс формирования карьерно-ценностных ориентаций работников социального учреждения как целостное педагогическое явление, и будет происходить за счет передачи, освоения и использования опыта в решении профессиональных задач в контексте социального обслуживания, в ходе профессионального образования и изучения специальных дисциплин, не может существовать самостоятельно, а встраивается в образовательный процесс внутрикорпоративной системы обучения работников социаль-

ного учреждения в целом и является целостной, но, еще раз подчеркнем, что он не может существовать самостоятельно, а встраивается в профессиональную деятельность и внутрикорпоративный образовательный процесс социальной организации в целом.

Как уже отмечалось, оценка результативности социальной работы должна учитывать показатели, как в количественных параметрах, так и в качественных характеристиках. Если в первом случае результат оценивается путем соотнесения финансовых, материальных, временных и других затрат с уровнем реализации стратегических и тактических целей, то во втором случае достигнутый результат сопоставляется с принятыми стандартами социального обслуживания населения.

Таким образом, систему критериев и показателей оценки результативности социальной работы можно рассматривать как совокупность упорядоченных, органично связанных характеристик (признаков) и процедур (методик), позволяющих адекватно оценить состояние социальной работы и выявить резервы ее развития.

Критериями оценки уровня сформированности карьерно-ценностных ориентаций специалиста социальной сферы служат показатели профессиональной деятельности работника социального учреждения, согласованные со структурой его карьерно-ценностных ориентаций, и соответствующие ее структурным компонентам и содержанию:

- *мотивационно-ценностный критерий*, отражающий понимание и положительную оценку работника социальной сферы целей формирования карьерно-ценностных ориентаций. Данный критерий отражает наличие карьерно-ценностных ориентаций в «социальном векторе». Направленность личности в построении карьеры ориентирована на высокую степень профессиональной подготовленности работника к выполнению определенного вида профессиональной деятельности с учетом его собственных качеств личности, с помощью которых он ранжирует потребности, ценности, интересы, связанные с осуществлением профессиональной деятельности в учреждении социального обслуживания. Направленность качеств личности на помощь людям, служение обществу при сбалансированном образе жизни с социальными гарантиями соотносится с наличием таких карьерных ориентаций как «Служение», «Интеграция стилей жизни», «Стабильность» составляющих «социальный вектор» в построении индивидуальной карьеры.

- *компетентностный критерий*, определяющий наличие системы знаний о средствах и способах реализации карьерно-ценностных ориентаций в профессиональной деятельности работника социальной сферы; Этот критерий выражается в наличии профессиональных компетенций работников, позволяющих на результативном уровне выполнять им должностные функции. Работники, отвечающие требованиям данного кри-

терия осознают свои способности и используют их оптимальным образом. Социальные работники и специалисты по социальной работе, осознающие свою самоэффективность, мотивированы на большее количество усилий для выполнения трудных задач по сравнению с теми специалистами, которые испытывают неуверенность и сомнения в собственных силах.

личностный критерий, предполагающий совокупность действий, позволяющих реализовать карьерно-ценностные ориентации в профессиональной деятельности работника социальной сферы. Общей характеристикой достижения данного критерия является выполнение параметров, отражающих результаты многих видов деятельности, которые фиксируются в ежедневном режиме мониторинга в соответствии с показателями процесса внутрикорпоративного обучения.

рефлексивный критерий, характеризующий наличие рефлексивных умений у специалистов социальной сферы. Понимается нами как механизм профессионально-личностных изменений, результатом которых являются новое ценностное осознание и новые смыслы профессиональной деятельности, компонент общепрофессиональных умений, инструментальное средство организации деятельности. Выражается это через конкретные результаты профессиональной деятельности в виде оказанных социальных услуг работников социального учреждения. Кроме того, в оценку данного критерия включены сведения, отражающие позицию получателей социальных услуг относительно качества предоставленных им услуг специалистами, включенными в образовательную систему учреждения социального обслуживания. Обратная связь такого рода информативна в контексте уровня профессионализма специалиста, оказавшего услугу, с одной стороны, и уровнем удовлетворенности получателя услуги, с другой.

В совокупности перечисленные критерии позволяют оценить уровень сформированности карьерно-ценностных ориентаций специалистов социальной сферы (низкий, достаточный, актуальный).

Поскольку мы исследуем формирование карьерно-ценностных ориентаций в системе внутрикорпоративного обучения работников социальной организации, то предполагаем, что ценностные ориентации применительно к формированию карьеры в социальном учреждении могут иметь качественное своеобразие, заключающееся в содержании и направленности профессиональной деятельности. В этой связи индивидуально выстроенная карьера либо способствует результативности профессиональной деятельности, в случае соответствия карьерно-ценностным установкам профессиональной деятельности в которую погружен работник, либо проявляется диаметрально противоположный результат, поскольку ценностные установки в карьере не отвечают требованиям профессиональной среды.

Литература

1. Дьячкова, М.А. Понятия ценность и духовно-нравственные ценности в педагогике / М.А. Дьячкова // Сибирский педагогический журнал – 2007. № 12. – С. 141–146.
2. Евдокимов А.А. Педагогические условия развития самоконтроля курсантов вузов внутренних войск МВД России в образовательном процессе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Евдокимов Андрей Анатольевич; [Место защиты: С.-Петерб. военный ин-т внутренних войск МВД России]. – Санкт-Петербург, 2014. – 24 с.
3. Кирьянова, А.В. Личность в мире ценностей / А.В. Кирьянова // Вестник РУДН сер. Психология и педагогика. – 2003. – № 1. – С. 187–200.
4. Курин, А.Ю. Дистанционное обучение социальных работников в вузе как средство формирования профессиональной компетентности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Курин Андрей Юрьевич; Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2004. – 23 с.
5. Коновалов, В.Р. Система оценочных показателей как инструмент повышения эффективности риск-менеджмента предпринимательских структур: дис. ... канд. эк. Наук: 08.00.05 / Коновалов Владимир Андреевич. – Москва, 2011. – 165 с. – Место защиты: Российская академия предпринимательства.
6. Макарова, И.А. Аксиологические основы формирования профессиональных ориентаций студентов в системе высшего профессионального образования (на примере специальностей «Социальная работа», «Социальная педагогика»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Макарова Инна Анатольевна.; – Комсомольск-на -Амуре, 2006. – 231 с. – Место защиты: Комсомольск-на-Амуре гос. пед. ун-т.
7. Петрина, З. И., Зубцова М.В., Каткова А.М. Похвала как метод социально-психологической мотивации в спорте: определения, структура, модификации / З.И. Петрина, М.В. Зубцова, А.М. Каткова // Воспитание, обучение, образование: передовые технологии, исследования и разработки. Сб. научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во: Профессиональная наука. 2020. С. 67–72.
8. Солоницын, Д.А. Развитие педагогической культуры офицера в процессе военной службы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Солоницын Дмитрий Александрович. – Москва, 2015. – 24 с. – Место защиты: Воен. ун-т МО РФ.
9. Слостенин, В.А., Чижакова, Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. Пособие для студ. высш. пед. Учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192с.
10. Философский словарь. – М., 1986. – С. 497–498.
11. Холод, Ю.Г. Педагогическая система формирования у курсантов умений самоконтроля учеб-

ной деятельности: на примере технических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Холод Юрий Григорьевич; Саратовский гос. ун-т. – Саратов, 2000. – 18с.

12. Шипилина, В.В. Развитие мотивации достижения у социально-педагогически запущенных младших школьников: дис. ... канд. пс. Наук: 19.00.07/ Шипилина Вероника Васильевна. – Иркутск, – 193 с.

CRITERIA FOR EVALUATING CAREER AND VALUE ORIENTATIONS OF SOCIAL INSTITUTION EMPLOYEES

Kolbasin V.N.

Omsk State Pedagogical University

The article describes the structure and content of the concept "career-value orientations of an employee of a social institution". Criteria are given, by which it is possible to assess the level of formation of career-value orientations in the process of teaching professional knowledge in the system of internal corporate training of a social organization. *The goal* is to identify the criteria for assessing the formation of career-value orientations of employees of a social institution. *Method and methodology of the work*: the article uses mathematical methods, as well as statistical methods of analysis; questioning. *Results*: the definition of career-value orientations of employees of a social institution is given. Informative parameters for the formation of various levels of career-value orientations, their interconnection with the learning process in the intra-corporate system of training of the specialists of social organizations are obtained. *Scope of results*: it is advisable to apply the results obtained by the managerial corps of organizations in the social sphere in the process of implementing internal corporate training of personnel.

Keywords: career-value orientations, organization of the social sphere, evaluation criteria.

References

1. Dyachkova, M.A. The concepts of value and spiritually-moral values in pedagogy / M.A. Dyachkova // Siberian Pedagogical Journal – 2007. No. 12. – p. 141–146.
2. Evdokimov A.A. Pedagogical conditions for the development of self-control of cadets of universities of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the educational process: abstract of dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Evdokimov Andrey Anatolyevich; [Place of defense: St. Peters-

burg. military in-t of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. – St. Petersburg, 2014. – 24 p.

3. Kiryanova, A.V. Personality in the world of values / A.V. Kiryanova // Bulletin of RUDN ser. Psychology and pedagogy. – 2003. – No. 1. – p. 187–200.
4. Kurin, A. Yu. Distance learning of social workers at the university as a means of forming professional competence: abstract. dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.02 / Kurin Andrey Yurevich; Tamb. State Un-ty. G.R. Derzhavina. – Tambov, 2004. – 23 p.
5. Konovalov, V.R. The system of performance indicators as a tool to improve the efficiency of risk-management of business structures: dis. ... cand. ecol. sciences: 08.00.05 / Konovalov Vladimir Andreevich. – Moscow, 2011. – 165 p. – Place of defense: Russian Academy of Entrepreneurship.
6. Makarova, I.A. Axiological foundations for the formation of professional orientations of students in the system of higher professional education (on the example of the specialties "Social work", "Social pedagogy": dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.08 / Makarova Inna Anatolyevna.; – Komsomolsk-on-Amur, 2006. – 231 p. – Place of defense: Komsomolsk-on-Amur state ped. un-ty.
7. Petrina, Z. I., Zubtsova M.V., Katkova A.M. Praise as a method of socio-psychological motivation in sports: definitions, structure, modifications / Z.I. Petrina, M.V. Zubtsova, A.M. Katkova // Upbringing, training, education: advanced technologies, research and development. Collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference. – Novosibirsk: Publishing House: Professional Science. 2020. p. 67–72.
8. Solonitsyn, D.A. Development of the pedagogical culture of an officer in the process of military service: abstract. dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / Solonitsyn Dmitry Aleksandrovich. – Moscow, 2015. – 24 p. – Place of defense: Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation.
9. Slastenin, V.A., Chizhakova, G.I. Introduction into pedagogical axiology: Textbook for students of higher pedagogical institutions. – M.: Publishing Center "Academy", 2003. – 192p.
10. Philosophical dictionary. – M., 1986. – S. 497–498.
11. Kholod, Yu.G. Pedagogical system of formation of cadets' skills of self-control of educational activity: on the example of technical disciplines: abstract. dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.01 / Kholod Yuri Grigorievich; Saratov state. un-ty. – Saratov, 2000. – 18s.
12. Shipilina, V.V. Development of achievement motivation at socio-pedagogically neglected junior schoolchildren: dis. ... cand. ps. sciences: 19.00.07 / Shipilina Veronika Vasilievna. – Irkutsk, – 193 p.

Инженерный дискурс и его роль в формировании современного инженерного образования

Соколова Алла Германовна,

кандидат технических наук, доцент, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет
E-mail: SokolovaAG@mgsu.ru

В данной статье рассматриваются основные признаки терминологии инженерно-строительного дискурса. Инженерный дискурс понимается как некоторое информационное поле, основанное на научном мировоззрении и включающее денотативное содержание инженерной деятельности. Он развился из прикладного дискурс-анализа и прикладной лингвистики и относится к области специализированных языков. В статье рассматривается проблема того, что в настоящее время в дискурсе инженерного образования доминирует дискурс инженерной науки, в то время как другие основные дискурсы практически исключены. Цель данного исследования – направить изменения в том, как практикуется, преподается и структурируется инженерное дело. Изложение работы составляющих дискурсов может освободить архитектуру и инженерию от их нынешних ограничений, поскольку способность критического мышления необходима будущим инженерам. Новый инженерный дискурс выйдет за рамки ограничений, наложенных на него бизнесом и наукой. Острая необходимость в инженерном дискурсе, социально чувствительном, инклюзивном, ориентированном на окружающую среду, и его роль в инженерном образовании не оценима.

Ключевые слова: профессиональный дискурс, английский для специальных целей, термин, строительная терминология, архитектурно-строительный дискурс, языковая профессиональная социализация.

1. Introduction

Professional discourse studies have come into spotlight during the last two or three decades and have developed as a discipline tackling the issues by numerous discourse analysts and specialists in applied linguistics in an academic manner. According to numerous studies, professional discourse developed from the applied discourse analysis and applied linguistics and could be attributed to the area of specialized languages or languages for specific purposes. However, while teaching English for Specific Purposes (ESP), the use of texts only cannot be considered sufficient as speech utterances can be demonstrated to students only in the dynamics of communication.

In this respect, the fundamental work “The Construction of Professional Discourse” (Gunnarsson et al., 1997) is regarded as the most prominent referential anthology. In this book, the authors outlined the following features of professional discourse: explicit goals and occurrence in professional situations involving communicative event itself; the place of communication and the participants; professional discourse is of expert type and consists of terminology, conventional patterns and text genres; professional discourse is always conventionalized; professional discourse is a part of a “socially organized and structured set of activities within a workplace units” (Gunnarsson, 2009, p.8).

The study of professional discourse has been developing along with the related spheres of workplace discourse, institutional discourse, organizational discourse, and corporate discourse. Professional discourse is understood as a complex multidimensional phenomenon integrating communication parties, communicative situation and text itself and represents the abstract invariant description of structural and semantic aspects realized in specific texts.

It should be noted that the notion and term of “discourse” do not have unambiguous interpretation that, in its turn, complicates the study of language formations in the light of discourse. In the language theory, discourse is assumed as the speech, being a purposeful social act, as a component, being a constituent part of people interaction and their cognitive processes that should be studied in conjunction with the lifeforms. The meaning of the term “discourse” has undergone significant changes over the last few decades. First, during the 1960s, it meant a connected sequence of speech acts or sentences, basically it was synonymous to the term “text”. Nowadays, this term is referred to as a complex communicative phenomenon that comprises not only the text but the world picture,

guidelines, points of view, professional opinions, so-called extralinguistic factors that are of paramount importance for text comprehension. Gradually, the term of “discourse” has been incorporated into the learning theory of foreign languages and acquired saliency since the theory and practice of language teaching has been text-oriented.

In Russian linguistic studies, the issue of separating engineering communication into specific discourse structure has never been practically set. The term “engineering discourse” was first coined in 1999 (Avdeyeva, 1999) and later explicitly elaborated (Ptashkin, 2015). The subject of separation engineering discourse was first brought up in connection with the methodology of teaching Russian as a Second Language. In the works of Avdeyeva I.B. (Avdeyeva, 2014), there was implemented the serious research in the sphere of description of engineering reality from the perspective of cognitive mechanisms and the pragmatics of real facts of engineering activity. Starting from extralinguistic factors organizing engineering activity, a researcher is moving towards the description of speech culture of an engineer. Engineering discourse is understood as some information field based on the scientific worldview and comprising denotative content of an engineering activity.

2. Problem statement

The rapidly developing construction industry is considered one of the most important determinants of modern society development defining the urgent need for investigating the communication and specific features of discourse in this sphere. In this context, the study of professional discourse, in particular, in construction sphere, is seen as the most actively developing trend of the modern discourse theory shaping the relevance of the present study. In this paper, the author expresses the concern that the discourse of engineering science is presently dominating in the engineering education discourse, thus other discourses, important for the daily practice of engineering are virtually excluded. Moreover, engineers are presently working under the inappropriate constraints imposed on their profession by the discourses of science and commerce, which have been allowed to determine and delimit the sphere of engineering. This resulted is a serious limitation in an engineer’s capability to research to social effects of their performance and to reflect upon their professional identity and practice (Stonyer, 2002). The hypothesis can be made that the discourse of engineering education and practice is subject to change so that the profession of an engineer can realize the objectives outlined explicitly in professional codes of ethics.

3. Research questions

The object of the present study is the basic discourse forming the key terms, notions and lexis attributed to the professional discourse in the sphere of architecture and civil engineering. In construction sphere of physical output producing the main commercial and non-com-

mercial assets, buildings and structures ready for operation and maintenance, the key denotation is the activity of construction specialists whereas architecture is seen as the art of designing buildings and structures solving aesthetic and social issues.

4. Purpose of the study

The analysis presented in the paper seeks to open the ways to change in how engineering is practiced, taught and structured. It is argued that outlining the workings of the constitutive discourses can unshackle architecture and engineering from its current limitations, i.e. freeing the discourse and allowing engineers to think critically.

5. Research methods

In the present paper, the method of discourse analysis has been applied, this method helps enhance collective understanding of teaching and learning processes, as well as the social, political and historical factors that affect those processes. Discourse analysis is applied as a method of inquiry to wrestle with the issues of context, definitions of text, and notions of professional discourse. Its main purpose is to investigate the functions of language and how the meaning is being constructed in various contexts that comprise political, cultural, social, and historical backgrounds of the discourse, in particular, engineering discourse, which is considered in this study.

6. Findings

Architectural and engineering discourse is a functional and terminological variety of scientific-professional communication represented by means of thematically interlinked texts of the subject area called “Construction”. Architectural and civil engineering discourse, in whole, is marked by cognitive, thematic and structural integrity whereas genre variations of architectural and engineering discourse are distinguished by the level and specifics of the actualized general discourse features (Boettcher & Kim, 2022). It should be mentioned that in the framework of the research, the terms “architecture” and “construction” are considered in the united field terminology as architecture and construction are closely interlinked.

As for any other discourse, architectural and engineering discourse has a field structure whereas in the center of this structure there are the genres fully corresponding to the primary function – professional communication of the society of architects and engineers, such as explanatory notes to drawings, scientific paper, lecture, monograph, educational tutorials of engineering students, etc.

The following could be related to the peripheral genres (Petrova, 2015): practical recommendations for non-specialists, i.e. the Internet-forums created by civil engineers and architects for the purposes not related to work and social interaction, the messages of non-specialists in construction in the Internet-forums, such as texts discussing the issues of construction

and refurbishments of apartments, houses, summer cottages, as well as advertising texts written by the professional society of marketing professional in construction industry.

As the previous studies have shown (Tenopir and King, 2004), engineers spend more than the half of their working time on various types of professional communication, e.g. participation in business meetings, discussions, reading reports, scientific articles, electronic mail for the peers and clients, preparing presentations or claims for projects, technical documents and notes to drawings, developing software complexes, etc. The studies of Australian researchers specialized in engineering education (Johnston, Lee & McGregor, 1996) have enumerated the following kinds of engineering discourse: management of engineering activity that presupposes understanding of technical and financial issues; supporting technological advances and innovation is process, systems and products; industrial design comprising ergonomic and aesthetic issues; engineers must be able to determine whether the system or product design is appropriate; the knowledge of sociology, understanding the place of engineering in cultural and social contexts; environmental challenges being a discursive complex itself; philosophy and ethics, etc.

Engineering is a broad multi-disciplined activity that should be directed into well-determined channels, the same as building blocks and bricks must be standardized to compatible and reliable forms. Thus, the importance and timeliness of national and international regulations, standards, protocols, and procedures can hardly be overstated. Engineering research must be focused on innovation and technological advances aimed at developing new processes, technologies, systems and improving the outcome and productivity. At the same time, focusing on production excludes the issue of distributing the benefits of engineering, the problem comprises the other related discourses of business or politics. That means competing discourses are to be named and articulated whereas their relationships must be debated and openly investigated.

Modern engineering practice is being shaped in some ways that are not directly fall into the terms of the dominant discourse. The drastic shift from hand-on practice or field experience towards the development and technological advancement is taking place nowadays. Thus, development of engineering professional discourse is presently oriented towards the analysis of existing engineering practice based on the design activity. The design activity itself commences from the selection of the issue that is commonly controlled by political or corporate managers. This stage is followed by determining the features of an acceptable solution and generating alternative approaches to solution of the issue. These alternatives then are to be reviewed against the specifications and a preferred solution is to be selected, documented, disseminated to the relevant participants of the design process and implemented. At the final stage, the design outcomes can be reviewed if necessary. The process of design includes continuing adjustment, refinement and

amendment of the problem definition, product as well as production process. Engineering educators and engineers have been struggling to locate design adequately within the framework of the discourse, whereas the importance of developing design skills has been greatly affected by the development of cutting-edge information technologies. The scene of engineers' work is becoming a scene of professional discourse in the modern engineering workplace. It is worth mentioning some features of the occurring shift of contemporary engineering work.

The first principal feature of engineering practice is the paperwork supporting engineering systems and processes as well as the documented products, e.g. technology and maintenance manuals, safety procedures, application instructions, etc. (Aranda et al., 2020). Here, the contribution of modern information technologies comes invaluable as global markets have generated the urgent need for a functional and user-friendly engineering support. Some honorable mentions of globally used software packages include Coins, Foundation, PENTA Enterprise Construction Management, e-Builder Enterprise, Procure, Prolog, On-Screen Takeoff and others.

The second feature is the rising need for so-called "soft skills" or communication skills of architects and engineers imposed by simplified management structures, the necessity to communicate directly with clients and an ever-increasing complexity of multifunctional engineering work. Team cooperation for engineers and architects is essential, moreover engineers are supposed to work effectively with other professional across hierarchies and disciplines. The gap between the outcomes of engineering practice and professional engineering education is commonly interpreted by employers as the shortage of management and communication or interpersonal skills. Unfortunately, these skills are commonly seen as inappropriate and irrelevant by engineering tutors, so not much attention is paid to the development of communication skills in the curriculum of third-level engineering education. However, in the course of their day-to-day work, engineers are often asked to give explanations, justifications, persuade management or clients, or argue and give plausible arguments supporting the selection of an engineering solution. Thus, engineers usually assume that the engineering fact are self-explanatory and there is no need to speak outside their own professional discourse. Nevertheless, engineers must work effectively across disciplines, so they are supposed to be aware of the discursive nature of constructs and to be able to present, explain and provide arguments justifying their validity and significance.

The profession of an engineer today is focused on re-engineering. Nevertheless, the situation is unlikely to change unless the engineering discourse includes social, economic, political, and environmental issues. Engineering education will greatly benefit from the awareness of social responsibility in engineering, e.g. creating facilities for people with reduced mobility, public amenities, recreational zones, etc. The analysis of the problems that engineers face today usually

commences when the key parameters have been determined and set by others, and this places some constraints and limitations. Engineering students usually apply the material of engineering science to well-defined realistic issues and tasks (Beddoes, 2014). However, political issues, for example, are assumed as risky and outside the scope of engineering concern, and often omitted by academics.

Also, engineering practice can be successfully integrated into engineering education by introducing the period of placement, practical training, industrial experience, partaking in student construction brigades, etc. (Klassen & Case, 2022). The approach has proven effective by the existence of persistent cooperative courses in engineering regardless the shortage of funds and sometimes poorly coordinated efforts involved in organization of these courses.

Another interesting practice applied in American engineering institutions is the use of teacher discourse moves (TDMs) encouraging students' learning and engagement in educational process. Mostly, the instructors guide students in active learning activities by using authoritative discourse approach. As opposed to it, TDM is characterized by high dialogic, interactive discourse and improves interaction between instructors and students immensely (Alkhouri et al., 2021).

Nowadays, background learning plays a crucial role in engineering education as young scholars are learning to take part in engineering discourse by using the words, visuals, narratives and routines that enable them to think, communicate and interact effectively (Martin & Betser, 2020). The major purpose of engineering education is identifying the processes by which future engineers acquire fluency in engineering discourse, and how lecturers and instructors can guide them through this process. Thus, involvement in out-of-school activities, e.g. an optional course of informal design, help students to gain interest and learn skills in engineering design.

The shift in policy thinking related engineering education, which was marked by the US National Academy of Engineering report, is of paramount importance. The emphasis of the leaders in engineering education has shifted from fostering engineers based on current socioeconomic demands to actively envisioning and forming the characteristics of engineers in the future (Cao et al., 2021).

7. Conclusions

Thus, it is possible to conclude that multifactorial and polysemantic nature of the notion "discourse" has determined its broad diffusion. Regardless its multidimensional formation, discourse is characterized by the openness. Discourse comprises thematic or logic-conceptual blocks that conceptualize the various fragments of this and that sphere of communication.

As discussed above, the situation with professional engineering and architectural discourse is gradually and slowly changing. While the concepts of diversity, consultation and globalization are dominating, one can observe communication between those support-

ing the prevailing discourse and its challengers. New engineering discourse will go beyond the constraints imposed on it by business and science. The urgent need for engineering discourse that is socially sensitive, inclusive, environmentally-oriented is acute and its role in engineering education cannot be overestimated.

ENGINEERING DISCOURSE AND ITS ROLE IN SHAPING MODERN ENGINEERING EDUCATION

Sokolova A.G.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

The present paper considers principal attributes of the civil engineering discourse terminology. Engineering discourse is understood as some information field based on the scientific worldview and comprising denotative content of an engineering activity. It developed from the applied discourse analysis and applied linguistics and is related to the area of specialized languages. The paper contemplates a problem that the discourse of engineering science is currently dominating in the engineering education discourse while other essential discourses are virtually excluded. The purpose of this study is to direct the change in how engineering is practiced, taught and structured. Outlining the workings of the constitutive discourses can unshackle architecture and engineering from its current limitations as the ability of critical thinking is essential for future engineers. New engineering discourse will go beyond the constraints imposed on it by business and science. The urgent need for engineering discourse that is socially sensitive, inclusive, environmentally-oriented is acute and its role in engineering education is invaluable.

Keywords: Professional discourse, ESP training, term, construction terminology, architectural and civil engineering discourse, language professional socialization.

References

1. Alkhouri, J., Donham, C., Pusey, T., Signorini, A., Stivers, A. & Kranzfelder, P. (2021). Look who's talking: teaching and discourse practices across discipline, position, experience, and class size in STEM College classrooms. *BioScience*, 71(10), 1063–1078. <http://doi.org/10.1093/biosci/biab077>
2. Aranda, M., Seicen Guzey, S. & Moore, T. (2020). Multidisciplinary discourses in an engineering design-based science curricular unit. *International Journal of Technology and Design Education*, 30(3), 507–529. <http://doi.org/10.1007/s10798-019-09517-5>
3. Avdeyeva, I. (1999). Typology of engineering discourses in the context of cognitive linguistics. *Vinogradov readings: Cognitive and cultural approaches to language semantics*. Moscow, Pushkin State Russian Language Institute.
4. Avdeyeva, I. (2014). Cognitive dissonance as the reason of failure when teaching Russian as a foreign language in higher education institutions of engineering specialization. *RUDN University Bulletin. Series: Education issues: languages and specialty*, 3, 81–87
5. Beddoes, K. (2014). Methodology discourses as boundary work in the construction of engineering education. *Social Studies of Science*, 44(20), 293–312, <http://doi.org/10.1177/0306312713510431>
6. Boettcher, M., Kim, R. (2022). Arguments and architectures: Discursive and institutional structures shaping global climate engineering governance. *Environmental Science and Policy*, 128, 121–131. <http://doi.org/10.1016/j.envsci.2021.11.015>
7. Cao, C., Ma, X., Case, J., Jesiek, B., Knight, D., Oakes, W., Paretto, M., Tang, X., Xie, Z. & Zhao, H. Visions of engineers for the future: a comparison of American and Chinese policy discourses on engineering education innovation. *ACEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*, 176961
8. Johnson, S., Lee, A. & McGregor, H. (1996). Engineering as captive discourse. *Society for Philosophy and Technology Quarterly Electronic Journal*, 1(3), 128–136. <http://doi.org/10.5840/techne199613/413>
9. Klassen, M., Case, J. (2022). Analyzing the arguments made about the field of engineering education research. *Journal of En-*

- gineering Education, 111(1), 214–231. <http://doi.org/10.1002/jee.20440>
10. Martin, L., Betser, S. (2020). Learning through making: the development of engineering discourse in an out-of-school maker club. *Journal of Engineering Education*, 109(2), 194–212. <http://doi.org/10.1002/jee.20311>
 11. Petrova, L. (2015). Architectural and linguistic discourse as an independent object of linguistic studies. *Eurasian Union of Scientists*, 3–6(12), 69–71.
 12. Ptashkin, A. (2015). Some comments on the modern power engineering discourse in English. *International Journal of Applied and fundamental research*, 10(3), 577–580.
 13. Sidelnik, E., Melnik, O. & Burenko, L. (2016). Engineering discourse in the structure of the ESP training at Southern Federal University. *Universal Journal of Educational Research*, 4(3), 511–515. <http://doi.org/10.13189/ujer.2016.040306>
 14. Stonyer, H. (2002). Making engineering students – making women: The discursive context of engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 18(4), 392–399.
 15. Tenopir, C., King, D. (2004). Communication patterns of engineers. *Institute of Electrical and Electronical Engineers*.

Использование здоровьесберегающих технологий на занятиях по инструментальной подготовке будущих учителей музыки

Тагариева Ирма Рашитовна,

доктор педагогических наук, доцент, заместитель научного руководителя научно-исследовательского института стратегии развития образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы
E-mail: irma_levina@mail.ru

Дайнова Гузель Закуановна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры музыкального и хореографического образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы
E-mail: dainovagz@yandex.ru

Камалиева Гульнара Раильевна,

Преподаватель, преподаватель кафедры музыкального и хореографического образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы
E-mail: lyabemol@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы здоровьесберегающих технологий, которые используются в процессе подготовки будущих учителей музыки. Профессиональная подготовка будущего учителя музыки на современном этапе приобретает новые векторы, связанные с модернизацией процесса образования в целом. Инструментальная подготовка при этом является важнейшим направлением развития профессионального мастера будущего учителя музыки. Проанализированы работы авторов, изучающих воздействие музыкальных произведений на человеческий организм. В исследовании обосновываются различные формы работы на практических занятиях со студентами в процессе их вузовского обучения, связанные с музыкотерапией. Исследуя воздействие музыкотерапии, авторы определяют положительное влияние музыкальных выразительных средств на профессиональное развитие и формирование компетенций будущего учителя музыки у студентов, обучающихся по направлению «Музыкальное образование».

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, музыкальная арт-терапия, будущие учителя музыки, исполнительские фортепианные приемы звукоизвлечения.

Современное высшее образование предполагает подготовку и формирование высококвалифицированных специалистов педагогического направления в области музыкального образования. «Повышение качества, доступности, эффективности образования, его непрерывный и инновационный характер, рост социальной мобильности и активности молодёжи, её включённости в различные образовательные среды делают систему образования важным фактором обеспечения национальной безопасности России, роста благосостояния её граждан» [1, с. 20]. В самостоятельной профессиональной педагогической деятельности современные учителя музыки смогут внедрять инновационные педагогические технологии, объединяющие достижения различных наук таких как педагогика, психология, философия, медицина. Процесс обучения и подготовки будущих учителей музыки сопряжен с развитием их индивидуальных способностей, которые помогают формированию их как креативных личностей [6]. Благодаря новому типу мышления, подразумевающего оригинальные пути решения проблем, происходит саморазвитие и самореализация студентов, будущих учителей музыки. В основе образовательного процесса содержатся разнообразные факторы, связанные с эмоциональной образной сферой, способствующей формированию художественного образа и возможности создания творческой индивидуальности будущих учителей музыки.

Вопросы развития креативных способностей, а также появления образного мышления и многостороннего личностного развития посвящены труды таких исследователей как В. Петрушин, В. Федоришин, А. Козирь, Г. Эржемский, О. Полякова, Т. Рейзенкинд [5]. Подготовка будущих учителей музыки представляет собой комплексный процесс, основанный на таком взаимодействии и общении между собой преподавателей и обучающихся, в результате которого происходит развитие и формирование музыкально-художественных представлений каждой личности, не присущие ей раньше. При этом важную роль играют погружение в мир «композиторского творчества», ведь «Музыкальные образы рождаются в сознании композитора и посредством музыкальных звуков передаются слушателю, причем выражая не только те события, которые окружают художника, но и его отношения к ним. Все это можно обозначить понятием творческая деятельность музыканта, которая таким способом и передает оценку автора к социальным явлениям мира и общества» [2, с. 25]. В процесс обучения будущих учителей музыки

должны включаться использование нетрадиционных методов, таких как арт-терапия [6]. Музыкальная терапия относится к одному из видов арт-терапии. Изучая воздействие музыкальной терапии Е. Отич, В. Орлов, О. Фурса пришли к заключению, что внедрение музыки необходимо для психической коррекции негативных душевных состояний. Терапевтический эффект музыкальных произведений при подготовке будущих учителей музыки способствует их самовыражению через проявление различных настроений, чувств и состояний. Музыкальная терапия состоит из нескольких видов музыкальной деятельности таких как слушание музыки, анализ прослушанных произведений, импровизация на музыкальных инструментах [9]. В результате внедрения и реализации данных видов музыкальной терапии возможны контакты и общения между преподавателями и студентами, а также авторами произведений, исполнителями, слушателями и инструментами.

Современные исследователи, изучающие воздействие музыкальных произведений на человеческий организм и, в частности, на головной мозг пришли к выводу, что в процессе эволюции человечества не существовало ни одной эпохи или формации без музыкальной культуры [9]. Известный педагог Г. Пихт считал, что только благодаря наличию музыки происходило формирование человеческого, гуманного внутри каждого человека. Именно музыкальное искусство может защитить современного человека от негативного воздействия разрушительных процессов, связанных с дисгармонией внешнего и внутреннего миров. Следовательно, музыкальная арт-терапия не только увеличивает эстетические потребности каждого человека, но и способствует познанию самого себя и своего индивидуального потенциала, управляет эмоциональным состоянием и выстраивает межличностные взаимоотношения, устраняет конфликтные и кризисные ситуации и обстоятельства [8].

В исследованиях К. Яцкевича указываются две основные формы музыкальной терапии – это рецептивная и активная формы. Рецептивная форма применяется для устранения нервного, психического перенапряжения и восстановления коммуникативных взаимоотношений. Активная форма музыкотерапии реализуется через воспроизведение и импровизацию музыкальных произведений на музыкальных инструментах. Инструментальная импровизация способствует раскрытию и самовыражению творческого потенциала. По мнению Г. Деккера-Фойгта человек выбирает определенный инструмент, исходя из своего внутреннего состояния и мировоззрения [2]. Внедрение инструментальной импровизации в музыкальную педагогическую деятельность формирует ассоциативное и образное мышление для самореализации будущих учителей музыки. Благодаря направленному воздействию разнообразных раздражителей на органы чувств, а особенно звуковых, происходит эмоциональная реакция человека. К наиболее

воздействующим на человека музыкальным выразительным средствам относятся ритмический рисунок, динамические оттенки, звуковысотность, ладовая окраска, приемы звукоизвлечения, форма произведения.

Исследуя воздействия музыкальных произведений на эмоциональное самовыражение человека Г. Деккер-Фойгт разграничил музыку на две составляющие, а именно, эрготропную и трофотропную [2]. Характерными чертами эрготропной музыки выступают мажорный лад, ритмический рисунок с пунктиром, четный размер, темповые ускорения, яркие динамические оттенки, использование акцентов, штрих *staccato*, звучания диссонансов. Такие музыкальные выразительные средства способствуют к стимулированию и активизации напряжения. Исполнение маршеобразных произведений, имеющих четырехдольный метроритм, пунктирный ритмический рисунок, динамические оттенки «*f*» и «*ff*» воздействует на вегетативную нервную систему человека и на подсознательном уровне активизирует его действия. Комбинация определенных ритмических рисунков в сочетании с яркой громкостью оказывают воздействие на часть головного мозга, отвечающую за обработку внешней информации и снижающую чувствительность. Трофотропная музыка способствует расслаблению и раскрепощению человека. Характерными чертами такой музыки является минорная окраска, гармонические консонансы, негромкие динамические оттенки, равномерный ритмический рисунок. Данная музыка воздействует на внутренний мир человека и управляет его состоянием изнутри. Основной исполнительский прием звукоизвлечения *legato*, то есть прием исполнения кантиленных жанров, требующих певучего звучания, озвученного мягкого «*p*», очень выразительного интонирования музыкальной ткани.

В исследовательских работах В. Девуцко определяются основные факторы, влияющие на музыкальное воздействие, к которым относятся звуковысотная и регистровая характеристики, метрическая пульсация, ритмическое чувство, динамика. Например, более громкая динамика интенсивнее раздражает слуховые рецепторы, так как акустической энергии при этом вырабатывается больше, поэтому более длительное звучание повышенной громкости может оказать негативное воздействие на состояние человека на подсознательном уровне [5]. Огромное значение имеет расположение звуков и их регистровое звучание. Звуки среднего регистра наиболее часто задействованы в музыкальной ткани. Их звучание не такое яркое как у звуков крайних регистров, поэтому они воспринимаются слухом более приятно и не вызывают отрицательных последствий.

Основной задачей для музыкальной арт-терапии Г. Деккер-Фойгт определяет согласованность внутреннего и внешнего миров каждого человека [2]. К такому же выводу в своих научных трудах приходят В. Орлов, О. Фурса, Е. Отич утверждающие, что решение конфликтных ситуаций, бла-

годаря регулированию эмоционального состояния возможно через самовыражение в музицировании. Имея собственную частоту вибраций, каждый звук оказывает воздействие на каждую клетку человеческого организма. В результате возникающего резонанса между вибрациями музыкальных звуков и вибрациями человеческого тела, происходит гармонизация человеческого сознания и внутренних физиологических процессов [6].

Музыкальные произведения позволяют пережить все происходящие события во внутреннем и во внешнем мирах человека, которые возможно отразить различными средствами музыкальной выразительности [10]. Композиторы, используя различный музыкальный инструментарий, воплощают собственное мировоззрение, эмоции, чувства, впечатления в музыкальных произведениях. В фортепианном произведении башкирского композитора Р. Яхина «Вальс-экспромт», композитор одновременно сочетает эрготропную и трофотропную направленность. Использование данного произведения в наших экспериментальных исследованиях, связанных с внедрением здоровьесберегающих технологий благодаря музыкальной арт-терапии показало, что «Вальс-экспромт» оказывает благоприятное воздействие на человеческое сознание и подсознание.

«Вальс-экспромт» состоит из нескольких разделов. Произведение написано в мажорном ладу, в трехдольном размере. В первом разделе ритмический рисунок представлен четвертными и половинными длительностями. Такой ритмический рисунок более крупными длительностями придает равномерное движение музыкальной мысли, а трехдольный размер способствует более легкому восприятию такого ритмического рисунка. Мажорный лад, приятный для слухового восприятия, формирует позитивные эмоции и положительные впечатления. Основной динамический оттенок «р» успокаивает и настраивает нервную систему на отдых и расслабление. Основной прием звукоизвлечения legato позволяет исполнять мелодию и аккомпанемент певуче, а гибкая линия развития способствует более выразительному звучанию, формирующему душевное равновесие от наслаждения музыкальными интонациями [10]. В процессе разучивания данного музыкального фрагмента, решая исполнительские задачи, студент-музыкант испытывает положительное терапевтическое воздействие, которое имеет благоприятные последствия для человеческого организма.

В следующем разделе движение ускоряется и появляются более мелкие длительности. Музыкальный материал партии правой руки строится на восходящем и нисходящем движениях восьмыми длительностями. Равномерный ритмический рисунок в партии правой руки восьмыми длительностями, а в партии левой руки четвертными длительностями закладывает ощущение стабильности. Пассажи в партии правой руки исполняются мягким прикосновением «подушечками» пальцев к клавишам, в результате которого появляется

легкое звучание и приятная выразительная мелодия, формирующие светлый образ и правильный исполнительский аппарат [10]. В качестве здоровьесберегающей технологии выступает звукоизвлечение на legato, объединяющее одновременное движение пальцами с подключением пластичного запястья. Благодаря правильным движениям и действиям исполнительского аппарата, студент-музыкант сохраняет его работоспособность длительное время без повреждений и добивается легкого звучания фортепианной фактуры, которое создает ощущение кружения в вальсе, то есть рисует в представлениях человека картину прекрасного танцевального момента.

В следующем разделе меняется темп, движение становится менее подвижным. Появляется аккордовая фактура и в партии правой руки, и в партии левой руки. Динамика звучания становится насыщенной. Исполнение аккордов усилено использованием акцентов и «клиньев». Развитие музыкальной мысли построено на восходящем движении и звучании фактуры в результате этого в третьей октаве, струны которой гораздо тоньше, благодаря чему звуки верхнего регистра очень звонкие и пронзительные. Для исполнения данной фактуры к работе пальцев подключаются крупные мышцы спины и всего исполнительского аппарата. Здесь на исполнителя и слушателя воздействуют яркие динамические оттенки, объемное звучание, которое способствует не расслаблению, а наоборот, мобилизации и работоспособности. Использование пунктирного ритмического рисунка еще острее подчеркивает такую тенденцию. Прием звукоизвлечения staccato усиливает данное воздействие своим отрывистым звучанием. Создавая такое напряжение в звучании, студент-музыкант сбрасывает через мышечную работу опорно-двигательной системы напряжение, накопившееся у него внутри и в этом проявляется здоровьесберегающее действие исполнительского процесса [4].

В следующем разделе меняется тональный план и появляется минорный лад. Для этого раздела характерны более спокойное движение и многочисленные темповые отклонения. Использование тихих динамических оттенков, развитие музыкальной мысли четвертными и половинными длительностями придают размеренное движение и умиротворение [5]. Выразительное интонирование все фактурных слоев и певучее звукоизвлечение на legato создают релаксирующий эффект, который у студента-музыканта устраняет душевное перенапряжение.

Далее происходит чередование этих разделов и возвращение первоначального музыкального материала. Заключительный раздел отличается разнообразием фортепианных фактурных элементов. Начинается этот раздел на «р» пассажами в партии правой руки и аккомпанементом в партии левой руки, состоящим из выдержанного баса и аккордов на его фоне. Стремительное движение восьмыми длительностями приводит к развитию

музыкальной ткани и звучанию ее в третьей октаве. Дальнейшее развитие связано со сменой фактуры и одновременным исполнением интервалов двумя руками вместе на *staccato*, с постепенным увеличением звучания, начиная с «*mf*» до «*sff*». При исполнении заключительного раздела учащие принимают разнообразные группы мышц опорно-двигательной системы. Решая исполнительские задачи, студент-музыкант приводит в действие все зоны исполнительского аппарата и на физиологическом уровне в результате происходит взаимодействие всех структурных участков от кончиков пальцев до центральной нервной системы. Работа над исполнением приемов звукоизвлечения и звучанием в заключительном разделе, будущие учителя музыки оказывают воздействие на процесс передачи импульсов, на скорость передачи информации, на воспроизведение действий [10]. Различные фортепианные исполнительские элементы, которые использованы композитором в заключительном разделе и различные приемы звукоизвлечения, необходимые для их исполнения, формируют здоровьесберегающие технологии, способствующие сохранению здоровья, а также развитию не только опорно-двигательной системы, но и структурных составляющих частей и элементов головного мозга будущих учителей музыки.

Таким образом, уникальностью фортепианного произведения «Вальс-экспромт» Р. Яхина является содержание в одном произведении характерных музыкальных средств выразительности для эрготропной и трофотропной музыки. Процесс изучения студентами музыкального направления, будущими учителями музыки, данного произведения показал, что музыкальная арт-терапия способствует возникновению психологического равновесия и душевной гармонии [8]. Работая над инструментальным исполнительским мастерством, используя исполнительские приемы звукоизвлечения в качестве здоровьесберегающей технологии, возможно влиять на эмоциональную, образную сферу будущих учителей музыки и, формировать и направлять их креативную деятельность [7]. Развивая способности к самореализации каждой личности, музыкальная арт-терапия повышает уровень эстетического восприятия и эмоциональной реакции на произведения культуры и искусства.

Последние исследования, проводимые в области музыкальной арт-терапии подтвердили гипотезу о положительном воздействии музыки на нервную и психическую системы человеческого организма, а также о звуковом взаимодействии, вызывающем ответные вибрации в человеческом организме и возникающих энергетических потоках [6]. Инструментальное фортепианное исполнительство, подразумевающее использование всех пальцев рук, способствует постоянным контактам и взаимодействию рук и мозга, которые помогают гармонизировать тело и разум, раскрывают потенциал и оказывают позитивное влияние на интеллектуальную деятельность. Благодаря очень

тесной взаимосвязи между функциональной работоспособностью опорно-двигательной системы и центральной нервной системы, огромное значение приобретают здоровьесберегающие технологии, внедряемые в образовательный процесс и реализуемые в блоке инструментальных дисциплин во время индивидуальных занятий со студентами-музыкантами, будущими учителями музыки [4]. Совершая неоднократные манипуляции пальцами и руками, будущие учителя музыки не только сохраняют свое здоровье, но и способствуют развитию отделов головного мозга. Современная жизнь требует быстрого темпа мышления. Сейчас это необходимо как специалистам в интеллектуальной сфере, так и профессионалам творческих направлений. Для ускорения мыслительного процесса каждый человек должен осознанно выбирать способы саморазвития. Для того, чтобы быстрее думать, необходимы ежедневные тренировки и инструментальное исполнительство позволяет систематически в процессе разучивания и исполнения музыкальных произведений обеспечивать умственную работу [7]. Предполагая умственную и психологическую настройку, своевременное переключение приемов звукоизвлечения, постоянный анализ исполнительской деятельности, инструментальное исполнительство как вид музыкальной арт-терапии создает условия для формирования интеллектуального мышления у будущих учителей музыки.

Литература

1. Гуров В.Н., Гурова Е.В., Левина И.Р. Институт педагогики в контексте новых вызовов времени: новая школа и инновационные специалисты // *Инновации в образовании*, 2012. – № 7. – С. 19–32.
2. Деккер-Фойгт Г.Г. Введение в музыкотерапию/ Г.Г. Деккер-Фойгт. – С.Пб.: Питер, 2003. – 208 с.: ил. – (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
3. Левина И.Р. Психолого-педагогические факторы развития социального интеллекта педагога-музыканта // *Образовательный вестник Сознание*, 2020. – Т. 22. – № 4. – С. 23–27.
4. Надеева М.С. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе // *Эксперимент и инновации в школе*. 2012. № 1. С. 14–18.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: теория и практика. – М., 2008. – 36 с.
6. Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг/Под ред. А.И. Копытина. – М.: «Когито-Центр», 2017. – 288 с.
7. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: «Классика-XXI», 2017. – 184 с.
8. Хеммель П.М. Через музыку к себе. Как мы познаем воспринимаем музыку. – М.: «Классика-XXI», 2017. – 248 с.
9. Чернега А.А. Лекарство, которое слушают, или как укрепить здоровье детей при помощи му-

- зыкотерапии?//Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 5. С. 68–71.
10. Юдовина-Гальперина Т. Музыка и здоровье. Ранняя диагностика функциональных заболеваний. – СПб.: Изд-во «Союз художников», 2002. – 40 с.

USING HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES AT CLASSES ON INSTRUMENTAL PREPARATION FUTURE MUSIC TEACHERS

Tagarieva I.R., Dainova G.Z., Kamaliev G.R.

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

The article deals with the issues of health-saving technologies that are used in the process of training future music teachers. The professional training of the future music teacher at the present stage is acquiring new vectors related to the modernization of the education process as a whole. At the same time, instrumental training is the most important direction in the development of professional skills of the future music teacher. The works of authors studying the impact of musical works on the human body are analyzed. The study substantiates various forms of work in practical classes with students in the process of their university education related to music therapy. Exploring the impact of music therapy, the authors determine the positive impact of musical expressive means on the professional development and formation of the competencies of the future music teacher among students studying in the direction of “Music Education”.

Keywords: health-saving technologies, musical art therapy, future music teachers, performing piano sound production techniques.

References

1. Gurov V.N., Gurova E.V., Levina I.R. Institute of Pedagogy in the Context of New Challenges of the Time: New School and Innovative Specialists // *Innovations in Education*, 2012. – No. 7. – P. 19–32.
2. Dekker-Voigt G.G. Introduction to music therapy / G.G. Dekker-Voigt. – St. Petersburg: St. Petersburg, 2003. – 208 p.: ill. – (Series “Golden Fund of Psychotherapy”).
3. Levina I.R. Psychological and pedagogical factors in the development of the social intelligence of a teacher-musician // *Educational Bulletin of Consciousness*, 2020. – V. 22. – No. 4. – P. 23–27.
4. Nadeeva M.S. Health-saving technologies in elementary school//*Experiment and innovations at school*. 2012. No. 1. pp.14–18.
5. Petrushin V.I. Musical psychotherapy: theory and practice. – M., 2008. – 36 p.
6. Practical art therapy: Treatment, rehabilitation, training / Under the editorship of Al Kopytin. – M.: “Kogito-Center”, 2017. – 288 p.
7. Razhnikov V.G. Dialogues about musical pedagogy. – M.: “Classics-XXI”, 2017. – 184 p.
8. Hemmel P.M. Through music to yourself. How do we perceive music. – M.: “Classics-XXI”, 2017. – 248 p.
9. Chernega A.A. The medicine that people listen to, or how to improve the health of children with the help of music therapy?// *Municipal education: innovations and experiment*. 2012. No. 5. pp.68–71.
10. Yudovina-Galperina T. Music and health. Early diagnosis of functional diseases. – St. Petersburg: Publishing House “Union of Artists”, 2002. – 40 p.

Психологические условия развития навыков иноязычного аудирования у младших школьников

Котелевская Антонина Сергеевна,

студент, ассистент, Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
E-mail: toncha0910@gmail.com.

В статье рассматриваются особенности когнитивного развития младших школьников, а также взгляды ученых на данную проблему. Л.С. Выготский, изучавший теорию развития ребенка, придавал значение социальному фактору в развитии ребенка и существованию тесной связи между усвоением языка и развитием мышления [1]. Как известно, главной целью изучения языка является умение говорить на иностранном языке, а аудирование это составляющая часть устной речи, понимание речи на слух. Аудирование взаимодействует с другими видами речевой деятельности, такими как говорение, письмо, чтение, однако имеет и свои характерные черты. Автор показывает механизмы аудирования, порядок развития видов речевой деятельности и условия формирования речевой деятельности у младшего школьника.

