

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>Герасимов А.В.</i> Развитие методологии реализации иммерсивных технологий при обучении детей старшего дошкольного возраста.....	6
<i>Гофман А.А., Казначеев В.А.</i> Некоторые особенности стрелковой подготовки спортсменов в летнем служебном биатлоне.....	9
<i>Исаченко С.В., Бажанова А.Г., Потапова В.Н.</i> Реализация педагогического потенциала аудиовизуальных материалов: на примере учебно-документальных фильмов в преподавании Истории.....	12
<i>Ковалева Ю.А.</i> О роли междисциплинарных связей и преемственности дисциплин при подготовке будущих юристов.....	17
<i>Льонг Туан Ань.</i> Развитие образовательной деятельности образовательных учреждений Министерства общественной безопасности Вьетнама.....	20
<i>Мельникова Э.Ф.</i> Взаимозависимость интернет-зависимости и низкой самооценки студентов: особенности формирования в условиях педагогической среды вуза.....	24
<i>Погорельский А.Н.</i> Социально-экономические и политические факторы как предпосылки формирования и развития высшего образования в Херсонской области конца XIX начала XX века.....	30
<i>Попкова Ю.Р.</i> Подходы к развитию проектно-исследовательских способностей студентов вуза в российском и международном педагогическом дискурсе.....	34
<i>Самохина В.М.</i> Цифровые инструменты преподавателя для организации обучения.....	41
<i>Льонг Туан Ань.</i> Современное состояние деятельности по формированию культуры в академиях министерства общественной безопасности Вьетнама.....	44
<i>Рындак В.Г., Снурницына Ю.М.</i> Финансовая грамотность младших школьников: к вопросу понятия «благотворительность» в категориальном аппарате.....	48
<i>Вилкова А.В., Хайрутдинова И.В., Якупов Ф.А.</i> Проблема разграничения понятий «обучаемый» и «обучающийся» в профессиональном образовании в системе правоохранительных органов.....	57

Учредитель: ООО «РУСАЙНС»

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Далгатов Магомед Магомедович – заведующий кафедрой психологии Дагестанского государственного педагогического университета, главный внештатный специалист по медицинской психологии Северо-Кавказского федерального округа, главный внештатный психолог Министерства образования и науки Республики Дагестан, член федерального УМО в системе высшего образования по укрупненным группам специальностей и направлений подготовки 37.00.00 «Психологические науки»; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., и.о. декана факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейфа Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики, проректор по учебной и научной работе Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, академик РАЕ, Почетный работник системы высшего профессионального образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.- корр. РАО, д-р пед. наук, проф., член-корреспондент Российской академии образования; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.- корр. РАО, д-р пед. наук, проф., профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Уральский государственный педагогический университет; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., вице-президент Академии профессионального образования; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фурьева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет 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 культуры Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акумуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц.; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф.; **Клейберг Юрий Александрович** – акад. РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчуева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **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; **Солоница Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, профессор кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., зав. кафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет

Главный редактор:

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

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

Тираж 300 экз. Формат А4. Подписано в печать: 30.08.2024 Цена свободная

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

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

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Антипина Ю.В.</i> Применение упражнений стиля борьбы капоэйры для улучшения координационных способностей студентов	61
<i>Ганеева А.Р., Куровский С.В., Мишин Д.А.</i> Методика обучения студентов в условиях цифровизации (на примере математических дисциплин)	64
<i>Зинкевич Е.Р.</i> Исследовательский подход к организации контроля сформированности у обучающихся учебных умений работать с научной литературой	71
<i>Клишкова Н.В., Максимова М.В., Новикова Н.Г.</i> Методические аспекты воспитательной работы в высших учебных заведениях: современные вызовы и перспективы	76
<i>Лукьянова Ю.И., Стрелкова Е.Ю.</i> Особенности чтения как когнитивного процесса в реалиях современной цифровой эпохи	81
<i>Оправхата С.Е.</i> Особенности возрастной динамики развития «чувства времени» у школьников	87
<i>Петрова С.-К.В.</i> Применение педагогической технологии «взаимного обучения» на элективных занятиях по русскому языку в условиях средней школы	91
<i>Дашкевич Л.Ф., Подольская О.В., Козина О.В., Сурдина Е.В.</i> Организация работы разговорного языкового клуба в вузе	94
<i>Рассада С.А.</i> Использование коммуникативно-когнитивного подхода в обучении иноязычной грамматике	100
<i>Сметанкина Л.В.</i> Методики обучения гуманитарным дисциплинам, формирующие условия развития ценностной ориентации патриотизма у курсантов военных вузов	103
<i>Смирнов С.В., Ибрагимов Э.Р.</i> Образ и судьба Американского Юга в романе М. Митчелл «Унесенные ветром»	108
<i>Хацаева Д.Т., Сопоев А.Ю., Цабиев В.О.</i> Методология развития профессиональной лексической компетенции у будущих преподавателей иностранных языков	111
<i>Фрезе О.В.</i> Технология организации групповых форм работы при обучении устному общению студентов языковых факультетов вуза	115
<i>Черепкова О.О.</i> Развитие методик дистанционного обучения письменному деловому общению: на примере студентов инженерных специальностей	121
<i>Швецова О.А.</i> Возможности и ограничения применения технологий оценивания знаний английского языка обучающихся: на примере студентов технических вузов	126

<i>Хацаева Д.Т., Кучиева И.Т., Цабиев В.О., Сопоев А.Ю.</i> Педагогические условия реализации культурологического компонента в рамках дисциплин «Иностранный язык» и «Латинский язык»: обобщение опыта медицинской академии	131
---	-----

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Абубакаров А.Х.</i> Разработка педагогической технологии формирования готовности студентов к кросс-культурной коммуникации	135
<i>Баталова Д.В.</i> Развитие методики диагностики готовности студентов вузов к профессиональной самореализации	140
<i>Драгомирова Е.А.</i> Обзор проблем и перспективы развития высшего образования в сфере подготовки специалистов для судебной системы	146
<i>Евсеев В.В., Поздеева Е.Г., Сафонова А.С., Тучкевич Е.И.</i> Трансформация образовательной экосистемы: роль цифровой коммуникации	150
<i>Жаркова С.В.</i> Исследование выраженности прокрастинации у педагогов общеобразовательных организаций, проявляющейся в профессиональной деятельности	156
<i>Ильина Н.Н., Ульяшин Н.И.</i> Практико-ориентированные образовательные технологии, моделируемые средой профессионально-педагогического вуза	162
<i>Кошевская Н.С.</i> Анализ содержательного аспекта образовательной технологии парного самопроектирования	169
<i>Крамаренко Ю.А.</i> Педагогические условия формирования социальной успешности студентов в условиях вуза	173
<i>Новгородцева Т.Ю., Бурдуковская А.В., Иванова Е.Н., Пегасова Н.А., Новгородцева Я.В.</i> Оценка уровня сформированности патриотизма будущих педагогов	176
<i>Расумов Ю.Ш.</i> Организационно-педагогические особенности применения в образовательном процессе университета дисциплины по выбору «Информационно-аналитическая деятельность юриста в онлайн-среде»	182
<i>Хань Эньхуэй, Савинов А.М.</i> История подготовки графических дизайнеров в России и Китае: общие черты и особенности	187
<i>Храмцова Е.Г.</i> Обучение дисциплине «педиатрия» студентов лечебного факультета: роль методов дистанционного обучения в образовательном процессе	192
<i>Шестакова Т.А.</i> Возможность и перспективы использования современных «арт-технологий» в структуре подготовки будущих специалистов по физической культуре и спорту	198

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Троцевская А.С. Системы оценок школьников в разных странах и их влияние на успехи детей в учебе и дальнейшее карьерное развитие во взрослом возрасте 202

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Васюк В.В., Майсс М.Р. Выявление особенностей эквиритмического перевода англоязычной песни на русский язык (на материале песни «Is This It» группы «The Strokes») 207

Елисеева К.С. Исследование феномена лингвистической глобализации в китайском языке на основе нового практического курса китайского языка Лю Сюня 213

Ефремова Г.А. Инолингвокультурный субстрат в составе тематических групп в транслингвальной литературе 219

Имаева Е.З., Имаева Г.З. Грамматика и лексика на занятиях по английскому языку 224

Литвяк О.В., Скрипичникова Н.С. Гендерные аспекты использования эмодзи в англоязычном политическом дискурсе 227

Насильников Е.В. Философские предпосылки дискурс-анализа в работах Т.А. Ван Дейка 235

Островская К.З. Метаконцепт «путь-дорога» в ракурсе нарратологии: сопоставление концепций В.Я. Проппа и Дж. Кэмпбелла 240

Цирулев А.Ф. О принципах психологического письма в трилогиях Л.Н. Толстого и М. Горького 244

Литвяк О.В. Гендерные стереотипы в языке немецкой рекламы парфюмерии: анализ лингвистических средств привлечения внимания и побуждения к покупке 250

Подгорбунская И.Г. Роль масштабной фрактальности в развитии английского, немецкого и русского языков 255

Служаева О.О. К вопросу атрибуции духовных песен А.М. Добролюбова 260

Хрущева Т.В., Титова Д.В. Способы манифестации и передачи художественного конфликта (на примере американского телевизионного сериала “LOST” и его перевода на русский язык) 266

Тыринов С.В. Имя собственное-антропоним с артиклем во французских грамматиках XVIII века 273

Потиенко Д.А., Хрущева Т.В. Проблематика эквиритмического перевода песенного текста 280

Цирулев А.Ф. Онтологическая природа психологического письма Л. Стерна и Л. Толстого 285

Чжан Ли. Литературный обзор исследования ценностей в русской детской литературе 292

Чжэн Е. Лексический повтор в речи персонажей в прозе А.П. Чехова 299

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Gerasimov A.V.</i> Development of methodology for implementing immersive technologies in teaching older preschool children	6
<i>Goffman A.A., Kaznacheev V.A.</i> Some features of the shooting training of athletes in summer service biathlon	9
<i>Isachenko S.V., Bazhanova A.G., Potapova V.N.</i> Realization of the pedagogical potential of audiovisual materials: the example of educational documentaries in teaching History	12
<i>Kovaleva Yu.A.</i> The role of interdisciplinary links and continuity of disciplines in the education of future lawyers ...	17
<i>Luong Tuan Anh</i> , Development of educational activities of educational institutions of the Ministry of Public Security of Vietnam	20
<i>Melnikova E.F.</i> Interdependence of internet addiction and low self-esteem of students: features of formation in the teaching environment of a university	24
<i>Pohorelskyi A.N.</i> Socio-economic and political factors as prerequisites for the formation and development of higher education in the Kherson region at the end of the XIX-th and beginning of the XX-th centuries	30
<i>Popkova Yu.R.</i> Approaches to the development of design and research abilities of university students in Russian and international pedagogical discourse	34
<i>Samokhina V.M.</i> Digital tools for teachers to organize learning	41
<i>Luong Tuan Anh</i> Current state of culture-development activities in the academies of the ministry of public security of Vietnam	44
<i>Ryndak V.G., Snurnitsyna Yu.M.</i> Financial literacy of primary school children: on the issue of the concept of "charity" in the categorical apparatus	48
<i>Vilkova A.V., Khairutdinova I.V., Yakupov F.A.</i> The problem of deferring the concepts of «trainee» and «learner» in professional education in the law enforcement system	57

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Antipina Yu.V.</i> Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation Using Capoeira Fighting Style Exercises to Improve Female Students' Coordination Abilities	61
<i>Ganeeva A.R., Kurovsky S.V., Mishin D.A.</i> Methods of teaching students in the context of digitalization (using mathematical disciplines as an example)	64
<i>Zinkevich E.R.</i> Research approach to the organization of control of formation of students' educational skills to work with scientific literature	71
<i>Klishkova N.V., Maksimova M.V., Novikova N.G.</i> Methodological aspects of educational work in higher education institutions: modern challenges and prospects	76

<i>Lukyanova Yu.I., Strelkova E.Yu.</i> Features of reading as a cognitive process in the realities of the modern digital age	81
<i>Opravkhata S.Je.</i> Peculiarities of age-related dynamics of development of the "Sense of Time" in schoolchildren	87
<i>Petrova S.-K. V.</i> Application of pedagogical technology of "Peer-to-peer" in elective classes in the Russian language in a secondary school	91
<i>Dashkevich L.F., Podolskaya O.V., Kozina O.V., Surdina E.V.</i> The organisation of the english speaking club at the university	94
<i>Rassada S.A.</i> The use of a communicative and cognitive approach in teaching foreign language grammar	100
<i>Smetankina L.V.</i> Methods of teaching humanitarian disciplines that form the conditions for the development of value orientation of patriotism in cadets of military universities	103
<i>Smirnov S.V., Ibragimova E.R.</i> The image and destiny of the American South in M. Mitchell's novel "Gone with the wind"	108
<i>Khatsayeva Dz.T., Sopoev A.Yu., Tsbiev V.O.</i> Methodology for the development of professional lexical competence in future teachers of foreign languages	111
<i>Freze O.V.</i> Technology of organizing group work in teaching oral communication to students of language faculties of the university	115
<i>Cherepkova O.O.</i> Development of distance learning methods for written business communication: the example of engineering students	121
<i>Shvetsova O.A.</i> Possibilities and limitations of using technologies for assessing students' English language knowledge: using the example of students from technical universities	126
<i>Khatsayeva D.T., Kuchieva I.T., Tsbiev V.O., Sopoev A. Yu.</i> Pedagogical conditions for the implementation of the cultural component within the disciplines "Foreign language" and "Latin language": generalization of the experience of the medical academy	131

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Abubakarov A.K.</i> Development of pedagogical technology for developing students' readiness for cross-cultural communication	135
<i>Batalova D.V.</i> Development of a methodology for diagnosing university students' readiness for professional self-realization	140
<i>Dragomirova E.A.</i> Review of problems and prospects for the development of higher education in the field of training specialists for the judicial system	146
<i>Evseev V.V., Pozdeeva E.G., Safonova A.S., Tuchkevich E.I.</i> Transformation of the educational ecosystem: the role of digital communication	150

<i>Zharkova S.V.</i> The study of the severity of procrastination among teachers of general education organizations, manifested in professional activity	156	<i>Eliseeva K.S.</i> Research of the phenomenon of linguistic globalization in the chinese language based on Liu Xun's educational-methodical complex "new practical course of the chinese language"	213
<i>Irina N.N., Ulyashin N.I.</i> Practice-oriented educational technologies modeled by the environment of a professional and pedagogical university	162	<i>Efremova G.A.</i> Theme groups of a foreign language cultural substrate in translanguing literature.....	219
<i>Koshevaya N.S.</i> Analysis of the substantive aspect of the educational technology of paired self-projection	169	<i>Imaeva E.Z., Imaeva G.Z.</i> Grammar and vocabulary in english classes	224
<i>Kramarenko Yu.A.</i> Pedagogical conditions for the formation of social success of students in the context of a university	173	<i>Litvyak O.V., Skripichnikova N.S.</i> Gender aspects of emoticon use in english-language political communication	227
<i>Burdukovskaya A.V., Novgorodtseva T.Yu., Ivanova E.N., Pegasova N.A., Novgorodtseva Ya.V.</i> Assessment of the level of formation of patriotism of future teachers.....	176	<i>Nasilnikov E.V.</i> Philosophical prerequisites of discourse analysis in the works of T.A. Van Dijk.....	235
<i>Rasumov Yu.Sh.</i> Organizational and pedagogical features of the application of the elective discipline "Information and analytical activities of a lawyer in the online environment" in the educational process of the university	182	<i>Ostrovskaya K.Z.</i> Metaconcept „way“ in terms of narratology: reconciliation of models of V. Ya. Propp and J. Campbell	240
<i>Han Enhui, Savinov A.M.</i> History of training graphic designers in Russia and China: common features and features.....	187	<i>Tsirulev A.F.</i> On the principles of psychological writing in the trilogies of L.N. Tolstoy and M. Gorky.....	244
<i>Khramtsova E.G.</i> Education in the discipline "pediatrics" for students of medical faculty: the role of distance learning methods in the educational process	192	<i>Litvyak O.V.</i> Gender stereotypes in the language of german perfume advertising: an analysis of linguistic means of attracting attention and encouraging purchase	250
<i>Shestakova T.A.</i> Possibilities and prospects of using modern "art technologies" in the structure of training future specialists in physical education and sports	198	<i>Podgorbunskaya I.G.</i> The Role of Large-Scale Fractality in the Development of English, German, and Russian Languages	255
PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION		<i>Sluzhaeva O.O.</i> On the issue of attribution of A.M. Dobroljubov's spiritual songs.....	260
<i>Trotsevskaya A.S.</i> Assessment systems of schoolchildren in different countries and their impact on children's academic success and further career development in adulthood	202	<i>Khrushcheva T.V., Titova D.V.</i> Ways of manifestation and rendering of artistic conflict (using the example of the american television series "LOST" and its translation into russian)	266
LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES		<i>Tyrinov S.V.</i> The anthroponym with the article in the French grammars of the XVIII century	273
<i>Vasyuk V.V., Maiss M.R.</i> Peculiarities of the equirhythmic translation of an english-language song into russian (based on the song "Is This It" by the strokes).....	207	<i>Potienko D.A., Khrushcheva T.V.</i> The problems of the equirhythmic translation of the song text	280
		<i>Tsirulev A.F.</i> The ontological nature of psychological writing by L. Stern and L. Tolstoy	285
		<i>Zhang Li.</i> Literary Review of Values Research in Russian Children's Literature	292
		<i>Zheng Ye.</i> Lexical repetition in the speech of characters in the prose of A.P. Chekhov	299

Развитие методологии реализации иммерсивных технологий при обучении детей старшего дошкольного возраста

Герасимов Антон Владимирович,

аспирант, кафедра «Педагогика и психология», ФГБОУ ВО
«Тольяттинский государственный университет»
E-mail: antgerasimov01@gmail.com

Цель: теоретическое обоснование и анализ возможностей вовлечения детей старшего дошкольного возраста в образовательный процесс с использованием иммерсивных технологий в рамках отечественной дошкольной педагогики. Статья направлена на выявление потенциала виртуальной и дополненной реальности, а также других иммерсивных технологий в развитии мотивации к обучению и активного участия детей в учебной деятельности.

Метод: методологический подход основан на теоретическом анализе существующей научной литературы и опыта применения иммерсивных технологий в образовательных контекстах. Основными методами исследования являются контент-анализ, сравнительно-исторический анализ, а также системный анализ.

Результат: Теоретический анализ показал, что иммерсивные технологии, такие как виртуальная и дополненная реальность, обладают значительным потенциалом для вовлечения детей старшего дошкольного возраста в образовательный процесс. Эти технологии способны создавать увлекательные и интерактивные образовательные среды, которые стимулируют интерес детей к обучению и способствуют более глубокому усвоению знаний. В то же время, применение иммерсивных технологий в отечественной дошкольной педагогике сталкивается с рядом вызовов, включая необходимость адаптации педагогических методов, техническую подготовку педагогов, а также учет психологических и физиологических особенностей детей данного возраста.

Выводы: Иммерсивные технологии представляют собой перспективный инструмент для повышения вовлеченности детей в дошкольное образование, однако их успешное применение требует комплексного подхода. Педагоги должны быть готовы к изменениям в методах обучения, обеспечивающих оптимальное использование этих технологий. Кроме того, необходимо учитывать возможные риски и ограничения, связанные с использованием иммерсивных технологий в раннем возрасте, и разрабатывать рекомендации по их безопасному и эффективному внедрению.

Ключевые слова: дошкольное образование, иммерсивные технологии, вовлеченность, старший дошкольный возраст, виртуальная реальность, дополненная реальность, педагогическая теория.

Современное дошкольное образование сталкивается с рядом вызовов, связанных с необходимостью адаптации образовательных практик к требованиям цифровой эпохи. Одной из ключевых задач является повышение вовлеченности детей в образовательный процесс, что особенно актуально для детей старшего дошкольного возраста, находящихся на пороге перехода к школьному обучению. В этом контексте особый интерес представляют иммерсивные технологии, которые способны существенно изменить способы взаимодействия детей с учебным материалом и образовательной средой в целом.

Иммерсивные технологии, такие как виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR), предоставляют новые возможности для создания интерактивных и многомерных образовательных сред.

Они позволяют детям не просто воспринимать информацию, но и активно взаимодействовать с ней, что может значительно повысить мотивацию к обучению и способствовать более глубокому усвоению знаний [1, с. 52].

Проблематика использования иммерсивных технологий в дошкольном образовании

Современные исследования в области дошкольного образования активно изучают влияние иммерсивных технологий на образовательный процесс. Исследования, проведенные как в России, так и за рубежом, показывают, что такие технологии могут существенно повысить мотивацию детей и улучшить усвоение учебного материала. Например, исследования в Финляндии и Южной Корее демонстрируют положительное влияние VR и AR на когнитивное развитие детей. В то же время, в российских условиях пока недостаточно разработаны методики применения этих технологий, что требует дополнительного изучения и адаптации.

Несмотря на явные преимущества, связанные с применением иммерсивных технологий в дошкольном образовании, существует ряд проблем, требующих тщательного анализа [2, с. 15]:

- внедрение таких технологий требует значительных ресурсов, как материальных, так и кадровых. Необходимы специально оборудованные пространства, программное обеспечение, а также подготовленные педагоги, обладающие навыками работы с этими технологиями;
- следует учитывать возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста. Для успешного использования иммерсивных технологий необходимо адаптировать образова-

тельные материалы таким образом, чтобы они соответствовали психологическим и физиологическим возможностям детей. Важно также понимать, что чрезмерное использование технологий может привести к негативным последствиям, таким как снижение социальной активности, ухудшение зрения и развитие зависимости от виртуальной среды.

Теоретический анализ показывает, что использование иммерсивных технологий в дошкольном образовании может способствовать решению ряда педагогических задач:

1. позволяют создать учебные ситуации, максимально приближенные к реальности, что способствует развитию у детей критического мышления, творческих способностей и навыков решения проблем. Например, с помощью виртуальной реальности дети могут совершать виртуальные экскурсии, изучать природные явления, погружаться в исторические эпохи и взаимодействовать с предметами, которые в реальной жизни недоступны;
2. иммерсивные технологии могут значительно повысить мотивацию детей к обучению. Интерактивные и игровые элементы, характерные для VR и AR, способствуют созданию позитивного эмоционального фона, что важно для поддержания интереса к учебе. Дети воспринимают такие занятия как игру, что снижает уровень тревожности и стресса, связанного с обучением;
3. использование иммерсивных технологий может способствовать индивидуализации обучения. VR и AR позволяют создавать образовательные программы, адаптированные к индивидуальным потребностям и интересам каждого ребенка, что особенно важно в дошкольном возрасте [3, с. 35].

Психологические аспекты использования иммерсивных технологий также требуют особого внимания. Виртуальная и дополненная реальность могут существенно влиять на эмоциональное развитие детей, вызывая как позитивные, так и негативные реакции. Важно учитывать индивидуальные психологические характеристики ребенка, такие как уровень тревожности и способность к адаптации. Введение иммерсивных технологий должно сопровождаться поддержкой со стороны психологов и педагогов, чтобы минимизировать возможные стрессовые реакции и создать благоприятную образовательную среду.

Основным преимуществом использования иммерсивных технологий в дошкольной педагогике является их способность значительно повышать вовлеченность детей в образовательный процесс. Интерактивность, наглядность и возможность непосредственного взаимодействия с учебным материалом делают обучение более увлекательным и доступным для детей [4, с. 109].

Несмотря на значительные преимущества, необходимо учитывать и возможные риски, связанные с использованием иммерсивных технологий.

Слишком долгое использование VR-устройств может вызвать утомляемость, головные боли и даже нарушение зрения. Для минимизации этих рисков следует строго соблюдать рекомендации по времени использования и регулярно проводить перерывы. Кроме того, важно следить за психологическим состоянием детей, так как длительное погружение в виртуальную среду может привести к снижению социальной активности и развитию зависимости от технологий.

Иммерсивные технологии представляют собой перспективный инструмент для повышения вовлеченности детей в образовательный процесс в дошкольных учреждениях. Однако их успешное применение требует тщательного подхода, включающего как подготовку педагогов, так и разработку адаптированных образовательных материалов. Важно также учитывать возрастные особенности детей и возможные риски, связанные с использованием этих технологий.

Рекомендации для дальнейших исследований и практического применения включают разработку методических рекомендаций для педагогов, а также проведение дополнительных исследований, направленных на изучение влияния иммерсивных технологий на развитие детей дошкольного возраста. Необходима также разработка стандартов и норм, регулирующих использование VR и AR в дошкольных учреждениях, чтобы обеспечить безопасность и эффективность их применения.

Для успешного внедрения иммерсивных технологий педагоги должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей. Рекомендуется проводить занятия с использованием VR и AR не более 15–20 минут за раз, комбинируя их с традиционными методами обучения. Также важно обеспечить педагогов необходимыми навыками и знаниями через специализированные тренинги и курсы повышения квалификации. Особое внимание следует уделить созданию безопасной образовательной среды, включая правильное использование оборудования и контроль за здоровьем детей.

Таким образом, использование иммерсивных технологий в отечественной дошкольной педагогике открывает новые возможности для повышения вовлеченности детей в образовательный процесс. При грамотном подходе и учете особенностей они могут стать мощным инструментом в арсенале современных педагогов, способствующим всестороннему развитию детей и подготовке их к дальнейшему обучению.

В перспективе дальнейшего развития использования иммерсивных технологий в дошкольной педагогике важно продолжать исследовать их влияние на различные аспекты развития детей. В частности, необходимы исследования, направленные на изучение долгосрочных эффектов применения VR и AR, а также разработка рекомендаций по их оптимальному использованию в разных образовательных контекстах. Кроме того, важно

проводить работу по созданию и внедрению стандартов и нормативов, регулирующих использование данных технологий в образовательных учреждениях, чтобы обеспечить их безопасность и эффективность.

Литература

1. Аммосова, Д.П. Технологии дополненной реальности как средство развития познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста / Д.П. Аммосова, А.П. Божедонова // Качество дошкольного образования: интеграция теории и практики: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Якутск, 20 апреля 2022 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2022. – С. 304–306. – EDN RWZZWB.
2. Ковалев, А.И. Технологии виртуальной реальности как средство развития современного ребенка / А.И. Ковалев, Ю.А. Старостина // Национальный психологический журнал. – 2020. – Т. 2, № 2(38). – С. 21–30. – DOI 10.11621/npj.2020.0202. – EDN RTDZDH.
3. Половченко, М.А. Использование VR в образовании / М.А. Половченко // Международный журнал информационных технологий и энергоэффективности. – 2023. – Т. 8, № 5–1(31). – С. 36–42. – EDN FWTPW.
4. Dybina, O.V. Implementation of the information and communication technologies into activities of a pedagogue / O.V. Dybina // The Impact of Information on Modern Humans: Conference proceedings, Nizhny Novgorod, 23–24 ноября 2017 года. Vol. 622. – Springer Nature Switzerland AG: Springer Nature Switzerland AG, 2018. – P. 107–113. – DOI 10.1007/978–3–319–75383–6_14. – EDN YUIEVK.

DEVELOPMENT OF METHODOLOGY FOR IMPLEMENTING IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Gerasimov A.V.

Togliatti State University

Objective: The objective of this article is to theoretically substantiate and analyze the possibilities of engaging older preschool children in the educational process using immersive technologies within the framework of Russian preschool pedagogy. The article aims to identify the potential of virtual and augmented reality, as well as other immersive technologies, in fostering motivation for learning and active participation of children in educational activities.

Method: The methodological approach of the article is based on a theoretical analysis of existing scientific literature and the experience of applying immersive technologies in educational contexts. The main research methods include content analysis, comparative-historical analysis, systems analysis.

Result: The theoretical analysis revealed that immersive technologies, such as virtual and augmented reality, hold significant potential for engaging older preschool children in the educational process. These technologies can create captivating and interactive educational environments that stimulate children's interest in learning and contribute to deeper knowledge acquisition. At the same time, the application of immersive technologies in Russian preschool pedagogy faces several challenges, including the need to adapt pedagogical methods, provide technical training for educators, and consider the psychological and physiological characteristics of children of this age.

Conclusions: Immersive technologies represent a promising tool for increasing children's engagement in preschool education, but their successful implementation requires a comprehensive approach. Educators must be prepared for changes in teaching methods that ensure the optimal use of these technologies. Additionally, potential risks and limitations associated with the use of immersive technologies at an early age must be considered, and recommendations for their safe and effective implementation should be developed.

Keywords: preschool education, immersive technologies, engagement, older preschool age, virtual reality, augmented reality, pedagogical theory.

References

1. Ammosova, D.P. Augmented reality technologies as a means of developing the cognitive interest of older preschool children / D.P. Ammosova, A.P. Bozhedonova // Quality of preschool education: integration of theory and practice: collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference, Yakutsk, April 20, 2022. – Kirov: Interregional Center for Innovative Technologies in Education, 2022. – P. 304–306. – EDN RWZZWB.
2. Kovalev, A. I., Starostina, Yu.A. Virtual reality technologies as a tool for the development of a modern child. National Psychological Journal. – 2020. – V. 2, No. 2 (38). – P. 21–30. – DOI 10.11621/npj.2020.0202. – EDN RTDZDH.
3. Polovchenko, M.A. The use of VR in education / M.A. Polovchenko // International Journal of Information Technologies and Energy Efficiency. – 2023. – V. 8, No. 5–1 (31). – P. 36–42. – EDN FWTPW.
4. Dybina, O.V. Implementation of the information and communication technologies into activities of a pedagogue / O.V. Dybina // The Impact of Information on Modern Humans: Conference proceedings, Nizhny Novgorod, 23–24 ноября 2017 года. Vol. 622. – Springer Nature Switzerland AG: Springer Nature Switzerland AG, 2018. – P. 107–113. – DOI 10.1007/978–3–319–75383–6_14. – EDN YUIEVK.

Некоторые особенности стрелковой подготовки спортсменов в летнем служебном биатлоне

Гофман Александр Анатольевич,

доцент кафедры огневой и тактико-специальной подготовки,
Владимирский юридический институт ФСИН России
E-mail: gofman2351@gmail.com

Казначеев Валерий Александрович,

кандидат психологических наук, доцент кафедры физической,
огневой и тактико-специальной подготовки, Самарский
юридический институт ФСИН России
E-mail: crimlaw@samlawin.ru

В статье рассматривается организация тренировочного процесса, спортсменов в стрельбе из пистолета Макарова в летнем служебном биатлоне. Раскрывается значение стрелковой подготовки как основы побед спортсменов в летнем служебном биатлоне. Авторы описывают ключевые моменты стрельбы из пистолета в подготовке спортсменов к соревнованиям. Проведенное исследование особенностей стрелковой подготовки спортсменов в летнем служебном биатлоне является актуальным и важным в контексте развития данного служебно-прикладного вида спорта. Результаты статьи могут помочь тренерам и спортсменам оптимизировать тренировочный процесс, улучшить стрелковое мастерство и повысить результативность выступлений. Важно изучать особенности подготовки спортсменов в условиях летнего служебного биатлона, с целью эффективного использования тренировочного времени в условиях выполнения служебных обязанностей.

Ключевые слова: летний служебный биатлон, стрельба из пистолета Макарова, спортсмены, тренировка без патрона.

Летний служебный биатлон, как уникальное сочетание кроссового бега и стрельбы, представляет собой вид спорта, требующий от спортсменов высокой степени мастерства в различных аспектах подготовки. В последние годы интерес к этому виду спорта значительно возрос, что связано не только с его зрелищностью, но и с практичностью. Важно отметить, что стрелковая подготовка занимает центральное место в системе подготовки спортсменов, так как именно от точности и стабильности стрельбы зачастую зависит итоговый результат соревнований [1].

Стрельба ведется из пистолета Макарова без каких-либо конструктивных изменений с натяжением спуска курка не менее 2 кг на двух огневых рубежах по 5 выстрелов на каждом.

В служебном биатлоне стрельба – наибольший резерв роста результатов большинства спортсменов. И совершенно очевидно, что при исключительно высокой плотности их результатов в беге использование выше упомянутых резервов может дать значительное преимущество тому или иному спортсмену. Но главные резервы лежат, конечно, не просто в улучшении быстроты и точности стрельбы одного-двух ведущих спортсменов каждой команды, а в улучшении стрелковой подготовки большего числа начинающих спортсменов данного вида спорта, в совершенствовании их обучения и тренировки.

Конечно, подобную задачу легче сформулировать, чем решать. Но уж такова судьба любой серьезной задачи. Заставить тренеров и спортсменов поломать голову, посмотреть, а затем путем проб и ошибок начать накапливать и фильтровать всё, что может быть взято «на вооружение». По мнению автора, первым этапом должно быть обобщение опыта, уже имеющегося в кроссовой подготовке, стрельбе из боевого оружия, биатлоне и в близких к ним видам спорта.

Основная трудность, а отсюда и не равноценность подхода к бегу и стрельбе в летнем служебном биатлоне, заключается в том, что все спортсмены начинали с легкой атлетики, лыжных гонок и т.п., а в стрельбе разбирались уже по ходу дела. Это вполне естественно, так как развитие функциональных возможностей организма легкоатлета должно начинаться раньше, да и путь этот длиннее, чем процесс освоения и совершенствования навыков стрельбы. И тем не менее, именно внешняя простота навыков ведения стрельбы из пистолета и легко достижимая в спокойных условиях точность попадания психологически расслабляют многих спортсме-

нов и не настраивает их на кропотливую работу по «шлифовке» основ стрельбы. По правилам соревнований нет ограничения стрельбы с одной или двух рук. Как показывает практика стрельба с двух рук предпочтительна, поэтому, необходимо учить начинающих спортсменов сразу же стрельбе с двух рук.

Несмотря на отличительные особенности стрельбы в служебном биатлоне, скажем так, «с ходу» в служебном биатлоне, следует помнить о необходимости соблюдения одного из основных принципов обучения – от простого к сложному. Нельзя ждать, что спортсмен, не овладевший техническими навыками стрельбы в спокойных условиях, наверстает упущенное в беге со стрельбой. В начале обучения тренер всем начинающим спортсменам сначала объясняет изготовку стрельбы из пистолета стоя с двух рук, куда и как целиться и как нажимать пальцем на спусковой крючок, и лишь проведя определенное количество тренировок со «спокойной» стрельбой переходит к стрельбе с бегом.

Одним из основных средств совершения стрелковой подготовки следует считать холостой стрелковый тренаж. Он может проводиться с более близкого расстояния, чем обычная стрельба, а дозировка определяется в зависимости от этапа подготовки. Тренировка без патрона даёт возможность тренеру осуществлять контроль отдельных элементов техники выстрела и всех действий, необходимых для меткой стрельбы. Уже с первых тренировок без патрона необходимо приучить начинающих спортсменов добросовестно и тщательно обрабатывать каждый «выстрел», как при действительной стрельбе. Внимательная и вдумчивая тренировка без патрона даёт возможность выявить и устранить ряд ошибок, которые трудно заметить при действительной стрельбе. Только такая тренировка может принести пользу.

При организации стрелковых тренировок с патроном, явным признаком того, что спортсмену можно приступать к увеличению скорости стрельбы и стрельбе на пульсе, является точная стрельба в покое. Спортсмен при овладении навыком стрельбы по мишени № 4 (грудная фигура) в состоянии покоя должен попадать все выстрелы район «восьмерки».

При проведении тренировок в скоростной стрельбе целесообразно проводить тренировку без патрона (7–8 серий по 5 выстрелов) в сочетании со стрельбой с патронами (2 серии по 5 выстрелов). Такое сочетание следует повторять 3–4 раза. Необходимо иметь в виду, что время на стрельбу (не считая времени на изготовку, поскольку она совершенствуется отдельно) постепенно сокращается. Кроме повышения быстроты стрельбы (если достигнуты высокие показатели скорострельности) значительное внимание следует уделять контролю за точностью. При оценке точности стрельбы учитывается площадь общего рассеивания пробойн в мишени (учитываются все выстрелы).

В связи с этим, в служебном биатлоне принято различать три вида подготовки: комплексную, беговую и стрелковую.

Разработка методики подготовки спортсменов летнего служебного биатлона является весьма актуальной задачей, тем более что в доступной литературе практические рекомендации по этому вопросу отсутствуют.

Комплексная тренировка – основная форма подготовки биатлонистов. Данная тренировка включает в себя все формы подготовки. Для достижения высоких результатов спортсмены уделяют внимание физической подготовке, психологической устойчивости, технике стрельбы и т.д. Тренировочный процесс организуется с учетом индивидуальных особенностей каждого спортсмена с обеспечением баланса между нагрузками и восстановлением.

Как известно, соревновательная деятельность спортсмена в служебном биатлоне требует специальных качеств, позволяющих вести результативную стрельбу из пистолета после больших физических нагрузок. Эти качества могут формироваться и совершенствоваться лишь в процессе комплексных тренировок.

Ряд ученых в своих исследованиях пришли к выводу о том, что основную трудность в летнем служебном биатлоне для спортсменов составляет стрельба сразу после физической нагрузки, в связи с чем при организации тренировочного процесса необходимо как можно чаще проводить комплексные тренировки [2, 3, 4].

Успешная стрельба в процессе интенсивной циклической нагрузки с малой затратой времени на огневом рубеже прежде всего зависит от тренированности спортсмена. Отличная стрельба в спокойном состоянии не является показателем того, что спортсмен может хорошо стрелять после интенсивной физической работы.

Напомним, что огневые рубежи по правилам соревнований располагаются в промежутках 1 и 2 км, т.е. стрельба ведется каждый километр прохождения дистанции. Значит, во время комплексных тренировок необходимо формировать у спортсменов навыки ведения быстрой и точной стрельбы после нагрузок, максимально приближенных по физиологическому воздействию к условиям соревновательной деятельности.

Сокращение времени на выстрелы даёт спортсмену большой резерв для улучшения общего результата в беге. Научиться быстро и в то же время точно стрелять – не такое легкое дело. Поэтому спортсмену необходимо систематически упражняться в сокращении времени, затраченном на подготовку и производство выстрелов, без ущерба результату стрельбы.

В заключение, можно сказать, что служебный биатлон – это высокодинамичный и требовательный вид спорта, который требует от спортсменов не только физической силы и выносливости, но и высокой степени концентрации, тактического мышления и психологической устойчивости. Успех

в служебном биатлоне достигается благодаря комплексному подходу к тренировкам, который включает в себя физическую, стрелковую, тактическую, психологическую и интеллектуальную подготовку. Стрелковая подготовка, в свою очередь, это многогранный и сложный процесс, требующий внимательного подхода и комплексного анализа. Успех в данном виде спорта зависит от множества факторов, и только системная работа над каждым из них может привести к желаемым результатам. Мы надеемся, что результаты нашего исследования будут полезны как для тренеров, так и для спортсменов, стремящихся к высоким спортивным результатам в летнем служебном биатлоне.

Литература

1. Байрамов С.А. Начальная подготовка стрелка-спортсмена в летнем служебном биатлоне / С.А. Байрамов, А.А. Жижилева // Физическая культура и спорт в структуре профессионального образования: ретроспектива, реальность и будущее: Сборник материалов межведомственного круглого стола, Иркутск, 23 ноября 2017 года / Ответственный редактор С.М. Струганов. – Иркутск: Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2017. – С. 162–167.
2. Сарбаев Р.С. Инновационные пути подготовки спортсменов, специализирующихся в служебном биатлоне: специальность 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сарбаев Рустам Салихович. – Москва, 2010. – 208 с.
3. Фокин В.В. Оптимизация структуры и содержания тренировочного процесса в служебном биатлоне: специальность 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педаго-

гических наук / Фокин Вячеслав Владимирович. – Москва, 2005. – 264 с.

4. Кулешова Е.В. Методические основы огневой подготовки начинающих спортсменов по летнему служебному биатлону, являющихся курсантами и слушателями высших учебных заведений Министерства внутренних дел России / Е.В. Кулешова, Д.М. Петров, В.В. Кузьмин // Мир науки. – 2018. – Т. 6, № 5. – С. 28.

SOME FEATURES OF THE SHOOTING TRAINING OF ATHLETES IN SUMMER SERVICE BIATHLON

Goffman A.A., Kaznacheev V.A.

Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Samara
Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia

The article discusses the organization of the training process, athletes in shooting from a Makarov pistol in the summer service biathlon. The importance of shooting training as the basis for athletes' victories in summer service biathlon is revealed. The authors describe the key moments of pistol shooting in preparing athletes for competitions. The conducted study of the features of shooting training of athletes in summer service biathlon is relevant and important in the context of the development of this service-applied sport. The results of the article can help coaches and athletes optimize the training process, improve shooting skills and increase performance. It is important to study the features of training athletes in the conditions of summer service biathlon, in order to effectively use training time in the performance of official duties.

Keywords: summer service biathlon, Makarov pistol shooting, athletes, training without a cartridge.

References

1. Bayramov S. A. (2017) "Initial training of a shooter-athlete in the summer service biathlon", Physical culture and sports in the structure of professional education: retrospective, reality and future, Irkutsk: East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, pp. 162–167.
2. Sarbaev R. S. (2010), "Innovative ways of training athletes specializing in service biathlon" specialty 13.00.04 «Theory and methodology of physical education, sports training, recreational and adaptive physical culture», dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences, Moscow.
3. Fokin V. V. (2005) "Optimization of the structure and content of the training process in service biathlon" specialty 13.00.04 "Theory and methodology of physical education, sports training, recreational and adaptive physical culture", dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences, Moscow.
4. Kuleshova E. V. (2018) "Methodological foundations of fire training of novice athletes in summer service biathlon who are cadets and students of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia", Online magazine «World of Science», Т. 6, № 5, pp. 28.

Реализация педагогического потенциала аудиовизуальных материалов: на примере учебно-документальных фильмов в преподавании Истории

Исаченко Сергей Владимирович,

кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин, Северо-Кавказский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»
E-mail: sergisach@yandex.ru

Бажанова Арменуи Георгиевна,

преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин, Северо-Кавказский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»
E-mail: kag2009@yandex.ru

Потапова Виктория Николаевна,

преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин, Северо-Кавказский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»
E-mail: sergisach@yandex.ru

В статье рассматривается, как использование аудиовизуальных материалов, таких как учебно-документальные фильмы, способствует формированию исторических знаний и развитию медиакомпетентности у студентов среднего профессионального образования. Авторы акцентируют внимание на методических аспектах создания учебно-документального кино и его влиянии на развитие критического мышления и аналитических навыков. Исследование подчеркивает, что создание таких фильмов не только активизирует учебный процесс, но и значительно увеличивает интерес студентов к изучаемым темам, что подтверждается множеством исследований в области медиаобразования. Авторы предлагают рекомендации по внедрению медиаобразовательных практик в учебный процесс, подчеркивая необходимость систематического и комплексного подхода. Важно отметить, что активное использование медиа в обучении помогает студентам лучше ориентироваться в информационном пространстве и осознанно использовать медиатексты в различных видах учебной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, учебно-документальное кино, аудиовизуальные ресурсы, медиаобразование, медиакомпетентность, критическое мышление, анализ медиатекста.

Введение

В системе современного образования медиаобразование занимает важное место, особенно в контексте изучения истории. Аудиовизуальные материалы становятся как объектом изучения, так и значимым методическим компонентом, позволяющим преподавателям разнообразить свои педагогические инструменты. На уроках истории игровое, документальное, учебное кино выступает мощным инструментом, который способствует не только усвоению учебного материала, но и формированию медиакомпетентности студентов. Этот подход соответствует требованиям новой компетентностно-ориентированной модели успешного обучения студентов среднего профессионального образования, что и обосновывает актуальность данной статьи [1, 6].

Целью данной статьи является рассмотрение возможностей интеграции учебно-документального фильма на уроках истории и его влияние на процесс формирования медиакомпетентности студентов среднего профессионального образования.

В отечественной методической литературе работа с учебно-документальным кино в основном сводится к общим размышлениям о его применении в учебном процессе. Недостаток систематических исследований делает сложным подтверждение его эффективности в формировании исторических знаний и медиакомпетентности студентов. Большинство существующих исследований сосредоточено на игровом кино, что ограничивает понимание потенциала учебно-документального кино [4]. Кроме того, различия в уровнях медиакомпетентности и критического мышления студентов влияют на их способность анализировать и интерпретировать информацию из документальных фильмов. Это создает разрыв в образовательном процессе, при котором некоторые студенты могут извлекать пользу, в то время как другие остаются в стороне.

Данное исследование основано на нескольких гипотезах: 1. Использование учебно-документального фильма как инструмента для изучения истории может способствовать развитию критического мышления и аналитических навыков у студентов, стимулировать рефлексию о представленных событиях, их интерпретации и значении. 2. В современной системе среднего профессионального образования, недостаточно используются разносторонние практики формирования медиакомпетентности молодёжи. 3. Создание учебно-документального фильма требует от студентов

работы в команде, что способствует развитию их коммуникативных и организационных навыков, поиска информации, что является ключевым элементом медиакомпетентности.

Для решения данной проблематики поставлены следующие задачи:

1. Провести исследования, направленные на выявление влияния учебно-документального кино на формирование исторических знаний и медиакомпетентности студентов. 2. Организовать проект, в рамках которого студенты создадут собственный учебно-документальный фильм на заданную историческую тему. Это поможет развить навыки работы с медиа, а также критического анализа медиаисточников. 3. Разработать методические рекомендации, которые помогут преподавателю эффективно интегрировать учебно-документальные фильмы в уроки истории, включая оценку их качества с точки зрения образовательной ценности и соответствия учебным целям.

Исследование проводилось на основе анализа и обобщения научной литературы и педагогических изысканий, касающихся развития медиакомпетентности обучающихся с использованием аудиовизуальной информации, а также моделирования медиаобразовательной среды. Полученные данные позволили проверить выдвинутые гипотезы и сформулировать выводы, а также определить направления для дальнейшей работы.

Изложение основного материала статьи

Для уточнения понятий обратимся к терминологии. На современном этапе термин медиа представляет набор средств и способов связи, которые используются для передачи различных видов информации от отправителя к получателю [7]. Медиаатекст – это конкретное сообщение с информацией, созданное с помощью медиа, например, статья, передача, клип или фильм [10. С. 39]. Медиакомпетентность представляет собой сложное понятие, «которое предполагает наличие внутренних навыков работы с медиатекстами и умение ориентироваться в медиaprостранстве» [5. С. 91]. В современной научной и методической литературе продолжается дискуссия, в которой термины «уровень медиакультуры» часто используются вместо таких понятий, как «медиакомпетентность», «медиаграмотность» или «медиаобразованность». В этой связи выдвигается новое понимание медиакомпетентности, которое обозначается как интермедиаальная [11. С. 39].

Медиаобразование – преемник кинообразования [12]. Л.П. Прессман рассматривая теоретические основы эффективного использования кинофильмов в учебном процессе в частности, акцентирует внимание на влиянии дидактических принципов на содержание этих средств и методику их применения в образовательной практике

Изложение учебного материала с использованием экранно звуковых средств по мнению автора основывается на трех ключевых особенностях его содержания кинематографичность и телевизионность наличие технических условий т е обязатель-

но требуется соответствующий экспериментальный документальный и звуковой материал уникальные результаты подачи материала отличные от тех которые может достичь учитель в классе без этих средств [3].

Л.П. Прессман акцентирует внимание на иллюстративном уроке, однако такая форма является лишь одним из множества методов применения медиа в учебном процессе. Анализ отечественной научной литературы, включая работы Л.С. Зазнобиной, А.А. Журина, С.Н. Пензина, А.В. Спичкина, А.В. Федорова, И.В. Чельшевой, позволяет предположить, что медиаобразование включает интерпретацию и оценку медиатекстов, обучение различным формам творческого самовыражения с помощью медиатехники, а также создание учащимися собственной медиапродукции.

Исходя из понимания медиаобразования как процесса изучения медиа и обучения с помощью медиа, можно выделить несколько путей интеграции учебно-документального фильма на уроках истории и его влияние на формирование медиакомпетентности обучающихся: использование учебно-документального фильма как средства визуализации исторических событий;

введение аналитического просмотра документального фильма в программные темы урока; создание собственного медиапродукта.

Положительный опыт интеграции экранного искусства в образовательный процесс можно проиллюстрировать на примере творческого проекта в форме учебно-документального фильма «Великая Отечественная война глазами студентов XXI века». Этот фильм стал результатом совместной работы педагогов и студентов первокурсников – будущих юристов краснодарского филиала российского государственного университета правосудия. Тема проекта соответствует разделу рабочей программы по истории. Основная его цель – воспитание у студентов патриотизма. В фильме использован региональный компонент (информация о подвигах земляков-кубанцев), фрагменты хроникально-документальных фильмов о войне, материалы интервью с ветеранами.

С учётом особенностей учебного процесса учреждения при разработке плана проекта акцент был сделан на технологии проектного метода, так как они являются эффективным инструментом в медиаобразовании. Как указывают Е.С. Полат, А.В. Спичкин, И.Д. Чечель, Е.Н. Ястребцева, суть проектного метода состоит в том, что студенты самостоятельно достигают учебных целей или с минимальной поддержкой. Применение проектного метода способствует формированию общих информационных навыков, культуры работы с информацией, а также этики и эстетики общения в области массовых коммуникаций [8, 9, 14, 15].

В этой связи работа над проектом была направлена на продуктивное взаимодействие между его участниками через индивидуальное и групповое консультирование, тренинговые занятия и другие интерактивные формы сотрудничества.

Реализация проекта осуществлялась в три этапа и была основана на соотношении результата деятельности с чётко определёнными целями и комплексом педагогических задач: подготовка (постановка задач, определение исходной проблемы исследования, планирование и организация работы, изучение исторического материала, создание киносценария), съёмка фильма, подведение итогов и ориентация на последующую работу. Кратко изложим содержание снятого фильма.

После вступительного слова преподавателя действие «переносится» в учебную аудиторию, где студенты обсуждают историческую обстановку в начале Великой Отечественной войны. Затем зрителям представляется сюжет о майоре П.И. Гаврилове, который жил на Кубани после войны, а также видеофрагменты интервью с прохожими на улице П.И. Гаврилова в Краснодаре и студентами, изучающими краеведческий материал о Великой Отечественной войне. Далее следует сюжет, посвящённый освобождению территории СССР Красной Армией и победам во втором и третьем периодах войны, включая Парад Победы на Красной площади в Москве. Фильм завершается напутствием ветерана войны В.В. Пшеничного студентам XXI века.

В процессе работы над фильмом у студентов формировались практические навыки творческого взаимодействия с медиа-аппаратурой, правильного чтения медиатекстов, их интерпретации и квалифицированной оценки. Эти навыки являются важными составляющими высокого уровня медиакомпетентности, что было подтверждено положительными результатами диагностики уровня медиакомпетентности студентов, участвовавших в проекте.

Диагностика начального и конечного уровней медиакомпетентности проводилась на основе показателей по методике, разработанной А.В. Фёдоровым. Эти показатели охватывают мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный и креативный уровни [11, 13].

Полученные данные позволили установить, что медиакомпетентность студентов СПО – будущих юристов соответствует базовым навыкам работы с различными видами медиа, однако характеризуется фрагментарностью, поверхностностью и случайностью потребления преимущественно развлекательной медиапродукции. В то же время, результаты диагностики указывают на необходимость дальнейшего продвижения к более сложным уровням интерпретационных, оценочных и практико-операционных компетенций, а также к выстраиванию креативной траектории взаимодействия с медиа. Большинство респондентов выразили мнение, что потребление аудиовизуальной информации и анализ медиатекстов способствуют формированию медиакомпетентности. Анализ результатов диагностики начального и конечного уровней медиакомпетентности студентов представлен на рис. 1, рис. 2 и рис. 3, что позволяет

визуализировать динамику изменений и выявить области, требующие дополнительного внимания в процессе обучения.

Констатирующий уровень медиакомпетентности

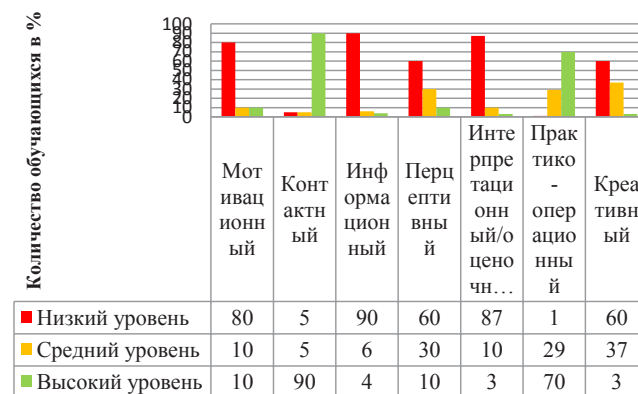


Рис. 1

Мнения студентов об эффективных формах работы по формированию медиакомпетентности в рамках обучения

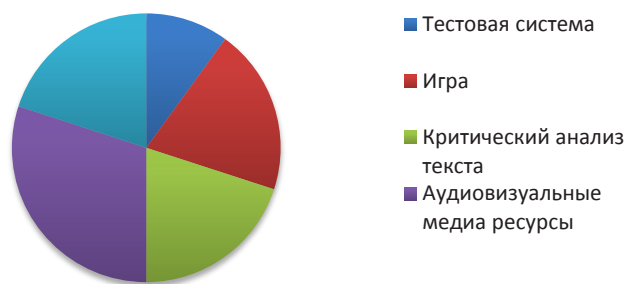


Рис. 2

Результаты повторной диагностики уровня медиакомпетентности

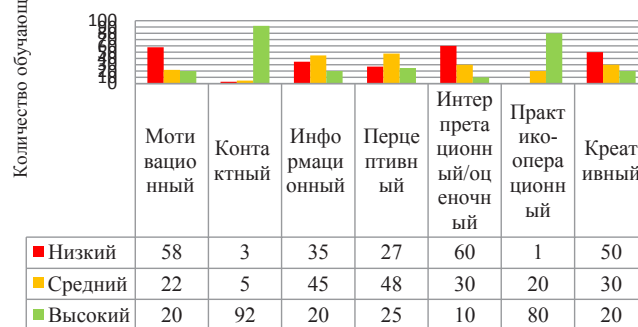


Рис. 3

В данном контексте важно акцентировать внимание на использовании учебно-документального кино как средства изучения истории. Фильм охватывает ключевые исторические вопросы, способствуя формированию у обучающихся научного мировоззрения и направляя их на приобретение необходимых знаний и навыков в различных областях учебной деятельности. Учебно-документальное кино не только представляет факты, но и создает контекст, позволяя студентам глубже понять исторические события и их значение. Обладая дуализмом, документальное кино сочетает творческие замыслы авторов с реальными съемками людей,

событий и пейзажей. Поэтому к нему следует подходить как к произведению искусства, что открывает возможности для критического анализа и выявления манипулятивного воздействия [4].

Критический анализ документальных фильмов помогает обучающимся осознать, как авторская интерпретация и выбор материалов могут формировать определенные взгляды на исторические события. Этот подход развивает критическое мышление, позволяя студентам анализировать и интерпретировать представленный материал, а также выявлять его влияние на современное общество. В условиях современного информационного пространства, где манипуляции и искажения фактов становятся обычным явлением, умение различать правду и манипуляцию приобретает особую значимость [11].

Выводы

Итак, аудиовизуальная информация, как средство обучения, активно используется в современных образовательных программах, что подтверждается работами таких авторов, как О.А. Баранов, С.Н. Пензин, Ю.Н. Усов, Г.Н. Поличко, А.В. Спичкин, А.В. Фёдоров, И.В. Чельшева которые подчеркивают важность интеграции медиаобразования в учебный процесс [10, 11, 13].

В рамках исследования мы представили лишь один из возможных вариантов фрагментарного применения медиаобразования, основанного на интеграционном подходе. Он сочетает развитие медиакомпетентности студентов средствами экранного искусства с изучением предметного материала по истории в рамках проектной деятельности. Работа была организована с учётом особенностей учебного процесса учреждения и направлена на продуктивное взаимодействие между её участниками через индивидуальное и групповое консультирование, тренинговые занятия и другие формы сотрудничества. Было установлено, что такой подход изучения предмета помогает избежать репродуктивного обучения, акцентируя внимание на способности студентов преодолевать коммуникативные барьеры, развивать критическое мышление и навыки анализа информации, что является необходимым в условиях современного информационного пространства.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают необходимость дальнейшего изучения и внедрения медиаобразовательных практик в образовательный процесс для повышения медиакомпетентности студентов. Использование киноиллюстраций на уроках истории и создание учебно-документальных фильмов могут стать важными элементами комплексной интеграции медиаобразования. Как отмечает А.В. Фёдоров, только систематическая медиаобразовательная деятельность в различных типах учебных занятий может значительно повысить уровень медиакомпетентности и медиаграмотности обучающихся [11].

Литература

1. Бекирова, Э.Ш. Педагогическая целесообразность применения компьютерных технологий в процессе преподавания истории в гуманитарном вузе / Э.Ш. Бекирова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, – 2022. – Вып. 77. – Ч. 2. – С. 53–54.
2. Горбачев, О.В. Советский художественный киномагистр как исторический документ: особенности анализа и интерпретации / О.В. Горбачев // Документ. Архив. История. Современность. Екатеринбург. – 2015. – Вып. 15. – С. 126–136
3. Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе / АПН СССР, НИИ шк. оборуд. и техн. средств обучения; [принимали участие Ю.А. Глазков и др.]; под ред. Л.П. Прессмана. – Москва: Педагогика, 1987. – 150 с.
4. Звонарева, М.С. Документальное кино как исторический источник: особенности анализа и интерпретации / М.С. Звонарева // Локус: люди, общество, культуры, смыслы. – 2019. – № 3. – С. 98–107.
5. Ибрагимов, Л.А. Условия для формирования и развития медиакультуры у студентов среднего профессионального образования / Л.А. Ибрагимов, Е.И. Скобелева // Медиаобразование Media Education. – 2018. – № 1. – С. 89–94
6. Ломакина, Т.Ю. Современные технологии профессионального обучения в условиях перехода на компетентностно-ориентированное образование / Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 8. – С. 6–14.
7. Медиаобразование: роль и место в современной России // Университетская книга: [сайт], – 2017. – URL: <https://rucont.ru/efd/604035> (дата обращения: 22.07.2024)
8. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – М., 2001. – 272 с.
9. Спичкин, А.В. Что такое медиаобразование / А.В. Спичкин. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
10. Федоров, А.В. Медиаобразование: История, теория и методика / А.В. Федоров. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
11. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления у студентов педагогических институтов / А.В. Федоров. – М., 2007. – 616 с.
12. Фёдоров, А.В. Медиаобразование в России: краткая история развития / А.В. Фёдоров, И.В. Чельшева. – Таганрог, 2002. – 266 с.
13. Чельшева, И.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»

тентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов: учебное пособие: / [И.В. Челышева]; под ред. А.В. Федорова; Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ). – Таганрог: Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова, 2011. – 179 с.

14. Чечель, И. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 12–16.
15. Ястребцева, Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах / Е.Н. Ястребцева. – М., 1999. – 216 с.

REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF AUDIOVISUAL MATERIALS: THE EXAMPLE OF EDUCATIONAL DOCUMENTARIES IN TEACHING HISTORY

Isachenko S.V., Bazhanova A.G., Potapova V.N.

North Caucasus Branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Russian State University of Justice»

The article examines how the use of audiovisual materials, such as educational documentaries, contributes to the formation of historical knowledge and the development of media competence among students of secondary vocational education. The authors focus on the methodological aspects of creating educational documentaries and its impact on the development of critical thinking and analytical skills. The study emphasizes that the creation of such films not only activates the educational process, but also significantly increases students' interest in the topics being studied, which is confirmed by many studies in the field of media education. The authors offer recommendations on the implementation of media educational practices in the educational process, emphasizing the need for a systematic and integrated approach. It is important to note that the active use of media in teaching helps students to better navigate the information space and consciously use media texts in various types of educational and extracurricular activities

Keywords: project activity, educational and documentary films, audiovisual resources, media education, media competence, critical thinking, media text analysis.

References

1. Bekirova, E.S. Pedagogical expediency of using computer technologies in the process of teaching history at a humanitarian university / E.Sh Bekirova // Problems of modern pedagogical

education. – Collection of scientific papers: Yalta: RIO GPA, – 2022. – Issue 77. – Part 2. – pp. 53–54.

2. Gorbachev, O.V. Soviet art cinema as a historical document: features of analysis and interpretation / O.V. Gorbachev // Document. History. Modernity. Yekaterinburg. – 2015. – Issue 15. – pp. 126–136
3. Didactic foundations of the use of screen and sound tools in school / APN USSR, Research Institute of the School of Economics. equipment. and tech. educational tools; [Yu.A. Glazkov and others took part.]; edited by L.P. Pressman. – Moscow: Pedagogy, 1987. – 150 p.
4. Zvonareva, M.S. Documentary cinema as a historical source: features of analysis and interpretation / M.S. Zvonareva // Locus: people, society, cultures, meanings. – 2019. – No. 3. – pp. 98–107.
5. Ibragimova, L.A. Conditions for the formation and development of media culture among students of secondary vocational education / L.A. Ibragimova, E.I. Skobeleva // Media Education. – 2018. – No. 1. – pp. 89–94
6. Lomakina, T.Y. Modern technologies of vocational training in the conditions of transition to competence-oriented education / T.Y. Lomakina, M.G. Sergeeva // Secondary vocational education. – 2014. – No. 8. – pp. 6–14.
7. Media education: the role and place in modern Russia // University book: [website], – 2017. – URL: <https://rucont.ru/efd/604035> (date of application: 07/22/2024)
8. Polat, E.S. New pedagogical and information technologies in the education system / E.S. Polat, M. Yu. Bukharkina, M.V. Moiseeva. – М., 2001. – 272 p.
9. Spichkin, A.V. What is media education / A.V. Spichkin. Kurgan: Publishing House of the Institute of Advanced Training and Retraining of Education workers, 1999. 114 p.
10. Fedorov, A.V. Media education: History, theory and methodology / A.V. Fedorov. – Rostov-on-Don: Publishing House of the Central Committee of the Russian Federation, 2001. – 708 p.
11. Fedorov, A.V. The development of media competence and critical thinking among students of pedagogical institutes / A.V. Fedorov. – М., 2007. – 616 p.
12. Fedorov, A.V. Media education in Russia: a brief history of development / A.V. Fedorov, I.V. Chelysheva. – Taganrog, 2002. – 266 p.
13. Chelysheva, I.V. Scientific and Educational Center “Media Education and media competence”: work with school teachers and university teachers: textbook: / [I.V. Chelysheva]; edited by A.V. Fedorov; Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of the Russian State University of Economics (RINH). – Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institutenamed after A.P. Chekhov, 2011. – 179 p.
14. Chechel, I. The method of projects, or an attempt to relieve a teacher of the duties of an omniscient oracle // The headmaster of the school. – 1998. – No. 3. – pp. 12–16.
15. Yastrebtsseva, E.N. Five evenings: Conversations about telecommunication educational projects / E.N. Yastrebtsseva. – М., 1999. – 216 p.

О роли междисциплинарных связей и преемственности дисциплин при подготовке будущих юристов

Ковалева Юлия Александровна,

старший преподаватель, кафедра общеобразовательных дисциплин СКФ ФГБОУВО «РГУП»
E-mail: kovaleva-obshestvo@yandex.ru

В статье рассматривается роль междисциплинарных связей в процессе реализации программ подготовки специалистов среднего звена ссузами юридических направлений и в условиях непрерывного образования на факультетах подготовки специалистов среднего звена в обучении будущих юристов и специалистов для судебной системы.

Целью исследования является всестороннее изучение междисциплинарного подхода при подготовке будущих юристов, а также выявление основных функций междисциплинарных связей в образовательном процессе.

Раскрывается сущность междисциплинарного подхода и его значение для формирования профессионального мировоззрения обучающегося, отмечается значение междисциплинарных связей и преемственности дисциплин как одного из основополагающих факторов успешного освоения учебных программ при подготовке будущих юристов на примере общеобразовательных, общетеоретических и отраслевых правовых дисциплин.

Ключевые слова: междисциплинарные связи, преемственность дисциплин, обществознание, теория государства и права, конституционное право, отраслевые правовые дисциплины, обучение юристов.

Введение

С учетом преемственности с предыдущим уровнем образования (основного общего) учебный предмет «Обществознание», изучаемый на первом курсе ссузов и факультетов, реализующих программы подготовки специалистов среднего звена, раскрывает факты социальной жизни, социальные и культурные ценности и нормы, основы правового статуса гражданина, особенности современного российского государства и общества. В дальнейшем углубление этих знаний, являющихся фундаментом для получения новых профессиональных практических навыков происходит в рамках изучения дисциплин профессионального цикла, которые, тем не менее, тесно связаны не только между собой, но и с «Обществознанием» общими функциями, методами и ролью в становлении будущего юриста.

Литературный обзор

Изучены фундаментальные и современные научные труды, затрагивающие историю проблем междисциплинарных связей в образовательном процессе. Проведен анализ работ К.Д. Ушинского, В.В. Краевского, научных статей Т.Н. Гнитецкой и Е.Б. Ивановой, посвященных исследуемому вопросу.

Проведен анализ учебных программ дисциплин «Обществознание», «Теория государства и права», а также отраслевых учебных дисциплин, реализуемых в ссузах и на факультетах СПО и непрерывного образования высших учебных заведений. Выявлена тематика, обеспечивающая непрерывный процесс получения знаний в рамках междисциплинарного подхода, оказывающая наиболее позитивное влияние на процесс формирования профессионального правосознания.

Материалы и методы

В качестве основных методов научного исследования выступили такие как: изучение и анализ указанной литературы, теоретический синтез, моделирование и общестатистический метод при использовании данных, полученных на основе систематизация результатов опытной педагогической работы со студентами факультета непрерывного образования СКФ ФГБОУВО «РГУП».

Кафедры в учебных заведениях, специализирующихся на юриспруденции, играют роль важных участников процесса профессиональной подготовки, контролируя усвоение обучающимися новых социальных ролей на профессиональном

уровне. Это достигается через изучение различных учебных дисциплин, включая как общеобразовательные, общегуманитарные и социально-экономические, так и специализированные учебные курсы. Такой подход способствует развитию профессиональных навыков студентов на каждом этапе обучения.

Предполагается, что процесс изучения общетеоретических и отраслевых правовых дисциплин при подготовке будущих юристов должен быть социально и профессионально значимым. Из опыта следует, что у большинства студентов на начальном этапе профессионального образования отсутствует должная мотивация. Верный подход к выбору методологии преподавания «Обществознания» и разработке учебно-методических материалов являются необходимым условием развития интереса обучающихся в дальнейшем как к получению новых знаний, так и, что особенно важно, к будущей профессии [1, с. 43].

Изучение в рамках дисциплины «Обществознание» общественных и правовых явлений и создания прочного фундамента для общетеоретической дисциплины «Теория государства и права» и отраслевых правовых дисциплин на старших курсах, являются необходимым условием мотивации обучающихся как к получению новых знаний в целом, так и, что особенно важно, к получению будущей профессии.

И все же, подготовка будущего юриста начинается с изучения политической сферы жизни общества в рамках дисциплины «Обществознание». Существенное место в тематическом плане отведено основам государства и права. В рамках данных тем студент и знакомится с азами будущей профессии, они закладывают базу для дальнейшего углубленного изучения правовых основ важнейших общественных институтов. В свою очередь, теория государства и права, являясь прямым приемником обществознания на втором курсе, как учебный предмет занимает важное место в процессе формирования правового сознания и правовой культуры. Она же создает тот самый максимально устойчивый фундамент для восприятия гораздо более сложных правовых явлений и процессов, изучаемых в рамках отраслевых юридических дисциплин.

«Конституционное право», основы которого также затрагивает учебно-тематический план «Обществознания», является словно бы первичной отраслью в системе российского права, и охватывает своим регулированием особо значимые фундаментальные общественные отношения. Именно «Обществознание» и «Теория государства и права» подводят студента к этому непросто учебному предмету с твердой базой знаний о сущности Конституции, об основах конституционно-правового статуса человека и гражданина, о толковании правовых норм и взаимосвязи таких сложных явлений как государство и право.

Поэтому при изучении «Обществознания» на первом курсе педагогу важно создать гармо-

ничные условия для получения нового материала по общетеоретическим правовым и отраслевым предметам так, чтобы все элементы были не только тщательным образом всесторонне изучены, но и сложились бы в итоге в общую картину. Таким образом, обеспечивается логическая последовательность между дисциплинами, в том числе общеобразовательного и профессионального циклов.

Обсуждение

Обращаясь к мнениям видных авторитетных ученых, заметим, что значимость междисциплинарных связей при обучении и профессиональном становлении любого специалиста отмечалась как ранее, так и теперь. Еще К.Д. Ушинский в свое время был убежден, что без тесной связи между учебными дисциплинами невозможно формирование у обучающихся системных и целостных знаний. Он видел проблему в том, что система образования зачастую ограничивает педагогических работников рамками их предмета, не давая им возможности выйти за них и сосредоточиться на общем развитии своих подопечных [2].

Действительно, такой подход, мешает формированию способностей к критическому мышлению и умения решать комплексные задачи. Любой педагог должен видеть свою роль не просто как передатчик информации по узкоспециализированной дисциплине, но как проводник в мир знаний, способный показать взаимосвязи между различными дисциплинами, что безусловно важно при подготовке будущего специалиста.

В.В. Краевским так же был сделан значимый вывод: «согласование учебных предметов по содержанию должно осуществляться не после того, как учебные предметы уже полностью сформированы и создан комплекс учебных материалов к ним, а до этого – хотя бы в общих контурах» [3]. Исходя из этого, можно утверждать, что целенаправленная слаженная деятельность кафедр и профессорско-педагогического состава в учебном заведении юридического профиля при разработке учебно-методических материалов помогает раскрыть потенциал обучающихся в течение полного периода обучения и профессионального становления будущего специалиста.

Об актуальности междисциплинарного подхода и дальнейшего его изучения говорят также Т.Н. Гнитецкая и Е.Б. Иванова. Авторы приводят примеры мнений множества исследователей, «понимающих связь между учебными предметами как способа получения более глубоких знаний, позволяющих видеть окружающий мир во всем его многообразии и единстве» [4, с.167].

Заключение

Таким образом, с учетом вышесказанного можно сделать вывод о роли междисциплинарного подхода и межпредметных связей, реализующихся в обра-

зовательном процессе посредством таких важнейших функций как:

- когнитивной
- мотивационной,
- межпредметной интеграции,
- воспитательной,
- социо-культурной и некоторых других.

Они, как было отмечено, позволяют профессорско-преподавательскому составу сформировать у обучающихся знания, соответствующие таким характеристикам как глубина, осознанность и гибкость, а также помогают выстроить у студентов целую систему знаний в их единстве и согласованности.

Поэтому при обновлении рабочих программ конкретных учебных дисциплин и методических материалов, необходимо проводить так же их анализ по смежным дисциплинам для расширения и углубления теоретических и практических навыков обучающихся. Усвоение компетенций студентов, повторение и закрепление пройденного материала в контексте реализации образовательной программы должны обеспечиваться посредством включения новой, дополняющей информации в наглядные материалы, презентации и видеоуроки, а также при составлении практических задач к решению и разработке условий деловых игр.

Особо отметить стоит также роль поисковых методов исследования конкретных проблем обучающимися при освоении смежных и преемственных друг другу дисциплин. Несмотря на крайнюю степень дискуссионности вопроса о научной ценности исследований школьников-старшеклассников, студентов младших курсов и обучающихся по программам СПО в целом, ни в коем случае не следует умалять метод проектной деятельности в образовательном процессе и процессе самовоспитания обучающегося.

Включение в список рекомендованных тем к проектному исследованию общих вопросов истории и теории права, а также проблем современной правовой действительности развивает не только интерес к самостоятельной исследовательской деятельности, но и укрепляет профессиональный интерес будущего юриста, интерес к отраслевым дисциплинам старших курсов. Анализ результатов промежуточной аттестации студентов-первокурсников СКФ ФГБОУВО «РГУП показывает, что они довольно успешно защищают индивидуальные проекты по дисциплине «Обществознание» с демонстрацией презентаций и наглядных материалов собственного авторства. Доля студентов, выступивших на защите доклада к проекту и защитившихся на оценки «хорошо» и «отлично» в последние два учебных года составляет порядка 80% от общего количества студентов, обучающихся на курсе.

То же касается участия студентов в научно-практических круглых столах, конференциях и научно-творческих конкурсах, поэтому, чтобы такие мероприятия имели всестороннюю комплексную ценность при разработке их тематики, безусловно, следует учитывать междисциплинарный подход.

Литература

1. Методика обучения обществознанию: учебник и практикум для вузов / О.Б. Соболева [и др.]; под редакцией О.Б. Соболевой, Д.В. Кузина. – М.: Юрайт, 2023. – 474 с.
2. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.: 1950. URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:17754/Source:default> (дата обращения: 12.04.2024).
3. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
4. Гнитецкая Т.Н., Иванова Е.Б. История развития проблемы междисциплинарных связей // Философия образования. – 2014. – № 1 (52). С. 166–170.

THE ROLE OF INTERDISCIPLINARY LINKS AND CONTINUITY OF DISCIPLINES IN THE EDUCATION OF FUTURE LAWYERS

Kovaleva Yu.A.

North Caucasian Branch Russian State University of Justice

This article examines the role of interdisciplinary connections in the implementation of training programs for middle-level specialists in legal fields by vocational education institutions and in the context of continuous education at faculties preparing middle-level specialists in training future lawyers and professionals for the judicial system. The aim of the research is to comprehensively study the interdisciplinary approach in the education of future lawyers, as well as to identify the main functions of interdisciplinary connections in the educational process.

The essence of the interdisciplinary approach and its significance for the formation of the professional worldview of the learner has been revealed, highlighting the importance of interdisciplinary connections and the continuity of disciplines as one of the fundamental factors for the successful mastery of educational programs in training future lawyers, using the example of general educational, general theoretical, and sectoral legal disciplines.

Keywords: interdisciplinary links, continuity of disciplines, social science, theory of state and law, constitutional law, legal subjects, education of lawyers.

References

1. Methodology of teaching social studies: textbook and workshop for universities / O.B. Soboleva [et al.]; edited by O.B. Soboleva, D.V. Kuzin. – M.: Yurait, 2023. – 474 p.
2. Ushinsky K.D. Collected Works. – M.: 1950. URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:17754/Source:default> (date of reference: 12.04.2024).
3. Kraevsky V.V. General foundations of pedagogy. – Moscow: Academy, 2003. – 256 p.
4. Gnitetskaya T.N., Ivanova E.B. History of the development of the problem of interdisciplinary connections // Philosophy of Education. – 2014. – № 1 (52). P. 166.

Развитие образовательной деятельности образовательных учреждений Министерства общественной безопасности Вьетнама

Льонг Туан Ань,

магистр, Академия Народной безопасности, Вьетнам
E-mail: tuananhluong11991@gmail.com

В статье рассмотрены основные направления образовательной деятельности Академий Министерства Общественной Безопасности Вьетнама. Проведен сравнительно-исторический обзор образовательной деятельности в период Августовской революции. Автор обращает внимание на важность задач, решаемых посредством осуществления образовательной деятельности в Академиях, где помимо получения знаний в перспективе решается задача по обеспечению общественной безопасности, международному сотрудничеству, интеграции в деятельность международных организаций по борьбе с преступностью. Результатами проведенного исследования являются ценности, реализуемые академий Народной общественной безопасности Вьетнама.

На основании данного исследования выявлено, что в процессе развития академии Министерства общественной безопасности Вьетнама готовят высококачественных сотрудников для борьбы с преступностью. Академиям Министерства Народной общественной безопасности Вьетнама предложены меры необходимые для успешной реализации поставленных целей для успешного обучения сотрудников.

Ключевые слова: Вьетнам, образовательная деятельность, Академия Народной общественной безопасности, обеспечение общественной безопасности, международное сотрудничество, внешняя связь, профессиональная подготовка.

Академия Народной общественной безопасности является базовым образовательным учреждением высшего образования для обучения, развития имеющихся знаний и навыков для рядовых сотрудников и офицеров, обеспечивающих национальную безопасность и общественный порядок Вьетнама. Образовательные организации Министерства общественной безопасности помимо реализации общих стандартов национальной системы образования, имеют уникальные особенности, направленные на формирование различных культурных ценностей.

Во-первых, ценности преимущества. Процесс развития Академии Министерства общественной безопасности Вьетнама разделен на следующие основные этапы [4–5]:

Период до Августовской революции (1945 г.), характеризующийся отсутствием профессиональной подготовки народных полицейских сил. Работа по охране порядка и безопасности в основном осуществлялась органами местного самоуправления с участием общественности, обучение велось только на местах без какой-либо системы в подготовке.

Период после Августовской революции (1945–1954 гг.). В 1946 г. в Северном районе Вьетнама был создан Центральный колледж общественной безопасности, подготовивший первых офицеров и заложивший основу для будущей системы подготовки сотрудников народной общественной безопасности Вьетнама.

Период после Женевского соглашения 1954 года (1954–1975 гг.), согласно которому Вьетнам был разделен на два региона. В результате такого деления на севере Вьетнама вузы народной общественной безопасности продолжают развиваться, увеличивается их количество, создаются новые, такие как институт офицеров безопасности и институт офицеров полиции. На юге Вьетнама полиция правительства Республики Вьетнам также создает собственные учебные центры, однако с другими целями деятельности, а следовательно, и направлениями подготовки, чем на севере.