Ключевые слова: «когнитивное развитие», «мотив», «механизмы аудирования», «фонематический слух», «речевосприятие», «устная речь».

Одной из главных целей обучения иностранному языку в начальной школе является приобретение начальных умений устного иноязычного общения. Аудирование, также как и говорение, обеспечивает возможность общения.

Существуют различные трактовки данного термина. И.Л. Колесникова определяет «аудирование» как рецептивный вид речевой деятельности, представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух. Существуют различные трактовки данного термина. И.Л. Колесникова определяет «аудирование» как рецептивный вид речевой деятельности, представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух. Пассов Е.И. описывает «аудирование», как слушание с пониманием или понимание речи на слух [2]. Однако не стоит путать понятия «слушание» и «аудирование», так как слушание – лишь акустическое восприятие звукоряда, в отличие от аудирования – более сложного процесса, который включает в себя также понимание и интерпретацию получаемой информации.

В английском языке не представлен термин «аудирование». По мнению Е.Н. Солововой, «Listening comprehension», то есть восприятие и понимание со слуха, лучше всего передает сущность этого самостоятельного вида речевой деятельности [3]. Выделяется непосредственное (диалог) и опосредственное аудирование (радио, телевидение).

Речевое общение – это двусторонний процесс, поэтому аудирование является важным аспектом обучения иностранным языкам. Стоит отметить, что ранее методисты мало уделяли внимание аудированию. Н.В. Елухина в своей статье середины 90-х годов пишет о том, что аудирование считалось достаточно простым умением, а понимание речи прививается стихийно, вместе с умением говорить [4]. Многие учителя до сих пор недостаточно уведомлены о психологических и лингвистических сложностях аудирования и способах преодоления трудностей [5]. Более того, обучение иностранному языку в школе базируется на зрительном анализаторе, а не на слуховом, и слуховая память у школьников развивается хуже зрительной. Теоретически и экспериментально было доказано, что необходимо использовать специальные дополнительные упражнения для развития понимания устной речи в различных условиях общения, тем самым развивая умения аудирования.

В учебном процессе аудирование является как целью, так и средством обучения иностранному языку. Аудирование как средство обучения помогает овладеть звуковой стороной иностранного языка, его фонемным составом, ударением, ритмом, интонацией, что непосредственно играет важную роль на начальном этапе изучения языка. Безусловно, с помощью аудирования отрабатываются лексические и грамматические навыки. Школьники знакомятся с новым языковым и речевым материалом в интересной для них форме. Но, как уже упоминалось ранее, главная цель аудирования – понимать речь других людей, а на уроке английского языка в младших классах учащимся необходимо понимать речь учителя и одноклассников. Ведь понимать речь – значит понимать грамматическую структуру предложения, акцент говорящего, лексический запас. С самых первых уроков иностранного языка младший школьник должен учиться понимать аутентичную иностранную речь носителя языка и отвечать ему связано и понятно. Учитель, в свою очередь, должен создавать все условия для этого.

Под «когнитивным развитием» понимается развитие всех видов мыслительных процессов, таких как восприятие, формирование понятий, воображение и логика, память, решение задач. Когнитивное развитие тесно связано и с развитием иноязычной речи. Теорию когнитивного развития разработал швейцарский философ и психолог Жан Пиаже, впоследствии она положила начало множеству понятий в области психологии развития [6]. Он рассматривал интеллект человека как образец адаптации к требованиям внешней среды. Выяснилось, что действия людей в окружающей среде конструируют их собственные когнитивные способности. А на развитие интеллекта ребенка влияют такие факторы, как созревание, опыт, обучение и воспитание. Жан Пиаже считал, что в возрасте до 15 лет легче всего вложить в сознание ребенка те знания и навыки, которые он сможет использовать во взрослой жизни, что и послужило основой для разработки метода совершенствования когнитивных способностей.

Отечественный психолог Л.С. Выготский также сделал большой вклад в обоснование теории развития ребенка, его мышления и речи [1]. Он придавал значение социальному фактору в развитии ребенка и существованию тесной связи между усвоением языка и развитием мышления.

Е.И. Пассов также рассматривал данную проблему [2]. Когнитивный подход он представлял синонимом познавательного подхода, то есть слово «когнитивный» является синонимом «познавательного». «Познавательное развитие, в свою очередь, обеспечивается когнитивными процессами – речью, восприятием, вниманием, памятью и пр.» [2]

Такие ученые, как И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, И.М. Румянцева доказали, что речь – это психический процесс, составляющим которого являются все психические процессы, как когнитивные, так

и эмоциональные. Как известно, речь бывает устная и письменная. Аудирование – это составляющая часть устной речи, как двустороннего процесса – принятия информации реагирования на нее. Установлено, что применительно к младшему школьному возрасту приоритетное значение имеет формирование следующей совокупности когнитивных способностей [7]:

- способность к фонологическому осознанию иноязычной речи, облегчающая освоение письма и чтение на неродном языке;
- оперативная память, сохраняющая речевые цепочки различной протяженности;
- слуховое и зрительное внимание;
- способность к вероятностному прогнозированию

Знание механизмов аудирования необходимо для формирования умений аудирования. Н.И. Жинкин, психолог, языковед, автор трудов о механизмах и процессах речеобразования, сделал большой вклад в развитие данной темы [34]. Он сформулировал закономерности различия и узнавания при слуховом восприятии, которые помогли методистам в дальнейшем определить основные механизмы аудирования.

Отечественные психологи Н.И. Жинкин и И.А. Зимняя выделили основные четыре механизма аудирования: память, речевой слух, вероятностное прогнозирование и механизм артикулирования [8]. Более того Е.Н. Соловова описала каждый из механизмов в своей книге по методике обучения иностранным языкам [9].

Исследования прошлых лет доказали, что сформированный фонематический слух (речевой слух) и хорошо функционирующая система слухового восприятия являются основой для развития устной и письменной речью.

Фонематический слух – это способность человека к распознаванию речевых звуков, представленных фонемами данного языка. Он обеспечивает восприятие устной речи, деление ее на смысловые синтагмы, словосочетания, слова. Он формируется при восприятии устной речи и собственном проговаривании слов. Благодаря этому механизму происходит узнавание знакомых образов в потоке речи. Очевидно, что такое выделение единиц восприятия речи, их различение, а значит, и узнавание их характерных признаков возможно лишь при наличии хорошо тренированного речевого слуха [9]. Если у школьника не сформирован фонетический слух, это приведет к нарушениям в письме и чтении, к проблемам понимания текстов. Ребенок начинает путать фонемы близкие по звучанию при их проговаривании, а значит ему становится труднее воспринимать иностранные слова на слух и правильно их произносит.

Специалист в области лингводидактики М. Темплин (Templin М.С.) в конце 50-х годов проводил тестирование, которое показало, что речевой слух наиболее активно развивается в возрасте до 8 лет (на пропедевтическом этапе школьного иноязычного образования, 1–2 класс), что совпадает с пе-

риодом нарастания разговорчивости. В этом возрасте дети отличаются природной любознательностью, отсутствием «языкового барьера», высокой пластичностью природного механизма усвоения языка и имитационных способностей. Далее речевой слух продолжает совершенствоваться, но уже без резких скачков в развитии.

Работа по формированию фонематического слуха включает задания на развитие слухового внимания и слухоречевой памяти. Упражнения проводятся в определенной последовательности и состоят из трех этапов:

1. выделение из слов отдельных звуков;
2. анализ простейших односложных слов;
3. овладевают навыком звуко-слогового анализа и синтеза двух-трёхсложных слов.

Человеку недостаточно просто понять речь на слух, так как ее надо еще и запомнить. Вторым основным механизмом аудирования выступает память. Психологи выделяют два основных вида памяти: долговременную и кратковременную. Третий вид памяти – оперативная. Это кратковременная память, но удерживает информации дольше 10 секунд.

Третьим механизмом аудирования выступает вероятностное прогнозирование. Под вероятностным прогнозированием понимается порождение гипотез, предвосхищение хода событий. Контекст, компенсаторные умения, которые позволяют понимать речь в условиях помех, недоговоренностей, недостатка внимания – все это тесно связано с механизмом вероятностного прогнозирования. Оно основывается на механизме памяти и существенно облегчает процессы восприятия и понимания текста и речи.

В методике выделяют структурное и смысловое прогнозирование. Смысловое прогнозирование включает в себя знание контекста, происходящей ситуации, и предвосхищать на уровне содержания то, что еще не предъявлено для непосредственного восприятия. А лингвистическое прогнозирование позволяет на основе лингвистического опыта, знания системы языка и правил речевого общения строить гипотезы использования последующих слов в предложении.

Последним механизмом является артикулирование. Е.Н. Соловова пишет, что во время прослушивания мы дополнительно проговариваем речь, то есть происходит процесс артикулирования [9]. Отмечается повышение уровня аудирования от повышения четкости проговаривания. Ученик, который имеет привычку проговаривать «про себя» информацию, лучше ее поймет и зафиксирует в памяти.

Согласно З.Н. Никитенко, аудированию и развитию слуховых сенсорных функций необходимо уделять особое внимание в начальной школе и особенно на первом году освоения нового языка, поскольку именно развитые умения аудирования создают надежную ориентировочную основу, позволяющую ученику не пугаться иноязычной речи, а ориентироваться в ней и, самое главное, понимать ее.

Успешность освоения начального иноязычного образования во многом зависит от правильного выстраивания процесса овладения иностранным языком и соотношения различных видов речевой деятельности. Так, в первый год обучения закладывается основа, которая в дальнейшем способствует развитию навыков и умений для изучения иностранного языка. Поэтому именно в это время так важна последовательность развития сначала умений устной речи, а затем уже чтения и письма. О замедлении продвижения учащихся в изучении иностранного языка при одновременном овладении сразу устной и письменной формой речи на первом году обучения писала Г.В. Рогова еще в конце 70-х годов прошлого века. В дальнейшем, И.Н. Верещагина также доказала значимость вводного курса устной речи, однако делала акцент на проговаривание и имитацию речевых образцов [10].

Курс устного иноязычного общения помогает развить слуховое восприятие на первом году обучения, и аудирование играет важную роль и как цель, и как средство овладения иностранным языком. Курс устного иноязычного общения позволяет сделать слуховой анализатор надежным каналом связи, поскольку младшие школьники его постоянно тренируют без опоры на чтение и письмо, но с опорой на речь учителя и различные средства наглядности. Стоит отметить, что основу этого пути не должна составлять имитация речевых образцов, так как это самая явная «опора», за которую хватается младший школьник, не умеющий самостоятельно строить речевые высказывания, но имеющий хорошо развитую механическую память. Именно память, как один из главных механизмов аудирования, позволяет ученику запоминать целые фразы, но она не помогает развивать речевую способность.

Одной из основных форм речевого общения является диалогическая речь. Она является естественной формой взаимодействия младших школьников, и овладение иностранным языком должно строиться на именно на диалогическом общении. В ходе диалога формируются языковые способности, а также способности к речетворчеству и речепорождению – умению самостоятельно строить высказывания на иностранном языке. Важно также отметить, что диалогическая речь участвует в формировании психических процессов, таких как внимание, память, воображение, слуховое и зрительное восприятие.

Следующим условием овладения младшим школьником иноязычным аудированием является наличие мотива слушать и говорить. В реальной жизни ребенок редко это делает просто так, ведь речь всегда естественно мотивирована. А когда младший школьник попадает на урок иностранного языка, у него нет естественной мотивации, он может использовать хорошо ему знакомый родной язык. А.А. Леонтьев пришел к выводу, что мотив, побуждающий речь, скорее всего находится вне речевой деятельности. Мотив – внутреннее,

субъективно-личностное побуждение к речевому действию, осознанная заинтересованность в его совершении. В роли мотива могут выступать потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы [11].

Создать естественную внутреннюю мотивацию иноязычной речевой деятельности в младших классах помогает игра. Л.С. Выготский в своей работе «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» пишет о неопровержимой связи игры с трудовой и учебной деятельностью, а развитие и самореализацию видит основным назначением игры. Ребенку необходимо видеть результат собственно практического применения иностранного языка. И.А. Зимняя об игре писала так: «Игра является для ребенка психологическим оправданием для перехода на новый язык в условиях, когда естественной потребности в этом языке нет»

Однако использование игры на уроках иностранного языка не должно быть эпизодическим упражнением по типу «съедобное-несъедобное», в котором отсутствует важнейший компонент деятельности – ее мотив. Игра должна содержать в себе речемыслительную задачу, у которой есть мотив и цель речевого действия, она должна быть интересна ребенку. Учитывая быструю утомляемость и неустойчивое внимание, младшие школьники быстро теряют интерес к заданиям во время урока. Важно поддерживать этот интерес игровой деятельностью. Игра – это естественное состояние младших школьников, поэтому необходимо, чтобы привычный мир игрушек, животных, кукол и машин продолжал его окружать на уроках иностранного языка.

Перечислим основные способы мотивации младших школьников в ходе игр:

- мотивы общения: решая игровые задачи, ребята взаимодействуют друг с другом и укрепляют взаимоотношения между собой;
- мотивы морали: в процессе игры дети стремятся отстаивать свою точку зрения;
- мотивы к победе (достижению цели): в игре учащийся стремится к победе и осознает пути достижения цели;
- мотивы ответственности: несмотря на принцип равенства в игре, результат зависит от каждого игрока индивидуально и от его личностных качеств;
- мотивы личностной значимости: обезличенный процесс обучения в игре приобретает личностную значимость;
- познавательные мотивы: ситуация успеха стимулирует учащихся к познавательной деятельности, кроме того, в игре присутствует нечто, неопознанное учениками, что активизирует их мыслительную деятельность, толкает на поиск ответа.

Важно также заметить, что ученые Ф. Шиллер и Г. Спенсер, исследуя феномен игры, пришли к выводу, что она снимает дискомфорт и оздоравливает психику, выступает средством поддержания бодрости и сил. Поэтому педагогу следует

использовать основное преимущество учащихся в возрасте 6–8 лет, которое заключается в глобально действующей на них игровой мотивации, позволяющей строить процесс овладения иностранным языком как процесс, максимально приближенный к естественному процессу использования родного языка [7].

Е.И. Негневицкая говорила о том, что учитель должен предлагать ученикам игровые речемыслительные задачи, у которых есть мотив и цель речевого действия [12]. Важно дополнить, что на пропедевтическом этапе речевые задачи, в которые мы прячем мотив, должны формулироваться на родном языке. Младший школьник еще не имеет достаточного словарного запаса для понимания задания на иностранном языке, а без понимания пропадает интерес к выполнению.

Аудирование – это интегративная часть устной речи, а вместе с развитием иноязычной речи идет когнитивное развитие ребенка. Л.С. Выготский, изучавший теорию развития ребенка, придавал значение социальному фактору в развитии ребенка и существованию тесной связи между усвоением языка и развитием мышления [1]. Как нам известно, главной целью изучения языка является умение говорить на иностранном языке, а аудирование это составляющая часть устной речи, понимание речи на слух. Мы пришли к выводу, что очень важно начать уделять достаточно внимания развитию аудирования у младших школьников с первых уроков иностранного языка и выделили психологические условия овладения иноязычным аудированием младшими школьниками: создание мотивации слушать и понимать иноязычную речь посредством речемыслительных задач; применение курса устного иноязычного общения, потому что он не только запустит развитие механизмов аудирования и речевого слуха, но и поможет младшему школьнику не бояться устной речи и начать ориентироваться в языке; развитие когнитивных механизмов аудирования: память, речевой слух, механизм артикулирования и вероятностное прогнозирование.

Литература

1. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст]: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / [Под ред. и со вступ. статьей, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия]. – Москва: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1956.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. – М.: Русский язык. Курсы, 2010.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2008.
4. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 20–24.

5. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика [Текст]: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2006
6. Piaget J. Speech and thinking of the child, 1994.
7. Никитенко З.Н. Иностранный язык в начальной школе: теория и практика –4-е изд. – М.: ФЛИНТА, 2019
8. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. – Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. – 1958.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2008.
10. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку в 1–4 классах / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина, Н.В. Языкова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2008.
11. Леонтьев А.А. Психология восприятия и восприятие речи //Иностранные языки в школе. М.: Просвещение, 1975. – N1.
12. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. // Межвузовский сборник. – М.: «Наука» – 1981

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE LISTENING SKILLS IN YOUNGER STUDENTS

Kotelevskaya A.S.

Financial University under Government of the Russian Federation

The article discusses the features of cognitive development of younger schoolchildren, as well as the views of scientists on this problem. L.S. Vygotsky, who studied the theory of child development, attached importance to the social factor in child development and the existence of a close connection between language acquisi-

tion and the development of thinking [1]. As you know, the main goal of language learning is the ability to speak a foreign language, and listening is an integral part of oral speech, understanding speech by ear. Listening interacts with other types of speech activity, such as speaking, writing, reading, but it also has its own characteristic features. The author shows the mechanisms of listening, the order of development of types of speech activity and the conditions for the formation of speech activity in a younger student.

Keywords: “cognitive development”, “motive”, “listening mechanisms”, “phonemic hearing”, “speech perception”, “oral speech”.

References

1. Vygotsky, L.S. Selected psychological studies [Text]: Thinking and speech. Problems of psychological development of a child / [Ed. and with the intro. article, A.N. Leontieva, A.R. Luria]. – Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1956.
2. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education. – M.: Russian language. Courses, 2010.
3. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages. Basic course of lectures. – M.: Enlightenment, 2008.
4. Elukhina N.V. Learning to listen to foreign language speech / N.V. Elukhina // Foreign languages at school. – 1996. – No. 5. – pp. 20–24.
5. Galskova, N.D. Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology [Text]: textbook for students studying in the specialty “Theory and methodology of teaching foreign languages and cultures” / N.D. Galskova, N.I. Gez. – 3rd ed., erased. – Moscow: Academy, 2006
6. Piaget J. Speech and thinking of the child, 1994.
7. Nikitenko Z.N. Foreign language in elementary school: theory and practice –4th ed. – Moscow: FLINT, 2019
8. Zhinkin, N.I. Mechanisms of speech [Text] / N.I. Zhinkin. – Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. Institute of Psychology. – Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. – 1958.
9. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages. Basic course of lectures. – M.: Enlightenment, 2008.
10. Rogova G.V. Methods of teaching English in grades 1–4 / G.V. Rogova, I.N. Vereshchagina, N.V. Yazykova. – 4th ed., dorab. – M.: Enlightenment, 2008.
11. Leontiev A.A. Psychology of perception and perception of speech //Foreign languages at school. M.: Enlightenment, 1975. – N1.
12. Negnevitskaya E. I., Shakhnarovich A.M. Language and children. // Interuniversity collection. – M.: “Science” – 1981

Развитие самообразовательной компетенции обучающихся в старших классах

Фахрутдинова Гузалия Жевдятовна,

д.п.н., профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма
E-mail: gdautova@mail.ru

Галимов Алмаз Мирзанурович,

д.п.н., заместитель директора по образовательной деятельности Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: almazga@rambler.ru

Зотова Фируза Рахматулловна,

д.п.н., профессор, Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма
E-mail: Zfr-nauka@mail.ru

Тихонова Зинаида Андреевна,

аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: zinaidamaki@mail.ru

Статья освещает проблему развития самообразовательной компетенции старшеклассников в современных условиях. Для адаптации в изменяющемся информационном поле современный человек должен владеть определенными знаниями, эффективными приемами и умениями, помогающие в осуществлении самообразования. Важно, чтобы образование обучающихся самостоятельному овладению знаний и дальнейшему саморазвитию осуществлялось в школе. Необходимость решения проблемы развития самообразовательной компетентности старшеклассников приводит к разрешению вопросов организации их самостоятельной работы, её совершенствованию и систематизации в условиях цифровизации. В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия «самообразовательная компетенция», исследована структура деления данной компетенции на составляющие компоненты.

Ключевые слова: самообразовательная компетенция, компетентность, компоненты самообразовательной компетенции.

Введение

В современном российском обществе людям приходится иметь прочные фундаментальные знания для осуществления своей деятельности. Значит необходимо быть готовым к непрерывному самообразованию для того, чтобы быть конкурентноспособным. Для адаптации в изменяющемся информационном поле современный человек должен владеть определенными знаниями, эффективными приемами и умениями, помогающие в осуществлении самообразования. Важно, чтобы образование обучающихся самостоятельному овладению знаний и дальнейшему саморазвитию осуществлялось в школе.

Из документа «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г. процитируем «обладающих ... креативностью, готовых к организации самостоятельной деятельности ... современная школа пока не закладывает таких основ в нужном объеме». Происходит изменение образовательной парадигмы, которая заключается в смене усвоение определенного объема знаний на свободное развитие, т.е. на творческую инициативу и самообразование. Принимая во внимание изменения в экономической, социальной сфере, правомерно говорить о развитии у обучающихся самообразовательной компетенции.

Нужно отметить, что, развивая самообразовательную компетенцию обучающиеся в собственном образовании интегрируют формирование и других компетенций. [1] Отсюда следует, что самообразовательная компетенция является не только целью, но и средством для развития личности обучающегося в образовательном процессе. Таким образом, проблема развития самообразовательной компетенции приобрела сегодня особую актуальность.

Основная часть

Среднее (полное) общее образование – это третья ступень в школьном образовании России, как и в других странах. Целью является развитие и формирование творческих способностей и навыков самостоятельного обучения. Так в ФГОС среднего (полного) общего образования упоминается умение работать с информацией и основы непрерывного образования, что предполагает формирование самообразовательной компетенции у старшеклассников.

В научных исследованиях А.Я. Айзенберг, В.Б. Бондаревский самообразование рассматривается как процесс, у Н.Д. Иванова, Л.Н. Коган,

П.И Пидкасистый и др. – как деятельность. Так для самообразовательного процесса и самообразовательной деятельности результатом выступает самообразовательная компетенция.

Понятие «самообразовательная компетенция» анализировалось Д.В. Дроздовой, под ним она понимает качество личности. Данное качество включает в себя практические умения и психологическую готовность в осуществлении самообразования: искать информацию, разрабатывать стратегии, планы и контролировать запланированные результаты. [3]

Из работ Сагитовой Р.Р. можно выявить, что самообразовательная компетенция является фундаментальным компонентом для развития личности

«Она не связана только с узкодидактическими целями и более эффективна в том случае, если определяет интегрированную характеристику, включающую в себя совокупность знаний, умений, способов и опыт самообразования, а также личностные качества, которые проявляются в потребности реализации деятельности, направленной на достижение самореализации человека» [5].

Основные характеристики сущности понятия «самообразовательная компетенция» выделяет Федорова М.А.: «наличие знаний о планировании и организации самообразовательной деятельности, положительное отношение к самосовершенствованию, способность к постоянной самообразовательной деятельности, готовность и стремление к саморазвитию и самообразованию в профессиональной сфере» [8]. Из слов автора следует, что самообразовательная компетенция основывается на личном самостоятельном опыте, на стремлении личности к саморазвитию, то есть отражает умения организации самообразовательной деятельностью.

Для более углубленного изучения содержания понятия «самообразовательная компетенция» следует проанализировать ее компоненты (составляющие). Так сделав анализ психолого-педагогической литературы, можно сделать вывод, что в своих исследованиях ученые выделяют от трех до пяти составляющих самообразовательную компетенцию.

В своих исследованиях Р.Р. Сагитова выделяет четыре компонента самообразовательной компетенции (табл. 1).

Таблица 1. Компоненты самообразовательной компетенции

Компонент	Содержание
потребностно – мотивационный	мотивы, интерес к самообразованию
ориентационно – когнитивный	способы, как осуществлять самообразование; предметные знания
операционально – деятельностный	развитие умений, сама деятельность
рефлексивно-оценочный	самоанализ; владение техниками рефлексии

При изучении компонентов самообразовательной компетенции А.М. Бронникова выделяет пять составляющих: мотивационно-личностный; когнитивный; информационно-коммуникативный; деятельностный; управленческо-регулятивный. Под информационно-коммуникативным компонентом понимается, умение работать с информацией, так Бронникова А.М. выделяет данное умение в отдельный компонент. [2]

Проанализировав научные труды по структуре самообразовательной компетенции, можно выделить, что авторами она определяется неоднозначно, об этом свидетельствуют многообразие компонентов (составляющий), отсюда следует, отсутствие четко обозначенных педагогических условий для развития самообразовательной компетенции в образовательном процессе школы.

В настоящее время в области образования происходит переход на цифровые и информационные технологии не только в российском обществе, но и во всем мире. Так одним из инструментов саморазвития человека стал Интернет. Он становится огромной площадкой для поиска информации, реализации своих возможностей и самостоятельного обучения. С помощью интернета старшеклассник имеет возможность находить различную информацию, изучать языки, проходить тренинги, курсы, а также получить навыки для профессиональной деятельности.

Рассмотрим примеры использования различных интернет-порталов через компоненты самообразовательной компетенции (табл. 2).

Таблица 2

Интернет-порталы	Содержание	Компонент
Информационные ресурсы, например, e-library	электронные библиотеки, энциклопедии и т.д.	Ориентационно-когнитивный
Иностранные языки: LinguaLeo	самостоятельное овладение иностранными языками;	Операционально-деятельностный; когнитивный
Курсы и тренинги: Photochop, 3DMAX	обучение основам каких-нибудь профессий	Операционально-деятельностный
Toggl, Life Charge, Grid Diary	Приложения для подведения итогов дня, года, какой-либо деятельности	рефлексивно-оценочный

Интернет-порталы, приложения помогают обучающимся находить нужные ресурсы, инструменты для саморазвития, самообучения. С помощью данных ресурсов возможно улучшить учебную, творческую и другие виды деятельности. Ведь использования цифровых, информационных ресурсов облегчает и делает более интересной процесс образования.

Заключение

Таким образом, можно выделить ряд проблем в развитии самообразовательной компетенции: недоста-

точное научно-методическое обеспечение процесса формирования самообразовательной компетенции; частичность самообразовательной деятельности обучающихся, что обусловлено отсутствием четкой системы организации.

Достаточно важным для развития самообразовательной компетенции является не только самообразование, но и будет ли в дальнейшем обучающийся заниматься самообразованием систематически. Обучающийся должен испытывать потребность в самообразовании, тогда оно станет доминирующей деятельностью личности.

Литература

1. Бобыкина, И.А. К проблеме развития самообразовательной компетенции учащихся / И.А. Бобыкина // Сибирский педагогический журнал. 2009, № 4., С. 196–204.
2. Бронникова, Л.М. Формирование компетентности самообразования старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук / Л.М. Бронникова, – Барнаул, 2010.
3. Дроздова, Д.В. Формирование самообразовательной компетенции при обучении иностранным языкам на основе латинского языка: дис. ... канд. пед. наук / Д.В. Дроздова. – СПб. 2009.
4. Позднякова Т.А. Анализ реализации содержательной составляющей самообразовательной компетенции различными субъектами образовательной деятельности // ББК 74.02 Я43 О 23. – 2020. – С. 65.
5. Сагитова, Р.Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов высшей школы в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сагитова Р.Р. – Казань, 2011.
6. Семенов А.А. Формирование самообразовательной компетенции в процессе изучения иностранного языка в дистанционном формате обучения // Современная наука: прогнозы, факты, тенденции развития. – 2021. – С. 578–583.
7. Fahrutdinova, G.Z., Solovyova E.G. Formation of the Value-Oriented Policultural Personality of a Future Teacher in the Contemporary Education Space // Life Science Journal. 2014. N.11. № 11s.C.272–276.

8. Федорова, М.А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08. / М.А. Федорова. – 2011.

DEVELOPMENT OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN HIGH SCHOOL

Fahrutdinova G. Zh., Galimov A.M., Zotova F.R., Tikhonova Z.A.

Kazan (Volga region) Federal University; Volga State University of Physical Culture, Sports and Tourism

The article highlights the problem of the development of self-educational competence of high school students in modern conditions. To adapt in a changing information field, a modern person must possess certain knowledge, effective techniques and skills that help in the implementation of self-education. It is important that the education of students in self-mastery of knowledge and further self-development is carried out at school. The need to solve the problem of developing the self-educational competence of high school students leads to the resolution of the issues of organizing their independent work, its improvement and systematization in the context of digitalization. The article discusses various approaches to the definition of the concept of "self-educational competence", the structure of dividing this competence into constituent components is studied.

Keywords: self-educational competence, competence, components of self-educational competence.

References

1. Bobykina, I.A. On the problem of developing self-educational competence of students / I.A. Bobykina // Siberian Pedagogical Journal. 2009, No. 4., P. 196–204.
2. Bronnikova, L.M. Formation of the competence of self-education of high school students: dis. ...cand. ped. Sciences / L.M. Bronnikova, Barnaul, 2010.
3. Drozdova, D.V. Formation of self-educational competence in teaching foreign languages based on the Latin language: thesis ... cand. ped. Sciences / D.V. Drozdov. – St. Petersburg. 2009.
4. Pozdnyakova T.A. Analysis of the implementation of the content component of self-educational competence by various subjects of educational activity // ББК74.02 Я43 О 23. – 2020. – P. 65.
5. Sagitova, R.R. Formation of self-educational competence of students of higher education in the process of studying humanitarian disciplines: author. dis. ... cand. ped. Anouk / Sagitova R.R. – Kazan, 2011.
6. Semenov A.A. Formation of self-educational competence in the process of learning a foreign language in a distance learning format // Modern science: forecasts, facts, development trends. – 2021. – S. 578–583.
7. Fahrutdinova, G.Z., Solovyova E.G. Formation of the Value-Oriented Policultural Personality of a Future Teacher in the Contemporary Education Space // Life Science Journal. 2014. N.11. № 11s.C.272–276
8. Fedorova, M.A. Theory and methodological support of the formation of educational independent activity of students at the university: author. dis. ... dr. ped. Sciences: 13.00.08. / M.A. Fedorova. – 2011.

Логопедические средства преодоления оптической дисграфии, развивающейся на основании нарушения звукопроизношения у школьников с ТНР

Жебеленко Виктория Вячеславовна,
магистр, Южный федеральный университет
E-mail: viktorka75@yandex.ru.

Андреасян Виктория Вадимовна,
магистр, Южный федеральный университет
E-mail: viktoriya2015a@yandex.ru.

Каракозян Юлия Михайловна,
магистр, Южный федеральный университет
E-mail: karakozyanu@mail.ru

Статья посвящена проблемам нарушений письменной речи, в частности оптической дисграфии на почве нарушения звукопроизношения у школьников специальной коррекционной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Рассмотрены признаки дисграфии, ее формы и причины возникновения, особенности проявления у школьников с тяжелыми нарушениями речи. Дисграфия рассматривается в качестве комплексного нарушения звеньев формирования речевых навыков. Приведены результаты практического исследования проявлений дисграфии у учащихся 4–5 классов коррекционной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Особое внимание уделяется направлениям специальной педагогической работы по коррекции нарушений письменной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Обоснована и предложена система логопедической работы по профилактике и устранению нарушений письменной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: нарушение звукопроизношения, дисграфия, формы дисграфии, оптическая дисграфия, коррекция дисграфии у детей с ТНР.

Введение

В настоящее время в системе школьного образования наблюдается стабильное увеличение количества учащихся с нарушениями звукопроизношения, что является предпосылкой нарушения письменной речи. По данным исследований в обычных общеобразовательных школах около трети всех учеников начальных классов имеют проблемы с освоением грамотного письма. В гимназиях число школьников с речевыми нарушениями составляет до 20% [1, с. 106].

Различные проявления дисграфии служат одной из основных причин неуспеваемости в начальных классах, что зачастую приводит к снижению уровня школьной мотивации, утрате интереса к учебе, и, как следствие, низким результатам обучения. Своевременное выявление и коррекция звукопроизношения способствует выявлению предпосылок нарушений письменной речи, и являются одними их приоритетных проблем современной общей педагогики и логопедии.

Проблема усугубляется еще и тем, что в последние годы среди поступающих в начальную школу учеников наблюдается рост числа детей с различными видами нарушениями развития, прежде всего, с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), как первичного, так и приобретенного характера. То есть, увеличивается группа риска с недостаточной сформированностью речевых навыков, необходимых для успешного освоения письма, имеющая все предпосылки для развития дисграфии.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска наиболее эффективных форм и методов организации специальной педагогической работы по своевременному выявлению нарушений письменной речи у детей группы риска, коррекции этих нарушений с целью предотвращения или минимизации их последствий.

Нарушения письменной речи у младших школьников изучали: И.Н. Садовникова [12], Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, Л.Н. Ефименкова и многие другие. Значительный вклад в развитие отечественной практической логопедии внесли В.А. Крутецкая, Е.В. Мазанова, И.В. Прищепова, О.В. Чистякова – авторы методических пособий и рекомендаций по преодолению нарушений письменной

речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. По мнению большинства ученых нарушения письменной речи возникают в результате комплексных нарушений множества звеньев в системе формирования навыков письма и устных речевых навыков. Поэтому дисграфия является системным нарушением, требующим комплексного подхода к коррекции, основанного на выявлении причин возникновения и оценке тяжести этих нарушений [8].

Освоение письменной речи базируется на сформированных речевых и неречевых умениях и навыках: развитой устной речи, определенном уровне развития фонематического анализа и синтеза, накопленном словарном запасе, усвоенных представлений о грамматическом строе языка, пространственных представлениях, мелкой моторике и т.д. Иными словами, для того, чтобы освоить данный вид деятельности ребенок должен иметь сформированные для этого предпосылки [6]. Недостаточность предпосылок приводит к труднопреодолимым сложностям в освоении письма.

Дисграфия проявляется в стойких повторяющихся ошибках на письме, искажении звуколого-структуры слов, замене одних букв другими, искажении написания букв, слитном написании слов, неумении воспринимать и воспроизводить грамматический строй языка. Подобного рода расстройство сопровождается снижением учебной активности и эффективности обучения в целом.

Особенно остро эти проблемы отмечают у ТНР, поскольку помимо речевых нарушений у них отмечается снижение интенсивности мыслительных операций, недостаток внимания, памяти и связанного с этим припоминания вербального материала, повышенный уровень тревожности, часто недостаточное развитие эмоционально-волевой регуляции. Недостаточность знаний о процессе развития лексикограмматических представлений и звукопроизношения у детей данной категории обостряют проблему нарушений письма, а зачастую, и устной речи, в сравнении с детьми с нормальным развитием.

Зависимость между нарушениями письма и дефектами устной речи и слуха показана в работах известных психологов, педагогов, дефектологов: М.Е. Хватцева [15], Р.Л. Левиной [7].

На основе теоретической базы по изучению речевого дизонтогенеза, которая была заложена Р.Л. Левиной [6] нарушения письма рассматривают как отсроченные проявления устного речевого дефицита, в котором ведущая роль принадлежит несформированности фонетико-фонематических процессов.

Особенности проявления нарушений предпосылок письма у детей с тяжелыми нарушениями речи заключаются в сочетании причин, условий и обстоятельств. Обращая внимание на патогенез, биологическая недостаточность присутствующая в мозговых системах и возникающая на осно-

ве функциональных дефектов; присутствие таких условий среды, которые предъявляют очень высокие требования к детям, для которых свойственно отставание в развитии или присутствие недостаточного развития психических функций, можно безошибочно предсказать неизбежность появления у детей всех основных видов дисграфии уже в старшем дошкольном возрасте. Нарушения предпосылок письма могут быть вызваны несформированностью зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза, трудностями становления процесса латерализации (наличие функциональной асимметрии в работе парных сенсомоторных органов), нарушениями восприятия пространства и времени; недостаточным уровнем развития произвольной моторики, а также чувства ритма и слухомоторных координаций.

Виды дисграфии. На современном этапе одной из действующих классификаций дисграфии является классификация психолого-педагогического подхода, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры РГПИ им. Герцена [5].

Данная классификация считается наиболее обоснованной. Согласно ей, выделяют пять форм дисграфии:

1. Акустическую дисграфию, связанную с нарушением звукопроизношения, артикуляции и фонематического восприятия (замена букв фонетически близкими звуками, при этом не наблюдается проблем в устной речи, неправильное обозначение мягкости на письме).

2. Артикуляторно-акустическую дисграфию, связанную с нарушением фонемного распознавания (проявляется в заменах, пропусках и смешениях: аффрикат, свистящих и шипящих, парных звонких и глухих согласных и т.д.).

3. Дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза – Проявляется на письме у детей в качестве искажения структуры слова и предложения (пропуски, перестановка и добавление букв и слогов).

4. Аграмматическую дисграфию, которая связана с проблемами в лексическом развитии и несформированностью лексико-грамматического строя речи (выражается в пропуске членов предложения, замене приставок и суффиксов, нарушении последовательности слов в предложении, неправильном употреблении предлогов, рода и числа).

5. Оптическую дисграфию, связанную с недоразвитием зрительно-пространственным восприятием (выражается на письме в заменах и искажениях букв: графически сходных, имеющие общие элементы, лишние или добавление элементов, зеркальное написание, отрыв элементов).

Все указанные выше виды дисграфии в различных сочетаниях могут присутствовать у одного ребенка такой вид расстройства письменной речи называется смешанная дисграфия.

М.А. Медведева считает, что наиболее частой причиной нарушения письма является именно оп-

тическая дисграфия, то есть имея достаточную остроту зрения ребенок не различает разницу начертания похожих оптически букв, что приводит к их неправильному написанию или замене [10].

Как отмечает А.А. Барабонина, при оптической дисграфии ученик не видит различий, существующих между состоящими из одних и тех же элементов букв. Поэтому допускает ошибки в написании некоторых отдельных элементов букв (удваивает, пропускает, искажает), заменяет на похожие в написании буквы, располагает зеркально [2].

Согласно наблюдениям Е.А. Логиновой, для оптической дисграфии характерны стойкие повторяющиеся ошибки в начертании и распознавании букв, имеющих графическое сходство, зеркальное отображение букв (Е, Я, Р, Э и др.), неправильное расположение отдельных графических элементов букв [8].

По мнению О.А. Токаревой оптическая дисграфия возникает при недоразвитии зрительно-слуховых представлений. Ребенок не воспринимает букву в качестве символа, изображающего тот или иной звук. Он видит в букве сочетание бессмысленных графических элементов – черточек и кружков – поэтому часто путает эти элементы на письме или в тексте [14].

Успешность коррекции оптической дисграфии, как и других форм расстройства письменной речи во многом зависит от своевременного выявления проблемы и правильного выбора коррекционных мероприятий. Поскольку дисграфия представляет собой системное нарушение, педагогическая работа по коррекции этого вида речевых нарушений должна быть направлена, прежде всего, на формирование, восстановление и развитие предпосылок письма, а также на общее развитие ребенка.

В целях выявления и коррекции проявлений нарушений письменной речи учащихся с ТНР, в частности, оптической дисграфии, нами было проведено практической исследование, результатом которого явилась разработка модульной программы логопедической коррекционно-развивающей работы.

Базой исследования послужила ГКОУ РО «Зерноградская специальная школа-интернат». В исследовании приняли участие 72 учащихся 4–5 классов с различными видами тяжелых нарушений речи (ОНР 2 и 3 уровней, фонетико-фонематическое недоразвитие речи). Проблемы с освоением письменной речи в той или иной степени наблюдаются у 65 учащихся исследуемой группы.

С целью исследования состояния оптико-пространственных представлений использовались приемы и методы обследования зрительно-пространственного и слухо-пространственного представлений И.А. Смирновой [13], Р.И. Лалаевой [4]:

- предметный гнозис – узнавание предметов и букв, изображенных контурно, в условиях заштриховки фона изображения, в условиях наложения;
- оптико-пространственный гнозис – ориентировка в схеме тела; выполнение проб Хэда; опре-

деление пространственного размещения предметов относительно друг друга (понимание предлогов по картинке); ориентировка на плоскости;

- оптико-пространственный праксис – составление фигур и букв из палочек и геометрических фигур по памяти.

С целью определения уровня зрительного гнозиса (зрительного восприятия величины) были использованы методики О.Б. Иншаковой и Т.В. Ахутиной [11], позволяющие выявить понимание трехмерности предметов, умение сравнивать объекты по размеру («на глаз», с помощью мерки).

Для оценивания результатов использовалась балльно-уровневая система, позволяющая сравнивать между собой различные показатели и объективно оценивать динамику исследуемых характеристик.

Проведенное диагностическое исследование позволило выявить следующие показатели.

1. У 19,4% учеников исследуемой группы средний и низкий уровень развития предметного и буквенного гнозиса: сложности с узнаванием предметов и букв, в условиях заштриховки фона изображения и наложения, а также изображенных контурно. Меньшие сложности вызвало узнавание предметов – у 2,8% школьников, большее – узнавание печатных букв пар к-х, п-н, э-с и других – выявлено детей у 9,7%. Особые сложности у выявленной категории учеников вызывает определение рукописных букв (у-и, п-н, ш-и, ж-к и др.)

2. Недостаточный уровень развития оптико-пространственного гнозиса выявлен у 13,8% учеников. У данных школьников не выявлено сложности в ориентировке «на себе», но выполнение проб Хэда показало, что учащиеся отражают свои действия зеркально заданному образцу, им сложно переключиться при оценке повторения проб, когда испытуемые находятся напротив логопеда. Ориентировка в окружающем пространстве также вызвала сложности: учащиеся почти не используют предлоги, определяющие пространственное расположение объектов, заменяют их указательными словами «тут», «там». Самым сложным заданием для данной категории учащихся стала ориентировка на листе бумаги. Школьники путали направления и стороны расположения объектов, а при выполнении графического диктанта в связи с недостаточным уровнем развития пространственных представлений рисунок выполняли не верно, допуская большое количество ошибок (от 3 до 8).

3. Изучение оптико-пространственного праксиса также выявило недостаточный уровень воспроизведения по памяти различного расположения счетных палочек и геометрических фигур, из которых складывался предмет или буква. Так 13,8% младших школьников при выкладывании объектов и букв совершили от 3 до 7 ошибок, указывающих на недостаточный уровень развития памяти, ориентировки в пространстве, навыка конструктивной деятельности, что также сказывается на воспроизведении букв при письме.

4. Изучение зрительного гнозиса показало, что 6,9% учеников исследуемой группы затрудняются в определении величины предмета при изменении его расположения.

Данные диагностического исследования показали, что у большей части детей выявлен недостаточный уровень сформированности одного из изучаемых показателей, что указывает на отдельные проявления оптической дисграфии, требующие специальной коррекционной работы. Кроме того была выделена группа школьников, которые по трем или четырем диагностируемым показателям продемонстрировали низкий и/или средний уровень. Данная группа составила 14 человек (19,4% от общего числа).

С целью коррекции выявленных нарушений была разработана программа логопедической коррекционно-развивающей работы, включающая 4 функциональных модуля:

I. Развитие устно-речевых предпосылок грамотной письменной речи

II. Развитие грамотного письма

III. Развитие процесса чтения

IV. Развитие и активизация учебной деятельности

Для каждого модуля была сформулирована своя цель и поставлены задачи, которые должны решаться в процессе логопедической коррекционно-развивающей работы.

Для достижения целей и решения поставленных задач было разработано содержание и формы организации коррекционной работы, предложен план учебных и коррекционных мероприятий, рекомендованы индивидуально-дифференцированные приемы работы, упражнения, составлены конспекты занятий и т.п.

Цели, задачи, содержание и формы логопедической работы по коррекции нарушений письма у учащихся основывались на данных и рекомендациях Л.Н. Ефименковой [3], Р.И. Лалаева [5], Е.А. Логиновой [8], Е.В. Мазановой [9], И.Н. Садовниковой [12] и других.

МОДУЛЬ I. Формирование устно-речевых предпосылок грамотной письменной речи.

Цель: коррекция нарушений устно-речевых предпосылок

Задачи:

- формирование четкого и правильного звукопроизношения;
- формирование полноценных фонетических представлений (на базе развития фонематического восприятия), дифференциация оппозиционных звуков и слогов;
- обогащение словарного запаса за счет упражнений по подбору синонимов, лексическому анализу текстов, семантическому анализу, работы с фольклорными элементами: пословицами, поговорками, считалками и т.д.
- совершенствование грамматических навыков, работа по распространению предложений с помощью вопросов без них, используя группы слов: существительные, прилагательные, глаголы, предлоги; умение согласовать их в пред-

ложении; работа с деформированными предложениями; закрепление полученных знаний, тренировка и автоматизация усвоенных навыков;

- совершенствование связной речи уточнение понятия речь и ее функционального значения в жизни человека;
- наблюдение и анализ особенностей устной и письменной речи, восстановление текста по названиям целого текста и его частей: устный рассказ или запись 2–3 предложений по каждой части;
- восстановление пропущенных частей текста, редакция деформированного текста;
- умение различить текст и набор отдельных предложений.

МОДУЛЬ II. Развитие грамотного письма

Цель: профилактика нарушений письма

Задачи:

- предупреждение ошибок специфического характера (в написании графически схожих строчных букв, типа м-и-л-ш; у-д; у-ц-щ, к-п-н и заглавных, типа Ч-У и т.п., в написании строчных букв со схожими элементами в противоположных графических зонах б-д, в-д, и-у, в-у и т.п., в написании соединений графически схожих строчных букв, типа ши, ми, ли, щи, ци и т.п.), предупреждение фонематических ошибок;
- активизация академических знаний, умений и навыков и соотнесение их с представлениями о языке и речи; рефлексия ЗУН по русскому языку при отработке коммуникативно-речевых задач в устной речи и письме;
- применение усвоенных навыков при составлении самостоятельного творческого письма на материале предложений и мини-текстов;
- подготовка к составлению микро-сочинений и небольших изложений.

МОДУЛЬ III. Развитие процесса чтения

Цель: профилактика нарушений чтения

Задача:

- совершенствование технической стороны и смысловой стороны чтения;
- предупреждение ошибок специфического характера (смещения и замены акустически и артикуляционно близких звуков, искажения звуко-слоговой структуры слова, аграмматизмы);
- формирование навыка самостоятельного чтения текстов и их анализ;
- стимуляция читательского интереса у учащихся.

МОДУЛЬ IV. Развитие и активизация учебной деятельности

Цель: активизация учебной деятельности

Задачи:

- активизация восполненных академических знаний умений и навыков учащихся по русскому языку, стимуляция рефлексии ЗУН;
- активизация ЗУН при выполнении коммуникативно-речевых задач в устной и письменной речи;
- развитие у учащихся самоконтроля, самооценки и произвольности, умения работать по образцу и инструкции;

- повышение мотивации к преодолению трудностей в усвоении программного материала по русскому языку и самосовершенствованию;
- обогащение и расширение коммуникативно-речевой практики;
- стимуляция к дальнейшему совершенствованию языковой грамотности и культуры.

Таким образом, основная коррекционная работа направлена на предупреждение и устранение проявлений дисграфии у учащихся с выявленными нарушениями. Им предлагались упражнения, направленные не только на коррекцию дисграфии и минимизацию проявлений ТНР, но и их дальнейшую профилактику.

Модульная структура программы коррекционно-развивающей логопедической работы позволяет осуществлять комплексное развитие предпосылок письменной речи, способствует общему развитию речевых навыков, устранению недостатков формирования эмоционально-волевой сферы личности учащихся, повышению их учебной мотивации и самоконтроля, улучшению внимания и памяти, активизации мыслительной деятельности.

Выводы

1. Дисграфия, или нарушение письменной речи, носит комплексный характер и обусловлено недостаточным формированием предпосылок данному виду деятельности, связанным с нарушениями в развитии слуховых, артикуляционных, зрительных, двигательных функций.
2. У детей с ТНР дисграфия проявляется чаще и носит более стойкий и тяжелый характер по сравнению с детьми с нормальным развитием, поскольку характерные для них нарушения устной речи, а также часто наблюдаемые задержки в развитии эмоционально-волевой сферы, внимания и памяти служат факторами, усугубляющими проблемы с освоением письма.
3. Оптическая дисграфия является одной из наиболее распространенных форм нарушений письменной речи, которая часто наблюдается в сочетании с другими формами.
4. Исследования, проведенные на базе коррекционного учебного заведения ГКОУ РО «Зерноградская специальная школа-интернат» выявили проблемы с письменной речью у большей части учащихся исследуемой группы детей с ТНР, при этом проявления оптической дисграфии обнаружены у 33% (22 чел.).
5. Коррекцию нарушений письменной речи, связанных с оптической дисграфией у детей с ТНР, необходимо осуществлять в рамках комплексной программы, направленной на устранение недостатков формирования предпосылок к освоению письма, а также общее развитие учащихся.
6. Разработанная модульная программа коррекции нарушений письменной речи позволяет осуществлять коррекционно-развивающую пе-

дагогическую работу по всем основным направлениям: развитие устно-речевых навыков, развитие грамотного письма, развитие чтения, развитие и активизация учебной деятельности, развитие внимания, памяти, саморегуляции, мыслительной деятельности.

Литература

1. Адиян А.А., Бочкарева Т.А. Дисграфия у младших школьников: опыт практического анализа // Актуальные проблемы логопедии. – М.: Издательский Дом «Наука образования», 2013. – С. 106–111.
2. Барабошина А.А. Профилактика и коррекция дисграфии // Проблемы педагогики. 2018. № 3 (35). С. 76–79.
3. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей/Л. Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. Москва: Просвещение, 1972. 205с
4. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб.: «СОЮЗ», 2004. 224 с.
5. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция /Р. И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. Ростов-на-Дону, СПб: Феникс, Союз 2004. 222 с.
6. Левина, Р.Е. Нарушения речи у детей дошкольного возраста. / Р.Е. Левина. – Москва: Наука, 2004. – 234 с.
7. Левина, Р. Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи / Р.Е. Левина // Логопедия сегодня. 2009. № 4(26).с. 27–40.
8. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / под ред. Л.С. Волковой. СПб., 2004
9. Мазанова, Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза Конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2006. 83 с.
10. Медведева М.А. Причины возникновения и пути коррекции оптической дисграфии у обучающихся начальной школы // Исследования молодых ученых: материалы VIII Междунар. науч. конф. Казань: Молодой ученый, 2020. С. 36–39.
11. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общей ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.
12. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. Москва: ВЛАДОС, 1997. 325 с.
13. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму. ФГОС. М.: Детство-Пресс, 2020. 64 с.

14. Токарева, О.А. Расстройства письма у разных групп аномальных детей и принципы в работе по их устранению / О.А. Токарева // Патология речи: Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина. Том 406. Москва: МГПИ, 1971. С. 63–98.
15. Хватцев, М.Е. Логопедия / М.Е. Хватцев. – Москва: Просвещение, 2010. – 328 с.

SPEECH THERAPY MEANS OF OVERCOMING OPTICAL DYSGRAPHY, WHICH DEVELOPS ON THE BASIS OF IMPAIRED SOUND REPRODUCTION IN SCHOOLCHILDREN WITH TNR

Zhebelenko V.V., Andreyanov V.V., Karakozyan Yu.M.
Southern Federal University

The article is devoted to the problems of violations of written speech, in particular optical dysgraphia on the basis of impaired sound reproduction in schoolchildren of a special correctional school for children with severe speech disorders. The signs of dysgraphia, its forms and causes of occurrence, features of manifestation in schoolchildren with severe speech disorders are considered. Dysgraphia is considered as a complex violation of the links of the formation of speech skills. The results of a practical study of the manifestations of dysgraphia in students of grades 4–5 of a correctional school for children with severe speech disorders are presented. Special attention is paid to the areas of special pedagogical work on the correction of writing disorders in students with severe speech disorders. The system of speech therapy for the prevention and elimination of violations of written speech in students with severe speech disorders is substantiated and proposed.

Keywords: violation of sound reproduction, dysgraphia, forms of dysgraphia, optical dysgraphia, correction of dysgraphia in children with TNR.

References

1. Adiyani A.A., Bochkareva T.A. Dysgraphia in younger schoolchildren: experience of practical analysis // Actual problems of speech therapy. – M.: Publishing House "Science of Education", 2013. – pp. 106–111.

2. Barabonina A.A. Prevention and correction of dysgraphia // Problems of Pedagogy. 2018. No. 3 (35). pp. 76–79.
3. Efimenkova, L.N. Correction and prevention of dysgraphia in children/L. N. Efimenkova, I.N. Sadovnikova. Moscow: Prosveshchenie, 1972. 205c
4. Lalaeva R.I., Venediktova L.V. Diagnostics and correction of reading and writing disorders in younger schoolchildren. St. Petersburg: SOYUZ, 2004. 224 p.
5. Lalaeva, R.I. Violation of reading and writing in younger schoolchildren. Diagnostics and correction / R.I. Lalaeva, L.V. Venediktova. Rostov-on-Don, St. Petersburg: Phoenix, Soyuz 2004. 222 p.
6. Levina, R.E. Speech disorders in preschool children. / R.E. Levina. – Moscow: Nauka, 2004. – 234 p.
7. Levina, R.E. On the genesis of writing disorders in children with general speech underdevelopment / R.E. Levina // Speech therapy today. 2009. No.4(26).p. 27–40.
8. Loginova E.A. Violations of the letter. Features of their manifestation and correction in younger schoolchildren with mental retardation: textbook / edited by L.S. Volkova. SPb., 2004
9. Mazanova, E.V. Correction of dysgraphia on the basis of a violation of language analysis and synthesis Lesson notes for speech therapists / E.V. Mazanova. – M.: Publishing house GNOM and D, 2006. 83 p.
10. Medvedeva M.A. Causes and ways of correction of optical dysgraphia in primary school students // Studies of young scientists: materials of the VIII International Scientific Conference. Kazan: Young Scientist, 2020. pp. 36–39.
11. Neuropsychological diagnostics, examination of writing and reading of younger schoolchildren / under the general editorship of T.V. Akhutina, O.B. Inshakova. – M.: B. Sekachev, 2008. – 128 p.
12. Sadovnikova, I.N. Violations of written speech and their overcoming in younger schoolchildren / I.N. Sadovnikova. Moscow: VLADOS, 1997. 325 p.
13. Smirnova I.A. Speech therapy album for examination of the ability to read and write. FGOS. M.: Detstvo-Press, 2020.
14. Tokareva, O.A. Writing disorders in different groups of abnormal children and principles in the work to eliminate them / O.A. Tokareva // Pathology of speech: Scientific notes of the Moscow State Pedagogical Institute named after V.I. Lenin. Volume 406. Moscow: MGPI, 1971. pp. 63–98.
15. Khvattsev, M.E. Logopedia / M.E. Khvattsev. – Moscow: Prosveshchenie, 2010. – 328 p.

Характеристика словообразовательных навыков детей с нарушениями речи

Макарова Наталья Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: alex_mak66@mail.ru

Нигматуллина Алина Авельевна,

студент факультета ПИМДНиДО, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: log-411tgpi@yandex.ru

Потураева Любовь Николаевна,

канд. филологических наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: poturaevaln@gmail.com

Дети с речевыми нарушениями имеют недостатки словообразовательных умений и навыков, которые обусловлены недоразвитием лексико-грамматического строя и познавательных процессов. Ограниченность начальных словообразовательных возможностей дошкольников с речевыми расстройствами впоследствии приводит к возникновению стойких специфических ошибок устной речи и на письме, что затрудняет процесс школьного обучения.

В статье рассматриваются теоретические вопросы процесса детского словотворчества; представлена авторская программа логопедического обследования, которая позволяет исследовать словообразовательные возможности дошкольников на материале разных частей речи (имён существительных, имён прилагательных и глаголов).

Для выявления наиболее характерных недостатков в развитии словообразовательных навыков детей дошкольного возраста с нарушениями речи было проведено исследование, которое позволило описать специфические ошибки, речевые трудности и особенности производства слов, относящихся к разным лексическим темам.

Представленная программа логопедического обследования может быть использована специалистами, интересующимися данной проблемой, а также студентами педагогических вузов.

Ключевые слова: нарушения устной речи, словообразовательные навыки, речевые расстройства, дети дошкольного возраста, словарный запас, грамматические ошибки, аграмматизмы, лексические замены слов, ограниченность представлений об окружающем мире, познавательные процессы.

Особенности словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста с различными формами речевых расстройств изучали Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.В. Серебрякова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др. Ученые описали трудности формирования морфологического строя у детей данной нозологической категории и показали, что процесс овладения словообразованием – одна из важных сторон речевого развития каждого ребёнка, для усвоения которой первоначально должны быть освоены лексические значения основ слов, смысл морфем, а также модели конструирования новых словоформ.

А.Г. Тамбовцева, Т.В. Туманова, изучая детскую речь, пришли к выводу, что усвоение способов словообразования происходит поэтапно на протяжении всего дошкольного возраста с 2–2,5 лет до 6–6,5 лет. Сначала накапливается первичный словарь мотивированной лексики, формируются предпосылки словообразования в виде ориентировки на существенные для номинации предметы, свойства и языковые отношения. Затем возникают обобщенные представления о нормах и способах словообразования [2, с. 11; 3, с. 15].

В настоящее время исследователи рассматривают словообразовательную компетенцию как компонент более широкого понятия – языковой компетенции и как важнейшее средство в преодолении недостатков устной и письменной речи [3, с. 4].

Неотъемлемой частью процесса «создания новых слов» в речевом онтогенезе служит детское словотворчество, для которого характерно большое разнообразие морфологических «изобретений» и речевых «фантазий», которые учёные-лингвисты обозначают по-разному. С.Н. Цейтлин, например, его определяет как «детские речевые инновации», П.А. Флоренский называет «речетворчеством», а К.И. Чуковский, вполне заслуженно, считает 3- и 4-летних изобретателей новых слов «гениальными лингвистами» [4, с. 8]. Нельзя не согласиться с классиком, так как в своей книге «От двух до пяти» он описывает совсем не забавные высказывания дошкольников, а невероятный детский труд, стремление познать язык, опираясь на собственное, ещё мало сформированное языковое чутье.

Повышенное внимание ученых-исследователей к словообразованию обусловлено тем, что оно играет значительную роль в развитии речевой коммуникации ребенка, представляя собой специфический способ формирования словарного запаса, овладения грамматической системой языка, создания условий для правописания и для всего познавательного развития в целом.

В детской логопедии показано, что дошкольникам с нарушениями речи довольно сложно различать и применять на практике правила словообразования. Неумение овладеть приемами словообразования становится причиной ограниченного словарного запаса, который является необходимым для овладения морфологическими принципами правописания.

Проблемы в формировании словообразовательных навыков у детей с речевыми нарушениями приводят к возникновению ошибок на письме и в устной речи, что затрудняет процесс обучения уже в начальной школе. Таким образом, актуальность и значимость проблемы очевидна для многих специалистов, посвятивших себя исследованиям в области детской лингвистики и логопедии.

Особый интерес для изучения представляют дети старшего дошкольного возраста. Имеющиеся у них словообразовательные навыки и умения свидетельствуют об их готовности к школе, следовательно, нарушение словообразования не позволяет детям в необходимом объеме овладеть словарным запасом и грамматическим строем, что тем самым тормозит развитие связной речи, препятствует полному усвоению грамоты и письменной речи.

Изучив методические рекомендации многих авторов, мы столкнулись с проблемой – существующие в настоящее время пособия и диагностический инструментарий не учитывают индивидуальные речевые и личностные особенности современного ребёнка-дошкольника. В связи с этим, целью нашего исследования стала разработка и апробация программы логопедического обследования, позволяющей в полной мере изучить словообразовательные возможности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Логопедической лаборатории Таганрогского института имени А.П. Чехова в период с февраля по апрель 2022 г. В экспериментальную группу вошли 24 ребенка в возрасте от 5,5 до 7 лет, имеющие фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи, и получающие логопедическую помощь специалистов.

Формирование процессов словообразования у детей дошкольного возраста – довольно сложный процесс, именно поэтому для эффективной реализации констатирующего эксперимента нами была разработана специальная программа логопедического обследования, в основу которой легла «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» Р.И. Лалаевой [1, с. 23–36].

Для успешной апробации эксперимента нами были адаптированы методические разработки Р.И. Лалаевой: систематизирован наглядно-дидактический материал, индивидуализированы морфологические пробы и задания, а также созданы количественно-качественные критерии для оценки ответов детей, поскольку в оригинальной методике задания не имели названий и отсутство-

вало описание необходимого картинного и стимульного материала. Кроме того, авторский вариант Р.И. Лалаевой содержал большое количество заданий, рассчитанных на детей более старшего, школьного возраста, что могло вызвать трудности у дошкольников.

Разработанная нами диагностическая программа состоит из трёх разделов и позволяет исследовать словообразовательные возможности дошкольников на материале разных частей речи (существительных, прилагательных и глаголов). При проведении исследования важно отмечать мотивацию ребёнка в ходе эксперимента, его потребность в стимулирующей помощи педагога и правильность ответов, которые оценивались по пятибалльной шкале. Опишем подробнее диагностические задания по каждому блоку.

Первый раздел посвящен изучению навыков образования имён существительных и включает в себя 5 грамматических заданий.

1. Задание «По-доброму» направлено на изучение в речи детей навыков употребления существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Для проведения исследования традиционно используются предметные картинки с изображениями больших и маленьких предметов, а также речевой материал, включающий ряд существительных 1, 2 склонения: машина – машинка, стул – стульчик, кукла – куколочка, дом – домик и другие.
2. Задание «Великан» направлено на проверку навыков образования существительных с суффиксами увеличительного значения. При проведении исследования применяются предметные картинки с изображениями предметов обычного и большого размера, а также речевой материал, включающий ряд существительных 1 и 2 склонения: комар – комарище, дом – домище, рот – ротище, кот – котище и другие.
3. Задание «В мире животных» позволяет исследовать навыки владения суффиксальными способами образования слов по теме «Дикие животные и их детёныши». В качестве стимульного материала традиционно выступают предметные картинки с изображениями диких животных и их детёнышей: лиса – лисенок, волк – волчонок, слон – слоненок, тигр – тигрёнок и другие.
4. Задание «У всего свое место» направлено на изучение умения употреблять имена существительные, обозначающие вместилище чего-нибудь. Материал исследования – предметные картинки по теме «Посуда»: сахарница, супница, салатница, мыльница, солонка и др. Ребёнок должен ответить на вопрос экспериментатора: «Как назвать посуду, в которой хранится этот продукт?».
5. Задание «Слушай внимательно и исправляй ошибки» направлено на исследование умения критически оценивать речь и осуществлять верификацию производных имён существительных на их соответствие (несоответствие) языковой норме. Ребенку предлагаются различ-

ных варианты слов-наименований, в которых он должен выявить ошибку, например, *стулик – стульчик, одеяличко – одеяльце, свинёнок – поросёнок* и др.

Второй раздел диагностической программы включает 3 пробы и посвящен изучению навыков словообразования имён прилагательных.

1. Задание «Придумай слово» направлено на проверку умения образовывать качественные имена прилагательные при ответе на вопрос, например, «Как называют волка за жадность? Какой он?» и др. Задача испытуемого – назвать производное от существительного прилагательное, подходящее по смыслу: *жадный, хитрый, трусливый, холодный, дождливый* и др.
2. Задание «Скажи иначе». Цель: изучение навыка образования относительных имен прилагательных. Материалом исследования служат картинки, обозначающие материалы, из которых сделаны различные предметы, например, стол из дерева, шапка из меха, шарф из шерсти, нож из металла и т.д. Ребёнок должен образовать подходящее по смыслу прилагательное: *деревянный, меховая, шерстяной, металлический* и др.
3. Задание «Это чьё?» позволяет изучить умение образовывать притяжательные прилагательные, например, *мамина, бабушкина, дедушкин, Машина, лошадиный* и др. Материалом исследования служат словосочетания, состоящие из существительных в Именительном и Родительном падежах, например, *сумка мамы, платок бабушки, шарф дедушки, кукла Маши, хвост лошади* и т.д.

Третий раздел программы обследования посвящен изучению навыков образования глаголов и включает 3 грамматические пробы.

1. Задание «А как наоборот?». Цель: изучить навык префиксального образования глаголов с противоположным значением. Материалом исследования служат сюжетные картинки и приставочные глаголы с противоположным значением: *собирать – разбирать, наливать – выливать, входить – выходить, закрывать – открывать* и т.д.
2. Задание «Что происходит на картинке?». Цель: изучить навык префиксального образования глаголов со значением приближения к чему-либо, удаления от чего-либо. Материал исследования – глаголы с приставками противоположного значения, обозначающие приближение или удаление, например, *подбежать – отбежать, подплыть – отплыть* и т.д. Сначала ребёнка ориентируют в задании, затем, отталкиваясь от примера, он должен самостоятельно подобрать наиболее подходящее слово-действие. Например, птичка к клетке что делает? (подлетает), а на другой картинке, наоборот, птичка от клетки что делает? (отлетает).
3. Задание «Ушки на макушке!» направлено на исследование умения осуществлять верификацию производных глаголов, образованных

префиксальным способом. Речевой материал: верные и ошибочные словосочетания с приставочными глаголами, например, *подлетела к дереву, выбежать в комнату* и т.д. После воспроизведения каждого словосочетания задаются вопросы: «Правильно я сказала?», «А как сказать правильно?», «Какое слово я сказала неправильно?».

Анализ материалов констатирующего эксперимента позволил получить представление об особенностях словообразовательных навыков детей с речевыми расстройствами, выявить наиболее характерные трудности и специфические ошибки (аграмматизмы). Результаты материалов исследования по разделу 1, посвященному словообразованию имён существительных, представлены в таблице 1.

Таблица 1. Анализ результатов по разделу 1, %

№ задания	Уровень сформированности навыков образования имён существительных				
	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий	Невыполнение
1	37,5%	62,5%	–	–	–
2	–	75%	25%	–	–
3	75%	25%	–	–	–
4	–	62,5%	25%	–	12,5%
5	12,5%	75%	12,5%	–	–

Изучение материалов исследования по заданию, направленному на образование имён существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, не вызвало трудностей у большинства детей и выявило, что при образовании слова *стульчик* использовалась словоформа *стулик*, характерная для лексикона детей раннего возраста с нормой речи и образованная по аналогии с продуктивной формой *столик*; вместо *кукла* дети употребляли вербальную замену (парафазию) *пупсик* или аграмматизм *куклочка*.

При выполнении следующего задания у всех испытуемых были выявлены специфические ошибки в суффиксальном образовании существительных со значением увеличительности: вместо слова *роты* использовались производные формы *роты, ратыши*; вместо *котище – котарище, котер*; вместо *носище – носарище*; вместо *помидорище – помидорина*. Некоторые дети (25%) испытывали трудности в понимании цели задания, что мешало им «построить» новое слово, опираясь на инструкцию логопеда. Перечисленные аграмматизмы, по нашему мнению, обусловлены ограниченной речевой практикой использования непродуктивных форм, представленных выше слов, поскольку суффиксы увеличительности довольно редко употребляются в лексиконе детей данной группы.

Анализ ответов детей при выполнении задания на образование существительных, обозначающих детёнышей животных, показал, что большая часть детей (75%) справилась с поставленной задачей

на высоком уровне. Остальные 25% дошкольников испытывали трудности со словами *слонёнок, лисёнок, волчонок* и использовали лексические замены в виде существительных с уменьшительными суффиксами – *слоник, лисичка, волчок*, что свидетельствует о некоторой ограниченности словарного запаса и в настоящее время является характерным не только для детей-логопатов, но и для дошкольников с нормотипичным развитием.

Изучение материалов исследования по разделу 1 показало, что задание на образование существительных со значением вместилища обусловило наибольшие трудности. Инструкции экспериментатора вызвали у испытуемых непонимание, длительные паузы и необходимость в постоянной стимулирующей помощи. Анализ полученного лексического материала выявил многочисленные вербальные парафазии, основанные на внешнем сходстве и функциональном назначении предметов посуды. Так, например, супницу называли *кружкой*; салатницу – *миской*; солонку – *солницей* или *банкой*; масленку – *масленицей* или *коробочкой*. Такие данные, по нашему мнению, свидетельствуют об ограниченности и низкой актуализации словаря существительных по темам «Посуда», «Продукты питания».

Выполнение последнего задания на верификацию производных имён существительных показало, что только 12,5% дошкольников проявили высокий уровень умения критически оценивать устную речь и самостоятельно исправлять морфологические ошибки. Остальные испытуемые затруднялись в акустической дифференциации нормативных и аграмматичных форм существительных. Особые трудности вызвала верификация производных наименований *свиненок, солнышка, собачонок, одеяличко, велосипедчик*, что обусловлено несформированностью аналитико-синтетических процессов и бедностью представлений об окружающем мире.

Опишем ответы детей по второму разделу методики «Изучение словообразования имён прилагательных» (таблица 2).

Таблица 2. Анализ результатов по разделу 2, %

№ задания	Уровень сформированности навыков образования имён прилагательных				
	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий	Невыполнение
1	12,5%	62,5%	12,5%	–	12,5%
2	–	75%	12,5%	12,5%	–
3	–	50%	50%	–	–

Изучение данных обследования по первому заданию показало, что большая часть детей (75%) выполнили его с незначительными ошибками, а остальные построили адекватный ответ с помощью наводящих вопросов логопеда. В речи детей были констатированы следующие вербальные замены и аграмматизмы: ножницы из металла – *резные, твёрдые, металлические*; ком из снега – *кру-*

глый, мягкий, снеговой; сумка из кожи – *кожная, сумочная*; шапка из меха – *тёпла, шерстяная*; шарф из шерсти – *шерстяной, колючий, мягкий*; салфетка из бумаги – *салфеточная*. Такие данные свидетельствуют о несформированности навыков образования относительных прилагательных, что обусловлено недоразвитием лексико-грамматического строя речи детей.

Выполнение второго задания показало, что 25% детей экспериментальной группы затруднялись в понимании инструкции и нуждались в стимулирующей помощи педагога. Анализ полученного лексического материала выявил, что словосочетания *морозный день, трусливый заяц, жадный волк* не актуализированы в детской речи и вместо них используются вербальные замены *быстрый заяц, холодный день, злой волк*. Некоторые испытуемые употребляли производные продуктивные модели: вместо *дождливый* – *дождик, дождяра*; *туманный* – *туманище*; *ветренный* – *ветерок*. Такие результаты обследования свидетельствуют о необходимости дальнейшей коррекции речи дошкольников.

В последнем задании раздела все опрошенные употребляли непродуктивные модели слов или формы существительных в Родительном падеже, например, хвост у лошади чей? – *лошадки, лошадин*; молоко козы – *казиное*; хвост собаки – *собакин, собачачий*; хвост волка – *волчинный, волчин*. По нашему мнению, такие аграмматизмы обусловлены узким кругозором, бедностью лексики и трудностью речевого программирования детей с недоразвитием речи.

Анализ ответов детей по третьему разделу обследования «Изучение словообразования глаголов» представлен в таблице 3.

Таблица 3. Анализ материалов по разделу 3, %

№ задания	Уровень сформированности навыков образования глаголов				
	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий	Невыполнение
1	25%	75%	–	–	–
2	25%	75%	–	–	–
3	25%	62,5%	–	12,5%	–

Задание «Как наоборот» вызвало трудности не у всех детей – 25% детей справились с образованием приставочных глаголов на высоком уровне, в остальные испытуемые заменяли слова действия с противоположным значением на следующие варианты: вместо *выходить* – *уйти*; *разбить* – *ломать*; *увезти* – *поехать*; *собирать* – *играть в Лего*, что обусловлено недоразвитием словесно-логического мышления и бедностью их лексики.

Исследование показало, что задание на исследование словообразования глаголов со значением приближения (удаления) вызвало похожие трудности, что и предыдущая проба. Например, *самолет подлетает к башне* заменяли на *самолет летит*, вместо *отбегает* употребляли продуктивную

форму *бежит*, для сочетания *отойти от дерева* использовали лексическую замену *уйти от дерева*, вместо *подъезжает – едет*, что обусловлено трудностями речевых обобщений и недоразвитием лексико-грамматического строя речи.

Изучение навыков проведения верификации производных глаголов выявило более высокие результаты, чем похожее задание в первом разделе обследования: 25% дошкольников выполнили его успешно, 62,5% детей просили повторить инструкцию и допустили 1–2 ошибки, 12,5% построили адекватный ответ только со стимулирующей помощью педагога.

Анализ ответов дошкольников выявил, что дети чаще всего ошибались в звуко-морфемном восприятии следующих аграмматичных выражений: *выбежать в комнату, припел песню, въехал из гаража, нагремел гром* и оценили их как нормативные. Остальные сочетания слов были интерпретированы как неадекватные, вместо которых были образованы следующие устойчивые высказывания: *слетела с головы – вылетело из головы; выпил молока – попил молока или напился молока*, что свидетельствует о несформированности словообразовательных возможностей испытуемых.

Общий анализ материалов экспериментального исследования, представленный на рисунке 1, выявил достаточно высокие результаты логопедического обследования детей. Это связано с тем, что многие испытуемые уже получают специальную логопедическую помощь в течение текущего 2021–2022 учебного года.

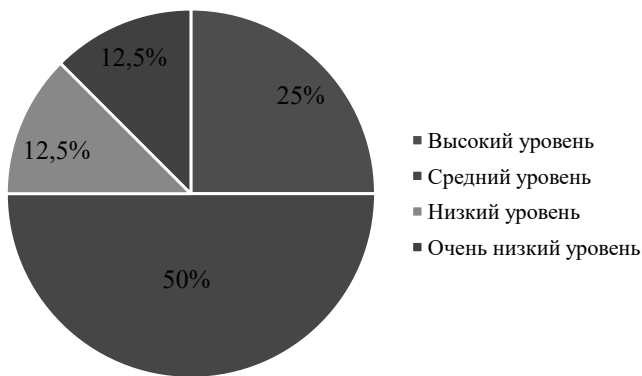


Рис. 1. Распределение детей экспериментальной группы по уровням сформированности словообразовательных навыков в%

Таким образом, апробация методики логопедического обследования позволила констатировать у детей экспериментальной группы наиболее характерные недостатки и специфические особенности в развитии словообразовательных навыков:

- вербальные парафазии, основанные на внешнем сходстве и функциональном назначении (*куколка – пупсик, солонка – кружка, металлический – твёрдый, жадный – злой, попил – напился* и др.);
- специфические, стойкие аграмматизмы (*собакин, волчин, железячный, платьюшка* и др.);
- неустойчивые словоформы, образованные по аналогии с наиболее частотными и продук-

тивными моделями слов (*куклочка, стулик, сольница, роты* и др.);

- трудности самостоятельного образования и интерпретации производных имён существительных, прилагательных и глаголов на соответствие их языковой норме.

Все перечисленные нарушения устной речи детей, по нашему мнению, обусловлены бедностью их представлений об окружающем мире и узким кругозором; недоразвитием лексического строя и его низкой актуализацией в устной речевой практике дошкольников, несформированностью аналитико-синтетических процессов и трудностями речевых обобщений.

Все полученные данные позволили сделать вывод о том, что недостатки в развитии словообразовательных процессов детей с нарушениями речи напрямую связаны с незрелостью их познавательной сферы и нуждается в специальной коррекционной помощи логопеда.

В дальнейшие наши планы входит уточнение методических рекомендаций, которые включают перечень коррекционно-логопедических заданий для развивающей работы с детьми, и внесение корректив, основанных на результатах представленного выше, актуального, исследования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная нами диагностическая программа может быть использована педагогами и специалистами, интересующимися данной проблемой, а также студентами педагогических вузов по направлению обучения «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия».

Литература

1. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М., 2004. – 72 с.
2. Тамбовцева А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду: Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата наук. – М., 1983. – 24 с.
3. Туманова Т.В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи: Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора наук. – М., 2005. – 48 с.
4. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М.: Педагогика, 1990. – 381 с.

CHARACTERISTICS OF WORD – FORMATIVE SKILLS OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Makarova N.V., Nigmatullina A.A., Poturaeva L.N.
A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch) "RSEU (RINH)"

Children with speech disorders have deficiencies in word-forming skills and abilities, which are due to the underdevelopment of the lexico-grammatical system and cognitive processes. The limited initial word-formation capabilities of pre-school children with speech disorders subsequently leads to the occurrence of persistent specif-

ic errors in oral speech and writing, which complicates the process of school education.

The article discusses the theoretical issues of the process of children's word-making; presents the author's program of speech therapy examination, which allows to explore the word-formation capabilities of preschoolers on the material of different parts of speech (nouns, adjectives and verbs).

To identify the most characteristic shortcomings in the development of word-formation skills of preschool children with speech disorders, a study was conducted that allowed describing specific errors, speech difficulties and features of the production of words related to different lexical topics.

The presented program of speech therapy examination can be used by specialists interested in this problem, as well as students of pedagogical universities.

Keywords: oral speech disorders, word-formation skills, speech disorders, preschool children, vocabulary, grammatical errors, agrammatism, lexical word substitutions, limited understanding of the surrounding world, cognitive processes.

References

1. Lalaeva R.I. Methodology of psycholinguistic research of oral speech disorders in children. M., 2004. – 72 p.
2. Tambovtseva A.G. Formation of ways of word formation in preschool children in kindergarten: Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Sciences. – M., 1983. – 24 p.
3. Tumanova T.V. Formation of the word-formation competence of preschool and primary school children with general speech underdevelopment: Abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Sciences. – M., 2005. – 48 p.
4. Chukovsky K.I. From two to five. – M.: Pedagogy, 1990. – 381 p.

Анализ зарубежных исследований в области инклюзивного образования (на примере синдрома дефицита внимания с гиперактивностью)

Алюнова Елена Александровна,

аспирант кафедры педагогики и гуманитарных дисциплин,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»

Метелькова Лилия Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных
языков и профессиональной коммуникации,
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский
Московский государственный строительный университет»
E-mail: lilia.metelkova@gmail.com

В настоящее время в международных сравнительных исследованиях в области образования вопросам образовательной политики уделяется все больше внимания. В сравнительной политике в области образования инклюзия – это уже устоявшаяся, хотя и еще молодая область исследований.

В статье особое внимание уделяется глобальным, региональным и местным вопросам инклюзивного образования. Инклюзивное образование можно назвать всемирной парадигмой, которая включает в себя участие, процессы включения и исключения в контексте образования, барьеры и дискриминацию. Анализ исследования зарубежных и отечественных ученых в конце XIX–XX века, которые занимались изучением детей с поведенческими проблемами, делает очевидным отсутствие единства взглядов на название «отклонений в поведении». Описывая одинаковые проявления поведения, каждый исследователь использовал свой термин: «моторная дебилность», синдром Туретта, гиперкинетический невроз, гиперкинетическое поведение, наименьшая мозговая дисфункция, минимальная мозговая дисфункция. Различие взглядов на причину возникновения импульсивности, гиперактивности, дефицита внимания – органические повреждения мозга, задержка умственного развития детей, естественные проявления детского возраста или ошибки воспитания. Для педагога важно определить причины возникновения данного заболевания для того, чтобы выстроить индивидуальную работу ребенка и его работу в группе.

Ключевые слова: инклюзия, доклад об исследованиях в инклюзии, зарубежный опыт инклюзии, синдром дефицита внимания с гиперактивностью.

Введение. В настоящее время международных сравнительных исследованиях в области образования вопросам образовательной политики уделяется все больше внимания. В сравнительной политике в области образования инклюзия – это уже устоявшаяся, хотя и еще молодая область исследований.

Материал и методы исследования. В качестве материала для исследования были выбраны работы зарубежных исследователей инклюзии. В работе использованы методы исследования в рамках сравнительного, логического и статистического анализ, на основе глобального отчета, подготовленного независимой группой, организованной ЮНЕСКО.

Результаты исследования и их обсуждение. Инклюзивное образование требует горизонтального сотрудничества для обмена информацией, установления стандартов и последовательности вспомогательных услуг, однако их реализация часто срывается. В Кении созданы Центры оценки и ресурсов в области образования с многопрофильными профессиональными группами. Однако в одной трети центров на уровне округов работает только один сотрудник. Услуги должны быть взаимодополняющими. В Колумбии социальные программы привязаны к показателю индекса бедности для каждой семьи, с которым они могут ознакомиться, чтобы узнать, на какие услуги они имеют право. Стандарты должны быть согласованными. В Иордании министерства образования и социального развития устанавливают отдельные стандарты для лицензирования и аккредитации центров специального образования. В Республике Молдова реформа инклюзивного образования потерпела неудачу из-за того, что сэкономленные средства от сокращения числа детей в интернатах не была передана местным государственным учреждениям и школы, принимающие этих учеников. В Великобритании количество детей с особыми потребностями увеличилось на 33% в период с 2015 по 2019 года, в то время как финансирование, получаемое местными советами, выросло всего на 7%. Обеспечение инклюзивного образования требует от многих участников взаимодействия, сотрудничества и координации (Табл. 1)

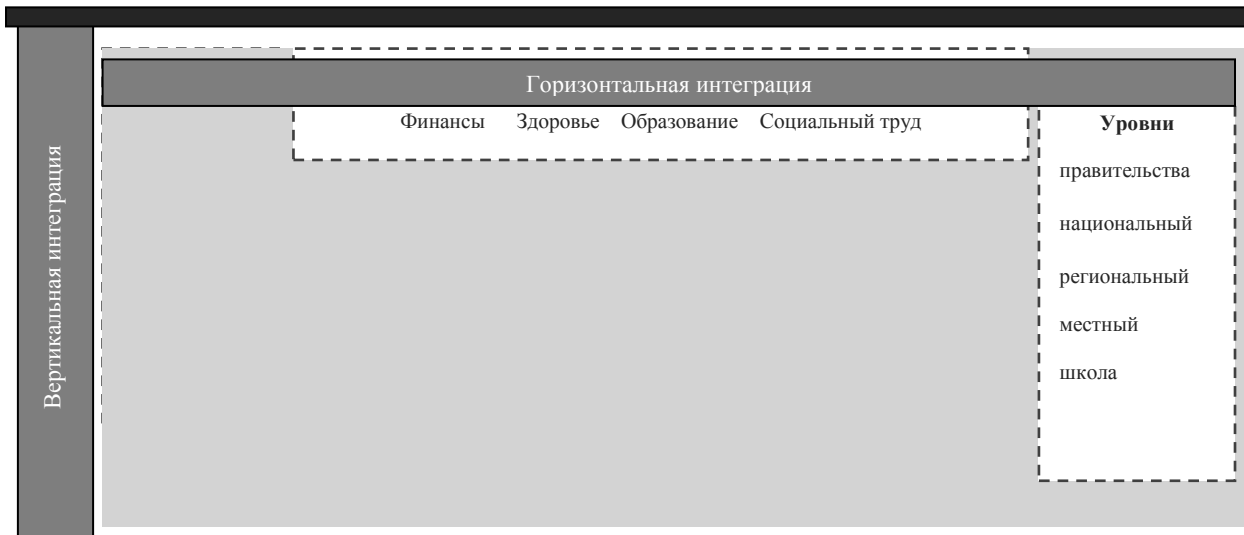
Всемирный доклад по мониторингу образования [8] напоминает нам, что системы образования являются инклюзивными лишь настолько, насколько их создатели делают их таковыми.

Неблагоприятное положение может быть создано этими системами и их контекстом. Оно су-

ществует там, где потребности людей не учитываются. Инклюзия в образовании – это обеспечение того, чтобы каждый учащийся чувствовал, что его ценят и уважают, и мог испытывать четкое чувство принадлежности. Однако на пути к этому идеалу стоит множество препятствий. Эти механизмы от-

чуждения, по сути, одинаковы, независимо от пола, места проживания, благосостояния, инвалидности, этнической принадлежности, языка, миграции, перемещения, сексуальной ориентации, лишения свободы, религии и других убеждений и взглядов.

Таблица 1. Концептуальная схема партнеров, необходимых для инклюзивного образования



В докладе речь идет также о сохраняющихся и вызывающих тревогу различиях в образовании, в том числе в обеспечении доступа для всех, который должно быть основой инклюзии. Однако подход к инклюзии по принципу «все значит все» также означает отказ от любых стигматизирующих ярлыков, навешиваемых на детей. Принятие подходов к обучению на основании таких ярлыков ограничивает их потенциал, игнорируя преимущества, которые могут дать различные подходы к обучению. Таким образом, то, как разрабатываются системы образования, имеет решающее значение. Страны могут выбирать, что имеет значение при принятии решения о том, находится ли их система образования на правильном пути или нет.

Председатель Консультативного совета Всемирного доклада по мониторингу образования Элен Кларк отмечает, что «Инклюзия в образовании – это процесс, а не только желаемая конечная точка. Инклюзия – это не просто выбор политиков. Навязанная сверху, она никогда не будет работать». Несмотря на то, что вопросы Вашингтонской группы приобрели популярность, многие источники информации не соответствуют им. Самые последние оценки распространенности инвалидности и ее влияния на образование, таким образом, опираются на источники, которые не являются полностью сопоставимыми. Анализ Института статистики ЮНЕСКО (UIS) показал, что инвалиды в возрасте от 15 до 29 лет в 37 странах с меньшей вероятностью, чем их сверстники, посещали школу; в Египте, Индонезии и Вьетнаме они в два раза меньше (UIS, 2018). Дети, подростки и молодежь с ограниченными возможностями составляли 12% населения, посещающего школу, но 15% от не посещающих школу. В целом, чем ниже про-

цент не посещающих школу, тем больше вероятность того, что дети с ограниченными возможностями будут среди тех, кто не посещает школу, что говорит о том, что дети с ограниченными возможностями являются одними из самых труднодоступных групп населения.

По сравнению со своими сверстниками начального, младшего среднего и старшего среднего школьного возраста, дети с ограниченными возможностями имеют больше шансов не посещать школу на 1,4 и 6 процентных пунктов, соответственно, и те, у кого сенсорными, физическими или интеллектуальными нарушениями на 4, 7 и 11 процентных пунктов. Однако последние были в 2,5 раза выше вероятность того, что они никогда не ходили в школу, чем их сверстников без инвалидности. Самореализация в обществе, ощущение счастья и благополучия может быть достигнуто каждым человеком, проявляющим субъектное отношение к жизни, и будучи принятым социальным окружением [2].

Формирование понятия «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» прошло несколько этапов. Начиная с XIX века ученые проявляли заинтересованность явлениями чрезмерной детской двигательной активности, двигательных нарушений, импульсивности, болтливости, неуклюжести, снижения уровня внимания, неумения управлять своим поведением. В 1845 году немецкий врач-психоневролог Г. Гофман предоставил первое описание детского заболевания, характеризующегося двигательной развязностью и дефицитом внимания. Он описал чрезвычайно подвижного ребенка, который ни секунды не мог спокойно усидеть на стуле, назвав его «Фил непоседа» [5].

В 1881 году врач Фон Шерпф такую неусидчивость назвал «импульсивным безумием» и отнес ее к «наиболее распространенным психическим нарушениям в детском возрасте».

В 1885 году французский невролог Ж. Туретт описал беспокойность, возбужденное поведение, и назвал данное состояние своим именем (синдром Туретта). Проявления синдрома он наблюдал в виде навязчивых двигательных нарушений, часто в импульсивных движениях, подобных подергиваниям.

В начале XX века естественная детская активность привлекла внимание исследователей, которые предложили отличать ее от болезненной активности с высокой подвижностью, импульсивностью, и бесцельностью [1]. Если предыдущие исследователи рассматривали гиперактивность как явление, английский врач Г.Ф. Стилл впервые описал гиперактивность как расстройство.

В 1904 году клиницист Хеллер, описывая проявления детского подвижного беспокойства, бесцельную импульсивность, обращал внимание на высокую отвлекаемость, неспособность таких детей к длительной концентрации внимания. Он не только описал нарушения в поведении, но и давал советы: воспитывать самообладание и заниматься спортом.

В 1909–1910 гг. французский ученый Э.Ф. Дюпре, исследуя двигательные расстройства у детей с органическим поражением головного мозга, предложил термин «моторная дебилность».

В 1959 году Е. Денепф предложил термин «наименьшая мозговая дисфункция» для обозначения важных симптомов, которые возникают в результате поражения головного мозга: трудности в обучении, проблемы с контролем своей активности и поведения.

Различия взглядов и мнений наблюдались и среди отечественных исследователей. М.С. Певзнер, исследуя детей с гиперактивностью, импульсивностью, нарушениями внимания, использовал термин «задержка психического развития», которая проявляется в особенностях эмоционально-волевой сферы [6]. Д.Н. Исаев о детях с отклонениями в поведении писал «гиперактивный ребенок» [3]. В.В. Ковалев в своих работах употреблял термин «нарушение развития», «неправильное созревание» [4].

Минимальная мозговая дисфункция как следствие легкой органической пораженности головного мозга характеризуются различными неврологическими симптомами и невротическими реакциями – головной болью, нарушением сна, задержкой развития речи, которые вызывают специфические трудности в обучении и поведении.

Различные исследователи в термин «минимальная мозговая дисфункция» включали около ста клинических проявлений.

А.Л. Сиротюк трактует минимальную мозговую дисфункцию как небольшую врожденную неравномерность развития отдельных мозговых функций,

которая не затрагивает интеллекта и умственных способностей [7].

Современное понятие «минимальная мозговая дисфункция» – термин, который широко употребляется в отношении детей без выраженных интеллектуальных расстройств, но с разными легкими расстройствами.

В 80-е годы XX века появляется термин «синдром дефицита внимания с гиперактивностью». Проблема синдрома дефицита внимания с гиперактивностью все чаще привлекает внимание специалистов различных отраслей и носит междисциплинарный характер, объединяет вокруг себя невропатологов, психологов, психиатров, педагогов.

Так, невропатологи определяют это состояние как минимальную мозговую дисфункцию, незрелость эмоционально-волевой сферы, гиперактивность психиатры рассматривают как гиперкинетический синдром. Психологи диагностируют нарушение пространственной ориентации, низкий уровень развития моторики, используют термин «детская диспраксия» или «апраксия развития». Педиатр находит задержку психомоторного развития. Педагог подчеркивает рассеянность внимания, неусидчивость, педагогическую запущенность, отсутствие готовности к обучению.

Выводы. Таким образом, анализ исследования зарубежных и отечественных ученых в конце XIX–XX века, которые занимались изучением детей с поведенческими проблемами, делает очевидным отсутствие единства взглядов на название «отклонений в поведении». Описывая одинаковые проявления поведения, каждый исследователь использовал свой термин: «моторная дебилность», синдром Туретта, гиперкинетический невроз, гиперкинетическое поведение, наименьшая мозговая дисфункция, минимальная мозговая дисфункция. Различие взглядов на причину возникновения импульсивности, гиперактивности, дефицита внимания – органические повреждения мозга, задержка умственного развития детей, естественные проявления детского возраста или ошибки воспитания.

Для педагога важно определить причины возникновения данного заболевания для того, чтобы выстроить индивидуальную работу ребенка и его работу в группе.

Литература

1. Альтхер, П. Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития / П. Альтхер. – Москва: Академия, 2004. – 160 с.
2. Инклюзивное образование: теория и практика: сб. материалов V Международной научно-практической конференции / отв. ред. И.А. Ахметшина, О.С. Мишина, Г.А. Романова, Т.В. Тимохина, О.С. Кузьмина, Т.Ю. Четверикова – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2020. 436 с.
3. Исаев, Д.Н. Психическое недоразвитие детей / Д.Н. Исаев. – Ленинград [Санкт-Петербург]: Медицина, 1982. – 224 с.

4. Карманное руководство к МКБ-10: Классификация психических и поведенческих расстройств. – Москва: Сфера, 2000. – 164 с.
5. Мэш, Э. Нарушения психики ребенка: психологическая энциклопедия / Э. Мэш, Д. Вольф. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.
6. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой развития / М.С. Певзнер // Дефектология. – 1972. – № 3. – С. 3–9.
7. Сиротюк, А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью / А.Л. Сиротюк. – Москва: Творческий Центр, 2005. – 124 с.
8. Inclusion and education: All means all. Paris, UNESCO, 2020. – 425 p.

ANALYSIS OF FOREIGN RESEARCHES ON INCLUSIVE EDUCATION (BY THE EXAMPLE OF ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER)

Alyunova E.A., Metelkova L.A.

Chuvash State Pedagogical University, National Research University "Moscow State University of Civil Engineering"

Currently, international comparative studies in the field of education pay more and more attention to educational policy issues. In comparative education policy, inclusion is an established, albeit still young, area of research.

The article focuses on global, regional and local issues of inclusive education. Inclusive education can be called a worldwide paradigm that includes participation, processes of inclusion and exclusion in the context of education, barriers and discrimination. An analysis of the study of foreign and domestic scientists at the end of the 19th – 20th centuries, who studied children with behavioral problems,

makes it obvious that there is no unity of views on the name "deviations in behavior". Describing the same manifestations of behavior, each researcher used his own term: "motor debility", Tourette's syndrome, hyperkinetic neurosis, hyperkinetic behavior, minimal brain dysfunction, minimal brain dysfunction. The difference in views on the cause of impulsivity, hyperactivity, attention deficit – organic brain damage, mental retardation of children, natural manifestations of childhood or parenting mistakes. It is important for the teacher to determine the causes of this disease in order to build the individual work of the child and his work in the group.

Keywords: inclusion, research report on inclusion, international experience of inclusion, attention deficit hyperactivity disorder.

References

1. Alther, P. Hyperactive children: correction of psychomotor development / P. Alther. – Moscow: Academy, 2004. – 160 p.
2. Inclusive education: theory and practice: Sat. materials of the V International scientific and practical conference / отв. ed. I.A. Akhmetshina, O.S. Mishina, G.A. Romanova, T.V. Timokhina, O.S. Kuzmina, T. Yu. Chetverikova – Orekhovo-Zuevo: Editorial and Publishing Department of GSTU, 2020. 436 p.
3. Isaev, D.N. Mental underdevelopment of children / D.N. Isaev. – Leningrad [St. Petersburg]: Medicine, 1982. – 224 p.
4. Pocket Guide to ICD-10: Classification of Mental and Behavioral Disorders. – Moscow: Sfera, 2000. – 164 p.
5. Mash, E. Child mental disorders: a psychological encyclopedia / E. Mash, D. Wolf. – St. Petersburg: Prime Eurosign, 2003. – 384 p.
6. Pevzner, M.S. Clinical characteristics of children with developmental delay / M.S. Pevzner // Defectology. – 1972. – No. 3. – P. 3–9.
7. Sirotyuk, A.L. Attention deficit hyperactivity disorder / A.L. Sirotyuk. – Moscow: Creative Center, 2005. – 124 p.
8. Inclusion and education: All means all. Paris, UNESCO, 2020. – 425 p.

Синонимия в научно-технической терминологии на материале разноструктурных языков

Билалова Дина Нуримановна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Информационные технологии», Институт нефтепереработки и нефтехимии ФГБОУ ВО УГНТУ в г. Салавате
E-mail: dinabil2015@yandex.ru

В условиях стремительного развития технической промышленности изучение терминологии и терминообразования в этой области становится все более актуальным. В сопоставительной лингвистике наблюдается нехватка научных работ по сравнительному изучению явления синонимии научно-технической терминологии на материале башкирского, русского и английского языков.

Постоянное совершенствование науки и техники, развитие промышленности оказывает огромное влияние на лексический состав любого языка. Изучение синонимии в терминологии в сравнительно-сопоставительном аспекте позволяет выявить общие и отличительные формы образования научно-технических терминов для каждого языка.

Проанализированный материал дает основание говорить, в научно-технической сфере существует синонимия терминов, причем в русском языке она распространена больше, чем в терминологии английского и башкирского языков.

Исследование вопросов по синонимии в научно-технической терминологии и источников, критериев и типов синонимических отношений между терминами вносит весомый вклад в развитие теории синонимии и терминоведения в разноструктурных языках.

Ключевые слова: синонимия, термин, терминология, языкознание, абсолютный синоним, относительный синоним.

Синонимия является неотъемлемой частью любого живого языка, а также любой его подсистемы, включая терминологию. Проблема синонимии терминов остается одним из важнейших моментов в лингвистике.

Постоянно растущее число синонимов в научно-технической терминологии в связи с непрерывным развитием системы технических терминов является еще одним фактором, свидетельствующим о важности этого вопроса.

Проведенный теоретический анализ научных публикаций позволяет обобщить понятие синонимии в терминологии и выделить основные подходы к изучению этого явления.

Любая сфера терминологии, в том числе и научно-техническая, систематически развивается. В языке происходит регулярная замена терминов, появляются новые терминологические единицы, а существующие термины приобретают совершенно новые лексические значения. Все эти факторы приводят к трудностям в общении между специалистами в разных областях науки и техники.

Вслед за учеными мы считаем, что однозначность термина лучше отражает реальную характеристику многих отраслей науки и техники. Отсутствие синонимов значительно облегчает работу с текстом. Но в то же время нельзя отрицать, что в терминологической сфере существуют синонимия.

Феномен синонимии в терминологической сфере очень актуален, хотя и считается недостаточно разработанным в лингвистике.

В современной лингвистике существуют разногласия по поводу синонимии в терминологии. Некоторые ученые, например, А. Булаховский и Д.С. Лотте считают, что в терминологии не должны присутствовать синонимия, омонимия и полисемия. А другие лингвисты (Е.И. Толикина, А.Б. Бушев) совершенно не признают явление синонимии в терминологии [1, 3]. По мнению Е.И. Толикиной, язык науки и техники не должен быть эмоциональным, а близкие по значению термины могут быть только дублетами, а не синонимами. Основным отличием терминологической синонимии от общеязыковой синонимии является отсутствие семантического компонента. Таким образом, можно говорить о том, что синонимы в терминологии относятся к одному и тому же понятию или объекту, но при этом они не указывают на его

разнообразие, а освещают одно и то же явление с разных позиций [1].

Относительно явления терминологической синонимии и классификации терминов-синонимов в лингвистике имеется два противоположных взгляда. Если одни исследователи (Д.С. Лотте, А.А. Реформатский, С.В. Гринев, В.П. Даниленко, А.В. Лагутина и др.) соглашаются с фактом существования синонимичных терминов в языке, хотя при этом многие из них рассматривают синонимию как нежелательное явление в терминологии, то другие ученые (В.К. Фаворин, А.Б. Шапиро, Е.Н. Толикина, В.Н. Молодец, О.С. Ахманова и др.) не признают синонимию в терминологической лексике.

Третья группа ученых (В.Г. Гак, В.М. Лейчик и др.) говорят только о вариантности терминов. Они рассматривают синонимы и варианты терминов как отдельные явления.

В башкирском языкознании Дж.Г. Киекбаев впервые дал научное определение к термину «синоним», по его мнению грамматические синонимы являются абсолютно равнозначными в грамматическом и семантическом плане. Российский тюрколог З.Г. Ураксин говоря о синонимии башкирского языка, особо подчеркивает, что абсолютные синонимы встречаются в основном среди терминов.

Что касается зарубежного языкознания, то Löbner [6] говорит о полных и частичных синонимах, причем при полной синонимии тождественны все смысловые части терминов, а у частичных синонимов идентичны только часть, и в разной степени.

Filipец&Čermák [7] подчеркивают, что при определении степени сходства синонимов следует учитывать два аспекта: содержание, и распространенность синонимов. Там, где синонимы тождественны как по содержанию, так и по распространенности, возникает полная (или «точная») синонимия; во всех остальных случаях будут частичные (или «свободные») синонимы.

Возникновение синонимов в терминологии идет естественным путем. Из синонимического ряда лексических единиц предпочтение отдается одному слову, которое впоследствии используется как единственный термин.

Как известно, термин является однозначным и представляет конкретный объект или явление в рамках одной терминосистемы, а синоним делает то же самое, но выдвигает на первый план несколько иную деталь.

При исследовании синонимии терминов важно учитывать различия семантики терминов, а также их структурное тождество / нетождество.

Основываясь на мнениях ученых, можно выделить две группы синонимов в зависимости от степени их семантической идентичности

1) абсолютные синонимы, полностью совпадающие по значению и употреблению;

2) частичные (или относительные) синонимы.

Как уже было сказано, среди абсолютных синонимов нет эмоционально-экспрессивных и отте-

точных отношений. Абсолютные синонимы в английском языке – это прежде всего заимствования, кальки и термины, созданные на базе родного языка. Например, в английском языке: *cloud chamber – Wilson chamber (камера Вильсона)*, *gas-cleaning system – gas scrubber (газоочистное устройство)*, *phase splitter – phase separator (фазорасщепитель)*, *forevacuum – initial vacuum (форвакуум)*, *induced potential – induced polarization, overvoltage polarization (вызванный потенциал)*, *ring, circle, cycle (круг)* и т.д. Большую группу абсолютных синонимов составляют слова, появляющиеся в результате взаимного проникновения двух самостоятельно развивающихся и дополняющихся вариантов английского языка – собственно английского (British English) и американского (American English). Например, *(BE) anode – (AE) plate (анод)*, *(BE) valency – (AE) valence (валентность)*, *(BE) labelling – (AE) tagging (мечение радиоактивными изотопами)* и др. Выбор отпределенного термина зависит от страны, либо используется термин, употребляемый в обеих странах.