Период после 1975 г. по настоящее время. После объединения страны в 1975 году система учебных заведений Народной общественной безопасности Вьетнама была унифицирована и получила широкое развитие по всей стране. Вузы повысили качество образования, расширили географию расположения, подготовили множество различных специалистов, квалификация которых отвечала новым требованиям защиты безопасности

и порядка в период становления и развития вьетнамской государственности.

Об изменениях наименований академий на протяжении времени. Предшественником действующей академии Министерства общественной безопасности Вьетнама является Центральный колледж общественной безопасности, созданный 25 июня 1946 года в соответствии с Указом № 215/ND-CP Министерства общественной безопасности. В последующем колледж переименовывался, например, в среднюю полицейскую школу (1949–1953 г.), Центральный полицейский институт (1953–1974 г.).

30 декабря 1965 года был создан филиал Центрального полицейского института – Институт народной полиции. В 1968 году Министерство общественной безопасности издало Решение № 514-CA/QD от 15 мая 1968 года «*Об отделении Института народной полиции от Центрального полицейского института и создании Института офицеров народной полиции*». В 1974 году название Центральной школы полиции было изменено на институт офицеров народной безопасности.

В 1976 году название Института офицеров народной полиции было изменено на Северный филиал Университета народной полиции, а в 1981 году на Университет народной безопасности. В 2001 году Университет народной безопасности и Университет народной полиции на севере были переименованы в Академию народной безопасности и Академию народной полиции соответственно.

Во-вторых, ценности, реализуемые посредством функций академий Народной общественной безопасности Вьетнама

Академии при Министерства общественной безопасности Вьетнама играют чрезвычайно важную роль в развитии сил народной полиции Вьетнама. Эти роли включают в себя:

Обучение высококвалифицированных специалистов [1].

- Подготовка офицеров в Академии Министерства общественной безопасности Вьетнама осуществляется по направлениям бакалавриата и магистратуры в области безопасности, политики, криптографии и других смежных областей, необходимых для работы полиции. Эта подготовка гарантирует, что силы народной общественной безопасности будут располагать высококвалифицированными сотрудниками, обладающими знаниями и навыками для решения проблем в области безопасности и социального порядка.
- Подготовка руководящего состава правоохранительных органов. Помимо первоначальной профессиональной подготовки академии также осуществляют переподготовку и повышение квалификации лиц из числа руководящего состава народной общественной безопасности. Это помогает сформировать команду офицеров, имеющих лидерские качества, отвечаю-

щих требованиям работы полиции в различных условиях и ситуациях.

Повышение квалификации действующих сотрудников [8–9].

- Профессиональная подготовка. Академия Министерства общественной безопасности Вьетнама организует учебные курсы, направленные на совершенствование знаний, умений и навыков сотрудников полиции, помогая им адаптироваться к требованиям, соответствующим реальной обстановке [6].
- Политическая и идеологическая подготовка. Академия Министерства общественной безопасности Вьетнама уделяет особое внимание воспитанию в сотрудниках моральных качеств, соответствующих политической идеологии, формированию чувства приверженности политике партии, государства и народа [2].
Научная деятельность.
- Исследование стратегии национальной безопасности. Академия проводит исследования по стратегическим вопросам национальной безопасности, включая вопросы предупреждения преступлений посредством решения задач по охране общественного порядка и обеспечению общественной безопасности. Эти исследования играют важную роль в разработке политики безопасности государства.
- Применение достижений науки и технологий. Академии, особенно технические, например, как Академия криптографической инженерии, разрабатывает и применяют современные технологии для обеспечения безопасности при обмене компьютерной информацией и оказание содействия по раскрытию преступлений в указанной сфере. Эти достижения помогают повысить оперативную эффективность правоохранительных органов при отражении более сложных угроз.
Международное сотрудничество и развитие внешних связей.
- Сотрудничество в образовательной деятельности. Академия имеет разнообразные международные связи со многими странами по всему миру по подготовке сотрудников правоохранительных органов. Так, например, заключены соглашения с такими государствами, как США, Новая Зеландия, Австралия, Сингапур, Германия, Бангладеш, Болгария, Монголия, Япония, Корея, Израиль и т.д.
Академия Народной безопасности и Народная Полицейская Академия, принимали участие в совместных программах обучения с партнерами в регионе АСЕАН, такими как Камбоджа, Лаос, Мьянма, Таиланд, а также со странами, входящими в БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Китай, ЮАР). Это сотрудничество помогает улучшить знания, навыки и предоставляет возможность обмена опытом экспертами по безопасности в регионе.
- Сотрудничество в научных исследованиях осуществляется посредством совместных ис-

следовательских проектов (международные исследовательские проекты по безопасности, борьбе с организованной преступностью и терроризмом, обеспечению кибербезопасности); взаимное приглашение профессорско-преподавательского состава, помогающих сотрудникам и студентам получить доступ к передовым методам обучения, обновить новейшие знания и расширить международные сети [7].

- Международное сотрудничество посредством участия в международных организациях и форумах (с такими организациями, например, как Интерпол, Асеанпол и др.); ведение переговоров и сотрудничество на двусторонней основе направлено на укрепление международных связей и правовую поддержку в борьбе с транснациональной преступностью.
- Сотрудничать с отечественными университетами, такими как Ханойский национальный университет, Национальный университет Хошимина; иностранными образовательными организациями, например, Гарвардский университет (США), Кембриджский университет (Великобритания), Национальный университет Сингапура (Сингапур) и Карлов университет (Чехия).
- Сотрудничество в научно-исследовательских проектах, разработка новых образовательных программ для повышения профессионального потенциала руководителей и экспертов в области безопасности и охраны правопорядка. Эта совместная деятельность не только помогает улучшить качество образования, подготовки и научных исследований академий, но и расширяет сеть международных связей, активно способствуя общему развитию международного сотрудничества в области безопасности и общественного порядка.

Разработка теоретических основ развития общественной безопасности.

Академии при Министерстве общественной безопасности Вьетнама играют важную роль в исследовании, построении и развитии теоретической системы народной полиции, помогая соответствующим образом ориентировать образовательную деятельность на интересы практических органов. Вместе с тем решается задача и по укреплению основ политической идеологии у офицеров и солдат, помогая им быть стойкими перед лицом проблем, которые могут возникнуть в практической деятельности.

В процессе развития академии Министерства общественной безопасности Вьетнама подготавливают высококачественных сотрудников как для полиции, так и для военных ведомств, пограничной службы, судов, прокуратуры, таможни, и т.д. Академии Министерства общественной безопасности вносят особый вклад в дело защиты вьетнамского Отечества, а также обеспечения безопасности других государств – Лаосской Народно-Демократической Республики и Королевства Камбоджа, способствуя укреплению международной дружбы и сотрудничества.

В целях соответствия подготовки специалистов современным реалиям борьбы с преступностью Академиям Министерства Народной общественной безопасности Вьетнама необходимо реализовать следующие меры:

- 1) пропагандировать и повышать осведомленность должностных лиц и преподавателей, сотрудников и всех обучающихся о стратегиях развития образовательных организаций, четко определяя цели и программы действий по их достижению;
- 2) усилить политическое и идеологическое воспитание, повысить культуру поведения и коммуникативные навыки обучающихся;
- 3) укрепить управление образовательным процессом и улучшить качество преподавания и обучения в Академиях;
- 4) совершенствовать внеобразовательную общественную деятельность обучающихся, совершенствовать материальный и жилищные фонды, поддерживать зеленый, чистый и красивый кампус.

Литература

1. Нгуен Тхи Мин Нгует. Специальная тема по строительству и развитию школ// Ханойский педагогический университет, 2014 г.
2. Ле Тхи Оань. Построение образовательной среды в специализированных средних школах в соответствии с подходом организационной культуры, диссертация «Теория и история образования»// Ханойский педагогический университет, 2018 г.
3. Ле Тхи Нгок Туи, Фам Тхи Тху Ханг, Данг Тхань Хунг, Май Ким Оань. Понимание школьной культуры// Вьетнамский институт педагогических наук, Ханой, 2018 г.
4. Ле Тхи Нгок Туи. Формирование школьной культуры – теория и практика// издательство Ханойского национального университета, Ханой, 2014 г.
5. Тай Дуй Туен. Понимание идеологии школьной культуры президента Хо Ши Мина», материалы научной конференции «Школьная культура – теория и практика // Психология – педагогическая научная конференция «Вьетнамское образование», Ханой, 2019 г.
6. Лью Кiem Тхань. Превращение академий при Министерстве общественной безопасности в центры подготовки и развития лидеров и менеджеров на региональном уровне// Журнал State Management, выпуск за апрель 2018 г.
7. Чу Сюань Дунг. Директора государственных средних школ Ханоя участвуют в работе по созданию школьной культуры // Журнал педагогических наук, № 95, август 2013 г.
8. Ву Зунг. Школьная культура – взгляд в теоретическом и практическом аспектах», материалы научной конференции «Школьная культура – теория и практика»// Ассоциация психологических и педагогических наук Вьетнама, 2019 г.

9. Ву Зунг. Психология управления// Издательство. Ханойский педагогический университет, 2017 г.

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF PUBLIC SECURITY OF VIETNAM

Luong Tuan Anh,

People's Security Academy, Vietnam

This article examines the main areas of educational activities of the Academies of the Ministry of Public Security of Vietnam. A comparative historical review of educational activities during the August Revolution is conducted. The author draws attention to the importance of the tasks solved through the implementation of educational activities in the Academies, where in addition to obtaining knowledge, the task of ensuring public safety, international cooperation, and integration into the activities of international organizations to combat crime is solved in the future. The results of the study are the values implemented by the Academies of the People's Public Security of Vietnam. Based on this study, it was revealed that in the process of development, the Academies of the Ministry of Public Security of Vietnam prepare high-quality employees to combat crime. The Academies of the Ministry of Public Security of Vietnam are offered measures necessary for the successful implementation of the goals set for the successful training of employees.

Keywords: Vietnam, educational activities, Academy of People's Public Security, ensuring public security, international cooperation, foreign relations, professional training.

References

1. Nguyen Thi Minh Nguyet. Special Topic on School Construction and Development// Hanoi Normal University, 2014
2. Le Thi Oanh. Building an Educational Environment in Specialized Secondary Schools Based on the Organizational Culture Approach, Dissertation "Theory and History of Education"// Hanoi Normal University, 2018
3. Le Thi Ngoc Thuy, Pham Thi Thu Hang, Dang Thanh Hung, Mai Kim Oanh. Understanding School Culture// Vietnam Institute of Educational Sciences, Hanoi, 2018
4. Le Thi Ngoc Thuy. Formation of School Culture – Theory and Practice// Hanoi National University Press, Hanoi, 2014
5. Thai Duy Tuyen. Understanding the ideology of President Ho Chi Minh's school culture", materials of the scientific conference "School Culture – Theory and Practice // Psychology – Pedagogical Scientific Conference "Vietnamese Education", Hanoi, 2019
6. Luu Kiem Thanh. Transformation of academies under the Ministry of Public Security into centers for training and developing leaders and managers at the regional level // State Management Magazine, April 2018 issue
7. Chu Xuan Dung. Principals of Hanoi public secondary schools participate in the work to create school culture // Journal of Pedagogical Sciences, No. 95, August 2013
8. Vu Dung. School Culture – a View in Theoretical and Practical Aspects", materials of the scientific conference "School Culture – Theory and Practice" // Association of Psychological and Pedagogical Sciences of Vietnam, 2019
9. Vu Dung. Psychology of Management // Publishing House. Hanoi Normal University, 2017

Взаимозависимость интернет-зависимости и низкой самооценки студентов: особенности формирования в условиях педагогической среды вуза

Мельникова Эльвира Фаизовна,

старший преподаватель кафедры математики и информатики
Альметьевского государственного технологического
университета «Высшая школа нефти»
E-mail: elvirahanum@mail.ru

В статье активно раскрываются особенности формирования интернет и мобильной зависимостей у молодежи. В педагогической среде все чаще преподаватели высшей школы жалуются на 1 и 2 –е курсы, что они часто на занятиях уделяют внимание своим мобильным устройствам и очень много времени проводят в интернет пространстве, за частую отвлекаясь от учебы и у них происходят изменения в когнитивной, поведенческой сферах. На занятиях студенты с интернет зависимостью часто обращаются к интернет ресурсам, пытаются найти ответы там, не доверяя своим знаниям и мнению, у них снижается уверенность в себе, проявляются признаки отклоняющегося поведения. Студенты на замечания преподавателей реагируют агрессивно, часто отвлекаются, невнимательны, рассеяны.

С активизацией Интернет среды, студенты все больше обращаются к различным образовательным контентам. При этом параллельно просматривают хаотический поток информации из Интернета, негативно влияющий на них и снижающий их самооценку.

Необходимо активно использовать как на занятиях, так и в свободное время различные педагогические методы, снижающие уровень мобильной и Интернет зависимостей, при этом помогать студентам адаптироваться к студенческой среде, активно вовлекаться в яркую научную, культурную и спортивную жизнь университета, чтобы стать более уверенными, самодостаточными и востребованными в своей будущей профессии.

Ключевые слова: самооценка, мобильная зависимость, интернет зависимость, компьютерные игры, отрицательные факторы, профилактика, интернет ресурсы, педагогические методы.

Введение

Наряду со всеми очевидными преимуществами и возможностями, предоставляемыми компьютерами, мобильными устройствами и Интернет-средой, образуется обостряющаяся проблема, связанная с появлением массовой компьютерной и мобильной зависимостями. Лица подросткового и юношеского возрастов, в силу своих возрастных особенностей являются самой уязвимой группой перед воздействием негативного влияния компьютера. Многие большинство из них стали слишком зависимыми от виртуальной среды и не совсем понимают, что на самом деле страдают от расстройства мобильно и интернет зависимости.

В педагогической среде очень обеспокоены распространением среди студентов вовлеченностью в мобильную и интернет зависимости. Высокий уровень интернет зависимости мешает студентам быть активными на занятиях, успешно осваивать новые знания, профессионально расти, но при этом есть еще проблема в усилении разобщенности в студенческих кругах. Молодые люди все больше уединяются, общаясь друг с другом в соцсетях или, играя виртуальные игры онлайн.

Педагоги жалуются родителям о невозможности мотивировать учеников, студентов, что происходит деформация сознательной сферы студентов, поддаваясь влиянию блогеров и виртуальных персонажей они все больше уходят от действительности, меняются их ценности и мировоззрения. Самооценка снижается в большей степени от того, что человек не может положительно оценить свои способности и знания в сравнении персонажами из интернета, они теряют возможность свободно управлять своим поведением и стараются придерживаться мнения людей из интернета. Они могут часами сидеть за телефонами, теряя связь с действительностью.

При рассмотрении вопросов мобильной зависимости, способах ее формирования и особенностях профилактики необходимо учитывать, что для студенческого возраста характерны полярность психики, резкие перепады настроения, большую роль в этом возрасте играет общение, подросткам становится проще общаться посредством мобильного телефона.

Как и всякая зависимость – мобильная – имеет отрицательные сопутствующие факторы и негативные последствия, однако это явление относительно новое и мало изученное.

Последствия чрезмерно активного интереса людей к виртуальной среде уже активно проявля-

ются в различных сферах деятельности. У студента могут наблюдаться проблемы с учебой, появляются регулярные конфликты, происходит инфантилизация личности и, как следствие, наблюдается очевидный регресс. В целом родители, преподаватели и друзья отмечают такие последствия, как закрытость человека, неуверенность в собственных силах, снижение активности в жизни, конфликтность и раздражительность.

В своём исследовании «Новый вид наркомании» Яманова Т. [4] определяет Интернет-зависимость как чрезмерное использование Интернета, приводящее к ухудшению психологического состояния человека (как психического, так и эмоционального), а также его учебных или профессиональных и социальных взаимодействий. С момента своего появления в научной литературе это явление сопровождалось полемикой по поводу его определения и концептуализации. Существует значительная дискуссия о том, являются ли люди зависимыми от самого компьютера или от конкретной его области, в частности от деятельности, реализуемой в Интернет-среде, и следует ли использовать термин Интернет-зависимость или зависимость от конкретной онлайн-деятельности, такой как онлайн-игры, чрезмерное посещение социальных сетей или киберсексуальная зависимость, но более ярко выражена сейчас – мобильная зависимость.

В настоящее время выделяют пять типов компьютерной зависимости [5]:

- Интернет-сёрфинг. Данный тип зависимости представляет из себя в большинстве случаев беспричинное путешествие по сети, постоянную потребность различного рода информации;
- Страсть к онлайн-биржевым торгам. Возникает в следствии азарта и желания увеличить своё материальное благополучие.
- Виртуальные знакомства. Данный тип зависимости возникает из-за потребности устанавливать новые социальные связи.
- Компьютерные игры. Зависимость данного типа возникает в следствии чрезмерного увлечения виртуальными играми, а так же желания на время «отключиться» от реальности;
- Мобильная зависимость.

Основной аудиторией компьютерных игр являются молодые люди и подростки. Наиболее характерная черта, присущая современным компьютерным играм, является продвинутая графика и звуковые эффекты, а так же способы коммуникации с другими игроками, в том числе голосовое общение во время игры. Всё это в совокупности создаёт сильный эффект погружения в игровой процесс и, как следствие, временное отстранение игрока от событий, происходящих в реальном мире. Многие компьютерные игры подразумевают не только решение определённых задач, которые достигаются путём применения логических способов, но и определённую эмоциональную нагрузку, ко-

торая и является в большинстве случаев формированием психологической привязанности к играм.

Для современной молодежи мобильные устройства становятся частью их субкультуры, они уже не представляют свою жизнь без гаджетов, и все бы было нормально, если бы они не ставили их в центр своей активной жизнедеятельности. Неполноценность их жизни без мобильных устройств, потеря интереса и отсутствие желания сопротивляться этим гаджетам, делает их самих ограниченными не только физически, но и духовно. Вовлекаясь в мобильную зависимость они ограничивают свою сознательную деятельность, делая многие вещи спонтанно, неосознанно.

Мобильную зависимость педагоги и психологи считают более опасной, чем компьютерная, в силу наличия ряда взаимосвязанных труднопреодолимых факторов ее распространения, а следовательно, чрезвычайно сложной для проведения профилактической работы. Среди указанных факторов выделяют [2]: удобство в использовании и высокая степень востребованности, постоянное усовершенствование мобильных устройств, мобильность, кажущаяся безопасностью.

Ряд исследователей относят к видам и причинам мобильной зависимости: зависимость в обновлении мобильного телефона; потребность в общении по мобильному телефону; зависимость, обусловленная псевдопрестижем [2].

Интернет-зависимость – навязчивое желание подключиться к интернету и неспособность вовремя отключиться от интернета. По мнению К. Янг, у людей с низкой самооценкой, тревожных, склонных к депрессии, ощущающих свою незащищенность, одиноких, недовольных своей работой, учебой или социальным окружением чаще, чем у других проявляется зависимость от интернета. У людей с интернет-зависимостью ненормально высокое представления об идеальном «я», сложность в принятии своего физического «я», а также высокая потребности в общении и трудности в непосредственной его реализации [2].

В психологии существует разделение самооценки на уровни. Выделяют низкую, адекватную и завышенную самооценку [6]. Самым оптимальным уровнем самооценки для человека принято считать адекватный, при котором человек реально оценивает свои возможности, действия, поступки, черты характера и качества личности. Оптимальный уровень самооценки позволяет человеку объективно расценивать свои неудачи и успехи. Молодежь с низким уровнем самооценки часто испытывают трудности в межличностном общении, стремятся закрыться от окружающих, показывая при этом какое-то ложное лицо, маску, поэтому им свойственно стремление к психологической изоляции, уходу от действительности в мир грёз.

Основная часть

В исследовании принимали участие студенты 1-х курсов Альметьевского филиала АГТУ «ВШН» в возрасте от 18 до 20 лет.

Общее число участников исследования – 80 человек, из которых 49 юношей и 31 девушка. Мероприятие проводилось анонимно. Студенты были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную, каждая из которых состояла из 40 студентов. После проведения диагностики в экспериментальной группе было запланировано проведение ряда профилактических мероприятий для того, чтобы оценить на практике результативность профилактической программы. В ходе исследования наличия компьютерной и мобильной зависимости, применялись такие методы диагностики, как тестирование, анкетирование и опрос. Для тестирования использовался тест на определение Интернет-зависимости Кимберли Янг, а также тест на определение игровой зависимости Томаса Такера, выявление мобильной зависимости происходило с помощью анкетирования студентов. Вопросы к анкете были разработаны автором.

Выполняя проведение тестирования среди студентов, разработанного по методике Кимберли Янг, были получены следующие результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Уровень риска возникновения Интернет-зависимости в контрольной и экспериментальной группе

Уровень риска Интернет-зависимости	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий риск	4	9	3	8
Наличие риска	19	48	21	52
Отсутствие риска	17	43	16	40

Анализ полученных результатов в ходе тестирования контрольной и экспериментальной группы:

- 19 (48%) опрошенных подростков контрольной и 21 (52%) опрошенных экспериментальной группы на данный момент показывают признаки Интернет-зависимости;
- 17 (43%) опрошенных подростков контрольной и 16 (40%) опрошенных экспериментальной группы не входят в группу риска Интернет-зависимости;
- По 4 (9%) и 3 (8%) человека в каждой группе, у которых наблюдается высокий риск возникновения Интернет-зависимости.

Следующим этапом исследования было проведение тестирования на выявление игровой зависимости по методике Томаса Такера. В ходе проведения исследования были получены следующие результаты, представленные в таблице 2:

Анализ полученных результатов в ходе тестирования контрольной и экспериментальной группы:

- у 21 (52%) опрошенных студентов контрольной и 24 (60%) опрошенных экспериментальной группы не обнаружены симптомы наличия игрового расстройства, соответственно, данная часть опрошенных на данный момент

не подвержены негативным последствиям игровой зависимости;

- 16 (40%) опрошенных студентов контрольной и 11 (32%) опрошенных экспериментальной группы играют в компьютерные игры на уровне, который в перспективе может привести к негативным последствиям. За данной группой студентов необходим определённый контроль и самоконтроль;
- 3 (8%) опрошенных подростков контрольной и 5 (12%) опрошенных экспериментальной группы играют на уровне, ведущим к негативным как физическим, так и психологическим последствиям. Высока вероятность патологического гемблинга (формирования зависимости). Необходимо проведение коррекционных занятий с данной группой студентов.

Таблица 2. Уровень риска возникновения игровой зависимости в контрольной и экспериментальной группе

Уровень риска игровой зависимости	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий риск	3	8	5	12
Наличие риска	16	40	11	28
Отсутствие риска	21	52	24	60

В ходе анализа результатов данного тестирования можно сделать вывод о том, что в контрольной и экспериментальной группе испытуемых из всех категорий риска преобладает средний уровень риска по Интернет зависимости обеих групп, игровая зависимость выражена слабо. Однако это не означает, что в будущем данные формы игрового аддиктивного поведения онлайн не смогут начать прогрессировать.

Следующим этапом практического исследования было проведение анкетирования студентов контрольной и экспериментальной группы на наличие компьютерной зависимости. Анализ результатов проведённого анкетирования, направленного на выявление компьютерной зависимости у студентов, позволил выявить следующее:

1. Из обеих групп, наиболее часто использующих компьютер для игр (22 человека), 90% признаются, что в последнее время начали уделять компьютерным играм большее количество свободного времени, чем раньше;
2. 32% из общего числа (16 из 50 человек) опрошенных контрольной и экспериментальной группы пользуются компьютером от одного до нескольких раз в неделю, 68% (34 из 50 человек) пользуются компьютером ежедневно;
3. 55% игроков (12 человек из 22) одной из основных тем общения в кругу друзей считают компьютерные игры;
4. 36% игроков (8 человек из 22), в случае вынужденного прекращения компьютерной игры, испытывают чувство опустошённости и неу-

довлетворённости, желание опять вернуться за компьютер;

5. 78% игроков (17 человек из 22) считают компьютер достаточно доступным досугом и способом отвлечься от реальной жизни с её проблемами и недостатками;
6. Из подростков, наиболее часто играющих в компьютерные игры, 78% (17 человек из 22), уделяют игре не более половины (50%) своего свободного времени, 14% (3 человека из 22) уделяют игре большую часть (до 80%) свободного времени;
7. Из подростков, наиболее часто использующих компьютер для игры, 32% (7 человек из 22) выбирают друзей исходя из общих интересов в компьютерных играх;
8. 46% игроков (10 человек из 22) предпочитают потратить карманные деньги на новые игры или прочие Интернет-покупки, а так же на компьютерные аксессуары;
9. У 54% игроков (12 человек из 22) наблюдаются периодические проблемы с засыпанием;
У 54% игроков (12 человек из 22) испытывают раздражительность при попытках родителей ограничить их время за компьютером.

Далее нами были протестированы студенты, с целью определения у них уровня самооценки. Нами был использован опросник, сформированный за счет двух методик: методика Мэрилин Соренсен – определение уровня самооценки и методика Кимберли Янг (адаптирована В. А. Лоскутовой) – определение интернет-зависимости. Результаты тестирования можно увидеть в таблице 3.

Таблица 3. Показатели уровня самооценки студентов

	Уровень самооценки	Контрольная группа		Экспертная группа	
		Кол-во	%	Кол-во	%
1	Низкая самооценка	13	33	14	34
2	Средняя самооценка	25	61	23	58
3	Завышенная самооценка	2	6	3	8

По выявленным показателям самооценка в целом в двух группах в большей степени находится на одинаковом уровне. Низкая самооценка наблюдается в контрольной группе у 33 процентов студентов, а в экспериментальной группе у 34 процентов. Как мы видим связь между самооценкой и интернет зависимостью есть, при этом она более сложная. С одной стороны, низкая самооценка провоцирует повышение зависимости к гаджетам, так и интернет зависимости, но с другой стороны, долгое просиживание за Интернетом, социальная закрытость, уединение за компьютером меняет самооценку, снижая ее. Как отмечают многие авторы, занимающиеся данным исследованием, что последствия могут сказаться на снижении само-

оценки из-за отсутствия подтверждения наличия яркой жизни с быстро меняющимися событиями, в которых человек себя чувствует счастливым, уверенным и нужным. Каждому человеку очень важно адаптироваться в жизни, узнать себя, раскрыть свои таланты и быть полезными людям видя результат своего труда и повышая свою значимость в своих глазах.

После анкетирования были проведены беседы со студентами, для выявления причин формирования мобильной и интернет зависимостей. Ответы были разнообразны, мы выделили наиболее часто встречающиеся:

1. В реальности скучно, в телефоне можно увидеть много интересных видео.
2. Вдруг пропущу какую-то важную информацию.
3. В телефоне я играю онлайн игры.
4. В соцсетях узнаю интересные события о жизни известных людей и друзей.

Таким образом, студенты теряют интерес в реальной среде, вовлекаясь все глубже в виртуальность. Время, затраченное в телефонах идет на дезадаптацию в современных реалиях, нежелании бить активными и воплощать в жизнь новые проекты.

Процесс педагогической профилактики интернет зависимости у студентов очень важен и необходим в условиях высшей школы, особенно на первых и вторых курсах.

В качестве основных педагогических методов можно предложить методы и методики, имеющие сознательную направленность (беседы, лекции, анализ проблемных ситуаций), а также педагогическая организация (игры, общественно полезная деятельность).

Таким образом, профилактика Интернет-зависимости в студенческой среде представляет собой единство теоретической и практической готовности всех субъектов образовательного процесса к взаимодействию и повышению у студентов уровня самооценки.

Начинать профилактическую работу советуем с формулирования определенных установок и выработки поведенческих моделей в соответствии с этими правилами. К таким правилам можно отнести следующие.

- Проанализируйте, насколько нужен телефон? Для начала перестаньте носить его с собой по дому, на работе, не бойтесь выйти в магазин у дома без телефона.
- Никогда не спите с телефоном под «подушкой». Оставьте его заряжаться как можно дальше от кровати, лучше всего в другой комнате.
- Поставьте ограничение. Во многих моделях смартфонах есть функция блокировки экрана, используйте её. Одна из функций – ограничение времени игр, развлекательных приложений – это поможет в профилактике, вы лишите себя стимулов, и тяга к экрану начнёт ослабевать.
- Отключите уведомления и поставьте телефон на беззвучный режим.

Это поможет бороться с навязчивым желанием откликаться на каждый писк сотового телефона.

- Отведите достаточно определенное время, в течение продолжительного времени которого вы не берете в руки телефон и не заходите в интернет. Желательно сделать данное правило повседневным.
- Отдыхайте от гаджетов. Старайтесь устраивать себе дни, а лучше недели информационного и цифрового детокса [7]. Это называется – серотониновое голодание, и позволяет вашему мозгу вспомнить простые доступные удовольствия – созерцание природы, наслаждение от вкусной еды, добрых разговоров с близкими.
- Используйте техники концентрации. Каждый раз, когда вы листаете ленту соцсетей или бездумно переключаете приложения телефона, возвращайте себя в «здесь и сейчас» [4].

На занятиях по высшей математике я преследую цель, как можно больше снизить желание студентов контактировать с мобильным устройством, тем более сидеть в Интернете. В первую очередь, занятия строятся таким образом, чтобы все время студенты активно включались в учебный процесс: работа в мини группах, выход к доске, опрос студентов, мини опросники – все это отвлекает студента от желания развлекаться интернетом и мобильную зависимость. Одновременно вести разъяснительную беседу о пользе мобильных устройств, но внеучебное время и по определенной целевой надобности.

В целом данная проблема очень актуальна сегодня. Все больше молодежи вовлекаются в цифровую виртуальную среду и уже мало имеют возможностей выйти из этой зависимости.

Несомненно, что работа по профилактике мобильной зависимости должна носить комплексный характер, а возникающая у студентов мобильная зависимость может рассматриваться не только как отрицательный фактор ухода их от общества, отвлечения от учебы и упрощения их мышления, но, при правильном ее использовании, может стать стимулом к исследованию, познанию, творчеству, расширению культурного кругозора, развитию поисковой активности, аналитическому мышлению, к убедительной аргументации доказательств. Тогда мобильный телефон из модного гаджета может стать полезным помощником в учебе, научить избирательно работать с потоком информации, ставить и решать. При этом большую часть информации сейчас легче найти в интернете в цифровом формате.

Педагогические методы так же важны, как и психологические. Для снятия тревожности на практических занятиях, студентов педагог приглашает к доске, давая им возможность довести задачу до правильного ответа, не через подсказки педагога, а вовлечением в данный процесс других студентов и совместного решения трудных задач [8].

В университете «ВШН» каждый год студенты со второго курса участвуют в разработке научных

проектов. Два раза в год они защищают эти проекты, при этом ставится перед ними задача использовать современные технологии. В такой научной деятельности студент работает и привлекает интернет ресурсы, но при этом растет как профессионал и повышает свою самооценку.

Заключение и выводы

В современном обществе наблюдается тенденция того, что с одной стороны, информационной прогресс предъявляет высокие требования к подготовке современного студента, требует от него хорошего знания и высокого владения современными технологиями. С другой стороны, тотальное увлечение мобильными устройствами привело к появлению молодежи, страдающей интернет зависимостью.

Исследование, проведенное в АГТУ «ВШН», подтвердило гипотезу о тесной взаимосвязи формирования интернет зависимости и мобильной зависимости у студентов 1 курса, у которых низкая или ниже среднего самооценка. Повышая самооценку студента, можно снизить мобильную зависимость, за счет расширения его студенческой активной деятельности.

Однако, необходимо отметить, что мы не должны отказываться от удобного технического достижения. В сложившейся ситуации риска подвергнуть студентов интернет и мобильной зависимостями необходимо уменьшить угрозы, наносимые мобильными телефонами здоровью. Ведь мобильное устройство из модного гаджета может стать полезным помощником в учебе, научить избирательно работать с потоком информации, ставить и решать познавательные задачи.

В нашем университете проводится большая работа по вовлечению студентов в социальную, студенческую жизнь. С каждым годом все больше студентов проявляют интерес к волонтерской, культурной и спортивной деятельности, для более быстрого вовлечения в свою будущую профессию, участвуют в совместных проектах, проводимых ПАО «Татнефть». Насыщенная студенческая жизнь с множеством положительных результатов, интересная научная деятельность повышают их самооценку и окрашивают их реальную жизнь новыми красками, расширяя их возможности и область профессионального раскрытия, где Интернет играет больше положительную, развивающую роль.

Литература

1. Поллети, Р. Самооценка. Основное благо. / Р. Поллети, Б. Доббс. – М.: Издательский дом Мещерякова, 2008. – 128 с.
2. Янг, К.С. Диагноз – интернет-зависимость. / К.С. Янг // Мир Интернет. – 2000. № 2. – С. 24–29.
3. Марьина О.В. Профилактика интернет-зависимости молодежи – путь преодоления виртуальных девиаций // Педагогика: традиции

и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2011. Т. 1. С. 17–20.

4. Яманова, Т. Новый вид наркомании / Т. Яманова // Аргументы и факты. Семейный совет. – 2004. – № 17 (234).
5. Компьютерная зависимость. – URL: <http://www.5psy.ru/samopoznanie/kompyuternaya-zavisimost.html> – 06.08.2024.
6. Болотова, А.К. Развитие самосознания личности: временной аспект / А.К. Болотова // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 16–125.
7. Шаев Ю.М. Информационная избыточность и цифровой детокс: в контексте онтологии коммуникаций // Гуманитарный вектор. 2018. Т. 13. № 2.
8. Мельникова Э.Ф. Формирование математического мышления студентов – основа успешного обучения в вузе// Современные проблемы естествознания и естественно-научного образования: сборник статей участников IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2023. С. 299–302.

INTERDEPENDENCE OF INTERNET ADDICTION AND LOW SELF-ESTEEM OF STUDENTS: FEATURES OF FORMATION IN THE TEACHING ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY

Melnikova E.F.

Almetyevsk State Technological University "Higher School of Oil"

This article actively reveals the peculiarities of formation of Internet and mobile addictions in young people. In the pedagogical environment more and more often teachers of higher school complain about the 1st and 2nd courses, that they often pay attention to their mobile devices and spend a lot of time in the Internet space, often distracted from their studies and they have changes in cognitive and behavioral spheres. During classes, students with Internet addiction often turn to Internet resources, trying to find answers there, not trusting their knowledge and opinion, their self-confidence de-

creases and they show signs of deviant behavior. Students react aggressively to teachers' remarks, are often distracted, inattentive and absent-minded.

With the activation of the Internet environment, students are increasingly turning to various educational content. At the same time, in parallel, they view the chaotic flow of information from the Internet, negatively affecting them and lowering their self-esteem.

It is necessary to actively use both in classes and in free time various pedagogical methods that reduce the level of mobile and Internet addictions, while helping to reduce their self-esteem.

Internet addictions, while helping students to adapt to the student environment, to be actively involved in the vibrant scientific, cultural and sporting life of the university in order to become more confident, self-sufficient and in demand in their future profession.

Keywords: self-esteem, mobile addiction, Internet addiction, computer games, negative factors, prevention, Internet resources, pedagogical methods.

References

1. Polleti, R. Self-esteem. The essential good. / R. Polleti, B. Dobbs. – Moscow: Meshchyarkova Publishing House, 2008. – 128 c.
2. Yang, K.S. Diagnosis – Internet addiction. / K.S. Young // Mir Internet. – 2000. № 2. – С. 24–29.
3. Maryina O.V. Prevention of Internet addiction of youth – the way to overcome virtual deviations // Pedagogy: traditions and innovations: proceedings of the international extramural scientific conference. Chelyabinsk: Dva Komsomoltsa, 2011. Т. 1. С. 17–20.
4. Yamanova, T. A new kind of drug addiction / T. Yamanova // Argumenty i Fakty. Family Council. – 2004. – № 17 (234).
5. Computer addiction. – URL: <http://www.5psy.ru/samopoznanie/kompyuternaya-zavisimost.html> (дата обращения 06.08.2024).
6. Bolotova, A.K. Development of self-consciousness of personality: time aspect / A.K. Bolotova // Voprosy psichologii. – 2011. – № 2. – С. 16–125.
7. Shaev, Y.M. Information redundancy and digital detox: in the context of the ontology of communications // Humanitarian vector. 2018. Т. 13. № 2.
8. Melnikova E.F. Formation of students' mathematical thinking – the basis of successful learning in higher education// Modern problems of natural science and natural science education: collection of articles of participants of the IV All-Russian scientific-practical conference with international participation – Arzamas: Arzamas branch of NNGU, 2023. С. 299–302.

Социально-экономические и политические факторы как предпосылки формирования и развития высшего образования в Херсонской области конца XIX начала XX века

Погорельский Андрей Николаевич,

Преподаватель, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»
E-mail: andriy.pogorilskiy79@gmail.com

Именно основание города Херсона, как пограничного форпоста Российской Империи, выступает отправной точкой в истории формирования и последующего развития системы образования Херсонщины.

Именно социально-экономические и политические факторы обуславливали не только направленность, а и темп развития образовательной системы Херсонской области конца XIX начала XX века, определяя профильность и масштабность. Не сменно, изменения в административно-территориальном устройстве, смена руководства и изменения политики проводимой на территории Херсонской губернии на прямую влияли и выступали мощными факторами, определяющими как вектор развития региона в целом, так и системы образования в частности.

Так, стремительный рост населения предопределил возрастающую потребность в общеобразовательных учреждениях, являющихся основой любого дальнейшего образования, и как следствие, к увеличению подготовки педагогических кадров. В тоже время, повышенный интерес к освоению южных степей и превращению их в сельскохозяйственные угодия стал определяющим фактором в зарождении и последующем развитии школы аграрного образования в Херсонской области конца XIX начала XX века.

Ключевые слова: высшее образование, образование, Херсонская область, формирование образования, аграрное образование, педагогическое образование.

Обращения к истории развития образования в целом и высшего образования в частности в Херсонской области имеет всё большую актуальность в условиях сегодняшних реалий, в особенности реформирования образовательной системы, а также вхождения «Новых территории», в том числе Херсонской области, в состав Российской Федерации.

В первую очередь следует рассмотреть такие факторы как, изменения административно-территориального устройства региона, а также смену руководства и изменения политики проводимой на территории Херсонской губернии.

Город Херсон был основанный в 1778 году как пограничный форпост Российской империи, в связи с чем, первоочередная задача в сфере образование заключалась в подготовке сугубо специалистов военного профиля. Так, одними из первых учебных учреждений города являются военнокантонистские училища, открытые в 1780-х годах [1] и Морской кадетский корпус, открытый при непосредственном участии князя Г.А. Потемкина в 1786 году [2].

Несмотря на это, удовлетворения всех текущих потребностей в сфере образования Херсона не могло быть реализовано в полной мере только за счёт военно-ориентированных учебных заведений. В следствии чего, в городе были открыты Херсонское уездное училище в 1813 году [3], и первая мужская гимназия в 1815 году [4], по сути, ставшие первыми гражданскими учебными заведениями. В последующие годы в Херсоне функционировало училище торгового мореплавания, основанное в 1834 году, женская гимназия, переехавшая из Симферополя в Херсон в 1854 году преобразованную в частную Мариинскую женскую гимназию в 1864 году [5].

Динамическое развитие города Херсона как промышленного и административного центра Херсонской губернии, а также освоение и как следствие заселение южных степей усиленными темпами, породило потребность в высоко квалифицированных специалистах различных областей. А стремительный рост населения региона обострял вопрос обучения их детей, что в свою очередь, привело к значительному увеличению числа начальных школ и как следствие к повышенной потребности подготовки всё большего количества педагогических кадров. И так, в 1869 году, при непосредственном участии Херсонского губернского училищного совета, были открыты педагоги-

ческие курсы, а в 1872 году на основании императорского указа от 9 августа 1872 года, в город Херсон из Николаева была перенесена учительская семинария Одесского учебного корпуса [6]. В связи с этим перемещением в 1873 году закрываются учительские курсы, открытые в 1869 году. Однако уже в 1874 году, ввиду острой нехватки преподавательских кадров для начальных школ, при Мариинско-Александровской женской прогимназии были вновь открыты педагогические курсы для подготовки учительниц [7]. Отдельно следует выделить основанные для учителей, наиболее себя проявивших, летние педагогические съезды, представляющих собой прообраз курсов повышения квалификации, проводимые за бюджетные деньги Херсонской губернии [8].

Освоение быстрыми темпами Херсонских степей обусловило аграрную ориентированность региона. Но в то же время, обострила проблему отсутствия квалифицированных специалистов сельскохозяйственного профиля подготовки. При освоении и последующей обработке земель была присуща крайне неудовлетворительная культура земледелия, отсутствие развития технологий земледелия привели к значительным потерям урожайности с/х культур и снижению рентабельности отрасли. Всё это, а также стремление поиска решения сложившихся проблем, также нашедших понимание в собрании земства, послужило толчком для создания и рассмотрения в 1869 году [9], проекта сельскохозяйственного земского училища [10] в Херсонское губернское земское собрание, открытое в 1872 году [11]. Следует отметить, что в процессе обсуждения, была отмечена не только важность подготовки профильных специалистов, а и подготовка преподавательского состава [12]. Сам проект сельскохозяйственного земского училища в первую очередь был ориентирован на реализацию обучающего процесса по средствам практических занятий как сельскохозяйственного направления, так и учения о окружающей среде в целом [13].

Следовательно, можно сделать вывод, что возникшая потребность в кадрах, а также в технологиях развивающегося аграрного сектора Херсонской губернии стала отправной точкой в зарождении аграрного образования и последующего развития высшего образования в Херсоне. Также следует отметить, что Херсонское сельскохозяйственное училище, в последствии реализующее высшее образование на территории Херсона, стало первым учебным учреждением, имеющим целью образовательного процесса не только в получении не посредственно самих знаний, а и в формировании слоя общества имеющего определённое мировоззрение (ментальность) то есть по сути интеллигенции, в свою очередь, способствуя популяризации как профильного образования, так и образования в целом.

Наряду с развитием сельского хозяйства в губернии быстрыми темпами развивалась и морская отрасль, что вызвало растущую потребность

в квалифицированных специалистах. Это стало основной причиной открытия в 1872 году Херсонского мореходного училища. В этом же году при Херсонской губернской земской больнице начали работу школа фельдшеров и институт акушерства [14].

Также следует отметить, что Херсонское земское сельскохозяйственное училище в конце XIX века активно содействовало распространению знаний в области сельского хозяйства среди жителей Херсонской губернии. Одним из направлений этой деятельности стало ежегодное, начиная с 1891 года, проведение курсов для народных учителей, целью которых было ознакомление с аспектами сельского хозяйства, такими как скотоводство, огородничество, шелководство, а также другими отраслями сельского хозяйства. А уже в 1897 году, педагогический совет принимает комплекс мер по улучшению качества практических занятий учащихся, приведя их в соответствие с требованиями Устава училища [15].

Развитие сельскохозяйственной отрасли, с постоянно растущими потребностями, как в кадровой политике, так и в разработке всё новых технологий, обусловили и дальнейшее аграрное образование региона.

Весомым фактором в развитии и формировании социума в целом и образования в частности послужили последствия боевых действий Первой мировой войны, приведшие к тому, что в ноябре 1917 года из города Юрьева в Херсон был эвакуирован Юрьевский учительский институт. Вместе с институтом в Херсон прибыли часть преподавательского и студенческого состава института. Учитывая значимость эвакуированного института для региона и уездов Таврии, 10 июня 1918 года Херсонская губернская народная рада ходатайствовала перед Министерством народного образования о возможности оставить эвакуированный институт в городе Херсоне.

Важным шагом к созданию новой системы высшего образования в Херсоне стал декрет Советского правительства Украины от 26 января 1919 года, который передавал все высшие учебные заведения, включая частные, в ведение Наркомата образования и обеспечивал их финансирование из государственного бюджета. В результате этого решения, временно размещенный в Херсоне Юрьевский учительский институт остался в городе навсегда, хотя и сменил название. В июле 1919 года, согласно приказу № 4 от 22 июля 1919 года, институт был реорганизован в Херсонский педагогический институт с четырехлетним сроком обучения [16].

Внедрение инноваций в сельскохозяйственную отрасль Херсонской губернии в последние десятилетия XIX века привело к её интенсивному развитию, что, в свою очередь, стимулировало рост профильного образования. Несмотря на политические изменения в стране, на объединённом заседании Херсонского губернского, воздушного и земельного отделов, а также Рады агрономов,

состоявшемся 15 июня 1919 года, было принято решение о преобразовании Херсонского сельскохозяйственного училища II степени в Херсонский сельскохозяйственный институт. А в 1920 году, в соответствии с приказом Николаевского «Губнаробраз», институт был объединён с Херсонским Политехническим институтом и преобразован в сельскохозяйственный народный техникум со статусом высшего учебного заведения, но уже в 1928 году, согласно постановлению Совета народных комиссаров СССР от 11 августа, сельскохозяйственный народный техникум был реорганизован в сельскохозяйственный институт имени А.Д. Цюрупы.

Таким образом, в следствии политических факторов, таких как Первая мировая война, в Херсоне стали осуществлять свою деятельность высшие учебные учреждения педагогического и аграрного профиля.

Проведенный анализ различных источников позволил выделить политические и социально-экономические факторы, послужившие предпосылками в становлении и развитии системы образования Херсонской области конца XIX начала XX века. В первую очередь это политические, такие как, основание новых населённых пунктов, города Херсон и Херсонской губернии как новой административно-территориальной единицы, а также, связанная с этим, миграция населения. А социально-экономические выражались в развитие региона как аграрного и промышленно-административного центра, и как следствие, его экономическое развитие.

Следовательно, можно сделать вывод, что основание города Херсон, а также его последующее развитие не только как пограничного форпоста Российской Империи, но и как торгового – промышленного центра послужило первоочерёдным фактором, определившим формирование и дальнейшее развитие образования в Херсонской губернии. Общеобразовательные учреждения, являясь основой любого дальнейшего образования, а также возрастающие потребности Херсона в подготовке высококвалифицированных специалистов привело к количественному и качественному увеличению подготовки педагогических кадров. А освоение новых земель как сельскохозяйственных угодий способствовало зарождению и развитию школы аграрного образования в Херсонской области конца XIX начала XX века.

Литература

1. Итоги двадцатипятилетия Херсонского городского самоуправления. Краткий историко-экономический очерк города Херсона / Сост. Д.Н. Горловский. – Херсон, 1896. – С. 122.
2. Дельвиг Наталья Андреевна Исторические этапы развития морского образования на Черноморском флоте (1783–1917 гг.) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 3 (84).

3. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Херсонская губерния. Часть вторая / Сост. А. Шмидт. – СПб.: Тип. Калиновского, 1863. – Приложение. Таблица XXIII; Итоги двадцатипятилетия Херсонского городского самоуправления. Краткий историко-экономический очерк города Херсона / Сост. Д.Н. Горловский. – Херсон, 1896. – С. 120.
4. Итоги двадцатипятилетия Херсонского городского самоуправления. Краткий историко-экономический очерк города Херсона / Сост. Д.Н. Горловский. – Херсон, 1896. – С. 22.
5. Итоги двадцатипятилетия Херсонского городского самоуправления. Краткий историко-экономический очерк города Херсона / Сост. Д.Н. Горловский. – Херсон, 1896. – С. 114–115.
6. Сборник Херсонского земства. № 9. сентябрь. – Херсон, 1872. стр. 10–11.
7. Полное собрание законов Российской империи. – СПб.: Типография II Отделения Собственной Е.И.В. Канцелярии, 1875. – Собр. II. – Т. XLVII. – Отд. II. – От № 51052–51723. – С. 397.
8. Сборник Херсонского земства. № 7. июль. – Херсон, 1870. стр. 47–60.
9. Сборник Херсонского земства. № 3. Март. – Херсон, 1869. Приложения, стр.235.
10. Сборник Херсонского земства. № 2. Февраль. – Херсон, 1869. Приложения, от автора, Проект сельскохозяйственного училища С. Бобровского, стр.2.
11. Сборник Херсонского земства. № 11. ноябрь. – Херсон, 1872. стр. 9–51.
12. Сборник Херсонского земства. № 5. Май. – Херсон, 1870. стр. 116–126.
13. Сборник Херсонского земства. № 2. Февраль. – Херсон, 1869. Приложения, Проект сельскохозяйственного училища С. Бобровского, стр.1.
14. Итоги двадцатипятилетия Херсонского городского самоуправления. Краткий историко-экономический очерк города Херсона / Сост. Д.Н. Горловский. – Херсон, 1896. – С. 114–120.
15. Из отчетов Херсонского земского сельскохозяйственного училища за 1898–1908 г.г. Сборник Херсонского земства, г. Херсон.
16. ГАХО-р.413 оп 1 дел.12.

SOCIO-ECONOMIC AND POLITICAL FACTORS AS PREREQUISITES FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN THE KHERSON REGION AT THE END OF THE XIX-TH AND BEGINNING OF THE XX-TH CENTURIES

Pohorelskyi A.N.

Kherson State Pedagogical University

The founding of the city of Kherson as a frontier outpost of the Russian Empire marks the starting point in the history of the formation and subsequent development of the education system in the Kherson region. Socio-economic and political factors influenced not only the direction but also the pace of development of the education system in the Kherson region at the end of the 19th and beginning of the 20th centuries, shaping its specialization and scale. Changes in the administrative-territorial structure, shifts in leadership, and evolving policies directly impacted the region, serving as powerful factors that determined both the overall direction of regional devel-

opment and the educational system in particular. For example, the rapid population growth led to an increasing demand for general education institutions, which form the foundation for any further education, and consequently, to the expansion of teacher training. At the same time, the heightened interest in developing the southern steppes into agricultural lands became a key factor in the emergence and subsequent development of agricultural education in the Kherson region during this period.

Keywords: higher education, education, Kherson region, formation of education, agricultural education, pedagogical education.

References

1. Results of the twenty-five years of Kherson city self-government. A brief historical and economic essay on the city of Kherson / Comp. D.N. Gorlovsky. – Kherson, 1896. – P. 122.
2. Delvig Natalia Andreevna Historical stages of the development of naval education in the Black Sea Fleet (1783–1917) // Bulletin of the Cherepovets State University. 2018. No. 3 (84).
3. Materials for the geography and statistics of Russia, collected by officers of the General Staff. Kherson province. Part two / Comp. A. Schmidt. – St. Petersburg: Type. Kalinovsky, 1863. – Appendix. Table XXIII; Results of the twenty-five years of Kherson city self-government. A brief historical and economic essay on the city of Kherson / Comp. D.N. Gorlovsky. – Kherson, 1896. – Page 120.
4. Results of the twenty-five years of Kherson city self-government. Brief historical and economic essay on the city of Kherson / Comp. D.N. Gorlovsky. – Kherson, 1896. – Page 22.
5. Results of the twenty-five years of Kherson city self-government. Brief historical and economic essay on the city of Kherson / Comp. D.N. Gorlovsky. – Kherson, 1896. – Pages 114–115.
6. Collection of the Kherson Zemstvo. No. 9. September. – Kherson, 1872. pp. 10–11.
7. Complete collection of laws of the Russian Empire. – St. Petersburg: Printing House of the II Department of His Imperial Majesty's Chancellery, 1875. – Coll. II. – T. XLVII. – Separation II. – From № 51052–51723. – P. 397.
8. Collection of the Kherson Zemstvo. № 7. July. – Kherson, 1870. pp. 47–60.
9. Collection of the Kherson Zemstvo. № 3. March. – Kherson, 1869. Appendices, p. 235.
10. Collection of the Kherson Zemstvo. № 2. February. – Kherson, 1869. Appendices, from the author, Project of the Agricultural School of S. Bobrovsky, p. 2.
11. Collection of the Kherson Zemstvo. № 11. November. – Kherson, 1872. pp. 9–51.
12. Collection of the Kherson Zemstvo. № 5. May. – Kherson, 1870. pp. 116–126.
13. Collection of the Kherson Zemstvo. № 2. February. – Kherson, 1869. Appendices, Project of the agricultural school of S. Bobrovsky, p. 1.
14. Results of the twenty-five years of Kherson city self-government. Brief historical and economic essay on the city of Kherson / Comp. D.N. Gorlovsky. – Kherson, 1896. – Pp. 114–120.
15. From the reports of the Kherson Zemstvo Agricultural School for 1898–1908. Collection of the Kherson Zemstvo, Kherson.
16. GAHO-r.413 op 1 del.12.

Подходы к развитию проектно-исследовательских способностей студентов вуза в российском и международном педагогическом дискурсе

Попкова Юлия Раимжановна,

аспирант, кафедра «Общая, юридическая и инженерная психология», ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения» (ДВГУПС)
E-mail: popkova.24@mail.ru

Статья посвящена комплексному анализу развития проектно-исследовательских способностей студентов вузов в отечественной и зарубежной педагогической науке с середины XX до начала XXI века. Рассматривается эволюция подходов к организации научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС) в контексте исторических, политических и социально-экономических изменений. Особое внимание уделяется трансформации НИДС в советский период и ее адаптации к современным требованиям образования. Анализируются ключевые этапы развития проектно-исследовательской деятельности, ее интеграция в образовательный процесс и ориентация на практическое применение результатов. Исследуются истоки проектного метода в педагогике, его становление в США и распространение в других странах. Прослеживается динамика развития НИДС в СССР с конца 1940-х годов, включая период «оттепели» и последующие десятилетия. Выявляются особенности организации студенческой науки в различные исторические периоды, влияние идеологических факторов на тематику и методологию исследований. Рассматривается постепенный переход от формального подхода к НИДС к ее индивидуализации и дифференциации. Анализируются современные тенденции в организации проектно-исследовательской деятельности студентов, включая междисциплинарность, цифровизацию и усиление связи с реальным сектором экономики. Исследуются факторы, способствующие повышению эффективности НИДС в современных условиях, такие как развитие инновационной инфраструктуры вузов, создание студенческих научных обществ и расширение международного сотрудничества. Обсуждаются перспективы дальнейшего развития проектно-исследовательской деятельности студентов в контексте глобальных образовательных трендов и национальных стратегий развития науки и образования. Статья представляет интерес для исследователей в области истории педагогики, методологии высшего образования и организации научной деятельности студентов.

Ключевые слова: проектно-исследовательские способности, научно-исследовательская деятельность студентов, высшее образование, педагогическая наука, историческая эволюция, образовательные инновации.

Введение

Развитие проектно-исследовательских способностей студентов вузов является одной из ключевых задач современного высшего образования. Эта тема приобретает особую актуальность в контексте глобальных изменений в сфере науки, технологий и экономики, требующих от выпускников вузов не только глубоких теоретических знаний, но и практических навыков исследовательской деятельности.

Изученность проблемы в отечественной и зарубежной педагогической науке имеет длительную историю, начиная с середины XX века. Однако, несмотря на значительный объем исследований в этой области, отсутствует комплексный анализ эволюции подходов к развитию проектно-исследовательских способностей студентов в историческом контексте, учитывающий социально-экономические и политические факторы.

Актуальность темы обусловлена необходимостью адаптации системы высшего образования к современным требованиям инновационной экономики и растущей потребностью в специалистах, способных эффективно осуществлять проектно-исследовательскую деятельность в различных сферах.

Целесообразность разработки темы определяется потребностью в систематизации накопленного опыта организации научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС) и выявлении наиболее эффективных подходов к развитию проектно-исследовательских способностей в современных условиях.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе эволюции подходов к развитию проектно-исследовательских способностей студентов в отечественной и зарубежной педагогической науке с учетом исторического контекста и современных тенденций в высшем образовании.

Цель исследования – выявить основные этапы и тенденции развития проектно-исследовательских способностей студентов вузов в педагогической науке с середины XX до начала XXI века.

Задачи исследования:

- Проанализировать истоки и становление проектного метода в педагогике.
- Исследовать динамику развития НИДС в СССР и России с конца 1940-х годов до наших дней.
- Выявить особенности организации студенческой науки в различные исторические периоды.
- Рассмотреть современные тенденции в организации проектно-исследовательской деятельности студентов.

– Определить факторы, способствующие повышению эффективности НИДС в современных условиях.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации и обобщении подходов к развитию проектно-исследовательских способностей студентов, что вносит вклад в развитие теории и методологии высшего образования.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования для совершенствования организации НИДС в современных вузах, разработки эффективных методик развития проектно-исследовательских способностей студентов и повышения качества подготовки специалистов, отвечающих требованиям инновационной экономики.

Методология

Данное исследование основывается на комплексном подходе к изучению проблемы развития проектно-исследовательских способностей студентов вузов в отечественной и зарубежной педагогической науке. Методология исследования сочетает в себе историко-генетический анализ, сравнительно-исторический метод и системный подход, что позволяет проследить эволюцию проектного метода в педагогике и динамику развития научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС) с середины XX века до наших дней. Применение контент-анализа научной литературы и педагогических документов способствует выявлению ключевых концепций и подходов в развитии проектно-исследовательских способностей студентов. Использование метода периодизации и проблемно-хронологического подхода позволяет структурировать исследование и выделить характерные особенности каждого исторического этапа. Междисциплинарный подход обеспечивает комплексный анализ проблемы с учетом достижений смежных дисциплин. Методы обобщения и прогнозирования применяются для формулирования выводов и определения перспектив развития НИДС в контексте современных образовательных трендов. Последовательность исследования включает изучение истоков проектного метода, анализ развития НИДС в различные исторические периоды, выявление современных тенденций и факторов эффективности, с последующим обобщением результатов. Такая методология обеспечивает всестороннее исследование проблемы и достижение поставленных целей и задач.

Обзор научной литературы

Проблема развития проектно-исследовательских способностей студентов высших учебных заведений привлекает внимание исследователей на протяжении длительного времени. Анализ научной литературы позволяет проследить эволюцию подходов к данной проблеме во второй половине XX – начале XXI века. Истоки проектно-исследовательской дея-

тельности в образовании уходят корнями в начало XX века. Как отмечает Кокорина Ю.Г. (2019) [7], метод проектов возник в США в 1920-х годах и быстро распространился в педагогической практике многих стран. В отечественной педагогике интерес к проектной деятельности проявился в 1920–30-е годы, но затем на длительное время был предан забвению. Голубева И.А. (2022) [5] выделяет важный этап в развитии научно-исследовательской деятельности студентов в 1940–70-е годы. В этот период в педагогических вузах СССР формировались научные кружки и общества, проводились студенческие конференции, что способствовало приобщению будущих педагогов к исследовательской работе. Фарафонова И.В. и Фарафонов А.А. (2024) [10] прослеживают эволюцию метода проектов в педагогической науке, отмечая его возрождение в отечественном образовании в 1980–90-е годы. Авторы подчеркивают, что в этот период проектная деятельность стала рассматриваться как эффективное средство развития творческих способностей обучающихся. В начале XXI века наблюдается повышенное внимание исследователей к проблеме развития проектно-исследовательских способностей студентов. Берсенева М.А. (2019) [3] рассматривает предпроектное исследование как важный этап научно-исследовательской работы студентов, способствующий формированию их исследовательских компетенций.

Березина С.Л., Двучичанская Н.Н. и Гончаренко Е.Е. (2021) [2] исследуют формирование навыков исследовательской деятельности студентов технического вуза в контексте проектного обучения. Авторы подчеркивают важность интеграции проектной и исследовательской деятельности в образовательном процессе. Бордовская Н.В. и Кошкина Е.А. (2020) [4] анализируют место научно-исследовательской и проектной деятельности в системе педагогического образования на уровне бакалавриата и магистратуры. Исследователи отмечают необходимость системного подхода к развитию проектно-исследовательских способностей будущих педагогов. Шачина А.Ю. и Шачин С.В. (2020) [12] рассматривают научно-исследовательскую проектную деятельность как фактор личностного развития обучающихся. Авторы подчеркивают потенциал проектно-исследовательской деятельности в формировании целостной личности. Андриянов Е.О., Колесникова Ю.Ф. и Лесных Е.В. (2022) [1] акцентируют внимание на роли проектно-исследовательской деятельности в развитии творческой личности обучающихся. Исследователи отмечают, что такая деятельность способствует формированию критического мышления и креативности.

Мурзабекова М.И. (2021) [8] анализирует место учебно-исследовательской деятельности в профессиональной подготовке современных студентов. Автор подчеркивает важность формирования исследовательских компетенций для успешной профессиональной деятельности выпускников. Попков И.В., Картышева С.И. и Гончарова И.Г.

(2019) [9] рассматривают вопросы развития исследовательской и проектной деятельности обучающихся в вузе. Исследователи отмечают необходимость создания специальных условий для эффективной организации такой деятельности. Яранская М.Н. (2021) [13] анализирует педагогические основы проектно-исследовательской деятельности. Автор подчеркивает важность методологической подготовки педагогов для успешного руководства проектно-исследовательской работой студентов.

Захарищева М.А. и Голубева И.А. (2020) [6] рассматривают историко-педагогические основы научно-исследовательской деятельности будущих педагогов. Авторы прослеживают эволюцию подходов к организации исследовательской работы студентов в отечественной педагогике. Хохлач И.Н. (2022) [11] исследует проектную деятельность как фактор развития творческих способностей студентов. Автор отмечает положительное влияние проектной работы на формирование креативного мышления и инновационного подхода к решению профессиональных задач. Таким образом, анализ научной литературы показывает, что проблема развития проектно-исследовательских способностей студентов вузов активно разрабатывается в отечественной и зарубежной педагогической науке на протяжении второй половины XX – начала XXI века. Исследователи отмечают важность интеграции проектной и исследовательской деятельности в образовательном процессе, подчеркивают ее роль в формировании профессиональных компетенций и развитии личности обучающихся. Современные исследования направлены на поиск эффективных методов и форм организации проектно-исследовательской деятельности студентов в условиях модернизации высшего образования.

Результаты

Проблема развития проектно-исследовательских способностей студентов высших учебных заведений имеет глубокие исторические корни как в отечественной, так и в зарубежной педагогической науке. Истоки проектной деятельности как педагогического метода можно проследить еще в эпоху Просвещения, в трудах таких выдающихся мыслителей, как Жан-Жак Руссо и Иоганн Генрих Песталоцци. Однако первое документальное упоминание понятия «проект» в образовательном контексте относится к XVI веку и связано с подготовкой архитекторов в Римской Высшей Школе Искусств. Студенты этого учебного заведения участвовали в своеобразных конкурсах, создавая эскизы различных сооружений. Эта практика позволяла будущим специалистам творчески применять полученные знания, что можно рассматривать как прообраз современной проектной деятельности. Важно отметить, что уже тогда сформировались ключевые признаки проектной работы, которые остаются актуальными и в наши дни. К ним относятся приобретение новых знаний

в процессе работы над проектом, связь с реальной жизнью и практическим применением, а также достижение запланированного результата через создание конкретного продукта [15].

Значительный импульс развитию метода проектов был дан во второй половине XIX века в США, где он активно применялся в сельскохозяйственных школах. Теоретическое обоснование и дальнейшее развитие этот метод получил в работах американского философа и педагога Джона Дьюи и его последователя Уильяма Херда Килпатрика. Ключевую роль в становлении метода проектов сыграли американские педагоги Джон Дьюи и Уильям Херд Килпатрик. Дьюи предложил концепцию практико-ориентированного обучения, основанного на личных интересах и потребностях учащихся. Килпатрик развил эту идею, обосновав метод проектов как эффективный способ обучения через активную познавательную деятельность и общественно-полезную работу. Значительный вклад в развитие проектного метода внесли французский педагог Селестен Френе, акцентировавший внимание на коллективных проектах и сотрудничестве, а также американский исследователь Е. Коллингс, предложивший альтернативный подход к организации школьного обучения на основе проектной деятельности [8].

В России интерес к проектному методу возник в начале XX века. Под руководством С.Т. Шацкого была предпринята попытка внедрения этого метода в массовую школьную практику. Им удалось выделить ключевые элементы метода: личный опыт, систему занятий, интеграцию опыта человечества и практические тренинги. После Октябрьской революции 1917 года Шацкий продолжил работу над развитием образовательной системы в новых условиях. Под его руководством была создана опытная станция, включавшая детские сады и школы, которая стала экспериментальной площадкой для разработки нового содержания и методов учебно-воспитательной работы. Шацкий рассматривал воспитание как комплексную организацию детской жизни, сочетающую физический труд, игры, искусство, умственную деятельность и социальную активность. Этот подход, объединяющий обучение и общественно-полезный труд, придавал образовательному процессу особую осмысленность и практическую направленность, что можно рассматривать как важный этап в развитии проектно-исследовательских методов в отечественной педагогике [14].

Становление научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС) в педагогических вузах в период 1948–1952 гг. происходило в сложных исторических условиях. Этот этап характеризовался напряженной международной обстановкой, связанной с началом холодной войны, а также внутриполитическими особенностями, обусловленными культом личности И.В. Сталина и масштабным послевоенным восстановлением страны, включая сферу образования. В этот период в педагогических вузах региона начали создаваться первые

студенческие научные общества и кружки, что стало важным шагом в развитии НИДС. Ключевым документом, регламентирующим организацию научной деятельности студентов, стало «Типовое положение о научном обществе студентов высшего учебного заведения», принятое в 1947 году. Однако этот документ не определял единой цели НИДС, что привело к формированию многозадачности данного направления [3].

Развитие научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС) в педагогических вузах СССР в конце 1940-х – начале 1960-х годов характеризовалось рядом особенностей, отражающих политическую и социальную обстановку в стране. В период с 1948 по 1952 годы НИДС страдала от отсутствия единой цели и методических разработок. Тематика научных работ часто ограничивалась реферативными обзорами, а не глубокими исследованиями. Наблюдался значительный уклон в сторону идеологического воспитания, с акцентом на деятельность коммунистической партии и лично И.В. Сталина. Это проявлялось в тематике научных кружков и студенческих работ, где преобладали темы, связанные с коммунистическим воспитанием и ролью Сталина в различных аспектах жизни общества. Оценка результатов НИДС осуществлялась через студенческие научные конференции, где оценивались актуальность тематики, качество работы студента и его научного руководителя. Лучшие доклады публиковались в сборниках статей [16].

Период с 1953 по 1960 годы характеризовался изменениями во внешней и внутренней политике СССР. Несмотря на «оттепель», укрепление политической власти оставалось приоритетом для нового руководства страны во главе с Н.С. Хрущевым. Эти процессы нашли отражение в развитии НИДС, которая начала адаптироваться к новым условиям, сохраняя при этом значительное идеологическое влияние [12].

Эволюция научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС) в педагогических вузах СССР в 1961–1974 годах характеризовалась значительными изменениями, обусловленными политическими и экономическими факторами. В период 1961–1970 гг. НИДС развивалась в контексте антиколониальной борьбы, внешнеполитических кризисов и экономических реформ. Государство ставило задачу повышения эффективности подготовки научных кадров для решения актуальных проблем промышленности. В результате, основной целью НИДС стало воспитание ученых, способных решать экономические задачи страны. В педагогических вузах акцент сместился на исследования, имеющие практическое экономическое значение или предлагающие новые технические решения.

Период 1971–1974 гг. ознаменовался индивидуализацией и дифференциацией НИДС. Студенческая наука в педагогических вузах стремилась найти собственный путь развития, фокусируясь на формировании исследовательских ком-

петенций студентов. Содержание НИДС переориентировалось на педагогические и психолого-педагогические исследования. Расширился спектр форм организации научной деятельности, включая работу в научных обществах, кружках, студенческих конструкторских бюро, а также индивидуальную исследовательскую работу [1].

Современная проектно-исследовательская деятельность в отечественных вузах претерпела существенные изменения по сравнению с концом 20 века. Сегодня она характеризуется более глубокой интеграцией в образовательный процесс и ориентацией на практическое применение результатов. Если раньше исследовательская работа студентов зачастую носила формальный характер, то теперь она стала неотъемлемой частью подготовки конкурентоспособных специалистов. В современных условиях вузы активно развивают междисциплинарные связи, создавая платформы для совместной работы студентов различных направлений. Это позволяет формировать у будущих специалистов навыки командной работы и комплексного подхода к решению сложных задач. Кроме того, значительно расширились возможности для международного сотрудничества в области научных исследований, что способствует обмену опытом и повышению качества проектной деятельности.

Важным изменением стало усиление связи между образовательными учреждениями и реальным сектором экономики. Многие проекты теперь реализуются в партнерстве с предприятиями и организациями, что позволяет студентам получать практический опыт и решать актуальные задачи бизнеса уже в процессе обучения. Цифровизация образования также оказала существенное влияние на проектно-исследовательскую деятельность. Современные технологии предоставляют студентам доступ к обширным базам данных, специализированному программному обеспечению и возможностям удаленного взаимодействия с экспертами из разных областей.

В целом, современная проектно-исследовательская деятельность в вузах стала более гибкой, практико-ориентированной и тесно связанной с потребностями общества и экономики. Это способствует формированию у выпускников не только профессиональных компетенций, но и навыков критического мышления, инновационного подхода к решению задач и способности к непрерывному самообразованию [3].

Заключение

Таким образом, исследование показало, что развитие проектно-исследовательских способностей студентов вузов прошло значительный путь эволюции с середины XX до начала XXI века. От формального подхода и идеологической направленности советского периода НИДС трансформировалась в неотъемлемую часть современного образовательного процесса. Сегодня проектно-исследовательская деятельность характеризуется глубокой интеграцией

в учебный процесс, междисциплинарностью, ориентацией на практическое применение результатов и тесной связью с реальным сектором экономики. Эти изменения способствуют формированию у студентов не только профессиональных компетенций, но и навыков критического мышления, инновационного подхода к решению задач и способности к непрерывному самообразованию, что отвечает современным требованиям рынка труда и общества в целом.

Литература

1. Андриянов, Е.О. Роль проектно-исследовательской деятельности в развитии творческой личности обучающихся / Е.О. Андриянов, Ю.Ф. Колесникова, Е.В. Лесных // Современные тенденции развития технологического образования: Сборник материалов XII Международной заочной научно-практической конференции, Стерлитамак-Актобе, 03 октября 2022 года / Отв. редактор С.Ю. Широкова. – Стерлитамак-Актобе: Стерлитамакский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет», Актюбинский региональный университет им. К. Жубанова, 2022. – С. 106–107.
2. Березина, С.Л. Формирование навыков исследовательской деятельности студентов технического вуза в контексте проектного обучения / С.Л. Березина, Н.Н. Двучичанская, Е.Е. Гончаренко // Необратимые процессы в природе и технике: Труды Одиннадцатой Всероссийской конференции: в 2 т., Москва, 26–29 января 2021 года. Том 2. – Москва: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2021. – С. 214–216.
3. Берсенева, М.А. Предпроектное исследование как начало учебной научно-исследовательской работы студентов / М.А. Берсенева // Профессиональное образование и общество. – 2019. – № 4(32). – С. 110–115.
4. Бордовская, Н.В. Научно-исследовательская и проектная деятельность в системе педагогического образования (уровень бакалавриата и магистратуры) / Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону – Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. – С. 259–275.
5. Голубева, И.А. Тенденции развития научно-исследовательской деятельности студентов педагогических вузов в 1940–70-е годы / И.А. Голубева // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 1(58). – С. 224–232. – DOI 10.26456/vtspyped/2022.1.224.
6. Захарищева, М. А. 2.3. Научно-исследовательская деятельность будущих педагогов: историко-педагогические основы / М.А. Захарищева, И.А. Голубева // Подготовка про-
7. Кокорина, Ю.Г. Проектная деятельность: начало истории педагогической технологии / Ю.Г. Кокорина // Наука, техника, педагогика. Новые технологии высшей школы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 26 февраля 2019 года. – Москва: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский политехнический университет», 2019. – С. 287–289.
8. Мурзабекова, М.И. Учебно-исследовательская деятельность в профессиональной подготовке современных студентов / М.И. Мурзабекова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы XX Международной научно-практической конференции, Челябинск, 16 ноября 2021 года. – Москва-Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2021. – С. 259–264.
9. Попков, И.В. Вопросы развития исследовательской и проектной деятельности обучающихся в вузе / И.В. Попков, С.И. Картышева, И.Г. Гончарова // Методические вопросы и инновационные технологии в преподавании географии, туризма и естественно-научных дисциплин в вузе и школе: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Воронеж, 15–17 ноября 2019 года / Редколлегия: С.В. Корнев [и др.]. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2019. – С. 273–276.
10. Фарафонова, И.В. История возникновения и развития метода проектов в педагогической науке / И.В. Фарафонова, А.А. Фарафонов // Актуальные проблемы современного отечественного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Орёл, 29–30 ноября 2023 года. – Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2024. – С. 393–404.
11. Хохлач, И.Н. Проектная деятельность как фактор развития творческих способностей студентов / И.Н. Хохлач // Морские технологии: проблемы и решения – 2022: сборник статей участников научно-практической конференции, Керчь, 25–29 апреля 2022 года. – Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2022. – С. 454–447.
12. Шачина, А.Ю. Научно-исследовательская проектная деятельность школьника как шанс укрепления центростремительных сил его личности / А.Ю. Шачина, С.В. Шачин // От учебно-

го проекта к исследованиям и разработкам – ICRES'2020: международная конференция по исследовательскому образованию школьников, Москва, 23–26 марта 2020 года. – Москва: Региональная общественная организация «Научно-техническая ассоциация «Актуальные проблемы фундаментальных наук», 2020. – С. 372–380.

13. Яранская, М.Н. Педагогические основы проектно-исследовательской деятельности / М.Н. Яранская // Современное образование: векторы развития в Год науки и технологий: сборник статей по материалам научно-практической конференции, посвященной итогам работы университета в Год науки и технологий, Чебоксары, 13–15 декабря 2021 года. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2021. – С. 658–661.
14. Турлакова О.Е. Исторический аспект развития социально ориентированной проектной деятельности обучающихся в отечественной системе школьного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskiy-aspekt-razvitiya-sotsialno-orientirovannoy-proektnoy-deyatelnosti-obuchayushih-sya-v-otechestvennoy-sisteme-shkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 16.08.2024).
15. Гарева Т.А. Современные аспекты высшего образования в России и за рубежом // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-aspekty-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-i-za-rubezhom> (дата обращения: 16.08.2024).
16. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р., Щербаква А.А. Командообразование в условиях сетевой проектной деятельности студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komandoobrazovanie-v-usloviyah-setevoy-proektnoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения: 16.08.2024).

APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF DESIGN AND RESEARCH ABILITIES OF UNIVERSITY STUDENTS IN RUSSIAN AND INTERNATIONAL PEDAGOGICAL DISCOURSE

Popkova Yu.R.

Far Eastern State Transport University

The article is devoted to a comprehensive analysis of the development of project-research abilities of university students in domestic and foreign pedagogical science from the mid-20th to the early 21st century. The evolution of approaches to organizing students' research activities (SRA) is examined in the context of historical, political, and socio-economic changes. Special attention is paid to the transformation of SRA during the Soviet period and its adaptation to modern educational requirements. The key stages of project-research activity development, its integration into the educational process, and orientation towards practical application of results are analyzed. The origins of the project method in pedagogy, its establishment in the USA, and spread to other countries are investigated. The dynamics of SRA development in the USSR from the late 1940s, including the "Thaw" period and subsequent decades,

are traced. The peculiarities of organizing student science in various historical periods and the influence of ideological factors on research topics and methodology are identified. The gradual transition from a formal approach to SRA towards its individualization and differentiation is examined. Modern trends in organizing students' project-research activities, including interdisciplinarity, digitalization, and strengthening ties with the real economic sector, are analyzed. Factors contributing to the increased effectiveness of SRA in modern conditions, such as the development of innovative university infrastructure, creation of student scientific societies, and expansion of international cooperation, are explored. Prospects for further development of students' project-research activities in the context of global educational trends and national strategies for science and education development are discussed. The article is of interest to researchers in the fields of history of pedagogy, methodology of higher education, and organization of students' scientific activities.

Keywords: project-research abilities, students' research activities, higher education, pedagogical science, historical evolution, educational innovations.

References

1. Andriyanov, E. O., Kolesnikova, Y. F., & Lesnykh, E. V. (2022). The role of project-research activities in developing students' creative personality. In S.Y. Shirokova (Ed.), *Modern trends in technological education: Proceedings of the XII International Remote Scientific and Practical Conference* (pp. 106–107). Sterlitamak-Aktobe: Sterlitamak Branch of Bashkir State University, K. Zhubanov Aktobe Regional University.
2. Berezina, S. L., Dvulichanskaya, N. N., & Goncharenko, E. E. (2021). Formation of research skills in technical university students in the context of project-based learning. In *Irreversible processes in nature and technology: Proceedings of the Eleventh All-Russian Conference* (Vol. 2, pp. 214–216). Moscow: Bauman Moscow State Technical University Publishing House.
3. Berseneva, M. A. (2019). Pre-project research as the beginning of students' educational research work. *Professional Education and Society*, 4(32), 110–115.
4. Bordovskaya, N. V., & Koshkina, E. A. (2020). Research and project activities in the system of pedagogical education (bachelor's and master's levels). In *Pedagogical education in modern Russia: Strategic development guidelines* (pp. 259–275). Rostov-on-Don – Taganrog: Southern Federal University.
5. Golubeva, I. A. (2022). Trends in the development of research activities of pedagogical university students in the 1940–70s. *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 1(58), 224–232. DOI: 10.26456/vtspyped/2022.1.224.
6. Zakharishcheva, M. A., & Golubeva, I. A. (2020). Research activities of future teachers: historical and pedagogical foundations. In A.V. Antyukhov & S.K. Bondyrev (Eds.), *Training a professional of the 21st century: Theoretical searches and effective practices* (pp. 124–136). Moscow-Bryansk: Moscow Psychological and Social University, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky.
7. Kokorina, Y. G. (2019). Project activity: the beginning of the history of pedagogical technology. In *Science, technology, pedagogy. New technologies of higher education: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference* (pp. 287–289). Moscow: Moscow Polytechnic University.
8. Murzabekova, M. I. (2021). Educational and research activities in the professional training of modern students. In *Modernization of the vocational education system based on regulated evolution: Proceedings of the XX International Scientific and Practical Conference* (pp. 259–264). Moscow-Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Education Workers.
9. Popkov, I. V., Kartysheva, S. I., & Goncharova, I. G. (2019). Issues of developing research and project activities of students in higher education. In *Methodological issues and innovative technologies in teaching geography, tourism and natural sciences in universities and schools: Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation* (pp. 273–276). Voronezh: Publishing and Printing Center «Scientific Book».
10. Farafonova, I. V., & Farafonov, A. A. (2024). History of the emergence and development of the project method in pedagogical science. In *Actual problems of modern domestic education:*

- Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (pp. 393–404). Oryol: Oryol State University named after I.S. Turgenev.
11. Khokhlach, I. N. (2022). Project activity as a factor in the development of students' creative abilities. In *Marine technologies: problems and solutions – 2022: Proceedings of the scientific-practical conference* (pp. 454–447). Kerch: Kerch State Maritime Technological University.
 12. Shachina, A. Y., & Shachin, S. V. (2020). Scientific research project activity of a schoolchild as a chance to strengthen the centripetal forces of his personality. In *From educational project to research and development – ICRES'2020: International Conference on Research Education for Schoolchildren* (pp. 372–380). Moscow: Regional Public Organization "Scientific and Technical Association "Actual Problems of Fundamental Sciences".
 13. Yaranskaya, M. N. (2021). Pedagogical foundations of project and research activities. In *Modern education: vectors of development in the Year of Science and Technology: Proceedings of the scientific-practical conference* (pp. 658–661). Cheboksary: I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University.
 14. Turlakova, O. E. (2022). Historical aspect of the development of socially oriented project activities of students in the domestic system of school education. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 3. Retrieved August 16, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskiy-aspekt-razvitiya-sotsialno-orientirovannoy-proektnoy-deyatelnosti-obuchayuschih-sya-v-otchestvennoy-sisteme-shkolnogo>
 15. Gareva, T. A. (2023). Modern aspects of higher education in Russia and abroad. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 81–4. Retrieved August 16, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-aspekty-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-i-za-rubezhom>
 16. Krupoderova, E. P., Krupoderova, K. R., & Shcherbakova, A. A. (2021). Team building in the context of students' network project activities. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 70–4. Retrieved August 16, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/komandobrazovanie-v-usloviyah-setevoy-proektnoy-deyatelnosti-studentov>

Самохина Виктория Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра математики и информатики, Технический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри
E-mail: Vsamokhina@bk.ru

В статье рассмотрены цифровые инструменты преподавателя для организации обучения, которые включают в себя: программные средства, информационные системы, программные продукты и сервисы для управления учебным процессом. Показано, что применение цифровых инструментов преподавателями позволяет адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности студентов, а так же дает возможность обеспечить сотрудничество между студентами, и преподавателем. Описаны элементы образовательного процесса, в которых можно использовать цифровые инструменты, помогающие организовать: контроль знаний учащихся с помощью тестирования, составления и разгадывания кроссвордов; совместную деятельность обучающихся; закрепление знаний посредством составления карт памяти; проведение он-лайн уроков и обратную связь. Показано применение цифровых инструментов при обучении дисциплине «Дискретная математика» для студентов первого курса обучающихся по направлению подготовки 01.03.02 Прикладная математика и информатика Технического института (филиал) ФГАОУ ВО СВФУ в г. Нерюнгри.

Ключевые слова: цифровые инструменты, сервисы, онлайн-платформы обучения, онлайн-доски, ментальные карты, образовательный процесс, обратная связь.

С учетом стремительного развития информационных технологий и их интеграции в различные сферы человеческой жизни применение цифровых инструментов в образовании стало важной темой обсуждения в последние годы. Цифровые инструменты, включая онлайн-платформы обучения, приложения для управления учебным процессом, интерактивные технологии и ресурсы, предоставляют новые возможности для обучения.

Цифровые инструменты обучения это программные средства, информационные системы, программные продукты и сервисы, используемые при обучении для повышения эффективности образовательного процесса[1].

Применение цифровых инструментов преподавателями позволяет:

- представлять учебный материал в различных форматах (видео, аудио, интерактивные задания);
- организовывать онлайн-опросы, форумы и викторины;
- адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности студентов, позволяя им учиться в своем темпе (он-лайн курсы);
- обеспечить сотрудничество между студентами, позволяя им работать в группах, (совместная деятельность);
- организовать обратную связь, между преподавателями и студентами используя образовательные платформы а так же мессенджеры.

Классификация цифровых инструментов обучения, представлена Богатыревой Ю.И., Приваловым А.Н., Ситниковой Л.Д. [1], цифровые инструменты используемые педагогом при организации дистанционного обучения представлены в работах Шайхутдиновой Л.М. [3].

Рассмотрим элементы образовательного процесса, в которых можно использовать цифровые инструменты.

Организация контроля знаний учащихся

В образовательном процессе необходимость использования различных тестовых материалов для оценки качества знаний студентов становится все более актуальной. Многообразие тестовых форматов позволяет более точно диагностировать уровень усвоения материала и выявлять пробелы в знаниях, поэтому при создании тестов, должны быть выполнены следующие требования:

- тесты должны включать различные виды вопросов: множественный и одиночный выборы, вопроса открытого типа, а так же вопросы на соответствие;

- поддержка аудио, видео, формул, графических объектов;
- возможность оставлять комментарии к ответу;
- отображение статистики [4].

Для оценки качества знаний так же можно использовать кроссворды, игровые упражнения и викторины. В интернете представлено множество сервисов для создания опросов викторин, кроссвордов, в том числе составление кроссворда из готовых слов.

Организации совместной деятельности

Одним из видов коллективной работы на занятиях можно считать применение онлайн-доски. При использовании онлайн-доски преподаватель и ученики имеют возможность делиться информацией, общаясь в формате видеоконференции. Каждый из них видит перед собой одно цифровое поле, на котором можно писать/рисовать/производить различные действия с изображениями и графическими материалами в реальном времени, используя мышку или специальный стилус.

Онлайн-доски полезны в деятельности преподавателя не только для интерактивного взаимодействия со студентами, но и для удобной и эффективной организации методической деятельности.

Закрепление знаний посредством составления ментальных карт

Ментальные карты это визуальные инструменты, которые помогают упорядочить и структурировать информацию. Они помогают ученикам структурировать свои знания по определенной теме, связывая между собой ключевые понятия и идеи, при этом визуальное представление информации облегчает запоминание, поскольку мозг лучше работает с визуальными образами [5].

Организация онлайн-уроков

Онлайн-уроки позволяют обучаться в любое время. Студенты могут выбирать свой темп и график обучения, что особенно полезно для учащихся имеющих свободный график посещения.

Онлайн-уроки могут быть представлены в различных форматах: видео, текстовые материалы, интерактивные задания и вебинары.

Организация обратной связи

Обратная связь помогает преподавателям понять, насколько хорошо студенты усвоили материал и какие трудности возникают в процессе обучения. Если студенты регулярно сообщают о своих трудностях или предложениях, это позволяет преподавателям модифицировать курс, улучшая его содержание и методологию.

Исходя из выше изложенного, была актуализирована рабочая программа по дисциплине «Дискретная математика» для студентов первого курса, обучающихся по направлению подготовки

01.03.02 Прикладная математика и информатика. Добавлен новый индикатор: использование современных цифровых инструментов для использования их в решении задач прикладной математики и информатики.

В таблице 1 представлены разделы дисциплины и виды деятельности в которых используются цифровые инструменты.

Таблица 1

Раздел дисциплины	Виды деятельности
Элементы теории множеств	Коллективная работа на он-лайн доске 1.
	Выполнение тестовых заданий по теме занятия.
	Организация обратной связи.
Комбинаторика	Коллективная работа на он-лайн доске 2.
	Составление кроссвордов.
	Организация обратной связи.
Элементы математической логики	Организация онлайн-уроков.
	Составление ментальных карт.
Элементы теории графов	Решение задач с помощью сервиса для построения графов.
	Решение кроссвордов составленных студентами.
	Организация обратной связи.

Проведенный анализ цифровых инструментов обучения позволяет сделать следующие выводы:

1. Существует множество возможностей для доступа к цифровым инструментам для обучения, при этом, большинство их бесплатно.
2. Цифровые инструменты помогают сделать обучение интерактивным, а так же способствует индивидуализации учебного процесса.
3. Цифровые инструменты дают возможность организации совместной деятельности как преподавателя со студентами, так и между студентами.

Литература

1. Богатырева Ю.И., Привалов А.Н., Ситникова Л.Д. Классификация цифровых инструментов обучения для проектирования и реализации образовательного процесса // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32072> (дата обращения: 21.03.2024).
2. Панюкова С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога. Учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во «Про-Пресс», 2020. – 33 с.
3. Шайхутдинова Л.М. Цифровые инструменты педагога для организации дистанционного обучения// Вопросы студенческой науки –2021.- № 5
4. Самохина, В.М. Оценка качества тестовых материалов на этапе их создания / В.М. Самохи-

на, М.Ю. Похорукова, Д.С. Корниенко // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 10. – С. 105–108.

5. Самохина, В.М. Применение интеллект-карт в обучении / В.М. Самохина // Молодой ученый. – 2016. – № 29(133). – С. 598–600.

DIGITAL TOOLS FOR TEACHERS TO ORGANIZE LEARNING

Samokhina V.M.

Technical Institute (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov" in Neryungrí

The article discusses the digital tools of a teacher for organizing training, which include: software tools, information systems, software products and services for managing the educational process. It is shown that the use of digital tools by teachers makes it possible to adapt the educational process to the individual needs of students, as well as provides an opportunity to ensure cooperation between students and the teacher. The elements of the educational process are described, in which digital tools can be used to help organize: control of students' knowledge through testing, composing and solving crosswords; joint activities of students; consolidation of knowledge through drawing up memory cards; conducting online

lessons and feedback. The use of digital tools in teaching the discipline "Discrete Mathematics" for first-year students studying in the field of 01.03.02 Applied Mathematics and Computer Science at the Technical Institute (branch) of the Federal State Educational Institution of Higher Education in Neryungrí is shown.

Keywords: digital tools, services, online learning platforms, online whiteboards, mental maps, educational process, feedback.

References

1. Bogatyreva Yu.I., Privalov A.N., Sitnikova L.D. Classification of digital learning tools for designing and implementing the educational process // Modern problems of science and education. – 2022. – No. 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32072> (accessed: 03/21/2024).
2. Panyukova S.V. Digital tools and services in the work of a teacher. Study guide. – M.,: Pro-Press Publishing House, 2020. – 33 p.
3. Shaikhutdinova L.M. Digital tools of a teacher for organizing distance learning // Issues of student science – 2021. – No. 5
4. Samokhina, V.M. Assessment of the quality of test materials at the stage of their creation / V.M. Samokhina, M. Yu. Pokhorukova, D.S. Kornienko // Modern pedagogical education. – 2021. – No. 10. – P. 105–108.
5. Samokhina, V.M. Application of mind maps in teaching / V.M. Samokhina // Young scientist. – 2016. – No. 29 (133). – P. 598–600.

Современное состояние деятельности по формированию культуры в академиях министерства общественной безопасности Вьетнама

Льонг Туан Ань,

магистр, Академия Народной безопасности, Вьетнам
E-mail: tuananhluong11991@gmail.com

Формирование культуры является одним из основных направлений деятельности в управлении образовательными организациями во Вьетнаме. В настоящей статье рассмотрены положения о современном состоянии деятельности по формированию культуры в Академиях Министерства Общественной Безопасности Вьетнама и на основании данного анализа формулируются предложения по их совершенствованию. В результате проведенного анализа автор обращает особое внимание на важность задач, решаемых посредством осуществления образовательной деятельности в Академиях, где помимо получения знаний следует обращать внимание на построение материальной и духовной культур, что в конечном итоге способствует борьбе с преступностью. Кроме того, формулируется вывод о том, что руководству образовательных организаций следует обратить внимание на укрепление доверия подчиненных к руководству, обучающихся преподавателям, что важно для развития Академии.

Ключевые слова: Вьетнам, Министерство Общественной Безопасности культуры, нравственность, материальное обеспечение, образовательная деятельность, охрана общественного порядка, формирование культуры.

Формирование культуры является одним из основных направлений деятельности в управлении образовательными организациями. Содержание указанной деятельности в академиях Министерства общественной безопасности Вьетнама можно определить в следующих аспектах [2]:

Во-первых, поддержание в удовлетворительном состоянии материальных ценностей, относящихся к культуре Академии, включая логотипы, символы, лозунги, системы знаков, схем, инструкций, зданий, ландшафтного пространства, оборудования и т.д.

Наряду с этим, при необходимости, следует рассматривать вопрос о создании новых логотипов, символов, систем указателей, инструкций в соответствии с проводимыми мероприятиями по повышению качества образования и обучения; преобразование ландшафта на территории кампуса академии в таких направлениях, как посадка деревьев, создание зон отдыха, развлечений и спорта для студентов, аспирантов, сотрудников и преподавателей школы; ликвидация оборудования, не отвечающего требованиям учебной и научно-исследовательской деятельности (компьютеров, проекторов, микрофонов, телефонов и т.п.) [9]. Указанная работа должна исходить из современных требований обучения и стимулирования обучающихся к получению новых знаний с использованием инноваций и международной интеграции.

Во-вторых, поддержание в актуальном состоянии духовных ценностей, включая миссию деятельности, образовательные программы, ритуалы, церемонии и т.д. Необходимо совершенствовать или устранять духовные ценности, которые больше не соответствуют требованиям учебной деятельности академии [7]. Следует разрабатывать программы, являющиеся научно эффективными, отвечающими требованиям реформы административных процедур, адаптированных развитию в период международной интеграции и промышленной революции 4.0 [1].

Руководство образовательных организаций в своей деятельности должны ориентироваться на инновационные подходы, соответствующие развитию рыночной экономики и международной интеграции Вьетнама; следует изменять подходы руководства, преподавателей, обслуживающего персонала, обучающихся в общении и поведении, как в стенах Академии, так и за ее пределами; искоренять некорректное отношение между руководителями и подчиненными, преподавателями и обучающимися [8].

В академиях Министерства общественной безопасности Вьетнама автор настоящей статьи провел опрос должностных лиц, преподавателей и обучающихся о современном состоянии материальных и духовно-культурных ценностей в академиях Министерства общественной безопасности [4].

Согласно анализу полученных результатов получены следующие результаты.

Во-первых, положение о материальных культурных ценностях в академиях Министерства общественной безопасности (табл. 1).

Таблица 1

Материальные культурные ценности	Работа по устранению материальных ценностей, не соответствующих современным реалиям		Совершенствование материальных культурных ценностей	
	Средний балл	Стандартный балл (в пределах нормы)	Средний балл	Стандартный балл (в пределах нормы)
1. Логотипы	2,60	1,09	3,32	1,27
2. Знаки	2,83	1,02	3,05	1,38
3. Слоган	3,04	0,68	2,96	1,39
5. Символы	2,61	0,97	2,88	1,28
6. Вывеска	3,12	0,75	3,05	1,33
7. Инструкции	2,59	1,00	3,10	1,20
8. Архитектура здания	3,01	0,70	3,32	1,27
10. Транспортные средства и оборудование	2,52	1,18	2,96	1,39
Общий средний показатель	2,78	0,97	3,10	1,30

Будучи образовательным учреждением с почти 60-летней историей, переживая множество взлетов и падений, в последнее время академии Министерства общественной безопасности Вьетнама пересматривает имеющиеся материальные ценности, непригодные для образовательного процесса в Академии. Однако данная работа Академии не получила высокой оценки испытуемых (средний балл = 2,78; стандартный балл (в пределах нормы) = 0,97). Результаты исследования показывают, что среди изученных материальных ценностей такие ценности, как: Вывески (средний балл = 3,12; норматив = 0,75); Слоган (средний балл = 3,04; стандартный балл = 0,68); Архитектурный облик здания (3,01; SD = 0,70) – это материальные ценности, которые испытуемые оценили как имеющую наибольшее количество модификаций. Этот результат показывает, что Академии Министерства общественной безопасности Вьетнама приложили усилия для продвижения материальных культурных ценностей. Слоган, вывеска и архитектура здания Академии были тщательно отредактированы и разработаны с учетом учебных целей Академии.

Помимо материальных культурных ценностей, которые были изменены и требуют совершенствования, в частности, средства и оборудования; инструкции; логотип и т.д. (Среднее значение этих материальных ценностей от 2,52 до 2,60). Этот результат подтверждает, что субъекты исследовательского проекта считают, что упомянутые выше материальные ценности не были заново построены или модифицированы

для того, чтобы действительно соответствовать Академии.

Существует множество причин, которые могут объяснить этот результат исследования, поскольку модификация указанных объектов зависит от многих факторов, включая финансовые вопросы, человеческие ресурсы, которые должны реализовать новые идеи по созданию новых материальных культурных ценностей [10]. Таким образом, видно, что отдельные материальные ценности Академий не отвечают практическим требованиям, как того ожидают сотрудники, преподаватели и обучающиеся. В этой связи следует разработать конкретные меры по повышению эффективности развития культуры Академии в указанной сфере.

Учитывая среднюю оценку преподавателей и обучающихся о текущем состоянии продвижения соответствующих материальных ценностей, Академии Министерства общественной безопасности Вьетнама выполнили свою работу достаточно хорошо (средний балл = 3,10; стандартный балл = 1,30). Таким образом, по сравнению с устранением ценностей, не соответствующих современным реалиям, деятельность по совершенствованию ценностей реализуется в Академиях наилучшим образом. Вместе с тем стоит отметить, что материальные ценности наиболее подходят для комплексной фундаментальной реформы образования в стране в соответствии с образовательными и учебными потребностями академий Министерства общественной безопасности. Продвижение материальных культурных ценностей Академий

лучше всего осуществлять через такие ценности, как: логотип; строительная архитектура; учебные схемы и т.д. [6]

Во-вторых, положение о духовных культурных ценностях в академиях Министерства общественной безопасности (табл. 2).

Таблица 2

Духовные ценности	Работа по устранению духовных ценностей, не соответствующих современным реалиям		Совершенствование духовных культурных ценностей	
	Средний балл	Стандартный балл	Средний балл	Стандартный балл
1. Миссия	3,07	0,85	3,70	0,99
2. Рабочий девиз	3,03	0,97	3,48	1,08
3. Рабочие процессы и процедуры	3,03	1,03	3,42	1,06
4. Ритуалы	3,24	0,78	3,34	1,14
5. Верования и ожидания участников	2,90	0,98	3,59	1,01
6. Основные ценности	2,97	0,97	3,72	0,93
7. Культура лидерства и управления	3,21	0,80	3,64	0,85
8. Общение и поведение	2,89	1,19	3,75	0,85
Общий средний показатель	3,04	0,95	3,58	0,98

Анализ данных, приведенных в таблице выше, показывает, что большинство субъектов исследования, включая офицеров, преподавателей и обучающихся, согласились с тем, что в академиях Министерства общественной безопасности приняли усилия по созданию новых духовных ценностей, включая: миссию, ритуалы и т.д. Средний балл соответствует общим целям Академии на текущий период (Средний балл = 3,04; Стандартный балл = 0,95).

Среди 8 поставленных в рамках социологического исследования духовных ценностей опрошенные высоко оценили необходимость совершенствования следующих ценностей: культура лидерства и управления; ритуалы и обряды; миссия и видение (средний балл от 3,07 до 3,24). Таким образом, можно сказать, что своевременное совершенствование этих духовных ценностей высоко оценивается в Академиях Министерства общественной безопасности Вьетнама. В частности, деятельность руководства Академии Министерства общественной безопасности Вьетнама, активно изменяющее культуру управления, является одним из ключевых факторов, способствующих созданию подходящей культуры [5]. Результаты этого исследования также показали изменения в деятельности Академий в определении стратегического видения, а также в установлении основных ценностей, которые будут служить ориентиром для деятельности правоохранительной системы [3].

Стоит отметить, что руководству образовательных организаций следует обратить внимание на укрепление доверия подчиненных к руководству, обучающихся преподавателям, что важно для развития Академии.

Анализ оценок сотрудников, преподавателей и обучающихся по продвижению соответствующих духовных ценностей в Академии показывает,

что большинство опрошенных оценили реализацию этого аспекта в Академии на среднем уровне, очень близком к хорошему уровню (средний балл = 3,58; стандартный балл = 0,98). Это хороший знак, поскольку продвижение духовных ценностей существующей образовательной культуры также предпринимается академиями Министерства общественной безопасности для удовлетворения практических требований образовательной системы. Среди духовных ценностей, как показывают исследования, ценностями, которые испытуемые ценят выше, являются: Общение и поведение (средний балл = 3,75; норматив = 0,85); миссия (Средний балл = 3,70; Стандартный балл = 0,99). Однако в настоящее время академиям Министерства общественной безопасности по-прежнему необходимо принимать конкретные меры по ответственности деятельности программ Министерства образования и удовлетворения потребностей государственной службы по решению социальных задач.

Литература

1. Постановление Правительства Вьетнама № 05/2018/QĐ-TTg, регулирующее функции, задачи, полномочия и организационную структуру академий Министерства общественной безопасности, 2018 г.
2. Нгуен Тхи Мин Нгуен, «Специальная тема по строительству и развитию школ», Ханойский педагогический университет, 2014 г.
3. Ле Тхи Оань, Построение образовательной среды в специализированных средних школах в соответствии с подходом организационной культуры, диссертация «Теория и история образования», Ханойский педагогический университет, 2018 г.

4. Ле Тхи Нгок Туи, Фам Тхи Тху Ханг, Данг Тхань Хунг, Май Ким Оань, «Понимание школьной культуры», Вьетнамский институт педагогических наук, Ханой, 2018 г.
5. Ле Тхи Нгок Туи, «Формирование школьной культуры – теория и практика», издательство Ханойского национального университета, Ханой, 2014 г.
6. Тай Дуй Туен, «Понимание идеологии школьной культуры президента Хо Ши Мина», материалы научной конференции «Школьная культура – теория и практика», Психология – педагогическая научная конференция «Вьетнамское образование», Ханой, 2019 г.
7. Лью Кiem Тхань, «Превращение академий при Министерстве общественной безопасности в центры подготовки и развития лидеров и менеджеров на региональном уровне», Журнал State Management, выпуск за апрель 2018 г.
8. Чу Сюань Дунг, «Директора государственных средних школ Ханоя участвуют в работе по созданию школьной культуры», Журнал педагогических наук, № 95, август 2013 г.
9. Ву Зунг «Школьная культура – взгляд в теоретическом и практическом аспектах», материалы научной конференции «Школьная культура – теория и практика», Ассоциация психологических и педагогических наук Вьетнама, 2019 г.
10. Ву Зунг, «Психология управления», Издательство Ханойский педагогический университет, 2017 г.

CURRENT STATE OF CULTURE-DEVELOPMENT ACTIVITIES IN THE ACADEMIES OF THE MINISTRY OF PUBLIC SECURITY OF VIETNAM

Luong Tuan Anh

People's Security Academy, Vietnam

Formation of culture is one of the main activities in the management of educational organizations in Vietnam. This article examines the provisions on the current state of activities on the formation of culture in the Academies of the Ministry of Public Security of Vietnam

and, based on this analysis, proposals for their improvement are formulated. As a result of the analysis, the author draws special attention to the importance of the tasks solved through the implementation of educational activities in the Academies, where in addition to obtaining knowledge, attention should be paid to the construction of material and spiritual cultures, which ultimately contributes to the fight against crime. In addition, a conclusion is formulated that the management of educational organizations should pay attention to strengthening the trust of subordinates in the management, students in teachers, which is important for the development of the Academy.

Keywords: Vietnam, Ministry of Public Security culture, morality, material support, educational activities, public order protection, cultural formation.

References

1. Vietnam Government Regulation No. 05/2018/QĐ-TTg Regulating the Functions, Tasks, Powers and Organizational Structure of the Academies of the Ministry of Public Security, 2018
2. Nguyen Thi Minh Nguyet, "Special Topic on School Construction and Development", Hanoi Normal University, 2014
3. Le Thi Oanh, Building the Educational Environment in Specialized Secondary Schools According to the Organizational Culture Approach, Dissertation "Theory and History of Education", Hanoi Normal University, 2018
4. Le Thi Ngoc Thuy, Pham Thi Thu Hang, Dang Thanh Hung, Mai Kim Oanh, "Understanding School Culture", Vietnam Institute of Educational Sciences, Hanoi, 2018
5. Le Thi Ngoc Thuy, "Formation of School Culture – Theory and Practice", Hanoi National University Press University, Hanoi, 2014
6. Thai Duy Tuyen, "Understanding the ideology of school culture of President Ho Chi Minh", Proceedings of the scientific conference "School Culture – Theory and Practice", Psychology – Pedagogical Scientific Conference "Vietnamese Education", Hanoi, 2019
7. Luu Kiem Thanh, "Transforming the academies under the Ministry of Public Security into centers for training and developing leaders and managers at the regional level", State Management Magazine, April 2018 issue
8. Chu Xuan Dung, "Principals of Hanoi public secondary schools participate in the work of creating school culture", Journal of Educational Sciences, No. 95, August 2013
9. Vu Dung, "School Culture – A View in Theoretical and Practical Aspects", Proceedings of the scientific conference "School Culture – Theory and Practice", Association of Psychological and Pedagogical Sciences of Vietnam, 2019 g.
10. Vu Dung, "Psychology of Management", Publisher. Hanoi Normal University, 2017.

Финансовая грамотность младших школьников: к вопросу понятия «благотворительность» в категориальном аппарате

Рындак Валентина Григорьевна,

заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и социологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «ОГПУ»
E-mail: valentinaryndak50@gmail.com

Снурницына Юлия Маратовна,

соискатель кафедры педагогики и социологии ФГБОУ ВО «ОГПУ», старший преподаватель кафедры начального образования ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»
E-mail: snurnitsyna@mail.ru

В статье рассматриваются результаты исследования понятия «благотворительность» в категориальном аппарате младших школьников. Согласно полученным данным, представления младших школьников о благотворительности характеризуются недостаточной полнотой усвоения содержания, выделением случайных признаков, фрагментарностью, избирательностью, установлением неточных соотношений, отсутствием опыта благотворительной деятельности. Педагогическая задача состоит не в развитии способностей младших школьников оперировать выученными понятиями, а в их переводе в активный словарь, формировании знания картины жизни человека и общества, становления духовно-нравственных качеств и эмоционально-личностного отношения к миру. Полученная информация об уровне сформированности представлений младших школьников позволила определить задачи перспективных направлений образовательной деятельности: внеурочная деятельность или дополнительное образование «Финансовая грамотность»; активное участие в проектах «Движения первых» с целью формирования значимых для финансовой грамотности нравственных норм и гуманистических установок (сострадание, милосердие, забота о людях, честность, ответственность, приоритет духовного над материальным).

Ключевые слова: финансовая грамотность, благотворительность, милосердие, начальная школа, младшие школьники

Социокультурный феномен благотворительность в отечественных и зарубежных исследованиях

Социокультурный феномен благотворительность имеет многовековую историю, на протяжении которой менялись ценностные основания, однако основные аксиологические ориентиры оставались неизменными. Благотворительность как форма общественной деятельности позволяет подрастающему поколению проявлять такие качества личности как доброта, милосердие, способность к сочувствию и оказанию помощи, что является значимым в формировании финансовой грамотности младших школьников, возраст которых характеризуется сензитивностью к развитию духовно-нравственных качеств.

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации особое внимание уделяется «обучению и воспитанию детей и молодежи на основе традиционных духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей», к которым относятся высокие нравственные идеалы, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение [7, с. 8, с. 26].

Л.С. Хлякин в исследовании категории благотворительности и связанных с ней понятиями («милосердие», «гуманизм», «гуманность», «филантропия», «альтруизм», «спонсорство», «меценатство», «любовь к ближнему», «гуманитарная помощь», «любовь», «социальная работа») обосновывает точку зрения, согласно которой в *милосердии* проявляется эмоционально-нравственный аспект гуманизма, а в *благотворительности* практически-деятельностный [12, с. 7–8].

Н.В. Попова, Е.В. Попова рассматривают *благотворительность* как форму общественно значимой деятельности, которая позволяет решить отдельные социальные проблемы и проявить лучшие качества личности – милосердие, способность к сочувствию и готовность к оказанию помощи нуждающимся в поддержке согражданам [5, с. 139]. Авторы отмечают воспитательную роль благотворительности и необходимость соответствующей работы в образовательных организациях с целью корректировки идеалов, формирования у подрастающего поколения нравственных норм и гуманистических ценностных установок [5, с. 139, с. 143–144].

Благотворительность в контексте щедрости и счастья рассматривается в работе S. Park, T. Kahnt, A. Dogan, S. Strang, E. Fehr, P.N. Tobler.

Согласно условиям проведенного эксперимента, участники еженедельно получала определенную сумму денег, которую контрольная группа (КГ) тратила на себя, экспериментальная группа (ЭГ) – на других. Затем все участники выполнили отдельное задание, в котором им предлагалось принять решение, связанное с пользой себе или другим людям. При этом активность мозга испытуемых измерялась с помощью функциональной магнитно-резонансной томографии (ФМРТ). Исследователи обнаружили, что в ЭГ сделала более щедрый выбор в несвязанной задаче принятия решений по сравнению с КГ. Кроме того, участники ЭГ сообщили о более высоком уровне счастья после окончания эксперимента. Связь между щедростью и счастьем соответствовала результатам ФМРТ. Авторы отмечают, что полученные в ходе исследования нейронные доказательства связи между щедростью и счастьем, не только расширяют теоретические положения нейронауки, но и имеют важные последствия в таких областях, как экономика и здравоохранение [16, с. 1–11].

A.Body рассматривая *благотворительность в контексте филантропии*, отмечает проблемы гражданской социализации и филантропического образования детей на уровне начального образования, несмотря на то, что именно возраст 6–11 лет является особо значимым периодом для развития просоциального мышления [14, с. 1]. Автор констатирует, что современные подходы к вовлечению детей в благотворительность часто фокусируются на поощрении благотворительности, но упускают из виду важность критического участия и рассмотрения альтернативных ответов на социальные и экологические проблемы; и предлагает переход к преобразующей форме благотворительности, подчеркивающей активное участие за пределами денежных пожертвований: с помощью волонтерства и вовлечения детей в процессы принятия решений [14, с. 2].

В исследовании F.Fairbairn рассматривается *поколение Альфа* (2010-е – 2020-е г.г.) в контексте воспитания детей из богатых семей в филантропическом духе в связи с прогнозируемым переходом богатства в размере 5,5 триллиона фунтов стерлингов течение ближайших десятилетий [15, с. 1–10]. Предстоящая передача благосостояния представляет собой беспрецедентную возможность получения дохода для благотворительного сектора, столкнувшегося с растущими общественными потребностями и снижением доходов. Исходя из предпосылки, что вовлечение детей в филантропическую деятельность может привести к более высокому уровню активности во взрослой жизни, в исследовании рассматривается благотворительная деятельность детей из богатых семей. Результаты указывают на отсутствие возможностей для подрастающего поколения приобретать знания и навыки, которые позволяют принимать обоснованные решения о пожертвованиях и о взаимодействии с благотворительными организациями. По результатам, исследования, основанного

на идеях просоциальности, F.Fairbairn предлагает переход к ориентированному на социальную справедливость подходу к филантропическому образованию [15, с. 1–10].

V. Armstrong рассматривая проблему благотворительности на уровне дошкольного и начального образования, приходит к выводам о том, что дети в возрасте от 3 до 8 лет способны учитывать точку зрения других и быть движимыми состраданием, чтобы найти способ изменить ситуацию. Автор констатирует, что центральной характеристикой благотворительности выступает альтруизм, бескорыстное пожертвование ради благополучия других; фундаментальным ядром филантропии является любовь к человечеству и справедливому, равноправному обществу [13, с. 44–46].

L.Thornbury отмечает, что *благотворительность как дарение* помогает развивать сочувствие, повышает самооценку и уровень финансовой грамотности детей при планировании категорий личного бюджета, включающего средства на пожертвования, и предлагает следующие рекомендации формирования потребности детей в безвозмездной деятельности:

- Объясните значение благотворительности. Расскажите детям, как их щедрость может принести пользу другим. Посмотрите видео о том, как семья использует новый пандус, построенный для ребенка-инвалида. Покажите фотографию дома семьи, построенного на средства, собранные из пожертвований. Прочитайте записку от соседа, в которой он благодарит за расчистку подъездной дорожки.
- Начните с малого. Первый опыт ребенка в пожертвовании может заключаться в пожертвовании книги в школьную библиотеку или покупки печенья на благотворительной распродаже выпечки. Ни один подарок не бывает слишком маленьким или незначительным, так как в случае благотворительности важен мотив.
- Позвольте детям выбирать направление. Не все пожертвования одинаковы. Исследования показывают, что существует разница между чувством обязанности отдать и желанием отдать. Просьба сделать пожертвование не вызовет «теплого свечения», связанного с искренним желанием помочь. Позвольте детям выбирать, куда они хотели бы пожертвовать свое время или деньги. Например, если они любят собак, осознание того, что их усилия помогут приюту для животных, заставит их почувствовать себя вовлеченными в свою помощь.
- Не все семьи в состоянии делать финансовые пожертвования, но у всех есть ценный и возобновляемый ресурс – они сами. Ищите возможности совместной семейной благотворительности. Примите участие в забеге, чтобы собрать деньги на благотворительность или организуйте сбор продуктов [18].

S.Reacock, рассматривая *благотворительность как даяние*, констатирует, что организация помощи другим людям помогает обнаружить небезраз-

личные детям сферы жизнедеятельности, узнать о ценности денег:

- пожертвование даже небольшой суммы денег на благотворительность показывает детям возможности помощи людям, изменения мира, ценность того, что у них есть и разницу между потребностями и желаниями;
- привычка регулярно жертвовать помогает ребенку развивать чувство цели, сострадания и эмпатии;
- занятие благотворительностью укрепляет личные ценности ребенка, определяет его интересы и увлечения, помогает развивать чувство осознанности и личной ответственности за свое будущее [4].

Понятие «благотворительность» на уровне начального общего образования

В отечественной литературе на уровне начального общего образования понятие «благотворительности» рассматривается в курсах финансовой грамотности как:

1. Оказание любой помощи бескорыстно и безвозмездно, без надежды и желания получить что-либо взамен. Это способность откликнуться на чужую нужду или беду, пожертвовать силами и временем, помочь нуждающемуся человеку и поделиться тем, что имеешь и умеешь. Например, отдать вещи, которые тебе не нужны, тем, кому они пригодятся; сдать свою кровь для тяжелобольных; провести бесплатную экскурсию для детей из бедных семей и пр. (Е.В. Семенкова, Л.В. Стахович) [10, с. 14].
2. Добровольная помощь тем, кто в ней нуждается. В основе благотворительной помощи – желание помочь другим людям, чувство сострадания. Пожертвовать можно не только личные средства, но и своё время и силы, знания и умения на дело, которое принесёт общую пользу и поможет решить какие-то проблемы. Людей, которые занимаются добровольно делами, полезными для общества, называют волонтерами. (Н.Г. Калашникова, Е.М. Белорукова, Е.Н. Жаркова) [1, с. 243–245].
3. Благотворительность – добровольная и безвозмездная деятельность частных лиц или организаций по оказанию помощи отдельным людям или организациям в виде предоставления имущества, финансовых средств, выполнения работ и иной поддержки (М.В. Буряк, С.А. Шейкина) [11, с. 65].

В курсе «Секреты финансовой грамотности. 2–4 класс» (Н.Г. Калашникова, Е.М. Белорукова, Е.Н. Жаркова) отмечается

- необходимость сочетания рациональных финансовых решений с обсуждением вопросов ценностно-смыслового характера: Как совместить стремление к личному благосостоянию и милосердие, благотворительную помощь? Как быть бережливым и экономным, но не пре-

вратиться в человека, игнорирующего нужды других людей? [1, с. 6–7];

- возможность пожертвований не только личных средств, но и времени и сил, знаний и умений на дело, которое принесёт общую пользу и поможет решить какие-то проблемы [1, с. 244].

Для выявления представлений младших школьников о благотворительности проведено анкетирование учеников 2, 3, 4 классов ($n=183$: $n_{2\text{класс}}=61$, $n_{3\text{класс}}=61$, $n_{4\text{класс}}=61$). Младшим школьникам было предложено ответить на вопрос: «Как ты думаешь, что такое «благотворительность»? Приведи примеры».

Приведем примеры высказываний.

«Благотворительность – это помощь животным, больным детям или выращивание растений. Благотворительность делает наш мир лучше. Помощь – это самое главное. Например, если вас просит человек о помощи, то ему надо помочь, потому что ему, скорее всего, трудно в эту минуту. А помощь растениям и животным тоже очень важна, ведь растения дают нам кислород, а помощь животным, например, корова дает нам молоко».

«Благотворительность – это сажать деревья, кустарники, цветы, не вырубать деревья, не обижать деревья, не разжигать костры, в неположенных местах, не бросать мусор в природу, не загрязнять водоемы, не шуметь в лесу, вкладывать деньги для лечения больных людей и животных».

«Во многих странах благотворительность развита по-разному. В одном это делают, в других почти никто. У нас в России благотворительностью занимается большая часть населения. Например, наша семья недавно отдала ящик игрушек для детского дома. Наши соседи каждую неделю ездят в приют и отдают им пакеты с кормом для собак. Известные личности жертвуют в разные фонды большие суммы денег. Благотворительность – это добро».

«Благотворительность – это когда сдают деньги для того, чтобы в больницах людям могли делать операции, это пожертвовать деньгами ради людей или на ремонт зданий и домов, бездомных собак, животных».

«Благотворительность – это когда ты помогаешь тем, кто в этом нуждается и не просит за это какую-то плату. Ведь помощь нужна всем. И животным, и птицам, и людям, и насекомым. Каждый имеет право на то, чтобы просить помощь. Но не каждый может дать что-нибудь взамен. Для помощи организуют волонтерские общества. В них добровольцы протягивают руку помощи тем, кому это необходимо. Мне кажется, волонтерство – это очень важное дело. Например, волонтеры помогают приютам для животных. Они обеспечивают их едой для подопечных и другими необходимыми вещами. Еще помогают больницам, детям и взрослым, в которых они находятся. Многие болезни лечат с помощью сложных и дорогих операций. Деньги на них тоже помогают собирать волонтерские общества».

«Я считаю, что благотворительность, это когда люди помогают животным, бездомным людям и тем, кто нуждается в помощи. Помогать можно по-разному, давать деньги или просто помочь. Благотворительность – это любая помощь, она все равно будет приятной».

«Благотворительность – это когда люди помогают собакам, другим людям. Когда мы помогаем, не требуем деньги взамен за то, что сделали. Благотворительность – это помощь бабушкам и дедушкам, приносим им еду, если они не могут, еще помогаем детям, без родителей с ограниченными возможностями. Ведь в дети в детском доме мечтают о хорошей жизни, о игрушках, о маме с папой».

«Благотворительность – это оказание помощи (без зарплаты и других ведомостей) тем людям, которые в ней нуждаются. Главной чертой благотворительности – это выбор направления, вида и места помощи. Благотворительность идет не только для помощи людям, но и животным. Например, бездомным собакам и кошкам, или вклад в различные приюты. По всей России огромное количество волонтеров. Среди них и школьники, и дошкольники, и взрослые люди. Свой вклад в благотворительность может внести каждый человек. Например, покупая нужные корма и другие вещи для бездомных животных, или покупать различные средства гигиены для детских домов. Также еще можно помогать пожилым людям. Открыто большое количество благотворительных предприятий для еще большего развития волонтерства в России».

«Благотворительность – слово, которое имеет очень здравый смысл. Благотворительность – это когда люди, которые умеют делать добро, помогают бедным и детям, лишенным родителей, а также инвалидам».

«Благотворительность – это когда люди помогают другим, кто оказался в беде или просто скидывают деньги, помогают животным, старым людям, у которых нет денег, покупают им еду. Например, у человека болезнь, и чтобы вылечиться нужны деньги, потом неравнодушные люди могут открыть благотворительный фонд, и другим людям также помогают деньгами. Еще собирают деньги для собачьих приютов, чтобы улучшить жизнь

собаки в приюте, или ищут для них передержку. Еще пример: в Крокурс Сити Хол умерло много людей и пострадало, многие люди скинули деньги для семей, к которых кто-то умер или пострадал. Еще пример: у детей погибли родители, а бабушки с дедушкой нет, то кто-то может приютить, удочерить»

«Благотворительность. Для это слово означает многое. Само слово имеет такое значение: помощь деньгами тем, кто в ней нуждается, но можно и чем-то другим помочь. Люди, которые этим занимаются – благотворители – очень добрые бескорыстные люди и никогда не скупятся помочь. Благотворительность – это очень большое, но просто дело. Существуют некоторые благотворительные фонды. В магазинах можно встретить некую «копилку», на которой изображены дети или животные, которые нуждаются в помощи. Наш народ очень добрый и всегда поможет им! Примеры: помощь детям, помощь бедным, помощь детям, помощь животным».

«Само слово благотворительность создано от слова благ, что означает подарок. Оно сразу ассоциируется как пожертвование. Можно не оставаться в темноте, а пожертвовать любую вещь, кому она нужнее».

«Я думаю, что благотворительность – это когда человек делает что-то от души. Например, кто-то упал, ударился и вот какой-то человек помог бы встать и помочь».

«Благотворительность – это то, что вы делаете во благо чему-то или кому-то. Например, едет человек мимо леса и видит бездомную собаку без поводка, голодную, дрожащую и берет ее к себе или отвозит в приют. Или, например, дать деньги малоимущему».

«Благотворительность – это когда люди жертвуют деньги бедным людям, когда мы кормим птиц и животных, когда любым людям дарим подарки на Новый год и спасаем животных, и птиц из разных страшных ситуаций».

«Благотворительность – это когда тебе приятно и хорошо в коллективе».

Представление младших школьников о благотворительности составил ряд из 27 ассоциаций, из которых 14 относятся к нематериальному восприятию, 14 – к материальному (таблицы 1, 2).

Таблица 1. Понятие «благотворительность» в представлениях младших школьников

4 класс (n=61)				3 класс (n=61)				2 класс (n=61)			
	Содержание	n	%		Содержание	n	%		Содержание	n	%
м	больные люди, больные	27	44%	м	детские дома	21	34%	н	благодарность	19	31%
м	животные	25	41%	н	добрые поступки	12	20%	н	больные люди (уход)	6	10%
н	волонтерство (помощь)	17	28%	м	больные люди, больные	12	20%	м	больные люди, больные	6	10%
м	детские дома	17	28%	м	больные дети	11	18%	н	друзья (помощь)	4	7%
м	бедные люди	14	23%	м	животные	9	15%	н	творение	3	5%
м	больные дети	8	13%	м	бедные люди	6	10%	м	животные	3	5%

4 класс (n=61)				3 класс (n=61)				2 класс (n=61)			
	Содержание	n	%		Содержание	n	%		Содержание	n	%
н	животные (уход)	7	11%	н	волонтерство (помощь)	5	8%	н	дети (помощь)	2	3%
н	добрые поступки	6	10%	м	дом престарелых	4	7%	н	уважение	2	3%
м	пожилые люди	6	10%	н	друзья (помощь)	2	3%	н	добрые поступки	2	3%
н	больные люди (уход)	5	8%	м	пожилые люди	2	3%	м	пожилые люди	2	3%
н	дети (помощь)	4	7%	м	сложная ситуация	2	3%	м	дом престарелых	2	3%
м	инвалиды	3	5%	м	ремонт заданий	2	3%	н	делать что-то приятное людям	1	2%
м	сложная ситуация	3	5%	м	подарки одноклассникам	2	3%	н	хорошие отношения в коллективе	1	2%
м	дом престарелых	3	5%	н	больные люди (уход)	1	2%	н	благодарение	1	2%
н	растения (помощь)	1	2%	н	дети (помощь)	0	0%	м	бедные люди	1	2%
н	друзья (помощь)	1	2%	н	растения (помощь)	0	0%	м	сложная ситуация	1	2%
н	помощь на дороге	1	2%	н	животные (уход)	0	0%	н	растения (помощь)	0	0%
м	ремонт заданий	1	2%	н	благодарность	0	0%	н	животные (уход)	0	0%
м	усыновление	1	2%	н	уважение	0	0%	н	волонтерство (помощь)	0	0%
м	меценатство	1	2%	н	творение	0	0%	н	помощь на дороге	0	0%
н	благодарность	0	0%	н	делать что-то приятное людям	0	0%	м	детские дома	0	0%
н	уважение	0	0%	н	хорошие отношения в коллективе	0	0%	м	больные дети	0	0%
н	творение	0	0%	н	помощь на дороге	0	0%	м	инвалиды	0	0%
н	делать что-то приятное людям	0	0%	н	благодарение	0	0%	м	ремонт заданий	0	0%
н	хорошие отношения в коллективе	0	0%	м	инвалиды	0	0%	м	усыновление	0	0%
н	благодарение	0	0%	м	усыновление	0	0%	м	меценатство	0	0%
м	подарки одноклассникам	0	0%	м	меценатство	0	0%	м	подарки одноклассникам	0	0%

*Условные обозначения:

1) n – количество упоминаний ответов;

2) % от общего количества ассоциаций;

3) признак классификации по продуктам благотворительности: м – материальные, н – нематериальные.

Таблица 2. Соотношение материального и нематериального компонента понятия «благотворительность» в представлениях младших школьников

Ассоциативный ряд	Нематериальный компонент		Материальный компонент	
	кол-во в ответах	%	кол-во в ответах	%
Класс				
2 класс	41	73%	15	27%
3 класс	20	22%	71	78%
4 класс	42	28%	109	72%

Второклассники рассматривают понятие благотворительности как благодарность (31%), незначительное количество указывают на уход за больными людьми (10%) и материальную помощь больницам (10%). К нематериальным ценностям (73%)

ошибочно относят такие понятия как творение, благодарение, уважение, хорошие отношения.

В ответах третьеклассников (78%) и четвероклассников (72%) наблюдается приоритет материального компонента над нематериальным

и сходство в рангах иерархии ассоциаций. В восьми из десяти наиболее встречаемых в ответах направлений благотворительности отмечается материальная помощь больным людям, больницам, животным, волонтерство, детские дома, бедные люди, добрые поступки, пожилые люди, уход за больными людьми.

Для оценки согласованности представлений трех групп респондентов были использованы непараметрические критерии r Спирмена (Spearman) и t Кендалла (Kendall) [4, с. 162]. Результаты статистической обработки в ПО Stadia представлены в таблице 3.

Таблица 3. Оценка корреляционной связи между представлениями младших школьников о благотворительности

Кoeffициент ранговой корреляции Спирмена (r)			
Классы	Эмпирическое значение	Уровень значимости	Достоверность различий
2-й и 3-й кл.	0,2018	0,1552	Нет корреляции между выборками
3-й и 4-й кл.	0,744	9,968E-6	Есть корреляция между выборками
2-й и 4-й кл.	0,05266	0,3963	Нет корреляции между выборками
Кoeffициент конкордации Кендалла (t)			
Классы	Эмпирическое значение	Уровень значимости	Достоверность различий
2-й и 3-й кл.	0,07123	0,3011	Нет корреляции между выборками
3-й и 4-й кл.	0,4872	0,0001833	Есть корреляция между выборками
2-й и 4-й кл.	0	0,5	Нет корреляции между выборками

Согласно результатам, корреляция между представлениями младших школьников 2 и 3 класса, а также 2 класса и 4 класса не достигает уровня статистической значимости, что свидетельствует об отсутствии сходства в представлениях; корреляция между иерархиями представлений младших школьников 3 и 4 классов является положительной; нулевая гипотеза об отсутствии связи между двумя корреляционными рядами отвергается на уровнях значимости – критерий t Кендалла – 0,0001833; критерий r Спирмена – 9,968E-6, что подтверждает идентичность представлений.

Сходство в представлениях младших школьников 3 и 4 классов и отсутствие корреляции с младшими школьниками 2 класса связаны с особенностью когнитивной сферы личности: восприятие (к 3–4 классу младшие школьники способны удерживать внимание, в том время как до этого возраста произвольность и устойчивость внимания происходят лишь под воздействием волевого усилия); память (в 1–2 классе воспроизведение информации происходит на основе механического запоминания без осмысления содержания; 3–4 классу продуктивность памяти повышается); мышление (современный младших школьник во 2–3 классе демонстрирует первые признаки словесно-логического мышления, а к 3–4 классу – первые признаки понятийного, «чем могли похвастаться лишь отдельные представители прошлых поколений детей»); познавательные способности (в 1–2 классе дети предпочитают узнавать о мире животных и растений, и только к 3–4 классу их начинают интересоваться общественные явления, история, развитие человека) [6, с. 145, 146, 150, 166].

На основе вышеизложенного исследовательского материала можно констатировать, что представления младших школьников о благотворительности отличаются недостаточной полнотой усвоения содержания понятия, выделением слу-

чайных признаков, фрагментарностью, избирательностью и установлением неточных соотношений.

Низкий уровень сформированности умений выделить объем понятия и применить его в поставленной задаче свидетельствуют об отсутствии опыта благотворительной деятельности, что актуализирует проблемы как формирования системы понятийных структур, так и активное участие в социально значимых и благотворительных проектах в соответствии со Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [9, с. 6]. Педагогическая задача состоит не в развитии способности младших школьников оперировать выученными понятиями, а в их переводе в активный словарь, формировании знания картины жизни человека и общества, становления духовно-нравственных качеств и эмоционально-личностного отношения к миру.

Анализ проведенного исследования позволил определить задачи перспективных направлений образовательной деятельности:

- на занятиях внеурочной деятельности или дополнительного образования «Финансовая грамотность»: осознание необходимости в безвозмездном и непосредственном участии в добрых делах, знакомство с основами добровольчества и волонтерства; знакомство со сложными жизненными ситуациями, в которых людям необходима благотворительная помощь; знакомство с благотворительными фондами и людьми, которые оказывают помощь нуждающимся; формирование представлений о нравственно-этических нормах поведения и правилах межличностных отношений;
- активное участие в проектах «Движения первых»: проект «Волонтерские отряды первых» (помощь пожилым людям, участие в благоустройстве школьной территории и обществен-

ной жизни города); проект «Первая помощь» (популяризация знаний навыков оказания первой помощи среди детей в возрасте от 6 до 17 лет); проект «Лапа Помощи» (вовлечение детей в волонтерскую деятельность в области зоозащиты, экологии, охраны окружающей

среды, воспитания уважительного и бережного отношения к природе); марафон «Миллион добрых дел» (индивидуальное участия детей и молодежи в волонтерской деятельности через линейку тематических волонтерских активностей) (рис. 1).



Рис. 1. Понятия «благотворительность» в категориальном аппарате младших школьников

Заключение

Реализация потребностей проявлять инициативу и самостоятельность в организации помощи другим людям, развитие способностей бескорыстно жертвовать ради благополучия других, быть социально ориентированным, уметь рассматривать точки зрения, отличные от своих собственных, иметь желание взаимодействовать с другими являются одними из важных задач в формировании устойчивых моделей финансового поведения младших школьников на основе нравственных норм и гуманистических установок (сострадание, милосердие, забота о людях, честность, ответственность, приоритет духовного над материальным).

Литература

1. Калашникова Н.Г. Секреты финансовой грамоты. 2–4 классы. Рабочая программа с методическими рекомендациями / Н.Г. Калашникова, Е.М. Белорукова, Е.Н. Жаркова – М.: Просвещение, 2021. – 268 с.
2. Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года (утверждена Правительством РФ от 27 декабря 2018 г. № 2950-п) [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/e6LFLgABRP4MyQ8mW7HCICGR8e-sYBYgq.pdf> (дата обращения: 01.06.2024)

3. Концепция содействия развитию благотворительной деятельности в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 15 ноября 2019 № 2705-п) [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/Zaxspc8AZmbvFOmrCGuthOzLa4oZ5krx.pdf> (дата обращения: 01.06.2024)
4. Кулаичев, А.П. Методы и средства комплексного статистического анализа данных, 512 с., ил., 5-е изд., перераб. и доп. ИНФРА-М, 2017. – 484 с.
5. Попова Н. В., Попова Е.В. Благотворительность как фактор формирования нравственных норм молодежи // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 10. С. 139–155.
6. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для вузов / З.И. Айгумова [и др.]; под общей редакцией А.С. Обухова. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 424 с.
7. Стратегии национальной безопасности Российской Федерации (утверждена Указом Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400) [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/acts/files/1202107030001.pdf> (дата обращения 01.04.2024)
8. Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года (утверждена Распоряжение Правительства РФ от 24 октября 2023 г. № 2958-р) [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/all/150261/> (дата обращения 01.06.2024)
9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-п) [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHIBitwN4gV.pdf> (дата обращения: 01.05.2024)
10. Финансовая грамотность: основные термины. Начальная школа / сост. Е.В. Семенкова, Л.В. Стахович. – 3-е изд. – М.: ВАКО, 2023. – 64 с.
11. Функциональная грамотность. 4 класс. Программа внеурочной деятельности / М.В. Буряк, С.А. Шейкина. – М.: Планета, 2023. – 88 с.
12. Хлякин, О.С. Благотворительность как общественное явление: социально-философские аспекты: автореф. дис. ... фил... наук: 09.00.11. / О.С. Хлякин. – Красноярск, 2004. 20 с.
13. Armstrong, V. Child Philanthropy: Empowering Young Children to Make a Difference. *Journal of Childhood Studie*. 2011. 36(2). pp. 43–48.
14. Body, A. Raising Philanthropic Children: Moving Beyond Virtuous Philanthropy, Towards Transformative Giving and Empowered Citizenship. // *Journal of Philanthropy and Marketing*. 2024. (1). ISSN 2691-1361.
15. Fairbairn, F. Cultivating young philanthropists: Children, philanthropy and wealth transfer // *Journal of Philanthropy and Marketing* 2024. 29 (3). <https://doi.org/10.1002/nvsm.1874>
16. Park, S., Kahnt, T., Dogan, A. et al. A neural link between generosity and happiness. // *Nature Communications*. 2017. – URL: https://www.researchgate.net/publication/318356530_A_neural_link_between_generosity_and_happiness
17. Peacock C. The importance of charity & how to explain it to kids. / *The GoHenry*. 2022 – URL: <https://www.gohenry.com/us/blog/community/the-importance-of-charity-how-to-explain-it-to-kids>
18. Thornbury L. The best ways to teach your kids about giving. / *Mydoh*. 2022. – URL: <https://www.mydoh.ca/learn/blog/lifestyle/the-best-ways-to-teach-your-kids-about-giving/>

FINANCIAL LITERACY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN: ON THE ISSUE OF THE CONCEPT OF “CHARITY” IN THE CATEGORICAL APPARATUS

Ryndak V.G., Snurnitsyna Yu.M.
Orenburg State Pedagogical University

The article considers the results of the study of the concept of “charity” in the categorical apparatus of primary school students. According to the data obtained, the ideas of primary school students about charity are characterized by insufficient completeness of assimilation of the content, allocation of random features, fragmentation, selectivity, establishment of inaccurate relationships, lack of experience in charitable activities. The pedagogical task is not to develop the abilities of primary school students to operate the learned concepts, but to translate them into an active vocabulary, to form knowledge of the picture of human life and society, the formation of spiritual and moral qualities and an emotional and personal attitude to the world. The obtained information about the level of formation of ideas of primary school students made it possible to determine the tasks of promising areas of educational activities: extracurricular activities or additional education “Financial Literacy”; active participation in the projects of the “Movement of the First” in order to form moral norms and humanistic attitudes significant for financial literacy (compassion, mercy, care for people, honesty, responsibility, priority of the spiritual over the material).

Keywords: financial literacy, charity, mercy, primary school, younger students.

References

1. Kalashnikova N.G. Secrets of financial literacy. 2–4 grades. Work program with methodological recommendations / N.G. Kalashnikova, E.M. Belorukova, E.N. Zharkova – М.: Education, 2021. – 268 p.
2. Concept for the development of volunteerism (volunteering) in the Russian Federation until 2025 (approved by the Government of the Russian Federation dated December 27, 2018 No. 2950-r) [Electronic resource]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/e6LFLgABRP4MyQ8mW7HCICGR8esYBYgq.pdf> (access date: 06/01/2024)
3. Concept for promoting the development of charitable activities in the Russian Federation for the period until 2025 (approved by Order of the Government of the Russian Federation of November 15, 2019 No. 2705-r) [Electronic resource]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/Zaxspc8AZmbvFOmrCGuthOzLa4oZ5krx.pdf> (access date: 06/01/2024)
4. Kulaichev, A.P. Methods and means of complex statistical data analysis, 512 pp., ill., 5th ed., revised. and additional INFRA-M, 2017. – 484 p.
5. Popova N.V., Popova E.V. Charity as a factor in the formation of moral standards of youth // *Education and Science*. 2018. Т. 20. No. 10. pp. 139–155.
6. Psychology of children of primary school age: textbook and workshop for universities / Z.I. Aigumova [etc.]; under the general editorship of A.S. Obukhov. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2024. – 424 p.

7. National Security Strategy of the Russian Federation (approved by Decree of the President of the Russian Federation of July 2, 2021 No. 400) [Electronic resource]. – URL: <http://static.government.ru/media/acts/files/1202107030001.pdf> (access date 04/01/2024)
8. Strategy for increasing financial literacy and developing a financial culture until 2030 (approved by Order of the Government of the Russian Federation of October 24, 2023 No. 2958-r [Electronic resource]. – URL: <http://government.ru/docs/all/150261/> (date of access 06/01/2024)
9. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025 (approved by Order of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 No. 996-r) [Electronic resource]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHIBitwN4gB.pdf> (access date: 05/01/2024)
10. Financial literacy: basic terms. Primary school / comp. E.V. Semenova, L.V. Stakhovich. – 3rd ed. – M.: VAKO, 2023. – 64 p.
11. Functional literacy. 4th grade. Extracurricular activities program / M.V. Buryak, S.A. Sheikina. – M.: Planeta, 2023. – 88 p.
12. Khylyakin, O.S. Charity as a social phenomenon: socio-philosophical aspects: abstract. dis. ... phil... sciences: 09.00.11. / O.S. Khylyakin. –Krasnoyarsk, 2004. 20 p.
13. Armstrong, V. Child Philanthropy: Empowering Young Children to Make a Difference. *Journal of Childhood Studies*. 2011. 36(2). pp. 43–48.
14. Body, A. Raising Philanthropic Children: Moving Beyond Virtuous Philanthropy, Towards Transformative Giving and Empowered Citizenship. // *Journal of Philanthropy and Marketing*. 2024. 29 (1). ISSN 2691-1361.
15. Fairbairn, F. Cultivating young philanthropists: Children, philanthropy and wealth transfer // *Journal of Philanthropy and Marketing* 2024. 29 (3). <https://doi.org/10.1002/nvsm.1874>
16. Park, S., Kahnt, T., Dogan, A. et al. A neural link between generosity and happiness. // *Nature Communications*. 2017. – URL: https://www.researchgate.net/publication/318356530_A_neural_link_between_generosity_and_happiness
17. Peacock S. The importance of charity & how to explain it to children. /The GoHenry. 2022 – URL: <https://www.gohenry.com/us/blog/community/the-importance-of-charity-how-to-explain-it-to-kids>
18. Thornbury L. The best ways to teach your kids about giving. / Mydoh. 2022. – URL: <https://www.mydoh.ca/learn/blog/lifestyle/the-best-ways-to-teach-your-kids-about-giving/>

Проблема разграничения понятий «обучаемый» и «обучающийся» в профессиональном образовании в системе правоохранительных органов

Вилкова Алевтина Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор, заместитель начальника Научно-исследовательского института ФСИН России
E-mail: nii@fsin.gov.ru

Хайрутдинова Ирина Викторовна,

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

Якупов Филарет Абдуллоевич,

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

Понятие «обучаемый» традиционно ассоциируется с пассивной ролью обучающегося, который является объектом педагогического воздействия со стороны обучающего (преподавателя). Это коррелирует с бихевиористским подходом, ориентированным на стимулирование и контроль поведенческих реакций обучаемого, положительное и негативное подкрепление. В современном законодательстве об образовании используется термин «обучающийся», что призвано отразить более активную роль субъекта, осваивающего образовательную программу. Некоторые педагоги критикуют это разграничение терминов, считая его неоправданным и не решающим проблему повышения качества образования. Существует противоречие между традиционным пониманием «обучаемого» как пассивного объекта обучения и современными требованиями к активной познавательной деятельности «обучающегося». Это противоречие особенно актуально для профессионального образования в системе правоохранительных органов, где необходимо сочетать фундаментальную подготовку с активным практико-ориентированным обучением.

Таким образом, разрешение данной терминологической коллизии предполагает более глубокое осмысление роли обучающегося в современном образовательном процессе и соответствующую модернизацию педагогических подходов в профессиональном обучении сотрудников правоохранительных органов.

Ключевые слова: обучающийся, обучаемый, профессиональное обучение, правоохранительные органы.

Любое обучение – это взаимодействие двух субъектов: с одной стороны обучающего, с другой стороны лица, проходящего обучение. По сути, качество обучения определяется характером данного взаимодействия и зависит от того, какие задачи стоят перед обучающим и какая роль отводится лицу, осваивающему образовательную программу.

Если образовательную организацию рассматривать в качестве обучающего субъекта, а именно субъекта образовательной деятельности, то сотрудники правоохранительных органов, которые проходят обучение, являются обучаемыми, то есть объектом педагогического воздействия обучающего, что выглядит вполне логичным.

В то же время в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» вводится термин «обучающийся» для обозначения лица, осваивающего образовательную программу, что дает почву для дискуссий и споров среди педагогов и ученых о том, насколько точно данное определение отражает сущность субъектов педагогического процесса. Некоторые исследователи считают, что разграничение в федеральном законе на понятийно-терминологическом уровне (использование понятия «обучающийся») видится неоправданным и не является шагом к решению проблемы повышения качества образования [8]. По мнению других педагогов, различия в понятиях становятся основой создания новых педагогических подходов, отличающихся от традиционной парадигмы в образовании [14].

Данные разногласия указывают на существующие противоречия как на понятийно-терминологическом, так и на дидактическом уровне, разрешение которых мы считаем актуальным, особенно в области профессионального образования в системе правоохранительных органов.

Рассмотрим более основательно суть обозначенной проблемы.

Словари дают следующие толкования исследуемых понятий.

Обучаемый – это «лицо, которому целенаправленно передают знания, умения и др. компоненты социально-культурного опыта для того, чтобы оно могло активно использовать их в процессе своей жизнедеятельности» [3].

Обучающийся – «лицо, зачисленное в установленном порядке в учебное заведение для получения общего или профессионального образования по определенной образовательной программе. К обучающимся относятся: учащиеся, студен-

ты, курсанты, аспиранты, докторанты, слушатели и др. категории обучающихся» [11]. Последняя формулировка близка к определению обучающихся в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», который дает подробную классификацию категорий обучающихся и определяет обучающегося как физическое лицо, осваивающее образовательную программу.

Указанное определение обучаемого полностью отражает мнение сторонников личностно-ориентированного подхода в обучении, которые считают, что когда речь идет об обучаемом, его роль пассивна, он полностью находится под контролем обучающего и следует его указаниям. Учебный процесс центрирован вокруг деятельности обучающего, роль педагога доминирующая, а роль обучающихся второстепенная и пассивная [2]. В таком контексте понятие «обучаемый» близко к бихевиористской концепции образования, в основе которой лежит обучение и воспитание на основе стимулов и реакций, или же позитивного и негативного подкрепления [10].

Что же собой представляет термин «обучающийся»? Ответ на этот вопрос указан в содержании Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Во-первых, несмотря на то, что определение понятия «обучающийся» указывает скорее на статус физического лица как субъекта, осваивающего образовательную программу, и не конкретизирует его роль, в статье 3 данного закона в качестве одного из основных принципов государственного регулирования отношений в сфере образования указывается на гуманистический характер образования. Гуманистическая педагогика предполагает внутренний, качественный – личностный рост обучающихся, активное самообразование и саморазвитие, создание условий для полноценного развития личности обучающегося, предоставление возможности выбора индивидуальной траектории обучения и др. Во-вторых, роль обучающегося передается через определение обучения, а именно: «обучение – это целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни». Эти положения закона указывают на то, что в обучении основная роль отводится обучающемуся, и в то же время не очень понятна роль обучающего. По мнению критиков закона, «раз «обучаемых» не стало, то и «обучающие» должны сойти со сцены» [7].

Такое понимание не совсем правильно, на наш взгляд. Если исходить из определения обучения как процесса организации деятельности обучающихся, то становится понятно, что роль обучающего видится в качестве организатора учебной деятельности обучающегося, то есть субъекта, который создает условия обучения. Данный аспект ука-

зывает не на полную отстраненность обучающего от учебного процесса, а на совершенно иной подход к взаимодействию обучающего и обучающегося, в отличие от традиционного. Наиболее точно роль обучающего в этом случае передает понятие «фасилитатор». Педагогическая фасилитация (поддержка, облегчение) заключается в помощи, содействии, сопровождении, иницировании условий для развития личности. Суть педагогической фасилитации в профессиональном образовании состоит в том, чтобы преодолеть традиционное закрепление за обучающимся исполнительской части совместной деятельности и в итоге перейти от формирования специалиста-функционера к подготовке активного, способного к самостоятельному анализу и принятию нестандартных решений выпускника [9]. Хотя данный термин заимствован из зарубежной педагогики, сущность фасилитации не является чем-то новым для отечественного образования. Это явление в контексте взаимоотношений обучающего и обучающегося рассматривалось видными учеными-педагогами. По мнению А.А. Леонтьева, существует понятие «уровень интимности» в педагогическом процессе, что означает характер взаимоотношений и общения, который обусловлен степенью взаимного согласования общения по типу направленности, социальной технике [5].

Г.А. Китайгородская называет такой вид взаимодействия личностным, или неформальным, общением и рассуждает о нем как о факторе, способном задать особую тональность взаимоотношениям обучающего и обучающихся [6].

И.С. Складенко, анализируя историю педагогики в аспекте развития групповых форм организации деятельности обучающихся, указывает на то, что корни этой формы лежат в народной педагогике, где использовался «изустный» метод обучения и воспитания, то есть процесс ученичества «из уст в уста», передачи опыта от мастера подмастерью [12]. И.А. Зимняя считает, что рассматриваемые отношения следует изучать с позиций личностно-деятельностного подхода, который имеет направленность на формирование активности обучающегося, развитие его готовности заниматься учебной деятельностью, решать поставленные перед ним задачи с помощью равно-партнерских, доверительных субъект-субъектных отношений [4].

Фасилитация является оптимальной формой взаимодействия субъектов при обучении взрослых. Кроме того, закон четко разграничивает возрастную категорию обучающихся. В качестве воспитанников и учащихся рассматриваются только обучающиеся детского возраста, в то время как другие категории (студенты, слушатели, аспиранты и др., включая сотрудников правоохранительных органов) относятся к взрослым обучающимся и, следовательно, обучаются в соответствии с андрагогическими принципами.

Согласно принципам андрагогики взрослый обучающийся осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью; его готовность к обуче-

нию (мотивация) определяется стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей; он стремится к безотлагательной реализации обретенных знаний, умений, навыков и качеств и получению новых знаний, умений и навыков в кратчайшие сроки, с использованием инновационных, активных методов обучения [1].

Потребность, внутренняя или внешняя, лежит в основе всякой деятельности и является фактором, формирующим мотивацию и готовность личности к действию.

Таким образом, предполагается, что сотрудник правоохранительных органов, прибывающий на обучение в образовательную организацию, рассматривается как субъект, испытывающий конкретные потребности в обучении и повышении своего профессионального уровня. Он имеет определенные ожидания и преследует конкретные цели. Исходя из изложенного в соответствии с гуманистической концепцией образования обучающийся является центральным звеном учебного процесса, при этом роль педагога заключается в создании условий для его обучения и развития.

Но насколько данный подход реализуем в условиях стандартизированного обучения, когда учебный процесс регламентирован образовательной программой? Кроме того, данные условия сужаются, если речь идет о подготовке сотрудников правоохранительных органов, которая основана на соблюдении строгих правил и внутреннего распорядка. Как показывает педагогическая практика, несмотря на заявленные в федеральном законе требования по эффективной организации учебной деятельности обучающихся, профессиональное образование в правоохранительной системе остается в большей части традиционным, а сотрудники, проходящие обучение, являются больше обучаемыми, чем обучающимися. Для преподавателей основной возможностью реализации активной учебной деятельности обучающихся является педагогическая деятельность на дидактическом уровне.

Однако, учитывая тот факт, что основная часть преподавателей являются практиками, имеющими значительный профессиональный опыт и не обладающими опытом педагогической деятельности, реализация учебных занятий осуществляется традиционными способами, такими как чтение лекции, конспектирование. Не в полной мере определяются, оцениваются и, следовательно, не достигаются образовательные результаты в рамках отдельных учебных занятий.

Для того чтобы сотрудник, проходящий обучение, перешел из категории обучаемого в категорию обучающегося, преподавателю необходимо задать себе вопрос: «Как я должен организовать учебную деятельность обучающихся в течение данного учебного занятия, для того чтобы они были вовлечены в активную учебную деятельность и достигли запланированных результатов?» Постановка такого вопроса позволит по-другому

взглянуть на организацию всего учебного процесса.

Когда речь идет об активности обучающегося, ни в коем случае не предполагается пассивная роль педагога. Скорее наоборот, задачи и ответственность обучающегося возрастают. Если при взаимодействии в формате «обучающий – обучаемый» педагог выстраивает учебный процесс на свое усмотрение и концентрируется в большей степени на своей активности, то при организации учебной деятельности обучающихся приходится полностью пересмотреть деятельность преподавателя в зависимости от запланированных учебных результатов. Данный формат обучения позволяет определить релевантные, адекватные и достижимые результаты обучения, продумать методы и способы их достижения и таким образом вовлечь всех обучающихся в активную учебную деятельность. При этом взаимоотношения обучающегося и обучающегося осуществляются в благоприятной и продуктивной психологической атмосфере.

Реализуем ли данный подход в обучении сотрудников в системе правоохранительных органов? Вопросы эффективной организации учебного процесса на примере дополнительного профессионального обучения в системе образования МВД России рассматривались в исследованиях И.С. Скляренко, И.В. Хайрутдиновой, Ф.А. Якупова [13]. По мнению ученых, необходимо формирование установки педагога на достижение образовательных результатов обучающимися, которая должна стать неотъемлемой частью педагогической культуры и педагогического мастерства педагога. В таком случае деятельность обучающегося будет полностью соответствовать требованиям федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и отражать сущность понятия «обучение», состоящего в организации учебной деятельности обучающихся.

Итак, можно сделать вывод о том, что проблема разграничения понятий «обучаемый» и «обучающийся» актуальна не только на терминологическом уровне, а напрямую связана с реализацией учебного процесса. Ее решение независимо от разных форм организации обучения лежит в дидактической плоскости и связано с характером взаимодействия обучающегося и сотрудника правоохранительных органов, проходящего обучение.

Литература

1. Василькова, Т.А. Основы андрагогики: учебное пособие / Т.А. Василькова. – М.: Кнорус, 2009. – 251 с.
2. Виненко, В.Г. Общие основы педагогики: учебное пособие / В.Г. Виненко. – М.: Дашков и К°, 2008. – 297 с.
3. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины,

актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 384 с.
5. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев; Психологический институт РАО, Центр социально-психологической помощи им. Ж. Казанко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.; Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 93 с.
6. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Г.А. Китайгородская. – М.: Высш. шк., 1986. – 103 с.
7. Кочетков, М.В. Обучающий или обслуживающий? Размышления в связи с Федеральным законом «Об образовании в РФ» / М.В. Кочетков // Педагогика. – 2017. – № 10. – С. 62–68.
8. Кочетков, М.В. Обучаемые или обучающиеся? / М.В. Кочетков // Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С. 130–131.
9. Мухаметзянова, Ф. Г. О феномене фасилитации в высшем образовании / Ф.Г. Мухаметзянова, Р.Р. Хайрутдинов // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 1 (120). – С. 45–51.
10. Слостенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
11. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств – участников Содружества Независимых Государств. – М., 2012. – 286 с.
12. Складенко, И.С. Педагогическая система формирования профессиональных ценностных установок курсантов вузов МВД России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Складенко Инна Сергеевна. – М., 2014. – 531 с.
13. Складенко, И.С. Условия формирования компетенций в дополнительном профессиональном образовании в МВД России / И.С. Складенко, И.В. Хайрутдинова, Ф.А. Якупов // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 3. – С. 53–57.
14. Якупов, Ф.А. Технология интенсивного обучения сотрудников органов внутренних дел в контексте аксиологического подхода: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1 / Якупов Филарет Абдуллоевич. – М., 2022. – 225 с.

THE PROBLEM OF DIFFERRING THE CONCEPTS OF «TRAINEE» AND «LEARNER» IN PROFESSIONAL EDUCATION IN THE LAW ENFORCEMENT SYSTEM

Vilkova A.V., Khairutdinova I.V., Yakupov F.A.

Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, University of the Prosecutor's Office of the Russian Federation, All-Russian Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The concept of «trainee» is traditionally associated with the passive role of the student, who is the object of pedagogical influence on the part of the teacher (teacher). This correlates with the outdated behaviorist approach, which focuses on rigid control and direction. In modern education legislation, instead of «trainee», the term «learner» is used, which is intended to reflect a more active role of the student mastering the educational program. Some educators criticize this distinction of terms, considering it unjustified and not solving the problem of improving the quality of education. There is a contradiction between the traditional understanding of the «trainee» as a passive object of learning and modern requirements for the active cognitive activity of the «learner». This contradiction is especially relevant in the professional education of law enforcement agencies, where it is necessary to combine fundamental training with active, practice-oriented training.

Thus, resolving this terminological conflict requires a deeper understanding of the role of the student in the modern educational process and a corresponding modernization of pedagogical approaches in the professional training of law enforcement officers.

Keywords: learner, trainee, vocational training, law enforcement agencies.

References

1. Vasilkova, T.A. Fundamentals of andragogy: textbook / T.A. Vasilkova. – М.: Knorus, 2009. – 251 p.
2. Vinenko, V.G. General fundamentals of pedagogy: textbook / V.G. Vinenko. – М.: Dashkov and K°, 2008. – 297 p.
3. Vishnyakova, S.M. Professional education. Dictionary. Key concepts, terms, current vocabulary / S.M. Vishnyakova. – М.: NMC SPO, 1999. – 538 p.
4. Zimnyaya, I.A. Pedagogical psychology: textbook for universities / I.A. Winter. – М.: University Book; Logos, 2009. – 384 p.
5. Leontiev, A.A. Pedagogical communication / A.A. Leontiev; Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Center for Social and Psychological Assistance named after J. Kazanoko. – 2nd ed., revised and add. – М.; Nalchik: El-Fa, 1996. – 93 p.
6. Kitaygorodskaya, G.A. Methods of intensive teaching of foreign languages: textbook / G.A. Kitaygorodskaya. – М.: Higher school, 1986. – 103 p.
7. Kochetkov, M.V. Teaching or serving? Reflections in connection with the Federal Law «On Education in the Russian Federation» / M.V. Kochetkov // Pedagogy. – 2017. – No. 10. – P. 62–68.
8. Kochetkov, M.V. Trainees or learners? / M.V. Kochetkov // Higher education in Russia. – 2004. – No. 8. – P. 130–131.
9. Mukhametzyanova, F.G. On the phenomenon of facilitation in higher education / F.G. Mukhametzyanova, R.R. Khairutdinov // Kazan pedagogical journal. – 2017. – No. 1 (120). – P. 45–51.
10. Slastenin, V.A. Pedagogy: a teaching aid for students of higher pedagogical educational institutions / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyarov. – М.: Academy, 2002. – 576 p.
11. Dictionary of agreed terms and definitions in the field of education of the member states of the Commonwealth of Independent States. – М., 2012. – 286 p.
12. Sklyarenko, I.S. Pedagogical system of formation professional value attitudes of cadets of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia: dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Sklyarenko Inna Sergeevna. – М., 2014. – 531 p.
13. Sklyarenko, I.S. Conditions for the formation of competencies in additional professional education in the Ministry of Internal Affairs of Russia / I.S. Sklyarenko, I.V. Khairutdinova, F.A. Yakubov // Modern pedagogical education. – 2024. – No. 3. – P. 53–57.
14. Yakubov, F.A. Technology of intensive training of employees of internal affairs bodies in the context of the axiological approach: diss. ... Cand. Ped. Sciences: 5.8.1 / Yakubov Filaret Abdullovich. – М., 2022. – 225 p.

Применение упражнений стиля борьбы капоэйры для улучшения координационных способностей студенток

Антипина Юлия Валентиновна,

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

В статье рассматривается применение упражнений из вида единоборств «капоэйра» как средств на занятиях физической культурой со студентками технического вуза с целью развития координационных способностей и увеличения интереса к занятиям. Выбор данного единоборства как средства физической подготовки обоснован набором специфических упражнений, используемых для тренировки, с элементами акробатики и музыкальным сопровождением, требующим развития чувства ритма.