Как и в английском, в русском и башкирском языках абсолютные синонимы различаются, прежде всего, по своему происхождению (исконные, заимствованные). Например, в русском языке: *установка – монтаж, гибридный – смешанный, двигатель – мотор, данные – информация, устройство – прибор, диаграмма – схема, Рентгеновы лучи – X-лучи, отравление – интоксикация, абсорбер – поглотитель* и т.д., в башкирском языке существуют следующие абсолютные синонимы: *вак кырсын таш – зреком (гравий), әйләнмә хәрәкәт – әйләнәү хәрәкәте (движение вращательное), йыйыу – короу – короп әзерләү – монтажлау (монтажирование); һығылма-лылык – эластиклык (эластичный), окисландырыусы – әселәндереүсе (окислитель)* и т.д.

Анализируя данный синонимический ряд, можно сказать, что предпочтение обычно отдается тому слову из двух синонимов, словесная основа которого служит для образования иных научно-технических терминов и терминосочетаний, активно используемых в технической литературе, например, башкирском языке: *окислануу – окисляться, окисление, тимер окисланды – железо окислилось, металдың окисланууы – окисление металла.*

Как было уже сказано выше, абсолютные синонимы встречаются крайне редко, в основном в сфере научной терминологии. Но полная синонимия всегда будет ограничена конкретным контекстом; только в исключительных случаях существуют синонимы, которые могут использоваться взаимозаменяемо во всех контекстах.

Но все же наш анализ показывает, что выбирая синоним в терминологии в первую очередь обращаем внимание на его формальную и смысловую связь с другими терминами, а также должны учитывать принцип интернациональности терминологических систем, распространенность и устойчивость синонима в определенной сфере. Научно-технический язык русского и башкирского языков

невозможно представить без некоторых терминологических единиц, заимствованных из английского и из других европейских языков. Например, металл, аппарат, реактор, бетон, деталь и другие

Важно отметить, что возможность сокращения формальной структуры научно-технического термина приводит к пополнению числа абсолютных синонимов, как в английской, так и в русской и башкирской терминологии. Например, в английском языке: *PLO* – *pipe-line oil* (нефть из нефтепровода), *NLG* – *natural gas liquids* (сжиженный газ), *PAM* – *polyacrylamide* (полиакриламид), *FMS* – *flexible manufacturing system* (гибкая производственная система). *CAD* – *computer-aided designing* (автоматизированное проектирование), *CAM* – *computer-aided manufacturing* (АСУП; автоматизированная система управления производством); в русском языке: ГПС – Гибкая производственная система, ЧПУ – числовое программное управление, ГПЯ – гибкая производственная ячейка; в башкирском языке: АЭС – атом электр станцияһы, ЯСЙ – яу-апллығы сиклэнгән йәмғиәт, ЯАЙ – ябыҡ акционер йәмғиәте и др.

Частичные (относительные) синонимы это термины, в значениях которых выявлено тождество отдельных лексико-семантических значений. Частичные синонимы встречаются намного больше в анализируемых нами языках. К примеру, английское слово *complex* (сложный) имеет несколько относительных синонимов: *composite* (*curve*) – сложная кривая, *sophisticated* (*theory*) – сложная теория, *elaborate* (*design*) – сложная конструкция, *troublesome* (*hole*) – сложная скважина.

Следующие примеры доказывают факт наличия относительных терминов в русском и башкирском языках: *замедление* – *спад* – *затухание*; *смесь* – *композит* – *композиционный материал*; *площадь* – *пространство*; *кеүәт, көс* (сила), *тизлек* – *кызыулык, ер бырауы* – *теш бырауы* (бур), *кайрак, беләү, яныуыс* (брусок) и т.д.

Наш анализ дает основание полагать, что в башкирской и русской терминологии зафиксированы случаи использования семантико-стилистической синонимии. Эти синонимы отличаются друг от друга стилистическими оттенками в значении. Например, у слова «нефть» есть следующие синонимы: *мальта, петролеум, черное золото* (башк. *кара алтын*), *земляное масло* (ер майы), *кровь земли*. Данный синонимический ряд обозначают одно и то же понятие, но отличаются, во-первых, эмоциональной окраской, во-вторых, степенью употребления. Если слова «нефть, петролеум» широко встречаются в техническом контексте, а мальта является устаревшим термином и дает понятие как «черная смолистая нефть», слова «черное золото (кара алтын), земляное масло (ер майы), кровь земли» чаще встречается в художественной литературе.

На синонимии также оказывает большое влияние и международные контакты, а через них и заимствование терминологических единиц. Например, в последнее время вместо слова прибор,

устройство, в языке стало употребляться слово девайс (*device*), а вместо слова расщепление все чаще используется крекинг (*cracking*). Таких примеров в языке становится все больше.

Итак, несмотря на постоянные дискуссии в языкознании по поводу синонимии терминов, ее признают большинство лингвистов. Синонимы в реальной терминологии продолжают существовать и требуют постоянного изучения [5].

Терминологическая база в научно-технической сфере уже сформирована, но она все же продолжает активно пополняться новыми терминологическими единицами. При этом синонимия больше распространена в терминологической системе русского языка, чем английского и башкирского. Основными источниками синонимических отношений являются собственные термины, а также заимствования из других языков.

Литература

1. Толикина Е.И. Некоторые лингвистические проблемы изучения термина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М.: Наука, 1971. С. 57–67.
2. Гак В. Г., Лейчик В.М. Субституция терминов в синтагматическом аспекте // Терминология и культура речи. М., 1981. С. 47–57.
3. Бушев А.Б. Лингводидактические проблемы терминологии в военном переводе // Терминология и перевод в 21 веке: материалы междунар. науч. конф. Омск, 2002. С. 30–35.
4. Гринев С.В. Введение в терминоведение. М., 1993. С. 76–78.
5. Зубченко И.В. Термин и слово (семантический аспект) // Структурно-семантические особенности отраслевой терминологии. Воронеж, 1982. С. 36–39.
6. Löbner, Sebastian. 2002. Understanding Semantics. London: Arnold, Hodder Headline Group
7. Filipec, Josef, Čermák, František. 1985. Česká lexikologie. Praha: Academia (Studie a práce lingvistické)

SYNONYMY IN SCIENTIFIC AND TECHNICAL TERMINOLOGY BASED ON THE MATERIAL OF DIFFERENT STRUCTURAL LANGUAGES

Bilalova D.N.

Ufa State Petroleum Technological University, Salavat Branch

In the context of the rapid development of the technical industry, the study of terminology and term formation in this area is becoming increasingly relevant. In comparative linguistics there is a shortage of scientific papers on the comparative study of the phenomenon of synonymy of scientific and technical terminology on the material of Bashkir, Russian and English languages.

The constant improvement of science and technology, the development of industry have a huge impact on the lexical composition of any language. The study of synonymy in terminology in a comparative aspect allows us to identify common and distinctive forms of the formation of scientific and technical terms for each language.

The analyzed material gives grounds to say that in the scientific and technical sphere there is a synonymy of terms, and it is more common in the Russian language than in the terminology of the English and Bashkir languages.

The study of problems and tasks related to the study of synonymy in scientific and technical terminology, sources, criteria and types of synonymic relations between terms, makes a significant contribution to the development of the theory of synonymy and the theory of terminology.

Keywords: synonymy, term, terminology, linguistics, absolute synonym, relative synonym.

References

1. Tolikina E.I. Nekotorye lingvisticheskiye problemy izucheniya termina [Some linguistic problems of studying a term]. Lingvisticheskiye problem nauchno-tehnicheskoy terminologii [Linguistic issues of scientific-technical terminology]. Moscow, Nauka Publ., 1970. Pp. 57–67. (In Russian).
2. Gak V. G., Leychik V.M. Substitutsiya terminov v sintagmaticheskom aspekte. Terminologiya i kul'tura rechi [Substitution

of terms in syntagmatic aspect. Terminology and culture of speech.]. Moscow, 1981. Pp. 47–57 (In Russian).

3. Bushev A.B. Lingvodidakticheskiye problemy terminologii v voennom perevode [Linguo-didactic issues of terminology in military translation]. Terminologiya i perevod v 21 veke: materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii [Terminology and translation in 21st century: materials of international scientific conference]. Omsk, 2002. Pp. 30–35. (In Russian).
4. Grinev S.V. Vvedeniye v terminovedeniye [Introduction to terminology studies]. Moscow, 1993. Pp. 76–78. (In Russian).
5. Zubchenko I.V. Termin i slovo (semanticheskiy aspekt). Strukturno-semanticheskiye osobennosti otraslevoy terminologii [Term and word: (Semantic aspect). Structural and semantic peculiarities of sectorial terminology]. Voronezh, 1982. Pp. 36–39. (In Russian).
6. Löbner, Sebastian. 2002. Understanding Semantics. London: Arnold, Hodder Headline Group
7. Filipec, Josef, Čermák, František. 1985. Česká lexikologie. Praha: Academia (Studie a práce lingvistické).

Латинские слова и фразеологизмы в речи персонажей произведений Д.Н. Мамина-Сибиряка

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 рассматривается функционирование латинских языковых элементов в прямой речи персонажей художественной прозы Д.Н. Мамина-Сибиряка, выдающегося русского писателя второй половины XIX века. Анализируется роль латинских слов и фразеологизмов в создании речевой характеристики персонажей, принадлежащих к образованной части русского общества. Показано, что латинские элементы, содержащиеся в произведениях Д.Н. Мамина-Сибиряка, сочетают функцию речевой характеристики персонажа с функцией оценки предмета речи и с функцией реализации концептуальной информации текста. Рассматривается роль латинских языковых средств в формировании стилистической окрашенности текста. Характеризуются семантические и стилистические связи латинских слов и фразеологизмов с русскими языковыми средствами текста. Благодаря таким контекстуальным связям латинские слова и фразеологизмы становятся органической частью русского текста и реализуют свои функции в системе художественного произведения как целостного эстетически значимого объекта.

Ключевые слова: речевая характеристика, прямая речь, концептуальная информация, фразеологизм, пословица, стилистическая окрашенность, контекстуальные связи.

Произведения Д.Н. Мамина-Сибиряка, выдающегося представителя русской литературы второй половины XIX века, принадлежат к образцам богатого и колоритного языка. Особой стилистической красочностью отличается в произведениях писателя прямая речь персонажей. Вопросы речевой характеристики персонажей произведений Д.Н. Мамина-Сибиряка затрагивались исследователями в различных аспектах. Так, в статье В.А. Дашевского показана социальная и психологическая обусловленность речи персонажей исторической повести «Охонины брови» [2, с. 85–86], в статье В.А. Шарипова рассматриваются лексические, морфологические и синтаксические средства речевой характеристики некоторых персонажей романа «Приваловские миллионы» [10], Т.В. Кыштымova [3] анализирует фразеологические средства речевой характеристики персонажей этого же произведения. Латинские лексические и фразеологические вкрапления, применяемые в речи ряда персонажей произведений Д.Н. Мамина-Сибиряка, еще не привлекали внимания филологов.

В произведениях Д.Н. Мамина-Сибиряка народно-разговорная речевая стихия составляет основу текста, а особенно – основу речи персонажей, но эта основа, как и в произведениях других крупных писателей XIX века, обогащена использованием наследия книжной языковой культуры; в состав этого наследия входят, наряду с другими компонентами, латинские слова и обороты. На протяжении всего творческого пути Д.Н. Мамина-Сибиряка латинизмы используются в речи тех персонажей, которые принадлежат к образованной части общества.

Так, в очерке «Сестры» (1881 г.) латинские выражения представлены в речи двух персонажей, один из которых принадлежит к разночинной интеллигенции, а другой – к духовенству.

Во-первых, латинизмы многочисленны в речи бывшего учителя, а ныне заводского служащего Мухоедова, человека, как подчеркивается в тексте, с университетским образованием: «Кончил университет и поступил учителем в некоторое реальное училище» [4, с. 12]. В речи Мухоедова дважды встречается латинский фразеологизм *modus vivendi* ('образ жизни'). Употребление этого фразеологизма в речи персонажа имеет оттенок горького юмора. В одном случае оно относится к ссоре говорящего со своей квартирной хозяйкой: «Рассердился я тогда на старуху, крепко обругал и даже выгнал, это у нас входит в наш *modus vivendi* и в строку не ставится» [4, с. 15]. В другом слу-

чае речь идет о перебранке квартирной хозяйки с соседкой: «Ну, сие тоже входит в наш *modus vivendi*» [4, с. 22]. Приспособление латинизмов к условиям разговорного общения проявляется в том, что латинская пословица *Tempora mutantur et nos mutamur in illis* ('Времена меняются, и мы меняемся с ними') в речи Мухоедова подвергается сокращению: «<...> мы-то мечтали просветить это темное царство, а теперь оказывается, что нам приходится искать просвещения в этом царстве... *Tempora mutantur...*» [4, с. 16]. Латинский фразеологизм *in spe* ('в надежде', 'можно надеяться') с шутливой торжественностью выражает надежды Мухоедова на будущее своего сына, названного им в честь трагически погибшего друга: «Обрати внимание на сие произведение природы... А? Великий человек будет *in spe*... В честь покойного Гаврилы и имя дал» [4, с. 114]. В данном случае книжная стилистическая окрашенность речи персонажа создается как русским архаизмом *сие*, так и латинским фразеологизмом, которые тем самым оказываются стилистически связанными. В то же время непосредственно следующая за этой репликой речь жены Мухоедова находится в резком стилистическом контрасте с его речью в силу ярко выраженной просторечной окрашенности: «— Леванидом моднее назвать, — лениво отозвалась Глафира Митревна. — Ах, мамынька, как меня ко сну клонит... Так клонит, ужаси!» [4, с. 114]. Стилистический контраст подчеркивает простое положение персонажа в простонародной среде, трудности взаимопонимания.

Во-вторых, латинизмы встречаются в данном очерке как компонент речи священника отца Егора: «*Homo sum, nihil humanum mihi alienum est*, — с улыбкой прибавил батюшка. — Есть известные потребности, в удовлетворении которых не хочется отказать себе; подрастают дети, которым хочется дать приличное образование <...> — вот вам и целый *circulus vitiosus*, из которого не можешь никак вырваться» [4, с. 24–25]. Здесь содержится пословица *Homo sum, nihil humanum mihi alienum est* ('Я человек, ничто человеческое мне не чуждо'). Эта пословица употребляется обычно с целью подчеркнуть, что говорящий «не застрахован ни от каких человеческих заблуждений и слабостей» [1, с. 325]. За латинской пословицей в речи священника следует конкретизация высказанного в ней тезиса с помощью русских языковых средств, затем используется латинский фразеологизм *circulus vitiosus* ('порочный круг'), выступающий в значении 'положение, из которого нет выхода' [1, с. 325]. В предшествующем контексте подчеркивается, что священник «оказался очень образованным человеком, который интересовался всем и умел говорить довольно складно» [4, с. 24]. Такая характеристика в данном случае имеет оттенок иронии, поскольку красноречие священника в изображаемой ситуации направлено на то, чтобы сгладить у собеседника, собирателя статистического материала, возможное негативное впечатление от сцены, в которой отец Егор отверг

просьбу крестьянина сбавить «цену за венчание сына» [4, с. 24].

В очерках «Золотуха» (1883 г.) латинизмы выступают как принадлежность речи Ароматова — артистичного, разносторонне эрудированного человека, переменившего ряд занятий и служащего на прииске смотрителем паровой машины, то есть занимающего инженерную должность. В тексте сообщается, что Ароматов изъяснялся «комически возвышенным слогом» [4, с. 333]; в создании такого «слога» участвуют латинские слова и обороты. Так, при обращении к собеседнику этот персонаж использует форму звательного падежа латинского существительного *dominus* ('господин'): «А мы с вами давненько-таки не видались, *domine!*» [4, с. 332]. При первом знакомстве с покровителем Ароматов использовал латинский фразеологизм *volens-nolens* ('неволей или волей'): «И вот мы *volens-nolens* должны познакомиться» [4, с. 333]. Свой образ жизни Ароматов характеризует латинской пословицей *Omnia mea mecum porto* ('Все свое ношу с собой'): «Живу как индеец <...> *Omnia mea mecum porto*» [4, с. 335].

В романе «Приваловские миллионы» (1883), первом крупном по объему произведении Д.Н. Мамина-Сибиряка, латинские элементы используются в речи образованных коммерсантов Половодова и Ляховского. Латинская пословица *Homo homini lupus est* ('Человек человеку волк'), которую употребляет директор банка Половодов, выступает как выражение концептуальной информации, характеризуя нравы изображаемого в романе социального слоя: «Вот я за вас сегодня поручусь, а вы меня завтра ко дну спустите... Ведь спустите и не поморщитесь. Ха-ха! Нисколько не обижусь, поелику *homo homini lupus est*» [5, с. 263]. Значимость пословицы для раскрытия содержания романа проявляется в том, что латинское слово *lupus* ('волк') семантически перекликается с русским словом *хищник*, появляющимся в тексте впоследствии: «<...> эта вечно голодная стая хищников справляла свой безобразный шабаш, не желая ничего знать, кроме своей наживы и барыша» [5, с. 393]; далее при изображении этой же среды появляется и слово *волк*, чем также создается лексико-семантическая связь с латинской пословицей: «Собравшаяся публика дико взвыла, точно голодная стая волков» [5, с. 403].

В речи Ляховского латинское слово служит для выражения эмоциональной оценки по отношению к другому персонажу романа, Максиму Лоскутову: «<...> это *unicus* в своем роде <...> Замечательная голова: философ, ученый, поэт — все, что хотите, черт его знает, чего он только не учил и не знает!» [5, с. 190]. Слово *unicus*, обозначающее 'единственный экземпляр', характеризует здесь уникальность человека, о котором идет речь. Само употребление латинизма, стилистически выделяющегося в контексте благодаря своему иноязычному характеру, способствует созданию семантики необычности.

В речи адвоката Веревкина, персонажа этого же произведения, содержится латинское наименование марки ликера: *Lacrima Christi* ('Слезы Христа'). Во время бала Веревкин приглашает приятеля зайти в буфет, где «есть некоторый ликер... только как он называется – позабыл... одним словом, такая монашеская рецептура: *Lacrima Christi* или слезы Марии Магдалины, что-то в этом роде» [5, с. 271]. Латинское и притом основанное на религиозном образе название ликера может быть в данном тексте связано с тем, что бал происходит в доме Ляховских – польского семейства, исповедующего католицизм; католиком является и их управляющий Пуцылло-Маляхинский, который и устраивал описанный бал. При характеристике последнего в романе упомянуто, что он читал «на сон грядущий, как добрый католик, свою латинскую молитву» [5, с. 182].

В рассказе «Башка» (1884 г.) латынь фигурирует как язык образования. Латинизмы представлены здесь в речи двух персонажей. Один из них, по прозвищу «Медальон», – бывший гимназист, другой, по прозвищу «Башка», – бывший семинарист, ныне оба они – люди без определенных занятий, принадлежащие к «среде кабацких завсегдатаев» [5, с. 563]. Неожиданное для собеседника употребление в речи Медальона латинской пословицы вызывает в ответ латинское обращение *domine*, этот обмен латинизмами позволяет ввести в текст рассказа сведения о прошлой жизни персонажей:

«Проглотив последний кусок, он проговорил с комическим пафосом:

– Sic transit gloria mundi!

– Domine, ты знаешь по-латыни? – обрадовался Башка, протягивая руку.

– Да, немножко...

– Медальон кончил гимназию с золотой медалью, – объяснила Фигура не без удовольствия, – а таких там называют “медальонами”.

– Ага! – проговорил Башка. – У нас в семинариях первых учеников звали “башками”, я и имел несчастье быть таким первым учеником» [5, с. 557].

Позднее в речи Башки эту линию продолжает латинский союз *ergo* ('следовательно'), оформляющий рассуждения героя: «Все, что существует, существует разумно и, ergo, имеет право на существование» [5, с. 558]. О латинских фразах Башка говорит как о чем-то глубоко вошедшем в его сознание и в то же время бесполезном в реальной жизни: «Жизнь требует цельного человека, сильного умом и волей, а мы являемся на житейский пир, как попугаи, с двумя-тремя латинскими фразами» [5, с. 567].

В романе «Горное гнездо» (1884) речь некоторых персонажей содержит латинские естественнонаучные термины. Так, латинский биологический термин, обозначающий рыбу хариус, существует в тексте с русским словом *хариус* и просторечным его фонетическим вариантом *харюз*. Автор отмечает: «Кто-то и почему-то окрестил эту рыбу ученым именем – *хариус*; на Урале ее на-

зывают просто – *харюз*, и последнее название, по нашему мнению, больше отвечает складу русской речи» [6, с. 222]. За этим авторским рассуждением, вынесенным в подстрочное примечание, следует диалог персонажей:

«– А как харюз называется по-вашему, по-ученому? – спрашивал Евгений Константинович вечером генерала.

– *Salmo thymalis...*» [6, с. 222].

Блинов, именуемый здесь генералом (это слово в данном случае, видимо, обозначает не военный, а соответствующий ему гражданский чин), характеризуется в романе следующим образом: «профессор университета, стяжал себе известное имя, яко политико-эконом и светлая финансовая голова» [6, с. 22], поэтому заводовладелец Евгений Константинович Лаптев, которого угостили ухой из хариуса, интересуется у Блинова, как эта рыба называется «по-ученому».

Другой биологический составной термин, обозначающий ленточного червя-паразита, выступает как черта речи доктора Кормилицына: «Гликерия Витальевна интересовалась тогда сравнительной анатомией – ну, я ей и преподнес великолепный экземпляр *taenia solium*» [6, с. 152]. При этом употребление термина получает комический оттенок благодаря насмешливым репликам собеседников, где при напоминании об этом же случае вместо латинского термина используется русское слово «глиста»: «Кто Луше подарил маринованную глисту?» [6, с. 151]; «Что же вам сказала тогда Гликерия Витальевна, когда вы разодолжили ее своей глистой?» [6, с. 152].

В очерке «Отрава» (1887) латинский оборот тоже употреблен как черта речи доктора, но здесь используется не научный термин, а фразеологизм образного характера. Говорится о старухе, обвиняемой в том, что крестьянки, намеренные отравить своих мужей, получали у нее яды. Крестьянин Вахрушка утверждает, что она «верных сто человек стравила» [7, с. 399], доктор Атридов, приехавший на следствие, говорит о том же с использованием латинского фразеологизма: «<...> она сотню людей отправила таким образом *ad patres*» [7, с. 405]. Фразеологизм *ad patres* означает «к праотцам», «к предкам», то есть «на тот свет» [1, с. 40].

В рассказе «Первые студенты» (1887) при изображении бывших студентов Казанского университета, служащих в приисковой конторе, строки знаменитой латинской студенческой песни «*Gaudeamus, juvenes dum sumus*» звучат в речи персонажа (Михаила Рубцова) как символ воспоминаний о студенческих годах [7, с. 329]. Впоследствии склонность этого же персонажа к юмору проявляется в образовании им окказионализма путем сочетания русских и латинских языковых средств: «Это настоящая *bestia priiskoviana*» [7, с. 337]. Так говорит он о штейгере (мастере, заведующем приисковыми работами) Епишке, который характеризуется в тексте как «вороватый мужик с разбегавшимися глазами» [7, с. 337]. Существительное *bestia* в латинском языке означает

‘зверь, животное’, в русском же языке это слово получило значение ‘плут, пройдоха’ [9, с. 46]. Прилагательное *priiskoviana* образовано от русского слова *прииск* и построено по образцу латинских прилагательных женского рода. Получившееся таким путем словосочетание вносит в текст шуточную имитацию латинских естественнонаучных терминов, выполняя при этом несвойственную научным терминам оценочную функцию.

В романе «Черты из жизни Пепко» (1894) действие, в отличие от подавляющего большинства произведений Д.Н. Мамина-Сибиряка, происходит не на Урале или Зауралье, а в Петербурге. Здесь изображается быт петербургских студентов, а отчасти также быт журналистско-литераторской среды – «газетной богемы» [8, с. 49]; с таким составом действующих лиц связано нередкое употребление латинских элементов в речи персонажей. Так, в речи одного из персонажей этого романа, Порфира Порфирыча, именующего себя «литератором из мелкотравчатых» [8, с. 12], содержится латинская поговорка, которой он приветствует первую публикацию начинающего писателя: «*Alea jacta est*, – проговорил он. – Посвящается раб божий Василий во псаломщика от литературы» [8, с. 80]. Поговорка *Alea jacta est*, означающая ‘жребий брошен’, во взаимодействии с последующей фразой, использующей и трансформирующей церковнославянские речевые обороты, придает речи персонажа оттенок шутилой торжественности. Такой же оттенок создается с помощью латинизмов в речи студента Агафона Попова по прозвищу Пепко. Например, Пепко использует латинское словосочетание *fortuna adversa* (‘неблагоприятная судьба’), причем в соответствии с конструкцией русского предложения, в которое включено это словосочетание, говорящий употребляет данные слова в латинской форме винительного падежа: «Я перехитрил *fortunam adversam*» [8, с. 38]. Шуточный оттенок создается применением книжного латинского выражения к чисто бытовым обстоятельствам: победа над «неблагоприятной судьбой» состоит в том, что Пепко заложил свой жилет и на полученные деньги купил «полфунта ржаного хлеба и полфунта дешевой лавочной колбасы» [8, с. 38]. В речи этого же персонажа представлены латинские обороты *in spe* [8, с. 54], *eo ipso* [8, с. 57], поговорка *Tres faciunt collegium* [8, с. 97], фраза *Dixi* [8, с. 90]. Повествователь отмечает, что «Пепко любил мудреные слова, относя их к высокому стилю» [8, с. 34]; к числу таких слов принадлежат и латинские элементы. Особое место занимает упоминание в речи этого персонажа латинского союза *ut*. Этот многозначный союз, играющий важную роль в синтаксисе латинского языка, упомянут персонажем в рассуждениях о возможностях количественного метода анализа литературных произведений. Пепко говорит, что интересно было бы «высчитать, сколько каждый автор употребил имен существительных, прилагательных, глаголов, наречий» [8, с. 228] и в свя-

зи с этим упоминает, что некий немецкий исследователь «высчитал, сколько раз у Цицерона встречается союз *ut* во всех его сочинениях» [8, с. 228].

В романе «Хлеб», последнем крупном по объему произведении Д.Н. Мамина-Сибиряка (1895), латинские элементы представлены в речи доктора Кочетова. Сообщая о смерти купца Бубнова, Кочетов подытоживает происшедшее латинской поговоркой *Homo sum, nihil humanum alienum puto*, которая в данном случае указывает на смерть как общий человеческий удел: «Что же, это в порядке вещей: сегодня Бубнов умер от купеческого запоя, а завтра умрем мы с вами. *Homo sum, nihil humanum alienum puto...*» [8, с. 458]. В сцене суда над исправником Полуяновым доктор произносит фразу «*Suum quique*» [8, с. 463]; этот фразеологизм, означающий ‘каждому свое’, в данном случае указывает на то, что Полуянов, по мнению говорящего, получает заслуженное наказание за свои злоупотребления. Случай употребления латинского речевого оборота представлен также в речи Стабровского, владельца винокуренного завода и учредителя Зауральского банка. В романе встречается замечание об «особенной польской культурности» [8, с. 632] Стабровского, речь его тяготеет к книжному стилистическому регистру. В разговоре с дочерью Стабровский высказывает обобщающее суждение: «Жизнь в том и заключается, что постепенно падает эта способность к иллюзии, падает светлая молодая вера в принцев и принцесс, понижается вообще самый *appetitus vitae...*» [8, с. 683]. Оборот *appetitus vitae* (‘стремление к жизни’, ‘вкус к жизни’) оказывается в данном диалоге важным для характеристики обоих собеседников: говоря о том, что чувство «вкуса к жизни» закономерно ослабевает с годами, Стабровский с грустью видит, что у его дочери это чувство отсутствует изначально.

В целом, латинские слова и обороты используются во многих произведениях Д.Н. Мамина-Сибиряка как средство речевой характеристики тех персонажей, которые причастны к образованию и книжной культуре. С функцией речевой характеристики сочетается ряд других функций латинских языковых элементов: они служат для выражения эмоциональной оценки предмета речи, а при выражении суждения о широком классе объектов участвуют в реализации концептуальной информации текста. Латинские элементы обогащают также стилистическую организацию текста, внося в нее компоненты с книжной, «высокой» стилистической окрашенностью, причем иногда книжная окрашенность в сочетании с бытовым, сниженным содержанием контекста подвергается ироническому переосмыслению и служит созданию комического оттенка. Латинские слова и фразеологизмы, включаясь в лексико-семантические и стилистические контекстуальные связи с русскими словами, обогащают дополнительными смысловыми элементами и стилистическими красками выразительные возможности русского языка.

Литература

1. Бабичев Н.Т., Боровский Я.М. Словарь латинских крылатых слов. – М.: ТЕРРА, 1997. – 960 с.
2. Дашевский В.А. Историческая повесть Д.Н. Мамина-Сибиряка «Охонины брови» // Филологический класс. – 2003. – № 9. – С. 82–86.
3. Кыштымова Т.В. Характерологическая функция фразеологических средств в романе Д.Н. Мамина-Сибиряка «Приваловские миллионы» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 12 (42), часть 3. – С. 109–111.
4. Д.Н. Мамин-Сибиряк. Собрание сочинений в восьми томах. Том первый. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953. – 616 с.
5. Д.Н. Мамин-Сибиряк. Собрание сочинений в восьми томах. Том второй. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1954. – 592 с.
6. Д.Н. Мамин-Сибиряк. Собрание сочинений в восьми томах. Том третий. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1954. – 632 с.
7. Д.Н. Мамин-Сибиряк. Собрание сочинений в восьми томах. Том четвертый. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1954. – 703 с.
8. Д.Н. Мамин-Сибиряк. Собрание сочинений в восьми томах. Том седьмой. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1955. – 732 с.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: ООО «А ТЕМП», 2015. – 896 с.
10. Шарипов В.А. Характер и речевая характеристика в романе Д.Н. Мамина-Сибиряка «Приваловские миллионы» // Ученые записки хужандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. – 2014. – № 2 (39). – С. 99–107.

LATIN WORDS AND PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE SPEECH OF THE CHARACTERS OF D.N. MAMIN-SIBIRYAK'S WORKS

Vaganov A.V.

Taganrog Institute named by Anton Chekhov (branch of the University RSUE)

The article deals with the functioning of Latin language elements in the direct speech of the characters of the fiction of D.N. Mamin-Sibiryak, an outstanding Russian writer of the second half of the 19th century. The role of Latin words and phraseological units in the creation of the speech characteristics of characters belonging to the educated part of Russian society is analyzed. It is shown that the Latin elements contained in the works of D.N. Mamin-Sibiryak, combine the function of the character's speech characteristics with the function of evaluating the subject of speech and with the function of implementing the conceptual information of the text. The role of Latin language means in the formation of the stylistic coloring of the context is considered. The semantic and stylistic connections of Latin words and phraseological units with Russian language means of the text are characterized. Due to such contextual coherence, Latin words and phraseological units become an organic part of the Russian text and realize their functions in the system of a work of fiction as an integral aesthetically significant object.

Keywords: speech characteristic, direct speech, conceptual information, phraseological unit, proverb, stylistic coloring, contextual coherence.

References

1. Babichev N.T., Borovsky Ya.M. Dictionary of Latin winged words. – M.: TERRA, 1997. – 960 p.
2. Dashevsky V.A. Historical story by D.N. Mamin-Sibiryak "Okhonin's eyebrows" // Philological class. – 2003. – No. 9. – P. 82–86.
3. Kyshtymova T.V. The characterological function of phraseological means in the novel by D.N. Mamin-Sibiryak "Privalovsky millions" // Philological sciences. Questions of theory and practice. – 2014. – No. 12 (42), part 3. – P. 109–111.
4. Mamin-Sibiryak D.N. Collected Works in eight volumes. Volume one. – M.: State publishing house of fiction, 1953. – 616 p.
5. Mamin-Sibiryak D.N. Collected Works in eight volumes. Volume two. – M.: State publishing house of fiction, 1954. – 592 p.
6. Mamin-Sibiryak D.N. Collected Works in eight volumes. Volume three. – M.: State publishing house of fiction, 1954. – 632 p.
7. Mamin-Sibiryak D.N. Collected Works in eight volumes. Volume four. – M.: State publishing house of fiction, 1954. – 703 p.
8. Mamin-Sibiryak D.N. Collected Works in eight volumes. Volume seven. – M.: State publishing house of fiction, 1955. – 732 p.
9. Ozhegov S.I., Shvedova N. Yu. Explanatory dictionary of the Russian language. – M.: LLC "A TEMP", 2015. – 896 p.
10. Sharipov V.A. Character and speech characteristics in the novel by D.N. Mamin-Sibiryak "Privalovsky millions" // Uchenye zapiski Khujand State University. Academician B. Gafurov. – 2014. – No. 2 (39). – S. 99–107.

Трудности перевода специальных терминов российско-китайских внешнеторговых контрактов

Ван Сяохуань,

к. филол.н., доцент кафедры русского языка института иностранных языков Шэньянского политехнического университета
E-mail: yuliawang4200@mail.ru

Чэн Тяньюй,

магистрант института иностранных языков Шэньянского политехнического университета
E-mail: 67004200@qq.com

В качестве наиболее важного письменного документа в экономической и торговой деятельности между Китаем и Россией, внешнеторговые контракты играют важную роль в регулировании международной экономики и торговых операций, предотвращении международных платежных рисков, консолидации достижений международной экономики и торговли. Очень важно правильно перевести внешнеторговые контракты. Качество перевода затрагивает не только интересы предприятий, но и влияет на юридическую силу. У переводчиков, особенно начинающих работать, часто возникают разные проблемы. В данной статье стараемся обобщить общие проблемы при переводе и найти подходящий вариант решения. Результаты исследования в статье способствуют стандартизации формата перевода российских и китайских внешнеторговых контрактов, уточнению метода перевода и избежанию общих проблем.

Ключевые слова: внешнеторговый контракт, трудности перевода, специальные термины, формат, содержание.

Статья написана при поддержке совместного образовательного проекта между предприятиями и университетами при Министерстве образования КНР «Реализация идейно-политического пути по специальностям иностранных языков» и «Построение и реализация идейно-политического пути по специальностям иностранных языков». Проект выполняется совместно Шэньянским политехническим университетом и ООО Чжончжу провинции Цзялинь.

Инициатива «Один пояс, один путь» способствует развитию торгового сотрудничества между странами и регионами в рамках инициативы. Внешнеторговые контракты играют важную роль в внешнеэкономических сделках и являются важной правовой основой для урегулирования торговых споров, посредничества, арбитража и судебных разбирательств. Поэтому очень важно точно перевести внешнеторговые контракты.

Внешнеторговый контракт – основной коммерческий документ внешнеторговой операции, свидетельствующий о достигнутом соглашении между сторонами. Переведенный язык контракта должен быть при в соответствии с характеристиками юридических документов: строгая структура, строгая логика, лаконичность и точность. [1, с. 112] Данный перевод является нехудожественным переводом, стандарт которого – точное понимание, свободное выражение. [2, с. 13] Подробнее:

- 1) Быть верен исходному тексту;
- 2) Соответствовать стилю и формату переводящего языка;
- 3) В основном используется метод дословного перевода и корректировки;
- 4) Думать масштабно, начинать с малого и стремиться быть точным;
- 5) Использовать общеупотребительные слова в официальных документах [1, с. 112]

При рассмотрении контрактов и обучении РКИ мы обнаружили общие проблемы у некоторых переводчиков. Например, неправильный шрифт и размер шрифтов, некрасивый общий дизайн страницы, избыточность перевода наименований контрактов, неясный перевод названий компаний, дата и адрес не правильно оформлены и т.д. Эти проблемы приводят к низкому качеству перевода. Проанализируем проблемы с точки зрения формата и содержания.

* Формат

1) Шрифт

Шрифт для переводов на китайском языке, как правило, сделан из SimSun или SimSum, – на русском рекомендуется использовать шрифт Times New Roman.

2) Размер шрифта

Размеры шрифта, используемые в китайских переводах, обычно 14 и 12, а текст в таблице обычно 10.5 и 10. Если договор отображается в соответствующем виде на русском языке слева и на китайском языке справа, размер шрифта не должен быть слишком большим, обычно 12 или 10.5.

3) Настройки страницы

Как правило, рекомендуется верхнее и нижнее поля составляют 2,54 см, а левое и правое поля – 3,17 см. Если в тексте есть таблица, а текст в таблице не помещается, левое и правое поля можно соответствующим образом уменьшить, чтобы текст в таблице мог поместиться, выглядел красивым.

4) Интервал

Междустрочный интервал обычно представляет собой одинарный межстрочный интервал. Примечание: Содержание последней страницы договора предпочтительно представляет собой многострочный текст, не допускается, чтобы одна или две строки занимало страницу. Кроме того, если юридический адрес и реквизиты банковского счета обеих сторон находятся в табличном поле, то лучше располагать на одной странице, а не отбрасывать на разных страницах.

Как правило, между наименованием контракта и датой, местом подписания оставить строку, также и между различными пунктами.

* Содержание

1) Наименование контракта

Расположение наименования контракта должно быть по центру, шрифт должен быть черным, размер шрифта должен быть на 1–2 больше, чем текст. Если за наименованием контракта стоит номер на русском языке, то в переводе на китайском также напрямую представлен «№ », а не переводится как «第..... 号合同». Наименование контракта на китайском языке должно быть сжатым.

Пр. 1

ДОГОВОР № 19.45–10

合同 № 19.45–10

Пр. 2

Дополнительное соглашение № 2 к Контракту № .JY-LX-Pb2018/2 от 15 мая 2020 года

2020年5月12日所签合同№ .JY-LX-Pb2018/2项下补充协议№ 2

Пр. 3

Договор на оказание автотранспортных услуг № СКС-2021–09–19

汽车运输服务合同№ СКС-2021–09–19

Пр. 4

Договор строительного подряда и оказания услуг

建筑承包及服务合同

2) Дата контракта

Сравним:

В русском языке дата выражается: «06» июня 2019 г.

В китайском языке дата выражается: 2019年6月6日.

3) Название компании

В русском языке название компании обычно вот так: ООО «Синхуа» или ООО «Синхуа». В переводе на китайском языке будет: 兴华有限责任公司 (без кавычек). Т.е. название плюс тип компании. Например, XXXX有限责任公司, XXXX开放式股份公司.

Как правильно перевести название российской компании на китайский, по-разному, но есть несколько основных принципов:

(1) Если русское название имеет четкое китайское значение, то по смыслу будем переводить, т.е. перевод по смыслу или вольный перевод.

Пр. 5

АО «Уралэлектромедь»

乌拉尔电解铜股份公司

Пр. 6

ООО НПП «Лабтех»

科研生产企业实验室机械有限责任公司 (НПП=Научно-производственное предприятие, нужно расширить и переводить по смыслу)

(2) Если не можем уточнить значение русских слов, то принимаем метод транслитерации. Китайский перевод выражается только китайскими иероглифами, лучше не смешивать русские буквы или английские буквы.

Пр. 7

ООО «Гарвин»

加尔文有限责任公司

Пр. 8

ООО «ЭксМСтиль»

艾克斯姆斯季利有限责任公司

Пр. 9

ООО «ШевИнвесттрейд»

舍维投资贸易有限责任公司 (Здесь директора зовут Шевелев А.В., Инвест-это сокращение Инвестиция, Трейд – trade, поэтому китайский перевод: 舍维投资贸易有限公司.)

4) Имя собственное

В переводе некоторые русские фамилии и имена обычно имеют фиксированные китайские иероглифы, которые несут нейтральное значение. Например, У,斯基,瓦,娃,科,夫,列,诺,维,奇,涅,纳,耶 и другие. Обязательно надо избегать использования слов с отрицательным значением, такие, как死, 灭, 亡 и т.д. *俄罗斯人全名的汉语译文, 姓氏、名字、父称之间要加黑点隔开.* В китайском переводе русское полное имя должно быть разделено черной точкой между фамилией, именем и отчеством, например, 伊万诺夫·安德烈·弗拉基米洛维奇.

Русские топонимы, области (республики, край), а также крупные и средние города имеют фиксированные китайские переводные названия, не надо создавать свой перевод.

5) Названия сторон

В китайском переводе если будет конструкция «以下简称为.....», то названия сторон лучше в кавычках, например, 以下简称为“购货方”. Так будет очень четко и ясно узнать стороны контракта.

6) Цифры пункта

Цифры, обозначающие пункты, максимально соответствуют русскому языку. Например, Статья 1. 第1条. (Не «第一条»). Заголовка пункта должна быть затемнена, выровнена по центру, а размер шрифта должен соответствовать размеру текста.

Пр. 10

Статья 1. Предмет договора

第1条. 合同标的

Пр. 11

1.1. По настоящему Договору Займодавец предоставляет заём (передаёт в собственность Заёмщику денежные средства) в размере 150 000 000,00 (Сто пятьдесят миллионов) рублей (далее – «сумма займа»), а Заёмщик обязуется возвратить Займодавцу полученную сумму займа в срок и в порядке, установленном Договором.

1.1. 债权人根据本合同向债务人提供 150,000,000.00 (壹亿伍仟万) 卢布 (以下简称“借款额”) 借款 (把资金转交给债务人归其所有), 而债务人应按照合同规定的期限和程序把所借款额归还给债权人。

7) Адрес

В русском языке адрес отделяют запятой: 630055, Российская Федерация, Новосибирская область, г. Новосибирск, ул. Росийская, д. 124 «А» . В китайском только после индекс ставят запятую: 630055 , 俄罗斯联邦新西伯利亚州新西伯利亚市俄罗斯街124A号.

Внешнеторговые контракты – это очень профессиональная сфера, к его переводу и рецензированию необходимо подходить внимательно и ответственно. Красивый формат может произвести хорошее впечатление на клиентов, а точность содержания затрагивает экономические интересы, поэтому перевод внешнеторговых контрактов крайне важен. Из собственного опыта мы делаем итоги о трудностях перевода специальных терминов российско-китайских внешнеторговых контрактов, очень надеемся на помощь переводчикам, особенно начинающим работать.

Литература

1. Гаоягули Кадель. Практический курс русско-китайско-китайско-российского экономического и торгового перевода / Гаоягули Кадель. – Пекин : Иностранные языки, 2018. – 235 с.
2. Ли Чаншуань. Нелитературный перевод / Ли Чаншуань. – Пекин : Иностранные языки, 2009. – 351 с.

DIFFICULTIES IN TRANSLATION OF SPECIAL TERMS OF RUSSIAN-CHINESE FOREIGN TRADE CONTRACTS

Wang Xiaohuan, Cheng Tianyu
Shenyang Ligong University

As the most important written document in the economic and trade activities between China and Russia, foreign trade contracts play an important role in regulating the international economy and trade, preventing international payment risks, consolidating the achievements of the international economy and trade. It is very important to correctly translate foreign trade contracts. The quality of translation affects not only the interests of enterprises, but also affects the legal force. Translators, especially when they start working, often face various problems. In this article, we try to summarize common problems in translation and find a suitable solution. The results of the study in the article contribute to the standardization of the translation format of Russian and Chinese foreign trade contractors, the clarification of the translation method and the avoidance of common problems.

Keywords: foreign trade contract, translation difficulties, special terms, format, content.

References

1. Gaoyaguli Kadel. Practical course of Russian-Chinese-Chinese-Russian economic and trade translation / Gaoyaguli Kadel. – Beijing : Foreign languages, 2018. – 235 p.
2. Li Changshuan. Non-literary translation / Li Changshuan. – Beijing : Foreign languages, 2009. – 351 p.

Основные словообразовательные и грамматические модели прилагательных с отрицательным префиксом ἄ- в древнегреческом языке

Верещагина Ангелина Васильевна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры классической филологии ФГБОУ ВО МГЛУ
E-mail: linaanghelina@mail.ru

В данном исследовании находит продолжение тема, затронутая в ранее опубликованной статье, – основные словообразовательные и грамматические модели прилагательных с отрицательным префиксом ἄ- на материале словаря И.Х. Дворецкого (за исключением отглагольных прилагательных с суффиксом -τ). Следует констатировать отсутствие подробного исследования данного вопроса, касающегося особенностей древнегреческой словообразовательной системы, кроме отдельных упоминаний в учебниках древнегреческого языка. Выделены следующие морфолого-грамматические группы: прилагательные 1–2 склонения, прилагательные 3 склонения с разделением на различные типы основ. Среди прилагательных 3 склонения отмечаются прилагательные с основами на сонорные, на переднеязычные, заднеязычные, -ντ, -σ, на -ι и -υ, в том числе с чередованием -υ/ε, -ι/ε и некоторые другие. Произведен подсчет количества прилагательных, относящихся к каждой из выделенных групп. Отмечены случаи полипрефиксации, а также акцентируется внимание на сложных словах.

Ключевые слова: словообразование; древнегреческий язык; префикс; прилагательное; формант.

В данном исследовании продолжается тема, начатая в ранее опубликованной статье, рассматривающей функционирование префикса ἄ- в древнегреческом языке на примере отглагольных прилагательных с суффиксом -τ [1]. Выявлены особенности «бытования» этого префикса на материале всего пласта прилагательных, кроме отглагольных прилагательных с суффиксом -τ, так как отсутствует подробное исследование данного вопроса, касающегося особенностей древнегреческой словообразовательной системы.

Отмечены в основном незначительные упоминания в основных учебниках древнегреческого языка [2; 3; 4; 5]. В качестве материала исследования также был взят «Древнегреческо-русский словарь» И.Х. Дворецкого [6].

Как уже отмечалось, что касается прилагательных с префиксом ἄ- (ἀν-), то в древнегреческом языке этот префикс зафиксирован в основном как alpha privativum, следовательно, более подробно мы будем рассматривать именно это его значение.

1. Во-первых, с точки зрения грамматического оформления мы можем выделить прилагательные с отрицательным префиксом ἄ- (ἀν-) первого и второго склонения двух и трех окончаний без суффикса, а в некоторых случаях с суффиксом (около 422 прилагательных). Это самая распространенная грамматическая модель.

Мы можем выделить не менее 265 подобных простых прилагательных с префиксом ἄ-. Ср.: ἄβιος 2 «невыносимый, нищий», ἀβλέφαρος 2 «лишенный ресниц», ἀβληχρός 2 «слабый, бессильный», ἄβολος 2 «еще не потерявший ранних зубов», ἀβόρβωρος 2 «негрязный, опрятный» (Софокл), ἄβουλος 2 «необдуманный, безрассудный», ἄβρομος 2 «шумящий, шумный» (Гомер), ἄβυθος 2 «бездонный, нескончаемый», ἄβυσσος 2 «бездонный, безмерный», ἄγαμος 2 «неженатый, холостой», ἀγένειος 2 «безбородый, мальчишеский», ἄβροχος 2 «неорожденный, безводный», ἀγλωσσος (ἀγλωττος) 2 «не имеющий языка, бессловесный», ἄγναφος 2 «неваляный, нечесанный; нечищенный, грязный», ἀγόνατος 2 «не имеющий коленного сустава», ἄγονος 2 «нерожденный, бесплодный», ἄχοος 2 «(никем) не оплаканный» (Эсхил), ἀγράμματος 2 «неграмотный, бессловесный», ἄγραφος 2 «незаписанный, устный», ἄλοβος 2 «с недостающей долей, т.е. являющийся дурным предзнаменованием», ἄλογος 2 «бессловесный», ἀλοίδωρος 2 «не порицающий» (Эсхил), ἄλοπος 2 «неочищенный, нетрепанный», ἄλυπος 2 «не знающий печалей, свободный от страданий», ἄλυρος 2 «не сопровождаемый игрой на лире», ἄτεκνος 2

«бездетный», ἄτερπος 2 «безрадостный, печальный» (Гомер), ἄτεχνος 2 «неумелый, неискусный», ἄτιμος 2 «малоценный, дешевый, безнаказанный», ἄτοιχος 2 «не обнесенный стенами, т.е. открытый», ἄτοκος 2 «некогда не рожавшая, бесплодная», ἄτολμος 2 «несмелый, робкий, нерешительный», ἄτομος 2 «нескошенный, несжатый; неделимый», ἄτονος 2 «расслабленный; безударный», ἄτοξος 2 «не имеющий лука», ἄτοπος 2 «странный, небывалый, необычный» и некоторые другие.

Что касается самых распространенных формантов (суффикс + окончание), которые встречаются у подобных прилагательных, можно отметить следующие: -ιος «отношение и принадлежность в общем смысле» (например, ἀσφάλιος 2 и ἀσφάλειος 2 «охраняющий от опасностей» (Аристофан, Плу- тарх), ἀθεμίσιος 2 «преступный, нечестивый», ἀσαλαμίσιος 2 «не участвовавший в Саламинском сражении» (Аристофан)); -ος «способность/свой- ство» (например, ἀκολουθητικός 3 «склонный сле- довать»; ἀληθευτικός 3 «правдивый, искренний» (Аристотель); ἀπολιτικός 3 «непригодный для поли- тической деятельности»; ἀσθενικός 3 «слабосиль- ный, болезненный»), -ivos (например, ἀλαθίνος 2 и ἀληθίνος 3 «истинный, подлинный», ἀμαράντινος 3 «неувядающий»), -μος (-μιος) (например, ἀδόκιμος 2 «неполноценный, негодный» или ἄθεσμος 2 «без- законный» (Плутарх)) и некоторые другие.