Целью работы было обозначено стимулирование посещаемости занятий за счет нестандартности упражнений, применяемых на занятиях, а также качественные и количественные изменения в функциональном состоянии студенток. Использованный комплекс методов научного исследования, состоящий из анкетирования, педагогического эксперимента, диагностики функционального состояния с использованием современных устройств контроля физического состояния, сбора и анализа данных, выявил эффективность разработанной методики. Проведенные исследования доказали рост мотивации у студенток и положительные изменения координационных способностей при применении средств из капоэйры.

Ключевые слова: студентки, капоэйра, занятия, мотивация, координационные способности, физическая культура.

Введение

Девушкам в студенческую пору особенно хочется выглядеть подтянутой и красиво. В техническом вузе, где девушек значительно меньше, чем молодых людей, такое желание становится еще более явным. На занятиях физической культурой им можно помочь не только в плане проведения физической активности, но и развития координационных способностей, а также навыков владения своим телом, развития подвижности и пониманием осуществления тренировочного процесса [1,2].

У многих девушек отсутствует интерес к посещениям занятий по причинам применения стандартных наборов комплексов упражнений несоответствующих желаниям и современной тенденции физических активностей поколения. Преподавателями ГУАП также отмечается снижение общего физического состояния студенток за последние годы [3,5]. В связи с данной ситуацией было принято решение о разработке методики занятий с применением упражнений из вида единоборств «капоэйра», так оно имеет большой набор средств акробатической направленности с музыкальным сопровождением по развитию координационных способностей и общего функционального состояния [4].

Целью научно-исследовательской работы являлась разработка методика занятий с применением тренировочного комплекса, в состав которого были включены средства капоэйры, на занятиях физической культурой со студентками и определение его эффективности по влиянию на посещаемость, мотивацию и координационные способности студенток.

Методика и организация исследований

В работе на первоначальном этапе проводился анализ современных научно-исследовательских работ, педагогических и тренерских практик по занятиям с девушками, женщинами с применением единоборств, изучался вопрос определения изменений координационных способностей. Педагогический эксперимент проводился на базе ФГБОУ ГУАП (г. Санкт-Петербург) с разделением на контрольную и экспериментальную группы девушек 2–3 курса обучения. В ходе эксперимента, длящегося 2 семестра, участницы в количестве 130 человек, не имеющие медицинских противопоказаний к занятиям физическими упражнениями, занимались по разработанной методике 1 раз в неделю согласно расписанию и 2 раза самостоятельно согласно представленной им методике.

В начале учебного года все студентки прошли функциональное тестирование физического состояния с целью формирования контрольной и экспериментальной групп, а также опрос отображающий их уровень заинтересованности в занятиях и направлениях физической активности.

В разработанную методику занятий были заложены в качестве средств следующие упражнения: на отработку положений и переходов – жинга (маятнико-подобное базовое перемещение), – негачива (базовое движение на полу), холе (вращательное перемещение между стойками), – кокоринья, – эшквива, – раштейра; на отработку акробатических движений – ау (колесо), – ау-фешаду (колесо согнутыми ногами), ау-аберту (колесо с прямыми ногами), ау-агуле (колесо с соединением ног и резким опусканием с разворотом корпуса в противоположную движению сторону), ау-дубрау (колесо с соединением ног и резким опусканием с разворотом корпуса в сторону движения); на отработку маховых движений – понтейра, – бенсу (махово-толчковое движение), – кейшада (круговое движение во фронтальной плоскости), – армада, – армада солту (маховое движение в прыжке), – мартелу латерал (мах в сторону и резким движением голени). Задачами разучиваний движений является развитие навыков по осуществлению движений разнообразно, непредсказуемо, в различных плоскостях и сменой скорости выполнения а также работа над координацией и гибкостью.

Методика проведения занятий была выстроена в соответствии с теорией и методикой физической подготовки и основывалась на принципах от простого к сложному с постепенной интенсификацией нагрузок и сложности выполняемых упражнений. На начальном этапе занятий (6 недель) студентки выполняли подводящие упражнения направленные на развитие подвижности, гибкости и адаптацию к физическим нагрузкам. Следующие 12 недель были посвящены отработке координации и баланса с учетом базовых движений в капоэйре, а также работе над чувством ритма.

На третьем этапе (длительностью 12 недель) началось разучивание акробатических составляющих движений в комплексе с работой над гибкостью. Заключительный этап характеризовался отработкой комплексов движений в полной координации под музыкальное сопровождение. Занятия всех этапов состояли из разминочной части, длительностью 10–15 минут, основной части – 40–50 минут, и заключительной части, направленной на процессы торможения нервной деятельности и восстановления состояния покоя. Средствами методиками были представлены упражнения по усилению кровообращения, развитию мобильности суставов, направленные на развитие координационных способностей, ловкости, межмышечной координации, с динамическими, изометрическими, плиометрическими и силовыми способами подготовки.

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

В качестве оценки эффективности развития координационных способностей был спроектирован комплекс тестирований, включающий в себя оценку посредством выполнения упражнений: глубокий присед с переходом с одной ноги на другую – оценка в баллах на основании сохранения вертикального положения позвоночного столба и отрыва пяток от пола, глубина наклона вперед – в сантиметрах, выполнение трех кувырков вперед – время выполнения и время стабилизации вертикального положения после, воспроизведение заданного ритма прыжков – разность между временем заданного и воспроизведенного ритма прыжков в секундах, прыжок с двух ног на одну в равновесие – время в секундах на принятие устойчивого положения.

Студентки контрольной группы занимались на занятиях согласно утвержденной программе элективного модуля дисциплины Физическая культура. Экспериментальная группа занималась по разработанной методике с учетом утвержденной на кафедре рабочей программы дисциплины.

Результаты исследования и их обсуждение

Проведенный опрос в начале курса занятий выявил у студенток наличие желания заниматься, но при определенных условиях. В частности, более 67% респонденток отметили, что наличие развитой инфраструктуры во многом влияют на желание заниматься. Отсутствие современного оборудования (инвентаря), комфортных залов (раздевалок, душевых) снижают мотивацию более чем на 70%. В связи с этим, большинство студенток предпочитают посещать коммерческие спортивные объекты, нежели чем ходить на занятия в вуз. На втором месте по влиянию находятся методики и средства проведения занятий. Распространенная методика проведения, основанная на средствах из легкой атлетики (прыжки, различные беговые упражнения) не привлекают девушек к занятиям. Внедрение разработанной методики на основе капоэйры вызвала интерес и рост посещаемости занятий более чем на 72%. Использование музыкального сопровождения с целью развития чувства ритма и осуществления движений в такт вызвало на начальном этапе затруднения у девушек в связи с малоразвитостью координации, но по мере обучения и получения результатов привело к росту положительных отзывов о занятиях.

На заключительной неделе осуществления педагогического эксперимента, респондентки обеих групп проходили контрольное тестирование с использованием комплекса упражнений. Контрольная оценка групп респонденток педагогического эксперимента в конце учебного года показала улучшения по всем показателям и в среднем по всем упражнениям рост результатов составил от 17 до 32%. Студентки ЭГ добились роста

показателей в выполняемых упражнениях от 78 до 135%.

Согласно опросу по окончании обучения согласно методике участницы эксперимента из ЭГ отметили нежелание пропускать занятия, улучшения в качественном и внешнем состоянии тела. 93% участниц выявили желание заниматься к секционной группе по данному направлению занятий физической активности.

Выводы

Научная работа показала, что в формировании рабочей программы дисциплины Физическая культура должно присутствовать постоянное изучение тенденций и интересов в направлениях развития современной молодежи. Отсутствие модернизации посредством внедрения нового в процесс обучения может привести к утрате дисциплины как офлайн метода обучения с контролем за выполнением правильности упражнений, что приведет к неизбежному снижению уровня здоровья в дальнейшем.

Привлечение к физической активности и обучение корректной технике тренировочной деятельности должно быть вынесено на первое место в вопросах организации физической культуры в вузе. Проведенные исследования показали, что одним из вариантов популяризации может выступать внедрение нестандартных упражнений из таких видов спорта как единоборства, в частности капоэйра. В связи с тем, что капоэйра – это своеобразное совмещение игры, боевого искусства и танца, построенных на развитии гибкости, координации, силы, применение методики в практике занятий физической культуры привело к улучшению как посещаемости занятий, так и координационных способностей студенток вуза.

Литература

1. Антипина, Ю.В. Как привлечь студентов к занятиям физической культурой в условиях информационного общества / Ю.В. Антипина // *Философия и культура информационного общества: Тезисы докладов Одиннадцатой Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 16–18 ноября 2023 года.* – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, 2023. – С. 303–305. – EDN RBLVFG.
2. Матвеева, И.С. Физическая культура как компенсатор снижения физической активности в современном обществе / И.С. Матвеева, А.И. Усенко, М.М. Карпенко // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта.* – 2021. – № 12(202). – С. 232–234. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.12.p231–235. – EDN QDTBFP.
3. Пилина, И.Б. Исследование изменений мобильности опорно-двигательного аппарата студенток под влиянием комплекса функцио-

нальных упражнений / И.Б. Пилина, Ю.В. Антипина // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта.* – 2023. – № 2(216). – С. 365–368. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2023.02.p365–369. – EDN SCLWBH.

4. Пономарев, В.В. Упражнения капоэйра в прикладном физическом воспитании студентов вуза / В.В. Пономарев, К.А. Минченков, С.Н. Шишкин // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.* – 2017. – № 6. – С. 11. – EDN ZTUQLD.
5. Шепель С.П. Актуальные проблемы здоровья студенческой молодежи / С.П. Шепель, Е.Г. Михальченко, Е.Ю. Внукова [и др.] // *Культура физическая и здоровье.* – 2020. – № 1(73). – С. 85–89

USING CAPOEIRA FIGHTING STYLE EXERCISES TO IMPROVE FEMALE STUDENTS' COORDINATION ABILITIES

Antipina Yu.V.

Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

The article discusses the use of exercises from the type of martial arts “capoeira” in physical education classes with students of a technical university in order to develop coordination abilities and increase interest in classes. The choice of this martial art as a means of physical training is justified by a set of specific exercises used for training, with elements of acrobatics and musical accompaniment, requiring the development of a sense of rhythm.

The aim of the work was to stimulate attendance at classes due to the non-standard exercises used in the classroom, as well as qualitative and quantitative changes in the functional state of students. The complex of scientific research methods used, consisting of a questionnaire, a pedagogical experiment, diagnostics of a functional state using modern devices for monitoring physical condition, data collection and analysis, revealed the effectiveness of the developed methodology. The conducted research has proved an increase in motivation among female students and positive changes in their co-traditional abilities when using capoeira products.

Keywords: female students, capoeira, classes, motivation, coordination abilities, physical education.

References

1. Antipina, Yu.V. How to attract students to physical education in an information society / Yu.V. Antipina // *Philosophy and culture of the information society: Abstracts of the Eleventh International Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, November 16–18, 2023.* – St. Petersburg: St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, 2023. – pp. 303–305. – EDN RBLVFG.
2. Matveeva, I.S. Physical culture as a compensator for reducing physical activity in modern society / I.S. Matveeva, A.I. Usenko, M.M. Karpenko // *Scientific notes of the P.F. Lesgaft University.* – 2021. – № 12(202). – Pp. 232–234. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.12.p231–235. – EDN QDTBFP.
3. Pilina, I.B. Investigation of changes in mobility of the musculoskeletal system of female students under the influence of a set of functional exercises / I.B. Pilina, Yu.V. Antipina // *Scientific notes of the P.F. Lesgaft University.* – 2023. – № 2(216). – Pp. 365–368. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2023.02.p365–369. – EDN SCLWBH.
4. Ponomarev, V.V. Capoeira exercises in applied physical education of university students / V.V. Ponomarev, K.A. Minchenkov, S.N. Shishkin // *Physical culture: upbringing, education, training.* – 2017. – No. 6. – p. 11. – EDN ZTUQLD.
5. Shepel S.P. Actual problems of student youth health / S.P. Shepel, E.G. Mikhalchenko, E.Y. Vnuкова [et al.] // *Physical culture and health.* – 2020. – № 1(73). – Pp. 85–89

Методика обучения студентов в условиях цифровизации (на примере математических дисциплин)

Ганеева Айгуль Рифовна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики и прикладной информатики, Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: aigul_ganeeva@mail.ru

Куровский Станислав Валерьевич,

руководитель научно-исследовательского подразделения ООО «Высшая Школа Образования»
E-mail: 8917564@gmail.com

Мишин Денис Александрович,

руководитель редакционно-издательского отдела ООО «Высшая Школа Образования»
E-mail: 9651530@gmail.com

Цель исследования – сформировать рекомендации совершенствования методики обучения студентов в условиях цифровизации (на примере математических дисциплин) на базе практического использования комплекса ключевых инструментов преподавания математических дисциплин в условиях цифровизации образовательной среды. *Задачи исследования:* отразить актуальность, проблематику проводимого исследования, степень проработанности проблемы; представить материалы и методы исследования; обозначить теоретическую и практическую значимость проводимого исследования; определить эффективность преподавания математических дисциплин среди студентов; привести специфику практического использования комплекса ключевых инструментов преподавания математических дисциплин в условиях цифровизации образовательной среды; оценить эффективность представленных авторами рекомендаций. *Методы исследования:* теоретический анализ источников академической литературы, систематизация, обобщение, синтез, сбор и обработка информационных данных, анализ статистических временных рядов и результатов работы отечественных университетов, анкетирование студентов в контексте оценки эффективности авторских рекомендаций (выборка – 48 студентов 1 курса бакалавриата одного из отечественных университетов; сформировано две однородные группы – экспериментальная и контрольная; условия проведения эмпирического исследования: в контрольной группе студентов применялся классический вариант аудиторного обучения математическим дисциплинам; в экспериментальной группе был использован смешанный подход к образованию, грамотное применение очного и онлайн-образования). *Результаты и выводы исследования:* оценка эффективности предложенных рекомендаций обосновала предположение о том, что цифровая образовательная среда способна увеличить эффективность профессиональной подготовки студентов на базе комплекса ключевых инструментов преподавания математических дисциплин в условиях цифровизации образовательной среды на примере математических дисциплин: математического анализа и высшей математики. *Перспективные направления дальнейших исследований:* сравнительный анализ особенностей обучения студентов естественно-научным и математическим предметам в разных отечественных университетах в условиях цифровизации и выработка по его результатам рекомендаций по совершенствованию направлений цифровой образовательной стратегии в целях качественной профессиональной подготовки будущих выпускников.

Ключевые слова: обучение студентов; методика преподавания; математические дисциплины; цифровизация профессионального образования; цифровая образовательная среда; удовлетворенность; эффективность обучения.

Введение: актуальность проблемы

Математические дисциплины выступают ведущими среди естественно-научных предметов профессионального образования. Исследование особенностей обучения студентов определяется потребностью соответствия преподавания математических дисциплин современным общественным нормам, активной интеграции цифровых инноваций и работе педагогов в условиях цифровизации сферы образования [1].

В настоящее время внедрение цифровых инноваций в систему профессионального образования обусловлено рациональным стремлением достичь крайне высокой эффективности обучения студентов, итоговые результаты которого должны соответствовать трендам цифровизации. С одной стороны, усиление цифровой трансформации в образовательной сфере дает возможность педагогам по-новому сформировать и реализовывать учебный процесс, но, с другой стороны, возникает разнобразие вопросов, которые были рассмотрены также в академических исследованиях.

Степень проработанности проблемы

Анализ существующей литературы, затрагивающей цифровизацию обучения студентов и, в частности, преподавания математических дисциплин в системе профессионального образования, позволяет прийти к выводу, что эксперты основное свое внимание уделяют способам и методам практического применения цифровых инноваций, в том числе цифровых платформ и образовательных сред [2–4]. Вместе с тем подчёркивается роль инструментальных сервисов и цифровых средств обучения студентов, которые способствуют более эффективному применению математических моделей в решении поставленных профессиональных задач, а это, в свою очередь, обеспечивает создание цифровых компетенций у обучающихся, которые на сегодняшний день наиболее востребованы [5], [6]. Одновременно с этим дидактические особенности обучения студентов в условиях цифровизации в контексте математических дисциплин авторами подробно не рассматривались.

Кроме того, в научно-методических и теоретических источниках отражено, что улучшение системы обучения математике в студенческой среде в современных условиях подразумевает всесторонний анализ осуществляемых изменений, а также устранение существующих и появляющихся трудностей, что способствует более эффективно-

му процессу получения роста профессионального развития.

Исходя из действующих нормативных актов [7], [8], развитие науки, естественно-научного образования (в том числе математического), которое обеспечивает существенный прорыв в национальной экономике, энергетическом секторе, IT-отрасли, машиностроении, биомедицине, даст возможность укрепить имидж и положение РФ в глобальном обществе. Цель профессионального образования заключается в обеспечении подготовки компетентных специалистов по ключевым направлениям общественной деятельности, учитывая текущие запросы государства и социума, степень удовлетворения внутренних потребностей личности в собственном развитии, расширение и углубление уровня профессионального образования, педагогической и научно-технической квалификации [7].

Материалы и методы исследования

В процессе проведения исследования применяются такие методы научного исследования, как: теоретический анализ источников академической литературы, систематизация, обобщение, синтез, сбор и обработка информационных данных, анализ статистических временных рядов и результатов работы отечественных университетов, анкетирование студентов в контексте оценки эффективности авторских рекомендаций по трём блокам: удовлетворенность студентов электронным форматом обучения математическим дисциплинам; сформированность опыта профессиональной подготовки у студентов по математическим дисциплинам; познавательный интерес студентов к изучению и освоению математических дисциплин.

Теоретическая и практическая значимость проводимого исследования

Теоретическая значимость заключается в анализе реализации образовательного процесса при освоении студентами в условиях цифровизации математических дисциплин в рамках увеличения степени эффективности образовательной сферы.

Практическая значимость проводимого исследования состоит в возможности практического применения инструментальных средств в пространстве университетов в ходе обучения студентов математическим дисциплинам.

Эффективность преподавания математических дисциплин среди студентов

Для того чтобы увеличить уровень эффективности преподавания математических дисциплин среди студентов, необходимо в настоящее время применить один из нижеперечисленных способов:

- необходимость развития в условиях цифровизации мыслительной деятельности у обучающихся, ключевые характеристики которой следующие:

- 1) конструктивность;
 - 2) мобильность;
 - 3) осознание ответственности за принятые решения, а также вероятные последствия;
- повышение аудиторной учебной нагрузки для всестороннего освоения математических дисциплин;
 - практическое использование методов проектно-менеджмента в ходе реализации семинарских занятий по математическим дисциплинам [9].

Происходящая в глобальном мире трансформация образовательной сферы подразумевает потребность интеграции в систему профессионального образования в контексте освоения математических дисциплин инновационных технологий и методов, базирующихся на сотрудничестве двух сторон образовательного процесса: студентов и педагога. Стоит подчеркнуть, что практическое применение инструментальных средств ориентировано, в первую очередь, на повышение эффективности преподавания математических дисциплин среди студентов с точки зрения контролирующей и обучающей функции.

Для того чтобы сформировать профильную мотивацию в студенческой среде к изучению математических дисциплин, целесообразно увеличить степень качества профессиональной подготовки студентов посредством таких способов, как:

- визуализация математических моделей;
- применение вариативного подхода к профессиональному образованию в рамках математических дисциплин;
- создание информационной культуры в образовательной среде;
- проработка и использование интерактивного методического и учебного курса;
- системное использование технических средств и цифровых сервисов.

На взгляд С.М. Бутаковой, указанные выше способы увеличения степени качества профессиональной подготовки студентов позволят укрепить профильную положительную мотивацию обучающихся к изучению математических предметов, развить потенциал к самообразованию [10].

Рекомендации авторов: практическое использование комплекса ключевых инструментов преподавания математических дисциплин в условиях цифровизации образовательной среды

Цифровизация профессионального образования представляется чётко организованным процессом формирования и практического применения учебно-методических, программно-технологических, научно-педагогических разработок, которые нацелены на обучение студентов математическим дисциплинам при осуществлении коммуникационных и цифровых возможностей, учитывая эргономическое состояние и педагогические условия безопасности.

В отечественных университетах изложение студентам тем по математическим предметам реализуется зачастую на таких типах аудиторных занятий, как:

- семинарские занятия;
- изложение лекционного материала;
- принятие курсовых работ;
- выполнение контрольной работы.

В условиях цифровизации образовательной среды ключевыми инструментами преподавания математических дисциплин в контексте создания и развития профессиональных компетенций должны быть:

- практическое применение цифровых технологий, позволяющих организовать учебно-методический процесс, в частности, улучшение концепции формирования материала и его содержания, предоставляемого в мультимедийном формате, в целях реализации любого из обозначенных выше типа аудиторных занятий при переходе на качественно другой учебно-методический уровень в образовательной среде;
- визуализация математических моделей через специальные пакеты компьютерных программ;
- применение наглядных объектов математических дисциплин;
- в ходе обучения студентов использование примеров из области ИКТ либо повседневной жизни;
- интеграция дистанционных форматов ведения образовательного процесса;
- увеличение доступности к обучающим онлайн-ресурсам, которое способствует реализации профессиональных коммуникаций с точки зрения обмена результатами интеллектуального труда;
- практическое применение интерактивных и активных способов в системе профессионального образования, базирующихся на моделировании возможных ситуаций из разных сфер профессиональной деятельности, что выступает основополагающим элементом практико-ориентированной образовательной среды;
- рейтингование студентов по уровню успеваемости с использованием компонентов геймификации;
- реализация студентами интерактивных научно-исследовательских работ.

Формирование развивающей цифровой среды с применением предлагаемых ключевых инструментов преподавания математических дисциплин способствует увеличению степени мотивации студентов к личностному развитию и росту, собственных профессиональных компетенций в контексте процессов в системе профессионального образования. По мнению авторов данной статьи, одним из основополагающих инструментов преподавания математических дисциплин, который в то же время даст возможность развить профессиональные цифровые компетенции, выступает создание инструментальной образовательной среды в от-

ечественных университетах, учитывающей индивидуальный подход к обучению студентов. Такая среда позволит более эффективно усвоить материал по математическим дисциплинам на базе инновационных способов и цифровых инструментов, в свою очередь, активизирующих мыслительную и познавательную деятельность студентов.

Теоретическая и практическая значимость рекомендаций, отражающих необходимость практического использования комплекса ключевых инструментов преподавания математических дисциплин в условиях цифровизации образовательной среды, заключается в улучшении процесса обучения студентов математическим дисциплинам в отечественных университетах, формировании развивающей цифровой среды с применением предлагаемых ключевых инструментов, дающей возможность развить профессиональные и цифровые способности, необходимых в работе будущих выпускников.

Создание развивающей цифровой среды с применением предлагаемых ключевых инструментов, подразумевающей использование разных подходов, методов и технологий обучения в области профессионального образования, выступает многоплановым процессом. Эффективность данной рекомендации обусловлена согласованием всех составляющих инструментальной образовательной среды, которые интегрированы в единую образовательную систему, ориентированную на качественную подготовку будущих выпускников отечественных университетов.

При осуществлении внедрения и практического применения комплекса ключевых инструментов преподавания математических дисциплин в условиях цифровизации образовательной среды в работе отечественных университетов можно будет решить перечисленные ниже задачи:

- планомерное приобщение будущих выпускников отечественных университетов к практическому использованию профессиональных знаний и умений, которые были получены в контексте изучения естественно-научных, в частности, математических, предметов в собственной рабочей деятельности (производственной, научно-технической, инновационной);
- научно-методическая организация сопроводительной деятельности в отечественных университетах;
- внедрение разных типов деятельности (внеучебной и образовательной) среди студентов и педагогов.

Оценка эффективности представленных рекомендаций

Для оценки эффективности данных авторами рекомендаций было проведено эмпирическое исследование среди студентов бакалавриата 1 курса Тульского государственного университета. Эта группа студентов имеет возможность обучения при помощи смешанного подхода: классических аудиторных за-

нятий и онлайн-образования с учётом консультаций педагогами.

Было выделено две однородные группы: контрольная и экспериментальная (их количественный состав одинаковый – 24 человека в каждой группе). Каждый учащийся может присутствовать на аудиторных занятиях, однако имеется возможность дистанционного обучения, если студент по уважительным причинам не может обучаться по классическому варианту. В контрольной группе около 65% студентов присутствует на аудиторных занятиях, в экспериментальной группе – приблизительно 80% обучающихся.

Эмпирическое исследование было осуществлено на нижеследующих условиях оценки эффективности:

- в контрольной группе студентов применялся классический вариант аудиторного обучения математическим дисциплинам, предполагающий только очное присутствие учащихся на лекционных и семинарских занятиях, взаимодействие с педагогом по математическому предмету;
- в экспериментальной группе был использован смешанный подход к образованию, грамотное применение очного и онлайн-образования, дополнительно был подготовлен электронный контент по основным темам математического анализа и высшей математики.

Дополнительный элемент цифровой программы по математическим дисциплинам способствовал интеллектуальному обеспечению эмпирического исследования, контролю образовательного процесса, организации электронного взаимодействия образовательной системы с педагогами и студентами, диагностике потенциала учащихся к разрешению разных типов математических моделей и задач, а также правильности сделанных расчётов.

Управление в цифровой системе было основано на ответах студентов на заранее интегрированные вопросы по математическим дисциплинам (по тематическим разделам). В данном случае это привело к автоматическому контролю процесса обучения студентов на каждой его стадии, выходные информационные данные формировались в аккаунте педагога. Администратор цифровой образовательной среды мог скорректировать учебную информацию, повысить длительность прохождения контрольного тестирования либо ограничить к нему доступ обучающимся (в частности, по числу возможных попыток).

В рамках эмпирического исследования был осуществлен мониторинг образовательной деятельности учащихся отечественного университета при помощи развивающей цифровой среды. Результат показал, что обучающиеся экспериментальной группы, применяющие онлайн-контент математических дисциплин в обучении, показали лучший показатель академической успеваемости в отличие от контрольной группы.

После того, как развивающая цифровая система оценила интеллектуальный потенциал студентов, было осуществлено анкетирование учащихся по нескольким блокам:

1. Удовлетворенность студентов электронным форматом обучения математическим дисциплинам.

Свыше 70% студентов, участвовавших в эмпирическом исследовании, удовлетворены итоговыми результатами электронного формата обучения математическим дисциплинам. Интеграция в образовательный процесс развивающих цифровых систем может привести к максимально глубокому погружению в математический предмет, даст возможность соблюдать индивидуальный подход к учащимся, сформировать базовые условия для создания профессиональных навыков к самообразованию.

Для выявления удовлетворенности студентов электронным форматом обучения математическим дисциплинам, а также уровня их уверенности в возможности применения имеющегося опыта в трудовой деятельности использовались параметры значимости и удовлетворенности обучающихся (таблица 1).

Обозначенные в таблице 1 данные по параметрам значимости и удовлетворенности обучающихся электронным форматом обучения математическим дисциплинам позволили выявить изменение эффективности практического применения комплекса ключевых инструментов преподавания математических дисциплин в условиях цифровизации образовательной среды. До реализации эмпирического исследования эффективность достигала 31%, после проведения эмпирического исследования этот параметр увеличился до 89% в целом (по обеим группам обучающихся в совокупности). Данный результат обуславливает достаточное значение эффективности обучения студентов математическим дисциплинам: математическому анализу и высшей математике (достаточность эффективности устанавливается в том случае, если результат находится в диапазоне 80–100%).

Таблица 1. Динамическое изменение параметров значимости и удовлетворенности обучающихся электронным форматом обучения математическим дисциплинам

Период ЭИ	Параметр значимости		Параметр удовлетворенности	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
До ЭИ	-0,22	-0,20	1,21	1,26
После ЭИ	0,76	0,85	3,82	5,17

Примечание: КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа; до ЭИ – до эмпирического исследования; после ЭИ – после эмпирического исследования.

Источник: разработано авторами.

2. Сформированность опыта профессиональной подготовки у студентов по математическим

дисциплинам. Результат по этому блоку представлен в таблице 2.

Основываясь на результатах, приведенных в таблице 2, можно наблюдать, что в ходе эмпирического исследования произошли изменения в области сформированности опыта профессиональной подготовки у студентов по математическим дисциплинам. Вместе с тем существенные изменения отмечаются у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой. Например, высокий уровень сформированности опыта профессиональной подготовки по математическим дисциплинам повысился в экспериментальной группе на 12,5% в отличие от контрольной группы, где прирост был минимальным – всего 2,4%. Одновременно с этим низкий уровень сформированности опыта профессиональной подготовки по математическим дисциплинам уменьшился в экспериментальной группе на 28% в отличие от контрольной группы, где сокращение также было минимальным – всего 9,3%.

Таблица 2. Результат сформированности опыта профессиональной подготовки у студентов по математическим дисциплинам, %

Уровень сформированности	КГ		ЭГ	
	До ЭИ	После ЭИ	До ЭИ	После ЭИ
Высокий	14,1	16,5	11,7	24,2
Средний	30,4	34,6	27,6	41,3
Низкий	56,9	47,6	62,8	34,8

Примечание: КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа; до ЭИ – до эмпирического исследования; после ЭИ – после эмпирического исследования.

Источник: разработано авторами.

Приведенное в таблице 2 соотношение обучающихся контрольной и экспериментальной группы по сформированности опыта профессиональной подготовки у студентов по математическим дисциплинам подтверждает эффективность практического применения комплекса ключевых инструментов преподавания математических дисциплин в условиях цифровизации образовательной среды.

3. Познавательный интерес студентов к изучению и освоению математических дисциплин. Результат по этому блоку проиллюстрирован на рисунке 1.

Для анализа познавательного интереса студентов к изучению и освоению математических дисциплин было выделено три уровня: высокий, средний и низкий. Результат изменения познавательного интереса студентов к изучению и освоению математических дисциплин показал, что электронный формат обучения математическим дисциплинам способствует увеличению уровня познавательного интереса студентов, профильной мотивации к освоению положений и аксиом математического анализа и высшей математики. Обучающиеся экспериментальной группы отметили, что степень

доступности учебных материалов при использовании развивающей цифровой среды повысилась, возникла возможность конструирования индивидуального образовательного маршрута.

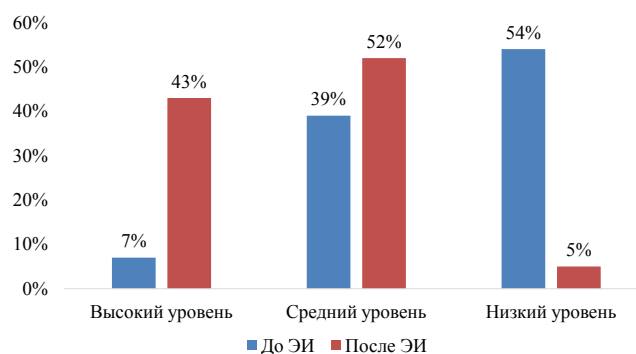


Рис. 1. Результат изменения познавательного интереса студентов к изучению и освоению математических дисциплин, %

Примечание: до ЭИ – до эмпирического исследования; после ЭИ – после эмпирического исследования.

Источник: разработано авторами.

Резюмируя полученный результат оценки эффективности представленных в данной статье рекомендаций, можно сделать вывод, что у обучающихся экспериментальной группы были достигнуты весьма высокие значения параметров, что произошло на фоне целенаправленного воздействия достижений цифровизации обучения, специально организованной научно-методической и педагогической деятельности, при применении электронного формата к профессиональному обучению математическим дисциплинам.

Следовательно, оценка эффективности предложенных рекомендаций обосновала предположение о том, что цифровая образовательная среда способна увеличить эффективность профессиональной подготовки студентов на базе комплекса ключевых инструментов преподавания математических дисциплин в условиях цифровизации образовательной среды на примере математических дисциплин: математического анализа и высшей математики.

Выводы

При формировании и использовании грамотного подхода к обучению студентов, ориентации профессионального образования на освоение математических дисциплин, а также создание профессиональных навыков к активному применению позволит достичь позитивных результатов и эффективности. В свою очередь, коммуникационные и цифровые технологии, используемые в ходе обучения математическим дисциплинам, способствуют в значительной степени увеличению эффективности профессионального образования, укреплению мотивации к изучению математических моделей и концепций, улучшить их понимание, а также стимулировать учащихся к самообразованию. В образовательном процессе активизация цифровой трансформации

создаёт экспертов с крайне высокой степенью информационной и цифровой культуры, что обладает значимостью для общественного развития.

Проведенное эмпирическое исследование в одном из отечественных университетов позволило решить комплекс нижеперечисленных задач:

- апробировать развивающую цифровую среду при освоении учащимися высшей математики и математического анализа;
- разместить на официальном портале интерактивную информацию, используемую при обучении студентов в условиях цифровизации;
- обосновать, что обучение студентов посредством смешанного подхода не уменьшает уровня качества профессиональной подготовки по математическим дисциплинам;
- выявить минимальное информационное и техническое оснащение учебного процесса при использовании смешанного подхода к обучению студентов математическим дисциплинам.

Подтверждением эффективности интеграции комплекса ключевых инструментов преподавания математических дисциплин в условиях цифровизации образовательной среды, предложенных авторами в контексте работы развивающей цифровой среды, в образовательный процесс на примере двух математических дисциплин: математического анализа и высшей математики, – стали такие моменты:

- достижение личностного роста среди обучающихся;
- цифровое развитие студентов;
- появление осознанной потребности и познавательного интереса в изучении математических предметов;
- осознание необходимости практического применения в образовательном процессе комплекса ключевых инструментов преподавания математических дисциплин в условиях цифровизации образовательной среды;
- создание позитивной ценностной и мотивационной ориентации обучающихся на освоение математических дисциплин.

Перспективным направлением проведенного исследования представляется реализация сравнительного анализа особенностей обучения студентов естественно-научным и математическим предметам в разных отечественных университетах в условиях цифровизации и выработка по его результатам рекомендаций по совершенствованию направлений цифровой образовательной стратегии в целях качественной профессиональной подготовки будущих выпускников.

Литература

1. Морозов А.В. Инновационные образовательные технологии в системе высшего и послевузовского образования // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. – 2015. – С. 487–493.

2. Дворяткина С. Н., Лопухин А.М. Эффекты интерактивного обучения математике в высшей школе с применением цифровых технологий // Современные проблемы физико-математических наук. – 2018. – С. 41–47.
3. Егорова Е. М. К вопросу о цифровизации в обучении математических дисциплин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 4 (33). – С. 121–124.
4. Шмигирилова И. Б., Григоренко О.В. Смарт-технологии в подготовке будущих учителей математики // Актуальные вопросы образования. – 2020. – Т. 1. – С. 164–168.
5. Dalinger V.A., Moiseeva N.A., Polyakova T.A. Mutual integration of information and mathematical training for engineers in the digitization era // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2021. – № 14(9). – P. 1399–1419.
6. Константинова Д. С., Кудяева М.М. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования // Экономика труда. – 2020. – Т. 7. – № 11. – С. 1055–1072.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.08.2024).
8. Распоряжение Правительства РФ от 24.12.2013 N 2506-р (ред. от 08.10.2020) «Об утверждении Концепции развития математического образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156618/ (дата обращения: 22.08.2024).
9. Сергеева Е.В. Современные особенности преподавания математики в техническом вузе // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2021. – Т. 12. – № 1. – С. 96–98.
10. Бутакова С.М. Математическая подготовка студентов вуза в условиях информатизации образования // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – С. 262–272.

METHODS OF TEACHING STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION (USING MATHEMATICAL DISCIPLINES AS AN EXAMPLE)

Ganeeva A.R., Kurovsky S.V., Mishin D.A.

Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University, LLC
“Higher School of Education”

The objective of the study is to formulate recommendations for improving the methodology of teaching students in the context of digitalization (using mathematical disciplines as an example) based on the practical use of a set of key tools for teaching mathematical disciplines in the context of digitalization of the educational environment. Research objectives: to reflect the relevance, problems of the study, the degree of elaboration of the problem; to present the materials and methods of the study; to outline the theoretical and practical significance of the study; to determine the effectiveness of teaching mathematical disciplines among students; to provide the specifics of the practical use of a set of key tools for teaching mathematical disciplines in the context of digitalization of the

educational environment; to evaluate the effectiveness of the recommendations presented by the authors. Research methods: theoretical analysis of academic literature sources, systematization, generalization, synthesis, collection and processing of information data, analysis of statistical time series and the results of the work of domestic universities, student survey in the context of assessing the effectiveness of the author's recommendations (sample – 48 first-year bachelor's students of one of the domestic universities; two homogeneous groups were formed – experimental and control; conditions for the empirical study: in the control group of students, the classic version of classroom teaching of mathematical disciplines was used, which involves only face-to-face presence of students at lectures and seminars, interaction with a teacher on a mathematical subject; in the experimental group, a mixed approach to education was used, competent use of face-to-face and online education, additionally, electronic content was prepared on the main topics of mathematical analysis and higher mathematics). Results and conclusions of the study: the assessment of the effectiveness of the proposed recommendations substantiated the assumption that the digital educational environment is capable of increasing the effectiveness of professional training of students based on a set of key tools for teaching mathematical disciplines in the context of digitalization of the educational environment using the example of mathematical disciplines: mathematical analysis and higher mathematics. Promising areas for further research: a comparative analysis of the characteristics of teaching students natural sciences and mathematics in different domestic universities in the context of digitalization and the development of recommendations based on its results for improving the areas of the digital educational strategy for the purpose of high-quality professional training of future graduates.

Keywords: student learning; teaching methods; mathematical disciplines; digitalization of professional education; digital educational environment; satisfaction; learning effectiveness.

References

1. Morozov A.V. Innovative educational technologies in the system of higher and postgraduate education // Actual problems of modern education: experience and innovation. – 2015. – P. 487–493.
2. Dvoryatkina S. N., Lopukhin A.M. Effects of interactive teaching of mathematics in higher education using digital technologies // Modern problems of physical and mathematical sciences. – 2018. – P. 41–47.
3. Egorova E.M. On the issue of digitalization in teaching mathematical disciplines // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. – 2020. – Vol. 9. – No. 4 (33). – P. 121–124.
4. Shmigirilova I. B., Grigorenko O.V. Smart technologies in the training of future mathematics teachers // Actual issues of education. – 2020. – Vol. 1. – P. 164–168.
5. Dalinger V.A., Moiseeva N.A., Polyakova T.A. Mutual integration of information and mathematical training for engineers in the digitalization era // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2021. – No. 14(9). – P. 1399–1419.
6. Konstantinova D.S., Kudayeva M.M. Digital competencies as a basis for transforming professional education // Labor Economics. – 2020. – Vol. 7. – No. 11. – P. 1055–1072.
7. Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated 29.12.2012 N 273-FZ (as amended on 08.08.2024) [Electronic resource]. – Access mode: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date of access: 22.08.2024).
8. Order of the Government of the Russian Federation of 24.12.2013 N 2506-r (as amended on 08.10.2020) “On approval of the Concept for the development of mathematical education in the Russian Federation” [Electronic resource]. – Access mode: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156618/ (date of access: 22.08.2024).
9. Sergeeva E.V. Modern features of teaching mathematics in a technical university // Actual problems of modern science, technology and education. – 2021. – Vol. 12. – No. 1. – P. 96–98.
10. Butakova S.M. Mathematical training of university students in the context of informatization of education // Modern problems of science and education. – 2013. – No. 3. – P. 262–272.

Исследовательский подход к организации контроля сформированности у обучающихся учебных умений работать с научной литературой

Зинкевич Елена Романовна,

д. пед.н., доцент, профессор, кафедра общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации
E-mail: lenazinkevich@mail.ru

В статье обобщается опыт применения исследовательского подхода к организации контроля сформированности учебных умений обучающихся работать с научной литературой по дисциплине «Педагогика». Видом контроля выступает тестирование. Тестирование – не новация, но использование исследовательского подхода к организации самостоятельной работы обучающихся, направленной на поиск обоснованных ответов на вопросы теста, безусловно, отличается от его традиционного понимания. В исследовании участвовали первокурсники отделения специального дефектологического образования Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета. Целью исследования являлось проведение контроля сформированности учебных умений первокурсников работать с научной литературой. Отвечая на каждый вопрос теста, обучающиеся выбирали правильный ответ среди предложенных четырех, развернуто объясняя свой выбор, ссылаясь на используемые актуальные научные источники информации, позволяющие им доказательно изложить свою точку зрения. Опыт проведения тестирования, используя ресурс исследовательского подхода, позволяет расширить представления педагогического сообщества о возможных способах его реализации, так как подобная организация учебно-познавательной деятельности обучающихся расширяет их кругозор, развивает учебную мотивацию, способствует становлению личностных качеств субъекта познания.

Ключевые слова: исследовательский подход, учебные умения, специальное дефектологическое образование, вид контроля, тестирование.

В третьем десятилетии XXI века процесс обучения субъектов учебно-познавательной деятельности ориентирован на развитие самостоятельности обучающихся на всех уровнях образования, позволяющей им находить необходимую информацию, ответственно относиться к своему выбору, адекватно оценивать содержание индивидуальной и командной работы. Но результаты современных исследований выступают убедительным доказательством того, что обучающиеся в учреждениях высшего образования не всегда демонстрируют готовность выступать субъектами учебно-познавательной деятельности, и это обусловлено нежеланием брать на себя ответственность за ее результаты, неумением управлять своей учебной работой, осуществлять процесс ее целеполагания, развивать свои способности и склонности, недостаточно сформированными учебными умениями обучающихся [11]. Одним из условий разрешения такой ситуации является организация систематической аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, основанной на исследовательском подходе, позволяющем, с одной стороны, решать задачи воспитания личностных качеств субъектов учебно-познавательной деятельности, с другой, – формировать их профессиональную направленность, учебные умения, развивать способности и психические процессы [1], [13].

В статье актуализируется проблема, непосредственно связанная с особенностями проведения тестирования как вида контроля учебных умений обучающихся работать с научной литературой по дисциплине «Педагогика», в основу организации которого положен исследовательский подход, обобщается опыт такой работы. Основным понятием в статье является исследовательский подход, дадим ему содержательную характеристику.

Исследование – это универсальный способ познания окружающего мира, который не только обеспечивает личностное, но и психическое развитие субъекта деятельности [15]. Исследовательский подход ориентирован на естественное стремление субъекта учебно-познавательной деятельности самостоятельно находить ответы на вопросы, которые ставит перед ним педагог в процессе обучения [14].

Интерес ученых к проблеме изучения исследовательского подхода к обучению имеет давнюю историю: еще в XVII–XVIII вв. возможности использования исследовательской деятельности в обучении неоднократно обсуждались Я.А. Коменским, Ж.-Ж. Руссо, другими педагогами и философами [10]. Свою точку зрения в отношении эмпи-

рического пути в обучении высказывал и немецкий ученый А.-Ф. Дистервег [5].

В России к этой проблеме неоднократно обращался М.В. Ломоносов, позднее на необходимость использования исследовательской деятельности в обучении указывали К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов и многие другие. Эти ученые отмечали необходимость обучать учащихся выделению общего и отличительного в предметах, формировать умения проводить сравнение, критически оценивать результаты своей деятельности – всего того, что может пробудить мысль учащихся, вызовет у них желание изучать окружающий мир, основным методом обучения исследователи называли наблюдение [6].

Наибольший интерес ученых к применению исследовательской деятельности в образовательной практике наблюдался в начале XX века, и это обусловлено внедрением в работу с учащимися таких методов обучения как бригадно-лабораторный, дальтон-план, метод проектов [9]. Во втором десятилетии прошлого века Б.В. Всесвятский, рассматривая ресурсы исследовательской деятельности в обучении, обращал внимание на то, что организация занятий, связанная с решениями учащимися исследовательских задач, побуждает их к самостоятельному поиску и открытиям [4].

В советский период развития педагогики до 50-х годов XX века внимание исследователей к проблемам использования исследовательских методов в обучении и исследовательского подхода к обучению несколько снизилось, что было связано с распространением репродуктивных, словесных методов работы с учащимися. Но, начиная с 60-х годов XX века, «подход» как педагогическая категория попадает в фокус внимания ученых, и исследовательский подход становится предметом изучения представителей педагогического сообщества [7].

Рассматривая понятие «исследовательский подход к обучению», ученые трактовали его как способ, позволяющий формировать знания у обучающихся на различных этапах усвоения, развивающий интерес к самостоятельному и коллективному познанию, учебную мотивацию, психические процессы, задатки и способности в различных видах учебной работы и формах организации учебно-познавательной деятельности. В исследовательском подходе к обучению исследователи, прежде всего, отмечали его процессуальную сторону, которая взаимосвязана с различными видами учебной деятельности обучающихся, – проектной, игровой, поисковой, научно-исследовательской. Успех в осуществлении этих видов учебной деятельности обусловлен сформированностью у обучающихся учебных умений, которые, с одной стороны, свидетельствуют о становлении субъектной позиции индивида, с другой, – о наличии развивающихся у него способностей к познанию [8].

Таким образом, можно заключить, что исследовательский подход – обобщенное воплощение способов решения учащимися познавательных

задач, а применение его педагогом в обучающей практике способствует развитию интеллектуальных операций у субъектов исследовательской деятельности, их психических процессов, познавательной мотивации и целого спектра учебных умений.

В условиях современной образовательной практики проблема использования возможностей исследовательского подхода к обучению продолжает оставаться актуальной, что подтверждается рядом исследований последних лет [2], [3]. В частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (уровень бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование) задача, связанная с развитием у обучающихся умений осуществлять исследовательскую деятельность, рассматривается как одна из важнейших [12].

Все сказанное выше выступило основанием для проведения во втором семестре 2023–2024 учебного года исследования, целью которого являлся контроль сформированности учебных умений обучающихся самостоятельно работать с научной литературой. Исследование было организовано на отделении специального дефектологического образования ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет», его участниками стали 48 первокурсников. Видом контроля учебных умений будущих педагогов-дефектологов работать с научной литературой выступило тестирование.

Для проведения контроля сформированности учебных умений обучающихся работать с научной литературой был разработан тест, состоящий из 30 вопросов, иллюстрирующих содержание программы по учебной дисциплине «Педагогика». Каждый вопрос имел четыре варианта ответа. Обучающимся предлагалось выбрать один ответ среди четырех возможных, развернуто обосновать выбор ответа, ссылаясь при этом на используемые ими актуальные научные источники информации, позволяющие доказательно изложить свою точку зрения.

Предварительно обучающимся давались установки, касающиеся правил проведения контроля знаний:

1. Самостоятельная работа обучающихся направлена на выбор возможно правильного ответа, обоснование своей точки зрения письменной интерпретацией научного текста учебника, учебного пособия или научно-педагогической статьи.
2. Ответ предполагает оформление библиографических ссылок на используемые в работе учебники, учебные пособия или научно-педагогические статьи в соответствии с техническими требованиями, предложенными преподавателем.
3. Соблюдение сроков предоставления результатов учебно-познавательной деятельности на проверку, указанных преподавателем.

4. После проверки выполнения тестового контроля обучающимся необходимо сделать работу над ошибками, оформив письменный ответ в соответствии с техническими требованиями, предложенными преподавателем.

Процесс состоявшегося контроля сформированности учебных умений обучающихся работать с научной литературой для поиска ответов на вопросы теста по учебной дисциплине «Педагогика» может рассматриваться педагогической технологией организации тестирования первокурсников, в основу которой был положен исследовательский подход.

Возможные варианты работы обучающихся с вопросами теста проиллюстрируем следующими примерами:

Вопрос теста: выберите ответ, в котором предлагается сущностная характеристика дидактического понятия «принцип обучения»:

- a. Исходное руководящее положение, определяющее деятельность преподавателя и характер познавательной деятельности обучающегося.
- b. Способ организации учебного процесса, который осуществляется в определенном порядке.
- c. Индивидуальная педагогическая техника, которой придерживается преподаватель в организации учебного процесса.
- d. это набор алгоритмов деятельности преподавателя.

Обоснование выбора обучающимся ответа.

Правильный ответ – а: принципы обучения – основные руководящие положения, правила, определяющие организацию процесса обучения и методы воздействия на учащихся. Положения указывают на то, каким образом должно осуществляться учебное взаимодействие между преподавателем и обучающимися, а также каким образом необходимо предоставлять учебный материал для прочного усвоения ими.

Библиографическое описание источника: Павлович Л., Билоус И. Концепция методов обучения, их классификация // Науки Европы. 2019. № 41–3 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/concept-of-methods-of-education-their-classification>. (дата обращения: 21.04.24).

Вопрос теста: укажите, какому принципу соответствует данное дидактическое требование: «обеспечение содержания, методов обучения возрастным возможностям учащихся без их интеллектуальной и физической перегрузки»:

- a) принципу наглядности;
- b) принципу доступности и посильной трудности в обучении;
- c) принципу учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;
- d) принципу научности.

Обоснование выбора ответа обучающимся.

Правильный ответ – b. В учебнике И.П. Подласого «Педагогика» предлагается информация, свидетельствующая о том, что этот принцип обусловлен требованиями, выработанными практической педагогической деятельностью, существую-

щими закономерностями физического и психического развития обучающихся, а также необходимостью учета в процессе обучения особенностей их личностного и когнитивного развития. Все это позволяет нам сделать вывод, что данное дидактическое требование соответствует принципу доступности и посильной трудности в обучении, который указывает на то, что учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы учебный материал был понятен и доступен для усвоения всеми учащимися. При этом следует учитывать их возрастные особенности, индивидуальные способности и уровень развития. В данном требовании подчеркивается, что содержание и методы обучения должны соответствовать возрастным возможностям учащихся с тем, чтобы не перегружать их интеллектуально и физически. Это означает, что учебный материал должен быть представлен в доступной форме, с использованием методов и средств обучения, учитывающих особенности восприятия и усвоения обучающихся.

Библиографическое описание источника: Подласый И.П. Педагогика: учебник для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2024. с. 245–246.

После проверки тестового контроля было установлено, что 28 человек (58,3%) обучающихся смогли успешно справиться с вопросами теста: соотнесли свой ответ с выбранным ими возможно правильным ответом и доказательно обосновали свой выбор, предложив развернутые ответы на каждый вопрос, в соответствии с требованиями оформили ссылки на современные учебники, учебные пособия или научно-педагогические статьи, а также используемые сайты.

У остальных 20 (41,7%) обучающихся учебные умения, необходимые для данного вида работы, были сформированы лишь отчасти и характеризовались следующими особенностями: 17 (85%) респондентов из этой подгруппы не в состоянии доказательно изложить свою точку зрения, опираясь на изученные ими источники научной информации, то есть у них недостаточно развиты аналитические способности мыслительной деятельности, с другой стороны, возможно, они не подготовлены к работе с научными текстами учебников, учебных пособий или научно-педагогических статей, не понимают, для чего необходимо предлагать развернутые ответы на вопросы теста и как при этом следует использовать ресурсы научной информации; Значительное число ошибок обучающиеся допускали при выборе источников информации, например, пользовались сайтами, на которых предлагалась непроверенная, неточная информация или весьма устаревшая, не могли проанализировать содержание научного текста, стремились к выбору упрощенных текстов, размещенных на сайтах, содержащих ответы на основе скопированных текстов электронных учебников и учебных пособий для обучающихся. Первокурсники не могли правильно оформить библиографическую ссылку на источник, точно дать информацию о сайте, ко-

торый являлся источником научной информации, наряду с этим они не могли четко следовать алгоритму, предложенному преподавателем. Все сказанное указывает на то, что они не владеют таким методом педагогического исследования как работа с литературой, как следствие, у обучающихся не сформированы соответствующие учебные умения; 3 (15%) человека из этой подгруппы обучающихся допускали отдельные ошибки в оформлении библиографического описания используемых первоисточников, не могли выполнить требования, предъявляемые к оформлению библиографического описания сайтов. Весьма примечателен тот факт, что обучающиеся этой подгруппы нередко невнимательно читали вопросы теста, копилировали ответ на вопрос, не задумываясь о содержании ответа и о том, связан ли он с вопросом. Подобную ситуацию можно объяснить тем, что обучающиеся невнимательны, у них развита способность к репродуктивной деятельности, что, возможно, обусловлено особенностями процесса обучения в средней школе, где они при подготовке докладов, рефератов пользовались копированием и переносом электронных текстов в свою работу.

Резюмируя, можно констатировать следующее: из 48 (100%) обучающихся на отделении специального дефектологического образования у 17 (35,4%) первокурсников учебные умения, позволяющие им эффективно работать с литературой, не сформированы вообще. Это обусловлено тем, что у них недостаточно развиты аналитические способности мыслительной деятельности, позволяющие интерпретировать научные тексты, делать выводы и обобщения. Фактически почти третья часть обучающихся первого курса отделения специального дефектологического образования не готова к участию в самостоятельной работе, у первокурсников не сформирована система знаний о методах научно-педагогического исследования, предполагающими поиск и изучение научной литературы, у них не сформированы соответствующие учебные умения. Заметим, вероятно, обучающиеся не понимают важности, значимости темы «Методы научно-педагогического исследования» учебной дисциплины «Педагогика» как для обучения в учреждении высшего образования, так и для будущей профессиональной деятельности в сфере логопедической практики, но владение исследовательскими методами позволит им в дальнейшем проектировать свою собственную систему непрерывного педагогического образования.

Результаты состоявшегося исследования доказывают необходимость применения различных форм и видов самостоятельной работы обучающихся при условии их рефлексии и обязательного педагогического анализа результатов учебно-познавательной деятельности, основанной на исследовательском подходе к контролю учебных умений обучающихся работать с научной литературой. Значение исследовательского подхода к такому виду контроля в процессе учебно-познавательной деятельности состоит в том, что

происходит становление субъектной позиции обучающихся, активизируется процесс усвоения их знаний, благодаря целенаправленной самостоятельной работе с научными текстами учебников, учебных пособий и статей повышается уровень теоретического мышления и воспитывается культура организации учебного труда.

Литература

1. Аскарлов И.Б. Основные подходы и принципы подготовки будущих педагогов профессионального обучения к исследовательской деятельности // Актуальные научные исследования в современном мире. 2017. № 2–6 (22). С. 25–32.
2. Беляков В.В. Обучение студента (будущего учителя) проектированию своей собственной системы обучения на основе исследовательского подхода / В сборнике: Миссия университетского педагогического образования в XXI веке: Материалы II Международного научно-образовательного форума: Сборник В двух томах: Ростов-на-Дону – Таганрог, 2020. С. 77–84.
3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Сидоров А.Н. Исследовательское обучение в практике преподавания финансовой грамотности как один из способов реализации личностно-ориентированного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–1. С. 69–72.
4. Всесвятский Б.В. Исследовательский подход к природе и жизни: идеи и практика биостанции юных натуралистов имени К.А. Тимирязева. Москва: Работник просвещение, 1926. 78 с.
5. Дистервег А. Сочинения и речи в двух сборниках, отобранные и начатые Генрихом Дейтерсом. Берлин / Лейпциг. 1950. Издательство «Народ и знание». Том 2. С. 245–246.
6. Качнев В.И. Исследовательский подход к обучению: вопросы теории и практики // Высшее образование сегодня. 2012. № 1. С. 65–66.
7. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. М.: Академия, 2005. 256 с.
8. Мусайбеков Р.К. Теоретические основы исследовательского подхода и способы его применения в обучении // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 6–1. С. 229–235.
9. Сवादковский И.Ф. Далтон-план в применении к советской школе. Главполитпросвет. 2-е изд., перераб. и доп. Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1926. 156 с.
10. Соболева Н.Д. Краткий экскурс в историю зарождения исследовательского подхода к обучению с древнего мира до эпохи возрождения // Вестник современных исследований. 2019. № 1.1 (28). С. 229–233.
11. Соколова И.Ю., Грицкевич Н.К. Учебно-познавательная деятельность, условия ее активизации, эффективности и оптимального функционирования подструктур // Современ-

ные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24736> (дата обращения: 14.07.2024).

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (уровень бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование). URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_20032018.pdf (дата обращения: 14.07.2024).
13. Шаваева Л.С. Роль научно-исследовательской деятельности при практико-ориентированном подходе к обучению в СПО // Вестник научных конференций. 2016. № 2–5 (6). С. 138–140.
14. Шарипов Ф.В. Исследовательский подход к образовательному процессу // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 6. С. 150–154; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1586> (дата обращения: 15.06.2024).
15. Шкляр М.Ф. Основы научных исследований: Учебное пособие для бакалавров. Москва, Изд-во Дашков и К. 2022. 208 с

RESEARCH APPROACH TO THE ORGANIZATION OF CONTROL OF FORMATION OF STUDENTS' EDUCATIONAL SKILLS TO WORK WITH SCIENTIFIC LITERATURE

Zinkevich E.R.

Saint Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation

The article summarizes the experience of applying the research approach to the organization of control of formation of students' educational skills to work with scientific literature in the discipline "Pedagogy". The type of control is testing. Testing is not an innovation, but the use of the research approach to the organization of independent work of students aimed at finding reasonable answers to test questions certainly differs from its traditional understanding. The study involved first-year students of the Department of Special Defectological Education of the Saint Petersburg State Pediatric Medical University. The aim of the study was to control the development of first-year students' educational skills in working with scientific literature. Answering each test question, students chose the correct answer from the four proposed, explaining their choice in detail, referring to the relevant scientific sources of information used, allowing them to convincingly state their point of view. The experience of testing, using the resource of the research approach, allows us to expand the understanding of the pedagogical community about possible ways of its implementation, since such an organization of the educational and cognitive activity of students broadens their horizons, develops educational motivation, and contributes to the formation of personal qualities of the subject of cognition.

Keywords: research approach, educational skills, special defectological education, type of control, testing.

References

1. Askarov I.B. Basic approaches and principles of training future teachers of vocational education for research activities // Current scientific research in the modern world. 2017. No. 2–6 (22). P. 25–32.
2. Belyakov V.V. Teaching a student (future teacher) to design their own teaching system based on a research approach / In the collection: The mission of university pedagogical education in the 21st century: Proceedings of the II International Scientific and Educational Forum: Collection In two volumes: Rostov-on-Don – Taganrog, 2020. P. 77–84.
3. Vinnikova I.S., Kuznetsova E.A., Sidorov A.N. Research learning in the practice of teaching financial literacy as one of the ways to implement a personality-oriented approach // Problems of modern pedagogical education. 2021. No. 71–1. P. 69–72.
4. Vsesvyatsky B.V. Research approach to nature and life: ideas and practice of the K.A. Timiryazev biological station for young naturalists. Moscow: Rabotnik prosveshchenie, 1926. 78 p.
5. Diesterweg A. Works and speeches in two collections, selected and started by Heinrich Deiters. Berlin / Leipzig. 1950. Publishing house "People and knowledge". Vol. 2. Pp. 245–246.
6. Kachnev V.I. Research approach to teaching: issues of theory and practice // Higher education today. 2012. No. 1. Pp. 65–66.
7. Kolesnikova I.A., Titova E.V. Pedagogical praxeology. Moscow: Academy, 2005. 256 p.
8. Musaibekov R.K. Theoretical Foundations of the Research Approach and Methods of Its Application in Teaching // Pedagogical Journal. 2021. Vol. 11. No. 6–1. Pp. 229–235.
9. Svadkovsky I.F. The Dalton Plan as Applied to the Soviet School. Glavpolitprosvet. 2nd ed., revised and enlarged. Moscow; Leningrad: State Publishing House, 1926. 156 p.
10. Soboleva N.D. A Brief Excursion into the History of the Emergence of the Research Approach to Teaching from the Ancient World to the Renaissance // Bulletin of Modern Research. 2019. No. 1.1 (28). Pp. 229–233.
11. Sokolova I.Yu., Gritskevich N.K. Educational and Cognitive Activity, Conditions for Its Activation, Efficiency and Optimal Functioning of Substructures // Modern Problems of Science and Education. 2016. No. 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24736> (date of access: 14.07.2024).
12. Federal state educational standard of higher education (bachelor's degree level in the field of training 44.03.03 Special (defectological) education). URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_20032018.pdf (date of access: 14.07.2024).
13. Shavaeva L.S. The role of research activities in a practice-oriented approach to teaching in secondary vocational education // Bulletin of scientific conferences. 2016. No. 2–5 (6). P. 138–140.
14. Sharipov F.V. Research approach to the educational process // Scientific review. Pedagogical sciences. 2016. No. 6. Pp. 150–154; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1586> (date of access: 15.06.2024).
15. Shklyar M.F. Fundamentals of scientific research: Textbook for bachelors. Moscow, Dashkov i K. Publishing House. 2022. 208 p.

Методические аспекты воспитательной работы в высших учебных заведениях: современные вызовы и перспективы

Клишкова Наталия Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой физики, Военная академия связи им. С.М. Будённого
E-mail: n.v.kpn@ya.ru

Максимова Марина Викторовна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физики, Военная академия связи им. С.М. Будённого
E-mail: marin-vikt@yandex.ru

Новикова Наталия Георгиевна,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры биологической и медицинской физики, Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова
E-mail: nnov2006@yandex.ru

В статье рассматриваются методические аспекты воспитательной работы в высших учебных заведениях в условиях современных вызовов и динамично меняющегося социально-культурного контекста. Акцент делается на анализе существующих моделей воспитательной работы, их эффективности и адаптации к требованиям времени. Историко-методологический обзор показывает эволюцию воспитательной деятельности в университетах и других высших учебных заведениях, подчеркивая необходимость интеграции традиционных и инновационных подходов.

Авторы предлагают комплексный методологический подход, основанный на комбинировании психологических, педагогических и социокультурных методов для формирования целостной системы воспитательной работы. В статье обсуждаются проблемы и барьеры внедрения современных воспитательных технологий, таких как цифровизация образовательного процесса, инклюзия и мультикультурный диалог, а также рассматриваются перспективы повышения их эффективности.

Особое внимание уделено вопросам профессиональной подготовки кадров для воспитательной работы, необходимости непрерывного повышения квалификации и разработки специализированных программ подготовки для воспитателей в высших учебных заведениях. Приводятся практические рекомендации по организации и оптимизации воспитательной работы, а также примеры успешных практик из различных образовательных учреждений.

Исследование позволяет сделать вывод о том, что качественная воспитательная работа является ключевым фактором для устойчивого развития общества и успешной социальной адаптации студентов. Современные вызовы требуют гибкости и инновационного подхода в методической поддержке воспитательной деятельности, что обуславливает необходимость постоянного обновления и совершенствования воспитательных программ с учетом глобальных тенденций и местных особенностей.

Таким образом, статья представляет собой значимый вклад в научное осмысление методических аспектов воспитательной работы в высших учебных заведениях, предлагая новые пути и инструменты для повышения её эффективности и адаптивности.

Ключевые слова: высшее образование, воспитание студентов, воспитательная работа, работа в вузах, перспективы воспитательной деятельности в вузах, образовательный процесс, личность студента, учебно-воспитательные мероприятия, формы воспитательной работы.

Введение

Современное общество находится в состоянии непрерывных и интенсивных преобразований, касающихся всех аспектов жизни, в том числе и образовательной системы. В этом свете значимость университетов и других высших учебных заведений как основных институтов, влияющих на формирование мировоззрения и социального поведения молодежи, значительно возрастает. В условиях глобализации, цифровизации и роста требований к качеству образования воспитательная работа в высших учебных заведениях обретает новые формы и смысл. Это обстоятельство требует пересмотра методологических подходов, что особенно важно в контексте внедрения Федеральных образовательных стандартов (ФГОС), направленных на всестороннее развитие личности.

Главная цель данного исследования заключается в изучении методических аспектов воспитательной работы в вузах, учитывая современные вызовы и перспективы развития. Проведен анализ подходов к воспитанию студентов в свете требований ФГОС, а также разнообразных форм и методов воспитательной деятельности в высшем образовании. Одной из ключевых задач является выявление наиболее эффективных практик и выработка рекомендаций по их интеграции в образовательный процесс.

Научная значимость данного исследования заключается в использовании системного подхода при рассмотрении современных методологических аспектов образовательной деятельности в высших учебных заведениях. Это новаторское исследование, впервые проводящее всесторонний анализ влияния Федеральных государственных образовательных стандартов на деятельность вузов, а также рассматривающее современные формы образовательной деятельности, такие как проектная работа, волонтерство и внедрение цифровых технологий. В исследовании также вводятся новые методические рекомендации, направленные на повышение эффективности образовательной работы в условиях динамично изменяющегося общества.

Материалы и методы исследований

Для достижения поставленных целей использован комплекс методов, включающих анализ нормативно-правовых документов, сравнительный анализ форм и методов воспитательной работы в различных вузах, социологические опросы и ин-

тервью с педагогами и студентами. Основу исследования составляют данные Федерального образовательного стандарта, отчеты и методические материалы высших учебных заведений, а также результаты эмпирических исследований, проведенных в рамках данного проекта. Информационная база исследования обеспечена за счет привлечения соответствующей литературы, публикаций в научных журналах и интернет-ресурсов.

Таким образом, данная статья направлена на выявление лучших практик воспитательной работы в вузах и разработку методических рекомендаций, что позволит повысить эффективность воспитания молодежи в условиях современных вызовов и перспектив.

Результаты и обсуждения

Воспитание молодежи в контексте федеральных образовательных стандартов

С внедрением федеральных образовательных стандартов третьего поколения задачей каждого преподавателя становится создание условий для формирования не только общепрофессиональных и профессиональных компетенций, но и общекультурных компетенций. Эти компетенции предполагают развитие личности с высоким нравственным потенциалом и способностью к саморазвитию, культурно-управленческими и исследовательскими качествами [6].

ФГОС стремятся создать единое образовательное пространство в стране, предъявляя требования не только к знаниям и навыкам студентов, но и к их развитию как личности и их воспитанию. Эта система стандартов закладывает базис для воспитательной работы, устанавливая основные компетенции и ценности, которые молодежь должна освоить к окончанию обучения.

В рамках ФГОС первоочередным элементом воспитания является формирование личности, обладающей критическим мышлением, социальной ответственностью и способностью успешно интегрироваться в общественные процессы. Это достигается через акцент на патриотизме, нравственных ценностях, толерантности и гражданской позиции. Одной из задач ФГОС выступает обеспечение условий для создания у молодежи устойчивой мотивации к самостоятельному приобретению знаний и самореализации в различных жизненных сферах, таких как профессиональная деятельность, общественная активность и личностное развитие.

Важное значение в воспитательном процессе имеет интеграция учебного и внеучебного воспитательного контекста. В соответствии с ФГОС, образовательные учреждения должны организовывать проектную и исследовательскую деятельность студентов, включать их в социально значимую активность, стимулировать участие в культурных, спортивных и волонтерских мероприятиях. Всё это способствует развитию у молодежи организационных и лидерских качеств, умения рабо-

тать в команде, решать конфликты и принимать ответственные решения.

Еще одна актуальная задача воспитания молодежи в контексте ФГОС заключается в гармонизации традиционных и инновационных форм и методов воспитания. Учитывая стремительное развитие цифровых технологий и информационного общества, образовательные стандарты акцентируют внимание на необходимости формирования у молодежи информационной и медиаграмотности, критического восприятия информации, способности безопасно и эффективно использовать современную технику и интернет-ресурсы.

Также стоит отметить роль родителей и семьи в воспитательном процессе. ФГОС предполагают активное взаимодействие образовательных учреждений с семьями учащихся, что требует детального планирования и реализации совместных мероприятий, направленных на поддержание и укрепление семейных ценностей, формирование культуры здорового образа жизни и конструктивного общения.

Подводя итоги, стоит отметить, что воспитание молодежи в рамках федеральных образовательных стандартов представляет собой сложную и многоаспектную задачу, обеспечивающую всестороннее развитие личности. Это предполагает создание благоприятной среды для обучения и воспитания, способствующей становлению компетентных, социально ответственных и активно мыслящих граждан. Для достижения этих целей требуется совместная работа образовательных учреждений, родителей и общества, нацеленная на выполнение задач ФГОС и достижение высоких результатов в воспитательной деятельности.

Воспитание как интегральная часть образовательного процесса

Под образовательным процессом подразумевается работа, направленная на развитие индивидуальности, воспитание у учащихся трудолюбия и ответственного отношения к труду и его результатам, а также создание условий для их самоопределения и социализации на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей [3].

Воспитание как интегральная часть образовательного процесса играет ключевую роль в формировании полноценной личности, способной справляться с вызовами современного мира. Воспитание не ограничивается передачей знаний; оно включает в себя развитие нравственных, социальных и эмоциональных качеств учащихся. В этом контексте, образовательные учреждения становятся не только местом получения академических знаний, но и средой, способствующей всестороннему развитию личности.

За последние десятилетия возросло понимание важности интеграции воспитательных элементов в образовательный процесс [9]. Это связано с изменением общественного запроса на выпускника школы или университета, который должен быть не только интеллектуально развитым, но и спо-

способным к эффективной социальной адаптации, обладающим устойчивыми нравственными принципами и способностью к критическому мышлению. В этой связи, педагогические подходы перестали быть исключительно ориентированы на академические достижения и стали включать в себя меры по развитию эмоционального интеллекта, эмпатии и социальной ответственности [8].

Важным аспектом является то, что образование в неформальной и формальной среде способствует развитию у учащихся способности к самоорганизации, чувства ответственности за свои действия и способности добиваться поставленных целей. Это проявляется как в учебной деятельности, так и в межличностных отношениях. Взаимодействие учащихся с учителями, преподавателями и сверстниками в рамках совместных проектов и внеклассных мероприятий развивает коммуникативные навыки, чувствительность и способность эффективно работать в команде.

Эффективное обучение в образовательном процессе предполагает учет индивидуальных особенностей каждого учащегося. Современные методы обучения предусматривают индивидуальный подход, учитывающий интересы, способности и потенциал каждого ученика. Важно, чтобы учителя создавали необходимые условия для раскрытия потенциала студента, обретения им уверенности в своих силах, управления своими эмоциями и поведением [5].

В этой связи, особое внимание уделяется развитию таких качеств, как критическое мышление, умение решать проблемы, креативность и способность к саморазвитию. Эти компоненты воспитания позволяют детям не только успешно усваивать учебный материал, но и адаптироваться к быстро меняющемуся миру, принимать информированные решения и быть ответственными гражданами [10].

Таким образом, воспитание как интегральная часть образовательного процесса является фундаментальным фактором, обеспечивающим всестороннее развитие личности. Это процесс, который формирует навыки и качества, необходимые для успешной социальной интеграции и личного счастья. Внедрение воспитательных элементов в образовательные методы способствует созданию гармоничного общества, где каждый индивид может реализовать свой потенциал и внести значительный вклад в общее благо.

Формы воспитательной работы в вузе

Все многообразие форм воспитательной работы в вузе можно разделить на три укрупненные группы:

Массовые мероприятия: научные конференции, дни открытых дверей, мероприятия по профессиональной ориентации, КВН и т.д.

Коллективные мероприятия: круглые столы, работа студентов и курсантов в научных обществах, проектные группы и т.д.

Индивидуальная работа: мастер-классы, выступления с презентациями, индивидуальные консультации и т.д.

Особую роль в воспитательной работе играет институт кураторства, который способствует поддержанию постоянного контакта с обучающимися и оказанию им необходимой помощи [4].

На уровне кафедральных коллективов воспитательная деятельность должна включать следующие элементы:

Подбор кадров для организации воспитательной работы;

Проведение научных студенческих конференций и тематических вечеров;

Оформление стендов кафедры совместно со студентами;

Постоянный контакт с кураторами групп;

Проведение лекций и бесед со студентами ведущими учеными и преподавателями;

Заслушивание отчетов преподавателей о проводимой ими воспитательной работе.

Проектная деятельность и участие в научных исследованиях также служат важной формой воспитательной работы. Студенты учатся работать в коллективе, распределять задачи и ответственность, достигать поставленных целей. Научные конференции и публикации стимулируют студентов к самостоятельному поиску, а также к уважению интеллектуальной собственности и научной этике [2].

Одним из значимых направлений является также участие студентов в различных культурно-массовых мероприятиях. вузы организуют концерты, выставки, театральные постановки и кинофестивали, которые способствуют развитию эстетического вкуса и культурного сознания. Помимо этого, такие мероприятия часто включают в себя элементы межкультурного обмена, что помогает студентам лучше понять и уважать культурные различия [7].

Патриотическое воспитание также занимает важное место в образовательной программе вузов. Это включает всевозможные мероприятия, такие как экскурсии по историческим местам, встречи с ветеранами и учеными, а также обсуждения на темы истории и современности страны. В ходе таких активностей формируется уважение к национальному наследию и чувство гордости за свою страну.

Спортивные мероприятия и секции являются ещё одной значимой формой воспитательной работы. Разнообразные спортивные состязания, чемпионаты и турниры развивают в студентах командный дух, дисциплину, стремление к достижению целей, а также способствуют физическому здоровью.

Разберем пример реализации воспитательной работы на кафедре физики. На кафедрах физики военных высших учебных заведений должны реализовываться все формы и методы воспитательной работы. Например, на ежемесячных заседаниях военно-научного общества курсантов заслушиваются доклады по актуальным темам физики, проводятся круглые столы и мозговые штурмы с привлечением офицеров-участников специаль-

ных военных операций (СВО). Приглашаются ведущие специалисты города для проведения обзорных лекций. По результатам работы за год проводятся награждения лучших участников.

Кафедры также активно участвуют в днях открытых дверей и являются членами советов факультетов, взаимодействуя с начальниками и кураторами курсов.

Выводы

Исследование методических аспектов воспитательной работы в высших учебных заведениях в условиях современных вызовов и перспектив демонстрирует необходимость глубокого изменения подходов к воспитанию молодежи с учетом федеральных образовательных стандартов. Рассмотренные в статье аспекты включают не только анализ текущих форм и методов воспитательной работы, но и выявление их соответствия требованиям и задачам, определяемым государственными документами в сфере образования.

Одной из основных задач, обозначенных в данной работе, является разработка интегрированных форм работы, которые, с одной стороны, поддерживают академическое образование студентов, а с другой – способствуют их целостному человеческому развитию. Исследование показывает, что эффективная воспитательная деятельность в вузах должна учитывать социально-психологические особенности студентов, меняющиеся социальные условия и вызовы, стоящие перед современной молодежью.

Формы воспитательной работы, подробно рассмотренные в исследовании, варьируются от традиционных методов (как, например, классные часы и кураторские часы) до инновационных подходов (таких как проектное обучение, волонтерская деятельность, интерактивные междисциплинарные мероприятия) [1]. Предлагается использовать комплексный подход, сочетающий различные методы для достижения максимально благоприятных образовательных и воспитательных результатов.

В статье подчеркивается важность междисциплинарного подхода к воспитательной работе, что требует активного сотрудничества различных подразделений вуза и привлечения внешних партнеров, в том числе представителей бизнеса, общественных организаций и государственных структур. Такой подход способствует формированию у студентов навыков, необходимых для успешной интеграции в профессиональную деятельность и активного гражданского участия.

Доказанные результаты исследования демонстрируют, что систематический и научный подход к организации учебного процесса служит фундаментом для всестороннего развития личности учащегося, а также для формирования его устойчивых жизненных взглядов и ценностей. Новизна научного исследования заключается в предложении адаптивно-инновационной методики, которая способствует развитию универсальных компетенций в соответствии с современными образовательными стандартами.

Современная образовательная сфера неизбежно сталкивается с необходимостью непрерывного обновления и совершенствования методик обучения. Проанализированные в статье рекомендации и выводы могут быть полезны методистам, преподавателям и административным сотрудникам высших учебных заведений, стремящимся повысить эффективность образовательного процесса и обеспечить всестороннее развитие будущих специалистов.

Все воспитательные мероприятия, которые проводятся, направлены на формирование у студентов и курсантов позитивного отношения к знаниям, учебной деятельности и патриотическому воспитанию. Эти усилия создают прочную основу для развития личности, ответственную перед своей страной и обществом, что приобретает особое значение в текущих геополитических условиях.

Литература

1. Гуцин, А.Н. Концептуальное проектирование в магистратуре / А.Н. Гуцин, М.Н. Дивакова // Архитектон: известия вузов. – 2024. – № 2(86). – URL: http://archvuz.ru/2024_2/26/ – doi: [https://doi.org/10.47055/19904126_2024_2\(86\)_26](https://doi.org/10.47055/19904126_2024_2(86)_26) (свободный, дата обращения: 02.08.2024).
2. Гуцин А.Н. Эмоциональное вовлечение студентов при электронном обучении на примере курса «проектный менеджмент» // Педагогика и просвещение. 2024. № 2. С. 161–170. DOI: 10.7256/2454-0676.2024.2.40915 EDN: WNYFQR URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40915 (свободный, дата обращения: 02.08.2024).
3. Замураева М.А. Воспитательная работа как фактор развития социокультурной среды вуза // Высшее образование в России, 2015 г. С. 124–129.
4. Зелеева В.П. Роль куратора студенческой группы в организации воспитательной работы в вузе / В.П. Зелеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 10.
5. Калимуллина О.А. Проблемы и пути решения в системе воспитательной работы современного вуза / О.А. Калимуллина // Материалы Всероссийской электронной научно-практической конференции Технология культурно-досуговой деятельности как фактор укрепления социального, межнационального и межконфессионального согласия в молодежной среде. – Казань: КазГИК, 2017. – С. 11–15.
6. Куликова С.В., Мальчукова Н.Н., Шемякина И.Е. Воспитательная работа вуза в современной образовательной системе // Мир науки. Педагогика и психология, 2018 г. С. 1–7.
7. Терещенко Г.Ф. Традиции и инновации в воспитательной работе вуза / Г.Ф. Терещенко // Психолого-педагогический журнал Гуадеа-мус. – 2017. – Т. 16. – № 2 – С. 63–68.

8. Филатова М.Н. Конструирование социокультурной среды вуза: теоретико-методологический аспект. М.: Изд. центр РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, 2012. 211 с.
9. Шульгина Т.А. Социокультурная среда вуза как объект управления // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 132–136.
10. Якобчук Л.И. Воспитание глазами молодежи / Л.И. Якобчук // Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи: сборник материалов Международной научно-практической конференции. -Тюмень, 2014. – С. 252–256.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATIONAL WORK IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: MODERN CHALLENGES AND PROSPECTS

Kliskhova N.V., Maksimova M.V., Novikova N.G.

Military Academy of Communications named after S.M. Budyonny, Military Medical Academy named after S.M. Kirov

The article examines the methodological aspects of educational work in higher education institutions in the context of modern challenges and a dynamically changing socio-cultural context. The emphasis is on the analysis of existing models of educational work, their effectiveness and adaptation to the requirements of the time. The historical and methodological review shows the evolution of educational activities in universities and other higher educational institutions, emphasizing the need to integrate traditional and innovative approaches.

The authors propose a comprehensive methodological approach based on a combination of psychological, pedagogical and socio-cultural methods to form an integrated system of educational work. The article discusses the problems and barriers to the introduction of modern educational technologies, such as digitalization of the educational process, inclusion and multicultural dialogue, and also discusses the prospects for improving their effectiveness.

Special attention is paid to the issues of professional training for educational work, the need for continuous professional development and the development of specialized training programs for educators in higher educational institutions. Practical recommendations on the organization and optimization of educational work are given, as well as examples of successful practices from various educational institutions.

The study allows us to conclude that high-quality educational work is a key factor for the sustainable development of society and the successful social adaptation of students. Modern challenges require flexibility and an innovative approach in methodological support of educational activities, which necessitates the constant updating and improvement of educational programs, taking into account global trends and local characteristics.

Thus, the article represents a significant contribution to the scientific understanding of the methodological aspects of educational work in higher education institutions, offering new ways and tools to increase its effectiveness and adaptability.

Keywords: higher education, education of students, educational work, work in universities, prospects of educational activity in universities, educational process, student's personality, educational activities, forms of educational work.

References

1. Gushchin, A.N. Conceptual design in the master's degree / A.N. Gushchin, M.N. Divakova // Architecton: University News. – 2024. – № 2(86). – URL: http://archvuz.ru/2024_2/26/ – doi: [https://doi.org/10.47055/19904126_2024_2_\(86\)_26](https://doi.org/10.47055/19904126_2024_2_(86)_26) (free, date of application: 08/02/2024).
2. Gushchin A.N. Emotional involvement of students in e-learning on the example of the course “project management” // Pedagogy and enlightenment. 2024. No. 2. pp. 161–170. DOI: 10.7256/2454-0676.2024.2.40915 EDN: WNYFQR URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40915 (free, date of application: 08/02/2024).
3. Zamuraeva M.A. Educational work as a factor in the development of the socio-cultural environment of the university // Higher education in Russia, 2015, pp. 124–129.
4. Zeleeva V.P. The role of the curator of the student group in the organization of educational work at the university / V.P. Zeleeva // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. – 2011. – № 10.
5. Kalimullina O.A. Problems and solutions in the system of educational work of a modern university / O.A. Kalimullina // Materials of the All-Russian electronic scientific and practical conference Technology of cultural and leisure activities as a factor in strengthening social, interethnic and interfaith harmony among youth. – Kazan: KazGIK, 2017. – pp. 11–15.
6. Kulikova S.V., Malchukova N.N., Shemyakina I.E. Educational work of the university in the modern educational system // Mir nauki. Pedagogy and Psychology, 2018, pp. 1–7.
7. Tereshchenko G.F. Traditions and innovations in the educational work of the university / G.F. Tereshchenko // Psychological and pedagogical journal Guadeamus. – 2017. – Vol. 16. – No. 2 – pp. 63–68.
8. Filatova M.N. Designing the socio-cultural environment of the university: theoretical and methodological aspect. M.: Publishing House of the Gubkin Russian State University of Oil and Gas, 2012. 211 p.
9. Shulgina T.A. The socio-cultural environment of the university as an object of management // Higher education in Russia. 2015. No. 1. pp. 132–136.
10. Yakobyuk L.I. Education through the eyes of youth / L.I. Yakobyuk // Problems of formation of value orientations in the education of rural youth: a collection of materials of the International scientific and practical conference. Tyumen, 2014. pp. 252–256.

Особенности чтения как когнитивного процесса в реалиях современной цифровой эпохи

Лукьянова Юлия Игоревна,

старший преподаватель, Высшая школа европейской лингвистики и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 011969@pnu.edu.ru

Стрелкова Евгения Юрьевна,

старший преподаватель, Высшая школа европейской лингвистики и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 010095@pnu.edu.ru

В статье изучаются аспекты трансформации модели чтения в качестве основного когнитивного процесса под воздействием реалий цифровой эпохи. Производится анализ социокультурных факторов, которые оказывают непосредственное влияние на интерес к чтению, определены особенности конкуренции между печатными и электронными изданиями.

Целью исследования является изучение особенностей чтения как когнитивного процесса в условиях перехода к цифровой модернизации всех сфер жизнедеятельности человека.

В результате исследования проведен обзор имеющихся научно-практических сведений по проблеме, даны авторские выводы и предложения. Охарактеризована закономерность изменения структуры процесса чтения под влиянием информационно-коммуникационных механизмов.

Ключевые слова: чтение, процесс, цифровизация, культура, когнитивные функции, текст.

Введение

Чтение – это комплексная процедура, которая требует вовлечения различных когнитивных функций (далее КФ) для осмысления и запоминания оперативной информации. В процессе чтения (далее ПЧ) задействованы следующие когнитивные аспекты: внимание, которое позволяет сосредоточиться на тексте без переключения на внешние раздражители; восприятие, благодаря которому символы и слова осваиваются сознанием и интерпретируются; а также память, необходимая для хранения и последующего воспроизведения прочитанного. Способность к мышлению позволяет анализировать, оценивать и интерпретировать информацию, в то время как воображение дает возможность формировать образы и представления о полученном в ПЧ.

Актуальность и практическая значимость исследования

В условиях перехода к цифровой трансформации (далее ЦТ) и глобализации информационного пространства ПЧ претерпевает значительные изменения. Чтение становится всепроникающим: тексты окружают нас повсюду – от экранов различных устройств до рекламных билбордов и страниц книг. «Гипертрофия ПЧ» существует благодаря доступности и многообразию источников информации. Книгоиздание, которое напрямую зависит от потребностей рынка, также адаптируется к изменениям в потребительских предпочтениях, подтверждая динамичность и важность ПЧ в современном мире.

Целью исследования является изучение особенностей чтения как когнитивного процесса в условиях перехода к цифровой модернизации всех сфер жизнедеятельности человека.

Материалы и методы исследования

Анализ научно-практической литературы, синтез мнений, сравнение, обобщение, графическая интерпретация результатов.

Результаты исследования

Исследования по культуре чтения презентуют различные мнения относительно будущего традиционного и электронно-инновационного ПЧ. Крайне позитивные, где цифровое чтение (далее – ЦЧ), благодаря своему удобству, скорости и доступности превосходит традиционное, соседствуют с весьма

негативными, указывающими на проблемы сканирующего и навигационного характера ЦЧ, с возможным снижением степени понимания текста.

На современном этапе развития использование информационных ресурсов для чтения стало обыденностью, заменив эпизодическое обращение к печатным изданиям систематическим взаимодействием с электронными носителями. Высказываются опасения, что применение новых технологий может негативно отразиться на когнитивных функциях пользователей. Для глубокого понимания сущности современного ПЧ необходимо рассмотреть результаты научных исследований в отношении преимуществ и опасности цифрового и традиционного подходов к чтению.

ЦЧ на сегодняшний день является важнейшим средством освоения цифровых ресурсов, значительно отличаясь от традиционного ПЧ и физиологически, и технологически. Так, французский историк Р. Шартье убежден, что «революция, которую несет с собой электронный текст, также будет революцией в ПЧ. Читать с экрана – совсем не то же самое, что читать книгу. Электронная репрезентация текстов полностью меняет условия их существования» [6].

В рамках исследований, проведенных Ц. Лю из Калифорнийского университета, было выявлено, что современные методы чтения в цифровой среде значительно отличаются от устоявшихся подходов, используемых в печатной литературе. ЦЧ зачастую включает в себя элементы, такие как быстрое просматривание текста, поиск ключевых слов и непостоянство внимания. Эти приемы заменяют глубокое и сосредоточенное погружение в материал, характерное для чтения печатных изданий; отмечается снижение продолжительности устойчивого внимания у читателей. Выделение основной информации и аннотирование остаются распространенными практиками в печатной форме, однако они еще не нашли своего полноценного применения в ЦЧ [13].

Американские учёные Д. Дж. Лей и Ш. Майкел представили классификацию ПЧ, которая включает в себя: чтение для извлечения информации, критический анализ прочитанного, синтез сведений для решения задач, а также сочетание чтения и письма для распространения данных. Они также отметили, что различия в понимании текстов в офлайн и онлайн форматах значительны, однако ещё не полностью изучены. Это особенно актуально в свете увеличивающегося значения интернет-данных. Авторами подчеркивается значимость овладения умениями цифровой грамотности, которая крайне важна для образовательного процесса учащихся [18].

В эпоху ЦТ культура и её основные техники также претерпевают значительные изменения. Ориентируясь на идеи М. Маклюэна о медиакультуре и М. Кастельса о информационном обществе и культуре, М.Ю. Гудова подчеркивает, что ПЧ трансформируется в мультимедийный, интерактивный и гипертекстуальный процесс. Это ново-

ведение вступает в конкуренцию с традиционным знаково-вербальным ПЧ, а также со множеством аудиовизуальных форм, которые набирают популярность в современном массовом просвещении. Тексты, интегрирующие множественные формы восприятия – визуальные, аудио и кинестетические, представляют собой новую эпоху в структуре цифрового инфообмена. В отличие от стандартных логоцентрических документаций, эти новые формы содержания активно используют сложное переплетение различных знаковых систем и каналов восприятия, создавая многоуровневый внутренний диалог между информационными потоками. Этот переход к полиморфным и мультимодальным текстам можно считать современным воплощением древнего синкретизма, преобразованного на новом справочно-технологическом уровне. Подобные изменения подчеркивают значимый сдвиг в ценностях восприятия и обработки данных. Сайты, блоги и другие интернет-ресурсы часто строятся на поликодовых, семиотически насыщенных подходах. Гипертексты сконструированы по модульной системе, включающей контент на различных языках: от текста до видео и аудиофрагментов, фотографий и изображений [2, с. 20].

Указанные изменения шаблонов приводят к трансформации характера восприятия и потребления данных, к смене способов мышления. Последовательное линейное чтение книги страница за страницей, когда читатель следует за авторской причинно-следственной логикой подачи материала, сформировано традиционной текстоцентрической моделью, которая характеризуется высоким ценностным статусом ПЧ, позитивным отношением к библиотеке, кругом чтения, который ориентирован на «золотое ядро» литературы – классику. Именно поэтому известный британский футуролог Джеймс Мартин, предсказавший появление Интернета, назвал читателей, обладающих последовательным, линейным мышлением, «людьми книги», а пользователей Интернета, наделенных параллельным мышлением, которое направлено на одновременное освоение разнородной, не связанной между собой информацией, «людьми экрана» [14].

Взаимодействие с книгой как с физическим объектом объединяет в себе не только зрительные, но и тактильные ощущения. Это сочетание поддерживает когнитивные процессы, способствующие глубокому пониманию текста, и ведет читателя через цепочку ощущений, восприятий, представлений к окончательному осмыслению прочитанного. ПЧ начинается с физического контакта с определенным текстом, который стимулирует мыслительные функции и способствует естественному ходу мысли. Переход от традиционных печатных изданий к электронным может изменять глубину взаимодействия и погружение в материал [1, с. 126]. Люди адаптировались к быстрому потреблению данных, сканируя тексты в поисках основных идей, вместо того чтобы читать их после-

довательно. Это явление можно охарактеризовать как форматирование функций мозга, которое направлено на усвоение как можно большего объема предложений в кратчайшие сроки. В ПЧ страниц интернета пользователи обращают внимание на ключевые слова, быстро смещая взгляд по абзацам, чтобы оценить их актуальность и важность, что позволяет им мгновенно переходить к другим задачам или материалам. В 2006 году Nielsen Norman Group, основанная экспертом по юзабилити Якобом Нильсеном, впервые провела исследование, которое показало, что пользователи интернет-страниц читают контент, следуя образцу латинской буквы F. Сначала они проводят глазами по верхней части, затем перемещают взгляд чуть ниже и совершают еще одно горизонтальное движение, после чего сканируют страницу сверху вниз. В итоге осваивается лишь около 20% информации, при этом большие абзацы чаще всего остаются непрочитанными [10].

В 2020 году, на фоне пандемии COVID-19, наблюдалось ускорение изменений в области чтения, что подчеркнуло необходимость разработки новых подходов к анализу этих трансформаций. Эволюция в практиках ПЧ значительно влияет на коммуникационную сферу и когнитивное восприятие внешнего мира, приводя к значимым последствиям.

Ученые указывают на значительные различия между традиционным ПЧ и ЦЧ. Особенностями последнего являются трудности с длительным поддержанием внимания на предложениях, сокращение объемов читаемого материала и преобладание таких методов ПЧ, как просмотр, поиск, сканирование и пролистывание. Такое чтение часто бывает поверхностным и фрагментарным, а тексты редко перечитываются. Это приводит к тому, что глубина понимания материала остается недостаточной, иногда ограничиваясь лишь ознакомлением с заголовками и подзаголовками. Ученые считают, что такие изменения в образе чтения могут фундаментально и необратимо влиять на наши когнитивные процессы, ухудшая способность к глубокому мышлению [4, 9, 12].

ЦЧ вносит определенные сложности, поскольку подразумевает применение повышенных умственных усилий и требований к концентрации внимания, обусловленные нелинейной структурой текстов и различными факторами, отвлекающими читателя. Это ведет к раздробленности интереса к прочитанной информации и затрудняет критический анализ. В отличие от этого, традиционное потребление материала из печатных источников способствует лучшему усвоению за счет стабильности текста и возможности использовать пространственно-временные указатели, которые помогают в ПЧ. Бумажные носители также поддерживают развитие памяти, что является их несомненным преимуществом перед цифровыми аналогами [9].

Хотя ЦЧ имеет свои недостатки, оно также предоставляет ряд преимуществ, подчеркиваемых

исследователями. Информационные тексты, например, способствуют улучшению навыков саморегуляции и самоконтроля у человека, что, в свою очередь, увеличивает внимание к ПЧ. Например, устройства с мультимодальными и интерактивными возможностями улучшают мотивацию студентов к изучению составляющих компонентов учебных программ и являются более эффективными при работе со сложным материалом. Это, в конечном итоге, способствует развитию таких когнитивных стратегий, как поиск, проверка и актуализация информации. Подобным образом молодые люди, привыкшие к использованию интернет-ресурсов, успешно развивают компетенции многозадачности. Эти навыки способствуют их способности к одновременной обработке различных потоков данных и решению комплексных проблем [18]. Благодаря доступности большого числа сведений в цифровом виде появилась возможность свободного выбора необходимых источников. Ранее доступ к данным был ограничен возможностями стационарных библиотек, что было их существенным недостатком.

В контексте функционирования высших образовательных институтов существуют разногласия касательно эффективности и необходимости анализа воздействия цифровых инструментов для ПЧ на умственные, психологические и моральные аспекты развития молодежи с различными потребностями и способностями. При этом нельзя игнорировать наблюдаемый прогресс в учебных достижениях студентов благодаря использованию электронных устройств и ресурсов, таких как электронные книги, планшеты и смартфоны [17, 18].

Важность навыков ЦЧ также неоспорима для обучения иностранным языкам в академическом контексте, а также играет значительную роль в развитии академических умений у детей со специальными образовательными потребностями. Использование специализированных интерактивных программ и приложений для компьютеров облегчает процесс аннотирования текстов, выделения основополагающих аспектов, классификации и реорганизации чтения, а также позволяет обмениваться информационными ресурсами между учащимися. Это способствует улучшению читательской грамотности за счет развития и применения эффективных стратегий ПЧ [18].

Исследования, проведенные учеными, такими как Карр в 2010 году, подчеркивают, что ЦЧ представляет собой особый вид восприятия текстовой информации. Согласно Д. Меркоски, ЦЧ включает в себя работу с текстами, которые были подвергнуты цифровой обработке. Они представлены на электронных носителях и читаются с экранов, что значительно отличается от привычного чтения печатных книг. ЦЧ не просто изменяет формат представления сведений, но и влияет на методы их обработки и усвоения. Чтение с экрана требует других навыков, по сравнению с традиционным чтением с бумаги. Процесс ЦЧ может включать в себя использование интерактивных элементов,

таких как гиперссылки и мультимедийные вставки, которые предоставляют дополнительные возможности для погружения в материал [3, 9].

Многочисленные исследования показывают, что ПЧ произведений и очерков на бумаге представляет определенные преимущества по сравнению с чтением с экрана. Усвоение деталей текста происходит более эффективно при «чтении с листа», в частности благодаря использованию пространственно-временных ориентиров во время ПЧ. Следовательно, для глубокого восприятия текста предпочтительнее использовать бумажные книги, что позитивно сказывается на развитии мироощущения и КФ. Ученые утверждают, что физическое взаимодействие с книгой, такое как ощущение бумаги под пальцами и акт перелистывания страниц, способствует лучшему развитию когнитивных умений и КФ. В то время как прокрутка текста на экране может усложнять восприятие, особенно если абзацы имеют обширную структуру [11, 14, 15, 17, 18].

С другой стороны, в целом ряде работ доказывается незначительность различий между бумажным и цифровым ПЧ для понимания материала [13, 17]. Те, кто эффективно осваивает ПЧ на бумаге, обычно также успешно справляются и с чтением с экрана. Кроме того, утверждается, что проблемы утомления от экранного ПЧ могут быть устранены за счет применения современных технологий [5, 13, 14, 18].

По мнению исследователей из Германии и Новой Зеландии, Д. Плейминга и Л. Элкотт, ПЧ книг требует уединения и часто связан с отдыхом. Это позволяет читателю погрузиться в сложные мыслительные задачи, такие как анализ текста, сверка выводов, проявление эмпатии и получение знаний для саморазвития, что напрямую оказывает положительное влияние на совершенствование КФ. ЦЧ, напротив, акцентирует внимание на умении быстро находить ответы на конкретные вопросы. Оба способа чтения обладают своими преимуществами, хотя существует множество аргументов в их поддержку. Современные исследования в Новой Зеландии, охватывающие жителей всей страны на протяжении нескольких лет, предоставляют ценные данные о предпочтениях читателей. Несмотря на широкое распространение цифрового контента, который сделал новозеландцев одними из самых интернет-зависимых в мире к 2019 году, глубокое восприятие и понимание материала все же лучше достигается при чтении объемных печатных книг. Интернет-платформы стали основными каналами передачи различных мыслей и произведений, особенно среди молодежи, но традиционные книги сохраняют свою важность для полноценного осмысления полученных данных. Соответственно, цифровые технологии не вытеснили традиционный ПЧ, а лишь изменили его формат, отодвинув некоторые привычные формы на второй план. Появилось новое смешанное поведение читателей, что подтверждает предыдущие выводы: люди сегодня больше читают

в интернете, но характер, время и вовлеченность в чтение онлайн и в печатном виде сильно различаются. Исследования показывают, что увеличение числа онлайн-источников способствует общему росту читающих людей в мире [2, с. 48].

Некоторые авторы также видят пользу в умении «беглого ПЧ» с экранов, так как ЦТ диктует новые задачи и вызовы, требующие навыков работы с большими объемами данных. Профессор Р. Спиро ссылается на исследования «The New York Times», которые показывают, что дети из малообеспеченных семей в США стали больше читать благодаря цифровым технологиям, после установления непрерывного подключения к Интернету [7].

Обсуждение и выводы

Чтение текстов в эпоху ЦТ приняло различные формы, включая чтение традиционных бумажных изданий и просмотр текста на цифровых устройствах. Разбор различий между этими двумя форматами выявляет как объективные, так и субъективные аспекты, которые влияют на возможности восприятия и усвоения информации. Объективные факторы охватывают не только специфику представления текста, но и различные условия, в которых происходит ПЧ. К ним можно отнести пространственные и временные параметры, а также характеристики самого набора предложений, например, длину и сложность. Также важно учитывать демографические особенности читателей, такие как возраст и пол.

Субъективные факторы, в свою очередь, включают личное отношение к выбранному формату ПЧ. Это может значительно влиять на уровень вовлеченности и интерес к рассмотрению различных произведений. Предпочтения в стилях чтения могут зависеть от привычек, удобства использования, или даже от эстетических ощущений, которые предоставляют бумажные издания по сравнению с электронными аналогами.

Выбор между бумажным вариантом ПЧ или через экран представляется сложным взаимодействием между личными предпочтениями и объективными предпосылками, которые могут определять нашу способность к усвоению и восприятию материала. С учетом этих факторов, каждый читатель может определить для себя наиболее подходящий и комфортный способ ПЧ, исходя из собственных потребностей и обстоятельств. Неоспоримо то, что цифровые технологии меняют читательские привычки. Неотъемлемые свойства цифровой среды приводят к тому, что текст с большей вероятностью будет иметь гиперссылки и станет мультимодальным. Новые свойства информационного набора абзацев, такие как нематериальность, текучесть, непостоянство, скорее всего, приведут к другому эмоциональному и социальному статусу полученных данных и ПЧ, стимулируя фрагментированное внимание и потребление более коротких текстов. Сканирование и беглый про-

смотр мыслей авторов с экрана становятся читательскими привычками в инфокоммуникационной сфере.

На наш взгляд, ПЧ является важным аспектом в жизни каждого человека, так как оно не только обогащает знаниями, но и формирует определенные привычки и предпочтения. Основная цель ПЧ – это получение новых знаний, развитие критического мышления, когнитивных навыков и расширение кругозора. Читательский опыт каждого индивидуума уникален и зависит от множества факторов, включая личные интересы, образование и социальное окружение. Читательский опыт формирует индивидуальные предпочтения, как в отношении жанровой специфики, так и в результате выбора между печатным или электронным источником.

Важно отметить, что развитие читательских компетенций способствует лучшему пониманию и анализу прочитанного, что является ценным опытом в любой профессиональной и личной сфере. Таким образом, ПЧ представляется не просто актом «поглощения» прочитываемого, это процесс, который формирует человеческое восприятие мира и повседневные привычки. Каждая книга, которую человек выбирает к прочтению, способствует интеллектуальному и эмоциональному развитию. Продолжительное чтение с экранов способствует формированию клипового сознания, что обусловлено короткой оперативной памятью индивида. В условиях постоянного обновления информации это удобно: новости регулярно сменяются, происходят краткие обмены фразами между представителями социума, отсутствует необходимость держать в памяти большие информационные куски. В будущем общество может постепенно отказаться от чтения объемных книг и прослушивания продолжительных лекций.

Таким образом, трансформация ПЧ в качестве когнитивного процесса в глобальном масштабе представляет собой сложную картину. С одной стороны, распространение онлайн-чтения способствует увеличению общего объема потребляемых сведений, возникает интерес к социальному взаимодействию через ПЧ, а также улучшаются навыки чтения в цифровом формате, развивается разностороннее мышление. Однако, с другой стороны, наблюдается изменение отношения к традиционному ПЧ, уменьшается количество активных читателей и покупателей бумажных книг. Кроме того, остается актуальной проблема недостаточного уровня цифровой грамотности. Ученые выражают обеспокоенность по поводу когнитивного цифрового неравенства и его последствий. В эпоху ЦТ, когда человечество все активнее переходит к интернет-коммуникации, становится важным проведение анализа как плюсов, так и минусов чтения с экрана, и его будущих возможностей. Необходимо работать над решением проблемы «цифрового неравенства», сохраняя при этом полезные методы традиционного ПЧ, укоренившиеся в книжной культуре, а также стремиться вне-

дирать в практику лучшие достижения эры компьютерных технологий, значение которых еще предстоит оценить.

Литература

1. Воробьева, Т.Л. Трансформация модели чтения в цифровой культуре / Т.Л. Воробьева // Текст. Книга. Книгоиздание. – 2021. – № 27. – С. 126–138. – DOI 10.17223/23062061/27/7.
2. Гудова, М.Ю. Чтение в эпоху постграмотности: культурологический анализ: Диссертация на соискание ученой степени доктора культурологии. 24.00.01:24.12.2015. Екатеринбург, 2015. – 329 с.
3. Меркоски, Д. Книга 2.0. Прошлое, настоящее и будущее электронных книг глазами создателя Kindle, Москва: Манн, Иванов и Фербер. – 2014. – 293. – 11 с.
4. Николаева Н.Н., Лежнева Е.Б. Разница между цифровым и традиционным чтением с точки зрения студентов технического университета // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 1. С. 404–424. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2024.1.35>
5. Сметанникова, Н.Н. Чтение с листа и с экрана // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 1. – С. 42–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18249865>
6. Шартье, Р. Письменная культура и общество. Москва: Новое изд-во, 2006. – 272 с.
7. Щербинина, Ю. Выход из зоны Брока. Новые способы и актуальные практики чтения // Знамя. – 2018. – № 3. – С. 33–37.
8. Anderson, N.J. Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language // Reading Matrix: An International Online Journal. 2003. Vol. 3(3). P. 1–33. URL: <http://www.readingmatrix.com>
9. Carr, N. The shallows: what the Internet is doing to our brain. New York: W.W. Norton. – 2010.
10. Golan D., Barzillai M., Katzir T. The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations // Computers & Education. – 2018. – Vol. 126. – P. 346–358. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.001>
11. Kong Y., Seo Y., Zhai L. Comparison of reading performance on screen and on paper: A metaanalysis // Computers & Education. – 2018. – Vol. 123. – P. 138–149. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
12. Köpper M., Mayr S., Buchner A. Reading from computer screen versus reading from paper: does it still make a difference? // Ergonomics. – 2016. – Vol. 59 (5). – P. 615–632. DOI: <https://doi.org/10.1080/00140139.2015.1100757>
13. Kuzminova, M.V. A digital text as the means of integrating informational technologies into teaching English // Russian Linguistic Bulletin. – 2016. – Vol. 4(8). – P. 61–70. DOI: 10.18454/RULB.8.16

14. Martin, J. The meaning of the 21st Century: a Vital Blueprint for Ensuring Our Future. New York: Riverhead Books, 2006. – 516 p.
15. Mangan A., Olivier G., Velay J.-L. Comparing Comprehension of a Long Text Read in Print Book and on Kindle: Where in the Text and When in the Story? // *Frontiers in Psychology*. – 2019. – Vol. 10. – Art. no. 38. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00038>
16. Miller M.D. Minds online: Teaching effectively with technology. – Harvard: Harvard University Press, 2016. – 296 p. ISBN 9780674660021
17. Soroya S.H., Ameen K. Millennials' Reading behavior in the digital age: A case study of Pakistani university students // *Journal of Library Administration*. – 2020. – Vol. 60(5). – P. 559–577. DOI: 10.1080/01930826.2020.1760563
18. Singer L., Alexander P. Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration // *The Journal of Experimental Education*. – 2017. – Vol. 85 (1). – P. 155–172. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1143794>
2. Gudova M. Yu. Reading in the era of post-literacy: the culture lens. The dissertation. 24.00.01: 24.12.2015. Ekaterinburg, 2015. – 329 p.
3. Merkoski, D. Book 2.0. Past, present and future of electronic books through the eyes of the Kindle creator, Moscow: Mann, Ivanov and Ferber. – 2014. – 293. – 11 p.
4. Nikolaeva N.N., Likhneva E.B. The difference between digital and traditional reading from the perspective of students of technical university // *CIISE*. – 2024. № 1. С. 404–424. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2024.1.35>
5. Smetanikova, N.N. Reading from the sheet and screen // *Higher education today*. – 2012. – № 1. – pp. 42–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18249865>
6. Chartier, R. *Written culture and society*. Moscow: New Edition, 2006. – 272 p.
7. Sherbinina, Y. Leaving the Broca zone. New ways and current practices of reading // *Znanya*. – 2018. – № 3. – pp. 33–37.
8. Anderson, N.J. Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language // *Reading Matrix: An International Online Journal*. 2003. Vol. 3(3). P. 1–33. URL: <http://www.readingmatrix.com>
9. Carr, N. *The shallows: what the Internet is doing to our brain*. New York: W.W. Norton. – 2010.
10. Golan D., Barzillai M., Katzir T. The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations // *Computers & Education*. – 2018. – Vol. 126. – P. 346–358. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.001>
11. Kong Y., Seo Y., Zhai L. Comparison of reading performance on screen and on paper: A metaanalysis // *Computers & Education*. – 2018. – Vol. 123. – P. 138–149. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
12. Köpper M., Mayr S., Buchner A. Reading from computer screen versus reading from paper: does it still make a difference? // *Ergonomics*. – 2016. – Vol. 59 (5). – P. 615–632. DOI: <https://doi.org/10.1080/00140139.2015.1100757>
13. Kuzminova, M.V. A digital text as the means of integrating informational technologies into teaching English // *Russian Linguistic Bulletin*. – 2016. – Vol. 4(8). – P. 61–70. DOI: 10.18454/RULB.8.16
14. Martin, J. The meaning of the 21st Century: a Vital Blueprint for Ensuring Our Future. New York: Riverhead Books, 2006. – 516 p.
15. Mangan A., Olivier G., Velay J.-L. Comparing Comprehension of a Long Text Read in Print Book and on Kindle: Where in the Text and When in the Story? // *Frontiers in Psychology*. – 2019. – Vol. 10. – Art. no. 38. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00038>
16. Miller M.D. Minds online: Teaching effectively with technology. – Harvard: Harvard University Press, 2016. – 296 p. ISBN 9780674660021
17. Soroya S.H., Ameen K. Millennials' Reading behavior in the digital age: A case study of Pakistani university students // *Journal of Library Administration*. – 2020. – Vol. 60(5). – P. 559–577. DOI: 10.1080/01930826.2020.1760563
18. Singer L., Alexander P. Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration // *The Journal of Experimental Education*. – 2017. – Vol. 85 (1). – P. 155–172. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1143794>

FEATURES OF READING AS A COGNITIVE PROCESS IN THE REALITIES OF THE MODERN DIGITAL AGE

Lukyanova Yu.I., Strelkova E.Yu.
Pacific National University

The article examines aspects of the transformation of the reading model as the main cognitive process under the influence of the realities of the digital age. The analysis of socio-cultural factors that have a direct impact on the interest in reading is carried out, the features of competition between printed and electronic publications are determined.

The purpose of the study is to describe the features of reading as a cognitive process in the context of the transition to digital modernization of all spheres of human activity.

As a result of the research, an overview of the available scientific and practical information on the problem was made, the authors' conclusions and suggestions were given. The regularity of changes in the structure of the reading process under the influence of information and communication mechanisms is presented.

Keywords: reading, process, digitalization, culture, cognitive functions, text.

References

1. Vorob'eva, T.L. Transformation of the reading model in digital culture / T.L. Vorob'eva // *Text. Book. Publishing*. – 2021. – № 27. – pp.126–138. – DOI 10.17223/23062061/27/7.

2. Gudova M. Yu. Reading in the era of post-literacy: the culture lens. The dissertation. 24.00.01: 24.12.2015. Ekaterinburg, 2015. – 329 p.
3. Merkoski, D. Book 2.0. Past, present and future of electronic books through the eyes of the Kindle creator, Moscow: Mann, Ivanov and Ferber. – 2014. – 293. – 11 p.
4. Nikolaeva N.N., Likhneva E.B. The difference between digital and traditional reading from the perspective of students of technical university // *CIISE*. – 2024. № 1. С. 404–424. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2024.1.35>
5. Smetanikova, N.N. Reading from the sheet and screen // *Higher education today*. – 2012. – № 1. – pp. 42–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18249865>
6. Chartier, R. *Written culture and society*. Moscow: New Edition, 2006. – 272 p.
7. Sherbinina, Y. Leaving the Broca zone. New ways and current practices of reading // *Znanya*. – 2018. – № 3. – pp. 33–37.
8. Anderson, N.J. Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language // *Reading Matrix: An International Online Journal*. 2003. Vol. 3(3). P. 1–33. URL: <http://www.readingmatrix.com>
9. Carr, N. *The shallows: what the Internet is doing to our brain*. New York: W.W. Norton. – 2010.
10. Golan D., Barzillai M., Katzir T. The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations // *Computers & Education*. – 2018. – Vol. 126. – P. 346–358. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.001>
11. Kong Y., Seo Y., Zhai L. Comparison of reading performance on screen and on paper: A metaanalysis // *Computers & Education*. – 2018. – Vol. 123. – P. 138–149. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
12. Köpper M., Mayr S., Buchner A. Reading from computer screen versus reading from paper: does it still make a difference? // *Ergonomics*. – 2016. – Vol. 59 (5). – P. 615–632. DOI: <https://doi.org/10.1080/00140139.2015.1100757>
13. Kuzminova, M.V. A digital text as the means of integrating informational technologies into teaching English // *Russian Linguistic Bulletin*. – 2016. – Vol. 4(8). – P. 61–70. DOI: 10.18454/RULB.8.16
14. Martin, J. The meaning of the 21st Century: a Vital Blueprint for Ensuring Our Future. New York: Riverhead Books, 2006. – 516 p.
15. Mangan A., Olivier G., Velay J.-L. Comparing Comprehension of a Long Text Read in Print Book and on Kindle: Where in the Text and When in the Story? // *Frontiers in Psychology*. – 2019. – Vol. 10. – Art. no. 38. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00038>
16. Miller M.D. Minds online: Teaching effectively with technology. – Harvard: Harvard University Press, 2016. – 296 p. ISBN 9780674660021
17. Soroya S.H., Ameen K. Millennials' Reading behavior in the digital age: A case study of Pakistani university students // *Journal of Library Administration*. – 2020. – Vol. 60(5). – P. 559–577. DOI: 10.1080/01930826.2020.1760563
18. Singer L., Alexander P. Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration // *The Journal of Experimental Education*. – 2017. – Vol. 85 (1). – P. 155–172. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1143794>

Особенности возрастной динамики развития «чувства времени» у школьников

Оправхата Светлана Евгеньевна,

канд. пед. наук, доцент высшей школы теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: opravkhata@mail.ru

В статье обсуждаются вопросы возрастных особенностей восприятия времени детьми младшего, среднего и старшего школьного возраста и влияния занятий физической культурой и спортом на формирование и развитие «чувства времени». Приводятся результаты исследования «чувства времени» у детей 7–17 лет с использованием теста «Индивидуальная минута». Отмечается, что возрастная динамика развития «чувства времени» у детей 7–17 лет носит поступательный характер, с улучшением результатов к старшему школьному возрасту. Проведенный сравнительный анализ не выявил достоверных различий между результатами мальчиков и девочек во всех возрастных группах. Так же выделяются и описываются уровни адаптационных возможностей учащихся. Отмечается, что адаптационные возможности школьников с возрастом улучшаются, достигая своих оптимальных значений в старшем школьном возрасте. У мальчиков отмечаются более высокие по сравнению с девочками показатели адаптационных возможностей и стрессоустойчивости в младшем и среднем школьном возрасте.

Ключевые слова: восприятие времени, школьники, «чувство времени», индивидуальная минута, адаптационные возможности, физическая культура, спорт, возрастная динамика.

Формирование у ребенка представлений о времени является необходимой предпосылкой дальнейшего успешного развития его познавательных способностей и мышления. Адекватность отражения времени необходима для успешной адаптации растущего человека к условиям изменяющейся среды, а также важным условием обеспечения его безопасности. В некоторых профессиях особое внимание уделяется точности восприятия времени. Известно, что хорошо развитым «чувством времени» обладают спортсмены, военные, железнодорожники, авиационные диспетчеры.

Восприятие времени – это отражение в сознании объективной длительности, скорости и последовательности явлений действительности. В восприятии времени участвуют различные анализаторы, наиболее точную дифференцировку промежутков времени дают кинестетические и слуховые ощущения [1].

Восприятие времени напрямую зависит от психофизиологических особенностей индивида, оно отличается от абсолютного физического времени и специфично для каждого конкретного человека. Среди факторов, влияющих на восприятие времени, выделяются возраст, эмоции, степень вовлеченности в деятельность, стрессовые ситуации [10].

В настоящее время имеется достаточно большое количество работ, посвященных возрастным аспектам восприятия времени [5,8]. Однако исследований, касающихся особенностей восприятия времени детьми школьного возраста сравнительно мало. Среди имеющихся можно отметить исследование И.Ю. Вяхиревой и Е.Ю. Балашовой (2009), посвященное особенностям восприятия времени детьми младшего школьного возраста. Ими установлено, что в возрасте 7–10 лет способность оценивать длительность интервала времени относительно эталона только начинает формироваться, поэтому обозначение времени детьми не всегда является правильным [2]. В исследованиях В.П. Лисенковой и Н.Г. Шагоновой (2006) отмечается, что к 9–10 годам собственное время и эталон несколько сближаются. А уже к 15–17-летнему возрасту происходит активное увеличение точности восприятия времени относительно эталона [9].

На наш взгляд, наиболее полно вопросы развития «чувства времени» представлены в области спортивной науки, где оно важно при воспитании физических качеств и совершенствовании технического мастерства. Там под «чувством времени» чаще понимают точное восприятие не просто вре-

менных отрезков, а временную точность выполнения физического упражнения или его элемента, а также реакцию на сигнал [12].

Занятия спортом способствуют формированию специфических функциональных систем для совершенствования процессов восприятия времени и пространства человеком [6,7]. Именно поэтому лучше всего «чувство времени» развивается при освоении физических упражнений.

В теории и методике физического воспитания «чувство времени» входит в структуру координационных способностей человека. Чтобы успешно развивать их у детей, педагоги включают в методику элементы, акцентирующие внимание на пространственно-временные параметры движений и степени мышечных усилий. «Чувство времени» чаще всего развивается упражнениями, основанными на сравнении субъективного ощущаемого и истинного времени, затрачиваемого на выполнение какого-либо задания. Разность между ними позволяет судить о степени развития «чувства времени» у того или иного школьника [12].

«Чувство времени» – это способность различать продолжительность не только больших (1 час и более), но и малых (12 минут, 10 минут, 3 минуты) отрезков времени. Во время хронометрии коротких интервалов времени, в коре головного мозга последовательно осуществляются удержание в краткосрочной памяти образца, затем он сопоставляется с реальным временем, и далее принимается решение по организации и передаче моторной команды на пусковые механизмы действия [3].

В спортивной практике часто определяют оперативное чувство микроинтервалов времени (60 и менее секунд) [13]. Измеренное до начала деятельности оно служит источником информации о степени готовности спортсмена к осуществлению двигательной деятельности с определенным мышечным напряжением и биомеханикой. Оперативное чувство времени измеряется тестом, суть которого заключается в том, что испытуемому предлагается самостоятельно включить и затем произвольно выключить стрелку ручного секундомера через определенный промежуток времени, чаще всего 10 или 60 секунд. В спортивной психологии данная методика получила название «Индивидуальная минута» [11].

Целью нашего исследования являлось изучение возрастных особенностей «чувства времени» у детей 7–17 лет. Были поставлены следующие задачи:

1. Определить продолжительность «индивидуальной минуты» у детей младшего, среднего и старшего школьного возраста.
2. Выявить возрастные особенности адаптационных возможностей у детей школьного возраста.
3. Охарактеризовать возрастную динамику «чувства времени» у девочек и мальчиков 7–17 лет. Исследование проводилось в течение 2022–2023 учебного года в г. Хабаровске. Всего бы-

ло протестировано 278 школьников в возрасте 7–17 лет (154 мальчика и 124 девочки). Измерения осуществлялись в естественных условиях образовательного процесса, в начале урока физической культуры, до разминки. Использовалась методика определения «Индивидуальной минуты» (И.И. Моисеева и др., 1985). Полученные данные были обобщены в возрастных группах: 7–10 лет (младший школьный возраст), 11–14 лет (подростковый возраст) и 15–17 лет (старший школьный возраст). Результаты исследования длительности индивидуальной минуты у мальчиков и девочек младшего, среднего и старшего школьного возраста представлены в таблице 1.

Таблица 1. Продолжительность «Индивидуальной минуты» (с) у школьников 7–17 лет

Возраст	Мальчики (M±m)	Девочки (M±m)
7–10 лет	60,84±1,21	60,15±1,27
11–14 лет	62,47±0,85	62,68±1,19
15–17 лет	62,1±0,91	61,29±0,49

Анализ полученных результатов показал, что в целом, как мальчики, так и девочки, во всех возрастных группах показывают высокий уровень точности измерения коротких интервалов времени (обладают хорошо развитым «чувством времени»). Наблюдения за испытуемыми во время проведения тестирования показало, что каждая последующая попытка в определении заданного интервала времени у большинства школьников была лучше предыдущей. Показанные школьниками результаты свидетельствуют о высокой степени готовности к предстоящей двигательной деятельности на уроке физической культуры. Сравнительный анализ результатов не выявил достоверных различий между результатами мальчиков и девочек во всех возрастных группах ($P > 0,01$).

Длительность индивидуальной минуты показывает не только субъективное восприятие времени, но и отражает функциональные особенности организма, его адаптационную реакцию. Так, результат в 55–65 секунд считается средним и характеризует высокие адаптационные возможности, 50–54 секунды и 65–69 секунд свидетельствует о хорошем уровне адаптации. Результаты меньше 50 секунд и больше 70 секунд говорят о низких адаптационных возможностях и плохой стрессоустойчивости индивида [4].

Анализ и обобщение полученных нами индивидуальных результатов школьников позволил выявить процентное соотношение в каждой из возрастных групп учащихся с высокими, хорошими и низкими адаптационными возможностями. Результаты представлены в таблице 2.

Анализ полученных результатов показывает, что количество учащихся с высокими адаптационными возможностями увеличивается с возрастом и достигает своего наивысшего уровня в 15–17 лет

(83,72% у мальчиков и 84,45% у девочек). Соответственно с возрастом уменьшается количество учащихся с низкими адаптационными возможностями и стрессоустойчивостью. Так в группе школьников 15–17 лет он становится равен нулю, т.е. ни один из тестируемых школьников не показал результат в тесте «Индивидуальная минута» меньше 50 с либо больше 70 секунд. Однако в возрастной группе 7–10 лет процент детей с низкими адаптационными возможностями и стрессоустойчивостью был достаточно высоким (45,21% у мальчиков и 56,76% у девочек). Это можно объяснить тем, что в младшем школьном возрасте способность оценивать длительность интервала времени относительно эталона только начинает формироваться, поэтому обозначения времени не всегда являются правильными. Так же на точность результата оказывают влияние возрастные особенности психического развития, а именно преобладание процессов возбуждения над процессами торможения и низкие способности к концентрации внимания у детей младшего школьного возраста.

Таблица 2. Уровни адаптационных возможностей (%) у школьников 7–17 лет

Уровень	Возраст, пол	7-10 лет	11-14 лет	15-17 лет
Высокий	М	16,70	46,38	83,72
	Д	16,22	33,33	84,45
Хороший	М	38,09	34,38	16,28
	Д	27,02	40,48	15,55
Низкий	М	45,21	18,84	0
	Д	56,76	26,19	0

В группах девочек 7–10 и 14–15 лет отмечается более высокий процент результатов, свидетельствующих о низких адаптационных способностях, чем у мальчиков (56,76% и 26,19% соответственно).

Таким образом, проведенное нами исследование возрастной динамики развития «чувства времени» у школьников 7–17 лет позволяет сделать следующие выводы:

1. Возрастная динамика развития «чувства времени» у детей 7–17 лет носит поступательный характер, с улучшением результатов к старшему школьному возрасту.
2. Сравнительный анализ результатов мальчиков и девочек в тесте «Индивидуальная минута» не выявил достоверной разницы между средними результатами во всех возрастных группах.
3. У мальчиков отмечаются более высокие по сравнению с девочками показатели адаптационных возможностей и стрессоустойчивости в младшем и среднем школьном возрасте. В старшем школьном возрасте возможности к адаптации в обеих половых группах уравниваются.

Литература

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ.ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 84.
2. Вяхирева И.Ю., Балашова Е.Ю. О некоторых особенностях оценки временных интервалов в младшем школьном возрасте // Журнал практического психолога. 2009. № 1. С. 101–111.
3. Зубова Л.В., Рыжухин А.В. Особенности восприятия времени: многогранность проблемы // Фундаментальные исследования. 2008. № 10. С. 64–66.
4. Зыкина Е.Д. Длительность индивидуальной минуты и психофизиологические особенности человека // FORCIPE. 2020. Т. 3. № S 1. С. 418–419.
5. Козловская Н.В. Субъективное восприятие времени: возрастной аспект исследования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2022. № 6 (93). С. 92–101.
6. Корягина Ю.В. Восприятие времени и пространства в спортивной деятельности. – М.: Теория и практика физической культуры, 2006. – 224 с.
7. Корягина Ю.В. Хронобиологические особенности адаптации к занятиям различными видами спорта // Теория и практика физической культуры. 2010. № 7. С. 24–28.
8. Кузьмин В.В. Возрастные особенности восприятия и понимания времени // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2014. Т. 1. № 4 (126). С. 136–140.
9. Лисенкова В.П., Шпагонова Н.Г. Индивидуальные и возрастные особенности восприятия времени (на примере детской, подростковой и юношеской выборки) // Психологический журнал. 2006. № 27(3). С. 49–57.
10. Мифтахутдинова А.М. Восприятие течения времени человеком // Новый взгляд. Международный научный вестник. 2015. № 9. С. 217–224.
11. Моисеева И.И., Караулова Н.И., Панюшкина С.В., Петров А.Н. Восприятие времени человеком и его роль в спортивной деятельности. – Ташкент: Медицина, 1985. – 158 с.
12. Теория и методика физической культуры: Учебник / Под ред. Ю.Ф. Курамшина. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.
13. Тихомиров А.И. Оперативное чувство времени у спортсменов в зависимости от биомеханики вида спорта // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2007. № 11(33). С. 82–86.

PECULIARITIES OF AGE-RELATED DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF THE “SENSE OF TIME” IN SCHOOLCHILDREN

Opravkhata S.Je.
Pacific State University

The article discusses the issues of age-related characteristics of the perception of time by children of primary, middle and high school

age and the influence of physical education and sports on the formation and development of a "sense of time". The results of a study of the "sense of time" in children 7–17 years old using the "Individual Minute" test are presented. It is noted that the age-related dynamics of the development of the "sense of time" in children 7–17 years old is progressive, with improved results by high school age. The comparative analysis did not reveal significant differences between the results of boys and girls in all age groups. The levels of students' adaptive capabilities are also identified and described. It is noted that the adaptive capabilities of schoolchildren improve with age, reaching their optimal values at senior school age. Boys have higher indicators of adaptation capabilities and stress resistance in primary and secondary school age compared to girls.

Keywords: perception of time, schoolchildren, "sense of time", individual minute, adaptive capabilities, physical education, sports, age dynamics.

References

1. Large psychological dictionary / Comp. and general editor B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. – SPb.: Prime-EVROZNAK, 2003. P. 84.
2. Vyakhireva I.Y., Balashova E.Y. On some features of assessing time intervals in primary school age // Journal of Practical Psychologist. 2009. No. 1. P. 101–111.
3. Zubova L.V., Ryzhukhin A.V. Peculiarities of time perception: the multifaceted nature of the problem // Fundamental Research. 2008. No. 10. P. 64–66.
4. Zykina E.D. Duration of an individual minute and psychophysiological characteristics of a person // FORCIPE. 2020. T. 3. No. S 1. P. 418–419.
5. Kozlovskaya N.V. Subjective perception of time: age aspect of research // Bulletin of the North Caucasus Federal University. 2022. No. 6 (93). P. 92–101.
6. Koryagina Y.V. Perception of time and space in sports activities. – M.: Theory and practice of physical culture, 2006. – 224 p.
7. Koryagina Y.V. Chronobiological features of adaptation to various sports // Theory and practice of physical culture. 2010. No. 7. P. 24–28.
8. Kuzmin V.V. Age-related features of perception and understanding of time // Scientific notes of the Russian State Social University. 2014. T.1. No. 4 (126). P. 136–140.
9. Lisenkova V.P., Shpagonova N.G. Individual and age-related characteristics of time perception (on the example of children, adolescents and youth samples) // Psychological Journal. 2006. No. 27(3). P. 49–57.
10. Miftakhutdinova A.M. Human perception of the passage of time // New view. International Scientific Bulletin. 2015. No. 9. P. 217–224.
11. Moiseeva I.I., Karaulova N.I., Panyushkina S.V., Petrov A.N. Human perception of time and its role in sports activities. – Tashkent: Medicine, 1985. – 158 p.
12. Theory and methodology of physical culture: Textbook / Ed. Y.F. Kuramshin. – M.: Soviet Sport, 2004. – 464 p.
13. Tikhomirov A.I. Operative sense of time in athletes depending on the biomechanics of the sport // Scientific Notes of the University named after P.F. Lesgaft. 2007. No. 11(33). P. 82–86.

Применение педагогической технологии «взаимного обучения» на элективных занятиях по русскому языку в условиях средней школы

Петрова Сардаана-Куннэй Валерьевна,
учитель русского языка и литературы, ГБОУ
«Верхневилуйский республиканский лицей-интернат
М.А. Алексеева»
E-mail: sardaana-kunney.petrova@mail.ru

В статье рассматривается педагогическая технология «peer-to-peer», которая является новым веянием в преподавании отдельных дисциплин и которая получила свою известность благодаря французской школе подготовки технических специалистов. Технология имеет большой потенциал в методике преподавания разных дисциплин из-за возможности обучаться студенту и школьнику самостоятельно, развивая гибкие навыки, что является актуальным по новейшим требованиям программы обучения по ФГОС. Предпринята попытка обобщить имеющиеся данные о технологии «peer-to-peer» в одно общее, рассмотрены принципы, на которых она базируется, перечислены положительные стороны и недостатки при использовании в практических целях. Новизна статьи в адаптации технологии «взаимного обучения» на уроках в средней общеобразовательной школе. Автор прослеживает положительную динамику обучающихся при грамотном подходе к адаптации технологии под школьную программу.

Ключевые слова: peer-to-peer, технология взаимного обучения, методика преподавания русского языка, P2P, нестандартные методы обучения, элективные курсы, подготовка к ГИА.

Стремительно меняющийся мир вокруг нас диктует новые поиски педагогических нестандартных решений в методике обучения. В поисках новых концепций, технологий и открытий в образовательном процессе взгляд исследователя-учителя цепляется за словосочетание «peer-to-peer», что в переводе с английского звучит как «равный за равного», встречается еще наименование технология «взаимного обучения». Под данным словосочетанием принято понимать обучение, когда между двумя обучающимися с одним уровнем знаний происходит взаимный обмен недостающих. Таким образом, обучающиеся, которых еще называют «peer»-ами (пирами), взаимообучают друг друга, при этом преподаватель только курирует образовательный процесс или может отсутствовать вовсе [1]. Технология peer-to-peer стала на слуху после открытия в России сети школ для взрослых по подготовке программистов, берущая свои корни из французского проекта с аналогичной целью «Ecole 42». Стоит сказать, что технология взаимного обучения, возможно, зародилась еще в конце 17 века, когда британские педагоги Эндрю Белл и Джозеф Ланкастер предложили такую методику в целях повышения грамотности среди населения при нехватке учителей. К началу 19 века технология, предложенная педагогами, нашла распространение по всему миру [5].

Технология «peer-to-peer» основывается на следующих принципах:

- коммуникация друг с другом. Во время процесса обучения ученик обязан коммуницировать с другими обучающимися, так как именно окружение выступает источником знаний. Тут же выявляется существенный минус технологии для тех, кто не привык к командной работе, кто стесняется обращаться к другим с просьбой или не любит тесно взаимодействовать с другими людьми;
- отсутствие иерархии. Как было сказано выше, равный обучает равного,. Однако некоторые источники предлагают также сценарий – «более опытный обучает менее опытного», например, форма репетиторства;
- функция учителя, если он присутствует, не обучать, как часто принято при традиционном обучении, а делать среду обучения комфортным;
- обратная связь. Проверка знаний производится самими учениками, что позволяет увидеть, как выполняют работы другие и проанализировать их навыки для улучшения собственных заданий.

Основным преимуществом такого метода обучения можно выделить развитие самостоятельного обучения, так как велика вероятность, что обучающиеся познают больше, если поставить их в условия, чтобы они выступали как источник знания, чем если источник знания будет один (преподаватель), а остальные будут в статусе слушателей (студенты, школьники), как предполагает традиционная система обучения. Когда учащийся выступает в качестве учителя, он начинает анализировать, как обучаются его сокурсники, следовательно, он может размышлять об эффективных способах собственного самообучения. Также к положительным моментам технологии взаимного обучения можно отнести развитие критического мышления, коммуникативных навыков, умение работать в команде и преодолевать трудности, повышение мотивации и позитивную атмосферу обучения.

Недостатки такого обучения – это коммуникативный барьер для стеснительных обучающихся, отсутствие контроля обучения, если нет учителя-модератора, однако это всё преодолимо, если использовать «peer-to-peer» в уместном пространстве: в вузе или на других курсах со студентами высокой мотивации. В статье мы рассмотрим, как применить технологию в школьном образовательном процессе.

Исходя из принципов технологии взаимного обучения и его новизны мы попытались «приручить» его на элективных занятиях учащихся 11-ых классов по подготовке к письменной части ГИА. Элективное занятие позволяет проводить занятия, не сжатые в рамки учительского оценивания и пристального наблюдения, ученики старших классов, сдающие экзамен, имеют четкую цель и мотивацию, коммуникативно подкованы и умеют оценивать работы друг друга по критериям. Важно учесть, что применение данной технологии – не способ сбросить с учителя нагрузку по проверке сочинений, а интереснейший эксперимент по просмотру учащимся собственного сочинения через призму работы другого ученика. Для проверяющего важно знать, что он ожидает от сочинения, чтобы суметь его оценить, и это первая ступень успешной сдачи экзамена – знать, что от него требует эксперт, который получит его работу. К сожалению, иногда встречается ситуация, когда сдающий экзамен не вполне понимает критерии оценивания и весь год или два готовится по тому виду сочинения, который привык писать в средней школе, или упускает из вида какие-либо значимые моменты, теряя нужные баллы.

Задача учителя в начале занятий разъяснить критерии оценивания развернутого задания. Развернутое задание должно быть выполнено в соответствии с 12 критериями, предложенными Федеральным институтом педагогических измерений (ФИПИ). Критерии по грамотности можно или нужно исключить, так как возрастает вероятность того, что время, рассчитанное на эффективную подготовку к ГИА, можно потратить на разъясне-

ния между различиями ошибок речевого и грамматического характера. Тем более, что учиться писать в соответствии с нормами русского литературного языка они закончили по общеобразовательной программе еще в 9 классе. Таким образом, у учеников для «взаимного обучения» остается формулировка проблемы, его комментарий, отражение позиции автора, отношение к позиции автора, связность (пояснить, что такое логичный текст), богатство речи, соблюдение этических норм и фактологической точности. И, если учащиеся привыкли к тому, что от них требуется грамотность в составлении письменных работ, вышеперечисленные критерии для них могут быть затруднительны, особенно, если среда обучения билингвальная. Как уточняет Федеральный институт педагогических измерений после анализа развернутого ответа, основные умения у некоторой части выпускников оказались несформированными, хотя анализ результатов 2023 г. показывает, что вырос нижний предел по всем содержательным критериям оценивания сочинения (критерии К1, К2, К3, К4, К5, К11 и К12) [2].

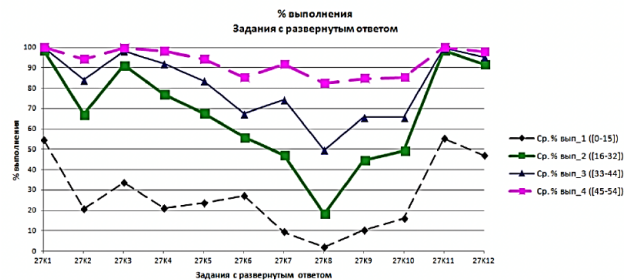


Рис. 1. Успешность выполнения задания с развернутым ответом разными группами экзаменуемых (по итогам 2023 года)

На рис. 1 мы видим, что наиболее высокий процент выполнения заданий даже среди тех учеников, кто достиг высокого балла, имеют лишь критерий 1 – выявление проблемы, критерий 3 – отражение позиции автора и критерий 11 – этичность. Для остальных же учеников все критерии остаются затруднительными. Поэтому можно сделать вывод, что проблемы развернутого ответа требуют от учителя в методике преподавания русского языка нестандартных решений, одно из которых можно назвать включение «peer-to-peer» в проверку задания 27 по некоторым критериям. Побывав на месте эксперта, обучающиеся вникают в детали развернутого ответа, которые ранее ускользали или были не до конца поняты.

Заключение. Таким образом, большим преимуществом технологии «peer-to-peer» является эффективное самостоятельное погружение обучающегося в образовательный материал. Смещение фокуса внимания с учителя на свои действия и действия других учащихся дает положительную динамику из-за самоанализа способа своей работы и общего психологического комфорта по принципам технологии. Мы приходим к выводам, что технология «peer-to-peer» при грамотном подходе

имеет большой потенциал в применении различного вида работ учащихся средней школы. Технология взаимного обучения станет не только эффективным помощником, но и положительно разообразит процесс обучения.

Литература

1. Квентин Шантелло. Бассейн Школы «Эколь 42». – Париж.: Independently publishing, 2018. – 164 с.
2. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2023. – URL: <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (дата обращения: 20.08.2024).
3. Мэтт Эндрюс, Ник Маннинг. Инструкция по взаимному обучению. – URL: https://www.effectiveinstitutions.org/files/The_EIP_P_to_P_Learning_Guide.pdf (дата обращения: 20.08.2024).
4. Обучение в формате peer-to-peer: идеи для учителей и преподавателей. – URL: <https://ug.ru/obuchenie-v-formate-peer-to-peer-idei-dlya-uchitelej-i-prepodavatelej/> (дата обращения: 20.08.2024).
5. Peer-to-peer, или взаимное обучение: что за подход, где и как он применяется. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/peertopeer-ili-vzaimnoe-obuchenie-cto-za-podkhod-gde-i-kak-on-primenyaetsya/> (дата обращения: 20.08.2024).

APPLICATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF “PEER-TO-PEER” IN ELECTIVE CLASSES IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN A SECONDARY SCHOOL

Petrova S.-K. V.

Verkhnevilyuysky Republican Lyceum named after M.A. Alexeev

The article discusses the “peer-to-peer” pedagogical technology, which is a new trend in the teaching of certain disciplines and which gained its fame thanks to the French school for training technical specialists. The technology has great potential in the teaching methods of various disciplines due to the ability for students and schoolchildren to study independently, developing flexible skills, which is relevant according to the latest requirements of the training program according to the Federal State Educational Standard. An attempt has been made to summarize the available data on the “peer-to-peer” technology into one general thing, the principles on which it is based are considered, and the positive aspects and disadvantages of using it for practical purposes are listed. The novelty of the article is in the adaptation of the technology of “mutual teaching” in lessons in a secondary school. The author traces the positive dynamics of students with a competent approach to adapting technology to the school curriculum.

Keywords: peer-to-peer, peer-to-peer technology, methods of teaching the Russian language, P2P, non-standard teaching methods, elective courses, preparation for the State Examination.

References

1. Quentin Chantelot. L'Ecole 42 et sa Piscine. – Paris.: Independently publishing, 2018. – 164 с.
2. Methodological recommendations for teachers, prepared based on an analysis of typical mistakes of participants in the Unified State Exam 2023. – URL: <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (access date: 20.08.2024).
3. Peer-to-peer learning: ideas for teachers and educators. – URL: <https://ug.ru/obuchenie-v-formate-peer-to-peer-idei-dlya-uchitelej-i-prepodavatelej/> (access date: 20.08.2024).
4. Matt Andrews and Nick Manning. A Guide to Peer-to-Peer Learning. – URL: https://www.effectiveinstitutions.org/files/The_EIP_P_to_P_Learning_Guide.pdf (access date: 20.08.2024).
5. Peer-to-peer, or mutual learning: what kind of approach, where and how it is applied. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/peertopeer-ili-vzaimnoe-obuchenie-cto-za-podkhod-gde-i-kak-on-primenyaetsya/> (access date: 20.08.2024).

Дашкевич Лилия Федоровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков с курсом латинского языка, Алтайский государственный медицинский университет
E-mail: dashke.witch@mail.ru

Подольская Олеся Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент отделения физической культуры и спорта, Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова
E-mail: olesja.podolskaja@rambler.ru

Козина Оксана Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет
E-mail: cck2004@mail.ru

Сурдина Евгения Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков с курсом латинского языка, Алтайский государственный медицинский университет
E-mail: belier-999@mail.ru

Статья посвящается идее создания английского разговорного клуба в вузе. Цель статьи – рассмотреть возможные организационные методы, применяемые в работе клуба. В частности, мы рассматриваем методы активного обучения и технологию совместного обучения. В статье проанализированы такие методы как, групповая дискуссия, ролевая игра и анализ ситуаций. Также мы рассматриваем разработанную и применяемую нами тренинговую программу «Диалог культур», которая является частью работы разговорного клуба.

Ключевые слова: английский разговорный клуб, методы активного обучения, совместное обучение, групповая дискуссия, ролевая игра, анализ ситуаций, тренинг межкультурного общения.

В современных условиях экономической и культурной глобализации английский язык – это язык международного общения; язык бизнеса, науки и медицины без знания которого не представляется возможным выйти на международные рынки и развивать научное, деловое и профессиональное сотрудничество.

Проведение занятий в языковом клубе Алтайского медицинского университета обусловлено тем, что знание английского языка и практические умения общаться на английском языке становятся важным условием при поиске желаемого и достойного места работы в конкурентоспособной и авторитетной организации, возможностью освоения территории карьеры и приобретения новых компетенций.

Идея создания языкового клуба приобретает особую актуальность в свете последних событий в мире. Для участников он становится местом встречи с представителями различных культур, в том числе с иностранными студентами, так как к 2024 в вузе обучаются студенты из 27 стран, включая студентов, проживающих в Индии, где английский имеет статус официального языка. Участниками клуба могут быть студенты и преподаватели разных факультетов, желающие дополнительно заниматься английским языком и практиковать приобретенные умения говорения, аудирования, чтения и письма на английском языке.

Во время занятий клуба на английском языке свободно можно выразить свое мнение, высказать видение ситуации. Каждый вид работы клуба направлен на развитие таких компетенций, как лингвистическая, речевая, социальная, стратегическая. Разговорные навыки важны при изучении иностранного языка. Поэтому работа языкового клуба направлена на языковую практику и преодоление языкового барьера. Как показывает опыт, форма свободного общения (обсуждение за круглым столом, дебаты, неформальное общение) является наиболее эффективным способом достижения вышеуказанных целей. Вне клуба студенты имеют возможность закрепить свои знания на вузовских олимпиадах, интеллектуальных викторинах, научных конференциях на английском языке.

Цель языковых клубов – это дать возможность участникам разговаривать, подтянуть свой разговорный навык, научиться слышать и понимать иностранную речь, усовершенствовать свою культуру общения.

Основная цель нашего клуба – это развитие мотивации и познавательного интереса в обстановке неофициального общения с акцентом на будущую профессию и формирование личности, готовой к диалогу культур, т.е. к общению в различных си-

туациях с представителями других народов с позиций уважения к другим культурам, готовности к изучению культурного наследия других стран, к духовному обогащению достижениями других культур, более глубокому осознанию своей родной культуры через контекст культуры иноязычных стран, воспитанию чувств гордости за свою культуру, свою страну, воспитанию потребности и способности к сотрудничеству и взаимопомощи. Необходимо отметить, что концу обучения в вузе сложившийся специалист-медик должен уметь коммуницировать с пациентами, их родственниками, коллегами, то есть обладать теми качествами личности будущего врача, которые отвечают этическим принципам, а именно: эмпатией и состраданием – ключевыми качествами врача, так как умение понимать и воспринимать чувства и нужды пациентов, а также искреннее желание помочь нуждающемуся составляют основы врачебного долга.

В соответствии с поставленными целями нами были определены задачи языкового клуба:

- стимулирование мотивации к изучению иностранного языка путем создания языковой среды для применения и развития накопленных знаний по английскому языку;
- расширение представлений студентов о традициях, этике поведения и этикете общения в английском клубе;
- формирование профессионально ориентированных умений общения в контексте диалога культур, что означает: – уважение к личности собеседника; – учет особенностей поведения; – умение слушать и слышать; – умение корректно задавать вопросы; – умение реагировать на изменение настроения и гибко выстраивать дальнейший ход беседы;
- развитие способности участников клуба творчески работать в командах, совместно находить решения проблемных задач и делать конструктивные предложения; при этом принимать во внимание мнение каждого члена творческого коллектива;
- приобщение к международному сотрудничеству с использованием возможностей глобальной сети Интернет;
- открытие и развитие способности к публичным выступлениям, дебатам;
- воспитание чувства гражданского долга, самоуважения, патриотизма [1].

У каждого занятия языкового клуба нами определяется своя тема. Темы выбираются спорные, чтобы выбрать оживленную полемику. У преподавателя имеются заранее подготовленные слова и выражения по заданной теме, чтобы у участников была возможность использовать их в ходе дискуссий, во время проведения игр, тренингов и т.д. Несмотря на то, что ведущим разговорного клуба является преподаватель, основное внимание уделяется речи участников, отработке их навыков межкультурного общения.

Для реализации поставленных задач работы клуба используются различные методы и техноло-

гии обучения. В частности, методы активного обучения и технология обучения в сотрудничестве Cooperative Learning (Совместное обучение).

Совместное обучение – это образовательный подход, при котором участники клуба работают вместе в небольших группах или командах для достижения общей цели или выполнения конкретной задачи. Он отличается от традиционных методов обучения, которые в первую очередь ориентированы на индивидуальное обучение и соревнование.

Совместное обучение предлагает широкий спектр преимуществ. Работая вместе, участники клуба помогают друг другу заполнять пробелы в знаниях и предлагают для рассмотрения различные точки зрения, что приводит к лучшему пониманию и запоминанию материала. Происходит **улучшение социальных навыков**, работа в группах помогает научиться разговаривать с другими, хорошо слушать и решать проблемы. Эти навыки ценны как в профессиональной карьере, так и в повседневной жизни.

Совместное обучение отражает реальные ситуации, в которых сотрудничество необходимо. Работая в группах, участники готовятся к будущей карьере и жизненным сценариям, требующим командной работы и сотрудничества [9].

Необходимо отметить, что в настоящее время к базовым способностям человека как результату образования и развития относят: способность сочувствовать и сопереживать, слышать и понимать другого человека. В связи с чем, появляется необходимость обращения к таким способам обучения, которые способствуют подготовке к межкультурному взаимодействию, в частности развивают эмпатию в межличностных отношениях студентов.

Эмпатия является базовым умением межкультурного общения, которое обеспечивает его продуктивность. Эмпатия понимается нами как «способность приписывать событиям, происходящим в другой культуре, и ее носителям характеристики, качества и мотивы, изоморфные тем, что приписывают им сами носители иноязычной культуры, и способность действовать в соответствии с ее нормами, а в случае незнания последних, способность оценить собственное поведение, приписывая ему те атрибуты, которые приписывают носители другой культуры. Эмпатия основывается на способности временно отодвинуть в сторону собственное восприятие мира и принять альтернативную перспективу» [3].

В настоящее время одним из эффективных методов активного обучения, который направлен на развитие знаний, навыков и социального поведения подготовки к межкультурному общению является тренинг.

По мнению ученых [4, 5], эффективность тренинга заключается в том, что он имеет огромное значение для каждого не просто как обучение некоему навыку, но как средство коррекции поведения, повышения самооценки и культивирования искреннего, надежного и эффективного общения.

Тренинг увеличивает число возможных способов поведения человека. Они могут заключаться в отходе от знакомых, стереотипных образцов и в поиске альтернативных, более эффективных способов взаимодействия. Любая программа тренинга пытается ответить на вопрос как индивид может наладить межличностные контакты в новом для него окружении, как он может овладеть ценностями, нормами, ролевыми структурами чужой культуры. Тренинг обеспечивает практическое обучение, ориентированное на непосредственное взаимодействие с членами других групп.

Межкультурные тренинги увеличивает число возможных способов поведения человека. Они могут заключаться в отходе от знакомых, стереотипных паттернов и в поиске альтернативных, более эффективных способов взаимодействия.

В рамках работы языкового клуба нами была разработана и использована программа тренинга «Диалог культур».

Цель разработанного тренинга «Диалог культур» заключается в продвижении идей успешного культурного взаимодействия среди студентов. В соответствии с заданной целью, основные задачи включают в себя:

- расширение представлений о межкультурных различиях;
- формирование позитивных стереотипов мышления и поведения в межкультурном общении;
- усвоение и отработку конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

Во время подготовки данного тренинга мы учитывали семь факторов, особенно важных при обучении:

1. Предыдущий опыт участников.

- Что уже знают и умеют участники?
- Каким образом мы можем учитывать интересы и опыт участников?
- Какие особенности свойственны участникам?
- Как мы можем подготовить участников к учебному процессу (предварительная организация)?
- Как лучше всего кратко рассказать участникам о предстоящем тренинге?
- О чем мы расскажем? Что будет неожиданным?

2. Среда обучения.

- Как создать предпосылки успешного обучения?
- Какие правила будут способствовать ощущению уверенности?
- Как организовать учебное пространство таким образом, чтобы участники чувствовали себя хорошо и в тоже время испытывали интерес?
- Как должны располагаться участники обучения в различные моменты обучения?

3. Предпосылки успешного обучения.

- Как установить контакт с участниками обучения?
- Как участники смогут познакомиться друг с другом?
- Как способствовать тому, чтобы участники предлагали свои формулировки целей?

- Как добиться атмосферы доверия и открытости в группе?
- Как установить внутреннюю связь с темой?
- Как пробудить любопытство участников и помочь им достичь состояния расслабленного внимания?

4. Погружение в комплексный опыт.

Мотивация повышается, когда у людей есть возможность получать новый опыт, пробуждающий их любопытство, отвечающий их потребностям.

- Какие учебные ситуации, позволяющие участникам глубоко погрузиться в опыт, мы можем предложить?
- Какие ситуации, максимально приближенные к реальным профессиональным или жизненным ситуациям мы можем предложить?
- Как позаботиться о том, чтобы участники постоянно находились в состоянии расслабленного внимания и учились с удовольствием?

5. Активное оценивание.

- Как мы можем помочь участникам лучше понять их опыт?
- Как мы обеспечим достаточную обратную связь?
- Как добиться того, чтобы участники могли связывать старые знания с новыми знаниями?
- Что еще мы можем сделать, чтобы добиться более глубокого понимания темы? (ролевые игры, драматизация, эксперименты и т.п.)

6. Запоминание:

- необходимо запланировать время для отдыха, чтобы участники могли интегрировать свой опыт, понимание и новые знания.
- необходимо подсказать как участники могут эффективно использовать это время для рефлексии. Можно предложить им сделать записи в дневнике наблюдений, медитировать в тишине, сходить на прогулку или поговорить с партнером;
- необходимо дать участникам возможность упорядочить, анализировать свой опыт;
- необходимо использовать ритуалы и церемонии, чтобы отпраздновать успех, организовать представления или большие тематические игры, на которых можно в игровой форме поработать с новым знанием;
- необходимо поощрять обмен мнениями, стимулировать позитивную обратную связь.

7. Функциональная интеграция и перенос в повседневную жизнь.:

- дать участникам возможность продемонстрировать новое знание и навыки с помощью ролевых игр, дискуссий и экспериментов;
 - вводить критерии самооценки для оценивания собственного опыта и поведения в ролевых играх;
 - использовать ритуалы завершения работы [7].
- Содержание разработанного нами тренинга представлено 4 модулями (4 занятиями).

1 модуль

Психологические барьеры в общении

Структура модуля:

- преодоление психологических барьеров в общении.
- погружение в базовую тему тренинга – диалог культур.

II модуль

Этнические стереотипы и границы межкультурного понимания

Структура модуля:

- осознание этнических стереотипов в жизни участников тренинговой группы;
- знакомство с основными понятиями: этническая идентичность, этнические стереотипы, межкультурное взаимодействие, границы межкультурного понимания;
- обмен личным опытом переживаний по представленным понятиям;
- погружение в собственный опыт межкультурного общения;

III модуль

Я и народы, которые меня окружают

Структура модуля:

- осознание собственного опыта и переживаний во взаимодействии с представителями других культур;
- выработка толерантного поведения к «иному»;
- проработка собственных сценариев участников толерантного и интолерантного поведения.

IV модуль

- тестирование на оценку уровня агрессивности (по Л.Г. Почебуту) и эмпатии (по И.М. Юсуповой);
- завершение работы.

Любой элемент тренинга – будь то ролевая игра, дискуссия, просмотр видео или что-нибудь иное, должен включать пять компонентов:

- введение – информация, предоставляемая тренером участникам программы для того, чтобы ознакомить их с условиями дальнейшей работы, планами тренинга и требованиями к его участникам, а также дать необходимые начальные сведения о программе;
- собственно элемент программы тренинга, просмотр учебного фильма, заполнение опросника, отработка навыка и т.д.;
- обсуждение переживаний, вызванных упражнением, необходимо время и пространство для разговора об увиденном ими фильме, о чувствах, возникших в результате упражнения или групповой дискуссии;
- акцентирование ключевых моментов обучения, анализ эффекта, вызванного игрой или упражнением или сравнительное исследование способов решения проблемы их успешности или не успешности (все вышесказанное подразумевает необходимость краткого обзора проводимого мероприятия как еще одного уточнения его целей с демонстрацией их достижений в ходе упражнения);
- практическое применение приобретенных знаний и навыков, тренинг эффективен лишь тогда, когда знания и навыки, приобретенные в хо-

де обучения, применяются в реальной жизни, тренер несет ответственность за помощь участникам в превращение теоретических знаний в практические умения, важные для их дальнейшей жизни.

Тренинг может иметь огромное значение для каждого не просто как обучение некоему навыку, но как средство коррекции поведения, повышения самооценки и культивирования искреннего, надежного и эффективного общения. Тренинг увеличивает число возможных способов поведения человека, которые могут заключаться в отходе от знакомых, стереотипных паттернов и в поиске альтернативных, более эффективных способов взаимодействия [2].

Помимо тренинга на занятиях языкового клуба мы применяем другие активные методы работы, а именно групповую дискуссию, ролевую игру и анализ ситуаций.

Групповая дискуссия

Значимость дискуссии мы определяем тем, что каждый участник свободно выражает свое мнение, находит разные способы решения одной и той же проблемы, получает обратную связь и получает новый опыт.

Традиционно выделяют три типа групповой дискуссии: с биографической ориентацией, в которых происходит анализ трудностей личной жизни каждого участника; тематические дискуссии, в них разбираются темы, актуальные для всех членов тренинга; дискуссии с ориентацией на взаимодействие, основу которых составляют моменты взаимодействия участников (отношения, взаимные реакции) [6].

Целью групповой дискуссии является коллективное решение проблем организации деятельности и общения. Задача проведения дискуссии заключается в развитии системы коммуникативных навыков диалогового взаимодействия.

Реализация цели и задачи происходит за счет включения в дискуссию всех членов группы; создания доброжелательной обстановки, атмосферы проблемности; обеспечения взаимодействия участников групповой дискуссии; поддержания их активности в дискуссии; обеспечения дисциплины.

Дискуссия включает три этапа:

1. Ориентировка, предполагающая определение целей и темы дискуссии, сбор информации в виде суждений, мнений, идей участников.
2. Оценка, происходящая за счет обсуждения информации, принятия решения и его анализа.
3. Завершающий этап, заключающийся в подведении итогов дискуссии.

Результатами дискуссии становятся: выявление позиций участников по обсуждаемой проблеме; раскрытие темы, ее детализация; формирование общей позиции группы по проблеме; выработка согласованного решения.

При проведении дискуссии предпочтение отдается ее свободному ведению, которое достигается внешней пассивностью со стороны ведущего дис-

куссии. Его роль заключается во внимательном слушании и в случае необходимости предложении отдельных решений. Ведущий не декларирует цель и способы работы. Группа как бы сама приходит к решению проблемы.

Время выступления обычно регламентируется, обсуждение проходит методом эстафеты, когда каждый передает слово кому считает нужным, либо высказыванием по кругу, когда каждый высказывает свое мнение вслед за соседом. Однако, если говорящий выходит за регламент, ведущий просит группу дослушать, так как это важно для всех, и прежде всего, для выступающего. В дискуссии используется принцип обратной связи: каждый по-своему оценивает ситуацию и выражает свое мнение.

Дискуссия как коллективная форма обсуждения способствует формированию практического опыта взаимодействующих партнеров, снижает барьеры общения, повышает продуктивность общения.

Ролевая игра

Ролевые игры основаны на эффекте совместных действий. Их содержанием является не предмет и его употребление, а отношения между людьми. Данный метод интересен тем, что позволяет увидеть участников группы в поведенческом аспекте, в ходе решения роли. В этом методе важно обсуждение: насколько участнику импонировала роль, с кем играть труднее, какие чувства вызвали участники друг у друга. Ролевые игры являются необходимым методом в отработке навыков межличностного взаимодействия [5].

Анализ конкретных ситуаций

При организации ситуаций участники клуба делятся на две-три подгруппы, каждая из которых решает задачу самостоятельно, затем происходит обмен мнениями. Заданную ситуацию каждый решает самостоятельно, индивидуально, а потом предлагается коллективное обсуждение. Участники описывают случаи из личной жизни и профессиональной практики, имеющие значимость для них и для всех участников.