Отдельно следует выделить слова с нескольки- ми приставками (более 30): ἀκατάλληλος 2 «несвя- зный, несогласованный» (Аристофан), ἀκατάσκευος 2 «неподготовленный, безыскусственный», ἀμετάβολος 2 «неизменяемый, неизменный» (Плу- тарх), ἀμετάστροφος 2 «бесповоротный или неиз- менный», ἀμέτοχος 2 «не принимающий участия, чуждый», ἀμέθοδος 2 «лишенный метода, беспор- ядочный», ἀπαράγραφος 2 «неопределенный, не поддающийся определению», ἀπαράμιθος 2 «неумолимый, непреклонный», ἀπαράσκευος 2 «неподготовленный, неготовый» (Ксенофонт), ἀπερίτροπος 2 «не возвращающийся назад, т.е. на- всегда покинувший» (Софокл), ἀπρόθυμος 2 «не- расположенный, недоброжелательно настроен- ный», ἀπρόξενος 2 «не имеющий проксена, безза- щитный» (Эсхил), ἀπροσδιόνυσος 2 «досл. не име- ющий отношения к дионисийским празднествам, перен. к делу», ἀπροσήγορος 2 «неприветливый, неласковый», ἀπρόσμαχος 2 «неодолимый, непо- бедимый», ἀπρόσομιλος 2 «необщительный, не- людимый», ἀπρόσφορος 2 «неприступный, опас- ный» (Еврипид), ἀδιάστροφος 2 «невращающийся, неискривленный», ἀδιάυλος 2 «не имеющий выхода, откуда нет возврата» (Еврипид), ἀδιάφθορος 2 «неиспорченный, нетленный», ἀδιέξοδος 2 «не- обозримый, не имеющий выхода» (Аристотель), ἀσύμβολος 2 «не участвующий в складчине; сто- ронящийся общества», ἀσύμμετρος 2 (староатт. ἀξύμμετρος) «несоразмерный, несообразный, не- соизмеримый», ἀσύμφορος 2 (староатт. ἀξύμφορος 2) «неподходящий, непригодный, вредный», ἀσύμφυλος 2 «досл. принадлежащий к другой фи- ле, перен. неродственный, чуждый», ἀσύμφωνος 2

(староатт. ἀξύμφωνος) «несозвучный, несогласу- ющийся, иноязычный», ἀσύνδηλος 2 «совершенно неведомый, сокровенный» (Плутарх), ἀσύγγραφος 2 «без расписки» и некоторые другие.

Можно отметить несколько слов слитного скло- нения: ἀπειρόπλους 2 «неопытный в мореплава- нии» (Лукиан), ἄπλους и ἄπλοος 2 «неудобный и не- пригодный для плавания, несудоходный»; ἄπνοος и ἄπνοος 2 «бездыханный»; в том числе с несколь- кими приставками – ἀσύννοος 2 (ἀσύννοος 2) «не- обдуманый, неразумный» (Платон), а также атти- ческого склонения – ἀνίλειος, -ων «безжалостный» (Новый Завет).

Что касается префикса ἀν-, то к данной груп- пе прилагательных относятся более 80 прилага- тельных. Ср.: ἀνάγγελος 3 «безвестный» (Палатин- ская Антология), ἀνάδελφος 2 «не имеющий бра- та/ сестры», ἀναθλος 2 «негодный для борьбы», ἀναιμος 2 и ἀναίματος 2 «бескровный», ἀναλμος 2 «несоленый» (Ксенофонт), ἀναλος 2 «несоленый», ἀνανδρος 2 «лишенный мужчин, безлюдный; ма- лодушный», ἀνάξιος 2 и 3 «недостойный, незаслу- женный», ἀνάρβυλος 2 «необутый, босой» (Еври- пид), ἀνάργυρος 2 «не имеющий серебряных де- нег, неимущий», ἀναρθρος 2 «не имеющий членов, нерасчлененный, слабый», ἀνάριθμος (ἀνήριθμος) 2 «бесчисленный, несметный», ἀναρμος 2 «непри- лаженный», ἀναρχος 2 «никому не подвластный», ἀναυδος 2 «невывразимый, неслышанный», ἀναυλος 2 «не сопровождаемый игрой на флейте, не уме- ющий играть», ἀνελεύθερος 2 «неблагородный, низкий», ἀνέλυτρος 2 «не имеющий надкрылий», ἀνεπιτήδειος (ἀνεπιτήδεος) 2 «неподходящий, непри- годный», ἀνεόρτος 2 «непраздничный», ἀνεργος 2 «несделанный», ἀνέταιρος 2 «не имеющий товари- щей» (Плутарх), ἀνέτοιμος 2 «неготовый, недости- жимый, ἀνέτυμος (ἀνετυμολόγητος) 2 «этимологи- чески неясный» (Секст Эмпирик), ἀνηβος (ἄναβος) 2 «не достигший возмужалости», ἀνήκοος 2 «ни- чего не слышащий, лишенный слуха, неученый», ἀνήλιος (ἀνάλιος) 2 «не одаряемый солнцем, мрач- ный, темный», *ἀνήλιπος (ἀνάλιπος) 2 «необутый, босой» (Феокрит), ἀνήμερος 2 «неприрученный, ди- кий», ἀνήνεμος 2 «безветренный, безмятежный», ἀνήφαιστος 2 «не Гефестов, т.е. невежественный», ἀνίερος 2 «неосвященный, нечестивый», ἀνιππος 2 «не конный, пеший», ἀνισος 2 «неравный», ἀνοδμος 2 «лишенный запаха» (Аристотель), ἀνοικος 2 «бездомный, лишенный крова» (Геродот), ἀνολβος и ἀνόλβιος 2 «несчастный, злочастный, злополуч- ный» (Геродот), ἀνόλεθρος 2 «избежавший гибели, невредимый» (Гомер), ἀνόμβρος 2 «не орошаемый дождем», ἀνόμιχλος 2 «не туманный, чистый, про- зрачный», ἀνόμματος 2 «безглазый, ничего не ви- дящий» (Софокл), ἀνόμοιος 2 и 3 «несходный, не- одинаковый», ἀνοπλος 2 «невооруженный, неос- нащенный», ἀνόργανος 2 «не пользующийся ору- диями» (Плутарх), ἀνορμος 2 «не имеющий при- стани, роковой», ἀνόροφος 2 «лишенный кровли», ἀνορχος 2 «(с плодами) без косточек», ἀνόσιος 2 и 3 «нечестивый, бесчестный, преступный», ἀνοσμος 2 «лишенный запаха» (Аристотель), ἀνόστεος 2

«лишенный костей», ἀνούατος 2 «безухий» (Феокрит), ἀνοχλος 2 «не стеснительный, не мешающий» (Аристотель), ἀνυδρος 2 «безводный, бедный водой, неомытый», ἀνωδος 2 «не поющий» (Аристотель), ἀνώμαλος 2 «неровный, неравномерный, неравный, неправильный», ἀνώδυνος 2 «не чувствующий боли», ἀνώλεθρος 2 «не гибнущий, непреходящий», ἀνώνυμος 2 «не имеющий названия, безымянный, бесславный», ἀνωρος 2 «преждевременный; безвременно умерший» (Геродот) и некоторые другие.

Также выделяются слова с несколькими приставками (не менее 16): ἀναμφίλογος 2 «бесспорный, несомненный» (Ксенофонт), ἀναντίτυπος 2 «не оказывающий сопротивления», ἀνεπίφθονος 2 «не возбуждающий зависти, неприязни; безукоризненный», ἀνεῖσοδος 2 «неприступный, недоступный» (Плутарх), ἀνεῖσφορος 2 «свободный от налогов» (Плутарх), ἀνέκδρομος 2 «не позволяющий уйти», ἀνέξοδος 2 «не имеющий выхода, лишенный практического значения», ἀνέταφος 2 «нетронутый, неприкосновенный», ἀνεπίγραφος 2 «не имеющий надписи», ἀνεπίδικος 2 «(никем) не оспариваемый, бесспорный», ἀνεπίμορφος 2 «непорочный, не являющийся прегрешением», ἀνεπίμονος 2 «непостоянный, нестойкий» (Плутарх), ἀνυπεύθυνος 2 «неподотчетный, бесконтрольный, неограниченный», ἀνυπήκοος 2 «не слушающийся, непослушный» (Платон), ἀνυπόδικος 2 «не подлежащий суду, неподсудный», ἀπάνουρος 2 «бесхитростный» (Плутарх).

Среди прилагательных 1–2 склонения с префиксами ἀ-/ἀν- выделяются сложные слова (более 20): ἀθυρόγλωττος 2 «невоздержанный на язык, дерзкий» (Еврипид), ἀθυρόστομος 2 «говорливый» (Софокл), ἀδωρόδοκος 2 «не принимающий даров», ἀκενόσπουδος 2 «избегающий пустых забот» (Цицерон), ἀληθόμυθος 2 «говорящий правду» (Демокрит), ἀμετρόβιος 2 «бесконечно долго живущий», ἀπειρόδροσος 2 «не увлажняемый росой», ἀπειρόκακος 2 «не испытывавший горя, не видевший зла» (Еврипид), ἀπειρόκαλος 2 «лишенный чувства красоты», ἀπειρότοκος (жен. род) «никогда не рожавшая» (Палатинская Антология), ἀποινόδικος 2 «несущий возмездие, карающий» (Еврипид), ἀναίμοσαρκος 2 «с бескровным телом» (Анакреонт), ἀναξιόλογος 2 «не стоящий слов, незначительный» (Диодор), ἀνελληνόστολος 2 «прибывший не из Эллады, т.е. иноземный», ἀνισόπλευρος 2 «неравнобедренный» (Платон), ἀνισόρροπος 2 «неуравновешенный» (Платон), ἀνομόζηλος 2 «имеющий иные склонности», ἀνομόλογος 2 «противоречивый» (Секст Эмпирик), ἀνομολογούμενος 3 «противоречивый, противоречащий, несогласный», ἀνορροτύγιος 2 «не имеющий хвостовой части» (Аристотель), ἀνοσιουργός 2 «нечестиво поступающий» (Платон, Аристотель), ἀστρατηγικός 2 «не бывший полководцем, не годящийся в полководцы» (Цицерон).

2. Следует сказать также о немногочисленных прилагательных первого склонения, например, ἀκάκας (Эсхил) «незлобивый, кроткий», ἀβούτης 2

«не имеющий быков или коров» (Гесиод), ἀδότης 2 «ничего не дающий» (Гесиод), среди которых по большей части сложные прилагательные – ἀκαμαντοχάρμας, -α (Пиндар) «неутомимый в битвах», ἀκερεκόμης (дор. ἀκερεκόμας) и ἀκερσεκόμης 2, -ου 2 (Гомер, Пиндар, Палатинская Антология) «с нестриженными кудрями, длинноволосый», ἀπειρομάχας, -α «неопытный в бою» (Пиндар), ἀτιμαγέλης, -ου «бегущий от своего стада» (Софокл, Феокрит, Палатинская Антология), ἀἰδροδίκης 2 «не знающий законов» (Пиндар), ἀκαμαντολόγης 2 «неутомимо действующий копьем» (Пиндар), ἀκαμαντομάχης 2 «неутомимый в бою» (Пиндар), ἀμετροπότης 2 «безмерно пьющий» (Палатинская Антология) и некоторые другие.

3. Прилагательные третьего склонения можно разделить на несколько групп:

а) Следует выделить прилагательные с основой на сонорные и префиксом ἀ- (около 30) – ἀγείτων (род. падеж на -ονος) 2 «не имеющий соседей, безлюдный», ἀδαήμων (род. падеж на -ονος) 2 «несведущий, незнакомый», ἀἰστωρ (род. падеж на -ορος) «незнающий, несведущий», ἀκμων (род. падеж на -ονος) «неутомимый» (Эсхил), ἀκράτωρ (род. падеж на -ορος) «бессильный, немощный» (Софокл, Платон), ἀκτήμων (род. падеж на -ονος) 2 «неимуший, бедный» (Гомер, Феокрит, Плутарх), ἀκύμων (род. падеж на -ονος) 2 I «не взволнованный, спокойный» и II «бесплодный» (Эсхил, Еврипид, Пиндар, Плутарх), ἀμήτωρ (ἀμάτωρ) (род. падеж на -ορος) «лишившийся матери, не имеющий матери» (Еврипид, Софокл, Геродот, Платон), ἀμύμων (род. падеж на -ονος) 2 «безупречный, безукоризненный», ἀπαίτων (род. падеж на -ωνος) «не оглашаемый пением пеанов» (Софокл), ἀπειρων 2 «неопытный, несведущий; беспредельный, безграничный; не имеющий отверстий», ἀπήμων (род. падеж на -ονος) 2 «невредимый, благополучный», ἀπτήν (род. падеж на -ήνος) 2 «неоперившийся, бескрылый», ἄρις (ἄρρις) (род. падеж на -ινος) «лишенный чутья» (Ксенофонт), ἀσήμων (род. падеж на -ονος) 2 «неясный, неразборчивый», ἀσκήτων (род. падеж на -ονος) 2 «без посоха» (Палатинская Антология), ἀσχήμων (род. падеж на -ονος) 2 «досл. безобразный, некрасивый», ἀτεράμων (род. падеж на -ονος) 2 «жесткий, твердый» (Аристофан, Платон, Плутарх), ἀτέρμων (род. падеж на -ονος) 2 «бесконечный, бесчисленный» (Эсхил, Еврипид, Аристотель), ἀτρίβων (род. падеж на -ονος) 2 «неопытный» (Еврипид).

В том числе с суффиксом -μων «склонность к чему-либо» – ἀγνώμων (род. падеж на -ονος) 2 «неразумный, безрассудный», ἀνοήμων (род. падеж на -ονος) 2 «неразумный, безрассудный» (Гомер), ἀπράγμων (род. падеж на -ονος) 2 «бездействующий, беззаботный», ἀμνήμων (ἀμνάμων) (род. падеж на -ονος) 2 «не помнящий, забывший», ἀρρωστήμων (род. падеж на -ονος) 2 «слабый, болезненный» (Еврипид) и некоторые другие.

Зафиксированы прилагательные с основой на сонорные в том числе с приставкой ἀν- (6): ἀναίμων (род. падеж на -ονος) 2 «лишенный крови,

бескровный», ἀναύχην (род. падеж на -ενος) «лишенный шеи», ἀνελεήμων (род. падеж на -ονος) 2 «безжалостный, немилосердный», ἀνέλλην (род. падеж на -ηνος) «негреческий», ἀνήνωρ (род. падеж на -ορος) «немужественный, робкий, слабый» (Гомер, Гесиод), ἀνοικτίρων (род. падеж на -ονος) 2 «безжалостный» (Софокл, Палатинская Антология).

Среди прилагательных с основой на сонорные зафиксированы с несколькими приставками – ἀσυγγνώμων (род. падеж на -ονος) 2 «не прощающий, безжалостный», ἀσυνήμων (род. падеж на -ονος) 2 (староатт. ἀξυνήμων) «непонимающий» (Эсхил), ἀνεπίσπότημων (род. падеж на -ονος) 2 «незнающий, несведущий», а также сложные – ἀμιτροχίτανες (род. падеж на -ων) «не носящие митры (на броне), не подпоясанные».

б) В древнегреческом языке можно выделить прилагательные с основой на переднеязычные (не менее 9) – ἄθεμις (род. падеж на -ιτος) 2 «беззаконный», ἄπαις (род. падеж -ιδος) «бездетный, не имеющий наследников», ἀνελπίς (род. падеж на -ιδος) 2 «не имеющий надежду» (Еврипид), ἀναλκис (род. падеж на -ιδος) 2 «бессильный, слабый, робкий», ἀπόλις (род. падеж на -ιδος) «не имеющий или лишенный отечества; не достойный быть гражданином», ἄπους (род. падеж на -ποδος) «безногий, хромоногий», ἀπτός (род. падеж на -ώτος) «не падающий, устойчивый, уверенный», в том числе сложные – ἀκαμαντόπους (род. падеж на -ποδος) «с неутомимыми ногами», ἀπιπτόπους (род. падеж на -ποδος) «с невымытыми ногами».

в) Отмечаются немногочисленные древнегреческие прилагательные с основой на заднеязычные (не менее 4) – ἀγύναιξ (род. падеж на -αικος) «неженатый» (Софокл), ἄζυξ (род. падеж на -υγος) «несопряженный, отдельный; неженатый», ἀπλήξ (род. падеж на -πλήγος) «нетронутый, невредимый» (Лукиан), ἀρρώξ (род. падеж на -ώγος) «нерасколотый, не имеющий трещин».

г) В древнегреческом языке зафиксированы многочисленные прилагательные с основой на -ντ (не менее 4) – ἀδάμας (род. падеж на -αντος) «непреклонный, неумолимый», ἀκάμας (род. падеж на -αντος) «неутомимый», ἀνόδους, (род. падеж на -οντος) «беззубый» (Аристотель), ἄκων (род. падеж на -οντος) 2 и ἀέκων, -ουσα, -ον «невольный, непреднамеренный».

д) Довольно многочисленную группу составляют древнегреческие прилагательные с основой на σ-. Можно выделить подобные прилагательные с приставкой ἀ- (более 90): ἀαγής 2 «несокрушимый, твердый», ἀβαθής 2 «лишенный глубины», ἀβακής 2 «бессловесный, наивный», ἀβαρής 2 «невесомый», необременительный», ἀβαφής 2 «некрепкий, слабый», ἀβλαβής 2 «безвредный, безобидный», ἀβληχής 2 «не оглашаемый блеянием», ἀβριθής 2 «невесомый, нетяжелый», ἀγενής 2 «не рожденный, несотворенный», ἀγεννής 2 «безбородый, низкого происхождения», ἀγλευκής 2 «лишенный сладости», ἀδαής 2 «незнающий, несведущий», ἀδείης (ἀδδεής и ἀδειής) 2 «безбоязнен-

ный, бесстрашный», ἀδερκής 2 «невидимый, незримый», ἀδευκής 2 «неприятный, тяжелый, ужасный», ἀειδής 2 «невидимый, незримый» и ἀειδής 2 «безобразный», ἀεικής 2 «недостойный, оскорбительный», ἀηδής 2 «неприятный на вкус; тягостный», ἀηθής 2 «непривыкший, непривычный», ἀθαλλής 2 «незеленеющий, засохший», ἀθαμβής 2 «неустрашимый, бесстрашный», ἀθαρσής 2 «несмелый, робкий» (Плутарх), ἀθιγής 2 «неосязаемый, нетронутый», ἀίδής 2 «невидимый» (Гесиод), ἀιδνής 2 «темный, мрачный» (Плутарх), ἀκαλλής 2 «некрасивый, безобразный», ἀκαλυφής 2 «неприкрытый», ἀκαμπής 2 «негнувшийся, негибкий» (Лукиан, Плутарх), ἀκαρής 2 «не поддающийся стрижке, т.е. короткий», ἀκερδής 2 «невыгодный, бескорыстный», ἀκηδής 2 «беспечный, беззаботный», ἀκλής и ἀκλειής 2 «не стяжавший славы», ἀκλινής 2 «ненаклонный, прямой», ἀкорής 2 «не знающий удержу», ἀкраγής 2 «безмолвный», ἀκραιφνής 2 «несмешанный, нетронутый», ἀκρατής 2 «немогущий», ἀλαμπής 2 «лишенный блеска, т.е. неосвещенный, темный», ἀληθής (ἀλαθής) 2 «говорящий правду, истинный», ἀλπαρής 2 «без блеска, т.е. необузданный, неукрашенный», ἀμαθής 2 «непросвещенный», ἀμεγέθης 2 «лишенный величия, не имеющий протяжения» (Аристотель), ἀμειδής 2 «никогда не улыбающийся, печальный», ἀμελής 2 «беззаботный, беспечный», ἀμεμφής 2 «безукоризненный, безупречный», ἀμενής 2 «слабый, немогущий» (Еврипид), ἀμερής 2 «неделимый», ἀμιγής 2 «беспримесный, чистый», ἀμισής 2 «не внушающий неприязни», ἀπαθής 2 «нечувствительный, невосприимчивый», ἀπειθής 2 и ἀπιθής 2 «непослушный, непокорный», ἀπευθής 2 «безвестный, не знающий, тайный» (Гомер), ἀπλανής 2 «не блуждающий, неподвижный, неотклоняющийся, безошибочный», ἀπлатής 2 «не имеющий ширины, т.е. одного измерения», ἀπνεής 2 «горящий без раздувания» (Палатинская Антология), ἀπρεπής 2 «неподобающий, неприличный, непристойный», ἀρραγής 2 «неломкий, небующийся», ἀρρεπής 2 «безразличный, неопределенный», ἀσαλής 2 «непоколебимый, невозмутимый» (Эсхил), ἀσαπής 2 «не гниющий», ἀсарκής 2 «не плотский», ἀσαφής 2 «неясный, непонятно говорящий», ἀσεβής 2 «нечестивый, кощунственный», ἀσθενής 2 «слабый, слабосильный», ἀσινής 2 «невредимый, нетронутый, безвредный», ἀσκεπτής 2 «непокрытый», ἀскеυής 2 «не имеющий инструментов» (Геродот), ἀσταγής 2 «не капающий, т.е. твердый, крепкий», ἀστεμφής 2 «неподвижный», ἀστεργής 2 «неприятный, враждебный», ἀστιβής 2 «куда не ступала ч.-л. нога, неприступный», ἀστραβής 2 «неискривленный, прямой», ἀсφαλής 2 «незыблемый, непоколебимый, надежный», ἀσχιδής 2 «нерасщепленный», ἀταρβής 2 «бесстрашный, неустрашимый; нестрашный», ἀτειρής 2 «несокрушимый, твердый», ἀτελής 2 «несовершившийся, несостоявшийся», ἀτενής 2 «тугой, крепкий, напряженный», ἀτερπής 2 «безрадостный, печальный», ἀτευχής 2 «невооруженный», ἀτεχνής 2 «неумелый, неискусный», ἀтреμής 2 «неподвижный, спокойный», ἀτριβής

2 «ненатертый, непроторенный, бездорожный» и некоторые другие.

У подобных прилагательных выделяется, в том числе суффикс $-\omega\delta\eta\varsigma$, например, $\alpha\lambda\omicron\gamma\omega\delta\eta\varsigma$ 2 «кажущийся невероятным» (Аристотель); $\alpha\tau\alpha\rho\alpha\chi\omega\delta\eta\varsigma$ 2 «не приведенный в замешательство, непоколебимый» (Аристотель).

Отмечаются древнегреческие прилагательные с основой на $-\sigma$ и с приставкой $\alpha\nu-$ (более 10): $\alpha\nu\alpha\iota\delta\eta\varsigma$ 2 «бесстыдный, наглый», $\alpha\nu\alpha\lambda\gamma\eta\varsigma$ 2 «безболезненный, нечувствительный», $\alpha\nu\alpha\lambda\delta\eta\varsigma$ 2 «невсхожий, не дающий ростков», $\alpha\nu\alpha\lambda\theta\eta\varsigma$ 2 «неправдивый, лживый», $\alpha\nu\alpha\upsilon\zeta\eta\varsigma$ 2 «неспособный расти, не растущий», $\alpha\nu\alpha\phi\eta\varsigma$ 2 «неосязаемый, податливый на ощупь, мягкий», $\alpha\nu\eta\lambda\epsilon\eta\varsigma$ 2 «немилосердный, безжалостный», $\alpha\nu\omega\delta\eta\varsigma$ 2 «не имеющий запаха», $\alpha\nu\omega\mu\alpha\lambda\eta\varsigma$ 2 «неровный, неравномерный, неправильный», $\alpha\nu\omega\phi\epsilon\lambda\eta\varsigma$ 2 «отказывающий в помощи; бесполезный» и некоторые другие.

Зафиксированы слова с несколькими приставками (не менее 13): $\alpha\pi\pi\omicron\delta\eta\varsigma$ 2 «непредвиденный», $\alpha\pi\pi\omicron\sigma\delta\epsilon\eta\varsigma$ 2 «не нуждающийся, самодовлеющий», $\alpha\sigma\upsilon\mu\pi\tau\alpha\gamma\eta\varsigma$ 2 «досл. плохо сбитый, рыхлый», $\alpha\sigma\upsilon\mu\pi\tau\alpha\theta\eta\varsigma$ 2 «не испытывающий страдания», $\alpha\sigma\upsilon\mu\phi\alpha\eta\eta\varsigma$ 2 «невидимый, незаметный» (Аристотель), $\alpha\sigma\upsilon\mu\phi\eta\eta\varsigma$ 2 «неподходящий, непригодный, вредный», $\alpha\sigma\upsilon\nu\eta\theta\eta\varsigma$ 2 «непривычный, неведомый, незнакомый», $\alpha\nu\epsilon\nu\delta\epsilon\eta\varsigma$ 2 «ни в чем не испытывающий недостатка», $\alpha\nu\epsilon\pi\alpha\chi\theta\eta\varsigma$ 2 «необременительный, нетягостный, безобидный», $\alpha\nu\epsilon\pi\iota\delta\epsilon\eta\varsigma$ 2 «не нуждающийся», $\alpha\nu\epsilon\pi\iota\epsilon\iota\kappa\eta\varsigma$ 2 «недоброжелательный, суровый» (Фукидид), $\alpha\nu\epsilon\pi\iota\sigma\tau\epsilon\phi\eta\varsigma$ 2 «безразличный, равнодушный» (Плутарх), $\alpha\nu\epsilon\lambda\lambda\iota\pi\eta\varsigma$ 2 «не имеющий пробелов».

В древнегреческом языке отмечаются также сложные слова с основой на $-\sigma$ (не менее 10): $\alpha\lambda\upsilon\sigma\iota\tau\epsilon\lambda\eta\varsigma$ 2 «бесполезный, невыгодный», $\alpha\mu\epsilon\tau\omicron\epsilon\pi\eta\varsigma$ 2 «не в меру болтливый», $\alpha\pi\epsilon\iota\omicron\lambda\epsilon\chi\eta\varsigma$ 2 «чуждый брачной жизни, девственный», $\alpha\pi\epsilon\iota\omicron\mu\epsilon\gamma\epsilon\theta\eta\varsigma$ 2 «бесконечно большой» (Секст Эмпирик), $\alpha\pi\pi\omicron\epsilon\pi\eta\varsigma$ 2 «дерзкий на язык» (Гомер), $\alpha\pi\iota\mu\omicron\pi\epsilon\nu\theta\eta\varsigma$ 2 «скорбящий о позоре» (Эсхил), $\alpha\nu\omicron\mu\omicron\gamma\epsilon\nu\eta\varsigma$ 2 «неоднородный» (Секст Эмпирик), $\alpha\nu\omicron\mu\omicron\iota\omicron\beta\alpha\rho\eta\varsigma$ 2 «неодинакового веса» (Аристотель), $\alpha\nu\omicron\mu\omicron\iota\omicron\gamma\epsilon\nu\eta\varsigma$ 2 «неоднородный» (Секст Эмпирик), $\alpha\nu\omicron\mu\omicron\iota\omicron\epsilon\iota\delta\eta\varsigma$ 2 «неодинаковый, принадлежащий к разным видам» и некоторые другие.

ж) Зафиксированы единичные случаи древнегреческих прилагательных с основой на $u-$ / $\epsilon-$ и с префиксом $\alpha-$: $\alpha\delta\omicron\pi\iota\mu\upsilon\varsigma$ 2 «не острый, не резкий», $\alpha\theta\eta\lambda\upsilon\varsigma$ 2 «не женский, лишенный женственности».

е) Можно выделить немногочисленные прилагательные с префиксом $\alpha-$ и с основой на $u-$: $\alpha\delta\alpha\kappa\upsilon\varsigma$ 2 (род. падеж на $-u\omicron\varsigma$) «бесслезный, неплачущий», $\alpha\delta\upsilon\kappa\upsilon\varsigma$ (род. падеж на $-u\omicron\varsigma$) «безлесьный», $\alpha\kappa\iota\kappa\upsilon\varsigma$ (род. падеж на $-u\omicron\varsigma$) «бессильный, немощный», в том числе сложные прилагательные – $\alpha\pi\epsilon\iota\omicron\beta\alpha\kappa\upsilon\varsigma$ 2 (род. падеж на $-u\omicron\varsigma$) «бесперывно льющий слезы».

ж) Кроме того, зафиксированы единичные прилагательные с основой на $i-$ и префиксом $\alpha-$:

$\alpha\delta\eta\pi\iota\varsigma$ 2 (род. падеж $\alpha\delta\eta\pi\iota\omicron\varsigma$) «далекий от споров, мирный» (Палатинская Антология), $\alpha\delta\eta\pi\iota\varsigma$ 2 (род. падеж на $-u\omicron\varsigma$ и $-e\omicron\varsigma$) «не знающий, не сведущий», $\alpha\kappa\iota\theta\alpha\pi\iota\varsigma$ 2 (род. падеж на $-u\omicron\varsigma$) «бескифарный, т.е. заставляющий молчать кифары», а также прилагательные с основой на $\epsilon u-$ / $\eta-$, например, $\alpha\tau\epsilon\upsilon\varsigma$ (род. падеж на $-e\omega\varsigma$) «не повергающий в трепет» и с основой на $\alpha u-$ с чередованием основы, например, $\alpha\nu\alpha\upsilon\varsigma$ «не являющийся кораблем».

Отдельно следует отметить формы, образованные от причастий, например: $\alpha\beta\lambda\eta\varsigma$, $\alpha\beta\lambda\eta\tau\omicron\varsigma$ «не спущенный с тетивы» (Гомер), $\alpha\beta\rho\omega\varsigma$, $\alpha\beta\rho\omega\tau\omicron\varsigma$ «несъеденный», $\alpha\delta\mu\eta\varsigma$, $\alpha\delta\mu\eta\tau\omicron\varsigma$ «неукротенный», $\alpha\kappa\mu\eta\varsigma$, $\alpha\kappa\mu\eta\tau\omicron\varsigma$ «неутомленный, незыблемый» и $\alpha\nu\epsilon\iota\lambda\lambda\epsilon\iota\theta\upsilon\iota\alpha$ «никогда не рожавшая» (Еврипид) и некоторые другие.

Таким образом, были рассмотрены основные словообразовательные модели прилагательных с отрицательным префиксом $\alpha-$ ($\alpha\nu-$) в древнегреческом языке. Произведена градация частотности употребления этих словообразовательных моделей.

Литература

1. Верещагина, А.В. К вопросу о функционировании префикса $\alpha-$ в древнегреческом языке (на материале отглагольных прилагательных) // Индоевропейское языкознание и классическая филология. № 23, первый полутом. СПб, 2019. С. 161–169.
2. Славянская, М.Н. Учебник древнегреческого языка. М., 2003. 620 с.
3. Шопина, Н.Р., Учебные материалы по древнегреческому языку для студентов-теологов. М., 2014. 176 с.
4. Козаржевский, А.И. Учебник древнегреческого языка. М., 2012. 456 с.
5. Черный Э., Греческая грамматика. Часть I. Греческая этимология. Часть II. Греческий синтаксис. /Под ред. Д.В. Бугая. М.: Академический Проект. 800 с.
6. Дворецкий, И.Х. Древнегреческо-русский словарь. Том 1–2. М., 1958.

BASIC DERIVATIONAL AND GRAMMATICAL PATTERNS OF ADJECTIVES WITH NEGATIVE PREFIX A- IN ANCIENT GREEK

Vereschagina A.V.
MSLU

This study continues the topic covered in the previously published article – the main word-forming and grammatical models of adjectives with a negative prefix $\alpha-$ on the material of the dictionary of I.H. Dvoretckij (with the exception of verbal adjectives with a suffix – τ). It should be noted that there is no detailed study of this issue concerning the peculiarities of the ancient Greek word-formation system, except for certain references to the ancient Greek language in textbooks. The following morphological and grammatical groups are distinguished: adjectives 1–2 declension, adjectives 3 declension with division into different types of stems. Among adjectives of 3 declension are marked adjectives with bases on sonorous, on anterior-lingual, posterior-lingual, $-v\tau$, $-\sigma$, $-i$, $-u$, including alternating $-u/\epsilon$, $-i/\epsilon$ and some others. The number of adjectives related to each of the selected groups has been counted. Cases of polyprefixation were noted, as well as attention is paid to complex layers.

Keywords: word formation; ancient Greek; prefix; adjective; formant.

References

1. Vereshchagina, A.V. On compound verbal adjectives with $\acute{\alpha}$ - in Ancient Greek //Indo-European linguistics and classical philology. № 23, volume 1. P. 161–169. Saint-Petersburg, 2019.
2. Slavyatinskaya, M.N. Textbook of ancient Greek. Moscow, 2003. 620 p.
3. Shopina, N.R. Teaching materials on ancient Greek for students of theology. Moscow, 2014. 176 p.
4. Kozarzhevskij, A.I. Textbook of ancient Greek. Moscow, 2012. 456 p.
5. Chernyj, Je. Greek grammar. Part 1. Greek etymology. Part 2. Greek syntax. Edited by D.V. Bugaj. Moscow, 2008. 800 p.
6. Dvoreczkij, I.X. Ancient Greek-Russian dictionary. Vol. 1–2. Moscow, 1958.

Лексико-синтаксические средства воздействия в религиозной туристической рекламе православных паломнических поездок

Вэй Вэньчжэ,

аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: mpm.g@yandex.ru

Паломничество в святые места по праву считается одной из старейших форм туризма. Поездки большого количества людей с целью духовного самосовершенствования характерны для всех крупнейших религий. С давних времен они способствовали развитию экономических, культурных и цивилизационных связей между народами, стирая границы и устраняя противоречия. Религиозный туризм, одной из форм которого и является паломничество, представляет собой быстрорастущую разновидность глобальной туристической индустрии. Это крупный бизнес, которому суждено стать еще больше. Исходя из этого, поиск более эффективных каналов и механизмов его продвижения, а также их изучение приобретают первостепенное значение. Для достижения этой цели среди прочего требуется проведение системного анализа языковых средств воздействия, используемых авторами рекламных сообщений при продвижении товаров и услуг религиозной направленности. Решению этого вопроса и посвящена данная статья.

Ключевые слова: религиозная реклама, паломничество, рекламный дискурс, религиозный дискурс, рекламный текст.

Религиозный туризм представляет собой одну из древнейших разновидностей путешествий и год от года привлекает все больше тех, кто отправляется в странствие с целью духовного самосовершенствования и тех, кто далек от веры, однако, ценит разнообразный и интересный отдых. Религия и духовность с давних времен оказывают заметное влияние на мысли и поведение людей. Согласно опросам последних лет, более восьмидесяти процентов населения планеты признают, что в той или иной степени придерживаются постулатов одной из основных мировых религий, к которым относятся христианство, ислам, индуизм и буддизм.

Поскольку роль веры и спиритуализма на современном этапе развития общества остается довольно существенной, изучение связанных с ними проблем и вопросов представляет интерес для ученых, занимающихся исследованиями не только в области философии и теологии, но и в области лингвистики, истории и даже маркетинга. При этом несмотря на то, что в настоящее время имеется несколько работ, в которых рассматривается влияние религии на поведение потребителей, изучение проявлений духовной сферы в рекламе все еще остается недостаточно глубоким и последовательным.

Тем не менее, имеющихся исследований достаточно для того, чтобы доказать существенное влияние религиозных составляющих на положительное отношение реципиентов к рассматриваемым в этой работе рекламным сообщениям. Использование христианской символики благоприятно сказывалось на общей оценке как аудиовизуальной, так и цифровой рекламы, получающей в последние годы все большее распространение. Особенно ярко это проявлялось применительно к так называемой социальной рекламе, представляющей собой особый вид рекламы, отражающей общественные и государственные интересы и направленный на достижение благотворительных целей [1].

Так, Муралидхаран и Ла Ферл и [2] в ходе проведенного исследования реализации прагматических функций текстов социальной рекламы установили, что использование общеизвестных религиозных символов заставляет людей переосмыслить традиционные ценности, улучшить отношение к рекламному сообщению и усилить его эффект. В то же время нужно признать, что понимание влияния религии и духовности в рекламной сфере все еще очень ограничено. Это связано с тем, что в большей части существующих иссле-

дований эту тему зачастую рассматривали исключительно в культурно-исторической перспективе, полностью опуская сложность переноса вопросов веры в рекламный дискурс.

Иными словами, вопреки росту общего числа статей, освещающих проблемы религии в сфере стратегических маркетинговых коммуникаций, нельзя не отметить отсутствие фундаментальных работ, касающихся влияния веры и духовных убеждений на различные аспекты потребительского поведения. В частности, изучающих отношение потребителей к рекламе как таковой.

Современный религиозный туризм относится к наиболее быстрорастущим формам глобального туризма. По данным Всемирной туристской организации [3], ежегодно свыше трехсот миллионов человек отправляются в религиозные и паломнические поездки [4]. Это влечет за собой постепенное развитие соответствующей инфраструктуры в духовных центрах, появление новых маршрутов и популяризацию старых и требует все больше усилий, направленных на продвижение этого направления индустрии путешествий [5].

Как говорилось выше, сопряженность туристического рынка и религии начала привлекать внимание исследователей туризма относительно недавно. Указанный факт несколько оправдывает существующий недостаток систематического изучения обозначенных вопросов и требует его устранения в обозримом будущем. Обзор имеющейся литературы по религиозному и духовному туризму подтверждает, что популярность подобных путешествий тесно связана с культурой и морально-этическими нормами многих народов. Известно, что древние греки совершали паломничество в несохранившийся до наших дней Храм Артемиды в Эфесе задолго до появления христианства. Японцы с VIII века совершают паломничество в синтоистское святилище девятиглавого дракона в Хаконе, расположенное на берегу озера Аси [6].

Евреи с XIV века до Рождества Христова должны были совершать паломничество к месту, где хранилась важнейшая для последователей сразу трех религий (иудаизма, христианства и ислама), и утраченная к нашему времени реликвия – «Ковчег завета» [7]. Для христиан особенно важно совершить религиозное путешествие в Иерусалим. Арабы же совершали паломничество к Каабе за несколько тысячелетий до появления ислама.

Разумеется, с течением времени культовые сооружения стали привлекать не только для верующих, но и атеистов. Если для верующих эти места являют собой средоточие духовности и вызывают чувства близкие к экстазу, то для неверующих они есть свидетельства развития человеческой цивилизации, совершенные прекрасные и отлично получающиеся на фотографиях.

Религия – важная часть культуры, тесно связанная со многими элементами жизни людей. Ранее туризм, вызванный религиозными, духовными причинами или связанный с религиозным культурным наследием и паломничествами, рассматри-

вался как преимущественно внутреннее явление. Однако, в последние десятилетия многие верующие перестали экономить деньги и начали отдавать предпочтение туристическим поездкам, предусматривающим размещение в комфортных гостиницах или паломнических домах, разнообразное питание, выдержанное в соответствии с религиозными канонами, участие в ритуалах и службах, получение редких амулетов и благословений от священнослужителей, возможности ведения богословских бесед с монахами и старцами, проживание и трудничество в отдаленных скитах.

Следовательно, религиозный туризм в нашем веке давно вышел за рамки паломничества или миссионерских поездок. Сейчас он также включает в себя круизы, конференции и съезды последователей определенной веры, христианские лагеря, волонтерские каникулы, отдых для студентов и молодежи [8]. Получается, что паломничество постепенно превращается в туристическую деятельность, нивелируя границы между обычным путешественником, жаждущим новых впечатлений и перемены мест и глубоко верующим человеком.

В предлагаемой статье проводится анализ языковых средств воздействия, используемых авторами рекламных сообщений при продвижении товаров и услуг религиозной направленности. При этом исследование фокусируется на рассмотрении как морфологических и стилистических особенностей текстов религиозной туристической рекламы, так и на изучении их синтаксических характеристик.

Эмпирическая база работы была сформирована из текстов цифровой рекламы, отобранных автором работы методом сплошной выборки, основным критерием которой была принадлежность материалов к сообщениям, чьей основной целью является продвижение и продажа православных паломнических туров как в России, так и за ее пределами. Отметим, что поскольку речь шла о цифровой рекламе, следовательно, все данные для анализа были взяты с сайтов религиозных общин (монастырей) и коммерческих структур (агентств) и в дальнейшем для удобства обработки были подвергнуты более дробной классификации. Например, по территориальному признаку материалы были разделены на тексты, продвигающие внутренний и внешний туризм, по типу рекламного сообщения – на событийную рекламу, приуроченную к определенным церковным праздникам (Рождество, Крещение, Пасха), и информационную, то есть сообщающую о неких туристических возможностях (открытие новых маршрутов или напоминание о знакомых), по формам рекламной коммуникации – на вербальную (письменную) и вербально-визуальную, предусматривающую сочетание письменного и изобразительного компонентов и т.д.

Анализ эмпирического материала проводился автором с опорой на предложенную Р. Петти и Дж. Качиоппо [9] модель вероятности сознательной обработки информации, особенно в той

ее части, которая предполагает изучение периферийного или неосмысленного пути обработки сообщения реципиентом. Известно, что реклама достаточно часто использует не объективные суждения, а обобщения (подсказки), выдающие необходимые рекламодателю установки за мнение более компетентного чем получатель сообщения большинства.

В качестве примера можно привести подзаголовки рекламы тура на Святую Землю, размещенной на сайте коммерческой паломнической службы «Сретение». В нем говорится, что: «Паломничество в Иерусалим издревле считалось самым главным путешествием в жизни каждого человека. Это путь очищения и преображения, путь к вере и к Богу». При этом авторы сообщения, во-первых, намеренно обезличивают сторонников предлагаемого утверждения, используя возвратный глагол среднего рода единственного числа, а, во-вторых, стилизуют текст под адаптивный церковнославянский, употребляя устаревшее наречие *издревле* вместо более употребительной конструкции *с давних времен*.

Современная реклама – мощнейший инструмент коммуникации, применяемый маркетологами для передачи сообщения целевой аудитории. Религиозная туристическая реклама в этом смысле не является исключением. Так как в информационном обществе, характеризующемся высокой конкуренцией, продвигать что-либо становится все труднее, неудивительно что специалисты стремятся постоянно совершенствовать социально-коммуникативные технологии, способствующие реализации базовых маркетинговых функций.

Как известно, В Федеральном законе РФ «О рекламе» от 13 марта 2006 года № 38-ФЗ указывается, что: «Реклама – информация, распространённая любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределённому кругу лиц и направленная на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке» [10]. Некоторые исследователи находят, что возможности рекламы давно вышли за рамки коммерции и расширились до способности формировать отношение общества к целому ряду социально значимых вопросов и определять не только мышление, но и поведение людей [11].

Успех туристической рекламы во многом зависит от того, насколько точно были определены каналы ее распространения, а также от того, насколько эффективно были применены разнообразные языковые средства, посредством которых авторы стремятся выделиться из общего информационного потока и убедить реальных и потенциальных потребителей в необходимости приобретения определенного паломнического тура, причем иногда по весьма высокой цене. По этой причине создание относительно короткого и емкого рекламного сообщения, способного донести до целевой аудитории преимущества определен-

ной паломнической службы и помочь в достижении ее конечной цели, направленной на рост продаж путешествий религиозного толка, становится особенно важным.

Ведь даже если текст религиозной туристической рекламы будет совсем коротким, он останется мощным маркетинговым инструментом, побуждающим потенциальных клиентов к действию необходимому отправителю сообщения – покупке. Православные паломники нередко сталкиваются с проблемами, связанными с подготовкой и организацией индивидуального тура в церковные общины и тем более за границу. Дело в том, что, например, монастыри – учреждения достаточно закрытые. Иногда для их посещения кроме соблюдения стандартных правил поведения требуется согласие братии и выполнение условий, выдвигаемых ею в плане одежды паломников и даже их гендерной принадлежности, графика поездок, формы пожертвований и т.д.

Если же речь заходит о путешествиях за пределы России, к перечисленным трудностям паломников добавляются получение визы, самостоятельный подбор авиабилетов, необходимость решения вопросов с проживанием и питанием, осложняемое тем, что большинство россиян довольно плохо владеют иностранными языками или же не владеют ими вовсе. Все это в комплексе способно заставить отказаться от поездки даже самых благочестивых туристов, искренне уверенных в правоте создателей молодежного тура на Святую Гору, предлагаемого на сайте службы «Русский паломник», которые заявляют, что: «Можно много говорить об Афоне, но не раскроется глубина его сердца. Узнать Афон можно, лишь пройдя десятки километров по его разнообразным тропинкам. Приблизиться к Афону можно лишь по мере взрачивания в себе той любви, которая и является целью подвига насельников Святой Горы».

Ранее говорилось, что важное значение для создания парадигмы анализа собранного эмпирического материала имела модель вероятности сознательной обработки информации (ELM), описывающая когнитивный процесс, имеющий место тогда, когда человеку для декодирования предъявляется убедительное сообщение, передаваемое напрямую, через посредника или посредством электронных каналов связи. На основе названной модели были предприняты попытка доказать, что использование в текстах религиозной туристической рекламы особой синтаксической структуры, а также лексико-стилистических единиц повышает эффективность сообщений и определяет выполнение поставленных их создателями коммуникационных целей.

Большинство известных рекламных техник убеждения направлено на создание положительного впечатления о товаре или услуге посредством их оценки и апелляции к эмоциям потребителя. Эмоциональность и оценочность как нельзя лучше выражаются при помощи активного использования определений, выраженных прилагатель-

ными, и/или обстоятельств, выраженных наречиями. Именно благодаря им продвигаемому паломническому туру приписывают определенные качества и характеристики [12].

Собранные данные показывают, что в текстах религиозной туристической рекламы православных паломнических поездок по России, а также ближнему и дальнему зарубежью очень часто обнаруживается вышеназванная особенность, посредством которой авторы сообщений могут воздействовать на чувственное восприятие аудитории, убеждать ее в целесообразности путешествия «афонскими тропами» в Греции, «тропами просветителей» в Грузии, «апостольскими тропами» в Армении. Примечательно, что перечисленные словосочетания взяты из текстов трех разных паломнических служб, то есть коммерческих агентств, специализирующихся на продаже религиозных туров: «Мир пилигримов», «Сретение» и «Ковчег». Иными словами, они представляют собой сложившийся рекламный стандарт, получивший широкое распространение.

Как видно из предыдущего абзаца, довольно интересным с лингвистической точки зрения является и сам выбор названий организаций, занимающихся организацией паломнических поездок, то есть их нейминг. Большинство из них представляет собой словосочетания, состоящие из существительного, *паломник* (реже *пилигрим*) и прилагательного, обозначающего определенный их признак. Например, национальную принадлежность, как в случае с агентством «Русский паломник», особую связь с братией конкретного монастыря или даже самим святым – «Свирский паломник», «Серафим-паломник» и т.д.

Не менее интересно и нежелание владельцев подобных коммерческих структур именоваться турагентством, фирмой, оператором или бюро. Гораздо охотнее они называются *служба* («Вера», «Собор», «Ковчег»), *центр* (при Александро-Невской Лавре, «Страстной») или даже *клуб* («Мир пилигримов»). Отказ от традиционных для туристической индустрии наименований организационно-правовых форм предприятия в данном случае необходим для того, чтобы запутать потребителя и заставить его думать, что агентство, в которое он планирует обратиться, имеет своей целью не столько получение прибыли, сколько избавление паломника от необходимости самостоятельного решения сопутствующих любому путешествию организационно-бытовых вопросов.

Поиск удачного и желательного уникального названия крайне важен для любой организации, ставящей своей целью получение финансовой выгоды. Поэтому при его выборе руководство непременно раздумывает над тем, чтобы оно отражало суть деятельности предприятия, отстраивало его от конкурентов и было потенциально привлекательным для потребителей.

Кроме того, потребители, как правило, склонны наделять компанию определенными чертами в зависимости от ее названия. Таким образом, на-

звание – это своего рода хранилище всей той информации, которую его создатель хотел в нее вложить. Именно оно делает компанию особенной, вызывает у потребителя определенные ассоциации, указывает на то, что она способна предложить клиенту.

Обратившись к анализу наименований религиозных туристических агентств, можно с легкостью удостовериться в том, что во многих случаях их выбором занимались люди хорошо знакомые, как минимум, с основами брендинга. Особенно показательны в этом смысле названия, состоящие только из одного слова, входящего в обширное семантическое поле архилексемы *религия*.

Сюда относятся, например, такие паломнические службы, как действующие в Петербурге, «Сретение», «Ковчег», «Вера», «Собор» или же московские «Сорокоуст», «Преображение», центр «Страстной» и «Покров», «Благодать». Разумеется, этот список может быть продолжен, однако, даже этого перечня достаточно для того, чтобы убедиться, в повсеместном использовании религиозных терминов в нейминге паломнических служб и даже выявить еще одну его необычную особенность. Дело в том, что при сборе данных по этому вопросу обнаружилось, что при всем многообразии специализированных паломнических агентств, зарегистрированных на территории России, те из них, которые предпочли при выборе наименования обойтись одним словом, всегда находили то, которое никто из конкурентов пока не использовал.

То есть в Москве и Петербурге нет двух паломнических служб, носящих одно название. Это, предположительно, объясняется несколькими причинами. Во-первых, объемом и структурой семантического поля, в которое входят выбранные владельцами этих организаций в качестве названия предприятия слова. Во-вторых, относительной теснотой этой сферы бизнеса, благодаря которой большинство потенциальных конкурентов прекрасно осведомлены друг о друге и поэтому используют нейминг для отстройки. Наконец, в-третьих, по причине ограниченности визуальных образов, которые могут быть задействованы в качестве товарного знака. Поскольку, согласно морально-этическим и законодательным нормам Российской Федерации, традиционные для православия крест, храм с маковками и тем более иконы не могут тиражироваться так же свободно как изображения светских товаров и услуг.

Отдельную группу наименований паломнических служб Москвы и Санкт-Петербурга составляют те из них, которые представляют собой имена собственные, также имеющие отношение к архилексеме *религия* и не оставляющие у потенциальных клиентов сомнений в том, чем именно занимается указанное туристическое агентство. Здесь стоит упомянуть такие службы как «Пересвет», «Радонеж» и «Марфа и Мария». Первая из них очевидно названа в честь полуполюгендарного монаха-воина Александра Пересвета, причис-

ленного к лику святых за победу в богатырском поединке, предшествовавшем Куликовской битве 1380 г. Вторая – в честь духовного лидера русского народа святого преподобного (угодившего Богу) Сергия Радонежского. Третья же объединяет имена святых мучениц, отдавших жизнь за христианскую веру, и ответственные в православии за сохранность домашнего очага.

Пожалуй, наиболее часто используемая в абсолютно любой рекламе часть речи – прилагательное. Тексты религиозной туристической рекламы православных паломнических поездок только лишь подтверждают этот факт. С их помощью можно описывать красоты пункта назначения, убеждать в духовной наполненности поездки, побуждать к немедленной ее оплате, часто скрытой за более скромным и богоугодным словом *пожертвование*. Перечислим некоторые из них: *чудотворный, почитаемый, святой, бесценный, незабываемый, великий* и др.

Таким образом, манипулятивная функция прилагательных состоит в том, чтобы во всех красках изобразить то, что паломник сможет своими глазами увидеть по прибытии на место, сформировать у него потребность в предлагаемой поездке и заставить за нее заплатить, не оставив чувства сожаления от расставания с деньгами. Это полностью соответствует тому, что Таунсон [13] называл «наиболее заметной особенностью языка в рекламе».

Чуть менее часто чем прилагательные в рекламе используются личные местоимения [14]. Это легко объясняется желанием продавца (в нашем случае агентства или службы) сократить дистанцию с потенциальным потребителем, словно бы обратившись непосредственно к нему. Используя местоимения первого и второго лица, рекламодатели налаживают диалог с целевой аудиторией, пытаясь напрямую убедить ее в том, что то, что рекламируется, действительно стоит попробовать.