Откуда берутся конкретные ситуации? Вариантов здесь три.

Первый вариант состоит в том, что за основу берется история, а чаще всего фрагмент из реальной жизни, информация о котором получена автором ситуации непосредственно в ходе целенаправленного сбора информации.

Второй вариант – использование вторичных источников, прежде всего информации, «рассыпанной» в средствах массовой информации

Третий, по всей видимости наименее предпочтительный вариант – описание вымышленной ситуации.

Анализ ситуаций ориентирует участников на развитие коммуникативных умений и навыков

в двух планах: на реализацию определенных задач и на межличностные отношения. В ходе анализа каждый участник уясняет свою точку зрения, разговор по поводу ситуации способствует развитию у них инициативы и навыков социальной чувствительности. Студенты на заседании разговорного клуба (рис. 1).



Рис. 1

Таким образом, использование разнообразных активных методов обучения иностранным языкам имеет ряд преимуществ, которые помогают научить участников клуба активно получать новые знания, развивают их навыки неподготовленной речи, дают мощный стимул к изучению языка, повышают познавательный интерес. Активные методы позволяют идеально совместить теорию с практикой, формируют знания по предмету, профессиональные навыки и умения.

Подводя итоги рассмотренных в статье основных моментов организации работы языкового клуба, подчеркнем, что мотивационным фоном является сама организационная форма деятельности – команды участников; актуальность и современность тем для обсуждений, дискуссий. Языковой клуб является ценным дополнением к основному курсу обучения английскому языку в вузе и вносит существенный вклад в развитие способностей участников клуба к межкультурной коммуникации и международному сотрудничеству.

Литература

1. Година, А.Б. Студенческий английский клуб как инновационная структура в системе в системе дополнительного языкового образования. Вопросы теории и практики / А.Б. Година. – Тамбов: Грамота, 2016. № 4(58): в 3-х ч. www.gramota.net/materials/2/2016/4-2/56.html
2. Дашкевич Л.Ф. Тренинг в профессиональной подготовке учителя иностранного языка. (Учебно-методическое пособие) / Л. .Ф. Дашкевич. – Барнаул: АлтГПА, 2009. – 65 с.
3. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб: Союз, 2001. – 291 с., стр 150

4. Макшанов, С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
5. Петровская, Л.А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – 686 с.
6. <https://cyberleninka.ru/article/n/diskussionnye-metody-aktivnogo-obucheniya>
7. <https://infopedia.su/22x8741.html>
8. <https://infourok.ru/metody-raboty-v-treninge-5727754.html>
9. <https://putriamilia.wordpress.com/cooperative-language-learning/>
10. Сысоев, П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур: монография. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001. – 145 с.
11. Сысоев, П.В. Концепция языкового поликультурного образования: дис. ... д-ра пед. наук / П.В. Сысоев. – М., 2004. – 546 с.

THE ORGANISATION OF THE ENGLISH SPEAKING CLUB AT THE UNIVERSITY

Dashkevich L.F., Podolskaya O.V., Kozina O.V., Surdina E.V.

Altai State Medical University; Polzunov Altai State Technical University, Altai State Pedagogical University

The article is devoted to the idea of creating an English-speaking club at a university. It aims to examine the possible methods of organizing meetings of the club. In particular, we view the methods of active learning and technology of Cooperative Learning. We have analyzed such active methods of work as group discussion,

role-playing and situation analysis. We are also consider the training program "Dialogue of Cultures", which we use as part of the work of the English-Speaking club.

Keywords: English-speaking club, methods of active learning, Cooperative Learning, group discussion, role-playing, situation analysis, intercultural communication training.

References

1. Godina, A.B. Student English Club as an Innovative Structure in the System of Supplementary Language Education. Theoretical and Practical Issues / A.B. Godina. – Tambov: Gramota, 2016. No. 4 (58): in 3 parts. www.gramota.net/materials/2/2016/4-2/56.html
2. Dashkevich, L.F. Training in the Professional Preparation of a Foreign Language Teacher. (Educational and Methodological Manual) / L.F. Dashkevich. – Barnaul: AltGPA, 2009. – 65 p.
3. Elizarova, G.V. Culture and Teaching Foreign Languages / G.V. Elizarova. – SPb: Soyuz, 2001. – 291 p., p. 150
4. Makshanov, S.I. Psychology of training: Theory. Methodology. Practice. – SPb: Obrazovanie, 1997. – 238 p.
5. Petrovskaya, L.A. Communication – competence – training: selected works. – М.: Smysl, 2007. – 686 p.
6. <https://cyberleninka.ru/article/n/diskussionnye-metody-aktivnogo-obucheniya>
7. <https://infopedia.su/22x8741.html>
8. <https://infourok.ru/metody-raboty-v-treninge-5727754.html>
9. <https://putriamilia.wordpress.com/cooperative-language-learning/>
10. Sysoev, P.V. Cultural self-determination of the individual in the context of the dialogue of cultures: monograph. – Tambov: TSU Publishing House, 2001. – 145 p.
11. Sysoev, P.V. The concept of linguistic multicultural education: dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences / P.V. Sysoev. – М., 2004. – 546 p.

Использование коммуникативно-когнитивного подхода в обучении иноязычной грамматике

Рассада Светлана Анатольевна,

к.п.н., доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»
E-mail: rassada55@gmail.com

Статья теоретического характера посвящена проблеме формирования иноязычных грамматических навыков учащихся. В статье описывается роль когнитивных возможностей в процессе развития рецептивных и продуктивных грамматических навыков и, соответственно, обосновывается необходимость использования коммуникативно-когнитивного подхода. Сделан вывод о существующих попытках практикующих учителей приблизить процесс обучения иностранному языку к реальной коммуникации, учитывая когнитивный фактор, привлекая сознание учащихся к процессу построения предложений на иностранном языке. Предложены комплексы упражнений, направленные на формирование и развитие рецептивных и продуктивных навыков учащихся. Разработаны рекомендации учителям для эффективного обучения грамматике с опорой на коммуникативно-когнитивный подход.

Ключевые слова: рецептивные грамматические навыки, продуктивные грамматические навыки, коммуникативно-когнитивный подход.

На современном этапе развития методической мысли существует три базовых подхода к обучению: системно-деятельностный, личностно-ориентированный и коммуникативно-когнитивный. Системно-деятельностный подход подразумевает формирование у учащихся универсальных учебных действий, а структура урока иностранного языка включает в себя следующие элементы: создание проблемной ситуации учителем, принятие ситуации учащимися, совместное определение проблемы, осуществление самостоятельного поиска учащимися под управлением учителя, совместное обсуждение результатов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов)[3]. Личностно-ориентированный подход подразумевает учет индивидуальных особенностей учащихся. При этом все учащиеся рассматриваются как личности со своими интересами и склонностями. Элементы урока в рамках данного подхода включают в себя преимущественно самостоятельность учащихся, опору на их личностный, жизненный опыт, социокультурные особенности, эмоциональное состояние учащихся, их морально-этические ценности (В.В. Сериков, В.И. Данильчук, В.В. Зайцев, Е.В. Бондаревская, А.В. Зеленцова, И.С. Якиманская, С.А. Комиссарова, А.А. Плигин, А.В. Вильвовская, М.М. Балашов, М.И. Лукьянова и др.)[3]. Коммуникативно-когнитивный подход реализуется на уроке посредством следующих элементов: высокая речемыслительная активность всех учащихся; учащиеся овладевают единицами языка в том виде, в каком они функционируют, всё, о чем речь идет на уроке, должно касаться учащихся, учителя, их взаимоотношений; все используемые на уроке материалы должны соответствовать принципу новизны. Коммуникативно-когнитивный подход базируется на двух элементах: коммуникативный и когнитивный. Коммуникативный направлен на то, чтобы научить учащихся непринужденно ориентироваться в иноязычном сообществе в любых языковых ситуациях (Е.И. Пассов), а когнитивный призван сформировать у учащихся представление о системе иностранного языка (Джордж Миллер, Герберт Саймон, Аллен Ньюэлл, Ноам Хомский) [5].

Согласно трактовке А.Н. Щукина, когнитивный подход предполагает как «осознанное понимание учащимися единиц языка благодаря соответствующим пояснениям, так и формирование способности объяснять выбор и употребление изучаемых языков единиц в процессе общения» [1].

По мнению ряда ученых, объединение этих двух элементов ведет к более целостному усвое-

нию иностранного языка. Далее в статье речь пойдет о применении коммуникативно-когнитивного подхода в процессе формирования иноязычных грамматических навыков учащихся.

Для того, чтобы выяснить насколько широко данный подход применяется учителями-практиками, мы предложили 20 учителям гимназий г. Омска ответить на ряд вопросов анкеты: известно ли учителям об особенностях данного подхода, о трудностях, связанных с его применением, о том, насколько активно учителя применяют данный подход, применяют ли его при обучении грамматике, каким образом. Результаты анализа полученных данных показали, что подход учителям знаком и на занятиях применяется, так как, по мнению учителей, на каждом уроке необходимо сочетать, с одной стороны, попытку приблизить процесс обучения иностранному языку к реальной коммуникации, а, с другой стороны, учитывать когнитивный фактор, привлекая сознание учащихся к процессу построения предложений на иностранном языке.

По нашему мнению, применение коммуникативно-когнитивного подхода при обучении грамматике предполагает: 1) формирование и развитие языковых: грамматических, лексических и фонетических навыков учащихся во взаимосвязи, 2) использование парной, групповой работы на занятиях, 3) применение аудио-визуальных средств в процессе обучения, 4) использование переводного средства семантизации языковых единиц, 5) самостоятельную работу учащихся над языковыми, условно-речевыми и речевыми грамматическими упражнениями для осознанного овладения языковым материалом.

Приведем пример процесса формирования и развития рецептивных (связанных с узнаванием) грамматических навыков с опорой на коммуникативно-когнитивный подход и на стадии, выделенные С.Ф. Шатиловым. На первой, ориентировочно-подготовительной стадии, целью которой является восприятие и понимание грамматических структур, учащимся можно предложить: а) прочесть текст с подчеркнутыми структурами, объяснить их функции; б) классифицировать фразы с опорой на грамматические признаки; в) сопоставить предложения с образцом для понимания того, как образуется структура. На второй, стереотипизирующе-ситуативной стадии, целью которой является различение грамматических структур и их интерпретация, в качестве упражнений учащимся можно предложить: а) найти ошибки в предложениях, исправить их; б) выявить предложения с правильными и неправильными грамматическими конструкциями; в) перевести предложения; г) заполнить пропуски в предложениях, используя соответствующие грамматические формы. На третьей, варьирующе-ситуативной стадии, целью которой является применение на практике и автоматизация грамматических структур, учащимся можно предложить: а) придумать свои предложения, используя изученные грамматиче-

ские структуры; б) составить и разыграть диалоги с использованием изученных грамматических конструкций; в) распознать грамматические структуры в аудио, видеоматериалах; г) прочесть текст с грамматическими структурами и ответить на вопросы по содержанию[4].

Необходимо подытожить, что формирование рецептивных грамматических навыков на основе коммуникативно-когнитивного подхода подразумевает запоминание грамматических структур, для понимания грамматических форм во время аудирования и чтения нужно научиться: распознавать грамматическую структуру по отдельным признакам, соотносить форму и значение, отличать грамматическую форму от омонимичных форм.

Далее приведем пример процесса формирования и развития продуктивных грамматических навыков с опорой на коммуникативно-когнитивный подход и на стадии, выделенные С.Ф. Шатиловым. На ориентировочно-подготовительной стадии, цель которой состоит в осознании и запоминании грамматической структуры, учащимся можно предложить: а) изучить правила и примеры использования грамматических структур; б) сравнить ситуации, найти общее и отличительное в значении грамматических форм. На стереотипизирующе-ситуативной стадии, целью которой является механическое и контролируемое использование грамматической структуры, учащимся можно предложить: а) переписать предложения, прочесть предложения хором, повторить предложения вслед за диктором; б) раскрыть скобки, употребив соответствующую грамматическую структуру; указать ситуации из ряда приведенных, где может быть употреблена изучаемая грамматическая структура; в) составить предложения с помощью подстановочной таблицы; г) перевести предложения с родного языка на иностранный, сосредоточившись на грамматике; д) дополнить таблицу своими примерами. На варьирующе-ситуативной стадии, цель которой состоит в развитии грамматического навыка, автоматизации и интеграции, учащимся можно предложить: а) составить диалогические/монологические высказывания в ситуациях общения; б) пересказать текст либо изложить содержание прочитанного /прослушанного текста; в) включить в беседу изученный грамматический материал; г) написать короткое сочинение с использованием изученной конструкции; д) поучаствовать в грамматически направленной ролевой игре.

В качестве рекомендаций по формированию продуктивных грамматических навыков учителям можно предложить:

- 1) давать общую установку на функциональную направленность изучаемой грамматической структуры (Например: Сегодня мы узнаем как нужно говорить, если...);
- 2) использовать учебно-речевые ситуации, типичные для функционирования изучаемой грамматической структуры, контекст с приме-

- рами из жизни учащихся, делая материал понятным, запоминающимся;
- 3) включать интерактивные задания, такие как ролевые игры и диалоги, чтобы учащиеся практиковали грамматические структуры в процессе реального общения;
 - 4) использовать учебные фильмы, таблицы, схемы, картинки, фотографии, планы, изображающие фрагменты действительности для наглядного представления грамматических времен и правил;
 - 5) предлагать учащимся разыгрывать речевые поступки, предварительно ознакомившись с условиями и сведениями об участниках общения;
 - 6) представлять учащимся много возможностей для практики, включая домашние задания с опорой на онлайн-ресурсы;
 - 7) давать обратную связь, указывая на ошибки, объясняя, как их избежать;
 - 8) включать лингвострановедческие элементы, чтобы учащиеся могли лучше понять контекст использования различных грамматических конструкций;
 - 9) включать грамматические игры, конкурсы для повышения привлекательности процесса обучения;
 - 10) внедрять образовательные технологии: приложения, онлайн-платформы для дополнительной практики учащихся и самостоятельного изучения грамматических явлений;
 - 11) учитывать индивидуальные особенности учащихся, их уровень знаний, адаптируя содержание материала, темп обучения [2].

Объектами контроля при коммуникативно-когнитивном подходе обучения продуктивной грамматике являются навыки и умения учащихся пользоваться языком практически, как средством общения (коммуникативный элемент), оперировать грамматическими структурами в речевой деятельности. Показателями же сформированности продуктивных грамматических навыков выступает быстрота и безошибочность в употреблении грамматики (когнитивный элемент).

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – Москва: ИКАР, 2009–152 с.
2. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова И.С. Настольная книга преподавателя иностранного языка – Мн.: Выш. шк., 1996. – 522с.

3. Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
4. Петрова И.М. Развитие когнитивных способностей учащихся при обучении грамматике английского языка на материале теории классов / И.М. Петрова, Ю.И. Апарина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 5. – С. 61–65.
5. Синева А.Д. Обучение учащихся средней школы иностранному языку в рамках коммуникативно-когнитивного подхода / А.Д. Синева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2020. – № 3. – с. 91.

THE USE OF A COMMUNICATIVE AND COGNITIVE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR

Rassada S.A.

Omsk State University named after F.M. Dostoevsky

This theoretical article is devoted to the problem of the formation of foreign language grammatical skills of students. The article describes the role of cognitive abilities in the process of developing receptive and productive grammatical skills and, accordingly, substantiates the need to use a communicative and cognitive approach. The conclusion is made about the existing attempts of practicing teachers to bring the process of teaching a foreign language closer to real communication, taking into account the cognitive factor, attracting the consciousness of students to the process of constructing sentences in a foreign language. Sets of exercises aimed at the formation and development of receptive and productive skills of students are proposed. Recommendations have been developed for teachers to effectively teach grammar based on a communicative and cognitive approach.

Keywords: receptive grammatical skills, productive grammatical skills, communicative and cognitive approach.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts [Text] / E.G. Azimov, A.N. Shchukin – Moscow: ICARUS, 2009–152 p.
2. Maslyko E.A., Babinskaya P.K., Budko A.F., Petrova I.S. The handbook of a foreign language teacher – Mn.: Vysh. shk., 1996. – 522c.
3. Mirolubov A.A. Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity / Ed. by A.A. Mirolubov. – Obninsk: Titul, 2010. – 464 p.
4. Petrova I.M. The development of cognitive abilities of students in teaching English grammar based on the theory of classes / I.M. Petrova, Yu.I. Aparina // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. – 2018. – No. 5. – pp. 61–65. 5.
5. Sineva A.D. Teaching secondary school students a foreign language within the framework of a communicative and cognitive approach / A.D. Sineva // ASOU Conference: collection of scientific papers and materials of scientific and practical conferences. – 2020. – No. 3. – p. 91.

Методики обучения гуманитарным дисциплинам, формирующие условия развития ценностной ориентации патриотизма у курсантов военных вузов

Сметанкина Людмила Васильевна,

доктор философских наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГКВОВУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного» МО РФ
E-mail: lsmetankina.umo@mail.ru

В статье раскрыта сущность формирования патриотизма как ценностной ориентации курсантов военных вузов. Автором отмечена важность и многогранность формирования и развития патриотизма. Патриотизм является одной из определяющих ценностных ориентаций в структуре личности курсантов военных вузов. В ходе изучения гуманитарных дисциплин целесообразно использовать приемы и методы военно-политической работы, направленные на формирование и развитие патриотизма курсантов. Цель статьи заключается в определении особенностей процесса формирования патриотизма курсантов военных вузов. В качестве задач исследования выступили: определение сущности патриотизма, рассмотрение особенностей формирования патриотизма в ходе изучения гуманитарных дисциплин в военных вузах, определение критериев сформированности патриотизма. В статье выявлены факторы, влияющие на эффективность формирования патриотизма, а также определены задачи, способствующие развитию патриотических ценностей курсантов военных вузов. Автором определены шаги, которые необходимо предпринять для формирования курсантов военных вузов, рассмотрены основные формы развития патриотизма, а также выделены методики обучения, способствующие наиболее эффективному формированию патриотизма. Дальнейшее исследование рассматриваемой темы должно быть основано на комплексном подходе, сочетающем различные методы и средства воспитания.

Ключевые слова: патриотизм, ценностные ориентации, курсанты, гуманитарные дисциплины, образовательный процесс.

Введение

Современная педагогика и система высшего образования уделяют особое внимание формированию и развитию патриотических ценностей у молодого поколения, определяемых как «понятные для отдельного человека и общества в целом установки, идеалы и нравственные ориентиры, формирующие и выражающие преданность гражданина своей стране и ее интересам» [14, с. 5–6]. Патриотическое воспитание «чрезвычайно важно» [15], оно призвано оперативно и адекватно реагировать на внешнеполитические проблемы и обострение межгосударственных противоречий, стремление разрушить традиционные ценности и насадить чуждые нравственно-поведенческие модели, фальсифицировать мировую историю и принизить в ней роль и место России, реабилитировать фашизм.

Проблема формирования патриотизма как ценностной ориентации курсантов военных вузов находит свое отражение в российском законодательстве (например, в п. 2 ст. 2, ст. 12.1 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [8], ст. 14 Федерального закона Российской Федерации «О воинской обязанности и военной службе» [11], Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [12], Распоряжении Правительства Российской Федерации «Об утверждении Концепции федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2030 года» [9], Распоряжении Правительства РФ «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [10]), указывающем на необходимость проведения систематических мероприятий по патриотическому воспитанию граждан.

Патриотизм, как общественное явление, связан с эмоциональными проявлениями человека через любовь к Родине, развитие духовно-нравственных ориентиров личности. В то же время деятельностные особенности патриотизма связаны со стремлением личности защищать свои ценности и убеждения, свои традиции [16].

Несмотря на существующие педагогические подходы и приемы, проблемы механизма формирования патриотизма как ценностной ориентации курсантов военных вузов в ходе изучения гуманитарных дисциплин остаются не до конца раскрытыми.

Материалы и методы исследования

Методологической основой статьи послужили действующие нормативно-правовые акты, а также пул научных публикаций (С.А. Гончаров [2], А.А. Калашников [3], Я.В. Орехов [13], К.В. Романов [16] и др.) по проблеме формирования патриотизма как ценностной ориентации курсантов военных вузов.

Методами исследования выступили: анализ и синтез, а также метод научно-теоретического обзора.

Результаты и обсуждения

Необходимость развития системы патриотического воспитания россиян, прежде всего молодого поколения, обусловлена происходящими значительными социально-экономическими и внешнеполитическими изменениями. Сегодня система подготовки будущих офицеров серьезно переосмысливается, особое внимание уделено патриотическому воспитанию, причина – жизнь в обществе потребления с характерным для него приоритетом материальных ценностей, отодвигающих на второй план идеи служения Родине.

Патриотическое воспитание является приоритетной задачей государства [1, 17]. Перед системой высшего военного образования стоит острый вопрос о патриотическом воспитании будущих офицеров, которое должно носить систематический и комплексный характер. Особая роль в его решении отведена гуманитарным дисциплинам. Содержание рабочих программ этих дисциплин включает темы патриотического содержания, что приводит к преемственности поколений, к духовному развитию молодежи, т.е. формирует патриотическое сознание и патриотическую культуру, и, безусловно, мотивирует ее по укреплению национальной безопасности российского государства, т.е. формирует гражданственность и патриотическое поведение.

Традиции и моральные установки, сформированные в процессе культурно-исторического развития России, определяют моральные ориентиры личности курсантов военных вузов. Патриотизм как ценностная ориентация, образ жизни проявляется в успешном освоении курсантами учебных дисциплин, умении устанавливать и поддерживать дружеские отношения в курсантской среде с учетом условий и требований воинской жизнедеятельности и специфических мотивов общения. Особенности военной службы обуславливают формирование и развитие патриотизма как базовой духовной ценности.

По мнению Я.В. Орехова, военно-профессиональная компетентность курсантов военных вузов заключается не только в готовности выполнять поставленные задачи, но и является неотъемлемым личностным качеством [13].

Развитие патриотизма осуществляется посредством обучения, участия в военно-патриотических мероприятиях, развития стойкости и упорства ха-

рактера, соблюдения воинской дисциплины и требований общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации. Формирование патриотизма как ценностной ориентации курсантов военных вузов в ходе изучения гуманитарных дисциплин базируется на [18]:

- совокупности методологических подходов, определяющих системное развитие и личностную ориентацию процесса обучения;
- принципах единства, рациональности и адекватности построения учебно-воспитательного процесса;
- организации и проведении патриотических мероприятий.

Критериями сформированности патриотизма как ценностной ориентации курсантов военных вузов могут являться [3]:

- высокий уровень интереса к отечественной истории, национальной культуре и искусству;
- высокий уровень гражданской ответственности и дисциплинированности;
- принятие активного участия в патриотических мероприятиях.

Включение в учебные программы гуманитарных дисциплин дополнительных материалов по патриотическому воспитанию способствует развитию социально важных качеств курсантов, формированию и укреплению патриотических чувств, а также развивает общую систему мировоззрения личности курсанта.

Среди факторов, влияющих на эффективность формирования патриотизма при изучении гуманитарных дисциплин, можно отметить:

- полноту раскрытия вопросов патриотизма в учебной литературе по гуманитарным дисциплинам;
- уровень качества образовательных программ;
- социально-политические условия в стране;
- технологии обучения.

Целесообразно регулярно обновлять учебный материал дисциплин, освещающий темы патриотизма, внедрять актуальную информацию (примеры в ходе СВО на Украине) на занятиях, а также использовать внеаудиторную деятельность для развития патриотических качеств у курсантов.

Задачами формирования патриотизма курсантов военных вузов являются [4]:

- расширение спектра рассматриваемых проблем в учебных курсах гуманитарных дисциплин, касающихся патриотических ценностей (любовь к Родине, своему народу, уважение к государственным символам и праздничным датам, знание истории России, положительное отношение к службе, почтение к традициям и др.);
- оптимизация структуры учебного процесса, обусловленная междисциплинарным подходом, используемым в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. Основная цель обучения состоит в формировании и развитии профессионально-важных навыков, что отодвигает задачу формирования патриотиз-

ма на задний план. В настоящее время военнополитическая работа проводится посредством преподавания гуманитарных дисциплин и внеаудиторной деятельности, что не позволяет говорить о целостном процессе формирования патриотизма курсантов военных вузов;

- развитие используемой методики обучения. Совмещение роли преподавателя-предметника и воспитателя патриотических ценностей обуславливают необходимость выстраивания учебного процесса, основанного на взаимодействии преподавателя и курсантов. Использование интерактивных методов обучения в ходе освоения гуманитарных дисциплин помогает пробудить интерес обучающихся к учебному материалу, стимулирует формирование у курсантов собственной позиции по рассматриваемым вопросам и умение ее отстаивать, активизирует их взаимодействие между собой и преподавателем, обучает командной работе...;
- расширение спектра используемых средств воспитания и обучения курсантов, направленных на духовно-нравственное развитие;
- развитие системы патриотического воспитания.

Решение указанных задач позволит повысить эффективность процесса преподавания гуманитарных дисциплин в военных вузах, а также будет способствовать формированию патриотизма как комплекса жизненно важных ценностей.

Конкретными шагами формирования и развития патриотизма курсантов в ходе изучения гуманитарных дисциплин являются [5, 7]:

- создание педагогических условий формирования патриотизма;
- учет влияния особенностей учебного процесса (например, весьма интенсивный характер учебного процесса ввиду жестко ограниченного лимита времени) на возможность использования материала патриотической направленности в процессе изучения гуманитарных дисциплин;
- повышение роли преподавателя в процессе формирования патриотизма;
- использование разнообразных средств и методов обучения в целях развития патриотизма курсантов.

Преподавание гуманитарных дисциплин предполагает обучение, в ходе которого наряду с достижением конкретной цели по той или иной теме дисциплины, должна быть достигнута еще одна – формирование патриотического качества у обучающихся. Поэтому преподавателю необходимо отбирать нужный материал (объем не должен перегружать курсантов), применять формы, средства, методы и приемы обучения и патриотического воспитания оптимальные, эффективные и разнообразные. Это гарантирует достижение поставленных целей. Стоит подчеркнуть, необходимы сильные объективные основания, которые детерминируют патриотизм, иначе патриотические симулякры приведут к формированию негативных качеств (например, притворству).

Наряду с традиционными технологиями обучения, весомо использование интерактивных, базирующихся на принципах равенства, диалогизма, сосуществования, вместо, соответственно, субординации, монологизма, произвола [6, с. 148]. Они стимулируют познавательную активность курсантов, мотивируют к саморазвитию и самообразованию. Задача преподавателя постоянно актуализировать учебный материал, ставить перед курсантами проблемные ситуации, связанные с духовно-нравственными ценностями, познаниями истории, культуры. Изучая гуманитарные дисциплины, курсанты приобретают умение устанавливать причинно-следственные связи, анализировать полученную информацию, обобщать разрозненные факты и делать соответствующие выводы. Одним из показателей формирования патриотических качеств является самостоятельная работа курсантов. Готовность к семинару, практическому занятию – свидетельство ответственности, следовательно, формирования гражданственности – патриотического качества.

Формами развития патриотизма могут выступать:

- мероприятия, проводимые в целях патриотического воспитания: круглый стол, дискуссия, олимпиада (по истории, философии, социологии);
- информирования о ходе СВО и др.

Выводы

Проведенное исследование позволяет говорить о том, что формирование патриотизма как ценностной ориентации представляет собой многокомпонентный, длительный процесс. Особая значимость патриотизма как ценностной ориентации заключается в расширении педагогической системы, содействующей личностному развитию курсантов военных вузов.

Гуманитарные дисциплины обладают достаточно широким спектром материалов, позволяющих формировать и развивать патриотизм у курсантов военных вузов. Свидетельством его уровня являются патриотическое сознание, патриотическая культура, патриотическое поведение и гражданственность выпускников военных вузов.

Литература

1. Волков С.А. Современные аспекты воспитания государственного патриотизма у курсантов военного вуза // Битва на Волге: Материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 80-летию начала Сталинградской битвы, Омск, 22 июля 2022 года / Под общей редакцией К.В. Костина. Омск: Омский государственный технический университет, 2022. С. 228–231.
2. Гончаров С. А., Тюрин В.Ю., Мирошников В.И. Приемы патриотического воспитания курсантов военного вуза // Современные нау-

коемкие технологии. – 2022. – № 11. – С. 133–137.

3. Калашников А. А., Яндаев С.А. Формирование патриотизма у курсантов в процессе учебной деятельности // Психолого-педагогические аспекты совершенствования подготовки студентов вуза: материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 23 декабря 2022 года. Том Часть 1. Новосибирск: Новосибирский государственный аграрный университет, 2023. С. 122–126.
4. Киндяков А. Н., Коноводченко С.А. Виды патриотизма и пути формирования у курсантов Военного института // Яковлевские чтения: Сборник научных статей II Межведомственной научно-практической конференции с международным участием: в 2 частях. Новосибирск, 21–22 марта 2023 года. Новосибирск, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2023. С. 138–144.
5. Кукса П.В. Воспитание патриотизма у курсантов военного вуза средствами русской литературы // Актуальные проблемы современной лингвистики: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Рязань, 25 мая 2021 года. Рязань. Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Рязанское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова» Министерства обороны Российской Федерации, 2021. С. 50–56.
6. Мазяева Е. А., Сметанкина Л.В. Интерактивные методы обучения в высшем учебном заведении как средство формирования профессиональных компетенций. Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 25 апреля 2024 г. Издво: Издательский дом «Среда», 2024. – С. 146–151.
7. Морозов В.Г. Основные положения воспитания патриотизма у курсантов военного вуза // Молодежь XXI века: шаг в будущее: Материалы XXIV региональной научно-практической конференции. В 4-х томах, Благовещенск, 18 мая 2023 года. Том 1. Благовещенск: Амурский государственный университет, 2023. С. 215–216.
8. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. от 23.12.2023) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru> (Дата обращения: 02.06.2024).
9. Об утверждении Концепции федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2030 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 февраля 2010 года № 134-р (в ред. от 30.10.2021 г.) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru> (Дата обращения: 02.06.2024).
10. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р. [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru> (Дата обращения: 02.06.2024).
11. О воинской обязанности и военной службе. Федеральный закон от 28.03.1998 № 53-ФЗ (в ред. от 23.03.2024 г.) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru> (Дата обращения: 02.06.2024).
12. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309. [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru> (Дата обращения: 02.06.2024).
13. Орехов Я. В., Уткин В.Е. Теоретический аспект процесса воспитания патриотизма у курсантов высших военных учебных заведений // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2021. Т. 3, № S (81). С. 61–65.
14. Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Методические рекомендации. Федеральное агентство по делам молодежи. – М. 2022. – 73.
15. Патриотическое воспитание молодежи чрезвычайно важно, заявил Путин // РИА новости. 14.12.2023. [Электронный ресурс] – URL: <https://ria.ru/20231214/putin-1915741023.html?ysclid=ly3cw23efh49079170> (Дата обращения: 30.05.2024).
16. Романов К.В. Воспитание патриотизма у курсантов высших военных заведений // Молодой ученый. 2024. № 5 (504). С. 178–181.
17. Сборник методических рекомендаций по организации военно-политической (политической) работы в войсках национальной гвардии Российской Федерации. М., 2021. 326 с.
18. Шемякин Г.П. Военно-патриотическое воспитание курсантов в ходе изучения философских и социально-гуманитарных дисциплин как основа формирования личности будущего офицера войск национальной гвардии // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2021. № 3 (16). С. 39–42.

METHODS OF TEACHING HUMANITARIAN DISCIPLINES THAT FORM THE CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF VALUE ORIENTATION OF PATRIOTISM IN CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES

Smetankina L.V.

Military Orders of Zhukov and Lenin Red Banner Academy of Communications named after Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny Ministry of Defense of the Russian Federation

The article discusses the essence of fostering patriotism as a core value orientation for cadets in military academies. The author emphasizes the importance and complexity of fostering and developing patriotism. Patriotism is considered one of the defining core values in the structure of cadets' personalities in military academies. In the course of studying humanitarian disciplines, it is advisable to use techniques and methods of military-political work aimed at the formation and development of patriotism in cadets. The aim of the article is to determine the features of the process of fostering patriotism in cadets of military academies. The research tasks included defining the essence of patriotism, examining the features of fostering patriotism during the study of humanities disciplines in military academies, and determining criteria for the formation of patriotism. The article identifies factors that influence the effectiveness of fostering patriotism, as well as tasks that contribute to the development of patriotic values among cadets in military academies. The author outlines steps that need to be taken to foster patriotism in cadets of military academies, discusses the main forms of developing patriotism, and highlights teaching methods that facilitate the most effective formation of patriotism. Further research on the topic should be based on a comprehensive approach, combining various methods and means of education.

Keywords: patriotism, value orientations, cadets, humanities disciplines, educational process.

References

1. Volkov S.A. Contemporary aspects of fostering state patriotism among cadets of a military university // *Battle on the Volga: Materials of the International Scientific-Practical Conference dedicated to the 80th anniversary of the beginning of the Battle of Stalingrad, Omsk, July 22, 2022* / Ed. by K.V. Kostin. Omsk: Omsk State Technical University, 2022. P. 228–231.
2. Goncharov S. A., Tyurin V. Yu., Miroshnikov V.I. Techniques of patriotic education of cadets of a military university // *Modern high-tech technologies*. – 2022. – № 11. – P. 133–137.
3. Kalashnikov A. A., Yandaev S.A. Formation of patriotism among cadets in the process of educational activities // *Psychological-pedagogical aspects of improving the training of university students: materials of the interuniversity student scientific-practical conference with international participation, Novosibirsk, December 23, 2022*. Volume Part 1. Novosibirsk: Novosibirsk State Agrarian University, 2023. P. 122–126.
4. Kindyakov A. N., Konovalchenko S.A. Types of patriotism and ways of shaping them among cadets of the Military Institute // *Yakovlev Readings: Collection of scientific articles of the II Interdepartmental Scientific-Practical Conference with international participation: in 2 parts*. Novosibirsk, March 21–22, 2023. Novosibirsk, Novosibirsk Military Institute named after Army General I.K. Yakovlev of the National Guard Forces of the Russian Federation, 2023. P. 138–144.
5. Kuksa P.V. Patriotic education of cadets of a military university through Russian literature // *Current problems of modern linguistics: materials of the All-Russian scientific-practical conference*. Ryazan, May 25, 2021. Ryazan. Federal State Budgetary Military Educational Institution of Higher Education “Ryazan Higher Airborne Twice Red Banner Order of Suvorov Command School named after Army General V.F. Margelov” of the Ministry of Defense of the Russian Federation, 2021. P. 50–56.
6. Mazyayeva E. A., Smetankina L.V. Interactive teaching methods in higher education as a means of developing professional competencies. *Current issues in the humanities and social sciences: from theory to practice. Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference with international participation*. Cheboksary, April 25, 2024. Publisher: Publishing house “Sreda”, 2024. – P. 146–151.
7. Morozov V.G. Basic principles of fostering patriotism among cadets of a military university // *Youth of the XXI century: a step into the future: Materials of the XXIV regional scientific-practical conference*. In 4 volumes, Blagoveshchensk, May 18, 2023. Volume 1. Blagoveshchensk: Amur State University, 2023. P. 215–216.
8. On Education in the Russian Federation. Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FL (as amended on 23.12.2023) [Electronic resource] // Official Internet Portal of Legal Information. – Access mode: <http://www.pravo.gov.ru> (Accessed: 02.06.2024).
9. On the Approval of the Concept of the federal system for the preparation of citizens of the Russian Federation for military service until 2030: Order of the Government of the Russian Federation of February 3, 2010 No. 134-r (as amended on 30.10.2021) [Electronic resource] // Official Internet Portal of Legal Information. – Access mode: <http://www.pravo.gov.ru> (Accessed: 02.06.2024).
10. On the Approval of the Strategy for the development of education in the Russian Federation until 2025. Order of the Government of the Russian Federation dated 29.05.2015 No. 996-r. [Electronic resource] // Official Internet Portal of Legal Information. – Access mode: <http://www.pravo.gov.ru> (Accessed: 02.06.2024).
11. On Military Duty and Military Service. Federal Law of 28.03.1998 No. 53-FL (as amended on 23.03.2024) [Electronic resource] // Official Internet Portal of Legal Information. – Access mode: <http://www.pravo.gov.ru> (Accessed: 02.06.2024).
12. On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the perspective up to 2036. Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2024 No. 309. [Electronic resource] // Official Internet portal of legal information. – Access mode: <http://www.pravo.gov.ru> (Accessed: 02.06.2024).
13. Orekhov Ya. V., Utkin V.E. Theoretical aspect of the process of fostering patriotism among cadets of higher military educational institutions // *Current issues of humanitarian and socio-economic sciences*. 2021. Vol. 3, No. S (81). P. 61–65.
14. *Fundamentals of Patriotic Education of Citizens of the Russian Federation. Methodological Recommendations*. Federal Agency for Youth Affairs. – M. 2022. – 73.
15. Patriotic education of youth is extremely important, Putin said // *RIA Novosti*. 12/14/2023. [Electronic resource] – URL: <https://ria.ru/20231214/putin-1915741023.html?ysclid=ly-3cw23efh49079170> (Accessed: 30.05.2024).
16. Romanov K.V. Fostering patriotism among cadets of higher military institutions // *Young Scientist*. 2024. No. 5(504). P. 178–181.
17. *Collection of methodological recommendations on the organization of military-political (political) work in the troops of the national guard of the Russian Federation*. Moscow, 2021. 326 p.
18. Shemyakin G.P. Military-patriotic education of cadets during the study of philosophical and socio-humanitarian disciplines as the basis for shaping the personality of a future officer of the national guard troops // *Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of the National Guard Troops*. 2021. No. 3 (16). P. 39–42.

Образ и судьба Американского Юга в романе М. Митчелл «Унесенные ветром»

Смирнов Сергей Владимирович,

Кандидат философских наук, доцент, кафедра философии и социологии, Елабужский институт, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: sunstability@yandex.ru

Ибрагимова Эльмира Рашитовна,

Кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и литературы, Елабужский институт, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: elmira915@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению цивилизационных особенностей Американского Юга – субрегиона в составе США, характеризующегося своеобразием темперамента и образа жизни населяющих его людей, характеры и судьбы которых описаны в романе американской писательницы М. Митчелл «Унесенные ветром». В лице героев романа автор рассматривает особенности характера и темперамента южан, их образа жизни, отношение к рабству. Описываются тяготы и невзгоды, выпавшие на долю героев произведения в ходе гражданской войны, характеризуются ее последствия. В завершении исследования делается вывод о значимости романа М. Митчелл как произведения, дающего читателю возможность ознакомиться с жизнью и нравами людей, проживающих в южных штатах США в период, предшествующий Гражданской войне и последующей затем реконструкции Юга.

Ключевые слова: Американский Юг, характер, темперамент, рабство, Гражданская война.

В июне 1936 года вышел роман американской писательницы Маргарет Митчелл «Унесенные ветром». Произведение посвящено описанию событий, имевших место в эпоху гражданской войны между Севером и Югом (1861–1865 гг.) и последующей Реконструкции.

События романа посвящены, в основном, описанию жизни и судьбы американских плантаторов в период крушения цивилизации «Старого Юга».

«Старый Юг» или «Американский Юг» – обширный субрегион в составе США, основой экономики которого являлось плантационное хозяйство, связанное с выращиванием таких тепло- и влаголюбивых культур, как табак, рис и хлопчатник.

В мире не так много регионов, которые были бы столь же воспеты и окружены множеством легенд.

Юг – это аристократы-плантаторы и рабы, это бескрайние хлопковые поля, жаркое солнце, крики надсмотрщиков и вечерние мелодии банджо [1].

Южане – это галантные, изысканные джентльмены, жизнь которых проходит в неспешных беседах на фоне роз и магнолий и ухаживаниях за дамами. Мужчины Юга драчливы, хвастливы, любят выпить и отстоять свою честь на дуэлях. Дамы – скромные особы, непременно краснеющие, услышав неприличные слова, на которые щедры не всегда трезвые южные джентльмены, проводящие жизнь в заботе о хозяйстве, чтении дамских романов и воспитании детей [2].

Плантаторы по-отечески заботятся о рабах – предоставляя им кров, пищу и одежду, в случае необходимости – оказывающие медицинскую помощь заболевшим [3, с. 97]. Ни о каких телесных наказаниях и расправах, картины которых, в частности, описаны в романе Г. Бичер-Стоу «Хижина дяди Тома», не может быть и речи. Это фантазии северян-аболиционистов, стремящиеся в своих корыстных интересах разрушить легенду Старого Юга.

Помимо аристократов-плантаторов и рабов на Юге существует и «третье сословие» – белые бедняки, презрительно называемые «белой швабью». К ним относятся фермеры, имеющие одного-двух рабов, либо вовсе не имеющие их, зарабатывающие на жизнь собственным трудом.

Маргарет Митчелл, родившаяся в Атланте (штат Джорджия) в 1900 году, имела прекрасное представление о Легенде Юга, тем более что оба ее деда сражались за Конфедеративные штаты Америки – государство, образовавшееся в результате сецессии южных штатов, существовавшее с 1861 по 1865 годы.

Особенностью романа М. Митчелл является его некоторая биографичность. Картины жизни Юга,

события гражданской войны и последовавшей за ней реконструкции описываются предельно четко и ярко, словно автор был очевидцем данных событий. Это, видимо, связано с тем, что в период детства и юношества писательницы еще были живы воспоминания о героическом прошлом Юга, тем более что к этому времени сохранилось достаточное количество очевидцев данных событий.

Картины жизни плантаторского общества писательница воссоздает, следуя сложившемуся в умах соотечественников позитивному образу Юга. «Юг в те дни процветал. Весь мир требовал хлопка, и девственная, плодородная земля графства рождала его в изобилии. <...> Эта уверенность в завтрашнем дне породила неуемную жажду жизни, алчную тягу ко всем ее благам, и жители графства со страстью <...> предавались радости бытия. У них было уже достаточно денег и рабов, чтобы хватало времени и на развлечения, а развлекаться они любили» [4, с. 63]. В этих словах перед читателем предстает образ жителя Юга – человека, с наслаждением предающегося радостям жизни. Для мужчин – это вино, карты, лошади, охота. Для женщин – светские приемы, балы, наряды и новости.

Несмотря на большое количество свободного времени, позволяющего заниматься самообразованием, многие южане невежественны. Это касается главной героини романа – Скарлетт О’Хара, ее отца Джеральда, братьев Тарлтонов. Невежество не считается пороком, напротив, им даже гордятся. Так, во время разговора со Скарлетт, влюбленной в Эшли Уилкса – южного джентльмена, увлеченного музыкой, книгами и искусством, отец говорит о нем как о странном человеке, не похожем ни на одного из жителей округа. «...Скажи мне доченька, скажи, положи руку на сердце, ты что-нибудь понимаешь во всей этой галиматье, которую он несет про книжки, музыку, стихи, картины и прочую чепуховину?» [4, с. 39].

Праздность жизни плантаторов, благодаря рабам избавленных от физического труда, породила гедонизм, снижала жизнестойкость. Необразованность воспитывала наивность, оторванность мышления от жизненных реалий.

«Мы разобьем их за один месяц. ...Да один южанин стоит двадцати янки. ...Мы их так проучим, они нас долго не забудут...» – такие разговоры велись в усадьбе Уилксов незадолго до начала гражданской войны [4, с. 117].

Описанные качества вызывали тревогу у рационально мыслящих людей, иллюстрировали неизбежность гибели Юга. Осознание подобного исхода читатель видит в словах Ретта Батлера: «Весь уклад жизни нашего Юга... – такой же анахронизм, как феодальный строй Средних веков. И достойно удивления, что этот уклад еще так долго продержался. Он обречен и сейчас идет к своему концу» [4, с. 265].

М. Митчелл создала в романе образ гордого, независимого Юга, который хотя и потерпел поражение в войне, но оказался несломленным. Уни-

кальность произведения в том, что автору удалось на страницах романа описать Юг как уникальную цивилизацию, разрушение которой стало тяжким испытанием для всех его жителей, сумевших, несмотря ни на что, вынести их с гордо поднятой головой.

В романе затрагивается и проблема рабства, хотя и не является центральной темой.

Образцом хозяина, рачительно заботившегося о рабах, является мать Скарлетт – Эллин О’Хара, полагающая, что рабы – это большие дети, нуждающиеся в заботе и хорошем обращении. «Будь тверда, но неизменно вежлива с теми, кто тебе служит, особенно с неграми», – наставляет она свою дочь [4, с. 468].

Подобное «отеческое» отношение к рабам, впрочем, определялось не человеческими качествами, а их высокой стоимостью. Раб – это выгодное вложение капитала. От его физической формы, работоспособности зависели доходы плантации, поэтому, описывая патриархальный быт рабов и их хозяев, М. Митчелл оказалась в плену иллюзий легенды Юга. Телесные наказания на Юге практиковались, но в довольно ограниченном масштабе – раб был слишком дорогой собственностью, чтобы обращаться с ним подобным образом. Доказательством этому является то обстоятельство, что после захвата Тары – плантации, принадлежащей семейству О’Хара, северянами, все рабы, за исключением домашней прислуги, разбежались.

Судьба американского Юга является центральной темой романа. Не случайным в этой связи является его название «Унесенные ветром». В произведении описывается трагедия крушения уникальной цивилизации, уклад которой, ценности, безвозвратно погибли, оказавшись унесенными «ветром истории».

Американский историк Шелби Фут в этой связи отмечает: «Любое понимание этой нации должно основываться на изучении Гражданской войны. <...> Гражданская война сделала нас такими, какие мы есть, определила наши хорошие и плохие стороны, и, если вы собираетесь постичь американский характер, вам совершенно необходимо изучить великую катастрофу XIX века. Это был перекресток нашего бытия, и этот перекресток был адским» [5, с. 4].

Гражданская война навсегда изменила облик США – их хозяйственный уклад, политическое устройство, психологию и менталитет. После гражданской войны начинается становление США как великой державы.

В романе М. Митчелл подробно описывает тяготы войны, неисчислимые беды, которые она принесла побежденному Югу. Особо подчеркивается трагедия разрушения образа жизни южан, которые после войны вынуждены были столкнуться с новой реальностью – реальностью, в которой не было светских приемов, балов и охоты, а лишь бесконечный, изматывающий труд, направленный

на физическое выживание бывших плантаторов, волею судеб превратившихся в фермеров.

Послевоенные события показали характер и стойкость одних, нашедших в себе силы приспособиться к новой реальности, безволие и пассивность других, оставшихся в плену южных иллюзий. Такова Скарлетт, изнеженное хрупкое создание, до войны не имевшая представления о том, как вести хозяйство, в одночасье, превратившаяся в деловую женщину, предпринимательская хватка которой позволила сохранить плантацию и обеспечить финансовое благополучие семьи. Таков Алекс Фонтейн, сын богатого плантатора, до войны проводивший время в пьянстве и охоте, после гибели отца и брата взвалившего на себя тяготы содержания семьи и дома, ставший прекрасным фермером в противовес опустившейся, обнищавшей Кэтлин Калверт, вышедшей замуж за бывшего управляющего, или Эшли Уилкса, проводящего свои дни в мечтах и в тоске по безвозвратно ушедшим временам, существующего за счет благотворительности влюбленной в него Скарлетт.

Гражданская война привела к разрушению хозяйственной системы Юга. Плантационное хозяйство, лишившись бесплатной рабочей силы, перестало быть экономически выгодным. Плантации превратились в небольшие фермы, на которых трудились их бывшие хозяева. Юг наводнился «саквожниками» – предпринимателями-янками, целью которых стало получение легкой наживы в условиях всеобщей экономической нестабильности. Обнищавшие плантаторы начинают вкладывать деньги в промышленность, банки, железные дороги. Таков Френк Кеннеди, открывший после войны скобяную лавку, Скарлетт, которая обзавелась двумя лесопилками.

После войны Юг проходит долгий и болезненный период реконструкции (1865–1877 гг.), в ходе которой осуществляется процесс реинтеграции южных штатов в единую хозяйственную систему США. Следствием реконструкции стало восстановление политического единства страны, разрушение рабовладельческого уклада Юга, начало индустриализации южных штатов [6, с. 80–88].

Таким образом, роман «Унесенные ветром» стал своеобразной эпопеей, описывающей судьбы героев – жителей Американского Юга.

Произведение автора дает возможность ознакомиться с ценностями и нравами южан, сформировать представление о навсегда исчезнувшем мире, окутанном завесой тайн и легенд. Роман иллюстрирует трагедию человеческих судеб, прошедших через горнило гражданской войны, дает возможность прикоснуться к ушедшей эпохе галантности – времени, когда достоинство человека определялось его отношением к ближнему, способностью чувствовать, сострадать и любить...

Литература

1. Супоницкая И.М. Американский Юг в романе М.Митчелл «Унесенные ветром» (наблю-

дения историка). – URL: <https://america-xix.ru/library/suponitskaia-scarlett/?ysclid=lrht8g8nqz97248029> (дата обращения: 17.01.2024).

2. Архангельская И.Б. Тема Американского Юга в романе М. Митчелл «Унесенные ветром» / И.Б. Архангельская // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2014. – № 3 (1). – С. 267–274.
3. Супоницкая И.М. Антиномия американского Юга: Свобода и рабство. Изд. 3-е стереотип / И.М. Супоницкая. – М.: ЛЕНАРД, 2019. – 232 с.
4. Митчелл М. Унесенные ветром: Роман: в 2 т. Т. 1 / М. Митчелл / Перевод с англ. Т. Озерская. – М.: Машиностроение, 1991. – 560 с.
5. Маль К.М. Гражданская война в США, 1861–1865: Развитие военного искусства и военной техники / К.М. Маль. – М.: ООО «Издательство АСТ»; Минск: Харвест, 202. – 529 с.
6. Смуц К. Гражданская война в США: История за час / К. Смуц; пер. с англ. С. Самуйлова. – М.: КоЛибри; Азбука-Аттикус, 2015. – 128 с.

THE IMAGE AND DESTINY OF THE AMERICAN SOUTH IN M. MITCHELL'S NOVEL "GONE WITH THE WIND"

Smirnov S.V., Ibragimova E.R.

Kazan (Volga Region) Federal University

The article is devoted to the consideration of the civilizational features of the American South – a subregion within the United States, characterized by the uniqueness of the temperament and way of life of the people inhabiting it, whose characters and destinies are described in the novel by the American writer M. Mitchell "Gone with the Wind". In the person of the heroes of the novel, the author considers the features of the character and temperament of the southerners, their way of life, attitude to slavery. The hardships and adversities that fell to the lot of the heroes of the work during the civil war are described, its consequences are characterized. In conclusion of the study, a conclusion is made about the significance of M. Mitchell's novel as a work that gives the reader the opportunity to get acquainted with the life and customs of people living in the southern states of the United States in the period preceding the Civil War and the subsequent reconstruction of the South.

Keywords: American South, character, temperament, slavery, civil war.

References

1. Suponitskaya I.M. American South in M. Mitchell's novel "Gone with the Wind" (observations of a historian). – URL: <https://america-xix.ru/library/suponitskaia-scarlett/?ysclid=lrht8g8nqz97248029> (accessed: 17.01.2024).
2. Arkhangel'skaya I.B. Theme of the American South in M. Mitchell's novel "Gone with the Wind" / I.B. Arkhangel'skaya // Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky, 2014. – No. 3 (1). – P. 267–274.
3. Suponitskaya I.M. Antinomy of the American South: Freedom and Slavery. 3rd ed. stereotype / I.M. Suponitskaya. – M.: LENARD, 2019. – 232 p.
4. Mitchell M. Gone with the Wind: A Novel: in 2 volumes. V. 1 / M. Mitchell / Translated from English by T. Ozerskaya. – M.: Mashinostroenie, 1991. – 560 p.
5. Mal K. The American Civil War, 1861–1865: The Development of Military Art and Military Equipment / K.M. Mal. – M.: ООО "AST Publishing House"; Minsk: Harvest, 202. – 529 p.
6. Smuts K. The American Civil War: History in an Hour / K. Smuts; trans. from English by S. Samoylova. – M.: KoLibri; Azbuka-Attikus, 2015. – 128 p.

Методология развития профессиональной лексической компетенции у будущих преподавателей иностранных языков

Хацаева Дзерасса Таузбековна,

Зав.кафедрой, доцент, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинская государственная медицинская академия»

E-mail: d.khatsaeva@yandex.ru

Сопоев Алан Юрьевич,

студент, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинская государственная медицинская академия»

E-mail: qwertydoc2019@yandex.ru

Цабиев Виталий Олегович,

студент, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинская государственная медицинская академия»

E-mail: vtsabi@bk.ru

В статье обсуждается методология развития профессиональной лексической компетенции у будущих преподавателей иностранных языков в ходе работы СНК кафедры иностранных языков. Лексическая компетенция – это способность человека понимать и использовать слова и словосочетания в языке. Она включает в себя: 1.Знание словарного запаса: количество и разнообразие слов, которые человек знает и может применять; 2.Умение применять слова в различных контекстах: это означает, что человек может правильно использовать слова в зависимости от ситуации и смысла; 3.Понимание значений слов: это как прямое значение слов, так и их переносные смыслы, синонимы и антонимы. Развитие лексической компетенции является важным аспектом обучения языку и способствует улучшению коммуникативных навыков. Одним из методов формирования профессиональной лексической компетенции у студентов является создание сложных педагогических ситуаций взаимодействия с использованием профессиональной лексики[1]. Профессорско-преподавательским составом кафедры иностранных языков СОГМА были разработаны сюжетные, тематические и актуализированные проблемные ситуации, связанные с профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: тематический план; учитель иностранного языка; лексический уровень; сложные тексты; тематические проблемные ситуации.

В области подготовки специалистов в сфере преподавания иностранных языков особое внимание уделяется профессиональной лексической компетенции. Это понятие охватывает совокупность теоретических знаний о лексических и речевых средствах языка, а также способность эффективно их использовать в процессе педагогической деятельности[5].

Профессионально-лексическая компетенция выступает важнейшим элементом коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка. Умение пользоваться профессионально ориентированной лексикой во многом определяет степень успеха в изучении иностранного языка, а также служит крайне необходимым условием для эффективного выполнения профессиональных задач в области иностранной речевой деятельности.

Эффективная деятельность преподавателя иностранного языка требует обширного знания лексики и умения применять её в процессе обучения. В практике преподаватель иностранного языка сталкивается с трудностями, такими как:

- Разнообразие уровней подготовки: учащиеся могут иметь разные уровни знаний, что требует индивидуального подхода.
- Мотивация студентов: поддержание заинтересованности и мотивации учащихся может быть сложной задачей.
- Культурные различия: понимание и учет культурных особенностей студентов необходимости провести занятия в таком формате, который будет понятен и интересен.
- Ошибки и страх говорить: многие студенты боятся допускать ошибки, что может снижать их уверенность и активность на занятиях.
- Необходимость активного использования языка: преподавателю часто нужно привлекать студентов к активной практике языка, что требует творчества и оригинальности.
- Ограниченность времени на занятия: зачастую не хватает времени, чтобы охватить весь материал, что усложняет процесс обучения.

Это приводит к подавлению конструктивного диалога с учащимися. Здесь проблемы не всегда связаны с учебным материалом. Эти пробелы требуют от преподавателей гибкости, креативности и постоянного саморазвития для повышения качества обучения. [7].

Профессорско-преподавательский состав кафедры иностранных языков СОГМА решил отправить 30 студентов в школы, расположенные на территории Северной Осетии, с целью получе-

ния навыков педагогической практики в области иностранного языка.

Анализ результатов показал, что будущим учителям не всегда удается эффективно использовать конкретные ситуации для спонтанной речи. Можно выделить 3 основные причины:

1. Отсутствие методических навыков: Некоторые студенты могут не иметь достаточных методических знаний о том, как создавать и использовать конкретные ситуации для активизации речи, что ограничивает их возможности в классе.

2. Неуверенность в своих знаниях: Будущие преподаватели могут испытывать неуверенность в своей подготовке и языковых навыках, что мешает им эффективно взаимодействовать с учениками и создавать ситуации для спонтанной речи.

3. Разнообразие уровней учащихся: Учитывать различные уровни знаний и умений учащихся бывает сложно, что мешает созданию универсальных ситуаций, подходящих для всех.

Для повышения эффективности преподавания будущим преподавателям важно развивать практические навыки, уверенность в использовании языка, а также методы создания разнообразных ситуаций для спонтанной речи. Это может включать участие в мастер-классах, семинарах, а также активное взаимодействие с языковым сообществом.

Сами студенты отмечали, что сталкиваются с определёнными трудностями при взаимодействии с классом и подчеркивали дефицит своего лексического запаса. Многие студенты не могли ответить на вопросы учеников.

Была изучена динамика критериев отбора текста, насколько хорошо студенты умеют быть адекватными партнёрами в общении при возникновении неловких ситуаций. Результаты тестирования свидетельствуют о низком уровне английского языка. Низкий уровень знаний английского языка у первокурсников может быть обусловлен рядом факторов, которые негативно влияют на их академическую успеваемость и уверенность в использовании языка. Вот некоторые из ключевых причин и возможные решения этой проблемы:

Причины:

1. Разнообразие образовательного фона:

– Студенты могут приходить из различных образовательных учреждений с разным уровнем преподавания английского языка, что ведет к неравномерному уровню знаний по поступлению в вуз.

2. Низкая мотивация:

– Отсутствие интереса к изучаемому языку или к культуре стран, где он используется, может приводить к снижению уровня знаний.

3. Методические недостатки:

– Использование устаревших или неэффективных методик обучения может не способствовать активному усвоению языка.

Возможные решения:

1. Индивидуализированный подход:

– Преподаватели могут проводить диагностику уровня знаний студентов и предлагать дополнительные занятия или материалы, соответствующие их нуждам.

2. Повышение мотивации:

– Введение интересных, актуальных тем для обсуждения и использование игровых методов обучения могут повысить мотивацию студентов.

3. Разнообразие методов обучения:

– Использование интерактивных методов (групповые проекты, обсуждения, ролевые игры) способствует более активному использованию языка в устной и письменной речи.

4. Регулярная практика:

– Создание условий для регулярного общения на английском языке, например, языковых клубов, онлайн-разговорных практик и т.д.

5. Поддержка и обратная связь:

– Обеспечение студентов регулярной обратной связью о их успехах и ошибках, чтобы они могли прогрессировать и не боялись ошибаться.

Работа над повышением уровня знаний английского языка у первокурсников требует комплексного подхода, включает как образовательные стратегии, так и поддержку со стороны учебных заведений и студентов.

Результаты тестирования изложены в виде диаграмм (рис. 1).

Умение быть адекватным речевым партнером при разрешении нестандартных ситуаций

■ Высокий уровень ■ Низкий уровень

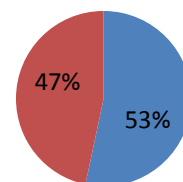


Рис. 1

Результаты педагогической практики: 14 человек (47%) не смогли правильно среагировать на ситуацию, когда ученик опоздал на урок. Ответы студентов: «Как здорово, что ты сегодня опоздал!», «Надеюсь, это последний раз, когда ты опаздываешь... в противном случае я не впущу тебя!». Студенты не проявили должной вербальной реакции, когда весь класс оказался не готов к занятию. Реакции первокурсников включали следующие фразы: «Прекрасно!», «Я их как-то накажу». Больше всего ошибок зафиксировано в заданиях, связанных с русско-английскими и англо-русскими эквивалентами школьной лексики. Студенты не смогли правильно перевести фразу «Не вертись» («Stop fidgeting!»), предлагая такие варианты, как «Не крутись вокруг», что неприемлемо в данном контексте. Также возникли трудности с фразами «Could I get past, please?» и «It de-

pend»». Почти треть опрошенных (8 студентов – 32%) считают, что английская фраза «It depends» имеет эквивалент «Это зависит», в то время как в школьном контексте более обоснованным и употребляемым являются эквиваленты «По-разному, кому как». В общем, в ответах был допущен целый ряд лексических, грамматических, орфографических и синтаксических ошибок. Таким образом, уровень владения иностранным языком у студентов 1 курса – А1, А2.

Основные элементы лексической компетенции следует закладывать в ученика на начальном этапе обучения, так как именно этот период является ключевым для освоения профессиональных знаний, что и гарантирует успешное освоение последующих ступеней образовательной программы.

Целью нашей педагогической практики является формирование профессиональной компетенции преподавателя, мы исходили из концепции «культуры как совокупности текстовой константы». Язык – это инструмент, через который в культуре закрепляются определенные ценности. Мы считаем, что усовершенствовать этот инструмент можно через работу с текстами, именно тогда и развивается профессиональная лексическая компетенция будущего педагога. Важным фактором, способствующим обогащению активного профессионального словаря будущего преподавателя выступает самостоятельное чтение, ориентированное на профессиональные аспекты.

Работа СНК кафедры иностранных языков СОГМА

Разработка критериев отбора текста – это важный этап при выборе материалов для обучения, чтения или исследования. Правильный отбор информации может существенно повысить интерес и уровень вовлеченности учащихся, а также улучшить их навыки понимания и анализа.

На студенческом научном кружке, зав. кафедрой иностранных языков Хацаевой Дз.Т. были разработаны следующие критерии отбора текста:

1. Уровень сложности
 - Лексический уровень: Текст должен соответствовать языковому уровню студентов, учитывая их словарный запас и грамматические знания.
 - Стилиевое разнообразие: Включение текстов различных жанров (художественная литература, научно-популярные статьи, публицистика и т.д.) может помочь развить разные навыки.
2. Тематика
 - Актуальность: Темы должны быть интересными и актуальными для студентов. Интересные и близкие к их жизни темы способствуют большей мотивации.
 - Разнообразие тем: Стимулирование интереса к различным культурным, социальным и эмоциональным вопросам, что может способствовать развитию критического мышления.
3. Мультимодальность
 - Интеграция различных форматов: Тексты могут дополняться визуальными материалами (иллю-

страциями, инфографикой) или аудио- и видеозаписями, что помогает создать более полное представление о теме.

4. Этические и культурные аспекты

- Чувствительность к культуре: Тексты не должны содержать стереотипов или предвзятостей относительно различных культур и групп людей.
 - Этические нормы: Следует учитывать чувствительность некоторых тем, чтобы не задеть чувства учащихся.
- #### 5. Длина и объем текста
- Сжатость текста: Тексты должны быть достаточно короткими, чтобы их можно было осилить за один урок, но при этом содержать достаточно информации для глубокого анализа.
 - Четкость структуры: Ясная структура (введение, основная часть, заключение) помогает лучше понять содержание.

Одним из методов формирования профессиональной лексической компетенции у студентов является создание сложных педагогических ситуаций взаимодействия с использованием профессиональной лексики[1]. Профессорско-преподавательским составом кафедры иностранных языков СОГМА были разработаны тематические проблемные ситуации.

В рамках тематических ситуаций информация требовала более глубокого анализа. Создание противоречия между имеющейся информацией и поставленной коммуникативной задачей – это эффективный прием, который может способствовать активному обучению и развитию критического мышления у студентов. Такой подход позволяет студентам не просто усваивать знания, но и участвовать в их анализе и дискуссии. Представлены несколько способов, как можно реализовать этот метод в учебном процессе:

1. Анализ медиа-документов:

Предложить студентам проанализировать статьи, видео или другие медиа-контенты, содержащие противоречивые заявления, и попросить их оценить достоверность источников и аргументов.

2. Написание эссе:

Попросить студентов написать эссе на тему, в которой они должны проанализировать противоречивую информацию и перейти к выводам. Это может помочь развить их аналитические навыки и способность строить аргументы.

3. Использовать реальные кейсы:

А) Ввести студентов в ситуацию, где им нужно решить проблему с несоответствующими данными. Например, можно обсудить противоречивые исследования по важным социальным вопросам и попросить студентов обсудить свои мнения и привести аргументы «за» и «против».

Б) Создание противоречий между информацией и задачами – это не только способ увеличить вовлеченность студентов, но и важный элемент формирования их аналитических и критических навыков, что будет полезно как в учебе, так и в жизни.

Литература

1. Denisova-Schmidt E. Responses to the Challenges of Training and Retaining Scholars in Russian Academia // Мир России. 2021. Т. 30, № 3. С. 174–187. DOI: 10.17323/1811-038X-2021-30-3-174-187
2. Ylijoki O.-H., Henriksson L. Tribal, proletarian and entrepreneurial career stories: junior academics as a case in point // Studies in Higher Education. 2017. Vol. 42, № 7. P. 12921308. DOI: 10.1080/03045079.2015.1092129
3. Denisova-Schmidt E. The End of the Academic Profession in Russia? // Мир России. 2020. Т. 29, № 3. С. 86–95. DOI: 10.17323/1811-038X-2020-29-3-86-95
4. Zou T. X.P. Community-based professional development for academics: a phenom-enographic study // Studies in Higher Education. 2019. 2019. № 44 (11). P. 1975–1989. DOI: 10.1080/03075079.2018.1477129
5. Sennet R. The Uses of Disorder, Personal Identity and City Style. New York, London: W.W. Norton & Company, 1992. 220 p.

METHODOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL LEXICAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

Khatsayeva Dz.T., Sopoiev A.Yu., Tsbiev V.O.
North Ossetian State Medical Academy

This article discusses the methodology for the development of professional lexical competence among future teachers of foreign lan-

guages during the work of the SNK of the Department of Foreign Languages. Lexical competence is a person's ability to understand and use words and phrases in a language. It includes: 1. Knowledge of vocabulary: the number and variety of words that a person knows and can apply; 2. The ability to apply words in different contexts: this means that a person can use words correctly depending on the situation and meaning; 3. Understanding the meanings of words: These are both the direct meaning of words and their figurative meanings, synonyms and antonyms. The development of lexical competence is an important aspect of language learning and contributes to the improvement of communication skills. One of the methods of formation of professional lexical competence among students is the creation of complex pedagogical situations of interaction using professional vocabulary[1]. The teaching staff of the Department of Foreign Languages of SOGMA developed plot, thematic and updated problem situations related to professional activity.

Keywords: thematic plan; foreign language teacher; lexical level; complex texts; thematic problem situations.

References

1. Denisova-Schmidt E. Responses to the Challenges of Training and Retaining Scholars in Russian Academia // Мир России. 2021. Т. 30, № 3. С. 174–187. DOI: 10.17323/1811-038X-2021-30-3-174-187
2. Ylijoki O.-H., Henriksson L. Tribal, proletarian and entrepreneurial career stories: junior academics as a case in point // Studies in Higher Education. 2017. Vol. 42, № 7. P. 12921308. DOI: 10.1080/03045079.2015.1092129
3. Denisova-Schmidt E. The End of the Academic Profession in Russia? // Мир России. 2020. Т. 29, № 3. С. 86–95. DOI: 10.17323/1811-038X-2020-29-3-86-95
4. Zou T. X.P. Community-based professional development for academics: a phenom-enographic study // Studies in Higher Education. 2019. 2019. № 44 (11). P. 1975–1989. DOI: 10.1080/03075079.2018.1477129
5. Sennet R. The Uses of Disorder, Personal Identity and City Style. New York, London: W.W. Norton & Company, 1992. 220 p.

Технология организации групповых форм работы при обучении устному общению студентов языковых факультетов вуза

Фрезе Ольга Владимировна,

к. пед.н., доцент, кафедра теории и методики обучения иностранным языкам, ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»
E-mail: ofreze@rambler.ru

Автором предпринята попытка представить технологию организации групповой работы при обучении студентов вуза устному общению на занятиях по иностранному языку. Это становится особенно актуальным в связи с необходимостью в рамках вузовского обучения сформировать у будущих специалистов навыки и умения работать в команде для решения различных профессионально-ориентированных задач. В статье приводятся определения ключевых понятий исследования, раскрывается эффективность применения групповой работы для развития умений устного общения, предлагается алгоритм организации групповой работы на занятиях по практике устной и письменной речи на английском языке. Автор приводит конкретные примеры реализации предложенного алгоритма на занятиях со студентами 3-го курса, обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика» и дает рекомендации по организации групповой работы.

Ключевые слова: группа, групповая работа, иноязычное устное общение, учебно-речевая ситуация, алгоритм.

Введение

В последнее время в языковом образовании исследователи находят в поиске особых технологий (в том числе цифровых), позволяющих оптимизировать процесс обучения иноязычному общению. На наш взгляд в независимости от того, привлекаются ли интернет ресурсы в процессе обучения или нет, использование групповых форм работы может помочь сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию у студентов языкового вуза, подготовить успешных специалистов, готовых решать профессиональные задачи, связанные в том числе с межкультурной коммуникацией. Использованию групповых форм работы в процессе формирования коммуникативной компетенции обучающихся посвящены актуальные работы следующих исследователей: И.Б. Акиншина, А.А. Колесников (2017) [1], Е.Г. Кошкина (2018) [2], Х.А. Шайхутдинова (2019) [3]. Кроме очевидного достоинства групповой формы взаимодействия, такого как увеличение времени говорения каждого студента на занятии, такая форма работы отвечает запросам Федерального государственного образовательного стандарта, реализуя подготовку студентов к достижению поставленных программой бакалавриата целей: «Способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» (УК-3) [4].

Целью данной статьи является представить технологию организации групповых форм работы при обучении устному общению студентов языковых факультетов вуза, включающую в себя:

- рассмотрение методических особенностей обучения устному общению на занятиях по иностранному языку;
- разработку алгоритма организации групповой работы при обучении устному общению, реализованному на занятиях в рамках пробного обучения;
- ряд методических рекомендаций по организации групповых форм работы при обучении устному общению на английском языке студентов языкового вуза.

Методология

Методологической основой работы явились следующие методы исследования: анализ научных и методических работ, исследующих проблему организации обучения иноязычному устному общению на основе применения групповых форм работы; анализ рабочих программ по специальности; пробное обучение с использованием разработанного

алгоритма организации групповой работы при обучении устному общению.

Результаты

Необходимость перехода от фронтального к групповому, партнерскому взаимодействию в процессе обучения общению уже достаточно давно обсуждается в педагогическом сообществе. Это безусловно приведет к развитию продуктивных речевых умений, а также к формированию креативности, самостоятельности, способности кооперироваться [5]. Для обучения устному общению на иностранном языке вне языковой среды в образовательном процессе широко применяются учебные речевые/коммуникативные ситуации. Они помогают моделировать и имитировать реальное речевое общение.

Устное общение – «речевое общение, направленное на достижение цели коммуникации; а также форма взаимодействия двух или более людей с помощью языка, включающая обмен информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» [6, с. 253]. Для формирования навыков и умений продуктивного характера используются учебно-речевые или учебные коммуникативные ситуации, которые помогают моделировать реальное речевое общение. Наиболее релевантным для данной работы является следующее определение учебной ситуации. Учебно-речевая ситуация представляет собой модель обычных жизненных ситуаций со специально подобранным лексико-грамматическим материалом, но при этом само содержание ситуации каждый раз является новым [7, с. 6]. Существует большое разнообразие учебных ситуаций. Так исследователи выделяют: ролевые учебно-речевые ситуации, проблемные ситуации, деловые учебно-речевые ситуации, воображаемые учебно-речевые ситуации. В практике вузовского обучения иностранному языку широко используются проблемные ситуации, поскольку проблемность содержания является характерной чертой современной высшей школы.

Решая различные речевые задачи в рамках учебно-речевых ситуаций, студенты работают в группах. Вслед за Е.И. Пассовым, мы определяем группу как определенное количество обучающихся (3–5 человек), временно объединенных учителем или по собственной инициативе в целях выполнения учебного задания и имеющих общую цель и функциональную структуру [8, с. 153]. Анализ методической литературы по проблеме исследования позволил сделать следующие выводы: «групповые формы работы позволяют эффективно реализовать компетентностный подход на практике (возрастает глубина понимания материала). Групповая форма организации работы на занятиях позволяет активно включать студентов в атмосферу сотворчества, создавать мотивацию обучения, стимулировать личностное восприятие. Обладая мощной побудительной силой, групповые формы обучения способны оптимизи-

ровать учебный процесс, сделав его более эффективным и личностно направленным» [2, с. 85].

Далее представим алгоритм организации групповой работы.

Шаг 1. Преподаватель делит обучающихся на группы, используя один из нижеприведенных способов. Студенты рассаживаются по группам (желательно) за заранее подготовленные для групп столы.

Деление на небольшие группы может быть произведено следующими способами:

1. По выбору педагога или по желанию обучающихся.

2. По счету на «первый-второй», «первый-второй-третий» и т.д. Таким простым образом у преподавателя есть возможность поделить учебную группу на две, три и более команд в зависимости от количества студентов, присутствующих на занятии.

3. По цветам / символам / иллюстрациям / номерам на выданных карточках. Студенты вытягивают по одной карточке и находят своих коллег по цвету символу / иллюстрации / номеру. Таким образом, можно организовать команды синих, красных, зеленых / цветочков, клубничек, сердечек / единиц, двоек, троек.

4. С помощью пазла. Преподаватель разрезает на части какие-нибудь изображения, перемешивает и раздает студентам. Они должны собрать данное изображение. Одна собранная картина – одна команда. Иллюстрация может задавать тему, вектор работы команды.

5. По какому-то признаку: наличие или отсутствие определенного аксессуара, цвет волос, длина волос, цвет глаз, первая буква имени (гласная, согласная), пол, знак зодиака, время года, в который студенты родились, и т.д. Преподаватель или выбранный студент делит группу на заданное количество подгрупп по какому-либо признаку. При этом педагог может и не сообщать, по какому признаку он разделил учебную группу. Задача обучающихся – понять, какой признак объединил их между собой и одновременно отделил от других обучающихся класса (совместное решение задачи).

6. С помощью веревочек или ленточек. Для образования пар преподаватель держит в кулаке ленточки или веревочки длиной до одного метра (на половину количества участников) так, что концы свешиваются справа и слева. Каждый из участников хватается за конец веревки и, не выпуская его, отыскивает свою пару. Для образования групп от четырех человек, можно повторить данную процедуру, где за концы веревки хватаются уже парами.

7. По «цепочке». Педагог вызывает участников по числу нужных команд. Они выбирают первых участников команд. Далее первые выбранные выбирают вторых. Затем вторые выбирают третьих и т.д.

8. С помощью онлайн-сервиса «Генератор случайных групп». В поле для имен вводится список

обучающихся, и сайт самостоятельно в случайном порядке распределяет имена по разным спискам (командам).

Шаг 2. Педагог дает краткий, четкий, ясный инструктаж, связанный с темой работы, её целями и планируемым результатом. На данном этапе проговаривается также время работы. Предлагаем ряд заданий, которые можно выполнить, работая в группе или в команде в рамках аудиторных занятий по практике устной речи английского языка.

1. Интервью. Задачей является опросить как можно больше членов группы, выяснить их мнение, узнать о личном опыте и записать ответ для дальнейшей обратной связи педагогу. Студенты могут свободно перемещаются по аудитории, если задание организовано в рамках целой учебной группы. Общие итоги опроса могут обсуждаться в мини-группах и фронтально с педагогом. В данном случае у обучающихся есть возможность не только потренировать свои навыки и умения высказывания мысли на иностранном языке, но и попробовать себя в роли интервьюера, который должен грамотно формулировать вопросы (общие, специальные, уточняющие) и поддерживать беседу. Данный прием является средством интенсивной речевой тренировки, где от каждого обучающегося требуется максимальная включенность в процесс – несколько раз задать вопрос, несколько раз ответить на вопросы и сделать вывод.

2. Банк информации. Цель – составить свою «базу данных» и обменяться ею в процессе межгруппового взаимодействия. Перед чтением любого из предложенных текстов студентам можно предложить разделить на группы и познакомиться с текстовым, видео- или веб-фрагментом и обобщить информацию любым доступным способом (таблица, схема, план). Также преподаватель может составить готовый план, пункты которого должны быть наполнены студентами самостоятельно в мини-группах. Собранная информация подлежит либо дальнейшей фронтальной демонстрации, либо по желанию преподавателя студенты могут обменяться командами, чтобы в каждой новообразованной группе был хотя бы один «эксперт» из «старых» коллективов, собравших «банк информации» по своему вопросу. Эксперты должны доступно изложить информацию новым коллегам и с их помощью разобраться в других аспектах темы занятия, предложенной педагогом. Впоследствии возможно творческое переосмысление темы в виде проектов.

3. Приемы «сингапурской методики» (методики «корпоративного обучения», основанной на командных формах работы, целью которых является создание психологически комфортной среды в коллективе):

– Работа в четверках. Для работы объединяют две пары. За них садятся четыре студента, каждому из которых присваивают номер от 1 до 4. В процессе «четверки» можно разбить

на пары – дать задание обсудить что-то с партнером, сидящим рядом и сидящим напротив.

– «Углы» («Corners»). Педагог предлагает несколько ответов или позиций по какому-то проблемному вопросу. За каждым ответом он закрепляет определенный угол класса, обозначенным определенным цветом или иллюстрацией. Обучающиеся расходятся по углам, в зависимости от мнения, которое им ближе, и вместе с одноклассниками, оказавшимися в этом углу, пытаются сформулировать аргументы в защиту своего ответа.

– Фокус-группы. Обучающимся предлагают несколько определений одного и того же понятия. Задачей студентов является найти своих единомышленников и аргументировать свое решение. Обучающиеся могут переходить в другую группу, если в процессе обсуждения они изменили мнение.