Для подкрепления указанной особенности рекламных сообщений представляется необходимым обратиться к соответствующим примерам. Итак, на сайте петербургской православной паломнической службы «Вера» уже на стартовой странице несколько раз встречаются личные местоимения *мы* и *вы*:

- «*Мы* посетим древний Псков, Свято-Успенский Псково-Печерский монастырь и Старый Изборск с Никольским собором»;
- «*Мы* посетим легендарный Тихвинский монастырь, древнюю столицу Старую Ладугу, Антониево-Дымский монастырь»;
- «Представляем *Вашему* вниманию несколько паломнических программ на остров Валаам. С нами *Вы* сможете познать всю прелесть этого Великого места, ощутить его силу и духовность»;
- «Также просим *Вас* обратить внимание на нашу услугу Прием паломников в Петербурге».

Столь частое использование личных местоимений служит показателем крепости отношений

и полноты взаимопонимания между продавцом и возможным потребителем. Очевидно, что турфирма работает для удовлетворения потребностей и желаний путешественника вне зависимости от того, являются ли они спиритуальными или мирскими. В приведенных отрывках рекламодатель прямо заявляет, что разбирается в чаяниях паломников лучше них самих и обещает удовлетворить их наилучшим образом. Заметим, что он пишет «С нами вы сможете познать прелесть этого Великого места, ощутить его силу и духовность», словно сомневается в том, что без помощи паломнической службы путешественник окажется способным испытать описываемый эмоциональный подъем.

Что касается существительных, то в туристической рекламе, в том числе и религиозной, по понятным причинам достаточно часто употребляются имена собственные. Такие как, например, названия культовых учреждений, общин и сооружений, городов, районов, церковных праздников и мероприятий. Интересно, что в одном и том же сообщении названия мест или их характеристики могут повторяться несколько раз, создавая упорядоченную синтаксическую структуру.

В этом смысле показательно рекламное сообщение паломнической службы «Собор», призывающее путешественников отправиться в поездку на Валдай. В тексте многократно перечисляются контрольные точки тура, описание которых сопровождается использованием эпитета *святой*:

- «Паломническая поездка в Иверский монастырь от ПС «Собор» позволит Вам посетить древнюю святыню, искупаться в *святом* источнике, набрать *святой* воды. Мы посетим: Валдай. Иверский м-рь, чуд. икона «Иверская». *Святое* озеро. Ижицы. Омовение в Казанском *святом* источнике».

Повторение названий мест, как в приведенном выше примере, предположительно, должно придать потенциальным покупателям уверенность в том, что они смогут получить максимум впечатлений от поездки и посетить как можно больше важных с точки зрения религии мест. Этот фактор также помогает клиентам охотнее тратить деньги, так как оправдывает их вложение максимальной духовной наполненностью.

Таким образом, постоянные намеренные повторы в сочетании с использованием разнообразных прилагательных, нередко находящихся на грани откровенного преувеличения, используются рекламодателями для того, чтобы сначала привлечь внимание, а затем удержать и еще больше разжечь интерес потенциального паломника к предлагаемой ему поездке и укрепить его в мысли о правильности и своевременности принятия решения о покупке соответствующего пакета услуг. То есть снова и снова перечитывая длинный список монастырей и святынь, которые ему предстоит увидеть во время путешествия, паломник должен быть уверен в том, что он совсем не потратил лишнего. Напротив, он приобрел идеальный товар (тур) по привлекательной цене.

Что касается синтаксической структуры описываемых рекламных текстов, то они большей частью состоят из простых предложений, которые имеют тенденцию быть максимально короткими и содержать общеупотребительные сокращения. Рассмотрим пример, взятый со станции паломнической службы «Ковчег»:

- «Посещение **храма и усыпальницы Св. прав. Анании. Новый Кафедральный собор священномученика Григория Просветителя**, где покоятся его мощи. Посещение **монастыря Гегард**. Часовня и келья Григория Просветителя. Святой источник».

Указанная особенность призвана, с одной стороны, облегчить восприятие текста, а с другой, обратить внимание покупателя на те его части, которые действительно важны для рекламодателя с прагматической точки зрения и стимулируют потребителя приобрести предлагаемый продукт.

Язык современной религиозной туристической рекламы играет важную роль в повышении осведомленности целевой аудитории об имеющихся на этом рынке предложениях, облегчении процесса покупки и убеждении потребителей в том, что одна из паломнических служб превосходит другую по важным для них критериям. Лингвистические особенности рекламного дискурса в самом широком его понимании чрезвычайно широко используются рекламодателями для продвижения паломнических туров как внутри России, так и в зарубежных странах. Применение разных лексико-синтаксических средств воздействия, стремящихся воздействовать на чувственное восприятие, помогает продавцам подобных поездок убедить клиентов приобрести наиболее подходящий пакет услуг с учетом их пожеланий, предложив оптимальное соотношение цены и качества.

Литература

1. Большой юридический словарь. – М.: Инфра-М. А.Я. Сухарев, В.Е. Крутских, А.Я. Сухарева. 2003. – 704 с.
2. Муралидхаран С., Ла Ферл С. Как культура влияет на «Социальное» в социальных сетях: общение и реклама в Индии и США // Киберпсихологическое поведение и социальные сети 2015/06, Том 18; № 6.
3. <https://www.unwto.org/search?keys=religious+tourism> [Электронный ресурс]. Дата обращения: 08.02.2022
4. Гриффин К., Радж Р. Важность религиозного туризма и паломничества: размышления об определениях, мотивах и данных // Международный журнал религиозного туризма и паломничества. 2017. № 5, с. 144–152.
5. Росзак П. Паломничество как sacramentum peregrinationis? Знакомство с экклезиологической подоплекой Камино де Сантьяго. В книге Э. Аларкона, П. Росзака (ред.) «Путь Святого Иакова: обновляющие озарения». – 2017, с. 137–157.
6. Коулман С., Ид Дж. Паломничество по переосмыслению. Культуры в движении. – 2004. – 224 с.
7. Коллинз-Крейнер, Н. Могилы как достопримечательности: Паломнический туризм к еврейским Святым Могилам в Израиле // Журнал культурной географии. – 2007, № 24, с. 67–89.
8. Житенев С.Ю., Новиков В.С., Путрик Ю.С. Современное состояние религиозного туризма и его социальная роль в России и за рубежом (аналитический обзор). М.: Международная туристская академия, 2010. – 178 с.
9. Петти Р., Качиоппо Дж. Разработка вероятностной модели убеждения // Достижения в экспериментальной социальной психологии. – 1986, № 19, с. 123–205.
10. Федеральный закон «О рекламе» от 13.03.2006 N 38-ФЗ (последняя редакция). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/ [Электронный ресурс]. Дата обращения: 05.02.2022
11. Бернадская Ю.С. Текст в рекламе: учебное пособие для студентов вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА. 2008. – 288 с.
12. Грэмли, Сент, Петцольд, К. Обзор современного английского языка // Ратледж, Лондон/ Нью-Йорк.
13. Таунсон, Н. Язык и языки в современной Британии. – 1995, Клуз-Напока: Клузиум.
14. Булатова Э.В. Стилистика текстов рекламного дискурса. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2012. – 264 с.

LEXICAL AND SYNTACTIC MEANS OF INFLUENCE IN RELIGIOUS TOURISM ADVERTISING OF ORTHODOX PILGRIMAGE TRIPS

Wei Wenzhe

Student Saint Petersburg University

Pilgrimage to holy places is rightfully considered one of the oldest forms of tourism. People's trips for spiritual self-improvement are characteristic of all major religions. Since ancient times, they have contributed to the development of economic, cultural, and civilizational ties between peoples, erasing borders and eliminating contradictions. Religious tourism and pilgrimage are a fast-growing variety of the global tourism industry. It is a big business that is destined to become even bigger. Based on this, the search for more effective channels and mechanisms for its promotion, as well as their study, are of paramount importance. To achieve this goal, it is necessary to conduct a systematic analysis of the linguistic means used by the authors of advertising messages when promoting goods and services of religious orientation. This article is devoted to solving this issue.

Keywords: religious advertising, pilgrimage, advertising discourse, religious discourse, advertising text.

References

1. Grand legal dictionary. – М.: Инфра-М. А. Сухарев, В. Крутских, А. Сухарева. 2003. – 704 p.
2. Muralidharan, S., La Ferle, C. How culture influences the "Social" in social media: socializing and advertising in India and the United States // Cyberpsychology Behavior and Social Networking 2015 / 06 Vol. 18; Iss. 6
3. <https://www.unwto.org/search?keys=religious+tourism> [Электронный ресурс]. Дата обращения: 08.02.2022
4. Griffin K., Raj, R. (2017). The importance of religious tourism and pilgrimage: Reflecting on definitions, motives and data. International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage, 5, 152.

5. Roszak, P. (2017). Pilgrimage as sacramentum peregrinationis? Discovering the ecclesiological background of the Camino de Santiago. In E. Alarcon, P. Roszak (Ed.), *The Way of St. James: Renewing Insights* (pp. 137–157). Eunsa.
6. Coleman, S., Eade, J. (2004). *Reframing pilgrimage. Cultures in Motion*. Routledge.
7. Collins-Kreiner, N. (2007). Graves as Attractions: Pilgrimage-tourism to Jewish Holy Graves in Israel. *Journal of Cultural Geography*, 24, 67–89.
8. Zhitenev S., Novikov V., Putrik Y. The current state of religious tourism and its social role in Russia and abroad (analytical review). Moscow: International Tourism Academy, 2010. – 178 p.
9. Petty, R., Cacioppo J. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology* 19: 123–205.
10. Federal Law “On Advertising” dated 13.03.2006 N 38-FZ (latest edition). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/ [Электронный ресурс]. Дата обращения: 05.02.2022
11. Bernadskaya Y. Text in advertising: a textbook for university students. – M.: UNITY-DANA. 2008. – 288 p.
12. Gramley, St., Pätzold, K. (2002). *A survey of modern English*, Routledge, London/ New York.
13. Townson, N. (1995). *Language and Languages in Contemporary Britain*. Cluj Napoca: Clusium.
14. Bulatova E. Stylistics of advertising discourse texts. – Yekaterinburg: Ural Publishing House. un-ta, 2012. – 264 p.

Даниелян Мери Георгиевна,

к. филол.н., НИУ МГСУ
E-mail: daniel_mg@list.ru

В полиэтническом государстве речевую культуру рассматривают как основную часть национальной культуры, поэтому официальный язык, являющийся родным для большинства, должен служить средством межнационального общения и взаимопонимания. В условиях угасающего национально-русского двуязычия изучение русского языка не должно строиться только на механическом запоминании минимальной лексики и грамматических форм. Усвоение языковой системы, непохожей на родной язык, должно проходить вместе с речевой практикой, что предполагает освоение не только грамматики, но и формирование речевой культуры в двуязычной среде. Студенты из ближнего зарубежья, проходящие обучение в российских вузах, испытывают большие трудности в освоении учебных дисциплин. Основная причина невосприимчивости информации на русском языке кроется в методике его преподавания в национальной школе.

Задачей национальной школы является формирование грамматического и лексического минимума и на этой основе научить языку в такой мере, чтобы обучающиеся могли общаться в устной и письменной форме, читать и понимать художественную и научно-популярную литературу.

Статья посвящена вопросу преподавания русского языка в национальной школе. Сравниваются условия изучения русского языка в ситуациях развивающего и угасающего национально-русского двуязычия. Дается объяснение причин падения уровня культуры русской речи у студентов-инофонов. Анализируются типы грамматических заданий, используемых в учебниках, и предлагаются упражнения для развития навыков говорения.

Ключевые слова: национально-русское двуязычие, культура русской речи, развивающие лексические задания.

В полиэтническом государстве речевую культуру рассматривают как основную часть национальной культуры, поэтому официальный язык, являющийся родным для большинства, должен служить средством межнационального общения и взаимопонимания.

В эпоху СССР, когда русский язык имел статус государственного, его изучение в национальных школах происходило в условиях национально-русского двуязычия. Причем в каждой республике учитывались национальные и языковые особенности, например, общественно-исторические, этнографические и пр., которые влияли на степень владения русским языком населения, не являющиеся этнически русскими. Однако обязательное изучение русского языка в национальных общеобразовательных школах способствовало гармоничному развитию национально-русского двуязычия. Следует отметить, что средством межнационального общения выступал литературный русский язык, поэтому и культура русской речи была на высоком уровне. Под культурой русской речи в условиях национально-русского двуязычия понималось владение нормами устного и письменного литературного языка, умение пользоваться этикетными формами в разных условиях общения. Бесспорно, что в каждом языковом регионе разговорная речь двуязычного населения имела свои особенности (акцентологические, фонетические), однако основной задачей национальной школы в области изучения русского языка являлась изучение литературного русского языка, т.е. правильного говорения и письма.

С распадом СССР в союзных республиках статус русского языка стал изменяться: от некогда государственного языка до иностранного языка. После проведенных «реформ» резко уменьшился процент нерусских людей, свободно говорящих и хорошо знающих русский язык. Для поддержания национально-русского двуязычия в некоторых республиках в школах ввели изучение русского языка, правда, отводилось минимальное количество учебного времени, до 2–4 уроков в неделю. Констатируя общее понижение знания русского языка, была введена дисциплина «Культура речи», которая должна была совершенствовать знания о русском языке и формировать речевую культуру.

В условиях угасающего национально-русского двуязычия изучение русского языка не должно строиться только на механическом запоминании минимальной лексики и грамматических форм. Усвоение языковой системы, непохожей на родной язык, должно проходить вместе с речевой практикой, что предполагает освоение не только

грамматики, но и формирование речевой культуры в двуязычной среде.

Студенты из ближнего зарубежья, проходящие обучение в российских вузах, испытывают большие трудности в освоении учебных дисциплин. Основная причина невосприятия информации на русском языке кроется в методике его преподавания в национальной школе. Задачей национальной школы является формирование грамматического и лексического минимума и на этой основе научить языку в такой мере, чтобы обучающиеся могли общаться в устной и письменной форме, читать и понимать художественную и научно-популярную литературу. Анализируя типовые школьные программы, становится ясно, что учащиеся вряд ли смогут свободно общаться на русском языке и тем более читать литературу разных жанров. Практика показывает, что многие выпускники национальных школ с трудом строят фразы при ответах, не всегда понимают вопросы, с большим затруднением входят в общение на русском языке.

Бесспорно, в национальной школе учат нормам произношения, ударения, словоупотребления, правильному конструированию высказываний, умению пользоваться средствами языка в устной и письменной речи. И тем не менее, попадая в русскую языковую среду, большинство выпускников национальных школ не могут гармонично влиться в новую для них новую для них лингвокультурную среду.

Обучение русскому языку и культуре русской речи тесно связано с речевой практикой. Речевые и языковые навыки совершенствуют через постоянную речевую практику, т.е. общение в быту, в школе, чтение литературы и просмотр фильмов на изучаемом языке.

При обучении русскому языку студентов-инофонов нужно иметь в виду, что все логико-мыслительные операции обучающий осуществляет на своем родном языке, любое свое высказывание он сначала оформляет на родном языке, переводит его, а уже потом реализует в устной или письменной форме. Насколько высказывание обучающегося будет правильным с точки зрения культуры русской речи, зависит не только от знания грамматических правил, орфоэпических навыков и словарного запаса, но и от правильного лексического сочетания слов в высказывании.

Большую роль в формировании русской речевой культуры в национальной группе играют учебные материалы, которые призваны отражать не только грамматический материал, но и повышать культуру речи. Учебные пособия, предназначенные для студентов из стран СНГ, не должны быть сугубо теоретическими, содержащими свод правил русской орфографии и пунктуации. Задания, которые носят орфографический и пунктуационный характер, например, *спишите, раскройте скобки, объясните правописание частиц и приставок, вставьте пропущенные знаки препинания* не повысят уровень владения русским языком. Бесспорно, учебник должен содержать грамма-

тические правила, которые должны быть проиллюстрированы на речевом материале. Нередко в учебниках русского языка как неродного грамматический материал отрабатывается на отрывках из произведений русских классиков, а для развития речи предлагается составить небольшое монологическое высказывание по предложенной иллюстрации. Подобный комплекс заданий не развивает навыки и умения использования изучаемого языка в спонтанной речи. На практических занятиях необходимо предъявлять задания, которые направлены на развитие диалогической речи, формирование навыков быстрой ориентации в использовании тех или иных речевых средств в зависимости от ситуации высказывания. Спонтанная диалогическая речь чаще используется в речевом общении, по своему языковому стилю она отличается от книжно-письменной речи, ей в большей степени сопутствуют различные экстралингвистические средства (мимика, жесты). Диалогическая речь отличается своей неподготовленностью, ситуативностью, для нее характерны словосочетания, отличные от используемых в письменной речи, эмоционально окрашенные слова и выражения, вопросительные синтаксические конструкции, междометные слова и пр. Особые синтаксические и лексические средства выступают для связи отдельных элементов диалогического высказывания.

Л.В. Щерба писал, что «в основе литературного языка лежит монолог, рассказ, противопологаемый диалогу – разговорной речи»; диалог – это «цепь реплик», а монолог – «организованная система облеченных в словесную форму мыслей», как зачаток литературного произведения» [1].

Ф.П. Филин считал, что «язык литературных произведений и литературный язык не одно и то же» [2]. По классификации Ф.П. Филина литературный язык характеризуется упорядоченностью литературного языка по сравнению с другими разновидностями национального языка (диалектами); нормативность и кодификация языковых единиц; наддиалектность; стилистическая дифференциация; универсальность, т.е. возможность его использования во всех сферах общения; наличие устной и письменной речи. [2, с. 175–176].

При составлении учебных материалов важно иметь в виду и то, что устная и письменная разновидности общеупотребительного литературного языка взаимосвязаны и всегда дополняют друг друга. Если монологическая речь более продуманная, то в диалогической речи смысловую роль играют ударение, интонация, др., поэтому задания, предложенные студентам-инофонам должны носить коммуникативный характер. Грамматические упражнения, художественные и лингвострановедческие тексты, аудиовизуальные задания должны способствовать развитию русской устной и письменной речи. Одним из инструментов, необходимых для формирования культурно-речевых навыков является аудирование. Для этого в комплекс заданий вводятся

такие упражнения, как: *прослушайте текст, повторите за диктором, расскажите, о чем вы слушали*. Как показывает практика многократно услышанная синтаксическая конструкция, словосочетание, интонационно правильно прочитанный текст, чтение диалогов, максимально приближенных к условиям естественной коммуникации развивают культуру русской речи. Особое внимание уделяется и словарной работе: новая лексическая единица семантизируется, приводятся примеры ее употребления, сочетаемости с другими словами, дается синонимический ряд, подбираются антонимы. Большое значение уделяется многозначным словам, над употреблением одного и того же слова в разных значениях, в различных речевых ситуациях, работе над синонимией, над формированием умений самому составить диалог с этими словами. Особое место должны занимать задания словообразовательного характера. Таким образом, весь учебный материал направлен на развитие живой разговорной речи студентов-инофонов, на «провоцирование» их речевой деятельности в различных жизненных ситуациях. Комплекс заданий построен таким образом, что грамматика, являясь составным элементом каждого упражнения, вводится и объясняется на основе текстового материала, то есть вместо грамматических правил предлагаются речевые образцы и модели. В этом и проявляется практичность научения русскому языку, русской языковой коммуникации.

Знакомство с основами русской речевой культуры предполагает ознакомление с разновидностями и жанрами устной и письменной речи. При овладении русским языком как средством межнационального общения многие аспекты его изучения подсказываются потребностями его применения. Студентов-инофонов необходимо знакомить с разновидностями русской лексики: общеупотребительной, профессиональной, терминологической, однако лишь немногие учебники содержат такой целенаправленный учебный материал, но при этом ограничиваются задачей обучения наиболее употребительным видам речевой деятельности: письму и грамматике, минуя аудирование и чтение.

Литература

1. Щерба Л.В. Современный русский литературный язык: Избранные работы по русскому языку. М., 1957, с. 115.
2. Филин Ф.П. Истоки и судьбы русского литературного языка. М., 1981, с. 170.
3. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). Учебное пособие. Изд.2-е, испр. – М.: РУДН, 2011,– 188 с.

THE CULTURE OF RUSSIAN SPEECH OF FOREIGN STUDENTS

Danielyan M.G.

Moscow State University of Civil Engineering

In a multi-ethnic state, speech culture is considered as the main part of the national culture, therefore the official language, which is native to the majority, should serve as a means of interethnic communication and mutual understanding. In the conditions of the fading national-Russian bilingualism, the study of the Russian language should not be based only on the mechanical memorization of minimal vocabulary and grammatical forms. The assimilation of a language system that is unlike the native language should take place along with speech practice, which involves the development of not only grammar, but also the formation of speech culture in a bilingual environment. Students from neighboring countries studying at Russian universities experience great difficulties in mastering academic disciplines. The main reason for the non-perception of information in Russian lies in the methodology of its teaching in the national school.

The task of the national school is to form a grammatical and lexical minimum and, on this basis, to teach the language to such an extent that students can communicate orally and in writing, read and understand fiction and popular science literature.

The article is devoted to the issue of teaching the Russian language in the national school. The conditions for studying the Russian language are compared in situations of developing and fading national-Russian bilingualism. An explanation is given of the reasons for the decline in the level of Russian speech culture among foreign students. The types of grammar tasks used in textbooks are analyzed, and exercises are proposed to develop speaking skills.

Keywords: national-Russian bilingualism, the culture of Russian speech, developing lexical tasks.

References

1. Shcherba L.V. Modern Russian literary language: Selected works on the Russian language. M., 1957, p.115.
2. Filin F.P. The origins and fate of the Russian literary language. M., 1981, p. 170.
3. Balykhina T.M. Methods of teaching Russian as a non-native (new) language. Tutorial. Ed. 2nd, rev. – M.: RUDN, 2011,– 188 p.

Механизм внутреннего перевода в произведении писателя-билингва (на материале мемуаров Рейчел Девоскин)

Ефремова Галина Александровна,

преподаватель, Высшая школа международных исследований
и дипломатии, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 010792@pnu.edu.ru

Статья посвящена рассмотрению специфики внутреннего перевода. Автор акцентирует внимание на соотношении понятия внутреннего перевода с традиционным видом перевода. На примерах из произведения билингвального писателя Рейчел Девоскин "Foreign Babes in Beijing: behind the scenes of a new China", которое представляет собой оригинальный текст описания китайской культуры, автор статьи раскрывает сущность внутреннего перевода. Исследование эмпирического материала подтверждает, что писатель-билингв сам осуществляет различные языковые операции, схожие с переводческими приемами, тем самым, указывая на сходство внутреннего и традиционного видов перевода. В создаваемом оригинальном письменном тексте англоязычного описания китайской культуры Р. Девоскин прибегает к использованию внутреннего перевода, что помогает раскрыть для читателя те элементы языка и культуры, которые зачастую не имеют однозначных соответствий в других языках.

Ключевые слова: межкультурные контакты, вариативность языка, писатель-билингв, билингвизм, внутренний перевод, контактирующие культуры.

Изучением вопросов репрезентации лингвокультурных элементов средствами другого языка ученые разных стран занимаются уже довольно длительный период. Однако, сферы межкультурных контактов продолжают расширяться, делая актуальными вопросы межкультурного взаимодействия и в наши дни. Многообразие жанров, в рамках которых функционирует глобальный английский, и специфика контактирующих культур влияют на формирование интереса к анализу вариативности языка.

При создании иноязычного описания другой культуры возникает необходимость представить ее специфические элементы, что обязывает автора такого произведения решать задачи схожие с переводческими. Однако задачи писателя-билингва имеют весомые отличия, так как создаваемый им текст и является первоисточником, написание которого происходит в полном соответствии с требованиями конкретной коммуникативной ситуации и его авторской индивидуальности. В ходе такого «слияния» специалиста и переводчика расширяется сфера традиционного перевода, так как источник информации становится одновременно и участником общения, и переводчиком. Так возникает внутренний перевод [7].

Однако, важно понимать, что внутренний перевод (как один из типов переводческой деятельности) не является переводом как таковым в традиционном его понимании [8]. Традиционно, термина «перевод» трактуется специалистами однозначно: «перевод – это точное воспроизведение подлинника посредством другого языка с сохранением единства содержания и стиля» [9]. Л.С. Бархударов [2], И.С. Алексеева [1], Т.А. Казакова [6] приводят в своих работах схожие между собой определения переводу, суть которых состоит в том, что перевод – это процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке с учетом сохранения плана содержания. В случае же с внутренним переводом, автор произведения сразу создает аутентичный текст, «вплетая» в него описание элементов другой культуры.

В.В. Кабакчи и Е.В. Балоглазова предлагают расширить сферу переводческой деятельности, выделяя в ней три основных вида: традиционный перевод, создание двуязычных словарей и прямой межкультурный диалог.

Так в процессе традиционного перевода создается текст-оригинал (устный либо письменный) на одном языке, а в дальнейшем переводчик воспроизводит его средствами другого языка. В та-

ком виде межкультурного общения его разноязычные участники (коммуниканты) не могут понять друг друга без посторонней помощи, потому прибегают к услугам переводчика как посредника [8].

Создание двуязычных словарей, также вы ступает своеобразным видом переводческой деятельности. В данном случае отсутствует как триада, которая образуется в рамках традиционного перевода, так и какой-либо переводной текст. Почему же тогда двуязычные словари нередко называются «переводными»? Связано это с тем, что лексикографы устанавливают соответствие между словарем словаря одного языка и единицами другого языка, указывая на наличие межъязыковых переводческих бинаров (слов-соответствий): библиотека / library, стол / table, улица / street. Такой вид переводческой деятельности можно назвать лексикографическим переводом, который лишь частично совпадает с традиционным переводом. Двуязычные словари подводят некий итог деятельности переводчиков [8].

В качестве третьего вида переводческой деятельности выделяется прямой межкультурный диалог (внутренний перевод). В ходе такого диалога один из его участников, сам осуществляет те или иные языковые операции, создавая оригинальный (устный или письменный) текст иноязычного описания культуры.

Наблюдать за ходом прямого межкультурного диалога можно в процессе выступлений с лекциями на иностранном языке, в процессе работы журналиста (написание статей) или же в работе гида-переводчика. Вопросы, возникающие в прямом межкультурном диалоге, перекликаются с проблематикой традиционного перевода, однако, прямой межкультурный диалог также характеризуется своей спецификой [8].

Внутренний перевод осуществляют авторы аутентичных текстов, которые описывают иноязычную культуру средствами родного языка (например, роман «Ким» Редьярда Киплинга). Те авторы, которые используют второй язык для описания родной культуры (например, британский писатель индийского происхождения Салман Рушди и его романы «Дети полуночи», 1981, «Сатанинские стихи», 1988), также прибегают к внутреннему переводу.

Внутренний перевод представляется как особая переводческая деятельность, в ходе которой автор создаваемого текста описания иноязычной культуры, сам осуществляет необходимые «переводческие» преобразования текста. В этом случае нет текста, который подлежит переводу, что дает возможность автору учитывать лишь особенности адресата и особенности жанра. Таким образом, проблемы, стоящие в центре внимания традиционного перевода, не возникают.

Знания о лексико-грамматических соответствиях, накопленные в ходе межкультурных контактов с участием переводчика, могут применяться при прямых «беспереvodных» контактах. Однако важно учитывать, что в процессе прямых контактов

многое из того, что используется в традиционном переводе должно быть приспособлено к условиям прямого межкультурного диалога [7].

В.В. Кабакчи указывает на то, что «беспереvodная» межкультурная коммуникация – это естественное общение людей, в ходе которого не создается никакого «оригинального» текста, который подлежит переводу. Изначально создается устный или письменный англоязычный текст, адресованный англоязычному адресату [8]. Прямой межкультурный диалог может осуществляться в самых различных жанрах: от строго научной монографии до межкультурного бытового общения. Так как автор сам создает текст, внутренний перевод не сталкивается ни с какими грамматическими и многими лексическими проблемами перевода. Выбор используемых слов и грамматических конструкций зависит от автора текста. Однако, в тех случаях, когда в ходе прямого межкультурного диалога приходится обсуждать национально-специфические элементы описываемой культуры, могут возникнуть схожие с традиционным переводом проблемы. В этих случаях возникает необходимость определить адекватные лексические соответствия для исходных национально-специфических элементов (реалий) культуры-источника.

Говоря о соотношении создаваемого словесного произведения, в контексте которого актуализируются элементы иноязычной культуры, с переводческой деятельностью, основным отличием необходимо отметить аутентичность текстов, создаваемых в рамках прямого межкультурного диалога. Перевод оригинального текста (особенно художественных текстов) вторичен, что ставит под вопрос его адекватность оригиналу. Текст прямого межкультурного диалога первичен и рассматривается как первоисточник языкового акта [7].

В составе любого языка можно выделить как универсальные, так и национально-специфические элементы. Первые, именуемые А. Вежбицкой «семантическими примитивами», определяются по двум показателям. Во-первых, они должны представлять собой простейшие понятия [5], через которые трактуются все остальные элементы языка. Во-вторых, являясь таковыми, они имеют эквиваленты во всех других языках (их также именуют языковыми универсалиями). Именно такие элементы делают межкультурную коммуникацию принципиально возможной.

Ко второй группе относятся национально-специфические элементы языка, на адекватную передачу которых и направлен внутренний перевод. В лингвистике такие элементы называются реалиями, и характеризуются как семантически неэлементарные, отражающие уникальный менталитет народа – носителя конкретного языка. Эта категория языковых элементов чаще всего вызывает переводческие трудности, так как они не имеют однозначных соответствий с элементами других языков [7].

Сравнивая традиционный и внутренний перевод, подчеркнем, что в случае первого единицей перевода является целое сообщение, текст, уже существующий в пространстве исходного языка (ИЯ) и подлежащий перевыражению средствами переводящего языка (ПЯ). В случае внутреннего перевода, который по своей сути является выборочным, за единицу перевода берется отдельный культурно-специфичный элемент одного языка (условно ИЯ), которому необходимо подобрать соответствие в другом языке, языке описания (условно ПЯ), для которого культура ИЯ является внешней.

Т.С. Серова указывает на то, что смыслы, которые «входят в пресуппозицию автора» и очевидны для него, могут остаться «закрытыми для представителей другой культуры» [10], если они не эксплицированы в произведении. Соответственно, для лингвокультурной и стилистической адаптации английского языка, писатель-билингв должен использовать разнообразные авторские средства и межъязыковые трансформации, реализуя коммуникативные интенции по выражению инолингвокультурной идентичности.

Обращаясь к эмпирическому материалу, стоит отметить, что знание двух языков (родного и языка иностранной лингвокультуры) позволяет автору рассматриваемых мемуаров в большей степени осознать значимость элементов китайской лингвокультуры, и, создавая произведение с элементами внутреннего перевода, сохранить их специфику, доступно раскрывая при этом заключенный в них смысл.

Анализ выделенных в мемуарах примеров инолингвокультурных номинаций, позволил определить ряд способов введения в текст и раскрытия смысла иноязычной лексической единицы, аналогичных переводческим приёмам. Для именования тех или иных способов в работе использованы уже принятые в классификациях различных исследователей термины: калькирование, практическая транскрипция, дефиниция, словарное соответствие, описательный оборот, контекст.

Каждая из выявленных инолингвокультурных номинаций является целым номинативным комплексом, представленным разными моделями вербализации элементов китайской лингвокультуры:

1. модель 1: «пиньинь + словарное соответствие»;
2. модель 2: «пиньинь + калькирование + контекст»;
3. модель 3: «пиньинь + калькирование + словарное соответствие + контекст»;
4. модель 4: «пиньинь + словарное соответствие + контекст»;
5. модель 5: «пиньинь + описательный оборот + контекст»;
6. модель 6: «пиньинь + калькирование + описательный оборот».

Инолингвокультурные номинации, образованные практической транскрипцией в соответствии с правилами перекодировки системы пиньинь, со-

провожаемые словарным соответствием на английском языке были отнесены к модели 1 «пиньинь + словарное соответствие». Через практическую транскрипцию, автор обращает внимание на специфику китайской картины мира, тем самым способствует созданию эффекта достоверности. Рассмотрим несколько примеров.

Пример 1: When a street vendor appeared, I bought a *mantou*, steamed bun, and breathed the heat in to thaw myself.

Пример 2: My colleagues at the company were Chinese, mostly women close to my age. When I arrived my first day, my Chinese colleagues said *nihao*, hello, to me, and then to each other, “She has a red mark on her head” and “She’s thin!” with some emphasis.

Пример 3: Xiao Li, Gary’s assistant, who was often too terrified and harried to speak, ordered *hefan*, boxed lunches, and came to my cubicle to ask, quite shyly, whether I would join the staff for lunch.

Пример 4: They worried that I might be feverish or have flu, and brought me *ganmaoyao*, cold medicine, which I ate gratefully in order to distract from the possibility of bird-blood cubes.

Пример 5: Pressed into the bus, she turned to me, eyes flashing. “The place will be *renao*, or festive” she said.

Смысл иноязычной лексической единицы в каждом из пяти приведенных примеров автор раскрывает через использование словарного соответствия на английском языке: *mantou* – steamed bun, *nihao* – hello, *hefan* – boxed lunches, *ganmaoyao* – cold medicine, *renao* – festive. Словарные соответствия в выделенных примерах вызывают однозначные ассоциации у читателя и поэтому не нуждаются в дополнительных средствах семантизации.

Далее обратимся к модели 2: «пиньинь + калькирование + контекст». Важно помнить, что калькирование может самостоятельно использоваться лишь тогда, когда слово имеет прозрачную словообразовательную структуру и внутреннюю форму, в иных случаях калькирование должно сопровождаться пояснением (контекст либо описательный оборот). В следующем примере вербализации с использованием калькирования и контекста раскрывается смысл номинации *laobaixing*:

After a drawn-out pause, Wang Ling said, “Foreign Babes TV, Ruiqiu. It’s what people want to see. “What people?” “Chinese people.” “You mean *laobaixing*?” I asked. *Laobaixing* means “a hundred surnames.” Originally, only the aristocracy had surnames, since a surname meant one could own property and pass it down a lineage. Because social organization was based on the family unit, the earliest cultural patriarchs extended their surnames to the masses, who shared. It’s understood in China that Huangs are descendants of the Yellow Emperor (Huang Di) and Kongs are descendants of Confucius (Kongfuzi). Ultimately, whole villages were run by generations of Lis or Wangs, all *laobaixing*. Now the word is used to mean common folk.

В данном примере модель 2 выглядит следующим образом: «*laobaixing* + a hundred surnames + контекст». Использование словообразовательной кальки *a hundred surnames* не раскрывает смысл номинации на пиньинь в полной мере, так как получилась лексическая единица в результате поморфемного перевода с китайского на английский язык, не вызывающая в сознании реципиента четких ассоциаций. Р. Девоскин использует контекст, в котором детально объясняет смысл номинации *laobaixing*: раньше этим словом называли ограниченное количество людей, у которых были фамилии. Наличие фамилии было знаком высокого статуса, так как фамилия означала наличие собственности и возможность передавать ее от поколения к поколению.

Ввиду большой разницы в восприятии окружающего мира, ситуации недопонимания могут возникнуть в любой момент между представителями восточного и западного типа культур. Рассмотрим ситуацию разного восприятия времени. Для американца время – это деньги. В американском обществе время ценится очень высоко. Американцы – люди действия, поэтому время не занятое каким-либо действием, они считают потраченным впустую. Они всегда следуют строго фиксированному расписанию, что считается знаком эффективности и результативности. В некоторых же восточных культурах время рассматривается как не привязанный к событиям цикл. Циклическое время не является ценностью – оно бесконечно.

Рассмотрим ситуацию, отражающую разное восприятие времени в американской и китайской культуре на примере номинации *mashang*, вербализация которой происходит в тексте мемуаров по другой модели, а именно: «пиньинь + калькирование + словарное соответствие + контекст» (модель 3).

I arrived at Beijing at five a.m. the following day. There was no one to be seen. No one arrived until eight, by which time I thought my face might have to be amputated. We did not begin filming until eleven, and I asked Assistant Director Xu repeatedly when they would need me. Each time, she responded, “*Mashang*.” *Mashang* is my least favorite Chinese word. It means literally “on horseback,” or “on the way/immediately.” The Chinese idea of immediately was so far away from my idea of it, that I came to think *mashang* meant, “First I’ll ride horses for several hours, and then I’ll tend to whatever your request is.”

Смысл китайской номинации *mashang* раскрывается через несколько приемов (калькирование, подбор словарного соответствия и контекстуальное описание): «*Mashang* + on horseback + on the way/immediately + контекст».

Калькирование *on horseback* не приводит читателя к полному пониманию. Далее автор дает словарное соответствие на английском языке *on the way/immediately*, которое позволяет читателю понять, что речь идет о времени. Полное понимание инолингвокультурной номинации формирует-

ся, когда во внимание берется широкий контекст: «Рейчел приехала на съемки в пять утра и прождала начала съемок до одиннадцати утра, после чего ей наконец сказали, что ее услуги понадобятся сию же минуту – *mashang*. Но дальше все было не так, как она ожидала. Непонимание возникло потому, что Рейчел и ее китайские коллеги понимали смысл фразы *immediately* (на китайском *mashang*) по-разному – *The Chinese idea of immediately was so far away from my idea of it*.

Далее рассмотрим примеры вербализации элементов китайской лингвокультуры, образованные по модели 4: «пиньинь + словарное соответствие + контекст».

В языке находит отражение культура, поэтому слово и другие единицы языка приобретают в языке культуры дополнительную семантику, другими словами, особое символическое значение. Культурная семантика слова специфична в каждом языке, так как она отражает особое видение обозначаемого предмета или явления носителем языка-культуры. Интересным примером семантического расхождения отдельных китайских слов и их англоязычных соответствий, является описание китайского слова *kaifang*. Приведем два примера использования номинации *kaifang* в ходе вербализации которой автор использует словарное соответствие и контекст. Обратимся к первому примеру:

I got off to a stumbling start, since I still imagined the word “open-minded” to be a good one. *Kaifang* was the official word China used to describe its opening up to the world. Americans came, learned languages, made friends, opened doors, engaged.

Так, в китайской лингвокультуре номинация *kaifang* выражает открытость по отношению ко миру, что передается с помощью словарного соответствия *open-minded* и контекстуального описания. В данном примере актуализируется позитивная оценочность. Модель 4 в данном примере выражена: «*kaifang* + open-minded + контекст».

Во втором примере номинации *kaifang* была использована для описания женщин вообще и американских женщин в частности:

Chinese thought Western women were *kaifang*, or “open-minded,” too, but the word in Chinese was used to talk about a lack of discipline, peppered with promiscuous abandon. When Anna asked me whether I agreed “with the Chinese idea” that American women were more *kaifang* than our Chinese counterparts, I nodded, flattered.

Из примера мы видим, что автор использовал такое же словарное соответствие *open-minded*, но другое контекстуальное описание, что выявляет абсолютно другие смыслы и отличается негативной оценочностью: «отсутствие дисциплины, приправленное распущенными манерами».

Кроме прочих в тексте мемуаров были выявлены два примера с высокой лингвокультурной плотностью (пословицы), вербализация которых строится по модели 5: «пиньинь + описательный оборот + контекст».

Рассмотрим первый пример, в котором через использование китайской поговорки о замужестве Р. Девоскин показывает отношение китайцев к созданию семьи, которое в корне отличается от европейского понимания этого жизненного этапа.

"If I marry a Chinese, then I become part of this cynical system," she said. "What I want is to be free of all this. Have more than one child. Travel. China doesn't understand me. As Chinese girls we are told to lose our characters, our personalities. Do you know this Chinese expression, '*Chujia congqin, zaijia youshen*: the first time a woman marries, she follows her parents' wishes the second time, she follows her own'?"

Данная на английском языке интерпретация *the first time a woman marries, she follows her parents' wishes the second time, she follows her own* используется как описательный оборот, в котором автор делает попытку объяснить смысл китайской поговорки. Однако, у читателя все же остается непонимание того, зачем выходить замуж два раза? Контекст, предшествующий поговорке, позволяет предположить, что, когда речь заходила о замужестве дочери, мнение родителей ставилось в приоритет, что институт брака в Китае накладывает определенные рамки на будущих жен. Содержание модели 5 в данном примере следующее: «*Chujia congqin, zaijia youshen + the first time a woman marries, she follows her parents' wishes the second time, she follows her own + контекст*».

В ходе выявления средств адаптации элементов китайской культуры был найден и проанализирован еще один пример с высокой лингвокультурной плотностью – идиома. Данный пример вербализован в тексте мемуаров по модели 6: «пиньинь + калькирование + описательный оборот».

Восточным культурам, как общеизвестно, свойственно философское восприятие жизни. Так, (ментальная) слепота, неумение выйти за пределы ограниченного пространства выражено в идиоме *jing di zhi wa*:

There is a Chinese expression for the blindness brought on by inside perspective: *jing di zhi wa*, "frog in the bottom of a well." The frog looks up and sees only a single circle of the sky; he thinks he sees clearly, but "he doesn't know how big heaven is."

Данная в примечании к книге китайская идиома вначале калькируется автором – *frog in the bottom of a well* («лягушка на дне колодца»). Поскольку смысл названной фразы все еще не ясен европейскому читателю Р. Девоскин, использует описательный оборот, что способствует пониманию: *The frog looks up and sees only a single circle of the sky; he thinks he sees clearly, but "he doesn't know how big heaven is."* Описательный оборот указывает на то, что данную идиому используют, чтобы описать человека с узким кругозором и поверхностными знаниями, который может увидеть только «часть неба сквозь отверстие в колодце». Модель 6 в данном примере отражается через следующие компоненты: «*jing di zhi wa + frog in the bottom of a well + описательный оборот*».

Попытка систематизировать примеры иноязычных номинаций показала, что в ходе внутреннего перевода передача элементов китайской лингвокультуры осуществляется автором мемуаров по шести моделям, каждая из которых представляет собой номинативный комплекс, структурные элементы которого помогают читателю верно интерпретировать смысл инолингвокультурной номинации. Внутренний перевод применим при передаче как простых, односложных номинаций на пиньинь, интерпретация смысла которых не требует дополнительных средств семантизации, так и сложных номинаций, обуславливающих необходимость обращения к контексту при внутреннем переводе. Обращение к калькам, описательному обороту и контексту указывает на различие языковых картин мира представителей европейской и китайской лингвокультуры.

Рассмотрев механизм внутреннего перевода, можно сделать вывод, что данный феномен отличается от традиционного понимания перевода аутентичностью создаваемых произведений, отсутствием оригинального текста для перевода, снятием многих лексических и грамматических проблем в ходе создания текста, а также большей свободой автора при создании текста. Внутренний перевод направлен на те элементы языка, которые отражают своеобразный менталитет народа и зачастую не имеют однозначных соответствий с элементами других языков.

Литература

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И.С. Алексеева. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. – Изд. стереотип. – М.: Издательство ЛКИ, 2014. – 240 с.
3. Бахтикиреева У.М. Творческая билингвальная личность: национальный русскоязычный писатель и особенности его русского художественного текста: монография / У.М. Бахтикиреева. – М.: Триада, 2005. – 192 с.
4. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. VI. Языковые контакты. – М., 1972. – С. 25–60.
5. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – Пер. с англ., отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. ст. Е.В. Падучевой. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
6. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English <=> Russian. Учебное пособие. / Т.А. Казакова. – СПб.: Издательство «Союз», 2005. – 320 с.
7. Кабакчи В.В. Неисследованный вид переводческой деятельности: «Внутренний перевод» / В.В. Кабакчи // Studia Linguistica 9. Когнитивно-

прагматические и художественные функции языка. – СПб.: Тригон, 2000. – С. 65–75.

8. Кабакчи В.В. Введение в интерлингвокульту-рологию: учеб. пособие / В.В. Кабакчи, Е.В. Белоглазова. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2012. – 252 с.
9. Рецкер, Я.И. Учебное пособие по переводу с английского языка на русский / Я.И. Рецкер. М.: Наука, 1981. – 160 с.
10. Серова Т.С. Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур / Т.С. Серова // Язык и культура. – 2010. – № 4 (12). – С. 44–46.
11. Rachel DeWoskin, Foreign Babes in Beijing: behind the scenes of a new China. 2005. – 275 p.

MECHANISM OF INNER TRANSLATION IN THE WORK OF A BILINGUAL WRITER (BASED ON THE MEMOIRS OF RACHEL DEVOSKIN)

Efremova G.A.

Pacific National University

The author takes into consideration some characteristic features of inner translation in literary works written by a bilingual author. The article describes the notion of inner translation itself and compares it to a traditional type of translation. The article reveals the essence of inner translation as a kind of activity, during which a person creates an original text describing a foreign culture. Empirical material study reflects that the bilingual writer herself carries out all necessary language operations related to the transfer of foreign culture specifics into the original written text. Inner translation is aimed at those elements of the language that reflect the peculiar mentality of a foreign culture. The analyzed literary work is the memoirs “Foreign Babes in Beijing: behind the scenes of a new China” by Rachel DeWoskin.

Keywords: intercultural contacts, variability of a language, bilingual author, bilingualism, inner translation, contacting cultures.

References

1. Alekseeva I.S. Introduction to translation studies: textbook for students of philological and linguistic dep. of higher educational institutions / I.S. Alekseeva. – St. Petersburg.: Philology Department, St. Petersburg State University; M.: Publishing Center “Academy”, 2004. – 352 p.
2. Barkhudarov L.S. Language and translation: issues of general and private theory of translation / L.S. Barkhudarov. – reprint edition. – M.: LKI Publishing House, 2014. – 240 p.
3. Bakhtikireeva U.M. Creative bilingual personality: a national Russian-speaking writer and features of his Russian literary text: monograph / U.M. Bakhtikireeva. – M.: Triada, 2005. – 192 p.
4. Weinreich U. Monolingualism and multilingualism / U. Weinreich // New in foreign linguistics. – Issue. VI. Language contacts. – M., 1972. – P. 25–60.
5. Vezhbitskaya A. Language. Culture. Cognition / A. Vezhbitskaya. – Translation from English, resp. editor M.A. Krongauz, entry. article by E.V. Paducheva. – M.: Russian dictionaries, 1996. – 416 p.
6. Kazakova T.A. Practical foundations of translation. English <=> Russian. Tutorial. / T.A. Kazakova. – St. Petersburg.: Soyuz Publishing House, 2005. – 320 p.
7. Kabakchi V.V. An unexplored type of translation activity: “Internal translation” / V.V. Kabakchi // Studia Linguistica 9. Cognitive-pragmatic and artistic functions of the language. – St. Petersburg.: Trigon, 2000. – P. 65–75.
8. Kabakchi V.V. Introduction to interlinguoculturology: textbook / V.V. Kabakchi, E.V. Beloglazova. – St. Petersburg.: Publishing House of St. Petersburg State University of Economics, 2012. – 252 p.
9. Retsker, Ya.I. Textbook for translation from English into Russian / Ya.I. Retsker. M.: Nauka, 1981. – 160 p.
10. Serova T.S. Balanced bilingualism and the mechanism of language switching in oral translation activity in the context of the dialogue of languages and cultures / T.S. Serova // Language and Culture. – 2010. – No. 4(12). – P. 44–46.
11. Rachel DeWoskin, Foreign Babes in Beijing: behind the scenes of a new China. 2005. – 275 p.

Специфика печати Донбасса в послевоенный период: историографический и языковой аспекты

Карпий Сергей Викторович,

кандидат филологических наук, ГБОУ ВО «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького»
E-mail: eskalive25@gmail.com

На Донбассе, на восстановление которого были брошены силы всей страны, коммуникация продолжала осуществляться на нескольких уровнях: на уровне производителя или отправителя; на уровне устно-письменного текста; средства распространения информации; на эмоциональном уровне. Как и остальные печатные СМИ, газетное производство продолжало базироваться на информационных текстах. В статье на основе данных Государственного архива Донецкой Народной Республики посредством метода анализа идейно-тематического содержания периодических изданий впервые детально рассмотрен и справочно представлен перечень газет, функционировавших на Донбассе в период с 1943 до 1954 г. Автором обращено внимание на новостную повестку, языковую и структурную составляющие, формирующие мировоззренческие настроения, потребительские привычки читательской аудитории, способствующие расширению её кругозора. В процессе исследования представлены причинно-следственные связи, спровоцировавшие трансформационные процессы в издательском деле, журналистской сфере, социальном развитии населения, общественных дискуссиях. Сделан вывод о главенствующей роли прессы её значительном влиянии на поствоенные настроения среди читателей.

Ключевые слова: печать, текст, СМИ, СМК, информационное общество, коммуникация, язык, речь, лингвистика, украинизация, аудитория.

На Донбассе, на восстановление которого были брошены силы всей страны, коммуникация продолжала осуществляться на нескольких уровнях: на уровне производителя или отправителя; на уровне устно-письменного текста; средства распространения информации; на эмоциональном уровне. Как и остальные печатные СМИ, газетное производство продолжало базироваться на информационных текстах. Н.П. Курмакаева при анализе лингвокультурной ситуации региона в языке местной прессы отмечала, что после наступления на Донбассе мира 8 сентября 1943 г. в Сталино из енакиевской типографии был доставлен и первый тираж газеты «Социалистический Донбасс», повествующий о восстановлении края и призывающий население приступить к ремонту шахт и заводов, чтобы помочь воинам победить немцев [2, с. 181]. Данные традиции в послевоенные годы продолжало издание Управления пропаганды и агитации ЦК ВКП(б) «Культура и жизнь» (август – декабрь 1946 г., январь – декабрь 1947 г.). Как утверждает в своей статье о национальных и религиозных проблемах в Донецкой и Луганской народных республиках А.В. Бредихин, в послевоенные годы (по состоянию на 1948 г.) Донбасс активно заселяется жителями других регионов, преимущественно из областей УССР – 72% прибывших. Из РСФСР – 17%. В 1950 году тенденция составила 67% к 27%. А в 1951 г. по колхозам и совхозам Донецкой области распределяют более 13 тысяч украинцев прибывших из западных областей после советско-польского обмена участками территорий [1, с. 81]. Вследствие указанных процессов газетно-журнальное производство нацеливалось, в том числе, и на охват информационно-потребительских интересов данной аудитории, адаптирующейся в новых социально-бытовых и информационных условиях. Например, контент как продукт журналистской деятельности и товар одновременно в виде текста и изображения размещался на таком носителе информации как газета «Локомотив» – орган Иловайского отделения движения, отделения паровозного хозяйства и райпрофсоюза (март 1946 – сентябрь 1951 г.).

Акцент на текстовую составляющую и визуализацию делало украиноязычное издание «Ленінський шлях» – орган Ямского райкома КП Украины районного Совета депутатов трудящихся Сталинской области (октябрь 1946 – декабрь 1959 г.), удовлетворяя информационные потребности приезжих из Западной Украины (Буковина, Закарпатье), вошедшей в состав УССР, на территории которой, указывает В.Н. Чернега, одновременно

проживали поляки, румыны, русины, венгры, словаки, имеющие кардинальные отличия (католики греческого обряда) от жителей остальной части Украины [6, с. 53].

Информационные потоки Донбасса образовывало и одновременно становилось их частью «*Знамя Победы*». Его издавал Котыковский райком КП (б)У и районный Совет депутатов трудящихся посёлка Котыка Сталинской области (май 1946 – декабрь 1959 г.). В 1957 г. газета стала печатным органом Шахтёрского райкома КУ и райсовета депутатов трудящихся Сталинской области г. Шахтёрска. В данный период и на протяжении долгого времени повестку не только дня, недели, месяца, но и года создавала газета «*Известия Советов депутатов трудящихся СССР*» (январь 1946 – декабрь 1977 г.). Эволюция региональной прессы происходила не только на фоне заселения русскоязычного региона, но и, отмечает В.Ю. Даренский, интенсивного нового этногенеза (новороссы), вызванного урбанизацией и развитием массовых коммуникаций [2, с. 39].

Периодические издания их соседних регионов также формировали информационное пространство. Одно из многих – «*На страже*» – орган политчасти УМ УМВД Днепропетровской области (май – июль 1947 г.). В эти годы возникает газета «*Вперёд*» – орган Славянского отделения Южно-Донецкой железной дороги и райпрофсоюза (май 1947–1951 г.). В 1951 г. издание стало принадлежать Славянскому отделению, политотдела и райпрофсоюза Южно-Донецкой железной дороги.

В истории журналистики Донбасса зафиксированы и факты совместного сотрудничества редакций, журналисты которых объединялись для коллективного сбора общественно значимой информации на выезде. Данная конвергенция впервые произошла в 1947 г., когда в ноябре – декабре сотрудники газет «*Прапор перемоги*» и «*Железнодорожник Донбасса*» отправились в г. Боково – Антрацит. К тому же, отмечает А.А. Лукьяненко, анализируя особенности внешнего информационного воздействия на российские политические процессы, информационное пространство Донбасса в тот период также не было подвержено американской пропаганде, чему способствовали железный занавес и цензура [4, с. 10].

По мере того, как газеты влияли на мировоззрение и действия аудитории, усиливалась и степень манипуляции её сознанием. К их числу можно причислить «*За металл*» – орган партийного комитета, завкома профсоюза металлургов юга и управления завода «Азовсталь». О степени популярности медиа свидетельствует количество сохранённых выпусков газеты (январь 1947 – декабрь 1967 г.).

Своё влияние на население промышленного региона пыталось оказывать Министерство вооружённых сил СССР посредством своего центрального печатного органа «*Красная звезда*» (январь – декабрь 1947 г.). Побуждал общество Донбасса овладевать специальными навыками для воспри-

ятия, обработки, интерпретации и систематизации информации «*Ленинский путь*». Он стал органом Великоновоселковского РК КП(б)У и районного Совета депутатов трудящихся Сталинской области, издававший свои выпуски с января 1947 по декабрь 1959 г. Своя газета с таким же названием, но на украинском языке «*Ленінський шлях*» возникла у Ямского райкома КП Украины, районного Совета депутатов трудящихся Сталинской области (январь – декабрь 1947 г., январь – декабрь 1948 г., январь – декабрь 1949 г., январь – декабрь 1953 г.).

Влияние на Донбасс посредством своего канала межличностной, групповой и массовой коммуникации путём издания «*Сталинское племя*» оказывал Центральный и Киевский комитет ЛКСМ Украины (январь – декабрь 1950 г.). Частью газетного сектора информационной индустрии Донбасса с августа 1947 до декабря 1959 г. стал «*Приморский колхозник*» – орган Приморского РК КП(б)У и райсовета депутатов трудящихся. Печатный орган имелся даже у Узлового партийного комитета станции Никитовка, что свидетельствует о возрастающей значимости медиа в тот период. Орган издавал газету «*Стахановец*» (январь 1947 – декабрь 1953 г.).

Ответственность за производство газеты «*Цементник*» взяла на себя парторганизация, завком и заводоуправление 5 Амвросиевских цементных заводов и 4 карьеров. Издательство берёт своё начало в июле 1947 и продолжается включительно до 1967 г., документальное подтверждение чему в виде газетных номеров имеется в архивных хранилищах Государственного архива Донецкой Народной Республики. В 1958 г. газета стала органом партбюро, профсоюзной организаций и администрации ордена Ленина цементного завода № 1 и карьероуправления.

В информационном пространстве Донбасса 1948 года появилось «*Письмо товарищу И.В. Сталину от рабочих и служащих Донецкого округа железной дороги*», что свидетельствовало о существовании и такого типа издания, выполняющего коммуникационную, интерактивную и социальную функцию в обществе того времени. Старомлиновский РК КП(б)У и районный Совет депутатов трудящихся Сталинской области печатал на украинском языке газету «*Соціалістичний наступ*». С содержанием издания можно ознакомиться на страницах выпусков за январь – декабрь 1948 г., январь – декабрь 1949 г., январь – декабрь 1950 г., январь – декабрь 1951 г., январь – декабрь 1952 г.

«*Стахановец транспорта*», по меньшей мере, три года был органом Ясиноватского отделения Южно-Донецкой железной дороги, политотдела отделения и райпрофсоюза (октябрь 1949 – сентябрь 1951 г.).

Начиная с 1950 по 1980 г. информационная система Донбасса активно освещала очередной этап развития угольно-металлургического региона СССР, выражаемый в строительстве энергогенерирующих и угледобывающих предприятий. Фи-

нансовые возможности позволяли едва ли каждому обладать информационным ресурсом в виде печатного органа, поддержанием функционирования которого занимался определённый штат журналистов, повествующих на страницах корпоративных или специализированных газет об объёмах производства, мощностей, научно-техническом прогрессе, профессиональных и бытовых проблемах членов трудового коллектива.

Первомайского РК КП(б)У и райсовета депутатов трудящихся с 1950 и до 1956 г. выпускал газету «*За Сталинский урожай*». Октябрь 1950 г. ознаменовался в Константиновке появлением издательства газеты партийного комитета, завкома профсоюза и управления завода им. Фрунзе с одноимённым названием «*Фрунзевец*» (октябрь 1950 – декабрь 1967 г.).

Помимо общественно-политических, отраслевых, корпоративных и экономических изданий на Донбассе печатались и те, что отвечали информационным запросам молодежи. Одно из таких – «*Советский студент*» – орган парткома дирекции, комитета ЛКСМ, профкомов и месткома индустриального института, издательство которого началось в марте 1951 года и продлилось до декабря 1967 г. В 1966 г. газета стала органом партийного комитета, ректората, комитета ЛКСМУ, профкома и местного комитета ДПИ.

Актуальность, периодичность, публичность, универсальность, мобильность, общедоступность, официальность были свойственны ещё одному медиа Донбасса под названием «*Стахановец металлургии*» – орган заводского парткома, завкома профсоюза и управления завода им. Куйбышева г. Краматорска. Широкое распространение выпуски газеты имели с января 1951 до сентября 1956 г.

Угольные предприятия также могли позволить себе периодическое издание собственных печатных органов. Так, партбюро, шахткома профсоюза и управления шахты № 17–17 бис треста «Рутченковуголь» г. Сталино с января 1951 до 1956 г. печатало газету «*Стахановец угля*».

Партийные профсоюзные организации и управление Ордена Ленина шахты № 13–13 бис г. Ханжонково, как на то указывают архивные данные, на протяжении 16 лет занимались печатью медиа «*По ленинскому пути*» (январь 1951 – декабрь 1967 г.).

Начавшаяся в 1923 году политика украинизации русскоязычного региона продолжалась и в 50-х годах. Об этом свидетельствует появление у Марьинского райкома КПУ и райсовета депутатов трудящихся украиноязычного печатного органа «*Прапор Леніна*» (январь 1951 г. – декабрь 1953 г., январь – декабрь 1954 г.).

То, что каждое предприятие стремилось иметь свой печатный орган можно назвать особенностью информационного пространства, которая, к тому же, свидетельствует о темпах развития качественной журналистики в регионе. Так, при парткоме, завкоме профсоюза и управлении заво-

да им. Сталина г. Сталино функционировала газета «*Металлург*», непрерывно издававшаяся с 1951 по 2008 г.

Газеты производились не только угольными или металлургическими предприятиями, но и колхозами. Партийная организация и правление колхоза им. Кирова Старобешевского района Сталинской области печатала издание «*Кировец*» с января 1951 до декабря 1967 г.

В Енакиеве партийный комитет завкома профсоюза и управления Енакиевского металлургического завода организовал работу издания «*За металл*» (январь 1951 – декабрь 1967 г.). «*Дзержинский рабочий*» стал официальным печатным органом Дзержинского РК КП(б)У, райсовета депутатов трудящихся Сталинской области (январь – декабрь 1951 г., январь – декабрь 1952 г., январь – декабрь 1953 г.). В Горловке «*Сталинское знамя*» стало органом партбюро, шахткома профсоюза и управления ш. им. Румянцева (январь 1952 – декабрь 1956 г.). В Константиновке партийный комитет, завком, профсоюз и управление завода «Автостекло» издавали «*Сталинский путь*» (январь 1952 – декабрь 1967 г.). В 1956 г. газета стала называться «*Труд для Родины*».

Тельмановский райком КП Украины и районный Совет депутатов трудящихся о текущих, общественных и прочих событиях информировал население на страницах своего печатного органа «*Колхозное село*» (январь 1952 – декабрь 1959 г.).

Селидовский райком КП Украины и районный комитет депутатов трудящихся текущие события обсуждал с читателями на страницах украиноязычной газеты «*Зоря комунізму*» с 1952 по 1966 г.

С 1952 по 1967 г. партийная, профсоюзная организации и заводоуправление Часов-Ярского огнеупорного завода им. Ордзоникидзе имели основное средство массовой информации под названием «*За огнеупоры*».

Общекультурные и речевые навыки в регионе с января 1952 по август 1956 г. формировала газета «*За сталінські темпи*» – орган Волновихского райкома КП Украины и районного Совета депутатов трудящихся Сталинской области.

Целостное впечатление об окружающей действительности формировал печатный орган партийной, профсоюзной и хозяйственной организаций Еленовского рудоуправления – «*За стахановские темпы*». Газета распространялась с августа 1952 по декабрь 1956 г.

С января 1953 по декабрь 1966 г. концептуальную информацию на страницах своего издания распространял печатный орган Славянского горкома и райкома КПУ, городского и районного Советов депутатов трудящихся «*Коммунист*».

О текущих событиях на предприятии сообщал «*Огнеупорщик*» – орган парткома, завкома профсоюза и заводоуправления Красногоровского завода огнеупоров им. Ленина (октябрь 1953–1967 г.).

Производством массовой информации занимался и партком, стройкома профсоюз, управ-

ление треста «Макстрой», который издавал газету «*Стахановец стройки*» (июнь – декабрь 1953 г., январь – декабрь 1955 г., январь – декабрь 1956 г.).

На шахте 40–43 «Кураховка» треста «Селидовоуголь» воздействующе-информационную функцию выполняла газета «*Трудовая вахта*» (сентябрь 1954 – декабрь 1967 г.), которая одновременно была печатным органом партбюро, шахткома профсоюза.

Газете «*Стахановец*» – органу узлового парткома станции Красный Лиман больше всего была свойственна пропагандистско-информационная функция, как и большинству изданий того времени (январь – декабрь 1954 г., январь – декабрь 1956 г.).

Мировоззрение читателя в Сталино формировал орган партбюро шахткома и управления шахты № 9 «Капитальная», издававший газету «*Советский шахтёр*» с сентября 1954 по декабрь 1960 г.

В Доброполье же воздействие на общественное мнение в тот период оказывало партбюро шахткома профсоюза и управление шахты № 1–2. С сентября 1954 по декабрь 1959 г. там печатали и распространяли газету «*Уголь – Родине*». Убеждения аудитории с 1954 по 1959 г. формировало издание «*Слово шахтёра*». Оно стало печатным органом партбюро шахткома профсоюза и управления шахты им. Абакумова треста «Рутченковуголь».

Просвещением масс занимался и печатный орган партбюро, шахткома профсоюза и управления шахты № 4–5 «Никитовка» под названием «*Уголь – стране*» (январь – декабрь 1954 г., январь – декабрь 1956 г.). Популяризацию шахтёрского труда в течение 11 лет с определённой периодичностью осуществляла «*Шахтёрская слава*» (сентябрь 1954 – декабрь 1967 г.), которая принадлежала партбюро, шахткому профсоюза и управлению шахты им. Лутугина треста «Чистяковантрацит». С 1966 г. трест сменил название на «Торезантрацит».

В Горловке аудитории анализ промышленно-общественной жизни предлагался на страницах издания «*Шахтёрский труд*», собственником которого являлось партбюро, шахтком профсоюза и управление шахты им. Калинина. Печатный орган распространялся 13 лет, с сентября 1954 по декабрь 1967 г. Не только информационная, воспитательная, просветительская, но и организаторская функция была возложена на газету «*На стройке*». Своим печатным органом её сделало управление строительства канала Северный Донец – Донбасс г. Горловки. Издательство велось с января 1954 по декабрь 1961 г.

В Дзержинске распространением новых известий среди трудового коллектива и жителей всего Донбасса занималось партбюро шахткома профсоюза и управления шахты им. Артёма, имевшее печатный орган под названием «*На трудовой вахте*» (сентябрь 1954 – декабрь 1967 г.).

В Краматорске на страницах своей газеты «*Машиностроитель*» (январь 1954 – декабрь 1996 г.)

обсуждение текущей ситуации в машиностроительной отрасли, а также вопросов общественно-политической жизни осуществлял заводской партком, завком профсоюза и заводоуправление Старо-Краматорского ордена трудового красного знамени машиностроительного завода им. Орджоникидзе. В 1996 г. газета стала собственностью открытого акционерного общества «Старокраматорский машиностроительный завод».

В Макеевке популяризаторские статьи члены партбюро, шахткома профсоюза и управления шахты им. Ленина публиковали в своём печатном органе «*Ленинец*» (октябрь 1954 – декабрь 1967 г.).

Разъяснением процессов в угольной промышленности и обществе среди горняцкого коллектива занимались и в партийном бюро, шахтومه профсоюза, управлении шахты 1–2 «Красный Октябрь» на страницах газеты «*Ленинское знамя*», которая приобрела своё широкое распространение в период с сентября 1954 по декабрь 1967 г.

На волю и чувства аудитории того времени воздействовало также «*Знамя труда*» – орган парткома, управления завкома профсоюза и комитета комсомола Государственного союзного ордена Трудового Красного Знамени Славянского содового комбината (январь 1954 – декабрь 1967 г.).

В Шахтёрске разъяснением и комментированием общественно-значимых событий в газете «*Знамя Победы*» занимались члены Шахтёрского райкома КУ и райсовета депутатов трудящихся Сталинской области (январь 1954 – декабрь 1966 г.).

Газета «*За цикличность*» (сентябрь 1954 – декабрь 1967 г.) как орган партбюро, шахткома профсоюза и управления шахты № 2–7 треста «Рутченковуголь» г. Сталино посредством своего контента также побуждала жителей Донбасса к определённым действиям, мотивировала, а также формировала общественное мнение. Как утверждает Е.В. Манжула, в период с 1950 по 1980 гг. на Донбассе параллельно с развитием газетно-журнального производства, формирующее сознание информационного общества, на Донбассе формировалась и развивалась теоретико-методологическая база, касающаяся исследований в области радиовещания и телевидения. Данные процессы свидетельствуют о росте популярности альтернативных на тот период времени СМИ, из-за чего пристальному изучению поддавалась технологическая составляющая СМИ, удовлетворяющих информационные потребности жителей советского государства [5, с. 27].

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать вывод, что специфика языка и идейно-тематического содержания газетных периодических изданий в послевоенный период оказывала воздействие на особенности коммуникации и восстановление полиэтничного региона. Следствием же наличия в СМИ билингвизма и связанных в нём процессов стало активное заселение Донбасса жителями не только из российских и украинских регионов, но и присоединён-

ных к УССР территорий, которые в последствии посредством прессы и формировали уникальную лингвокультурную ситуацию. Возникновению, а также развитию периодических изданий в различных населённых пунктах и на предприятиях способствовали темпы индустриализации и урбанизации исконно русского региона.

Литература

1. Бредихин А.В. Национальные и религиозные проблемы в Донецкой и Луганской народных республиках / А.В. Бредихин // Россия и новые государства Евразии. – 2017. – № 2(35). – С. 69–82.
2. Даренский В.Ю. Региональные типы модерна в Украине как источник ментальных конфликтов / В.Ю. Даренский // Историческая психология и социология истории. – 2014. – Т. 7. – № 1. – С. 38–55.
3. Курмакаева Н.П. Динамика лингвокультурной ситуации региона в языке местной прессы / Н.П. Курмакаева // Культура в фокусе научных парадигм. – 2020. – № 10–11. – С. 178–186.
4. Лукьяненко А.А. Особенности внешнего информационного воздействия на российские политические процессы / А.А. Лукьяненко // ГосРег: государственное регулирование общественных отношений. – 2014. – № 4. – С. 10.
5. Манжула Е.В. Участие регионального телерадиовещания Украинской ССР в реализации целей и задач ВЛКСМ в 1960–1980-х гг. (на примере Луганской области) / Е.В. Манжула // Мanuscript. – 2020. – Т. 13. – № 6. – С. 25–29.
6. Чернега В.Н. Конфликт на Украине: Причины, перспективы урегулирования / В.Н. Чернега // Актуальные проблемы Европы. – 2020. – № 2(106). – С. 42–67.

THE SPECIFICITY OF THE DONBASS PRESS IN THE POST-WAR PERIOD: HISTORIOGRAPHIC AND LINGUISTIC ASPECTS

Karpiy S.V.

Donetsk national medical university named after M. Gorky

Annotation. In the Donbass, the restoration of which the forces of the whole country were thrown into, communication continued to be carried out at several levels: at the level of the manufacturer or sender; at the level of oral and written text; means of information dissemination; on an emotional level. Like other print media, newspaper production continued to be based on informational texts. In the article, based on the data of the State Archive of the Donetsk People's Republic, by means of the method of analyzing the ideological and thematic content of periodicals, for the first time, a list of newspapers that functioned in the Donbass in the period from 1943 to 1954 is considered in detail and for reference. The author draws attention to the news agenda, linguistic and structural components, forming worldview moods, consumer habits of the readership, contributing to the expansion of its horizons. The study presents the cause-and-effect relationships that provoked transformational processes in the publishing business, the journalistic sphere, the social development of the population, and public discussions. The conclusion is made about the leading role of the press and its significant influence on post-war sentiments among readers.

Keywords: press, text, mass media, mass media, information society, communication, language, speech, linguistics, ukrainianization, audience.

References

1. Bredikhin A.V. National and religious problems in the Donetsk and Lugansk people's republics / A.V. Bredikhin // Russia and the new states of Eurasia. – 2017. – No. 2 (35). – S. 69–82.
2. Darensky V. Yu. Regional types of modernity in Ukraine as a source of mental conflicts / V. Yu. Darensky // Historical psychology and sociology of history. – 2014. – T. 7. – No. 1. – S. 38–55.
3. Kurmakaeva N.P. Dynamics of the linguistic and cultural situation of the region in the language of the local press / N.P. Kurmakaeva // Culture in the focus of scientific paradigms. – 2020. – No. 10–11. – S. 178–186.
4. Lukyanenkova A.A. Features of external information impact on Russian political processes / A.A. Lukyanenkova // GosReg: state regulation of public relations. – 2014. – No. 4. – P. 10.
5. Manzhula E.V. Participation of the regional television and radio broadcasting of the Ukrainian SSR in the implementation of the goals and objectives of the Komsomol in the 1960s-1980s. (on the example of the Luhansk region) / E.V. Manzhula // Manuscript. – 2020. – T. 13. – No. 6. – S. 25–29.
6. Chernega V.N. Conflict in Ukraine: Causes, prospects for settlement / V.N. Chernega // Actual problems of Europe. – 2020. – No. 2 (106). – S. 42–67.

Формирование и распространение в профессиональной среде англоязычных экономических терминов

Комарькова Мария Александровна,

преподаватель, Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации
E-mail: m.komarkova1989@gmail.com

В данной статье рассматриваются особенности англоязычных терминов в экономической сфере, способы и методы улучшения и увеличения словарной базы. Изучены характеристики, которые являются ведущими при определении данной семантической группы. Особое внимание в статье уделяется факторам, которые влияют на изменения и усовершенствования лексической базы, адаптацию и видоизменение уже имеющихся лексических единиц, скорость распространения нововведений в профессиональной среде. Отдельно выделена тема устойчивых словосочетаний и идиоматических выражений, связанных с финансовой и экономической сферами, история происхождения отдельных фраз и их роль в разговорной практике с целью поддержания диалога на профессиональные темы. Также в статье представлены способы и методы, которые используются для знакомства с новыми речевыми единицами данной группы, и также их заучивания.

Ключевые слова: лексические единицы, семантическая группа, экономические термины, финансовая терминология, профессиональная сфера, компетенции, устойчивые словосочетания.

В настоящее время на фоне общей реорганизации и реструктуризации всех бизнес-отраслей по всему миру, финансовая сфера не остается без внимания. Банковское дело, аудит, налоговая деятельность требуют внесения больших изменений, что связано с выходом многих компаний и организаций на международный уровень. **Терминология**, как совокупность терминов различных областей науки и техники, функционирующих в сфере профессионального общения, составляет основную, наиболее значимую и информативную часть лексической системы языка науки. Терминология делится на базовую и узкоспециализированную. В данном контексте немаловажную роль играет изучение специалистами английского языка, как необходимого элемента для участия в переговорах с иностранными партнерами, изучения документации для подписания договоров, подтверждения и оплаты платежей. Английский в узкоспециализированных целях приобретает все большую популярность. Одно из направлений в методике, называемое «Английский для специализированных целей» (ESP) занимается разработкой и внедрением подходов для эффективного изучения английского языка в различных бизнес-сферах.

Немаловажную роль играет лексика и терминология, поэтому особое внимание уделяется способам усвоения словарной базы, актуальной и общеупотребимой. Сейчас выпускникам вузов необходимо владеть терминологией, чтобы соответствовать требованиям крупных компаний с учетом динамического развития экономических и финансовых отношений.

Главной задачей изучения профессиональной терминологии является развитие и формирование межкультурных навыков и коммуникативных компетенций, необходимых для успешного проведения переговоров и становления бизнес-процессов и решения профессиональных задач. При обучении иностранному языку в профессиональной сфере необходимо учитывать ряд компетенций:

- Межкультурные компетенции – умение прийти к взаимопониманию в межкультурных контактах, используя правильные средства коммуникации
- Профессиональные компетенции – овладение навыками делового и профессионального общения
- Коммуникативные компетенции включают в себя целый ряд необходимых знаний умений и навыков, которые формируют специалиста как профессионала своего дела, помогают достичь взаимовыгодных решений и выводов, способ-

ствуют повышению профессионального потенциала и карьерного роста.

Необходимо помнить, что объем специальной информации в мировом пространстве постоянно растет, и специалисту необходимо хорошо ориентироваться в этом многообразии, выбирать полезные и правильные источники, а для этого необходимо быть в курсе событий и новостей, которые доступны в разных источниках, в том числе и на иностранных ресурсах. Соответственно, необходимо формировать навык чтения научно-популярных материалов и статей, так как степень информированности специалиста-это умение находить самую актуальную информацию и способность правильно и адекватно ее проанализировать. Изучение профессиональной терминологии должно носить практическую цель. Для достижения этой цели необходимо развивать разговорную письменную речь. Для совершенствования навыков письменной речи применяются различные упражнения и задания, такие как: деловое письмо, отчет, реферат, эссе. Студенты должны быть ознакомлены с многообразием типов делового письма (письмо-жалоба, сопроводительное письмо, письмо-запрос, отчет о проделанной работе), структурой каждого вида и особенностями, которые должны быть учтены при написании письма, вводными словами и фразами, которые придают вежливый характер и тон деловой переписке. Важной частью обучения деловой корреспонденции является знакомство студентов с образцами писем и пониманием целей и задач каждого типа отдельного вида.

Вторым навыком которым студенты должны овладеть-это разговорная практика, правила проведения переговоров, решение бизнес-кейсов с применением профессиональной лексики, разговорных фраз и выражений, используемых в формальных ситуациях. Одним из самых эффективных заданий для отработки данного навыка является работа с бизнес-кейсами, их анализ, предложение возможных решений данной проблемы, рассмотрение альтернативных вариантов.

Третий навык, который должен быть сформирован у специалиста, это навык монологической речи, который является одним из ключевых, так как специалисту необходимо предоставлять отчет руководству, выражать свою позицию по определенным вопросам, уметь работать с графической информацией, таблицами, корректно презентовать материал и анализировать имеющуюся информацию. Для внедрения и совершенствования данного навыка, в процессе обучения используются аутентичные материалы, правила презентирования материала, структура презентации, вводные слова, выражения и клише, которые помогут разнообразить речь и донести информацию корректно и вежливо.

Финансовая терминология является очень многообразной, в нее входят заимствования, исконно русские слова, а также иноязычные вкрапления. В данной сфере постоянно появляются новые лек-

сические единицы из разных источников, так как появление новых экономических явление неизбежно несет за собой новые термины и понятия. Новые языковые единицы появляются гораздо чаще, чем исчезают старые. Следовательно, можно сделать вывод, что постоянное пополнение понятийного аппарата является одной из характеристик англоязычной финансовой терминологии.

Второй особенностью, о которой нельзя забывать, считается высокая синонимия. Синонимиию в данной области нельзя считать абсолютной, но она отражает все аспекты в данной деятельности. В качестве примера могут быть использованы следующие лексические единицы: *expenditure-expenditures-costs-spending* (расходы). Данный синонимичный ряд прекрасно иллюстрирует лексическое многообразие в финансовой сфере.

Еще одной характеристикой финансовой терминологии является преобладание словосочетаний над односложными элементами. Они более точно определяют явления в экономической сфере, например, *stock exchange, takeover bid*.

Проанализировав финансовую и экономическую литературу, можно выделить такую особенность как системность и логичность терминологии и лексической базы. Вокруг одного понятия формируются цепочки словосочетаний, отражающие явления в схожих областях: *stock-stock exchange-stockholder-stock rate-stock investment*.

Также важно отметить такую важную черту финансовой терминологии как мотивированность. К данной группе относятся в большей степени слова, заимствованные из общелитературного языка, а также некоторые словосочетания.

Тщательно проработав лексическую базу в финансовой сфере, можно сделать вывод, что:

- Стабильность и системность-основная черта данного лексического пласта
- Присутствует высокий уровень синонимичности
- В отличие от других областей, уровень мотивированности данной лексической базы гораздо выше.

Таким образом, можно сделать вывод, что рост и развитие англоязычной терминологии в сфере экономики продолжается, многие лексические единицы принимают новые формы, появляются новые значения, синонимический ряд постоянно расширяется. Большие изменения, которые происходят сейчас в экономике, оказывают огромное влияние на процесс терминообразования, лексический состав, появление новых семантически-окрашенных единиц, опираясь на базовые термины, которые уже существуют в любой формирующейся или сформированной системе.

Литература

1. Гусейнов, Рифат. История мировой экономики Запад – Восток – Россия [Текст] / В.М. Гусейнов. – Учебное пособие, Сибирское университетское издательство. – Новосибирск, 2004.

2. История экономических учений [Текст] / под ред. В. Автономова, О. Ананьева, Н. Макашевой: Учебное пособие. – М.: Инфра, 2002. – 784 с.
3. Гусейнов, Р.М. История экономических учений [Текст] / Р.М. Гусейнов, Ю.В. Горбачева, В.М. Рябцева. – М. – Н.: Инфра – М., 2000.
4. Каратаев, Н.К. История экономических учений Западной Европы и России [Текст] / Н.К. Каратаев. – М.: РАГС, 2001. – 245 с.
5. Куликов, Я. М. Основы экономической теории: Учебное пособие. / Я. М. Куликов. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 400 с. – ISBN5–279–02465–1.
6. Левита, Р.Я. История экономических учений [Текст]: Учебное пособие / Р.Я. Левита. – М.: Инфра – М, 2002.
7. Янова Е. А. К вопросу о специфике термина // Материалы Международной научной конференции. – М.: МУПК, 2005.
8. Гореликова С.Н. Природа термина и некоторые особенности терминообразования в английском языке // Вестник ОГУ. – 2002. – № 6.

FORMATION AND DISTRIBUTION IN THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT OF ENGLISH-LANGUAGE ECONOMIC TERMS

Komarkova M.A.

Financial University under the Government of the Russian Federation

This article is concerned with peculiarities of English-language terminology in the sphere of economy, ways and methods of improv-

ing and boosting vocabulary. There are key- characteristics that are specified for this particular semantic group. Special attention is focused on the factors that affect changes and improvement of lexical base, adjustment of existing lexical units, speed of spreading innovations in professional area. Separately identified the topic of set and idiomatic expressions, relates to financial and economic spheres, origin of separated phrases and their role in communication practice to support professional discourse. Moreover the article covers methods that are used for introducing new speaking items of this group and learning them by heart.

Keywords: lexical units, semantic group, economical terminology, financial terminology, professional sphere, competencies, set expressions.

References

1. Huseynov, Rifat. The History of the world economy West – East – Russia [Text] / V.M. Huseynov. – Textbook, Siberian University Publishing House. – Novosibirsk, 2004.
2. The history of economic doctrines [Text] / edited by V. Avtonomova, O. Ananyeva, N. Makasheva: Textbook. – М.: Infra, 2002. – 784 p.
3. Huseynov, R.M. History of economic doctrines [Text] / R.M. Huseynov, Y.V. Gorbacheva, V.M. Ryabtseva. – М. – N.: Infra – М., 2000.
4. Karataev, N.K. History of economic doctrines of Western Europe and Russia [Text] / N.K. Karataev. – М.: RAGS, 2001. – 245 p.
5. Kulikov, J.M. Fundamentals of economic theory: A textbook. / Я. М. Куликов. – М.: Finance and Statistics, 2003. – 400 p. – ISBN5–279–02465–1
6. Levita, R. Ya. History of economic teachings [Text]: Textbook / R. Ya. Levita. – М.: Infra – М, 2002.
7. Yanova E.A. On the question of the specifics of the term // Materials of the International Scientific Conference. – М.: IUPK, 2005.
8. Gorelikova S.N. The nature of the term and some features of term formation in the English language // Bulletin of OSU. – 2002. – No. 6.

Местоимение как инструмент реализации лексико-прагматической категории языковой рефлексии

Корешкова Елизавета Константиновна,

аспирант, Балтийский федеральный университет им. И. Канта
E-mail: koreshkova.elizaveta@list.ru

В данной статье рассматриваются основные аспекты реализации рефлексии в лингвопоэтическом дискурсе. В соотношении функциональности речевых актов рефлексивы выступают родовым понятием, которое непосредственно направлено на уточнение смысла и его интерпретацию, а также рассматривается влияние контекста и семантики на рефлексивы в целом. В статье представлены многочисленные примеры рефлексивов. За основу берутся цитаты из произведений литературы. Значительная часть работы посвящена эволюции и использованию местоимений ты и вы.

Таким образом, местоименные рефлексивы в лингвопоэтическом дискурсе могут реализовать разные прагматические и лексико-семантические категории в зависимости от коммуникативной ситуации. Также лингвопоэтический дискурс дает возможность рассматривать рефлексивы через призму контекстных синонимов и анализировать их коннотации, несмотря на неявную, контекстную семантику. Лексико-грамматические способы формирования рефлексии в тексте служат для создания связи между героями, эффекта принадлежности к определенной группе или позиции.

Ключевые слова: лингвопоэтический дискурс, рефлексия, прагматика, лексико-грамматическая категория, местоимения, рефлексив.

Введение

Современный анализ специфики вербализации прагматических отношений в лингвопоэтическом дискурсе требует системного подхода и синкретичности в методике анализа. Лингвопоэтический дискурс являет собой сложное и многоплановое явление, поэтому для его анализа следует применять комплексный подход. В рамках данной статьи рассматривается категория рефлексива в лингвопоэтическом аспекте. Целью статьи является анализ прагматической и лексико-грамматической репрезентации (реализации) рефлексивов при помощи методов функционального, интерпретационного и рецептивного анализа.

Местоимения, относимые нами к рефлексивам, являются важными социальными, культурными, хронологическими маркерами; индикаторами характера отношений. Нельзя сказать, что со временем комбинации местоимения вы и ты распределили на сегодняшний день четкие роли между собой. В художественном тексте ты может быть выражением и низкого стиля, фамильярности, и доверительности; вы средство выражения благоговения, уважения, указания на официальность обстановки, в некоторых случаях – свидетельство ухудшений отношений между коммуникантами. Все это, а также междисциплинарный характер самого феномена языковой рефлексии, представляет собой весьма интересное поле для научной разработки

Основные теоретические положения исследования. Дискуссии и противоречия в интерпретации понятий рефлексия и рефлексив в современной лингвистике

На сегодняшний день учеными не представлено канонического определения языковой рефлексии, но, тем не менее, многие авторские дефиниции данного термина, относящиеся к широкому подходу, можно назвать содержательно близкими. В настоящем исследовании в качестве рабочего используется определение Т.В. Шмелёвой, которая дефинирует языковую рефлексиву как осознанный, осмысленный контроль языковой деятельности человека и общества, способность к анализу языковой системы в целом и её отдельных проявлений. По мнению исследователя, рефлексия определяет «особый тип отношения к языку, предполагающий осмысленное пользование им, языковые наблюдения, соотношение своих оценок с другими, нормой, узусом» [14, с. 810].

Понятие *рефлексив* также нельзя назвать широко разработанным современными лингвистами.

Дефиниционный спектр данного термина крайне широк: к примеру, в рамках узкого подхода к пониманию рефлексива он трактуется как возвратное местоимение *себя* и всевозможные формы возвратного залога [1, с. 11]; в рамках широкого подхода *рефлексив* используется для обозначения «относительно законченных метаязыковых высказываний, содержащих комментарий к употребляемому слову или выражению» [6, с. 83].

Руководствуясь целями употребления рефлексива, представленными Е.И. Шейгал, можно прийти к следующему определению: *рефлексив* – метаязыковой комментарий, уточняющий особенности лексической единицы в конкретном контексте, представленный для того, чтобы обеспечить «снятие информационной энтропии», скорректировать высказывание в сторону уточнения [13, с. 39]. Е.Б. Иванников представляет аналогичную дефиницию: «рефлексив – это метаязыковое высказывание, комментирующее употребляемое слово или выражение» [7, с. 337]. Н.В. Богданова-Бегларян в данной связи указывает, что в рамках такого подхода к интерпретации рефлексива акцент оказывается смещенным в сторону семантико-прагматической стороны высказывания, а рефлексив, таким образом, выступает родовым понятием для интерпретирующих речевых актов и речевых актов уточнения [1, с. 12]. Категория рефлексивов отражает такой языковой феномен, как прагматикализация, когда в определенных дискурсивных ситуациях определенные грамматические формы или отдельные лексемы совершают переход на коммуникативно-прагматический уровень языка, т.е. включаются в речь с целью выражения реакций говорящего на окружающую действительность. Следовательно, *рефлексив* можно интерпретировать как прагмалексему [1, с. 12].

Согласимся с Е.Б. Иванниковым в том, что в различных типах дискурса рефлексив «приобретает дополнительные семантические нюансы» [7, с. 337]; в художественной речи, рассматриваемой нами, рефлексив способен уточнять семантику слова, выразить оценку, характеризовать персонажа и выполнять многие другие функции. Кроме того, исследователи художественных типов дискурса данный термин применим для «обозначения различных видов (знаковых экспликаций) жанровой авторефлексии в тексте художественного произведения» [3, с. 27]; [4, с. 15]. В настоящей статье понятие *рефлексив* рассматривается с помощью комплексного подхода. Данный подход позволяет рассматривать рефлексив в прагматическом, лексико-семантическом и грамматическом аспектах наиболее полно.

Роль местоимений в выражении лексико-грамматических значений, прагматической дистанции и лингвокультурной парадигмы этикетных формул

Традиционный подход к рассмотрению местоимений как слов-заместителей приводит к следующему па-

радоксу: относительно небольшое количество таких слов способно замещать все многообразие существующих в языке имен. Если бы каждому слову соответствовал свой функциональный «заместитель», действительно можно было бы говорить о тождественности их значений. Но, поскольку такого взаимно однозначного соответствия слов и их заместителей нет, то приходится признать, что каждое местоимение для того, чтобы замещать тысячи слов, должно иметь какие-то свои, отличные от этих слов семантические характеристики [9, с. 38]. Итак, вопреки широко распространенному мнению, местоимения представляют собой класс слов, которые могут менять собственное лексическое значение в зависимости от контекста. В контексте происходит соотнесении того или иного предмета или признака с характеристиками, которые заключены в значении местоимения. В контексте устанавливается конкретная референциальная отнесенность местоимений, так же как это происходит с любыми другими словами. Для этого местоимениям требуются актуализаторы, но и это отнюдь не является исключительной особенностью местоимений [9, с. 51].

Ты- и *вы-*формы, входящие в парадигму русских этикетных формул вежливости, играют важнейшую роль в речевом этикете. Они подчеркивают существующую между собеседниками дистанцию, которую определяет ряд параметров: возраст собеседников, их социальный статус, иерархия деловых отношений, личностные особенности говорящего и слушающего и некоторые другие параметры. Все эти характеристики проявляются как в устной, так и в письменной речи. Указывая на разные прагматические функции, которые выполняют русские местоименные формы, исследователи, как правило, отмечают только то, что *ты* является маркером интимности и равенства; *вы*, соответственно, – дистантности и неравенства [3, с. 29].

Обращение на *вы* пришло в XVI в. в русский язык из польского, который до сих пор сохраняет за собой более развитую систему местоимений. Иерархия подчинения, вербализованная посредством местоимений, проникала в бытовое общение, а позже – в институциональные формы дискурса. Известно, что по мере эволюции оппозиции «ты – вы» русский язык стал демонстрировать отклонения от привычных норм употребления вышеуказанных местоимений. Известно, к примеру, что покровительственно-начальственное «тыканье» характеризовало речь петербургских чиновников XIX в. (как подражание царю, который всем говорил *ты*). Исследователь В.В. Колесов подчеркивал, что негативный и позитивный контекст местоимения *ты* также формировался исторически: барственное «тыканье» было оскорбительным, тогда как лиричное или семейное *ты* – приятно [8].

Семантико-прагматические принципы использования местоимений *ты* и *вы* обнаруживают существенные вариации в восточно-славянских языках. К примеру, в романе Е.Г. Водолазкина «Брисбен» главный герой Глеб Яновский в юном

возрасте пытался совместить, «скрестить» грамматические модели речевого этикета трех языков – русского, польского и украинского для того, чтобы выразить почтительную коммуникативную дистанцию после того, как узнал из речи представителя другой лингвокультуры о подобном словесном «инструменте»:

(1) *К пани Марии пан Тадеуш обращался на **вы** и называл ее **мамо**. Это звучало так благородно, что Глеб решил называть на **вы** Антонину Павловну. Та восприняла это не без удивления, но и не возражала. Ее внука хватило только на два дня, потому что нелегкая это задача – называть бабушку на **вы*** [5, с. 95]

Герой, при описании коммуникативного поведения другого человека, прибегает к нестандартному оператору положительной оценки обращения к маме на *вы* – наречию *благородно*. Он пытается внедрить в русскоязычную практику свой семьи украинскоязычную этикетную модель *вы*, сопровождаемому звательным *мамо*. Обращение к родителям на *вы* традиционно для украинской народной культуры семейного общения (в ряде случаев – и на сегодняшнем этапе развития лингвокультуры). Субординационное обращение к родителям на *вы* было в известной степени характерно и для семейного этикета в дореволюционной России. Глеб решает обращаться к бабушке на *вы*, что неизбежно приводит к возникновению эффекта «национального разномыслия», обусловившего неудачу речевого эксперимента.

Функционирование местоимения-рефлекси́ва в лингвопоэтическом дискурсе

Рефлекси́в играет особую роль в художественной литературе. Местоимение 2-го лица в варианте *ты* предстает как одна из центральных формул поэтики, реализующая синкретизм грамматической, лексической и философской семантики. *Ты*-форма к художественных диалогах, безусловно, служит индикатором близких отношений между героями. В данной связи следует отметить категории определенного и неопределенного апеллятива (в частности, определенного и неопределенного *ты*).

В качестве примеров использования местоимений *ты/вы* как средства языковой рефлексии можно привести отрывки из романа М.Л. Степновой «Сад»:

(2) *И, пожалуйста, **велите** подать свежей малины. Девка, услышав непривычное «**вы**», дернулась. <...> Надежда Александровна, привыкшая к тому, что в Петербурге императрицу, с которой она была очень дружна, можно и нужно было звать «**Машенька**» и «**ты**», а швейцара – также можно и нужно – «**вы, Афанасий Григорьевич**», вздохнула* [10, с. 34].

Категория рефлекси́ва, на наш взгляд, в приведенных примерах используется согласно прямому лексическому значению, с контекстной семантикой. В данном примере рефлекси́вами выступают личные местоимения *ты* и *вы*. В приведенном

контексте рассматривается тонкая, культурно-обусловленная семантика употребления данных рефлекси́вов в фокусе эксплицитности речевой ситуации. Так, *ты*-форма как рефлекси́в имеет здесь два значения – обращение к близкому человеку и эксплицит в обращении к прислуге, отчего следует когнитивный диссонанс, и потенциально – коммуникативный конфликт. Схожую многозначность демонстрирует и местоимение *вы*, которое не уместно в обращении к крестьянке, но является негласным этикетным правилом в обращении к швейцару.

Как отмечено выше, местоимения-рефлекси́вы несут в себе определенную прагматическую нагрузку, будучи при этом культурно-маркированным элементом. В бытовом общении *вы*-форма может быть воспринята как оскорбительная, как мера к осознанному дистанцированию от собеседника и, соответственно – как знак неуважения (что парадоксально, ведь традиционное понимание *вы* связано именно с проявлением уважения). В следующем отрывке из рассказа А.П. Чехова «Он понял» проиллюстрирован один из таких контекстов коммуникативного саботажа посредством выбора местоимения и реакции на это коммуникативного партнера:

(3) *Хромой подает поляку ружье и думает: «Лучше б **ты** меня по морде, чем **выкаты**...»* [12, с. 173].

Данный отрывок позволяет сделать обобщающий вывод: рефлекси́вы представляют собой крайне интересный и многослойный объект лингвистических исследований, так как несут в себе мощный лингвокультурный и прагматический потенциал, раскрыть который зачастую возможно только в том случае, если автор и читатель художественного текста принадлежат к единой лингвокультуре (и более того – к единой исторической эпохе, учитывая трансформации *ты/вы* парадигмы в русском коммуникативном пространстве).

Кроме того, рефлекси́вную функцию в вышеприведенном примере играет не только местоимение, но и делокутив *выкаты*. Глаголы-делокутивы являют собой логическое следствие местоимений-рефлекси́вов с прагматической точки зрения (*когда-то, выкаты, чёкаты* и т.п.); они также относятся к прагмалексемам, выражая обозначение речевого акта, прагматическую коннотацию, эмотивность и оценочность. Делокутив *выкаты* в приведенном выше примере, как видим, способны выражать этическую оценку; более того функционирование такого глагола указывает на повторяемость процесса (*выкаты* – не ‘назвать на *вы*’, а ‘называть на *вы*’).

Такой же делокутив употреблен и в произведении Ю. Бондарева «Берег»:

(4) *Ей-богу, люблю, мы с тобой когда-нибудь на «**ты**» перейдем? Или ты **выкаты** хочешь?* [2, с. 309].

В лингвопоэтическом дискурсе, в качестве выражения образности мировосприятия и его вербального «оформления», авторы могут переосмысливать категорию дистантности в общении,

сводя ее к буквальному пониманию расстояния, как в следующем примере:

(5) *Мы устали звездам **вы**кать, / Мы желаем звездам **ты**кать* [11, с. 14].

Рефлексив представляет собой способ выражения эмотивности в художественной литературе. При этом эмотивное *вы* является собой маркером предыдущих исторических эпох: вспомним любовную лирику русских классиков, где к предмету своей влюбленности было принято обращаться именно на *вы* (классическое *Я Вас любил...* А.С. Пушкина). Нельзя сказать, что вышеизложенный тезис является собой языковую универсалию: выбор *вы* или *ты*-формы зависит не только от исторического периода и лингвокультуры, но и от идиостилия конкретного автора (к примеру, *Я не унижусь пред тобою...* М.Ю. Лермонтова) или коммуникативной ситуации (*Пустое вы сердечным ты она, обмолвись, заменила* А.С. Пушкина).

Персонажи современных произведений также прибегают к «пушкинской» *вы*-форме выражения чувств, хотя и зачастую сами осознают архаичность звучания подобных речевых формул. Рассмотрим подобный эмотивный рефлексив в произведении Е.Г. Водолазкина «Авиатор»:

(6) *Это **мое вы** и **Анастасия** кажутся мне сейчас чем-то избыточным, даже забавным. Но тогда они были для меня чуть ли не порукой ее, Анастасии, неприкосновенности. До некоторой степени – символом моей аскезы, чем-то вроде рясы, в которой иноку, наверно, проще сопротивляться искушениям. Или, наоборот, сложнее. Чувственное начало в наших отношениях, безусловно, присутствовало, но это была особого рода чувственность* [5, с. 132].

Рефлексивом здесь выступает местоимение *вы*, тождественное по смыслу обращению *Анастасия*, которые в данном примере являются контекстуальными синонимами. Посредством рефлексива *вы* герой проводит прагматическую черту между официальным и неофициальным обращением, чувственным и платоническим. Местоимения, примененные в данном примере, демонстрируют возвышенные, платонические чувства главного героя к Анастасией, но при этом подчеркивают дистанцию между персонажами.

Безусловно, рефлексивность, выраженная посредством местоимений, не ограничивается в русском языке вышепредставленной языковой парой *ты – вы*. В романе «Брисбен» авторства Е.Г. Водолазкина используются и иные местоимения-рефлексивы. Главный герой – одаренный, эмпатичный подросток, склонный к рефлексивному восприятию звучания слова как основы его оценки (эстетической и/или идеологической):

(7) *...какие дети все-таки жестокие существа. Почему, думалось Глебу, **их (нас)** считают ангелоподобными?* [5, с. 56]

Рефлексивами здесь выступают местоимения *их (нас)*, тождественными по смыслу словам *дети/ангелоподобные, жестокие существа*, которые в данном примере являются контекстуаль-

ными синонимами. Посредством рефлексива *нас* герой причисляет себя к детям, но рефлексив *их* указывает на двойственность подобного восприятия – герой не ставит знак равенства между собой и *ними*. В некотором смысле, прагматическая дистантность проявляется и здесь: *нас, детей* обозначала бы отсутствие дистанции между говорящим и референтной группе, к которой он номинально относится, а *их (нас)* указывает создаваемую говорящим мысленную дистанцию между детьми и им самим, но подобная дистанция не носит эмотивный или этикетный характер, как в примерах выше, а является, можно сказать, мировоззренческой.

Заключение

Таким образом, местоименные рефлексивы в лингвопоэтическом дискурсе могут реализовать разные прагматические и лексико-семантические категории в зависимости от коммуникативной ситуации. Также лингвопоэтический дискурс дает возможность рассматривать рефлексивы через призму контекстных синонимов и анализировать их коннотации, несмотря на неявную, контекстную семантику. Лексико-грамматические способы формирования рефлексии в тексте служат для создания связи между героями, эффекта принадлежности к определенной группе или позиции.

Литература

1. Богданова-Бегларян, Н.В. Рефлексив в системе дискурсивных единиц русской устной речи / Н.В. Богданова-Бегларян // МИРС. – 2015. – № 3. – С. 11–17.
2. Бондарев, Ю.В. Берег / Ю.В. Бондарев. – СПб.: Амфора, 2015. – 480 с.
3. Вепрева, И.Т. Метаязыковая рефлексия в функционально-типологическом освещении (на матер. высказываний-рефлексивов 1991–2002 гг.): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук 10.02.01 / И.Т. Вепрева. – Екатеринбург, 2003. – 42 с.
4. Вепрева, И. Т. О социально-оценочной функции метаязыкового комментария в публичной речи / И.Т. Вепрева // Политический дискурс в России-3: Матер. рабочего совещания. – М., 1999. – С. 51
5. Водолазкин, Е.Г. Авиатор: роман / Е.Г. Водолазкин. – М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2016. – 416, [3] с. Брисбен роман / Е.Г. Водолазкин. —
6. Зырянов, О.В. Жанровые рефлексивы в свете исторической поэтики / О.В. Зырянов // Дергачевские чтения – 2008. Русская литература: национальное развитие и региональные особенности. Проблема жанровых номинаций: матер. IX Междунар. науч. конф. – Екатеринбург, 2009. – Т. 1. – С. 80–91.
7. Иванников, Е.Б. Языковая рефлексия: от метатекста к рефлексиву / Е.Б. Иванников // Про-

блемы истории, филологии, культуры. – 2017. – № 1 (55). – С. 337–347.

8. Колесов, В.В. Ты и вы: происхождение и правильное употребление / В.В. Колесов // Центр дополнительного образования «Элитариум». – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/mestoimeniya-ty-vy-chelovek-slovo-znak-rech-razgovor-otnoshenie-obrashchenie-dostoinstvo-razvitie-doverie-chuvstvo-stil-civilizaciya/>. – Дата доступа: 16.05.2022.
9. Петрова, О.В. Местоимения в системе функционально-семантических классов слов / О.В. Петров. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1989. – 156 с.
10. Степнова, М.Л. Сад: роман / М. Степнова. – М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2020. – 412, [1] с.
11. Хлебников, В. Ряв! Перчатки. (1908–1914 гг.) [Первая книга стихов] / В. Хлебников. – Пг.: ЕУЫ, 1914. – 39 с.
12. Чехов, А.П. Он понял! / А.П. Чехов // Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М.: Наука, 1974–1982. Т. 2. [Рассказы. Юморески], 1883–1884. – М.: Наука, 1975. – С. 167–176.
13. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса: монография / Е.И. Шейгал. – М.: РАН, 2004. – 326 с.
14. Шмелева, Т.В. Языковая рефлексия / Т.В. Шмелева // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник. – М., 2003. – С. 810–811.