Шаг 3. «Обход» групп/контроль. С началом работы обучающихся преподаватель (при необходимости) обходит группы, уточняя с каждой задания и инструкции, проверяет, поняли ли студенты поставленную задачу. Во время обсуждения педагог ведет наблюдение за работой каждой группы и работой отдельных студентов, следя при этом за временем, чтобы четко выдержать график работы групп.

Шаг 4. Группы знакомятся с материалом (темой), планируют работу в группе, распределяют роли (при необходимости), выполняют индивидуальные задания, обсуждают индивидуальные результаты работы в группе и подводят итоги.

Данный шаг групповой работы предполагает соблюдение обучающимися определенного ряда правил взаимодействия в группе. Первый блок правил сформулирован в памятке 1 ниже.

Памятка 1.

1. Распределите задания. «Я делаю первое, ты делаешь следующее».

2. Интересуйтесь мнением партнера. «Что ты думаешь? Это хорошая идея?».

3. Отвечайте по очереди. «Теперь твоя очередь отвечать».

4. Не копируйте ответы партнёра. Работайте над идеей вместе. «Давай вместе выполним это задание!».

5. Если у Вас есть вопросы, спросите. «Мы не понимаем, что нужно делать в этой части задания».

Второй блок правил сформулирован в памятке номер два, где каждый тезис начинается на одну из букв слова G-R-O-U-P-S.

Памятка 2.

G: Give thoughtful feedback (давайте вдумчивую обратную связь).

R: Respect others & their thoughts (уважайте других и их мысли / мнение).

O: On task all the time (сконцентрируйтесь на задании).

U: Use soft voices (общайтесь спокойно, вполголоса).

P: Participate actively (активно участвуйте в работе группы).

S: Stay with your group (будьте со своей командой).

Памятка номер три включает в себя выражения, которые должны помочь обучающимся в процессе грамотного выражения своего мнения, отстаивания своей позиции, высказывания сомнений по какому-либо вопросу и обозначения несогласия с мнением коллеги. Например:

- I'm of the opinion that...
- I base my argument on...
- I'm not convinced that...
- Sorry, I can't accept your opinion that... и т.д.

Данный набор памяток должен быть представлен обучающимся на первых этапах внедрения данного алгоритма на занятиях английского языка. Они должны лежать у студентов на столах и напоминать о необходимости соблюдения правил вежливого общения.

Шаг 5. Группы выступают с результатами своей коллективной деятельности и предоставляют отчет о проделанной работе.

Шаг 6. Участники групп самостоятельно проводят анализ своей работы: Что (не) удалось сделать? Почему? Как усовершенствовать работу группы в следующий раз?

Шаг 7. Результаты работы групп анализируются преподавателем, который оценивает деятельность всей учебной группы, анализирует характер взаимодействия студентов, отмечает успехи и ошибки. Делается общий вывод о групповой работе и достижении поставленной задачи.

Продемонстрируем примеры реализации предложенного алгоритма организации групповой работы.

Пример 1. Данное занятие было проведено со студентами третьего курса факультета филологии, переводоведения и медиакоммуникаций по дисциплине «Практика устной и письменной речи» по теме «Charity» («Благотворительность»).

Шаг 1. Студенты делятся на команды с помощью специальных карточек, на которых написано одно из представленных далее слов: charity, begins, at, home. Все обучающиеся, кому досталась карточка со словом charity, садятся за один стол, то же самое совершают и обучающиеся с другими словами, находя своих коллег.

Шаг 2. Педагог стимулирует обучающихся к построению предложения на основе представленных слов. Преподаватель записывает получившуюся идиому "charity begins at home" на доске. Далее следует фронтальное обсуждение данного выражения и проверка понимания его смысла обучающимися. После выведения общего смысла педагог предлагает обучающимся выбрать одну из карточек, на которой написана цитата какого-либо известного человека на тему «Благотворительность» (рис. 1). Ставится ограничение по времени (пять минут).

Шаг 3. Преподаватель уточняет понимание студентами задания (instruction checking questions)

и ведет наблюдение за работой каждой группы, следя при этом за временем, чтобы четко выдерживать график работы групп.

Giving is not just about making a donation.
It is about making a difference. - Kathy Calvin

The wise man does not lay up his own
treasures. The more he gives to others, the
more he has for his own. - Lao Tzu

Be charitable to everyone but yourself. -
Joseph Joubert

As you grow older, you will discover that
you have two hands: one for helping
yourself, the other for helping others. - Sam
Levenson

Рис. 1. Примеры цитат по теме «Благотворительность»

Шаг 4. Студенты каждый высказывают свое мнение в группах, соблюдая правила уважение и сотрудничества, проговоренные в самом начале и зафиксированные в форме памяток. Также важно предупредить группы о том, что обязательно наличие ответственного группы, который подытожит все сказанное и представит в сжатом виде остальным группам и преподавателю.

Шаг 5. По прошествии пяти минут лидеры команд высказываются на тему своего высказывания, выражая общее мнение группы.

Шаг 6. Финальный этап работы в группах обязательно сопровождается рефлексией, вопросами педагога об удовлетворенности проделанной работой, тем, что понравилось и тем, что можно изменить.

Шаг 7. Результаты работы групп анализируются преподавателем, который оценивает деятельность всей учебной группы, анализирует характер взаимодействия студентов, отмечает успехи и ошибки. Делается общий вывод о групповой работе и достижении поставленной задачи.

Данное занятие также предполагает знакомство с общественным мнением по данному вопросу, чтение и выполнение заданий по прочитанному с отработкой языковых навыков и умений, что тоже немаловажно при организации занятия в высшей школе.

Пример 2. В продолжение темы создания кампаний, направленных на привлечение внимания общественности и средств для людей, нуждающихся в помощи, педагогом был предложен следующий проект, основанный на коротком видеофрагменте, социальном эксперименте, побуждающем к размышлениям. На центральной площади Берлина установили автомат, где можно приобрести футболку всего за 2 евро. Данное предложение действительно привлекло некоторых жителей города. Но при покупке футболки, после внесения заявленной суммы на экране автомата покупате-

ли увидели видеоряд, напоминающий о том, что в мире все еще существует проблема эксплуатации людей, работающих за копейки для массового производства недорогих товаров, в нашем случае – одежды. Далее людям предстояло принять решение – забрать футболку или отправить деньги на благотворительность. Большинство, находясь под впечатлением от увиденного, передавали внесенную сумму на благотворительные нужды. По нашему мнению, данный видеотрегмент обладает значительным потенциалом для организации групповой работы на послетекстовом этапе. Предлагаем организовать работу студентов следующим образом. На предтекстовом этапе студентам предлагается ответить на вопросы педагога и ознакомиться с заставкой видеотрегмента (прогнозирование содержания). На текстовом этапе обучающиеся знакомятся с видео фрагментом и в парах выполняют задание на восстановление цепочки событий, происходящих в видео. На послетекстовом этапе педагог предлагает обучающимся поработать в группах:

Шаг 1. Преподаватель делит обучающихся на группы по «цепочке». Педагог вызывает участников по числу нужных команд. Они выбирают первых участников команд. Далее первые выбранные выбирают вторых. Затем вторые выбирают третьих и т.д.

Шаг 2. Затем преподаватель предлагает обучающимся создать свою оригинальную идею привлечения внимания к вопросу необходимости передачи средств в благотворительные фонды. На выполнение задания отводится десять минут. Презентация не должна быть дольше трех минут. В каждой команде также должен быть лидер, ответственный за работу коллектива, записи и презентацию.

Шаг 3. Преподаватель уточняет понимание студентами задания (instruction checking questions) и ведет наблюдение за работой каждой группы, следя при этом за временем, чтобы четко выдерживать график работы групп.

Шаг 4. Студенты совершают мозговую штурм и формулируют свою оригинальную идею привлечения внимания к вопросу необходимости передачи средств в благотворительность.

Шаг 5. Лидер делает презентацию сформулированной в группе идеи.

Шаг 6. Финальный этап работы в группах обязательно сопровождается рефлексией, вопросами педагога об удовлетворенности проделанной работой, тем, что понравилось и тем, что можно изменить.

Шаг 7. Результаты работы групп анализируются преподавателем, который оценивает деятельность всей учебной группы, анализирует характер взаимодействия студентов, отмечает успехи и ошибки. Делается общий вывод о групповой работе и достижении поставленной задачи.

Подводя итог работе скажем, что обучающимся постоянно предлагалось обращаться к правилам группового взаимодействия и создания проекта,

обязательным было также наличие постоянно меняющегося лидера, плана работы и ограничения по времени. Финальный этап работы в группах обязательно сопровождался рефлексией, вопросами педагога об удовлетворенности проделанной работой, тем, что понравилось и тем, что можно изменить.

Также следует отметить, что обучающимся удалось преодолеть ряд трудностей, связанных с взаимодействием в команде, а также пересмотреть свой взгляд на полезность групповой работы для развития умений устного общения, что также доказывает целесообразность применения разработанного нами алгоритма в рамках обучения английскому языку в высшей школе.

Выводы

На основе проделанной работы считаем возможным сделать следующие рекомендации по организации групповой работы для развития умений устного общения на занятиях по иностранному языку:

1. Заранее грамотно рассчитывать время занятия.

2. Заранее осмысливать цели, задачи и практический результат групповой работы студентов.

3. Формировать группы с количеством участников не более 5 человек.

4. Включать в одну группу обучающихся с разным уровнем языковой подготовки.

5. Осуществлять дифференцированный подход к обучающимся с учетом их индивидуально-типологических особенностей.

6. Постоянно менять лидеров групп, предоставляя эту возможность разным студентам.

7. Минимизировать время говорения преподавателя при объяснении задания.

8. Давать задания относительно высокой степени трудности, требующие решения какого-либо вопроса (кейс), задания творческого характера.

9. Продумывать дополнительные задания для тех, кто закончил работу раньше.

10. Не торопить студентов при выполнении коллективного задания.

11. Не вмешиваться в работу после ее начала, не прерывать обучающихся в процессе общения.

12. Обращать внимание только на те ошибки, которые мешают процессу общения.

13. Не останавливаться надолго у одной из групп во время подготовки групповых заданий.

14. Организовывать и проводить групповое общение в атмосфере сотрудничества, дружелюбия и доверия.

Таким образом, соблюдая алгоритм организации групповой работы, используя различные способы объединения студентов в малые группы и приемы организации групповой работы, а также учитывая все предложенные рекомендации, у преподавателя есть возможность провести интересное и эффективное занятие, наполненное общением в малых коллективах, члены которых обмениваются опытом и помогают друг другу в совер-

шенствовании навыков и умений устного общения на иностранном языке. Обучение устному общению с использованием групповых форм работы является, по нашему мнению, наиболее эффективным методом организации работы в рамках аудиторных занятий, практической целью которых является непосредственная практика общения, создание языковой среды, приближенной к естественной.

Литература

1. Акиншина И.Б., Колесников А.А. Групповая форма работы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2017. № 14 (267). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gruppovaya-forma-raboty-kak-sredstvo-formirovaniya-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii> (дата обращения: 31.07.2024).
2. Кошкина Е.Г. К вопросу об эффективному обучению иностранному языку посредством групповой работы // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. № 27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-effektivnom-obuchenii-inostrannomu-yazyku-posredstvom-gruppovoy-raboty> (дата обращения: 31.07.2024).
3. Шайхутдинова Х.А. Работа в малых группах как эффективное средство развития коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2019. № 1 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-v-malyh-gruppah-kak-effektivnoe-sredstvo-razvitiya-kommunikativnoy-kompetentsii-na-urokah-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 31.07.2024).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-940/> (дата обращения 31.07.2024).
5. Лелюшкина К.С. Интерактивная природа обучения иноязычному личностно-ориентированному общению // Известия ТПУ. 2007. № 1. С. 286–290. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnaya-priroda-obucheniya-inoazychnomu-lichnostno-orientirovannomu-obscheniyu> (дата обращения: 18.07.2024).
6. Азимов, Э. Г., Щукин, А.Н. Словарь методических терминов [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 1999. – 472 с.
7. Красилова И.Е., Галавтина Н.А. Возможности моделирования учебно-речевых ситуаций

для обучения говорению на английском языке в средних классах общеобразовательной школы. Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. 2018; № 3: 5–9.

8. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.

TECHNOLOGY OF ORGANIZING GROUP WORK IN TEACHING ORAL COMMUNICATION TO STUDENTS OF LANGUAGE FACULTIES OF THE UNIVERSITY

Freze O.V.

Dostoevsky Omsk State University

The author of the article attempts to present the technology of organizing group work when teaching university students oral communication in foreign language classes. This is becoming especially relevant due to the need to develop skills and abilities to work in a team in future specialists to solve various professionally oriented problems within the framework of university education. The article provides definitions of the key concepts of the study, reveals the effectiveness of using group work to develop oral communication skills, and proposes an algorithm for organizing group work in classes to train speaking skills in English. The author gives specific examples of the implementation of the proposed algorithm in classes with 3rd-year students studying in the field of training "Linguistics" and gives recommendations on organizing group work.

Keywords: group, group work, oral communication in a foreign language, educational speech situation, algorithm.

References

1. Akinshina I.B., Kolesnikov A.A. Group work as a means of developing foreign language communicative competence // Issues of journalism, pedagogy, linguistics. 2017. No. 14 (267). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gruppovaya-forma-raboty-kak-sredstvo-formirovaniya-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii> (accessed: 31.07.2024).
2. Koshkina E.G. On the issue of effective teaching of a foreign language through group work // Issues of teaching methods at the university. 2018. No. 27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-effektivnom-obuchenii-inostrannomu-yazyku-posredstvom-gruppovoy-raboty> (date of access: 31.07.2024).
3. Shaikhutdinova H.A. Work in small groups as an effective means of developing communicative competence in foreign language lessons // Vestn. Sam. state tech. univ. Series: Psychological and pedagogical sciences. 2019. No. 1 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-v-malyh-gruppah-kak-effektivnoe-sredstvo-razvitiya-kommunikativnoy-kompetentsii-na-urokah-inostrannogo-yazyka> (date of access: 31.07.2024).
4. Federal State Educational Standard of Higher Education in the field of training 45.03.02 Linguistics (bachelor's degree level) [Electronic resource]. – Access mode: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-940/> (date of access 31.07.2024).
5. Lelyushkina K.S. Interactive nature of teaching foreign language personality-oriented communication // Izvestiya TPU. 2007. No. 1. Pp. 286–290. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnaya-priroda-obucheniya-inoazychnomu-lichnostno-orientirovannomu-obscheniyu> (date of access: 18.07.2024).
6. Azimov, E. G., Shchukin, A.N. Dictionary of methodological terms [Text] / E.G. Azimov, A.N. Shchukin. – M.: IKAR Publishing House, 1999. – 472 p.
7. Krasilova I.E., Galavtina N.A. Possibilities of modeling educational speech situations for teaching speaking in English in middle grades of comprehensive schools. Bulletin of the State Humanitarian and Technological University. 2018; No. 3: 5–9.
8. Passov E.I. Foreign language lesson in high school. – M.: Education, 1988. – 223 p.

Развитие методик дистанционного обучения письменному деловому общению: на примере студентов инженерных специальностей

Черепкова Олеся Олеговна,

старший преподаватель кафедры философии и социологии,
Амурский государственный университет
E-mail: oxy345@mail.ru

В статье проводится анализ преимуществ дистанционного обучения этике делового общения, а также выделяются проблемы связанные с выбором данного формата обучения. В качестве примера рассматриваются письменные деловые коммуникации, которое в условия развития современных технологий оказывает особенно сильное влияние не только на эффективность взаимодействия сотрудников внутри компании, но и на имидж компании. Дистанционное обучение позволяет студентам уже в процессе обучения стать участниками письменных деловых коммуникаций, а высокая гибкость формата позволяет самостоятельно планировать собственное время, что важно в условиях современной деловой среды, которая требует постоянной мобильности и быстрой адаптации. Также в статье описаны методы дистанционного обучения (синхронные и асинхронные). Кроме того, были описаны проблемы, связанные с дистанционным обучением студентов (технические сложности, психологическая неготовность студентов, ограниченность возможности развития «мягких навыков»).

Ключевые слова: деловое общение, этика делового общения, деловые коммуникации, письменные деловые коммуникации, методы обучения деловому общению.

В современном деловом мире письменное деловое общение играет крайне важную роль. Рост глобализации, развитие цифровых технологий и дистанционной работы делают умение чётко и грамотно выражать свои мысли в письменной форме жизненно необходимым. Деловая переписка, включая электронные письма, отчёты, меморандумы и другую документацию, часто является основным средством передачи информации внутри компаний и в общении с внешними партнёрами. Неправильное или некорректное изложение своих мыслей может привести к недопониманию, что в свою очередь может обернуться значительными финансовыми, а также потерей репутации. Письменное деловое общение способствует формированию и поддержанию корпоративной культуры. С помощью грамотно составленных документов можно чётко определить стандарты, нормы и ожидания, что способствует более организованной и эффективной работе команды. Это особенно актуально для крупных международных корпораций, где сотрудники зачастую находятся в разных часовых поясах и не всегда могут оперативно обсудить вопросы устно. В таких условиях письменные инструкции, отчеты и проектные планы становятся основным инструментом для координации работы и достижения общих целей.

Рассмотрим, что представляет собой формирование культуры делового общения. Н.А. Бердяев, говоря о культуре делового общения, описывает процесс вербального взаимодействия между двумя или более людьми, который сопровождается обменом информацией и практикой для достижения однозначной цели [2]. Согласно В.А. Кузнецову и О.Ю. Кузнецовой «формирование культуры делового общения возможно только при конкретных условиях, а именно ценностно-смысловых (мотивация к эффективной профессиональной деятельности), индивидуально-психологических (высокая культура делового общения) и коммуникативно-деятельностных (наличие коммуникативных возможностей для достижения целей профессиональной деятельности)» [9].

Вне зависимости от отрасли профессиональной деятельности, речь специалиста должна быть грамотной лексически и орфографически, а также соответствовать этическим нормам [15]. Как отмечает Евтушенко С.Я., а с ним соглашается Терехова Е.А., деловое общение является межфункциональным понятием, то есть может быть представлено различными специализированными сегментами (устная деловая речь, официальный стиль, письменные деловые коммуникации) [5]. Терехо-

ва Е.А., ссылаясь на Г.Х. Ахбарову, отмечает, что изучение деловой письменной речи способствует совершенствованию устной речи, применение различных речевых оборотов и средств способствуют развитию культуры делового общения [1].

В рамках данного исследования обратим внимание на возможности дистанционного изучения этики делового общения как средства развития навыков письменной деловой коммуникации студентов инженерных специальностей.

Дистанционное обучение этике делового общения, а именно развитие навыков письменных деловых коммуникаций, студентов инженерных специальностей принимает на себя важную задачу подготовки будущих специалистов к грамотному и эффективному обмену информацией. Этот подход к обучению включает в себя использование различных методов и средств, которые содействуют развитию как технических, так и межличностных навыков. В условиях дистанционного образования наличие тщательно подобранных методик и инструментов становится особенно важным, так как позволяет создать полноценную образовательную среду.

Методы дистанционного обучения письменным коммуникациям можно разделить на синхронные и асинхронные.

Синхронные методы включают в себя видеоконференции, вебинары и онлайн-дискуссии в реальном времени. Эти формы обучения позволяют создать атмосферу живого общения, что способствует более активному вовлечению студентов в процесс обучения. Важно, чтобы преподаватели на таких занятиях делали акцент на интерактивные задания, такие как совместное написание текста, выполнение лабораторных работ в режиме реального времени или командное решение проблем. Это не только развивает навыки письменной коммуникации, но и учит студентов эффективной работе в коллективе.

Асинхронные методы предполагают использование форумов, электронных почтовых систем и специализированных обучающих платформ. Их главная цель – обеспечить студентам возможность работать в удобном для них темпе, что особенно ценно для тех, кто сочетает учебу с профессиональной деятельностью. Форумы и обсуждения позволяют студентам обмениваться мнениями и получать отзывы на свои работы от сокурсников и преподавателей.

Из технических средств особое внимание уделяется обучающим платформам, таким как Moodle [8]. Эти системы позволяют интегрировать различные способы представления информации: текст, аудио, видео и интерактивные элементы, а также позволяет предложить студентам для выполнения различные формы заданий.

Интеграция методов и средств дистанционного обучения в образовательный процесс требует тщательной подготовки и постоянного контроля. Преподавателям необходимо регулярно повышать квалификацию, осваивая новые технологии и под-

ходы к их внедрению. Важно также постоянно анализировать эффективность применяемых методов и средств, используя обратную связь от студентов и результаты их учебной деятельности. Это позволяет своевременно корректировать учебные программы и адаптировать их к изменяющимся условиям и потребностям. Внедрение новых технологий и адаптация существующих методов также требует системного подхода и поддержки на уровне учебного заведения, что включает в себя не только техническую оснащённость, но и мотивацию преподавательского состава к освоению современных инструментов и методов обучения.

Эффективное дистанционное обучение письменным деловым коммуникациям студентов инженерных специальностей имеет долгосрочные преимущества. Помимо улучшения коммуникативных навыков, студенты развивают критическое мышление, умение анализировать и систематизировать информацию, что крайне важно для инженерных профессий. Они учатся не только излагать свои мысли ясно и структурировано, но и воспринимать чужие идеи, критически оценивать аргументы и предлагать конструктивные решения. Это помогает им стать более конкурентоспособными на рынке труда.

Дистанционное обучение деловым коммуникациям студентов инженерных специальностей предоставляет множество значимых преимуществ, способствующих их развитию и успеху в профессиональной сфере. Во-первых, значительная гибкость и удобство являются одними из главных достоинств данного формата обучения. Студенты могут самостоятельно выбирать время и место для занятий, что особенно актуально для тех, кто совмещает учебу с работой или другими жизненными обязанностями. Такой подход позволяет индивидуально планировать образовательный процесс, что увеличивает его эффективность и способствует более глубокому усвоению материала.

Во-вторых, дистанционное обучение делает доступными ресурсы, которые иначе могли бы быть недостижимы. Интернет позволяет подключаться к лекциям и семинарам, проводимым ведущими экспертами в области деловых коммуникаций, независимо от географического положения. Студенты могут участвовать в вебинарах, онлайн-конференциях и дискуссионных форумах, что способствует расширению их кругозора и установлению контактов с профессионалами из различных частей света. Это, в свою очередь, способствует формированию более глобального и межкультурного восприятия деловой среды.

Еще одним важным аспектом дистанционного обучения является использование современных технологий и интерактивных средств. Онлайн-платформы предоставляют широкий спектр инструментов для взаимодействия и практики, включая виртуальные симуляции деловых переговоров, групповые проекты и интерактивные тесты. Все эти средства обеспечивают активное участие студентов в учебном процессе, что повышает их

мотивацию и заинтересованность. К тому же, можно отметить, что такие техники обучения способствуют развитию самостоятельности, ответственности и навыков самоорганизации, которые чрезвычайно важны для инженеров в реальной рабочей среде.

Кроме того, дистанционное обучение позволяет каждому студенту следовать своему темпу обучения. Одни могут быстро осваивать материал, другие будут изучать его медленно, тщательно разбираясь в каждой детали. Этот способ отвечает индивидуальным потребностям

Не смотря на преимущества, у дистанционного общения есть и ряд недостатков и проблем, с которыми сталкивается преподаватель. Проблемы дистанционного обучения деловым коммуникациям студентов инженерных специальностей становятся актуальными в условиях нарастающей цифровизации и перехода образовательных учреждений на онлайн-форматы. Такой подход к обучению имеет ряд существенных преимуществ, включая удобство, экономию времени и ресурсов, а также возможность для студентов из разных регионов учиться в престижных вузах. Однако, несмотря на эти достоинства, существуют серьезные препятствия, которые необходимо учитывать для эффективной подготовки будущих инженеров к профессиональной деятельности.

Одной из ключевых проблем дистанционного обучения деловым коммуникациям является снижение качества взаимодействия преподавателей и студентов. В очном формате преподаватель может более эффективно контролировать процесс обучения, мгновенно реагировать на вопросы и проблемы студентов, а также проводить практические занятия, которые являются неотъемлемой частью освоения дисциплины. В дистанционном формате же эти возможности существенно ограничены. Общение через экран не может полноценно заменить личный контакт, что приводит к недостатку мотивации и внимания со стороны студентов.

Кроме того, технические сложности и различия в доступе к качественному интернету создают еще одно препятствие на пути к эффективному обучению. Например, не все студенты имеют возможность регулярно участвовать в онлайн-лекциях и семинарах из-за нестабильного интернета или отсутствия необходимого оборудования. Это, в свою очередь, приводит к пропускам занятий и недостаточному усвоению материала. Решить эту проблему может обеспечение доступа к аудио и видео-лекциям.

Отдельного внимания требует вопрос психологической устойчивости студентов. Длительное время, проведенное за компьютером, может привести к усталости глаз, болям в спине и другим физическим недомоганиям. Психологическое состояние также может страдать от изоляции и недостатка живого общения, что особенно критично для молодежи, которая нуждается в развитии социальных навыков и межличностных взаимодействий.

Одним из наиболее серьезных недостатков дистанционного обучения деловым коммуникациям является ограниченность в развитии «мягких» навыков (soft skills), таких как командная работа, управление проектами, критическое мышление и креативность. Эти навыки особенно важны для будущих инженеров, так как их профессиональная деятельность часто связана с командной работой и взаимодействием с разными специалистами. В дистанционном формате студентам трудно приобрести и отработать такие компетенции, так как большинство заданий выполняется индивидуально, а групповая работа и взаимодействие проходят в урезанном виде.

Для решения этих проблем необходимо разработать комплексный подход, который будет включать в себя как технические, так и методологические улучшения. Преподавателям следует обратить внимание на более интерактивные формы проведения занятий, использовать современные технологии для создания виртуальных лабораторий и симуляций. Важным шагом будет обеспечение студентов необходимым техническим оборудованием и доступом к качественному интернету, а также организация регулярных встреч и консультаций для поддержания высокого уровня мотивации и вовлеченности. Кроме того, обучение деловым коммуникациям должно включать в себя больше практических заданий, направленных на развитие «мягких» навыков. Это могут быть кейсы, ролевые игры, проектная работа в группах и другие методы, которые помогут студентам научиться эффективно взаимодействовать с коллегами и развивать свои профессиональные компетенции.

Таким образом, решение проблемы дистанционного обучения деловым коммуникациям студентов инженерных специальностей требует комплексного подхода и внимания к различным аспектам учебного процесса. Только при условии интеграции всех необходимых изменений можно будет добиться высокого уровня подготовки будущих специалистов, способных успешно справляться с задачами современной профессиональной среды. Успешное внедрение методов и средств дистанционного обучения письменным коммуникациям требует комплексного подхода. Это включает в себя сочетание синхронных и асинхронных методов, использование современных платформ и инструментов, постоянный контроль и анализ эффективности образовательного процесса, а также индивидуальный подход к каждому студенту. Только так можно обеспечить высокое качество подготовки будущих специалистов, готовых к эффективному и грамотному обмену информацией в профессиональной среде.

Литература

1. Ахбарова Г.Х. Изучение жанров деловой речи в школе. Русский язык в школе. 2006. № 2. С. 7–11.

2. Бердяев Н.А. Самопознание: опыт философской автобиографии. М.: Мир книги; Литература, 2006. 416 с.
3. Водолад С.Н., Зайковская М.П., Ковалева Т.В., Савельева Г.В. Дистанционное обучение в вузе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnoe-obuchenie-v-vuze> (дата обращения 24.07.2024)
4. Дронова Е.Н. Технологии дистанционного обучения в высшей школе: опыт и трудности использования // Преподаватель XXI век. 2108. № 3. С. 26–34.
5. Евтушенко С.Я. Особенности обучения деловому общению иностранных студентов в аспекте русского языка как иностранного. Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 2. С. 171–175.
6. Климченко, М.С. Деловое общение как психолого-педагогическая проблема // Молодой ученый. – 2016. – № 15 (119). – С. 461–464.
7. Кравченко Г.В. Использование модели смешанного обучения в системе высшего образования // Известия Алтайского государственного университета. 2014. С. 22–25.
8. Кравченко Г.В. Педагогические особенности организации дистанционного обучения в среде Moodle // Известия Алтайского государственного университета. 2015. С. 59–63.
9. Кузнецов В. А., Кузнецова О.Ю. Деловое общение в педагогическом коллективе. Перспективы науки и образования. 2014. № 3. С. 56–62.
10. Ланских М.В., Нерсисян С.П. Развитие гибких навыков деловой коммуникации <https://na-journal.ru/4-2024-psihiologiya/10372-razvitie-gibkih-navykov-delovoj-kommunikacii> (дата обращения 22.07.2024)
11. Мартыненко, О.В. Дистанционная форма обучения как инновационный метод получения образования в высших учебных заведениях / О.В. Мартыненко, Ю.К. Шакирова, С.В. Зайцева, Г.Б. Абилдаева // Молодой ученый. – 2016. – № 18 (122). – С. 447–451.
12. Михеева Ю.А. Электронная деловая коммуникация: структурно-композиционная специфика // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23. № 2. С. 512–520.
13. Терехова Е.А. Проблемы формирования культуры делового общения у студентов, обучающихся на юридических факультетах вузов. Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2023. Т. 7. № 2. С. 187–194.
14. Турабаева Л. К., Абдикеримова Г.А., Есболаева И.А., Жапбарова Г.А. Формирование и развитие культуры речи. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6–4. С. 797–799.
15. Храмцова Н.Г. Профессиональные коммуникативные компетенции студентов юридических

вузов в системе повышения качества высшего юридического образования. Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 3. С. 203–212.

16. Хуторской А.В. Что представляет собой наша научная школа <https://khutorskoy.ru/science/about/index.htm> (дата обращения 21.07.2024)

DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING METHODS FOR WRITTEN BUSINESS COMMUNICATION: THE EXAMPLE OF ENGINEERING STUDENTS

Cherepkova O.O.
Amur State University

The article analyzes the advantages of distance learning in the ethics of business communication, and highlights the problems associated with the choice of this training format. As an example, written business communications are considered, which, in the context of the development of modern technologies, has a particularly strong impact not only on the effectiveness of employee interaction within the company, but also on the company's image. Distance learning allows students to become participants in written business communications already in the learning process, and the high flexibility of the format allows them to independently plan their own time, which is important in a modern business environment that requires constant mobility and rapid adaptation. The article also describes distance learning methods (synchronous and asynchronous). In addition, the problems associated with distance learning of students (technical difficulties, psychological unpreparedness of students, limited opportunities for the development of «soft skills») were described.

Keywords: business communication, ethics of business communication, business communications, written business communications, methods of teaching business communication.

References

1. Akhbarova G. Kh. Study of business speech genres at school. Russian language at school. 2006. No. 2. Pp. 7–11.
2. Berdyayev N.A. Self-knowledge: an experience of philosophical autobiography. Moscow: World of books; Literature, 2006. 416 p.
3. Vodolad S.N., Zaykovskaya M.P., Kovaleva T.V., Savelyeva G.V. Distance learning at the university // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnoe-obuchenie-v-vuze> (date of access 07/24/2024)
4. Dronova E.N. Distance learning technologies in higher education: experience and difficulties of use // Teacher of the XXI century. 2108. No. 3. P. 26–34.
5. Evtushenko S. Ya. Features of teaching business communication to foreign students in the aspect of Russian as a foreign language. Bulletin of Kemerovo State University. 2016. No. 2. P. 171–175.
6. Klimchenko, M.S. Business communication as a psychological and pedagogical problem // Young scientist. – 2016. – No. 15 (119). – P. 461–464.
7. Kravchenko G.V. Using the blended learning model in the higher education system // Bulletin of Altai State University. 2014. P. 22–25.
8. Kravchenko G.V. Pedagogical features of organizing distance learning in the Moodle environment // Bulletin of Altai State University. 2015. P. 59–63.
9. Kuznetsov V. A., Kuznetsova O. Yu. Business communication in the teaching staff. Prospects of science and education. 2014. No. 3. P. 56–62.
10. Lansikh M. V., Nersesyan S.P. Development of flexible business communication skills <https://na-journal.ru/4-2024-psihiologiya/10372-razvitie-gibkih-navykov-delovoj-kommunikacii> (date of access 07/22/2024)
11. Martynenko, O.V. Distance learning as an innovative method of obtaining education in higher educational institutions / O.V. Martynenko, Yu.K. Shakirova, S.V. Zaitseva, G.B. Abildaeva // Young scientist. – 2016. – No. 18 (122). – P. 447–451.
12. Mikheeva Yu.A. Electronic business communication: structural and compositional specificity // Bulletin of the Kemerovo State University. 2021. Vol. 23. No. 2. P. 512–520.

13. Terekhova E.A. Problems of forming a culture of business communication among students studying at the law faculties of universities. Bulletin of the Kemerovo State University. Series: Humanities and social sciences. 2023. Vol. 7. No. 2. P. 187–194.
14. Turabaeva L. K., Abdikerimova G.A., Esbolaeva I.A., Zhapbarova G.A. Formation and development of a culture of speech. International journal of applied and fundamental research. 2016. No. 6–4. P. 797–799.
15. Khramtsova N.G. Professional communicative competencies of law school students in the system of improving the quality of higher legal education. Humanities and social sciences. 2016. No. 3. P. 203–212.
16. Khutorskoy A.V. What is our scientific school <https://khutorskoy.ru/science/about/index.htm> (date of access 21.07.2024)

Возможности и ограничения применения технологий оценивания знаний английского языка обучающихся: на примере студентов технических вузов

Швецова Ольга Александровна,

доцент, Научно-исследовательский Московский
государственный строительный университет
E-mail: shvets.olga123@mail.ru

В статье рассматривается вопрос об оценивании знания иностранных языков обучаемых нелингвистических вузов, анализируются программы, по которым они изучают иностранный язык (в данном случае английский.), которые прописаны во ФГОС ВПО, приводился пример контрольных заданий в общеобразовательных школах для сравнения с уровнем знания иностранного (английского языка) у абитуриентов. В статье также рассматриваются результаты анкетирования студентов технических вузов (МАИ и МАДИ), и на основе их анкетирования рассматриваются результаты их обучения в этих вузах. В статье термин *компетенция*, которая является оценкой уровня знаний и умений студентов, не принимается некоторыми исследователями (такими как Пассов Е.И.), который объясняет причины этого отношения именно к такой оценке знаний и предлагают свою концепцию оценивания знания иностранных языков (английского). Также в статье рассматриваются альтернативные методы обучения, поскольку многие преподаватели считают, что использование только традиционных методов недостаточно, так как они полностью не показывают уровень достижений обучающихся, которые они должны проявить, собираясь работать в команде с коллегами и, может быть с учеными. В статье также рассматриваются работы зарубежных исследователей в области преподавания и оценивания знания английского языка обучающихся.

Ключевые слова: обучаемые, оценивание, диагностический тест, обратная связь, профессионально-ориентированное обучение, критерии, исследования, альтернативные методы обучения.

Введение

В настоящее время высшее образование в России строится по модели, которая была утверждена Европейским образовательным сообществом в результате принятия Болонской декларации, которая предполагает обучение студентов на двух уровнях – бакалавриат и магистратура. Оценивание результатов обученности проводится в виде компетенций, таких как грамматические и лексические навыки и умения.

Система TUNING, которая служит для внесения корректив в новую систему образования (следует отметить, что Министерство науки и высшего образования дало разрешение известным образовательным организациям вносить свой вклад во внедрение нового типа высшего образования) разрабатывает свое отношение к внедрению европейской системы высшего образования. Исследователи, работающие в этом проекте, рассматривают, наряду с национальным образованием, еще и наднациональное, [8], что является возможностью создать единое образовательное пространство в Европе, и как раз оно представляет собой наднациональный уровень образования, то есть нечто новое, отличное от прежнего (во всяком случае в России). Естественно, сразу же возникли вопросы сопоставимости нового образования и национальных систем высшего образования, в том числе и в России.

Дело в том, что существуют различия в некоторых взглядах на наднациональное (европейское) пространство и национальных систем образования, и это приводит к конфликту в принципах построения новой системы высшего образования. В ходе реализации проекта выяснилось, что не все университеты были подготовлены к участию в программе, поскольку новый тип образования повлек за собой следующие трудности: увеличение нагрузки на преподавателя- такой, как составление новых рабочих программ, поиск новых подходов к системе обучения иностранному языку, составление новых учебных пособий, некоторое переосмысление учебного процесса, пересмотр системы оценивания знаний студентов [6].

Принято считать, что оценивание или контроль знаний означает получение информации об успешности обучающихся на определенном этапе обучения, и преподаватели дают оценку тому, насколько студент справился с данным разделом теории языка (лексикой, грамматикой), и для этого существуют различные типы контроля-текущий, промежуточный и итоговый. *Текущий* контроль обычно

проводится несколько раз в семестр, в результате которого можно видеть, хорошо ли студент усвоил пройденный материал, обсуждать результаты выполненных заданий (feedback-обратная связь). *Промежуточный* контроль проводится после изучения определенного раздела обучения-урок, раздел (Unit). *Итоговый* контроль проводится в конце обучения в виде зачета или экзамена.

Вопросом оценивания знаний обучаемых занимались многие исследователи как в России, так и за рубежом. У российских исследователей много общего, поскольку все они ориентированы на ФГОС, где все оценки в области образования, в том числе иностранных языков, построены на основе компетенций. Как известно, результаты обучения в настоящее время должны соответствовать заложенной цели, чему способствуют выработанные грамматические навыки, способность генерировать новые идеи в устной и письменной речи, способность проведения исследования, владение коммуникативными навыками на родном и изучаемом языках. В настоящее время во многих неязыковых вузах обучение иностранным языкам (в данном случае английским) оставляет желать лучшего

Методология

В настоящее время большинство российских ученых определяют цель обучения через понятие *коммуникативная компетенция*, причем Г.И. Пассов прибавил слово *иноязычная* в своей работе “Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования” [5], и *иноязычная коммуникативная компетенция* дает возможность грамотно общаться на профессиональном уровне (как российских, так и зарубежных авторов) используется во всех аспектах высшего образования в устной и письменной формах. Очевидно, что для полноценного изучения иностранного языка необходимо знание социокультурной специфики страны/стран изучаемого языка, позволяющее осуществлять речевое профессиональное общение с носителями языка, учитывая традиции, культуру, этикет, которые регулируют иноязычное общение. В то же время Е.И. Пассов отказывается от использования термина *компетенция* применительно к иностранному языку. По его мнению, слово *компетенция* нужно заменить на слово *образование*, так как оно означает еще и передачу, помимо языковых и речевых знаний и умений, также культуру, которая способствует нравственности человека, делает его духовным [5]. В своей программе-концепции коммуникативного иноязычного образования Пассов Е.И. дает классификации речевых задач, их типы, которые можно применять для работы с учащимися, а также в качестве контрольных заданий.

Мировым языком коммуникации (в основном английским) и владение им рассматривается как необходимый минимум в любой сфере деятельности. Поэтому важной частью подготовки специалистов, студентов бакалавриата и магистратуры яв-

ляется овладение навыками и умениями в области иностранных языков. В то же время исследователи отмечают, что многие выпускники технических вузов даже не могут читать литературу по специальности без словаря, а поддержать разговор или сформулировать свою мысль на английском языке тем более. В 2018 году было проведено анкетирование студентов 1–3 курсов МАИ и МАДИ, изучающих английский язык. Исследование проводилось по чтению и говорению, так как они являются основными видами речевой деятельности в техническом вузе. В результате исследования было выявлено, что многие выпускники технических вузов не могут читать профессиональную литературу без словаря (не обучены), а поддержать разговор на профессионально-ориентированном уровне могут только 24%, что совершенно недопустимо [6].

В данном контексте следует вернуться к средней школе, в которой и начинается обучение иностранному языку. В своем учебном пособии “Методические рекомендации” авторы (которые также преподают в школе) выделяют несколько видов оценивания достижений [8].

Виды оценивания достижений учеников обычно проводится во время учебного года. Обычно, в общеобразовательных учреждениях такого рода оценивание знаний проводится следующим образом: *текущее* и *промежуточное*, а в конце года- *итоговое*, как и в вузе. При *текущем* оценивании выявляется общая успеваемость, проверяются домашние задания, обеспечивается обратная связь, выполняются языковые упражнения, в которых присутствует межкультурный компонент.

При *промежуточном* (тематическом) оценивании выявляется прежде всего межкультурная и речевая компетенции [8].

При *итоговом* оценивании по завершении среднего образования и для выявления достигнутого уровня обученности в настоящее время формой контроля является экзамен ОГЭ, ЕГЭ, которые определяют уровень подготовки школьников, в данном случае по иностранному языку.

Пример итогового оценивания с оцениванием **отлично 5:**

Говорение

Развернутое устное высказывание. За основу шкалы оценивания предлагается взять аспекты **беглости** и **точности**.

Чтение

Умение читать вслух с соблюдением фонетической нормы, интонационной нормы, умения использовать различные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки, умение извлекать из текста основную и дополнительную информацию с полнотой, точностью и глубиной, понимание авторской позиции.

Пример оценивания с оценкой **отлично 5:**

1. Ответы на вопросы по прочитанному.

2. Выбор правильного утверждения, составление плана, аннотации, перевода.

Автор данной статьи проводил исследование учебных материалов, которые используются при обучении английскому языку в общеобразовательной школе. Основным учебником, который используется практически во всех классах – *Spotlight*, который является *переносом* зарубежных УМК, предназначенных для учеников из любой страны и который является хорошим учебником, который не предназначен для русскоязычных школьников, так как в английском языке существуют свои особенности в фонетике, лексике и грамматике, то есть в теории языка. Более того, в учебнике *Spotlight* изучаются такие темы, которые не обязательны для студентов, особенно технических вузов (музыка, спорт, внешность людей). Нужны учебники или УМК, содержащие для будущих студентов бакалавриата темы близкие к науке и образованию, а также культуре стран изучаемого языка, в данном случае английского. Контроль в таких (зарубежных) УМК проводится в виде тестирования и предлагается по всем видам речевой деятельности с помощью компетенций. Например тест, применяемый для промежуточного контроля:

Чтение – тексты, которые показывают учебные достижения учеников в виде компетенций.

- из хаотично расположенных отрывков составить связный и логичный текст;
- найдите логичное окончание текста из трех/ четырех предложенных

Письмо

- напишите электронное письмо, открытки, эссе, сочинение, записки, аннотацию. Письменные задания-хорошие, так как они проверяют компетенцию письменной речи, которая необходимо для иноязычного профессионально-ориентированного общения.

Учитель общеобразовательной школы Дварджи Эльвира рассматривает виды и формы контроля на уроках английского языка, также используя УМК издательства “Просвещение” *Spotlight* с возможностью использования УМК *Starlight* в специализированных школах с углубленным изучением английского языка. Автор утверждает, что этот УМК дает возможность подготовки обучающихся к хорошей оценке в форме ЕГЭ Автор считает, что контроль на уроках английского языка преследует различные цели, кроме контроля сформированных навыков, он должен создавать благоприятные условия для успешных практических целей, а также носить воспитательный характер. Чтобы не повторяться, следует отметить, что род контрольных заданий совпадает с предыдущим автором-заданием, скорее всего, взяты из вышеупомянутых УМК

Следует отметить, что Э. Дварджи приводит примеры оценивания знаний школьников по говорению как виду речевой деятельности. Примеры языковых упражнений (лексика, грамматика) не входят в данную статью, так как цель статьи-оценивание иноязычной коммуникативной

профессионально-ориентированной компетенции, а не языковых навыков. Для оценивания умений говорения приводятся задания такого рода:

Раздаются карточки школьникам. Пример задания школьникам раздаются фотографии, и они должны выбрать одну из них и сказать по-английски, почему они выбрали именно эту фотографию (задания даются на английском языке так как учебник зарубежный. Какой-то ученик может не понять задание, и его нужно задавать на русском языке, о чем говорилось выше. Получается, что у ученика двойное задание-понять, что от него требуется и как ответить на этот вопрос. Это возможно только в вузе, хотя и там во многих учебниках задания на русском языке поскольку проверяется другое-знание навыков и умений, а не способность правильно перевести задание:

You have to talk continuously saying why you have chosen this photograph[]

Возникает вопрос: если в школе ученики могут выполнять такие задания, что тогда происходит, если они, поступив в университет после школы, не обучены ни говорить, ни читать, а уже тем более воспринимать речь на слух и выражать свое мнение (аргументировать, возражать и др.).

Некоторые исследователи, также как Пасов Г.И, говорят о несостоятельности компетентного подхода, при котором контрольно-оценочные мероприятия не могут в полной мере обеспечить условия оценки сформированных результатов, запланированных профессиональных коммуникативных умений в различных видах.

В современной методической литературе часто используются термины *контроль* и *оценка*, не понимая (или не зная), что это не совсем так. Комплексное понятие “контроль” обозначает комплекс последовательных действий преподавателя, первым из которых является составление контрольного задания с проверкой результатов обучения, определенным навыкам и умениям на конкретном этапе обучения, а оценка ставится в конце курса обучения в виде экзамена или зачета.

В некоторых технических университетах преподаватели предлагают использовать МПКК (межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция), при которой выявляется способность решать профессиональные задачи с использованием иностранного языка в рамках *диалога культур* [8], что является полным показателем качества профессионально-ориентированной подготовки по иностранному языку. Что касается обучающихся технических вузов межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция проявляется как способность решать профессиональные задания с использованием иностранного языка в рамках *диалога культур* [1].

По поводу оценивания знаний обучающихся в конце прохождения курса обучения написано достаточное количество методических работ, но в данной статье автор упоминает, основываясь, в основном, на своем собственном опыте работы в МГСУ, стажировках в Университетах Ве-

ликобритании (Шеффилд, Ковентри, Кембридж), а также являясь соавтором в УМК “Sciences&Technologies”, изд-ва Билинга. В конце каждого урока (Unit) предлагается информация о традициях стран, для которых английский язык является родным и которые представляют собой: деловой этикет, выполняются различные задания для развития навыков всех видов речевой деятельности -этому аспекту языка уделяется особое внимание, а затем идет ролевая игра, которая является видом *промежуточного* контроля после прохождения одного раздела (урока).

Многие университеты (в том числе НИУ МГСУ) в начале первого года обучения проводят обязательное тестирование обучающихся с целью определения их уровня владения языком (diagnostic test). Это необходимо для того, чтобы понять, на каком уровне владения английским языком они находятся, чтобы распределить их в группы по уровням. Кафедра ИЯ и ПК (иностранных языков и профессиональной коммуникации) в НИУ МГСУ дает возможность студентам бакалавриата изучать другой иностранный язык (немецкий, французский), если они находятся на уровне pre-intermediate (по разным причинам), и не смогут дальше продолжать изучение английского языка наряду с более продвинутыми студентами.

Существуют, наряду с традиционными методами контроля результатов обучения иностранным языкам, альтернативные методы обучения студентов технических направлений. Понятие *контроль* при анализе специальной литературы обнаруживает значительную вариативность как традиционного понимания процедуры выявления результата обучения с запланированными. Более того, при использовании альтернативных методов контроля знаний обучающихся выступают не традиционные объекты обучения, а продуктивные возможности в совместно созданной учебной среде, где эффективным показателем является развитие мотивации обучения и также готовность самим осуществлять контроль выполненной работы – самоконтроль.

Рассматривая альтернативные методы контроля в обучении иностранному языку студентов инженерных специальностей, кроме упомянутых выше, существуют и другие, а именно:

- метод анкетирования,
- метод коммуникативных заданий -task-based method,
- метод языкового портфеля (portfolio)
- 1 Метод *анкетирования* является одним из основных методов в таких гуманитарных науках как социология и психология и, как считает автор, педагогика. Анкеты разделяются на 2 группы:
 - вопросы на знания студентов в области страноведческого материала,
 - структура учебной деятельности,
 - индивидуальная стратегия усвоения предмета. Формат анкеты может быть:
 1. *составление списков (listing)*

студент составляет наиболее простые вопросы – *могу не могу делать, что не могу* (используя лексический материал изучаемого и предыдущих разделов. Автор считает, что лексика, которую студенты изучают, должна постоянно включаться в разного рода задания (преимущество)

2. *наиболее проблемный для запоминания материал*

I can/I can't I can't remember words well

I don't understand English Grammar

3. *метод коммуникативных заданий*

– широко применяется для рубежного контроля. Данный вид контроля проходит в режиме реального времени. Например: задание для группы: группа строителей (студентов) получает задание подготовить здание к сдаче заказчику:

– провести измерения, проверить бюджет, осмотреть внутреннюю проводку и электросети. Все происходит в режиме реального времени. Участники ситуации должны взаимодействовать, используя языковые средства в совместно созданной учебной среде. Такой метод позволяет работать в коллективно-групповом режиме.

4. *метод языкового портфеля (portfolio)*

Языковой портфель-современная технология, которая дает возможность обучающемуся самому или с помощью одноклассников и/или преподавателя оценивать свои достижения, а также опыт работы при овладении иностранным языком. Языковой портфель представляет собой подготовленный студентом комплекс проделанной работы за определенный период времени, а документы, которые находятся в этой папке, являются инструментом контроля и самоконтроля процесса усвоения знаний и результатов обучения. Цель создания языкового портфеля – это прежде всего исследование собственных достижений в процессе обучения, убеждение в достижениях в области образования.

Заключение

Следует сделать вывод, что цель исследования в области оценивания знаний английского языка обучающихся (в основном студентов бакалавриата) выполнена: просмотрены и проанализированы результаты опроса бывших и настоящих студентов МАИ и МАДИ, рассмотрены положительные стороны обучения в университете СТАНКИН. Были также проанализированы виды контроля обученности в общеобразовательной школе с оценкой его правомерности (может было бы логично соблюдать преимущество обучения). Автор также ознакомился с различными видами оценочных средств, как традиционных, так и альтернативных. Выявлено отсутствие преимуществ обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе и высшим учебным заведением. Также были просмотрены зарубежные учебники, в которых также рассматриваются методы оценивания результатов обучения. Сделан вывод, что новые технологии оценивания обучающихся должны непременно использоваться наряду с традиционными. Во-первых, это способ-

ствует развитию письменных навыков (языковой портфель), возможность самооценки (ролевая игра, языковой портфель) и другие, интересные для обучающихся, особенно студентов нелингвистических университетов (участие в ролевой игре, проектных заданиях, презентации). Альтернативные методы обучения-это такой вид обучения, контроля знаний и достижений обучающихся, который повышает мотивацию изучения иностранных языков, особенно английского, как наиболее распространенного. Время покажет, как европейское образование приживется в России, и со временем преподаватели примут его и начнут полноценно работать, принимая наднациональное образование как факт.

Литература

1. Барышникова О.В. Оценка качества профессионально-ориентированной подготовки по иностранному языку в техническом вузе. Содержание, параметры и критерии "Вестник МГЛУ", М, 2016 № 7 стр. 2
2. Бояцис Ричард "Компетентный менеджер. Модель эффективной работы", М., Изд-во НIPPO, 2008, 340 стр.
3. Вононг В.В. "Альтернативные методы контроля в обучении иностранным языкам в рамках повышения квалификации конкурентоспособности ведущих российских университетов. Вестник МГЛУ, вып.16 (755), 2016, стр.7-16.
4. Дварджи Э. "Виды и формы контроля на уроках иностранного языка", Просвещение, 2018, Крым, село Новокленово, стр.10
5. Дубинина ГА Коменская НВ Поиск новых форм контроля качества подготовки по английскому языку в неязыковом вузе. Вестник МГЛУ "Образование и педагогические науки", вып.2 (796), 2018, стр.2002-2009.
6. Коган Е.А. "Оценка владения английским языком у студентов технических вузов"
7. Колесников А.А., Габеева К.А., Конобеев А.В. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета "Иностранный язык", "Методические рекомендации", М., Ин-т стратегии образования, 2023, 56 с.
8. Лесохина Т.Б., Швецова О.А. УМК "Science & Technologies", Part 1, Изд-во Билингва, М., 1999 г.
9. Неборская В.В. Система TUNING как образовательный институт в контексте наднациональной концепции высшего образования
10. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного, РГПУ им. А.И. Герцена справятся с тем, что было заложено в Болонской декларации
11. Тишулин П.Б. Виды ошибок и возможности их исправления при обучении английскому языку. Известия высших учебных заведений Поволжский регион "Гуманитарные науки", 2017 № 1 (21) с.131-137.

POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF USING TECHNOLOGIES FOR ASSESSING STUDENTS' ENGLISH LANGUAGE KNOWLEDGE: USING THE EXAMPLE OF STUDENTS FROM TECHNICAL UNIVERSITIES

Shvetsova O.A.

Moscow State Civil Engineering University

The article considers the problem of assessment English language learners of non-linguistic Universities, Federal State Higher Educational Standard Program is analyzed according to which all higher education in Russia is based. Examples of tests which are given to pupils of secondary schools are given to compare their obtained knowledge with those of entrants. The article analyses the results of learners' questionnaires in technical universities which showed that the results of assessment of one of the main parts of questionnaires indicated that: only few students of bachelorship could cope with speaking and participating in dialogues. The article considers that the term competence is not approved by some researchers (E.I. Passov), who explains the reasons of such assessment of skills and knowledge and proposes his own concept of assessment of foreign languages (the English language and Russian as a foreign language). The article also gives examples of tests which teachers of secondary schools give to pupils as the final assessment compared to the knowledge of English of University entrants, describes the research of authors of scientific articles on similar problems. Some researchers do not agree either with the term *competence* (E.I. Passov) who offers his own concept of learner assessment which has been adopted by Russian scientific and practical environment. The article. Alternative methods of assessment are also considered and some examples are given in the article. The author also mentions teaching aids and research of foreign authors.

Keywords: assessment, learners, diagnostic test, feedback, profession-oriented learning, criteria research, alternative methods of teaching and assessment.

References

1. Baryshnikova O.V. Assessment of the quality of professionally oriented training in a foreign language in a technical university. Contents, parameters and criteria "Bulletin of MGLU", M, 2016 No. 7 p. 2
2. Boyatzis Richard "Competent manager. Model of effective work", M., HIPPO Publishing House, 2008, 340 p.
3. Wonong V. V. "Alternative methods of control in teaching foreign languages in the framework of improving the competitiveness of leading Russian universities. Bulletin of MGLU, issue 16 (755), 2016, pp. 7-16.
4. Dvardzhi E. "Types and forms of control in foreign language lessons", Prosveshchenie, 2018, Crimea, Novoklenovo village, p.10
5. Dubinina G.A. Komenskaya N.V. Search for new forms of quality control of English language training in a non-linguistic university. Bulletin of Moscow State Linguistic University "Education and Pedagogical Sciences", issue 2 (796), 2018, pp. 2002-2009.
6. Kogan E. A. "Assessment of English proficiency among students of technical universities"
7. Kolesnikov A. A., Gabeeva K.A., Konobeev A.V. System for assessing the achievements of planned subject results of mastering the subject "Foreign Language", "Methodological recommendations", M., Institute of Education Strategy, 2023, 56 p.
8. Lesokhina T.B., Shvetsova O.A. UMK "Science & Technologies", Part 1, Bilingva Publishing House, Moscow, 1999
9. Neborskaya V.V. TUNING system as an educational institution in the context of the supranational concept of higher education
10. Passov E.I. Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education. Methodological manual for teachers of Russian as a foreign language, RSPU named after A.I. Herzen will cope with what was laid down in the Bologna Declaration
11. Tishulin P.B. Types of errors and ways to correct them when teaching English. News of higher educational institutions Volga region "Humanities", 2017 No. 1 (21) pp. 131-137.

Педагогические условия реализации культурологического компонента в рамках дисциплин «Иностранный язык» и «Латинский язык»: обобщение опыта медицинской академии

Хацаева Дзерасса Таузбековна,

зав.кафедрой, доцент, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинская государственная медицинская академия»

E-mail: d.khatsaeva@yandex.ru

Кучиева Ия Тариеловна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинская государственная медицинская академия»

E-mail: qwertydoc2019@yandex.ru

Цабиев Виталий Олегович,

студент, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинская государственная медицинская академия»

E-mail: vtsabi@bk.ru

Сопоев Алан Юрьевич,

студент, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинская государственная медицинская академия»

E-mail: qwertydoc2019@yandex.ru

Язык и культура неразрывно связаны между собой. Язык является важным инструментом коммуникации и передачи знаний, ценностей и традиций от поколения к поколению. Культура, в свою очередь, включает в себя не только язык, но и искусство, музыку, литературу, религию, обычаи и множество других аспектов человеческой жизни. Язык помогает передавать культурные нормы и идеи, а культурный компонент в свою очередь способен повлиять на структуру и использование языка. Например, в различных языках могут существовать уникальные слова или выражения, которые имеют особое культурное значение, и которыми сложно найти аналог в других языках. В данной статье описан опыт внедрения культурологического компонента в рамках дисциплины «Иностранный язык» и «Латинский язык» в медицинской академии. Культурологический компонент в курсе изучения иностранного и латинского языка позволяет не только формировать культурную компетенцию, но и расширять кругозор обучающихся, повышать их мотивацию в изучении данных дисциплин[6]. Таким образом, изучение языка также предполагает изучение культуры, что делает процесс обучения более глубоким и осмысленным[6].

Ключевые слова: культурологический компонент; латинский язык; иностранный язык; учитель иностранного языка; лексический уровень; уникальность тематической программы.

Язык и культура действительно неразрывно связаны между собой. Можно выделить несколько догм, которые подчеркивают эту взаимосвязь:

А) Идентичность и принадлежность – язык является важным элементом национальной и культурной идентичности. Люди часто ассоциируют себя с тем языком, на котором говорят, и это может влиять на их восприятие мира и себя как части определенной культуры;

Б) Адаптация к культурному контексту, ведь язык может меняться в зависимости от культурного контекста, в котором он используется;

В) Отражение культуры в языке, так как язык содержит множество элементов, которые отражают культуру, истории и традиции народа. Определенные слова и выражения могут указывать на специфические культурные концепты, обычаи и ценности. Таким образом, язык и культура переплетаются и взаимно влияют друг на друга, создавая богатую ткань человеческого общения и восприятия;

Учение Луи Порше о языке и культуре связано с его анализом взаимосвязи между этими двумя аспектами человеческой жизни. Вот несколько ключевых пунктов его учения:

А) Связь между языком и мышлением – Порше говорил о том, что язык влияет на то, как мы воспринимаем и понимаем мир. Он поднимал вопросы о том, как различные языковые структуры могут формировать уникальные способы мышления и восприятия реальности;

Б) Культура и идентичность. В работах Порше освещается роль языка в формировании культурной идентичности;

В) Изменение языка под воздействием культуры.

Порше также подчеркивал, что язык не статичен – он эволюционирует и меняется в ответ на культурные изменения;

В англоязычных исследованиях принято различать Культуру и культуру. Первое понятие включает в себя историю, географию, литературу, искусство и музыку. Под вторым понятием подразумевается культура поведения, восприятие и убеждения, на которые влияет культура [4]. В преподавании профессионально-ориентированного иностранного языка актуально второе понятие культуры. Познание культуры страны изучаемого языка не только способствует совершенствованию языковых навыков, но и делает обучающегося открытым другим культурам[7].

Изучение профессионально ориентированного языка – это процесс, который включает в себя как изучение профессиональной лексики и терминологии, так и развитие навыков коммуникации, необходимых для эффективного взаимодействия в профессиональной среде. Можно выделить 4 ключевых параметра:

1. Цели изучения: понимание профессиональной культуры; овладение специализированной лексикой; развитие коммуникативных навыков;

2. Инструменты и ресурсы: онлайн-ресурсы и платформы; специализированные учебники и справочники;

3. Оценка и мониторинг успеха: оценка ролевых игр; обратная связь от преподавателей;

4. Методы и подходы: проектная работа и интеграция с предметным содержанием;

В рамках курса «Иностранный язык» в Северо-Осетинской государственной медицинской академии акцент на культурологическом аспекте включает в себя изучение следующих тем: «Медицинское и фармацевтическое образование в России и англоговорящих странах», «Медицинские услуги в России и англоязычных государствах» и другие важные вопросы[7].

Работа с культурологической информацией посредством метода проектов

Работа с культурологической информацией с использованием метода проектов является эффективным способом углубленного изучения культурных аспектов, традиций, обычаев и исторического контекста различных сообществ. Этот подход активизирует учащихся, развивает их мышление и способствует формированию межкультурной компетенции.

Рекомендации по реализации проекта на основе культурологической информации:

А) Выбор темы проекта: темы могут варьироваться от изучения конкретной культуры, традиций, языка или культурных событий до сопоставительного анализа различных культур;

Примеры тем:

- Традиции и обычаи празднования Нового года в разных странах.
- Влияние искусства на культуру.
- Мифы и легенды народов мира: что они говорят о культуре.
- Культура и традиции коренных народов вашей страны[5].

Б) Формирование группы: работа в группе позволяет учащимся обмениваться идеями и мнениями, а также развивать навыки командной работы. Группы можно формировать на основе интересов или смешивать студентов для создания более разнообразных команд.

В) Планирование проекта: создание расписания и распределение задач;

Г) Исследовательская работа: анализ культурной информации;

Д) Создание итогового продукта[7];

Таким образом, метод проектов при работе с культурологической информацией способствует

не только углубленному пониманию конкретной культуры, но и развитию многочисленных навыков, таких как критическое мышление, работа в команде и эффективная коммуникация. Такой подход делает изучение культуры более увлекательным и значимым для студентов-медиков.

Культурологическая информация может присутствовать как в оригинальных статьях, так и в медицинских рецептах, документах по медицинскому страхованию и прочих материалах. В данной ситуации культурологическая информация выступает вспомогательной по отношению к специализированному языку. При чтении текста о туберкулезе имеет смысл объяснить значение аббревиатуры BCG (bacille Calmette – Guérin), test Mantoux (назван в честь французского врача, использовавшего впервые туберкулин для диагностики), пастеризации (стоит упомянуть о биографии известного французского ученого Луи Пастера)[7].

В курсе «Латинский язык» включение историко-культурного контекста не менее важно. При изучении латинского языка важно обращать внимание студентов на этимологию слов. Как отмечает Н.К. Малинауспене в своей статье «Классические языки в контексте лингвокультурологии», «развитие значений в истории самих древних языков, изменение смыслов при заимствовании в языки современной культуры (приобретение терминологических значений, переосмысление традиционного понимания) – все это вызывает интерес студентов и побуждает их самостоятельно задумываться над отражением в языке особенностей мировосприятия разных эпох и народов» [6].

Особого внимания требуют эпонимические термины, так как при изучении основных словообразовательных моделей терминов данного вида необходимо привести комментарий культурно-исторического характера, чтобы объяснить значение и историю создания такого термина. В медицине существует ряд эпонимических терминов мифологического происхождения. Эпонимы в латинском языке и медицине – это термины, образованные от имен людей, которые внесли значительный вклад в определённые области, включая медицину.

Вот некоторые из них:

1. Гиппократ (Hippocrates)

– Имя древнегреческого врача, от которого произошло название гиппократова сосуда, а также связанных с ним понятий, таких как гиппократова клятва.

2. Синдром Туретта (Tourette syndrome)

– Назван в честь французского невролога Жоржа Жилия де ла Туретта, который описал это заболевание.

3. Синдром Кушинга (Cushing's syndrome)

– Назван по имени американского эндокринолога Гарри Кушинга, который исследовал это состояние, вызванное избытком кортизола.

4. Аутизм (Autism)

– От греческого «autos» – (сам), но термин был введен в латинском языке в психиатрии, обо-

значая расстройство с выраженной самим собой.

5. Гемофилия (Hemophilia)

- От греческого «haima» (кровь) и «philia» (любовь), но термин использован в медицинской практике и на латинском.

Эти термины иллюстрируют, как язык и медицинская практика переплетаются, и как важные имена остаются в обиходе спустя века.

Культурологическая информация является важным компонентом в преподавании профессионально-ориентированного иностранного языка и латинского языка. Сравнительный подход к культурологическому компоненту в курсе профессионально-ориентированного иностранного языка позволяет обучающимся познакомиться с иноязычной культурой, способствует формированию межкультурной компетенции. Таким образом, язык и культура переплетаются и взаимно влияют друг на друга, создавая богатую ткань человеческого общения и восприятия[7].

В ходе изучения источников мы пришли к следующим выводам:

1. Латинский язык, как *lingua franca*, вобрал в себя множество культурных влияний, что отражает развитие европейской цивилизации, науки и литературы;

2. Изучение иностранных языков открывает доступ к культурному наследию других стран, стимулируя личностное и интеллектуальное развитие;

3. Многие слова и выражения в иностранных языках имеют специфическое культурное значение. Это важно для правильного понимания текста и контекста общения;

4. Язык адаптируется под влияние культуры и социальных изменений, что отлично иллюстрируется в латинских языках, возникших на основе латинского, и продолжающих эволюционировать;

5. Язык неразрывно связан с культурой, отражая традиции, обычаи и ценности определенного народа. Знание культуры помогает глубже понять языковые конструкции и выражения;

Литература

1. Malinauskene N.K. Classical languages in the context of linguoculturology (from the experience of teaching Latin and Ancient Greek at the Higher School of Cultural Studies MGUKI). The New Philological Bulletin. 2009; 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassicheskie-yazyki-v-kontekste-lingvokulturologii-iz-opyta-prepodavaniyalatinskogo-i-drevnegrecheskogo-yazykov-v-vysshey-shkole>
2. Ylijoki O.-H., Henriksson L. Tribal, proletarian and entrepreneurial career stories: junior academics as a case in point // Studies in Higher Education. 2017. Vol. 42, № 7. P. 12921308. DOI: 10.1080/03045079.2015.1092129
3. Denisova-Schmidt E. The End of the Academic Profession in Russia? // Мир России. 2020. Т. 29,

№ 3. С. 86–95. DOI: 10.17323/1811-038X-2020-29-3-86-95

4. Kavalir M. Culture in ESP Syllabus: Why and How. Romanian Journal of English Studies. February 2013 DOI: 10.2478/rjes-2013-0009
5. Sennet R. The Uses of Disorder, Personal Identity and City Style. New York, London: W.W. Norton & Company, 1992. 220 p.
6. Implementation of the principle of systematization and consistency in teaching Russian sign language to police officers (V.V. Posidelova, E.Y. Khoroshko, A.V. Reznikova, Bulletin of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, No. 2 (96), April-June 2022).
7. Olshvang O.Y. LATIN AND FOREIGN LANGUAGE AT A MEDICAL UNIVERSITY: THE CULTURAL ASPECT. The world of science, culture, and education. 2019. No. 1 (74). pp. 219–221

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE CULTURAL COMPONENT WITHIN THE DISCIPLINES “FOREIGN LANGUAGE” AND “LATIN LANGUAGE”: GENERALIZATION OF THE EXPERIENCE OF THE MEDICAL ACADEMY

Khatsayeva D.T., Kuchieva I.T., Tsaibiev V.O., Sopoiev A.Yu.
North Ossetian State Medical Academy

Language and culture are inextricably linked. Language is an important tool for communication and the transfer of knowledge, values and traditions from generation to generation. Culture, in turn, includes not only language, but also art, music, literature, religion, customs and many other aspects of human life. Language helps to convey cultural norms and ideas, and the cultural component, in turn, can influence the structure and use of language. For example, in different languages, there may be unique words or expressions that have a special cultural meaning, and which are difficult to find an analogue in other languages. This article describes the experience of introducing a cultural component within the framework of the discipline «Foreign language» and «Latin language» at the medical Academy. The cultural component in the course of learning a foreign and Latin language allows not only to form cultural competence, but also to broaden the horizons of students, increase their motivation in studying these disciplines[6]. Thus, learning a language also involves learning culture, which makes the learning process deeper and more meaningful[6].

Keywords: cultural component; Latin language; foreign language; foreign language teacher; lexical level; uniqueness of the thematic program.

References

1. Malinauskene N.K. Classical languages in the context of linguoculturology (from the experience of teaching Latin and Ancient Greek at the Higher School of Cultural Studies MGUKI). The New Philological Bulletin. 2009; 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassicheskie-yazyki-v-kontekste-lingvokulturologii-iz-opyta-prepodavaniyalatinskogo-i-drevnegrecheskogo-yazykov-v-vysshey-shkole>
2. Ylijoki O.-H., Henriksson L. Tribal, proletarian and entrepreneurial career stories: junior academics as a case in point // Studies in Higher Education. 2017. Vol. 42, № 7. P. 12921308. DOI: 10.1080/03045079.2015.1092129
3. Denisova-Schmidt E. The End of the Academic Profession in Russia? // Мир России. 2020. Т. 29, № 3. С. 86–95. DOI: 10.17323/1811-038X-2020-29-3-86-95
4. Kavalir M. Culture in ESP Syllabus: Why and How. Romanian Journal of English Studies. February 2013 DOI: 10.2478/rjes-2013-0009
5. Sennet R. The Uses of Disorder, Personal Identity and City Style. New York, London: W.W. Norton & Company, 1992. 220 p.

6. Implementation of the principle of systematization and consistency in teaching Russian sign language to police officers (V.V. Posidelova, E.Y. Khoroshko, A.V. Reznikova, Bulletin of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, No. 2 (96), April-June 2022).
7. Olshvang O.Y. LATIN AND FOREIGN LANGUAGE AT A MEDICAL UNIVERSITY: THE CULTURAL ASPECT. The world of science, culture, and education. 2019. No. 1 (74). pp. 219–221

Разработка педагогической технологии формирования готовности студентов к кросс-культурной коммуникации

Абубакаров Аюб Хусейнович,

старший преподаватель кафедры чеченской филологии,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет
имени А.А. Кадырова»
E-mail: kafedra_terek@mail.ru

Представляются содержательные и организационно-методические основания педагогической технологии формирования готовности студентов к кросс-культурной коммуникации. Содержательный компонент представлен авторским учебным модулем «Кросс-культурные коммуникации в деловых переговорах с зарубежными партнёрами» к уже реализуемой дисциплине «Иностранный язык», а также новой дисциплиной по выбору «Кросс-культурные коммуникации и их роль в преодолении межнациональных конфликтов». Организационно-методическое обеспечение представлено диалоговыми методами обучения и различными формами учебной и социальной активности студентов. В работе доказывается важность организации в процессе профессиональной подготовки дискуссий, имитационных и деловых игр, дебатов, составления семантических карт, интервью, упражнений на перекодирование информации и т.п. Подчёркивается необходимость учёта дидактических возможностей диалоговых форм обучения (диалогическая лекция, лекция вдвоём, лекция-дискуссия). Раскрывается важность использования внеаудиторной активности студентов для формирования исследуемого вида готовности: организация неформального студенческого клуба «Кросс-культурный эрудит»; организация спортивного фестиваля «Кросс: культурный и спортивный», благодаря которому студенты с разной физической и интеллектуальной подготовкой смогут закрепить свои знания об уникальных традициях разных народов мира. Перспектива исследования связывается с дальнейшим обновлением содержания основных образовательных программ вуза, ставшего экспериментальной площадкой по апробации и внедрению педагогической технологии. В данном случае подразумевается разработка новых учебных модулей, позволяющих сформировать у студентов различных направлений обучения готовности к кросс-культурной коммуникации.

Ключевые слова: профессиональное обучение, кросс-культурная коммуникация, педагогическая технология, активные методы обучения, дискуссия, дебаты.

Современное общество представляет собой уникальное социальное явление. Его особенность состоит в готовности адаптировать и распространять ценности различных культурных традиций. Благодаря указанному фактору достигается высокий уровень социальной безопасности, а также финансовой, экономической и политической устойчивости. При этом для поддержания мультикультурной среды требуется соответствующая подготовка членов современного общества. Речь идёт об их умении интерпретировать, позитивно воспринимать и изучать специфику проявления различных культурных норм и традиций. Отдельное внимание уделяется умению личности организовывать конструктивное деловое взаимоотношение с представителями различных духовных ценностей, терпеливо относиться к аксиологическим приоритетам оппонентов, эффективно решать межнациональные споры и конфликты, результативно справляться со стрессовыми переживаниями при возникновении внештатных ситуаций на деловых переговорах с зарубежными партнёрами и т.п. Добавим, что комплекс указанных качеств может быть обобщён в виде готовности к кросс-культурной коммуникации.

В этой связи перед системой высшего образования ставится важная задача по формированию у выпускников вузов обсуждаемого вида готовности. Для её решения допускается применение различных подходов. В частности, можно уточнять содержание общеобразовательных программ, либо развивать диалоговые формы и методы обучения. По нашему мнению, наиболее результативным решением станет объединение двух представленных подходов. Добавим, что нами была разработана и внедрена в процесс обучения педагогическая технология формирования готовности студентов к кросс-культурной коммуникации. Важно отметить, что универсальное содержание технологии позволило адаптировать её для будущих бакалавров, обучающихся по различным программам профессионального образования. Базой проведения педагогического эксперимента стал Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова. Дополним, что в статье основное внимание будет уделено описанию технологии, особенностей её реализации. Эмпирические данные находятся на стадии обработки с использованием методов математической статистики.

Теоретическим основанием технологии стали работы современных исследователей. В частности, были приняты во внимание результаты работы Т.В. Юрьевой. Она отмечает, что формирова-

ние межкультурной компетентности происходит на основании содержания цикла дисциплин, исследуемый процесс требует поэтапного решения ряда теоретических и практических задач: развитие способности к рефлексии смысла различных культурных норм и традиций, расширение осведомлённости о изучаемой культуре, пополнение знаний о способах социализации и десоциализации в исследуемом типе культуры, а также видах социальных страт в близкой и малознакомой культуре, личное общение с представителями иных традиций и ценностных идеалов [1].

К.Х. Рахимжанов и М.К. Акишева также предлагают рассмотреть возможные пути формирования кросс-культурной компетентности. В частности, они указывают на необходимость развития эмпатии, знаний о различных видах культуры, навыков активной коммуникации [2]. Работа А.Е. Павловой позволяет расширить представление о способах освоения магистрантами навыков кросс-культурной коммуникации. В частности, она предлагает активнее использовать информационные технологии вузов [3].

Ю.Л. Пустовойтовым отмечается, что подготовка студентов к кросс-культурной коммуникации эффективнее всего происходит в рамках обучения по дисциплине «Иностранный язык». Дополнительно им обращается внимание на дидактические возможности самостоятельной работы во внеучебное время [4].

Д.Я. Зак и Л.И. Забарой уточнены меры, необходимые для развития исследуемого качества у обучающихся [5]. К их числу отнесено отражение в основных образовательных программах сущности кросс-культурной коммуникации, повышение доли

диалоговых средств обучения, обращение к возможностям дополнительного образования [8], организация встреч с представителями иных языковых культур, междисциплинарный характер профессиональной подготовки, вовлечение в процесс обучения всех членов образовательного процесса и т.п.

С.А. Михеевой отмечается, что формирование кросс-культурной компетентности будущих специалистов курортного сервиса эффективнее всего происходит в рамках современных педагогических технологий. В частности, речь идёт о проектной технологии [6].

Интерес для нашего исследования также представляют выводы научной работы М.Е. Орехова. В его исследовании было подчёркнуто, что этническая толерантность у будущих лингвистов-переводчиков эффективно формируется при реализации учебного курса «Введение в этническую и кросс-культурную психологию» [7].

Полученные сведения позволили нам разработать содержательное и организационно-методическое основание педагогической технологии. Её апробация осуществлялась в период с октября 2023 года по май 2024 года. В эксперименте участвовали студенты различных направлений профессиональной подготовки: юриспруденции, журналистики, филологии и психологии.

Отметим, что содержательный компонент представлен авторским учебным модулем «Кросс-культурные коммуникации в деловых переговорах с зарубежными партнёрами» к уже реализуемой дисциплине «Иностранный язык» (Таблица 1), а также новой дисциплиной по выбору «Кросс-культурные коммуникации и их роль в преодолении межнациональных конфликтов».

Таблица 1. Учебно-тематический план модуля «Кросс-культурные коммуникации в деловых переговорах с зарубежными партнёрами» к рабочей программе учебной дисциплины «Иностранный язык»

№ раздела	Наименование раздела	Количество часов			
		Всего	Контактная работа обучающихся		Внеаудиторная работа
			Лекции	Практ. зан.	
1	Цифровые технологии, способствующие реализации делового общения с иностранными коллегами	2	2	–	–
2	Культурно-исторические условия формирования западной и восточной моделей деловых переговоров	2	2	–	–
3	Неформальные способы развития поликультурной грамотности	3	–	–	3
4	Рефлексия и эмпатия как основные инструменты установления эффективной коммуникации с зарубежными партнёрами	1	–	1	–
	Итого	8	4	1	3

Помимо содержания, нами было обновлено организационно-методическое обеспечение разработанного учебного модуля и дисциплины по выбору. В частности, мы увеличили объём активных методов обучения. Речь идёт о методах, предполагающих вступление обучающихся вузов в диалог друг с другом: дискуссии, имитационные

и деловые игры, дебаты, интервью и т.п. Также нами использовались методы, связанные с составлением семантических карт и проведением упражнений на перекодирование информации.

Особый интерес у студентов вызвали имитационные игры. Они были организованы в рамках учебного занятия по теме нового модуля «Рефлек-

сия и эмпатия как основные инструменты установления эффективной коммуникации с зарубежными партнёрами». Имитационная игра предполагала создание наиболее реалистичной обстановки совещательной комнаты, что способствовало погружению студентов в содержание её сценария. Согласно учебному заданию, обучающиеся вузов должны были организовать работу проектной группы, к которой в дистанционном формате подключались иностранные коллеги. Сложность задачи заключалась в том, что не все студенты были готовы к синхронному переводу деловых переговоров, которые проводились на английском языке. Добавим, что роль зарубежных коллег сыграли преподаватели по дисциплине «Иностранный язык».