PRONOUN AS A TOOL FOR THE IMPLEMENTATION OF THE LEXICAL-PRAGMATIC CATEGORY OF LINGUISTIC REFLECTION

Koreshkova E.K.

Baltic Federal University named after I. Kant

This article discusses the main aspects of the implementation of reflection in the linguistic and poetic discourse. In relation to the functionality of speech acts, reflexives act as a generic concept, which is directly aimed at clarifying the meaning and its interpretation, and also considers the influence of context and semantics on reflexives in general. The article presents numerous examples of reflexives. Quotes from literary works are taken as a basis. A significant part of the work is devoted to the evolution and use of the pronouns you and you.

Thus, pronominal reflexives in linguopoetic discourse can realize different pragmatic and lexico-semantic categories depending on the communicative situation. Also, linguopoetic discourse makes it possible to consider reflexives through the prism of contextual synonyms and analyze their connotations, despite the implicit, contextual semantics. Lexico-grammatical ways of forming reflection in the text serve to create a connection between the characters, the effect of belonging to a certain group or position.

Keywords: linguistic and poetic discourse, reflection, pragmatics, lexico-grammatical category, pronouns, reflexive.

References

1. Bogdanova-Beglaryan, N.V. Reflexive in the system of discursive units of Russian oral speech / N.V. Bogdanova-Beglaryan // MIRS. – 2015. – No. 3. – P. 11–17.
2. Bondarev, Yu.V. Bereg / Yu.V. Bondarev. – St. Petersburg.: Amphora, 2015. – 480 p.
3. Vepreva, I.T. Metalinguistic reflection in functional-typological coverage (on the material of reflexive statements of 1991–2002): Abstract of the thesis. dis. ... Dr. Philol. Sciences 10.02.01 / I.T. Vepreva. – Yekaterinburg, 2003. – 42 p.
4. Vepreva, I.T. On the socio-evaluative function of metalinguistic commentary in public speech / I.T. Vepreva // Political discourse in Russia-3: Mater. working meeting. – M., 1999. – С. 51
5. Vodolazkin, E.G. Aviator: a novel / E.G. Vodolazkin. – M.: AST: Editorial office of Elena Shubina, 2016. – 416, [3] p. Brisbane novel / E.G. Vodolazkin. —
6. Zyryanov, O.V. Genre reflexives in the light of historical poetics / O.V. Zyryanov // Dergachev readings – 2008. Russian literature: national development and regional features. The problem of genre nominations: mater. IX Intern. scientific conf. – Yekaterinburg, 2009. – Т. 1. – S. 80–91.
7. Ivannikov, E.B. Language reflection: from metatext to reflexive / E.B. Ivannikov // Problems of history, philology, culture. – 2017. – No. 1 (55). – P. 337–347.
8. Kolesov, V.V. You and you: origin and correct use / V.V. Kolesov // Center for additional education “Elitarium”. – 2022 [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.elitarium.ru/mestoimeniya-ty-vy-chelovek-slovo-znak-rech-razgovor-otnoshenie-obrashchenie-dostoinstvo-razvitie-doverie-chuvstvo-stil-civilizaciya/>. – Access date: 05/16/2022.
9. Petrova, O.V. Pronouns in the system of functional-semantic classes of words / O.V. Petrov. – Voronezh: Voronezh University Press, 1989. – 156 p.
10. Stepnova, M.L. Sad: a novel / M. Stepnova. – M.: AST: Edited by Elena Shubina, 2020. – 412, [1] p.
11. Khlebnikov, V. Ryav! Gloves. (1908–1914) [The first book of poems] / V. Khlebnikov. – Pг.: EUY, 1914. – 39 p.
12. Chekhov, A.P. He understood! / A.P. Chekhov // Complete works and letters: In 30 volumes. Works: In 18 volumes / USSR Academy of Sciences. Institute of world literature. them. A.M. Gorky. – M.: Nauka, 1974–1982. Т. 2. [Stories. Humoresques], 1883–1884. – М.: Nauka, 1975. – S. 167–176.
13. Shegal, E.I. Semiotics of political discourse: monograph / E.I. Shegal. – М.: РАН, 2004. – 326 p.
14. Shmeleva, T.V. Language reflection / T.V. Shmeleva // Culture of Russian speech: an encyclopedic reference dictionary. – М., 2003. – S. 810–811.

Сопоставительный анализ восприятия времени во фразеологии русского и китайского языков

Лю Хао,

студент института русского языка, Хэйлунцзянский университет
E-mail: 1937288980@qq.com

Данная статья посвящена восприятию времени во фразеологии русского и китайского языков. В статье рассматривается «*время*» как важнейшая категория человеческого бытия, базовая универсалия русской и китайской языковых картин мира. «*Концепт времени*», как один из главных элементов национальной идеи, отражает мировоззрение нации. Предлагается при изучении концепта времени, в языковом выражении которой нашли отражение представления этноса о времени, использовать междисциплинарный принцип исследования и лингвокультурологический подход к анализу данного концепта. *Фразеология* как микроконтекст для концептуальных исследований – это особо выделенная языковая составляющая, выражающая не только особенности данного языка, но и мироощущение его носителей. В данной статье, опирающейся на теоретическую основу когнитивной лингвистики, проводится сопоставительный анализ с целью выявления сходств и различий в восприятии времени в русской и китайской языковых картинах мира.

Статья имеет не только справочное, но и практическое значение для межкультурной коммуникации, углубленного понимания языка и культуры, а также в сфере преподавания русского и китайского языков.

Ключевые слова: фразеология, время, восприятие времени, концепт времени, русский язык, китайский язык.

Время является неотъемлемой частью бытия и сознания человека, оно принадлежит к основополагающим параметрам картины мира любого народа, а следовательно, находит отражение в его языке и культуре. Поэтому категория времени относится к универсальным индивида, время занимает своё место в языковой картине мира каждого этноса. В этой связи можно процитировать мнение известного историка и культуролога А.Я. Гуревича: «Объективно существующие пространство и время субъективно переживаются и осознаются людьми, причём в разных обществах, на различных стадиях общественного развития, в разных слоях одного и того же общества и даже отдельными индивидами эти категории воспринимаются и применяются неодинаково... Человек не рождается с “чувством времени”, его временные и пространственные понятия всегда определены той культурой, к которой они принадлежат» [3, с. С.159–198].

Различные географические условия и огромные различия в культуре создали сложный реальный мир, что позволило народам выработать свои собственные способы восприятия времени в ходе длительной исторической эволюции. И такое восприятие времени объединяет человеческие когнитивные модели мира и, по сути, отражает культурные традиции и образ мышления народа.

Восприятие времени – это, другими словами, концепт времени своего рода. *Концепт* является основной единицей языка и культуры, этим термином обозначается содержательная сторона языкового знака, через который выразилось стремление «отразить в понятии» и неуловимый «дух народа» – этническую специфику представления языковых знаний.

Фразеология является одной из языковых средств выражения концепта времени. Сопоставляя языки и культуры разных народов, невозможно рано или поздно не обратиться к изучению фразеологии. Потому что это память народа, его переосмысленный многовековой опыт, бесценное историко-культурное наследие, которое отражает особенности мировосприятия, его систему ценностных ориентиров. В данной статье в основном на примере фразеологии анализируется концепт времени в русском и китайском языках и проводится сравнение концепта времени двух народов. Для проведения объективного исследования нами было рассмотрено большое количество конкретных русских и китайских фразеологизмов. В процессе сбора фразеологизмов использовались различные интернет-словари и «Фразеологический словарь современного русского языка» [5].

Сходства в концепте времени во фразеологии русского и китайского языков

Отобранные нами аналогичные фразеологизмы были разделены на 7 групп, наиболее полно характеризующих сходство концепта времени двух народов. (См. Таблицу 1).

Таблица 1

№	Группы значений
1.	Все́му свое время
2.	Цикличность
3.	Продолжительность/Непрерывность
4.	Бесконечность/Вечность
5.	Линейность
6.	Конечность
7.	Быстротечность/Краткость

Рассмотрим более подробное сравнение этих фразеологизмов в ракурсе концепта времени:

Все́му свое время

Русский и китайский народ считают, что все́му свое время. Например, в русском языке есть такие фразеологизмы, как: «*Всякому овощу своё время*», «*Всякое семя знает своё время*», «*Луна взошла – солнцу отдых*», «*Журавль прилетел и тепло принёс*», «*Солнце встанет, так и утро настанет*», «*Делу-время, потехе-час*» и пр.; а в китайском, такие как: «万物有时» (в переводе на русский: все́му свое время), «日中则昃, 月满则亏» (перевод: солнце, пройдя меридиан, начинает склоняться к западу, а луна, став полной, начинает идти на ущерб), «春生, 夏长, 秋收, 冬藏» (в значении: весенний посев, роста летом, осенняя жатва, зимние запасы), «春雨惊春清谷天, 夏满芒夏暑相连, 秋处露秋寒霜降, 冬雪雪冬小大寒» (в значении: двадцать четыре сезона китайского сельскохозяйственного года), «春分秋分, 日夜平分» (в значении: Во время весеннего и осеннего равноденствия, продолжительность дня и ночи одинакова).

Такое восприятие времени укоренилось в то, что самые ранние знания человека о времени происходят из наблюдения за природными явлениями – восход и закат солнца, смена времен года, рождение или уход жизни... Сквозь поверхность реального мира люди видят изменения, вызванные течением времени. Более того, сельскохозяйственное производство – первый вид человеческой деятельности, который тесно связан со временем. Наши предки ощущали смену лет и времени года по времени полевых работ и понимали, что сельскохозяйственная деятельность носит ярко выраженный сезонный характер. Если пропустить определенный сезон, то трудно получить хороший урожай. Поэтому, в открытии, понимании, уважении и приспособлении к законам природы у китайского и русского народа зарождалось самое раннее восприятие времени, т.е. все́му свое время.

Стоит отметить, что с тех пор, как на Руси было принято христианство, значение «*время*» в выражении «*Все́му свое время*» изменилось на «*черёд*». В библейском тексте «*час*», «*черёд*» часто используется вместо «*время*», чтобы указать на то, что все имеет свое определенное время, ни раньше, ни позже. Например: «*Все идет в свой черед*», «*Годы идут своим чередом*», «*дождаться своего часа*». Более того, поскольку время принадлежит Богу, который регулирует всю деятельность человека на земле, и религиозная доктрина диктует, что люди должны делать в определенное время, так что время не подвластно человеку, а он может только терпеливо ждать, подчиняясь ему. Например: «*Час терпеть, век жить*», «*Час минешь, век живешь*», «*как Бог на душу положит*», «*будь что будет*».

Цикличность

И китайцы, и русские верят, что траектория времени – это регулярно повторяющийся круг, а все вокруг подобно большому колесу, которое вращается бесконечно.

Представление о цикличности времени, о завершенности и повторяемости цикла характерно для славянского этноса: в основе праславянской картины мира лежит единая циклическая модель времени, детерминированная конкретным образом мышлением, связью с реальными природными циклами, языческими верованиями и представлениями, которые отражаются на сельскохозяйственной жизни (отсюда появился славянский народно-религиозно-хозяйственный календарь) и находят выражение в языке [7, С.59]. Например: «*круглый год*», «*круглые сутки*», «*Сколько зим, сколько лет*», «*пора – время*», «*время цвести, время отцветать, время жить, время умирать*», «*Лето работает на зиму, а зима на лето*».

Однако, в традиционном восприятии времени китайского народа существует концепт «циклическое время». Например: «*日出而作, 日落而息*» (в переводе на русский: работать с рассвета, отдыхать на закате), «*天下大势, 分久必合, 合久必分*» (в значении: после длительного разделения должно произойти объединение, а после длительного единения – разделение), «*前世今生*» (в переводе: предыдущая и настоящая жизни), «*下辈子*» (знач.: следующее перерождение), «*恍若隔世*» (знач.: словно века миновали с тех пор), «*以史为镜, 可以知兴替*» (знач.: по прошлому можно видеть, что поднимется и придет на смену).

Продолжительность/Непрерывность

Непрерывность времени, т.е. время всегда находится в движении, не останавливаясь ни на мгновение. Есть много фразеологизмов, отражающих такое восприятие времени в русском и китайском языках. Например, в русском языке: «*Время не остановишь*», «*Время не ждёт*», «*Пора досуга не ждёт*», «*Время за хвост не схватишь*», «*время бежит*», «*река времени*»; А в китайском языке: «*日日夜夜*» (в переводе на русский: дни и ночи), «*天长地久*» (в зна-

чений: долгий как небо и постоянный как земля), «青山不老, 绿水常流» (в переводе: как неизменны темные горы, как вечно зелены воды), «逝者如斯夫, 不舍昼夜» (знач.: Время подобно этому потоку, течет и днем, и ночью), «源远流长» (знач.: течение – длинно), «岁月不居, 时节如流» (знач.: Время течет как вода).

Бесконечность/Вечность

Бесконечность времени означает, что время не имеет начала и конца, не имеет фиксированного направления или границы, оно существует вечно и никогда не исчезает. Фразеологизмы, отражающие вечность и бесконечность времени, можно найти в русском и китайском языках. Имеются такие примеры в русском языке как: «на веки вечные», «во веки веков», «Жизнь скоротечна – наследие вечно», «Миг – единица вечности»; В китайском же языке это: «地老天荒» (в переводе на русский: до тех пор, пока не опустеет небо и не состарится земля), «千秋万代» (в значении: во веки веков), «永生永世» (в значении: навсегда), «海枯石烂» (знач.: пока море не высохнет и камни не сгниют), «日月经天, 河海行地» (знач.: Солнце и луна проходят по небу каждый день, а реки вечно текут по земле).

Линейность

Линейное время, то есть время – это линия, ровная и непрерывная, с единственным и необратимым направлением. Если точка на этой линии рассматривается как «настоящее», то момент до нее – «прошлое», а момент после нее – «будущее».

На формирование и развитие представления о линейности времени в России в основном повлияло христианство. Христиане никогда не воспринимают течение времени как бесцельное, безразличное, равномерное, механическое, жесткое и равнодушное движение. Наоборот, движение времени имеет внутренний закон, который подтверждает веру и порождает надежду [9, С.91]. После Крещения Руси христианство было установлено в качестве государственной религии и постепенно стало духовной опорой русского народа, вместе с тем концепт «линейное время» проник в сознание народа, в результате чего возникли такие выражения, как «Времени не поворотишь», «Время как воробей: упустишь – не поймаешь», «Все прошло, как огнем прожгло», «Что было, то прошло», «Время губить, не воротить».

Если посмотреть в китайском языке на схожие понятия, то мы можем точно сказать, что в традиционном китайском философском познании также существует представление о линейности времени. Вещи, как «вода» и «стрела», которые идут только в одном направлении и иногда не возвращаются, часто используются как метафора времени. Например: «似水年华» (в переводе на русский: время, как вода), «光阴似箭» (в значении: время летит как стрела), «机不可失, 时不再来» (знач.: упущенного времени не воротить), «昨日不复来» (знач.: Вчера не вернется), «时间一去不复返» (Время уходит безвозвратно).

Конечность

Конечность времени, то есть процесс развития всего имеет начало и конец, будь то природные явления или человеческая жизнь. В русском языке есть такие фразеологизмы, отражающие конец чего-либо: «до гробовой доски», «до скончания века», «кончать свои дни», «Всё имеет свой конец, своё начало», «до конца жизни», «всё кончено» и пр. А в китайском это, например, такие устойчивые фразеологизмы как: «有始有终» (в переводе на русский: довести начатое до конца), «从头至尾» (в значении: с начала до конца), «接近尾声» (в значении: к концу), «人的生命是有限的» (в переводе: Жизнь человека конечна), «大限将至» (знач.: смертный час скоро придёт) и т.д.

Быстротечность/Краткость

Краткость времени в сознании русского и китайского народов отражается в двух аспектах:

Первый аспект – это скорость, с которой проходит время. Например: «стрела времени», «Время тянется, а годы летят», «как глазом моргнуть», «в мгновение ока», «глазом не успеешь моргнуть»; В китайском тоже имеются такие примеры как: «时光飞逝, 日月如梭» (в переводе на русский: солнце и луна снуют по небу, подобно ткацким челнокам), «白驹过隙» (в значении: время бежит быстро, как жеребёнок перепрыгивает через узкую щель), «稍纵即逝» (в переводе: мимолетный), «昙花一现» (в значении: цветы канны появляются на мгновение), «过眼云烟» (знач.: как проплывающие перед глазами облака и дым), «转眼之间» (знач.: как глазом моргнуть), «弹指之间» (знач.: в один миг).

Второй аспект – время не существует в данный момент. Например, в русском языке: «Часы на стене, а время на спине», «Время за нами, время перед нами, а при нас его нет». А в китайском: «蓦然回首时, 时间已从我们身边偷偷溜走» (знач.: как-то внезапно обернулся, время уже ушло незаметно).

Таким образом, и русская, и китайская культура имеет свой собственный язык времени, но в ходе сопоставительного анализа фразеологических единиц, отражающих время в русском и китайском языках, было замечено, что у двух народов много аналогии в восприятии времени.

Различия в концепте времени во фразеологии русского и китайского языков

Анализируя и сравнивая фразеологизмы, мы также обобщаем различия в концепте времени во фразеологии русского и китайского языков, которые показаны в Таблице 2.

Таблица 2

№	Группы значений
1.	Отношение к прошлому, настоящему и будущему
2.	Разница в использовании слов «близкий» и «далёкий»
3.	Разница в восприятии утра

Рассмотрим более подробное сравнение этих фразеологизмов в ракурсе концепта времени:

Отношение к прошлому, настоящему и будущему

Представление о времени и отношении к нему варьируется в разных культурах; различно и отношение к прошлому, будущему и настоящему. В культурах, ориентированных на прошлое, ценится опыт предков, традиции, которые бережно передаются из поколения в поколение, такие культуры более консервативны. Культурам, ориентированным на будущее, свойственно стремление ко всему новому, они более динамичны, склонны к планированию. В культурах, живущих настоящим, предпочтение отдается радостям сегодняшнего дня. Прошлое и будущее заботит их не так сильно. Существуют явные различия в отношении русского и китайского народов по отношению к прошлому, настоящему и будущему.

На основе фразеологических единиц получен следующий вывод, который отражается в схеме, иллюстрирующей отношение к прошлому, будущему и настоящему в русской, и китайской культуре. Слева направо круги обозначают прошлое, настоящее и будущее. (См. рис. 1).

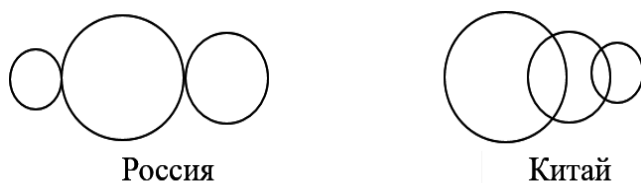


Рис. 1

В русской культуре связь между прошлым, настоящим и будущим слабее в сравнении с китайской культурой. Русские больше ценят настоящее. Они любят *наслаждаться моментом и жизнью*. А в отношении к прошлому и будущему у русских людей проявляются противоречивые взгляды.

С одной стороны, русские говорят, что *было, то было*, подсознательно давая себе установку на то, что надо забыть что-то в прошлом, не акцентировать на нем внимание, ведь *что было, то прошло*, прошлое не вернуть и не изменить. Есть еще примеры: *«Начнём с чистой страницы»*, *«Живя прошлым – теряем будущее»*, *«Прошлое как камень, не отпустишь – не поплывешь»*, *«Не вливают молодые вино в мехи старые»*, *«Нельзя создавать что-либо новое, не порывая со старым»*, *«Прошедшего не вернуть, а думай, как наперёд жить»*. В России даже существует такой фразеологизм – *хлам истории*. Будущее для русского человека является синонимом неизвестности и неопределенности. Никто никогда не знает, что день грядущий нам сулит, и не стремится этого узнать. Они считают, что *одно нынче лучше двух завтра*. Русский человек по складу характера скорее склонен верить свою судьбу в руки проведению. *Поживем – увидим* – фраза, которая отражает основную жизненную позицию русского человека [8, С.77].

Такое отношение к жизни и ко времени не случайно в русской культуре. Оно основано на хри-

стианском представлении о том, что будущее находится во власти Бога, человек не в силах его изменить или как-то повлиять на него. Библейская по происхождению поговорка *«Бог даст день, бог даст и пищу»* отражает оторванность будущего от настоящего. Как бы человек ни старался, ему не дано изменить волю Всевышнего. По словам Августина, «некоторые три времени существуют в нашей душе, и нигде в другом месте я их не вижу: настоящее прошедшего – это память; настоящее настоящего – его непосредственное созерцание; настоящее будущего – его ожидание» [1, С.297]. В русской культуре сложилось суеверное отношение к будущему. Люди боятся, что если что-то запланировать, это может не произойти, т.к. своими планами они вмешались в замысел божий [6, С.67]. Не случайно есть такая поговорка: *«Хочешь рассмешить Бога – расскажи о своих планах»*.

С другой стороны, русские также считают, что надо и важно врезать историю в сердце и на основе истории заглядывать и готовиться к будущему. По словам Карамзина Н.М., история в некотором смысле есть священная книга народов: главная, необходимая; зеркало из бытия и деятельности; завет предков потомству; дополнение изъяснения настоящего и пример прошлого [4, С.423–424]. Вот и другие примеры: *«Народ, который не знает своей истории – это слепой народ»*, *«История – наставница жизни»*, *«мудрость истории»*, *«История повторяется»*, *«Без знания истории мы должны признать себя случайностями, не зная, как и зачем мы живем, как и к чему должны стремиться»*, *«История учит даже тех, кто у нее не учится»*.

В этом тоже есть особое понимание:

Во-первых, значимость исторического сознания как одного из мощных регуляторов общественной жизни, необходимость его формирования была осознана еще на ранних ступенях развития общества. В былинах, сказаниях, героическом эпосе утверждался культ предков, закреплялись традиции знать и чтить прошлое своей общности, следовать её обычаям как нормам отношения к труду, природе, вещам, к людям своей среды и другим народам. В эпоху древних цивилизаций история воспринималась как наставница жизни, дающая образцы для социального воспитания человека, как память народа, формирующая его этническое сознание.

Во-вторых, у русского народа превратная судьба – иностранное нашествие, Великая отечественная война, распад СССР... Все эти события причинили огромную боль русскому народу, между тем, заставили русских понять, что надо запомнить уроки истории и заранее готовиться на случайные нужды – *припрятать что-либо на черный день, береги денежку на черный день*.

А в Китае больше ценится прошлое, и у людей есть сильное чувство почтения к прошлому. Например, в китайском языке есть такие фразеологизмы, как: *«厚古薄今»* (в переводе на русский: ценить прошлое и пренебрегать настоящим), *«前所未*

闻» (в переводе: неслыханное), «*尊师敬祖*» (в значении: почитать предков). В китайской культуре прошлое, настоящее и будущее в большей степени связаны друг с другом. Есть такие фразеологизмы, как: «*察古知今*» (знач.: изучать прошлое и узнавать настоящее), «*以史为镜, 可以知兴替*» (знач.: изучая историю, можно понять причину смены династий), «*前事不忘, 后事之师*» (знач.: незабытое прошлое – учитель на будущее), «*前车之覆, 后车之鉴*» (знач.: перевернутая телега впереди – предостережение для следующей телеги). Мы верим, что прошлое влияет на будущее. Поэтому мы любим следовать правилам и урокам наших предков. Например: «*追本溯源*» (знач.: доискиваться до корня и исследовать истоки), «*循规蹈矩*» (знач.: скрупулезно придерживаться правил предков), «*以史为鉴*» (знач.: извлекать уроки из истории).

Но надо отметить, что с развитием экономики и общества в Китае, идеи «*与时俱进*» (знач.: идти в ногу со временем) и «*活在当下*» (знач.: жить настоящим) также уже глубоко укоренились в сознание людей.

Разница в использовании слов «близкий» и «далёкий»

Для указания на различную удаленность во времени от точки отчета используются слова «близкий», «далёкий». В словарях темпоральные значения этих слов обычно толкуются однотипно – ср., например, в словаре СО: *близкий – отделенный небольшим промежутком времени; далёкий – отделенный большим промежутком времени*. При этом упускается из виду тот факт, что в русском языке «близкий», в отличие от «далёкий», употребляется только по отношению к будущему, но не к прошлому [2, С.374]. Например: «*близкое будущее*», «*близкая свобода*», «*близкая весна*», «*срок близок*». Напротив, слово «далёкий» чаще относится к прошлому, чем к будущему. Например: «*далёкое прошлое*», «*далёкая старина*», «*далёкие годы*».

А в китайском языке «*近*» (близкий) и «*远*» (далёкий) только имеют значение «промежуток времени» и относятся и к будущему, и к прошлому. Вот такие примеры: «*近期*» (в переводе на русский: недавно или в ближайшее время), «*近几天*» (в значении: на днях), «*有远见*» (в переводе: дальновидный), «*长远打算*» (знач.: перспективное планирование), «*远古时期*» (знач.: древние времена).

Разница в восприятии утра

В бытовом представлении русских людей утро – это время, когда человек просыпается и готовится к делам дня. День – это время, когда люди заняты различными делами и работой. (*рабочий день, будний день*). Например, в русском языке: «*Кто рано встаёт, тому Бог подаёт*», «*Думай вечером, а делай по утру*», «*Утро вечера мудренее*» и т.д. А в Китае считается утро началом трудового дня. Например, в китайском это выражается в таких фразеологизмах как: «*一日之计在于晨*» (в переводе на русский: продуктивный день начинается с утра), «*一日再难晨*» (в переводе: два утра в один день не бывает),

«*早不忙, 晚必慌*» (в значении: утром не занят, вечером будишь в панике).

Сопоставительный анализ во фразеологии показывает, что в отношении к прошлому, настоящему и будущему, в использовании слов времени и метафор времени, существуют определенные различия в восприятии времени у русского и китайского народов. Эти различия обусловлены сочетанием исторических, культурных и географических условий.

Заключение

Время, как основная координата мира, не только влияет на бытие и сознание человека, но отражает как культуру, так и менталитет одного народа в его языке. Изучение восприятия времени у русского и китайского народов – это ключ к пониманию их уникальной культуры. Полноценное выражение *категория времени*, как важнейший элемент русской и китайской языковых картин мира, получает в том целостном образе времени, который сформировался в русской и китайской культурах и нашёл непосредственное отражение в языке. *Фразеология*, включая в себя устойчивые словосочетания, пословицы, идиомы и т.д., как важное и особенное языковое средство, может в значительной степени передавать национальные культурные послания. Именно фразеология раскрывает цельное, образное представление русского и китайского народов о времени, позволяя характеризовать эту категорию и как лингвокультурологическую.

По завершению исследования были получены следующие выводы:

1. У русского и китайского народов существует много сходств в восприятии времени, например, в обеих культурах считается, что всему свое время, время быстро летит, время драгоценно и надо беречь его.
2. Наряду с этим, существуют также множественные различия, например, в отношении к прошлому, настоящему и будущему – русские больше ценят настоящее, а китайцы больше ценят прошлое.
3. Восприятие времени тесно связано с географическими условиями, историей, культурой и менталитетом русского и китайского народов. С одной стороны, оно отражает особенности мировоззрения и этнопсихологии двух народов, с другой стороны, оно направляет практическую деятельность и помогает им лучше приспособиться к окружающей среде и жить с природой в гармонии.
4. Концепт времени не статичен, а развивается со временем.

Литература

1. Аврелий Августин. Исповедь Блаженного Августина, епископа Гиппонского[М]. М.: Ренессанс, 1991.

2. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) [М]. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997.
3. Гуревич А.Я. Представления о времени в средневековой Европе [М]. М.: Наука, 1971.
4. Карамзин Н.М. История государства Российского [М]. М.: Наука, 1818.
5. Ларионова Ю.А. Фразеологический словарь современного русского языка [Z]. М.: Аделант, 2014.
6. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций [М]. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
7. Михеева Л.Н. «Время» в русском языковом сознании [J]. Педагогика и психология образования, 2016(2).
8. Рогова А.В., Федоренков А.Д. Отражение специфики восприятия времени во фразеологии русского, немецкого и английского языков [J]. Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность, 2010(4).
9. Сюй Сяньюй. Языковая концептуализация мира: исследование концептуализации времени в русском языке [D]. Столичный нормальный университет, 2011.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PERCEPTION OF TIME IN THE PHRASEOLOGY OF THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

Liu Hao
Heilongjiang University

This article deals with the perception of time in the phraseology of the Russian and Chinese languages. The article considers "time" as the most important category of human existence, the basic universal of Russian and Chinese language pictures of the world. "The

concept of time", as one of the main elements of the national idea, reflects the worldview of the nation. It is proposed to use the interdisciplinary principle of research and the interdisciplinary approach to the analysis of this concept when studying the concept of time, in the linguistic expression of which the ethnic group's ideas about time are reflected. Phraseology as a micro-context for conceptual research is a specially allocated linguistic component, expressing not only the peculiarities of a given language, but also the worldview of its speakers. In this article, based on the theoretical basis of cognitive linguistics, a comparative analysis is carried out in order to identify similarities and differences in the perception of time in the Russian and Chinese language pictures of the world.

The article has not only reference, but also practical value for intercultural communication, in-depth understanding of language and culture, as well as in the field of teaching Russian and Chinese.

Keywords: phraseology, time, perception of time, concept of time, Russian language, Chinese language.

References

1. Aurelius Augustine. Confession of Blessed Augustine, Bishop of Hippo [M]. М.: Renaissance, 1991.
2. Bulygina T.V., Shmelev A.D. Linguistic conceptualization of the world (on the material of Russian grammar) [M]. М.: School «Languages of Russian culture», 1997.
3. Gurevich A. Ya. Perceptions of time in medieval Europe [M]. М.: Nauka, 1971.
4. Karamzin N.M. History of the Russian State [M]. М.: Nauka, 1818.
5. Larionova Y.A. Phraseological dictionary of the modern Russian language [Z]. Moscow: Adelant, 2014.
6. Larina T.V. The category of politeness and communication style: Comparison of English and Russian linguocultural traditions [M]. М.: Manuscript monuments of Ancient Russia, 2009.
7. Mikheeva L.N. "Time" in Russian language consciousness [J]. Pedagogy and Psychology of Education, 2016(2).
8. Rogova A.V., Fedorenkov A.D. Reflection of specificity of perception of time in phraseology of Russian, German and English languages [J]. Vestnik (Herald) of the Peoples' Friendship University of Russia, Education Issues: Languages and Speciality, 2010(4).
9. Xu Xianyu. The Language Conceptualization of the World: A Study on the Conceptualization of Time in Russian [D]. Capital Normal University, 2011.

Проблемы перевода на русский язык обозначений объектов туристического ландшафта: на примере провинции Ляонин (Китай)

Ян Фан,

канд. филол. наук, проф. кафедры русского языка
Шэньянского политехнического университета
E-mail: yangfang2010@yandex.ru

Качество перевода туристического лингвистического ландшафта является важным показателем для оценивания мягкой силы городской культуры, и напрямую влияет на здоровое развитие местной туристической индустрии. Туристические достопримечательности имеют стандартизированный лингвистический ландшафт, который может обеспечить удобство для туристов и улучшить имидж города. Проведя исследование распределения лингвистического ландшафта русского языка и его письменного перевода в пределах провинции Ляонин, мы обнаружили, что русскоязычный ландшафт в Ляонине распространён, как правило, в тех городах, куда приезжают из русскоязычных стран в Китай путешествовать, или в городах с большим количеством магазинов. В этих городах качество перевода на русский язык лингвистического ландшафта разного уровня, есть довольно много ошибок, в основном орфографические, грамматические и ошибки с культурным несоответствием. Цель данной статьи в том, чтобы проанализировать и исправить эти ошибки, а также предоставить полезные справочные материалы для стандартизации перевода на русский язык лингвистического ландшафта, и обеспечить основу правительству для разработки соответствующей политики стандартизации рынка лингвистического ландшафта.

Ключевые слова: туристические достопримечательности, лингвистический ландшафт, перевод с русского языка, анализ ошибок.

Введение

Лингвистический ландшафт, являясь одним из проявлений культурной мягкой силы, играет важную роль в продвижении имиджа туристического бренда, распространении китайской туристической культуры и предоставлении необходимой информации иностранным туристам. По мере проведения между Китаем и Россией «Года языка, года туризма и года культуры» количество людей, приехавших из русскоязычных стран в Китай, увеличилось, и русскоязычный ландшафт приграничных с Россией городов нашей страны и туристических городов, часто посещаемых жителями русскоязычных стран, постепенно стал увеличиваться. Но значительно различающийся уровень перевода, слабый государственный надзор и отсутствие стандартов перевода на русский язык лингвистического ландшафта – все это стало причиной того, что лингвистический ландшафт в переводе на русский язык содержит много ошибок, и не может обеспечить удобство для российских туристов, что в определенной степени влияет на имидж города.

Цель данной статьи в том, чтобы исследовать перевод на русский язык туристического лингвистического ландшафта провинции Ляонин, проанализировать типы и причины ошибок перевода лингвистического ландшафта на русский язык, и создать гармоничную языковую экологию города. Актуальность состоит в том, что необходимо сократить и избежать все виды ошибок перевода на русский язык, повысить эффективность распространения туристического имиджа провинции Ляонин, обеспечить Ляонин теоретическим фундаментом и эмпирическими данными для перевода материалов внешней пропаганды, а также предоставить рекомендации правительству, предприятиям и даже частным лицам для составления русскоязычного ландшафта. Новизна статьи состоит в том, чтобы найти практические и эффективные способы стандартизации и устранения проблем перевода лингвистического ландшафта, а также усилить двуязычное построение лингвистического ландшафта и построение имиджа города.

Анализ ошибок перевода лингвистического ландшафта на русский язык

В 1997 году Р. Лэндри и Р. Бурхис выдвинули концепцию и функции лингвистического ландшафта в статье «Лингвистический ландшафт и жизнеспособность национального языка – эмпирическое исследование», опубликованной в журнале «Язык и социальная психология». Лингвистический ланд-

шафт означает совокупность языков, которые появляются на общественных дорожных знаках, рекламных щитах, названиях улиц и мест, вывесках магазинов и общественных вывесках правительственных учреждений, вместе составляющих лингвистический ландшафт определенной территории, региона или городской агломерации [1, с. 25]. По мнению Т.А. Голиковой, в российской науке исследование лингвистического ландшафта вошло в урбанистическую лингвистику и становится продолжением изучения «языка города» [2, с. 149]. Л.Л. Фёдорова считает, что лингвистический ландшафт – это совокупность всех графических изображений и лингвистических символов или текстов, видимых наблюдателем в социальном пространстве [3, с. 70].

Лингвистический ландшафт крупных городов нашей страны по большей части двуязычен: китайский и китайско-английский, других языков очень мало. Согласно результатам исследования русскоязычный ландшафт наблюдается только в городах на границе с Россией и в городах, куда из русскоязычных стран приезжают в Китай для туризма или шоппинга, таких как Хэйхэ, Суйфэнхэ, Бэйдайхэ, Маньчжурия, Шэньян, Далянь, Санья и т.д. В данной статье в качестве языкового материала используется лингвистический ландшафт, снятый в Шэньяне, Даляне и других туристических городах, а также с точки зрения языка анализируется русский перевод лингвистического ландшафта провинции Ляонин, в основном анализ орфографических, лексических, грамматических, и ошибок с культурным несоответствием.

Орфографические ошибки

Русская орфография – это правила современного русского языка, включающие в себя правильное написание слов и правильное использование знаков препинания. Основными орфографическими ошибками при переводе лингвистического ландшафта на русский язык являются: добавление или пропуск букв, изменение порядка букв; орфографические ошибки в словах; смешивание заглавных и строчных букв; ненадлежащее использование знаков препинания; отсутствие пробелов между словами и т.д. Большинство орфографических ошибок вызваны невнимательностью и небрежностью в процессе набора текста.

Орфографические ошибки в словах являются наиболее распространённым типом орфографических ошибок. Среди них буквы *й, ь, ё, о, э* легче всего написать неправильно, причина может быть в том, что *и-й, ь-ь, з-э* несколько схожи по написанию, *о* и *а* в безударном положении схожи по произношению, *ё* в русской литературе часто пишется как *е*, но это не расценивается как ошибка. Подобные ошибки связаны не только с невнимательностью, но и с тем, что некоторые русские буквы и китайский пиньинь легко спутать. Например, в словах *гостевой, фонарь, атмель, магазин* правильное написание букв *и, ь, а, э* должно быть *й, ь, о, з*.

Лексические ошибки

Лексика – это строительный материал языка, обладающий двумя аспектами: формой и значением. Опираясь на характеристики форм и значения можно сформировать базовую систему лексики: омографы, омофоны, многозначные слова, синонимы, антонимы, парасинонимы, гиперонимы, гипонимы и аналогичные слова. Идиомы и специфические грамматические словосочетания, которые не существуют в целевом языке, и которые не соответствуют нормам целевого языка и не соответствуют контексту текста, являются лексическими ошибками. В русском переводе лингвистического ландшафта больше всего лексических ошибок, в основном: семантические ошибки, ошибки в словосочетаниях, ошибки в порядке слов, лексическая избыточность, механический перевод и т.д. Подобные ошибки по большей части вызваны уровнем переводчика.

Семантические ошибки

Лексические ошибки в семантическом содержании возникают из-за неправильного понимания переводчиком значения слов или из-за случайного выбора слова без тщательного разбора, неправильные формулировки могут передать неверную информацию и вызвать недопонимание у людей. Например, 景区出口 (выход) неправильно переводится как «экспорт», эти оба слова имеют значение «出口», первое означает «выезд с дороги или выход из станции», а второе является экономическим термином, означающим «экспорт товаров и средств в зарубежные страны». Очевидно, что «экспорт» здесь используется ненадлежащим образом. Если доискиваться причины данной ошибки, то она может быть связана с недостаточным базовым владением переводчиком русским языком или с не усвоением разницы между двумя словами, либо вызвана имитацией английского слова *exit*, также она может быть вызвана использованием специальных программ для перевода. Неправильное толкование значения слов тоже является часто встречающейся ошибкой при переводе вывесок (табличек, указателей) на русский язык. Например, 观景台 переводят как «заповедник», что на русском языке означает «охраняемая природная территория», это не соответствует значению первоначального текста, правильный перевод – *смотровая площадка*.

Ошибки в словосочетаниях

При группировке слов часто есть ограничение по значению, риторическим атрибутам, эмоциональной окраске и грамматическим характеристикам, вовсе не все слова могут сочетаться друг с другом. Ошибки лексической сочетаемости лингвистического ландшафта при переводе на русский язык в основном из-за употребления сочетаний прилагательное-существительное и глагол-существительное, а также устойчивых словосочетаний. Например, 冰峪沟 неправильно переводят как «ледовый овраг», грамматически прилагательное

«ледовый» можно употреблять с существительным «овраг», но с точки зрения семантики сочетание двух этих слов будет означать «ледяной каньон», что очень сложно для понимания, ведь 冰峪沟 означает снежный хребет ледяной горы в зимнее время, по-этому перевести нужно как «ледяной овраг».

Ошибки в порядке слов

Русский язык – типичный флективный язык, в котором при всем том, что порядок слов относительно гибкий, грамматическая связь между словосочетаниями, словами в предложении в основном выражается в морфологическом изменении. Но порядок слов, как важное семантическое и структурное средство, не может быть произвольно изменен, т.к. порой это может привести к изменениям в значении слов и предложения. В большинстве словосочетаниях русскоязычного ландшафта часто встречаются ошибки в порядке слов, а именно: перестановка прилагательного с существительным, перестановка предлога и существительного, и т.д. [4, с. 25]. Например, 清真饺子馆 переводят как «пельменная мусульманская», в соответствии с распределением пассивное существительное должно быть после доминирующего прилагательного или глагола, поэтому 清真饺子馆 следует переводить как «мусульманская пельменная».

Лексическая избыточность

Использование лишних слов в переводе приводит к дублированию содержания перевода. Например, расположенная на выходе из ландшафтного парка вывеска «выход из живописного района», этот перевод содержит две ошибки. Во-первых, 景区 означает место, которое могут посетить туристы, отдохнуть и провести время, поэтому следует перевести как «туристическая зона», а «живописный район» означает красивое, живописное место, а не туристическую достопримечательность. Хотя избыточность информации не влияет на понимание перевода, но она не соответствует языковым характеристикам общественных знаков и является перегруженной, запутанной. Слово «выход» обладает чёткой указательной функцией, а слова «из туристической зоны» могут быть пропущены и не переводиться.

Механический перевод

В соответствии с буквальным значением китайского языка дословный и подстрочный перевод имеет особенности китайского языка и по форме является русским языком, но с точки зрения сочетаемости слов и грамматического выражения не соответствует привычкам русского языка. Хотя иностранцы могут понять написанное, тем не менее они не могут осмыслить и принять такой перевод. Такого рода ошибки также называют русский язык китайского образца. Например, информационная табличка у моря 禁止游泳 дословно переводится как «запрещено купаться», без учёта правил порядка слов русского языка. «Купаться (купание)» является

подлежащим, «запрещено» является сказуемым, поэтому правильным переводом будет – *купаться (купание) запрещено*. Другой пример: 观光车乘车入口 (экскурсионный автомобиль вход), этот перевод представляет собой всего лишь дословный мертвый перевод, а правильный перевод – *въезд для экскурсионного автобуса*.

Грамматические ошибки

Грамматика – это раздел языкознания, изучающий строй слова и его формоизменение, а также законы строения и употребления слов и предложений, включает в себя морфологию и синтаксис. Языковые особенности лингвистического ландшафта: с морфологической точки зрения – это обширное использование существительных, глаголов, отглагольных существительных, словосочетаний; с синтаксической точки зрения – это использование настоящего времени, повелительных и неполных предложений. Исследуемые в этой статье лингвистические ландшафты по большей части представляют собой слова и словосочетания, предложений очень мало, их основными грамматическими ошибкам являются: ошибки в единственном и множественном числах имен существительных, ошибки в использовании словоизменений и падежей, пропуски, неправильное применение и избыточность предлогов. Большинство этих ошибок вызваны отсутствием у переводчика базовых навыков владения русским языком.

Ошибки в единственном и множественном числах имен существительных

Изменения в единственном и множественном числах имен существительных являются одной из лингвистических особенностей флективного языка. Грамматическое значение единственного и множественного чисел имен существительных отражает внешнее лингвистическое различие между русским и китайским языками. Однако не каждое существительное русского языка имеет форму единственного и множественного чисел. Большинство собирательных существительных, абстрактных существительных, вещественных существительных и собственных существительных имеют только форму единственного числа. Некоторые вещественные существительные, абстрактные существительные, собирательные существительные и существительные, представляющие парные вещи и т.д. имеют только формы множественного числа, это именно те существительные, которые часто подвержены ошибкам. Например, табличка 儿童服装 (детские одежды), слово 服装 (одежда) является собирательным существительным и не употребляется в форме множественного числа, поэтому правильный перевод – *детская одежда*.

Ошибки в использовании словоизменений и падежей

Русский язык – это язык с богатыми морфологическими изменениями, существительные изменяются

по родам, числам и падежам. Глаголы изменяются по лицам, числам и падежам. Прилагательные имеют полную и краткую формы. В лингвистическом ландшафте перевода на русский язык часто встречаются ошибки в изменении существительных, глаголов и прилагательных, например: *小心地滑* (Осторожно скользкие!), прилагательное «скользкие» по неизвестной причине используется в полной форме, а за этим причине используется нет измененного существительного, перевод грамматически неправильный, поэтому «скользкие» следует исправить на краткую форму «скользко», или после полного прилагательного добавить существительное *пол* (Осторожно, скользкий пол!). Ниже приведен пример полностью неправильного перевода: *酒店沙滩属于公共区域, 请妥善保管好自己的财物* (Пляж отеля общей ответственность за личные вещи не несет!). А правильный перевод – *Пляж отеля является общественной зоной, пожалуйста, следите за своими вещами*. В неправильном переводе не хватает именного сказуемого, причем в первоначальном тексте есть модальные частицы для выражения вежливой просьбы *请* (пожалуйста), поэтому глагол должен быть в повелительной форме.

Пропуски, неправильное употребление, избыточность предлогов

Предлоги – это служебные слова, которые используются для выражения взаимосвязи между объектами, объектом и действием. В основном они отражают грамматическое значение, выражают различные грамматические отношения между словами. В лингвистическом ландшафте в переводе на русский язык часто встречаются пропуски, неправильное употребление, избыточность предлогов. Например, *请爱护环境卫生* (Пожалуйста, заботьтесь об гигиене окружающей среды). В этом примере предлог «об» должен быть «о». Ещё пример, *当心跌落* переведено как «во избежание падения», структура предлога «во избежание» (为...起见) обычно используется как наречие в предложении и не может использоваться отдельно, объявление предназначено для напоминания туристам смотреть под ноги в целях избежать падения, функция напоминания оригинального текста не отражена в переводе, правильный перевод – *Осторожно! Избегайте падения* (*Осторожно! Можно упасть!*), подобными структурами перевода являются: *Осторожно! Ступенька!* *Осторожно! Крутой спуск!*

Культурное несоответствие

Перевод – это разновидность межкультурной коммуникации. Теоретик перевода Евгений А. Нида считает, что для действительно успешного перевода важнее быть знакомым с двумя культурами, чем владеть двумя языками, потому что слова имеют смысл только в том культурном контексте, в котором они функционируют [5, с. 160]. Языковые ландшафты с культурными особенностями можно разделить на две категории: первая заключается в том, что

исходный текст содержит культурные элементы, а другая заключается в том, что сам целевой язык имеет фиксированный способ выражения, который является воплощением культуры целевого языка. Например, *爱护花草, 人人有责* (Беречь цветы и травы – долг каждого человека). Этот прием перевода не является подлинным, а часто употребляемый образец перевода – *Берегите растения*. Еще пример, широко используемый общественный знак охраны окружающей среды *保护环境, 功在当代, 利在千秋* (Защищать окружающую среду, подвиги наших дней, благо для потомков) – полностью подстрочный мертвый перевод, не отражающий важность построения экологической культуры, верный перевод таков: *Вклад в защиту окружающей среды сегодня – польза на долгие годы*.

Заключение

Перевод как разновидность межъязыковой коммуникации, является важным средством для культурного экспорта, и изучение перевода туристического ландшафта будет способствовать развитию внешней пропаганды и туризма в нашей провинции, а также способствовать продвижению китайской культуры за рубежом. Ляонин обладает богатыми природными и культурными ресурсами, является родиной маньчжурской культуры и династии Цин, и имеет важное значение для развития туризма. Из приведенного выше анализа видно, что в русском переводе туристического лингвистического ландшафта очень много ошибок, которые затрагивают практически все уровни языка и культуры. В связи с тем, что все больше и больше российских туристов приезжают в Ляонин, необходимо срочно стандартизировать перевод туристического лингвистического ландшафта на русский язык. Только совместными усилиями всех сторон лингвистический ландшафт может действительно стать для России окном для понимания Китая и ознакомления с ним, в полной мере раскрыть важную роль туризма во внешнеэкономическом и культурном обменах, вследствие чего создать хороший имидж Китая.

Литература

1. Landry, Bourhis. Linguistic landscape and ethno-linguistic vitality : An empirical study // Journal of Language and Social Psychology. 1997, Vol. 16. P. 23–49.
2. Голикова Т.А. Методология лингвокультурных исследований в России: аналитико-тематический обзор // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Философия». 2020. № 4 (54). С. 149–166.
3. Федорова Л.Л. Языковой ландшафт: город и толпа. // Вестник Новосибир. гос. ун-та. Серия: История, филология, 2014, Т. 13, вып.6: Журналистика, 70–80.
4. Лю Лифэнь, Лю Сюцзюань, Бао Сюэ. Исследование перевода с китайского языка на рус-

- ский язык в лингвистическом ландшафте Китая [J] Русский язык в Китае, 2018 (1): 20–30
5. Лю Лифэнь, Пань Иншань. Дисгармония в переводе языкового ландшафта на русский язык [J] Китайские переводчики, 2020 (2): 154–162

PROBLEMS OF TRANSLATING THE DESIGNATIONS OF TOURIST LANDSCAPE OBJECTS INTO RUSSIAN: ON THE EXAMPLE OF LIAONING PROVINCE (CHINA)

Yang Fang

Shenyang Ligong University

The translating quality of the linguistic landscape reflects a city's cultural soft power, directly affecting the healthy development of local tourism. The standardized linguistic landscapes will provide convenience for tourists in the scenic spots, and enhance the image of the city as well. By investigating the distribution and translation of Russian linguistic landscape in Liaoning, we find that the Russian linguistic landscape is mainly distributed in cities with more tourists or shoppers from Russian speaking countries. In the Russian translation of the linguistic landscape in these cities exists many errors in orthography, vocabulary, grammar and culture. This paper aims to analyze and correct those errors, standardizing the Russian

translation of linguistic landscape, and providing a basis for the government to formulate relevant policies and standardize the linguistic landscape.

Keywords: scenic spots, Linguistic landscape, Russian translation, error analysis.

References

1. Landry, Bourhis. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality : An empirical study // Journal of Language and Social Psychology. 1997, Vol. 16. P. 23–49.
2. Golikova T.A. Methodology of linguistic landscape research in Russia: Analytical and thematic review // Bulletin of Tver State University. The series "Philosophy". 2020. No. 4 (54). pp. 149–166.
3. Fedorova L.L. Linguistic landscape: the city and the crowd. // Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: History, Philology, 2014, Vol.13, issue 6: Journalism, 70–80.
4. Liu Lifan, Liu Xiujuan, Bao Xue. Research of translation from Chinese into Russian in the linguistic landscape of China [J] Teaching Russian in China, 2018 (1): 20–30
5. Liu Lifan, Pan Yingshan. Analysis of dysfunctional factors in Russian translation of language landscape [J] Chinese Translators Journal, 2020 (2): 154–162