При реализации педагогической технологии было отмечено, что студенты достаточно быстро справились с коммуникативным барьером. В частности, они использовали возможности автоматических переводчиков, установленных в виде интерактивных приложений на смартфонах. Также их мобильные средства связи позволили провести быстрый сбор мнений членов совещания по ведущей проблеме проектной группы. Добавим, что она касалась выбора универсального дизайна для кредитных карт. Студент «И.» предложил провести фокус-группу в режиме онлайн, используя возможности программы «Communities».

Внимание студентов также привлёк метод, предполагающий составление семантических карт. Его реализация стала возможной после освоения обучающимися вузов содержания лекции по теме нового учебного модуля «Культурно-исторические условия формирования западной и восточной моделей деловых переговоров». В качестве задания им необходимо было предложить наиболее популярные фразы, которые используют на деловых переговорах представители различных языковых культур. Наиболее продуктивной стала работа группы студентов «И.», «Р.» и «А.». Они представили две семантические карты для деловых партнёров из Китая и Индии. Сравнив чередование сказуемых и подлежащих, можно было увидеть разницу в мировосприятии носителей китайского и хинди. Необходимо отметить, что при составлении карт студенты активно обращались к программам-переводчикам, установленных на их смартфонах.

Помимо методов мы обновили и формы обучения студентов. К примеру, при реализации тем учебного модуля мы обращались к возможностям диалогической лекции, лекции вдвоём и лекции-дискуссии. В рамках теоретических занятий по теме «Цифровые технологии, способствующие реализации делового общения с иностранными коллегами» мы приглашали специалистов, имеющих опыт работы в крупных интернациональных компаниях. Они участвовали в статусе приглашённых лекторов, что повысило вовлечённость студентов в процесс обучения.

При реализации темы учебного модуля «Неформальные способы развития поликультурной грамотности» мы рекомендовали преподавателям активизировать учебно-исследовательскую деятельность студентов.

Благодаря указанному подходу были подготовлены три научные статьи под коллективным авторством. Отметим, что на момент описания реализованного педагогического процесса указанные работы готовятся к публикации в составе различных конференционных сборников.

После завершения обучения студентов в рамках учебного модуля мы приступили к реализации новой дисциплины по выбору «Кросс-культурные коммуникации и их роль в преодолении межкультурных конфликтов». Основное внимание было уделено практическим занятиям, в рамках которых мы продолжили отработку навыков кросс-культурной коммуникации. При опросе студентов наиболее запоминающимся для них оказались упражнения на распознавание невербального языка представителей различных культур. В частности, проводилось уточнение смысла привычных для россиян указаний пальцев рук, которые по-разному интерпретируются среди представителей Китая, Японии, ряда стран Западной Европы.

Студенты «Е.» отметил, что, по его мнению, при ведении деловых переговоров с иностранными партнёрами наиболее оптимальным станет общение в онлайн режиме. Он пояснил, что указанным способом можно снизить риск использования неприемлемых для той или иной стороны беседы жестов рук и мимики лица. Другой студент «У.» предположил, что ввиду значимости невербальной коммуникации в командах переговорщиков от компаний должны присутствовать тренеры-аналитики. В их задачу может входить не только выявление скрытых посланий от партнёров, но и предупреждение членов коллектива от неуместных моделей вербального и невербального поведения.

На основании полученных знаний о специфике осуществления невербальной коммуникации преподаватели организовали дебаты. Задачей первой команды студентов стало выдвижение и защита тезисов о том, что невербальная коммуникация играет ведущую роль в проведении деловых переговоров. Вторая команда приводила аргументы в пользу вербальной коммуникации и её ведущей роли во взаимодействии с иностранными партнёрами. По итогам реализации обсуждаемого метода была проведена рефлексивная сессия, благодаря которой все высказанные мнения были в более спокойной обстановке изучены и обсуждены с преподавателем.

Студенты отметили, что изучение культурных особенностей иных народов повышает не только их готовность к эффективной деловой коммуникации, но и способствует пересмотру ранее сложившейся системе мировоззрения.

Помимо учебной деятельности, студенты были вовлечены во внеаудиторную активность. Под руководством преподавателей ими были ор-

ганизованы неформальный студенческий клуб «Кросс-культурный эрудит». Он был организован на базе помещений студенческого профсоюзного комитета, что позволило создать комфортную психологическую среду для осуществления кросс-культурного обмена. Добавим, что на встречи указанного клуба активно приглашались зарубежные студенты, прибывшие в Чеченскую Республику по программам международного студенческого обмена.

Также обучающимися вузов после согласования с ректоратом был организован спортивный фестиваль «Кросс: культурный и спортивный», благодаря которому студенты с разной физической и интеллектуальной подготовкой смогли закрепить свои знания об уникальных традициях разных народов мира. Необходимо отметить, что представленное мероприятие было организовано впервые и нами продолжается изучение его эффективности.

По итогам реализации педагогической технологии мы провели изучение её результативности на основании интегративного опросника межкультурной компетентности (Автор: О.Е. Хухлаев). Результаты показали, что студенты по сравнению с данными входной диагностики стали лучше подготовлены к осуществлению кросс-культурной коммуникации.

Дополнительно нами была разработана алгоритм активизации диалоговых методов обучения, позволяющий повысить качество реализации педагогической технологии (рисунок 1).

Суть последовательности состоит в том, что в первую очередь студентам должны быть предложены знакомые им способы выстраивания коммуникаций. Важной частью системы диалоговых методов должны стать рефлексивные сессии. Опыт реализации технологии показал, что повысить качество обсуждений относительно появляющихся навыков кросс-культурной коммуникации позволит присутствие соответствующих их специфике представителей. Речь идёт о носителях иностранных языков или членах этнических групп.

Перспектива дальнейших исследований связывается с уточнением содержания основных образовательных программ вуза, ставшего экспериментальной площадкой по апробации и внедрению педагогической технологии. В данном случае подразумевается разработка новых учебных модулей, позволяющих сформировать у студентов различных направлений обучения готовности к кросс-культурной коммуникации.

Литература

1. Юрьева, Т.В. Проблема кросс-культурных коммуникаций в аспекте практико-ориентированных педагогических технологий / Т.В. Юрьева // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 104–107.
2. Рахимжанов, К.Х, Акишева, М.К. Пути формирования кросс-культурной компетентности //

Вестник науки Казахского агротехнического университета им. С. Сейфуллина. – 2019. – № 4 (103). – С. 124–133.

3. Павлова, А.Е. Использование средств информационных технологий магистрантами в процессе освоения навыков кросс-культурной коммуникации / А.Е. Павлова // Шамовские педагогические чтения научной школы, Москва, 23 января – 01.2021 года. – МАНПО, 2021. – С. 397–400.
4. Пустовойтов, Ю.Л. Основные критерии эффективности подготовки учащихся высшей школы к профессиональной кросс-культурной коммуникации / Ю.Л. Пустовойтов // Человек и культура. – 2015. – № 4. – С. 72–96.
5. Зак, Д.Я., Забара, Л.И. Феномен кросс-культурной коммуникации в современном образовательном пространстве // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 1. – С. 132–138.
6. Михеева, С.А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих специалистов курортного сервиса: на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.А. Михеева. – Санкт-Петербург, 2011. – 20 с.
7. Орехов, М.Е. Формирование этнической толерантности лингвиста-переводчика в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.Е. Орехов. – Калининград, 2004. – 21 с.
8. Чивилев, А.А. Современные коммуникативные технологии в системе повышения квалификации работников образования / А.А. Чивилев // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 2(43). – С. 118–129.

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR DEVELOPING STUDENTS' READINESS FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Abubakarov A.K.

Chechen State University named after A.A. Kadyrov

The article presents the substantive and organizational-methodological basis of the pedagogical technology of formation of readiness for cross-cultural communication. The substantive component is presented by the author's educational module "Cross-cultural communications in business negotiations with foreign partners" to the already implemented discipline "Foreign language", as well as a new elective discipline "Cross-cultural communications and their role in overcoming interethnic conflicts". Organizational-methodical support is presented by dialogue teaching methods and various forms of educational and social activity of students. The work proves the importance of organizing discussions, simulation and business games, debates, compilation of semantic maps, interviews, exercises on recoding information, etc. in the process of professional preparation. The need to take into account the didactic possibilities of dialogue forms of training (dialogue lecture, lecture for two, lecture-discussion) is emphasized. The importance of using extracurricular activities of students to form the type of readiness under study is revealed: organization of an informal student club "Cross-cultural erudite"; organization of a sports festival "Cross: cultural and sports", thanks to which students with different physical and intellectual training will be able to consolidate their knowledge of the unique traditions of different peoples of the world. The prospects of the study are associated with further updating the content of the main educational programs of the university, which has become an experimental platform for testing and implementing pedagogical

technology. In this case, it is implied the development of new training modules that allow students of various fields of study to form readiness for cross-cultural communication.

Keywords: professional training, cross-cultural communication, pedagogical technology, active teaching methods, discussion, debate.

References

1. Yuryeva, T.V. The problem of cross-cultural communications in the aspect of practice-oriented pedagogical technologies / T.V. Yuryeva // Yaroslavl pedagogical bulletin. – 2015. – No. 5. – P. 104–107.
2. Rakhimzhanov, K. Kh., Akosheva, M.K. Ways of forming cross-cultural competence // Bulletin of science of the Kazakh Agro-technical University named after S. Seifullin. – 2019. – No. 4 (103). – P. 124–133.
3. Pavlova, A.E. Use of information technology by undergraduates in the process of mastering cross-cultural communication skills / A.E. Pavlova // Shamovskie pedagogical readings of the scientific school, Moscow, January 23 – 01.2021. – MANPO, 2021. – P. 397–400.
4. Pustovoitov, Yu.L. The main criteria for the effectiveness of preparing higher education students for professional cross-cultural communication / Yu.L. Pustovoitov // Man and Culture. – 2015. – No. 4. – P. 72–96.
5. Zak, D.Ya., Zabara, L.I. The phenomenon of cross-cultural communication in the modern educational space // Pedagogical education in Russia. – 2018. – No. 1. – P. 132–138.
6. Mikheeva, S.A. Formation of cross-cultural competence of future specialists in resort service: based on the English language: author's abstract. dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.08 / S.A. Mikheeva. – Saint Petersburg, 2011. – 20 p.
7. Orekhov, M.E. Formation of ethnic tolerance of a linguist-translator in the process of professional training at a university: author's abstract. dis. ... candidate of ped. sciences: 13.00.08 / M.E. Orekhov. – Kaliningrad, 2004. – 21 p.
8. Chivilev, A.A. Modern communication technologies in the system of advanced training of education workers / A.A. Chivilev // Scientific support for the system of advanced training of personnel. – 2020. – No. 2 (43). – P. 118–129.

Развитие методики диагностики готовности студентов вузов к профессиональной самореализации

Баталова Дарья Вадимовна,

ассистент кафедры фотографии и народной художественной культуры, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения» (СПбГИКиТ)
E-mail: batalovadaria@artproyandex.ru

Статья посвящена актуальным вопросам формирования готовности студентов к профессиональной самореализации, в частности необходимости проведения диагностики данного вопроса и изучения мнения студентов и работодателей. Автор исследования предпринимает попытку доказать, что своевременная диагностика степени готовности студентов вузов к профессиональной реализации позволит педагогу определить существующие проблемы образовательного процесса и в соответствии с этим подобрать оптимальные методы работы с учащимися в высшей школе. В качестве основной методики работы над исследованием были определены анализ теоретических источников и проведение социологического исследования путем опросов студентов и работодателей, педагогических бесед с учащимися и мониторинга данных востребованности студентов и выпускников на профессиональном рынке труда. В статье выявлена необходимость углубленного изучения вопроса формирования готовности студентов к профессиональной самореализации средствами внедрения практического опыта в учебный процесс с целью формирования профессиональных знаний, навыков, компетенций и личностных качеств, необходимых молодому специалисту.

Ключевые слова: самореализация, диагностика, профессиональные компетенции, студенты, выпускники вузов, работодатели, социологическое исследование.

Введение

Современный рынок труда характеризуется высокой потребностью в специалистах, но при этом он во многом стихийен и не имеет сбалансированного характера. В этой связи будущее выпускников вузов оказывается неопределенным. Получение высшего образования сегодня не гарантирует выпускникам успешного трудоустройства. Поэтому студенты–выпускники вузов для повышения своей конкурентоспособности на рынке труда должны обладать не только высоким уровнем профессиональной подготовки, как теоретической, так и практической, но и социальной активностью, коммуникативными и организаторскими способностями, мобильностью, стремлением к самообразованию и самосовершенствованию, инициативой и творческим потенциалом, которые должны быть сформированы в процессе обучения в вузе [15].

Проблема исследования профессиональной самореализации личности студента является актуальной, так как, кардинальные изменения в политической, экономической, духовной сферах нашего общества влекут за собой радикальные изменения в профессиональных компетенциях. Цель данной работы – выявить степень готовности студентов и выпускников российских вузов к профессиональной самореализации. Исходя из цели исследования, были определены такие задачи как: изучить теоретические источники, отвечающие на проблемные вопросы связанные с профессиональной самореализацией студента и ролью педагога в формировании его профессиональных компетенций; произвести социологическое исследование мнения студентов, выпускников и работодателей и представить результаты самостоятельной диагностики уровня готовности студентов к профессиональной самореализации. Предмет исследования – студенты и выпускники российских вузов. Объект исследования – готовность студентов и выпускников российских вузов к профессиональной самореализации. Гипотезой исследования является суждение автора о том, что своевременная диагностика степени готовности студентов вузов к профессиональной реализации позволит педагогу определить, какие существуют проблемы в образовательном процессе и какие методы необходимо выбрать для работы с учащимися в высшей школе.

Литературный обзор

Готовность к профессиональной самореализации обычно свойственна студентам, которые успешно завершили программу обучения и начинают работать, однако исследования последних лет показывают, что студенты зачастую предпочитают совмещать обучение и работу в вузе [3]. Основная проблема заключается в том, что не всегда эта работа связана с будущей профессией и реализация трудовой деятельности может быть направлена не на реализацию себя как профессионала интересующей отрасли, а ради заработка. Исследования показали, что часы и усилия, затраченные студентами бакалавриата на оплачиваемую работу, были как минимум равны часам, проведенным в университете [14]. Однако, совмещение работы и учебы приносит студентам определенные преимущества, в частности развивает такие полезные качества будущего специалиста, как трудолюбие, целеустремленность, самоорганизованность, коммуникабельность и т.д.

Ученые Калифорнийского университета утверждая, что вуз играет решающую роль в обеспечении развития выпускниками навыков и качеств, необходимых для успешной трудовой деятельности и плодотворной профессиональной реализации, обнаружили, что молодые специалисты и студенты не считают, что зарубежная система высшего образования и университеты делают все, чтобы гарантировать эффективную профессиональную реализацию студента с первых лет работы [5]. Потребность в выпускниках, готовых к работе, ощущается во всем мире. так, например, в странах Запада процент трудоустройства выпускников относительно высок – 75% и выше, однако исследования показывают, что работодатели не удовлетворены аспектами готовности студентов к работе [12]. Действующие профессионалы отрасли выступают за интеграцию развития практических навыков в университетские программы, полагая, что в результате это приведет к более тесному согласованию между готовностью выпускников к работе и желаемыми навыками трудоустройства [14].

Обеспокоенность тем, что университетские программы не выпускают готовых к работе выпускников, не является новой концепцией и касается не только стран запада. Однако сейчас отечественные и зарубежные ученые все чаще выражают обеспокоенность тем, что студенты заканчивают университетские программы, не имея навыков, необходимых для их будущей карьеры [13]. Это подчеркивает существующее несоответствие между определением и пониманием концепции готовности к профессиональной самореализации с академической и отраслевой точек зрения. Подобное положение дел ставит студентов в ситуацию, когда навыки, которым их обучают в университете для подготовки к профессиональной самореализации, не соответствуют требованиям работодателей в соответствующей отрасли [10].

Некоторые зарубежные и отечественные исследователи сходятся во мнении о том, что ву-

зы на сегодняшний день, возможно, не являются единственными местами для формирования готовности к профессиональной самореализации выпускников, и подчеркивал, что педагогам и разработчикам образовательных стандартов необходимо точно понимать потребности рынка труда [11].

Статистические данные, опубликованные за последние пять лет Всероссийским центром изучения общественного мнения [9], свидетельствуют об устойчивой тенденции неготовности студентов вузов к профессиональной самореализации ни во время учебы, ни после выпуска. В первую очередь исследователи связывают это с рядом важных причин, таких как:

- отсутствие комплексного подхода в организации мероприятий профориентации в школе, в следствие чего выбор профессии будущего студента происходит зачастую стихийно, а первоочередной целью становится не образование и освоение профессии, а получение диплома о высшем образовании;
- отсутствие комплексного подхода в вузах к информированию студентов о современном рынке труда, правилах трудового и профессионального поведения в выбранной отрасли;
- отсутствие разработок по формированию принципов успешного построения профессиональной карьеры для молодых специалистов;
- недостаточная информированность студентов о правах и обязанностях в сфере трудовых отношений, незнание основных кодексов и законов, обеспечивающих правовую базу между специалистом и работодателем;
- преобладание у студентов последних курсов и выпускников вузов идеалистических представлений о будущей профессии, которые становятся триггером при сложностях трудоустройства и влекут за собой нестабильное социально-психологическое состояние молодых кадров;

преобладание у студентов последних курсов и выпускников вузов преимущественно негативных представлений о требованиях и условиях труда, взаимоотношениях в рабочем коллективе, в том числе с руководством [7].

В связи с этим учащаяся молодежь сталкивается с проблемой профессиональной самореализации и поиском своего места в профессии. Исследователи К.А. Ащеулова и Н.В. Нятина настаивают: чтобы добиться существенного развития уровня подготовленности кадров, в первую очередь необходимо создавать условия для повышения конкурентоспособности новоиспеченных специалистов – выпускников вузов и сузов на рынке труда [1]. Для того, чтобы сделать развитие студента всесторонним и уйти от традиционной классно-урочной системы, педагоги высшей и средней школы пытаются изыскать пути, по которым был бы решен ряд проблем, связанный с нежеланием, а зачастую и не готовностью молодых людей к получению профессии и выходу на рынок тру-

да по окончании обучения. В.В. Байлук особенно подчеркивает роль педагога в формировании профессиональной самореализации студента, подчеркивая важность развития не только профессиональных, но и сопутствующих качеств, таких как креативность, рефлексивность, коммуникабельность, самоорганизованность умение рефлексировать и т.д. [2].

Становится очевидным, что концепция подготовки студентов к трудоустройству и дальнейшей профессиональной самореализации выпускников определена как область, нуждающаяся в совершенствовании.

Материалы и методы

Для достижения более точных результатов диагностики готовности студентов в профессиональной самореализации авторами исследования было проведено социологическое исследование среди студентов российских вузов. Чтобы выявить степень того, как молодые люди оценивают уровень своей подготовленности к профессиональной самореализации и серьезность основанных ими профессиональных компетенций было проведено 2 опроса для студентов и выпускников. Опросы проводились анонимно и в онлайн-формате с помощью сервиса Google Forms. Таким образом, в выборку опрошенных попали: 1025 студентов из Санкт-Петербурга, Москвы, Красноярска, Архангельска, Казани, Уфы, Владивостока и Севастополя и 960 выпускников из Санкт-Петербурга, Москвы, Красноярска, республики Коми, Архангельска, Уфы, Владивостока. Студенты и выпускники отвечали на вопросы о том, были ли они трудоустроены во время учебы и после выпуска, и насколько, по их мнению, была высока их готовность к профессиональной самореализации. Важной частью социологического исследования можно также считать проведение педагогической беседы как очно, так и в онлайн формате для того, чтобы более подробно раскрыть статистические данные и обнаружить причины неполноценности в профессиональной самореализации у современных студентов.

Кроме того, в течение осуществления исследования в период с 2020 по 2024 год производился мониторинг работодателей творческих профессий и в частности медиаиндустрии, так как экспериментальная база дальнейшего исследования выстраивалась на преподавании дисциплины «Фото-репортаж».

В качестве методов работы также использовались анализ и обзор научной педагогической литературы, в которой содержались данные и статистика относительно профессиональной самореализации студентов. Кроме того, автор основывает ряд выводов на статистических данных проекта «Профессиональный разговор» ВЦИОМ, в котором приведена оценка реального состояния удовлетворенности студентов готовностью к профессиональной самореализации и ожиданий работодателей от молодых специалистов.

- трудоустроены по профессии
- трудоустроены не по профессии
- приняли решение о смене профессии

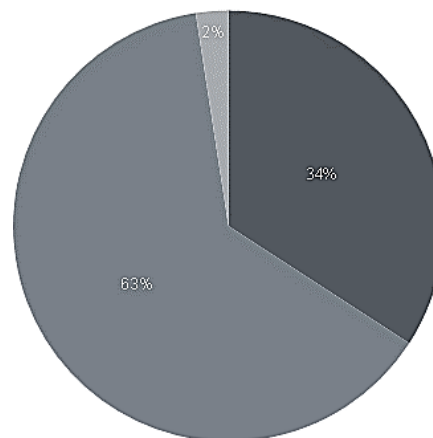


Рис. 1. Показатели трудоустроенности студентов по профессии во время обучения в вузе

- трудоустроены по профессии
- трудоустроены не по профессии
- приняли решение о смене профессии

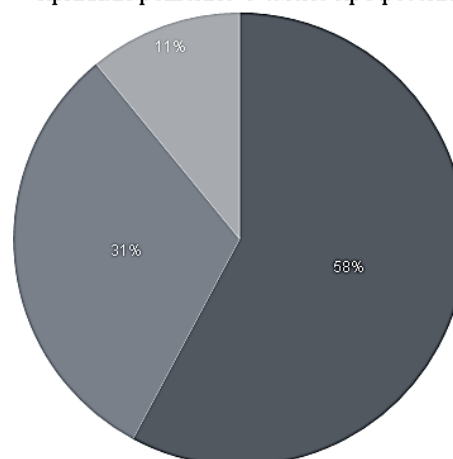


Рис. 2. Показатели трудоустроенности выпускников по профессии в первые годы после вуза

Результаты

Наглядно результаты опроса относительно уровня занятости студентов и выпускников, а также их удовлетворенности профессиональной самореализацией во время учебы (рис. 1) и после выпуска (рис. 2) представим в виде диаграмм.

Только трети учащихся российских вузов удается устроиться по профессии во время учебы и получать необходимые компетенции в реальных условиях. Большинство студентов совмещают работу не по профессии и учебу в вузе в целях улучшения своего финансово-экономического положения, что зачастую продиктовано необходимостью оплаты обучения. При проведении педагогических бесед удалось определить, что студенты, задумывающиеся о смене профессии, чаще делают такой выбор в связи с несовпадением личностных

представлений о выбранной сфере деятельности с реальным положением дел в учебном процессе, на рынке труда и конкретных предприятиях отрасли.

Автору кажется логичным, что трудоустроенность студентов по профессии после обучения в вузе имеет преимущественный процент, однако достаточно велика доля тех, кто так и не связал свою жизнь с полученной специальностью. Подобная ситуация ведет к деформации профессиональных компетенций, смещению акцента на метакомпетенции, то есть развитое критическое мышление, самодостаточность, креативность, мобильность, умение быстро адаптироваться и находить решение проблемы и т.д. Педагогическая беседа с выпускниками показала, что такое резкое возрастание числа желающих сменить профессию среди окончивших вуз связана с возможностью получить еще одну профессию в магистратуре.

Факт высокого уровня трудоустройства студентов не по профессии во время обучения и резко возрастающий процент желающих сменить профессию после выпуска из вуза позволил авторам исследования уточнить у респондентов их личную оценку степени удовлетворенности готовностью к профессиональной самореализации. При проведении педагогической беседы студенты и выпускники отмечали, что не уверены в своих компетенциях в большинстве задач, которые ставят перед ними работодатели. Большинство студентов признались, что иногда учебный процесс превращается в рутинную систему из необходимости посещения лекций и теоретической подготовки к семинарам, а лабораторные и практические занятия оказываются оторванными от реальных требований профессии.

Необходимость разработки комплекса педагогических методов помощи в освоении студентами практического опыта обусловлена востребованностью у работодателей в молодых специалистах, которые могли бы приступить к работе еще на этапе обучения (рис. 3). Исследование мнения работодателей в отрасли медиаиндустрии проводилось с 2020 по 2024 гг. с целью изучить степень востребованности новых кадров среди представителей крупнейших отраслевых предприятий.

Проведенные опросы с ведущими работодателями медиаиндустрии в городе Санкт-Петербурге показали, что работодатели готовы взять на работу студента, который еще не завершил обучение в вузе, так как он сможет напрямую интегрировать получаемые теоретические знания в работе и генерировать идеи за счет свежести взглядов на поставленные задачи. Заинтересованность в трудоустройстве выпускников вузов менее динамична среди профессионалов отрасли, так как руководители компании признаются, что у новоиспеченных специалистов зачастую возникают психологические барьеры в связи с несоответствием накопленного ими теоретического опыта с задачами на производстве.

Обсуждение

Было обнаружено, что студенты, совмещающие работу и учебу, развивают навыки трудоустройства, включая организационные, межличностные навыки и навыки управления временем. Данные результаты показывают, что в системе освоения программ высшего образования происходит смещение концепции готовности к профессиональной самореализации со стадии выпускника на стадию работающего и одновременного учащегося студента. Данный факт бросает вызов педагогической системе, которая, по мнению автора, не до конца адаптирована на вектор подготовки студентов к будущей трудовой деятельности. Контингент студентов, выполняющих оплачиваемую работу во время получения ученой степени, ставят сегодня перед вузами новую сверхзадачу, требуя готовности к работе до окончания учебы.



Рис. 3. Динамика заинтересованности работодателей в трудоустройстве студентов и выпускников

Профессиональную самореализацию трудно измерить в силу ее высокой субъективности, трудно контролировать в ходе эксперимента в силу влияния огромного количества факторов, что затрудняет применение измерительных и экспериментальных методов исследования. Как правило, увидеть истинный уровень самореализации студента возможно лишь в реальных условиях трудовой деятельности.

Проблема заключается в том, что во время обучения в вузе учащийся ограничен теми задачами, которые ставит перед ним учебный план, и не может в полной мере оценить свою готовность применить полученные в вузе знания и умения. Педагог со своей стороны также ограничен в этом вопросе обязанностью изложить весь материал, согласно рабочей программе курса [7]. Такое положение дел исключает возможность предоставить учащимся попробовать свои силы еще на этапе обучения и оценить свои сильные и слабые стороны без применения специальных методов и средств работы.

Заключение

Таким образом, подводя итоги диагностики формирования готовности студентов к профессиональной

самореализации отметим, что состояние современного рынка труда характеризуется рядом противоречий. Большая часть студентов, проходящая программу подготовки в высших учебных заведениях, стремится к получению профессиональных компетенций практическим путем с помощью прямого взаимодействия с работодателями либо организации опытно-экспериментальной деятельности в рамках курса определенных дисциплин. При этом, осознавая реальные трудности, связанные с трудоустройством по профессии, студенты стараются на этапе обучения совмещать учебный процесс с трудовой деятельностью не по специальности, что также может быть обусловлено финансовой необходимостью студента в денежном самообеспечении. Тем не менее, подобная модель поведения может создать у студента ложное представление о снижении значимости получаемых знаний в вузе. Чтобы этого не происходило, следует сделать необходимость процесса трудоустройства и профессиональной самореализации более приятной, чем это представляется учащимся.

В свою очередь, работодатели заинтересованы в снижении среднего возраста трудового коллектива. Это объясняется тем, что молодые кадры показывают более высокий уровень когнитивной мобильности, способности к нестандартным творческим подходам и развитому критическому мышлению, в том числе из-за отсутствия загруженности практическим опытом и статистическими данными по выбранной профессии. Однако, как показывает опрос работодателей, большее количество их них заинтересовано именно в студентах, а не выпускниках, по ряду причин, среди которых: возможность формирования правильных представлений о профессии еще на этапе обучения, возможность освоения определенных компетенций в русле изучения нового материала, что вызывает большой интерес и повышает мотивацию к обучению и участию в профессиональной трудовой деятельности. В этом смысле выпускник вуза, не имеющий опыта работы в полученной им специализации представляет собой готовый продукт педагогического труда, отчасти сформировавший свои представления и ожидания о трудовой деятельности, и зачастую переоценивающий свои возможности. Последний факт часто влечет за собой негативные последствия, такие как потеря уверенности в своих силах при первых неудачах в поиске работы после выпуска из вуза, несоответствие реальности ожиданиям от взаимодействия в трудовом коллективе и общении с руководством и тому подобное.

Исследования мнения студентов показывают, что большинство из них не готово к профессиональной самореализации в связи с отсутствием практического опыта применения полученных теоретических знаний. Несмотря на проблемы, с которыми сталкиваются студенты при вхождении в профессиональную среду, уже сейчас у молодежи формируется четкое представление о необходимости наработки практических навыков и умений для успешной профессиональной самореализации.

Следующим шагом в развитии научной мысли о формировании профессиональной самореализации студентов считаем необходимость разработки методики работы с учащимися вузов по формированию профессиональных компетенций и развитию комплекса личностных качеств, необходимых молодому специалисту на современном рынке труда.

Литература

1. Ащеулова К.А., Нятина Н.В. Специфика профессиональной самореализации современного студента // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 4 (36). С. 17–23
2. Байлук В.В. Формирование готовности будущих специалистов в вузе к профессиональной самореализации: монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2016. 170 с.
3. Белоновская И.Д., Неволлина В.В. Профессиональное саморазвитие личности как проблема современного образования // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры // материалы Всероссийской научно-методической конференции. Оренбургский государственный университет. 2017. С. 2759–2765.
4. Борг Дж., Скотт-Янг С.М. Повышение готовности студентов к работе: пример из практики университета // Конференция: 41-я Ассоциация образования в области строительства университетов Австралии. Университет RMIT. 2017, с. 100–103.
5. Борг Дж., Тернер М. Брошенные на произвол судьбы: готовность к работе в искусственной среде. 40-я конференция AUBEA, 6–8 июля 2016 г. Центральный Квинслендский университет, Северный Рокхэмптон, 2016, с. 78–88.
6. Кабальеро К., Уокер А. Готовность к работе при приеме на работу и отборе выпускников: Обзор современных методов оценки // Преподавание и обучение для трудоустройства выпускников, 2020, № 1, с. 13–25.
7. Лапшова А.В., Уракова Е.А., Воронина И.Р. Дидактические условия самореализации будущего педагога профессионального обучения. // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–4. С. 165–168.
8. Литчфилд А., Фроули Дж., Неттлтон С. Контекстуализация и интеграция в учебную программу изучения и преподавания профессиональных качеств выпускников, готовых к работе // Исследования и разработки в области высшего образования, № 29, 2022, с. 519–534.
9. Проект профессиональный разговор. Сайт Всероссийского центра изучения общественного мнения. [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/prof-conversation>. Дата обращения: 12.08.2021 г.
10. Ром, А.Дж., Стефл, М. и Уорд, Н. Уверенность в будущем и готовность к реальному миру:

роль обучения на основе проектов в развитии навыков студентов // Журнал маркетингового образования. Том 43, № 2. 2021, с. 204–215.

11. Рэй Д. Университеты и корпоративное образование: ответ на вызов новой эры // Журнал развития малого бизнеса и предпринимательства. Том 17, № 4, 2020, с. 591–606.
12. Савельева Н.Н., Савельев Я.В. Повышение качества подготовки бакалавров посредством применения проектного обучения // IX Международная научно-практическая конференция «Культура, наука, образование: проблемы и перспективы». 2021. Т. 1. № 1. С. 525–528.
13. Хребин М.В. Развитие представлений студентов о самореализации в процессе их профессионального становления // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62–1. С. 205–213.
14. Шор А., Диннинг Т. Развитие навыков и готовности учащихся к работе: система обучения на основе опыта, Журнал прикладного менеджмента в сфере труда. Том 15, № 2, 2023, с. 188–199.
15. Якимов О.В. Педагогическое сопровождение профессиональной самореализации студентов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 101–106.

DEVELOPMENT OF A METHODOLOGY FOR DIAGNOSING UNIVERSITY STUDENTS' READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-REALIZATION

Batalova D.V.

St. Petersburg State Institute of Cinema and Television (SPbGikIT)

The article is devoted to topical issues of formation of students' readiness for professional self-realization, in particular, the need to diagnose this issue and study the opinions of students and employers. The author of the study attempts to prove that timely diagnosis of the degree of readiness of university students for professional realization will allow the teacher to identify existing problems of the educational process and, in accordance with this, choose the best methods of working with students at a higher school. The analysis of theoretical sources and conducting sociological research through surveys of students and employers, pedagogical conversations with students and monitoring data on the demand for students and graduates in the professional labor market were identified as the main methodology for working on the study. The article reveals the need for in-depth study of the issue of formation of students' readiness for professional self-realization by means of introducing practical experience into the educational process in order to form professional knowledge, skills, competencies and personal qualities necessary for a young specialist.

Keywords: self-realization, diagnostics, professional competencies, students, university graduates, employers, sociological research.

References

1. Ascheulova K.A., Nyatina N.V. Specificity of professional self-realization of a modern student // Vocational education in Russia and abroad. 2019. No.4 (36). pp. 17–23
2. Bayluk V.V. Formation of readiness of future specialists at the university for professional self-realization: monograph / Ural State Pedagogical University. un-T. Yekaterinburg, 2016. 170 p.
3. Belonovskaya I.D., Nevolina V.V. Professional self-development of personality as a problem of modern education // The university complex as a regional center of education, science and culture // materials of the All-Russian Scientific and methodological Conference. Orenburg State University. 2017. pp. 2759–2765.
4. Borg J., Scott-Young S.M. Improving student readiness for work: an example from university practice // Conference: 41st Association of Education in the field of University Construction in Australia. RMIT University. 2017, pp. 100–103.
5. Borg J., Turner M. Abandoned to the mercy of fate: readiness to work in an artificial environment. The 40th AUBEA Conference, July 6–8, 2016 Central Queensland University, North Rockhampton, 2016, pp. 78–88.
6. Caballero K., Walker A. Job readiness in hiring and selecting graduates: Review of modern assessment methods // Teaching and learning for graduate employment, 2020, No. 1, pp. 13–25.
7. Lapshova A.V., Urakova E.A., Voronina I.R. Didactic conditions for self-realization of a future teacher of vocational training. // Problems of modern pedagogical education. 2022. No.77–4. pp.165–168.
8. Litchfield A., Frawley J., Nettleton S. Contextualization and integration into the curriculum of studying and teaching the professional qualities of graduates ready for work // Research and development in higher education, No. 29, 2022, pp. 519–534.
9. The project is a professional conversation. The website of the All-Russian Center for the Study of Public Opinion. [electronic resource]. URL: <https://wciom.ru/prof-conversation>. Date of application: 08/12/2021
10. Rom, A.J., Stefl, M. and Ward, N. Confidence in the future and readiness for the real world: the role of project-based learning in developing students' skills // Journal of Marketing Education. Volume 43, No. 2. 2021, pp. 204–215.
11. Ray D. Universities and Corporate education: Responding to the challenge of a new era // Journal of Small Business and Entrepreneurship Development. Volume 17, No. 4, 2020, pp. 591–606.
12. Savelieva N.N., Saveliev Ya.V. Improving the quality of bachelor's education through the use of project-based learning // IX International Scientific and Practical Conference "Culture, Science, Education: problems and prospects". 2021. Vol. 1. No.1. С. 525–528.
13. Hrebin M.V. The development of students' ideas about self-realization in the process of their professional development // Problems of modern pedagogical education. 2019. No.62–1. pp. 205–213.
14. Shor A., Dinning T. Developing students' skills and readiness for work: an experience-based learning system, Journal of Applied Management in the Field of Labor. Volume 15, No. 2, 2023, pp. 188–199.
15. Yakimov O.V. Pedagogical support of professional self-realization of students // Vestnik KSPU named after V.P. Astafiev. 2016. No. 2 (36). pp. 101–106.

Обзор проблем и перспективы развития высшего образования в сфере подготовки специалистов для судебной системы

Драгомирова Елизавета Александровна,

кандидат педагогических наук, кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Северо-Западный филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»
E-mail: lizy@mail.ru

В статье рассматриваются актуальные проблемы и перспективы развития высшего образования в сфере подготовки специалистов для судебной системы. Анализируются примеры успешных моделей подготовки судебных специалистов за рубежом, такие как клинические курсы в юридических вузах США и интеграция обучения с практическими стажировками в Великобритании. Особое внимание уделяется адаптации этих моделей в российских реалиях. Описаны практики в российских вузах, таких как Московский государственный юридический университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Российский государственный университет правосудия, которые внедряют современные методики обучения и практическую подготовку. Предлагаются рекомендации по усовершенствованию системы высшего образования в данной сфере: актуализация учебных планов, увеличение объема практики и стажировок, качественное развитие профессорско-преподавательского состава, улучшение финансового обеспечения и формирование новой инфраструктуры вузов.

Ключевые слова: высшее образование, судебная система, юридическое образование, подготовка специалистов, практика, Россия, образовательные реформы.

Высшее образование очень важно для подготовки квалифицированных специалистов, способных гарантировать справедливость и законность судебной системы. Качественное образование позволяет стать хорошим юристом, судьей, адвокатом или прокурором и предоставлять услуги на должном уровне. В быстро развивающейся юридической сфере на рынке труда наблюдается сильная конкуренция, при этом всегда есть спрос на высококвалифицированных специалистов, а следовательно, и спрос на их подготовку.

В современном обществе в России существует объективная необходимость обсуждения вопросов функционирования высших учебных заведений, особенно тех, которые предоставляют образовательные услуги в сфере юриспруденции и правосудия. Качество правосудия напрямую зависит от качества образования, и в этом отношении невозможно игнорировать основные проблемы развития высшего образования в данной сфере. [1]

Одной из причин, в силу которых юридическое образование отстает от требований современной действительности, можно отметить учебные программы, которые чаще всего реализуются в отрыве от практической реальности. Учебные программы многих университетов недостаточно актуализированы для современной юридической практики и не отражают современные тенденции законодательства. Акцент делается на теоретических дисциплинах, изучая которые, студенты зачастую оказываются не готовы к практической юридической деятельности.

Соответственно, одним из наиболее важных моментов является адаптация учебных программ путем их обновления. Требуется модернизация учебных программ: включение новых учебных материалов и методов обучения, адаптация программ/учебных планов к потребностям современной судебной системы. Особенно важно при подготовке компетентных кадров использование современных методик обучения. Программа должна быть создана с учетом интересов современной судебной практики, что позволило бы студентам приобрести актуальные знания и навыки.

Вторая серьезная проблема – это общий недостаток практического опыта у выпускников. Именно на малое количество практики и стажировок рассчитаны большинство университетов, что приводит к невозможности приобрести студентами необходимый опыт и навыки практической деятельности во время учебы. Если студенты слишком мало знают о судебных органах и реальных судебных делах, то в результате выпускники полу-

чают слабое представление о том, что происходит на самом деле в сфере судебной системы. В дальнейшем это приводит к трудностям с поиском работы. [2]

Необходимо расширять возможности для прохождения практики и стажировок, которые наряду с теоретической подготовкой являются не менее важными. Рынок труда сегодня достаточно широк в отношении вакансий специалистов юридической сферы низшего уровня, что подходит для студентов. Устанавливая партнерские отношения с юридическими фирмами и судебными инстанциями, вузы могли бы организовывать не только производственную практику, но и систему стажировок. Совмещение учебы с практической деятельностью работы дает студентам возможность наработать необходимый опыт.

Еще одна серьезная проблема связана с подготовкой преподавательского состава. Возрастание в последние годы учебной нагрузки и сокращение штата преподавателей снижает качество преподавания. Повышенная нагрузка не дает возможности развития профессионального уровня. Зачастую преподаватели сами не имеют практического опыта и читают курсы устаревшего содержания.

Важно, чтобы преподаватели регулярно проходили повышение квалификации для того, чтобы быть в курсе современных тенденций в области права. Использование актуальных методик преподавания и практико-ориентированного подхода в обучении должно привести к повышению эффективности образовательного процесса. Кроме того, преподавателям необходимо участвовать в научно-практических мероприятиях для укрепления взаимодействия с коллегами-практиками: практикующими юристами и судебными служащими.

Четвертой проблемой можно выделить несоответствие современным требованиям материально-технической базы вузов. Отсутствие адекватного финансирования означает, что университеты не могут обновлять свои учебные программы, предоставлять студентам обучение и доступ в отношении многих существующих сегодня технологий. Современные студенты-юристы недостаточно полно осознают происходящий в обществе процесс цифровизации, который затрагивает в том числе и юридическую сферу. [3]

Очевидно, что улучшение финансирования и развитие инфраструктуры имеет важное значение для качественного образования. Расширение доступа к финансовым инвестициям и обновление образовательных учреждений способствуют созданию оптимальных условий обучения. Оптимизация системы финансирования и создание современной инфраструктуры, которая дает возможность проведения актуальных научных исследований на базе существующих цифровых технологий, позволят модернизировать материально-техническую базу, оснастить университеты современным оборудованием и технологиями, тем самым создать благоприятные условия для обуче-

ния студентов и подготовки специалистов высокого уровня квалификации.

В целом перспективы развития высшего образования в области подготовки специалистов для судебной системы связаны с комплексом мер, касающихся решения выше указанных проблем: актуализация учебных планов, увеличение объема практики и стажировок, качественное развитие профессорско-преподавательского состава, улучшение финансового обеспечения и формирование новой инфраструктуры вузов. Целью этих реформ является создание актуальных образовательных программ, отвечающих требованиям современной судебной системы и гарантирующих качественную подготовку будущих специалистов.

Зарубежный опыт внедрения эффективных моделей подготовки специалистов для судебной системы показывает, что можно создать эффективный образовательный сектор, способствующий обучению и воспитанию конкурентоспособных юристов. Например, в США юридическое образование предполагает не только теоретическую подготовку, но и обязательную практику в юридических клиниках. Клинические программы (клинические курсы) предоставляют студентам возможность поработать с опытными адвокатами, судьями, юристами с целью получения опыта ведения судебных процессов в реальном секторе. Клинический подход помогает в развитии навыков и опыта практических нюансов работы в правовой системе. [4]

В Великобритании основное внимание уделяется сочетанию академического обучения с практическими стажировками и трудоустройством. Студенты проходят обширную стажировку в юридических фирмах, государственных учреждениях или судах. Эта модель дает им практическое представление о судебных делах, помогает приобрести опыт и наладить сеть профессиональных контактов. [5]

Примеры США и Великобритании показывают, что сочетание теоретической и практической подготовки существенно повышает эффективность подготовки специалистов. Прохождение стажировки в государственных органах позволяют набить руку на подготовке процессуальных документов, ознакомиться с судебными процедурами. В России также есть подобные примеры успешных мероприятий, которые способствуют формированию профессиональных кадров для судебной системы. Так, Московский государственный юридический университет (МГЮА) проявляет большую активность в этой области и внедряет, в частности, в качестве своих педагогических методов моделирование судебных процессов и практические упражнения, а также сотрудничество с судьями и юристами. Это позволяет студентам присутствовать на реальных судебных заседаниях и проходить стажировки, с помощью которых они могут реализовать то, чему научились в теории.

Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ) также разработал программу,

которая включает в себя обязательную стажировку в судах и юридических фирмах. Таким образом, студенты могут не только развить необходимые навыки, но и влиться в профессиональное сообщество, что значительно увеличивает шансы на последующее получение работы.

Российский государственный университет правосудия (РГУП) внедряет метод юридических клиник, которые силами студентов оказывают бесплатную юридическую помощь отдельным категориям граждан, проводят мероприятия по правовому просвещению граждан, относящихся к социально-незащищенным категориям населения, участвуют в научно-практических конференциях по вопросам развития и совершенствования работы юридических клиник.

Подводя итоги следует отметить, что в России система высшей подготовки специалистов судебной системы переживает непростой период: программы устаревают, а работа с действующими юридическими и судебными специалистами или практика в специальных юридических клиниках чаще всего отсутствует. Решение проблем и целенаправленное развитие высшего образования по подготовке кадров судебной власти в России может быть осуществлено при условии системного подхода и широкой мобилизации ресурсов. Для борьбы с существующими в высшем юридическом образовании проблемами в России необходимо реализовать ряд изменений: пересмотреть учебные программы, уделяя больше внимания практической подготовке, внедрению современных методов обучения, созданию новых практико-ориентированных дисциплин; расширить возможности студенческих стажировок для наработки опыта; повысить качество профессорско-преподавательского состава, снижая нагрузку и создавая предпосылки для повышения квалификации и практической переподготовки преподавателей; обеспечить финансирование и формирование инфраструктуры процесса обучения, отвечающей современным требованиям.

Качество подготовки специалистов сказывается в дальнейшем на эффективности судебной системы. Недостаточно подготовленные специалисты неизбежно допускают ошибки, что приводит не только к ошибочным судебным решениям, но и к нарушению прав граждан. Низкий уровень подготовки сокращает общественную пользу от судебной системы, что в конечном итоге отражается на доверии к ней. Перспективы реализации образовательных реформ напрямую влияют на качество подготовки будущих специалистов в сфере правосудия и на будущее самой судебной системы. Образовательные реформы необходимы для повышения конкурентоспособности российских университетов на внутреннем и международном уровнях. Они составляют основу, на базе которой возможна подготовка специалистов со знаниями и опытом, необходимыми для поддержания функционирования активно развивающейся российской судебной системы.

Литература

1. Драгомирова, Е.А. Юридическое образование как составная часть единой российской системы высшего образования / Е.А. Драгомирова // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 7. – С. 21–25. – EDN JZVZGB.
2. Петров, А.В. Юридическое образование и юридическая практика / А.В. Петров, М.К. Горбатова, Н.Ю. Кирюшина // Вопросы российского и международного права. – 2022. – Т. 12, № 10–1. – С. 133–141. – DOI 10.34670/AR.2022.65.60.019. – EDN KMLBNHJ.
3. Громова, Н.С. Цифровизация юридического образования: социально-правовые проблемы и перспективы / Н.С. Громова, Е.О. Пащук // Бюллетень инновационных технологий. – 2022. – Т. 6, № 4(24). – С. 74–78. – EDN IET-ZWP.
4. Алиев, М.К. Опыт США в механизме совершенствования подготовки юридических кадров / М.К. Алиев, К.А. Струс // Теоретические и экспериментальные исследования в науке: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Пятигорск, 15 мая 2020 года. – Ставрополь: Издательство «Дизайн-студия Б», 2020. – С. 399–405. – EDN TQCPNE.
5. Проскурняк, О.Г. Проблемы реформирования содержания современного зарубежного юридического образования (на примере США, Великобритании и ФРГ) / О.Г. Проскурняк // Вестник Национального университета «Львовская политехника». Серия: Юридические науки. – 2016. – № 845(10). – С. 402–406. – EDN YGR-WHN.

REVIEW OF PROBLEMS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN THE FIELD OF TRAINING SPECIALISTS FOR THE JUDICIAL SYSTEM

Dragomirova E.A.

North Western branch of the Federal State Budget-Funded Educational Institution of Higher Education «The Russian State University of Justice» (the city of Saint-Petersburg)

The article discusses current problems and prospects for the development of higher education in the field of training specialists for the judicial system. Examples of successful models of training forensic specialists abroad are analyzed, such as clinical courses at law schools in the United States and the integration of training with practical internships in the UK. Special attention is paid to the adaptation of these models in Russian realities. It describes practices in Russian universities, such as the Moscow State University of Law, St. Petersburg State University, and the Russian State University of Justice, which introduce modern teaching methods and practical training. Recommendations are offered for improving the higher education system in this area: updating curricula, increasing the volume of practice and internships, qualitative development of the teaching staff, improving financial provision and the formation of a new university infrastructure.

Keywords: higher education, judicial system, legal education, training of specialists, practice, Russia, educational reforms.

References

1. Aliyev, M.K. The US experience in the mechanism of improving the training of legal personnel / M.K. Aliyev, K.A. Strus // Theoretical and experimental research in science: Materials of

- the All-Russian Scientific and Practical Conference, Pyatigorsk, May 15, 2020. Stavropol: Publishing house "Di-zayn-studio B", 2020. – pp. 399–405. – EDN TQCPNE.
2. Gromova, N.S. Digitalization of legal education: socio-legal problems and prospects / N.S. Gromova, E.O. Paschuk // Bulletin of innovative technologies. – 2022. – Vol. 6, No. 4(24). – pp. 74–78. – EDN IETZWP.
 3. Dragomirova, E.A. Legal education as an integral part of the unified Russian system of higher education / E.A. Dragomirova // Modern pedagogical education. – 2023. – No. 7. – pp. 21–25. – EDN JZVZGB.
 4. Petrov, A.V. Legal education and legal practice / A.V. Petrov, M.K. Gorbatova, N.Y. Kiryushina // Issues of Russian and international law. – 2022. – Vol. 12, No. 10–1. – pp. 133–141. – DOI 10.34670/AR.2022
 5. Proskurnyak, O.G. Problems of reforming the content of modern foreign legal education (on the example of the USA, Great Britain and Germany) / O.G. Proskurnyak // Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic". Series: Legal Sciences. – 2016. – No. 845 (10). – P. 402–406. – EDN YGRWHN.

Трансформация образовательной экосистемы: роль цифровой коммуникации

Евсеев Владимир Владимирович,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физической подготовки и спорта, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: evseev_vv@spbstu.ru

Поздеева Елена Геннадиевна,

кандидат социологических наук, доцент, Высшая школа медиакоммуникаций и связей с общественностью, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: elepozdz@mail.ru

Сафонова Анна Сергеевна,

кандидат политических наук, доцент, Высшая школа медиакоммуникаций и связей с общественностью, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: safonova_as@spbstu.ru

Тучкевич Евгения Ивановна,

старший преподаватель, Высшая школа медиакоммуникаций и связей с общественностью, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: tuchkevich_ei@spbstu.ru

Анализируются проблемы применения экосистемного подхода в процессе трансформации образования. Проведен концептуальный анализ понятия и принципов образовательной экосистемы. Отмечается большую разноплановость точек зрения по данной проблеме. Образовательная экосистема представлена теоретико-практической платформой реализации потребности в постоянном обновлении навыков, компетенций и установок.

Значимым условием трансформации образовательной экосистемы выступают цифровые коммуникации и равный доступ к ним. Эмпирическую основу составляет статистический материал опроса студентов, проведенный в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого. Опрос проводился с целью анализа поля потребностей в цифровых коммуникациях, складывающихся практик и отношения к ценности цифровой активности студентов в контексте их жизненного этапа обучения в вузе. Цифровые коммуникации широко используются для повышения уровня общения между студентами и преподавателями в сфере высшего образования. Развитие цифровых коммуникационных технологий меняет академическую среду и способствует цифровой трансформации, в связи с чем возникает потребность в использовании гибких форм обучения, сетевых моделей и активного сотрудничества акторов процесса обучения.

Ключевые слова: образовательная экосистема, трансформация образовательной экосистемы, цифровые коммуникации, устойчивое развитие, ценности цифровой активности

Введение

Обусловленность общественного развития процессами ускоряющейся постглобализации делают современной систему образования и науку центральными агентами в производстве, распространении и использовании нового знания и компетенций. В этой связи, следует особенно подчеркнуть необходимость формирования в контексте «образования в интересах устойчивого развития» (ОУР) более широких и стабильных познавательных мотивов и установок обучающихся в междисциплинарном и общекультурном пространстве знаний, способности к самоорганизации и инициативности, ориентации на проективное и критическое мышление.

Трансформации образовательной экосистемы, идущие под влиянием цифровизации, применения искусственного интеллекта и использования нейросетей, остаются недостаточно изученными. Но, тем не менее, следует отметить, что цифровые коммуникации могут создать условия, благодаря которым происходят изменения в социокультурном и экономическом пространстве современного общества.

Проблемы влияния цифровой коммуникации на сферу образования связывают, прежде всего, с адаптацией участников образовательного процесса к новым технологиям и средствам обучения в развивающейся цифровой среде. Поэтому важно при определении траекторий трансформации «образования в интересах устойчивого развития» ориентироваться на глобальную повестку, на аналитику потребностей всех акторов образовательного процесса, в том числе студенческой молодежи в использовании цифровых коммуникациях для учебных целей и её отношение к ценностям цифровой активности, к уровню цифровой компетентности.

Основные материалы, методы, результаты и их обсуждение

В области образования в рамках реализации моделей устойчивого развития ключевой задачей выступает обеспечение доступа к качественному образованию для всех и на равной основе. Запросы концепции устойчивого развития, диктуют потребность в трансформации системы образования, которая направлена на формирование мировоззренческой платформы как базовой в ответственном потреблении.

В этом контексте, образование, по мнению научного сообщества, представляется как «меха-

низм изменения знаний, ценностей, поведения и образа жизни для обеспечения устойчивости» [1; 2]. Используя междисциплинарную системную методологию, учебно-образовательные учреждения цифровой эпохи активизировали возможности перехода к использованию интерактивной формы обучения и гибридных инструментов и технологий.

По мнению ряда авторов, к пробуждения интереса профессионального сообщества к междисциплинарной интеграции в сфере образования относятся: ускорение процесса устаревания знаний и высокие темпы обновления информации; новые требования к компетенциям выпускников со стороны рынка; процесса цифровизации; сетевая инфраструктура, конкуренция на рынке онлайн-образования; демографические «сдвиги», уход с рынка ряда профессий; трансформации самого рынка труда, инновационный и проектный характер реального сектора экономики и др. [3, с. 153–154; 4, с. 1283–1284].

Основным трендом является сдвиг парадигмы образования в сторону понимания необходимости постоянного обновления навыков, компетенций и установок. Сегодня, повесткой дня диктуются такие параметры качества человеческого капитала как гибкие навыки, творческое мышление, цифровая грамотность, коммуникационная открытость к общению, экологическая культура, эмоциональная компетентность, психологическая устойчивость и готовность к непрерывному обучению. Основными принципами формирования «познавательных стратегий выделяют когнитивные и коммуникативные факторы мотивации активности к саморазвитию в учебной деятельности» [5, с. 88].

Центральной идеей трансформации образования выступает индивидуализация обучения и человекоцентричность.

Образовательная экосистема: понятие, признаки

В последние годы мы ощущаем усиленное внимание профессионального сообщества к исследованию проблемы практического применения понятия «экосистемы» к познанию и поиску организационных и управленческих возможностей реализации, в том числе и в сфере образования.

Экосистема – это сложная самоорганизующаяся, саморегулирующаяся и саморазвивающаяся система, отличающаяся замкнутыми, стабильными в пространстве и времени, потоками вещества и энергии между частями [6, с. 84]. Экосистемный подход, как методологическая платформа изучения управления устойчивым развитием, способствует снижению неопределенности и быстрой адаптации, а также повышению устойчивости за счет заинтересованности в формировании и рациональном использовании ресурсного потенциала и повышению инновационной активности субъектов.

Более того, в исследованиях о развитии образования, понятие «экосистема», «экосистемный подход» стало активно использоваться в начале

XXI века, который был представлен общественности «как универсальный и необходимый инструмент в различных тематических областях» [7, с. 80].

Высшие учебные заведения этапа постглобализма должны быть ориентированы на научно-прикладные исследования и распространение компетенций. Обучение должно осуществляться целенаправленно по индивидуальной траектории и учетом потребностей общественной среды. Модель образования будущего – это «модель, обеспечивающая формирование «навыков будущего» как результатов гибкого персонализированного обучения на протяжении всей жизни» [2].

Интеграция ученых и практиков ускорит выделение специфики образовательной экосистемы, которая диктуется связью и продуктивностью личного и коллективного в образовательных процессах, а также зависит от «траектории и направленности связей разнородных участников» [6], новых способах организации образовательного процесса и использования гибридных форм обучения. У акторов образовательного процесса меняется отношение к результатам обучения: тренд на устойчивость выступает стержневым. Для сферы образования «движение к экосистеме» – это в подавляющем большинстве сетевые модели совместного добровольного обучения и развития.

Важным в исследовательском проекте также является анализ того, как трактуется само понятие «образовательная экосистема». Ощущается разброс мнений по данному вопросу. Например, одни авторы, определяет образовательную экосистему как «интегративную среду взаимодействия на базе обмена данными между участниками образовательных отношений... формирование навыков XXI века, личностную, социальную и профессиональную самореализацию человека в условиях сетевого общества» [8]. Другие, определяют образовательную экосистему как «сеть участников, осознанно устанавливающих взаимозависимые, динамические и эволюционирующие отношения, создающие условия для появления новых и разнообразных возможностей образования на протяжении всей жизни» [2]; «как сеть участников, ... заинтересованных в результатах обучения, образования, устанавливающих, исходя из этого, взаимозависимые, динамичные отношения...» [9, с. 54]. Ряд авторов ее понимают как: «синтез организаций (имеющих свои экосистемы обучения) и индивидуальных экосистем обучения» [3]. Использование в научной литературе широкого спектра трактовок понятия «образовательная экосистема» с различными признаками не дает возможности для выработки четкого критерия их разграничения [10, 11].

Рассматривая вопросы систематизации признаков образовательной экосистемы, следует отметить еще большую разноплановость. Так, Г.Б. Клейнер среди признаков выделяет: внутреннее единство, пространственно-временная близость участников, взаимодействие, синхронность, целостность, устойчивость по отношению к из-

менению внешней среды, системный характер контактного взаимодействия [12]. Специалисты Сколково отмечают такие признаки как – многосторонность, сотворчество, целенаправленность, неиерархичность, адаптивность и др. [2]; А.В. Уткин, К.В. Шевченко – разнообразие участников, кооперация, максимальная реализация каждого участника, неиерархичность, открытость и др. [13]; Г.В. Исмаилова, Е.В. Лысенко называют такие признаки как: открытость, взаимосвязь, уникальность, самодостаточность и гибкость [14]. Ряд авторов среди признаков экосистемы называют: разнообразный состав субъектов; ориентация на человека; система разнообразного финансирования; сотрудничество и синергетический эффект; интегрирующие системы (например, платформы и центры знаний) и др. [15].

Цифровые коммуникации в трансформации образовательной экосистемы

Важную роль в процессах формирования, трансформации образовательной экосистемы играют цифровые коммуникации и равный доступ к ним. Цифровые технологии становятся важными каналами взаимосвязей в жизнедеятельности людей, процессов, производств. Они выступают в роли функциональных связей для корректировки стратегии профессиональной подготовки, что способствует формированию ситуации адекватного уровня согласованности поведенческих стратегий участников общения, и предъявляет требования к уровню цифровой культуры, цифровой грамотности.

Развитие таких новых медиа как персональные и корпоративные сайты, электронные издания, различные тематические блоги, социальные сервисы (мобильные приложения, навигация, поисковики), социальные сети говорит о том, как уникален современный этап жизнедеятельности общества. Развитие цифровых коммуникационных технологий меняет академическую среду и способствует цифровой трансформации в учебных заведениях. «Конвергенция в коммуникациях характеризует сближение в одной точке намерений участников, вытекающих из общих потребностей, установок, интересов, целей, общих тем, отражающих их заинтересованность в успешных взаимодействиях» [1].

Важным аспектом выступает возможность образовательной среды быстро меняться к запросам и потребностям обучающихся. Адекватность задач должна строиться на мониторинге потребностей в цифровых коммуникациях, складывающихся практиках и отношениях к ценности цифровой активности студентов в контексте их жизненного этапа обучения в вузе.

Изучение цифровой культуры предполагает анализ распространенных среди молодежи практик, обусловленных появлением цифровых технологий. В частности, таких как: компьютерные игры, интернет, компьютерная графика, искусственный интеллект, нейросети, мобильные телефоны и др.

В СПбПУ Петра Великого (2022 г.) был проведен опрос с целью анализа поля потребностей в цифровых коммуникациях, складывающихся практик и отношения к ценности цифровой активности студентов в контексте их жизненного этапа обучения в вузе. В качестве методического инструментария сбора информации было выбрано анкетирование – online-опрос среди студентов СПбПУ, бакалавриат 1–4 курс СПбПУ. Анкетирование проводилось при помощи Google Forms. В опросе приняло участие 1200 респондентов: в том числе 81,3% девушек и 18,7% юношей (табл. 1).

Таблица 1. Ответы на вопрос: «Скажите, пожалуйста, какое из следующих определений соответствует Вашему личному представлению о содержании понятия «Цифровые коммуникации»?»

	Варианты ответа по вопросу о содержании понятия «Цифровые коммуникации» (ЦК)	Количество ответов в %
1	ЦК- это «разновидность способов передачи информации в цифровом виде ... при помощи специализированных каналов ... от источника информации к целевой аудитории».	76%
2	ЦК – это «процесс передачи информации ... осуществляется с помощью компьютерных сетей, телекоммуникации, сети интернет и средств мультимедиа».	17,3%
3	ЦК – это коммуникации, которые не нарушают границ собеседника и позволяют быстро передать нужную информацию.	6,7%

Первый вариант результатов ответов показывает то, что респонденты владеют навыками цифровой грамотности, а это означает, что под определением «Цифровые коммуникации» они подразумевают собственные способы, через которые они передают информацию: печатают сообщения, отправляют голосовые сообщения, готовы запечатлеть момент на фотографии или в формате видео и др. Под источником информации они транслируют «собственное Я», а под целевой аудиторией своё окружение. Каналами для передачи информации для них служат мессенджеры, социальные сети и специализированные сайты.

Второй вариант ответов говорит о том, что для студентов «информация» и «коммуникация» тождественны, и она не ограничивается общением в мессенджерах, социальных сетях. К цифровым коммуникациям они могут отнести все, что относится либо к компьютерным сетям (сайты, электронная почта, игровые платформы), либо к телекоммуникациям (например, прямые эфиры, новости, программы телеканалов), и мультимедиа (например, рекламные баннеры, лайтбоксы и др.).

Третий вариант говорит о том, что для этих респондентов «Цифровые коммуникации» – это прежде всего конфиденциальность и скорость. Респонденты, отдавшие голос данному ответу больше всего в цифровых коммуникациях, ценят соблюдение личных границ в общении и высокую

скорость передачи информации от отправителя к получателю.

Какие же возможности цифровых коммуникаций являются более значимыми для личности обучающегося? Ответы на данный вопрос представлены на рис. 1.

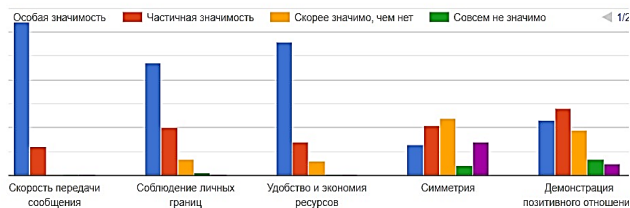


Рис. 1. Ответы на вопрос: «Какие возможности, предоставляемые цифровыми коммуникациями, для Вас наиболее значимы?»

Статистические результаты ответа показывают нам следующие результаты:

«Скорость передачи сообщения»: 85,3% – особая значимость, 14,7% респондентов – частичная значимость.

«Соблюдение личных границ»: 62,6% – особая значимость, 26,6% – частичная значимость, 9,3% – скорее значимо, чем нет, 2,5% – совсем не значимо.

«Удобство и экономия ресурсов»: 74,6% – особая значимость, 18,6% – частичная значимость, 6,8% – скорее значимо, чем нет.

«Симметрия»: 17,3% – особая значимость, 28% – частичная значимость, 32% – скорее значимо, чем нет, 4,1% – совсем не значимо, 18,6% – затрудняюсь ответить.

«Демонстрация позитивного отношения»: 30,3% – особая значимость, 37,3% – частичная значимость, 24,3% – скорее значимо, чем нет, 7,1% – совсем не значимо, 1% – затрудняюсь ответить.

Таким образом, для большинства студентов в прагматике цифровых коммуникаций особо важны такие возможности, как скорость передачи сообщения (85,3% респондентов), удобство и экономия ресурсов (74,6% респондентов), соблюдение личных границ (62,6% респондентов).

Студент 21 века живёт в «данном» моменте и не привык тратить время на ожидание, «переключения между вкладками», а также он желает уделить внимание сохранению конфиденциальности и ценности личной информации.

Симметрия вызвала неоднозначное количество ответов. В структуре ответов, большинство респондентов (17,1% человек) отметили, что данная возможность в цифровых коммуникациях для них скорее значима, чем нет. Следовательно, для студентов не так важно соблюдать двусторонние симметричные отношения «фото-фото», «текст-текст», «аудио-аудио», «лайк-лайк». Каждый выбирает сам в какой форме преподнести информацию, какой выбирать источник и с какой периодичностью.

Демонстрацию позитивного отношения иначе можно назвать проявлением вежливости, поста-

новкой лайков, отправлением эмоджи. Для 30,6% респондентов данная возможность цифровых коммуникаций важна, что говорит о том, что не стоит забывать об элементарных правилах коммуникации в цифровой среде.

На основе данных (рис. 2), можно обобщить: большинство студентов хотели бы, чтобы работа в проектной группе проходила в формате offline (65,3%), за online проголосовало – 34,7% человек. На вопрос «Уровень понимания домашнего задания (объяснение преподавателя на паре/структурированное изложение задания в текстовом варианте)» большинство респондентов ответили, что хотели бы получать объяснение заданий в offline-формате 56%, за online проголосовало – 44%. Во вне учебное время студенты хотели бы совершать коммуникацию с преподавателями в формате online – 66,6%, формату offline свое предпочтение отдали – 33,4%.

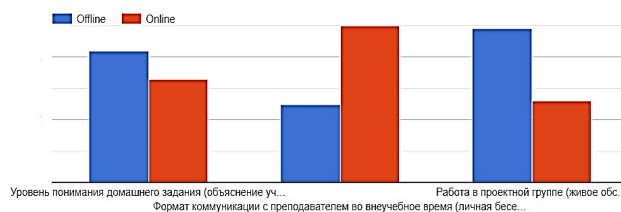


Рис. 2. Ответы на вопрос: «Какому варианту Вы отдадите предпочтение, при сравнении цифровых коммуникаций и традиционных видов общения в контексте жизненного этапа обучения?»

При этом не менее важным является анализ мнений студентов и их потребностей в цифровых коммуникациях наряду с традиционными видами общения, выявить их мнения о ценности их цифрового поведения как активных участников цифрового коммуникационного пространства, а также оценить комфортность вузовской среды для цифрового общения.

Развитие цифровых коммуникационных технологий меняет академическую среду и способствует цифровой трансформации в высших учебных заведениях. Цифровые коммуникации широко используются для повышения уровня общения между студентами и преподавателями в сфере высшего образования.

Заключение

Таким образом, экосистемный подход широко применяются при изучении различных сфер жизнедеятельности, в том числе и образовательного кластера. Экосистемный подход ведет к изменению в обучении и подготовки человека к профессиональной деятельности. Центральной идеей трансформации образования выступает индивидуализация обучения и человекоцентричность.

Формирование образовательных экосистем является показателем, отражающим уровень развития интеграционных процессов, направленных на повышение качества и эффективности обуче-

ния. При определении траекторий трансформации необходимо ориентироваться на глобальную повестку, на аналитику потребностей студенческой молодежи в использовании цифровых коммуникациях для учебных целей и её отношение к ценностям цифровой активности. Возникает потребность в использовании гибких форм обучения, сетевых моделей и активного сотрудничества акторов процесса обучения.

Литература

1. Шипунова О.Д., Поздеева Е.Г., Евсева Л.И. Университетская экосистема как предмет образовательной аналитики // ДИСКУРС. – 2023. – Т. 9, № 3. – С. 18–31. DOI: 10.32603/2412-8562-2023-9-3-18-31
2. Лукша П., Спенсер-Кейс Д., Кубиста Д. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. 2020. Издание Московской школы управления СКОЛКОВО и Global Education Futures. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/> – (дата обращения: 10.04.2024).
3. Сидорова О., Сабирова З. Формирование образовательных экосистем в цифровой среде // Экономика и управление: научно-практический журнал. – 2022. – № 4 (166). – С. 150–155. DOI: 10.34773/EU.2022.4.27
4. Сулейманкадиева А.Э., Петров М.А., Александров И.Н. Цифровая образовательная экосистема: генезис и перспективы развития онлайн-образования // Вопросы инновационной экономики. – 2021. – Том 11, № 3 (Июль-сентябрь). – С. 1273–1288. DOI: 10.18334/vines.11.3.113470
5. Шипунова О.Д., Васильева О.И., Кузнецов Д.И., Березовская И.П. Проектный метод междисциплинарной интеграции в инженерном образовании // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – № 6. – С. 86–89.
6. Кичерова М.Н., Трифонова И.С. Принципы экосистемного подхода: возможности для моделирования образовательной экосистемы // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 45–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.0>
7. Ветчинова М.Н. Формирование новой образовательной реальности: экосистемный подход // Проблемы современного образования. – 2022. – № 4. – С. 78–86. DOI: 10.31862/2218-8711-2022-4-78-86
8. Kondakov A.M., Kostyleva A.A. Digital education: from school for all to school for each // RUDN Journal of Informatization in Education. – 2019. – № 16(4). – Pp. 295–307. DOI: 10.22363/2312-8631-2019-16-4-295-307
9. Богоудинова Р.З., Царева Е.Е. Экосистемный подход в системе трансформации профессионального образования // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 50–57.
10. Изотова А.Г., Гаврилюк Е.С. Экосистемный подход как новый тренд развития высшего образования // Вопросы инновационной экономики. – 2022. – Том 12, № 2 (Апрель-июнь). – С. 1211–1226. DOI: 10.18334/vines.12.2.114869
11. Ионова Н.В., Шимлина И.В. Проблемы образования в интересах устойчивого развития в фокусе оценки демографической ситуации в регионе (на примере Новосибирской области РФ) // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 2 (62). – С. 13–30. DOI: 10.15293/1812-9463.2102.02
12. Клейнер Г.Б. Современный университет как экосистема: институты междисциплинарного управления // Journal of Institutional Studies. – 2019. – 11(3). – 039–048. DOI: 10.17835/2076-6297.2019.11.3.039-048
13. Уткин А.В., Шевченко К.В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2022. – № 2(107). – С. 175–189. DOI: <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-2-107-14>
14. Исмагилова Г.В., Лысенко Е.В. Экосистемный подход в высшем образовании России в аспекте управления человеческими ресурсами // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2023. – № 4 (67). – С. 32–38. DOI: <https://doi.org/10.12737/2305-7807-2023-12-4-32-38>
15. Бородулин В.А., Анохина М.Е. Экосистема в сфере образования: предпосылки и тренды // Современные технологии управления. ISSN 2226-9339.2023. – № 1 (101). Номер статьи: 10101. Дата публикации: 25.01.2023. Режим доступа: <https://sovman.ru/article/10101/> DOI 10.24412/2226-9339-2023-1101-1

TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL ECOSYSTEM: THE ROLE OF DIGITAL COMMUNICATION

Evseev V.V., Pozdeeva E.G., Safonova A.S., Tuchkevich E.I.
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

The article analyzes the problems of applying the ecosystem approach in the process of transforming education. A conceptual analysis of the concept and principles of the educational ecosystem is carried out. A great diversity of points of view on this problem is noted. The educational ecosystem is presented as a theoretical and practical platform for implementing the need for constant updating of skills, competencies and attitudes. Digital communications and equal access to them are a significant condition for the transformation of the educational ecosystem. The empirical basis is the statistical material of a student survey conducted at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. The survey was conducted in order to analyze the field of needs for digital communications, emerging practices and attitudes towards the value of students' digital activity in the context of their life stage of study at the university. Digital communications are widely used to improve the level of communication between students and teachers in the field of higher education. The development of digital communication technologies changes the academic environment and contributes to digital transformation, which is why there is a need to use flexible forms of learning, network models and active cooperation of actors in the learning process.

Keywords: educational ecosystem, transformation of educational ecosystem, digital communications, sustainable development, values of digital activity

References

1. Shipunova O.D., Pozdeeva E.G., Evseeva L.I. University ecosystem as a subject of educational analytics // DISCOURSE. – 2023. – Vol. 9, No. 3. – P. 18–31. DOI: 10.32603/2412-8562-2023-9-3-18-31
2. Luksha P., Spencer-Keys D., Kubista D. Educational ecosystems: emerging practice for the future of education. 2020. Publication of the Moscow School of Management SKOLKOVO and Global Education Futures. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/> – (date of access: 10.04.2024).
3. Sidorova O., Sabirova Z. Formation of educational ecosystems in the digital environment // Economics and Management: scientific and practical journal. – 2022. – No. 4 (166). – P. 150–155. DOI: 10.34773/EU.2022.4.27
4. Suleimankadieva A.E., Petrov M.A., Aleksandrov I.N. Digital educational ecosystem: genesis and prospects for the development of online education // Issues of innovation economics. – 2021. – Vol. 11, No. 3 (July-September). – P. 1273–1288. DOI: 10.18334/vinec.11.3.113470
5. Shipunova O.D., Vasilyeva O.I., Kuznetsov D.I., Berzovskaya I.P. Project method of interdisciplinary integration in engineering education // Social and humanitarian knowledge. – 2023. – No. 6. – P. 86–89.
6. Kicherova M.N., Trifonova I.S. Principles of the ecosystem approach: possibilities for modeling the educational ecosystem // Science for Education Today. – 2023. – Vol. 13, No. 3. – P. 45–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2303.0>
7. Vetchinova M.N. Formation of a New Educational Reality: an Ecosystem Approach // Problems of Modern Education. – 2022. – No. 4. – P. 78–86. DOI: 10.31862/2218-8711-2022-4-78-86
8. Kondakov A.M., Kostyleva A.A. Digital education: from school for all to school for each // RUDN Journal of Informatization in Education. – 2019. – No. 16(4). – Pp. 295–307. DOI: 10.22363/2312-8631-2019-16-4-295-307
9. Bogoudinova R.Z., Tsareva E.E. Ecosystem approach in the system of transformation of professional education // Kazan Pedagogical Journal. – 2022. – No. 6. – P. 50–57.
10. Izotova A.G., Gavrilyuk E.S. Ecosystem approach as a new trend in the development of higher education // Issues of innovation economics. – 2022. – Vol. 12, No. 2 (April-June). – P. 1211–1226. DOI: 10.18334/vinec.12.2.114869
11. Ionova N.V., Shimlina I.V. Problems of education for sustainable development in the focus of assessing the demographic situation in the region (on the example of the Novosibirsk region of the Russian Federation) // Bulletin of pedagogical innovations. – 2021. – No. 2 (62). – P. 13–30. DOI: 10.15293/1812-9463.2102.02
12. Kleiner G.B. Modern University as an Ecosystem: Institutions of Interdisciplinary Management // Journal of Institutional Studies. – 2019. – 11(3). – 039–048. DOI: 10.17835/2076-6297.2019.11.3.039-048
13. Utkin A.V., Shevchenko K.V. Ecosystem Approach in Education: From Metaphor to Methodology and Practice // Bulletin of Cherepovets State University. – 2022. – No. 2(107). – P. 175–189. DOI: <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-2-107-14>
14. Ismagilova G.V., Lysenko E.V. Ecosystem approach in higher education of Russia in the aspect of human resources management // Personnel and intellectual resources management in Russia. – 2023. – No. 4 (67). – P. 32–38. DOI: <https://doi.org/10.12737/2305-7807-2023-12-4-32-38>
15. Borodulin V.A., Anokhina M.E. Ecosystem in the field of education: prerequisites and trends // Modern management technologies. ISSN 2226-9339.2023. – No. 1 (101). Article number: 10101. Publication date: 01/25/2023. Access mode: <https://sovman.ru/article/10101/> DOI 10.24412/2226-9339-2023-1101-1

Исследование выраженности прокрастинации у педагогов общеобразовательных организаций, проявляющейся в профессиональной деятельности

Жаркова Светлана Валерьевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО «ЧИРО»
E-mail: zharkova_sv@ipk74.ru

В статье рассматривается психологический феномен прокрастинации, получивший широкую популяризацию среди населения и особенно распространившийся в сфере деятельности человека. Автором подчеркивается актуальность исследования осознанного откладывающего поведения у педагогов общеобразовательных организаций. Отмечается деструктивное влияние прокрастинации на психологическое состояние современного педагога, а также на эффективность его педагогической деятельности. Научная новизна исследования заключается в расширении диапазона представлений о проявлении прокрастинации у педагогов, основывающемся на результатах психологической диагностики выраженности прокрастинации у педагогов начального образования и педагогов-предметников. Результаты исследования эмпирически подтвердили наличие осознанного откладывающего поведения у 13,5% опрошенных педагогов. Детализированы данные о наличии разных уровней выраженности прокрастинации у учителей различных предметов, однако, статистически значимых различий установлено не было. Итоги опроса, доказывают, что по мнению большинства опрошенных педагогов (92%) прокрастинация влияет на эффективность профессиональной деятельности.

Ключевые слова: прокрастинация, осознанное откладывающее поведение, учитель начальных классов, педагог-предметник, педагогическое мастерство.

Введение

Феномен прокрастинации в настоящее время является широко распространенным явлением среди мировой популяции. Открытым фактом является то, что деструктивное воздействие прокрастинации отражается на большинстве жизненно важных сфер деятельности человека, приносит психологический дискомфорт и способствует формированию неудовлетворенности качеством жизни в целом [1].

Несмотря на активное внимание к феномену прокрастинации за последние десятилетия учеными не выявлено его целостного понимания, единства в его концептуальном представлении. Существующие на сегодняшний день различные подходы к пониманию прокрастинации подтверждают сложность ее психологической структуры, обусловленной широким рядом социальных, личностных и причинно-ситуационных аспектов. Данные изыскания существенно усложняют понимание причин формирования прокрастинации, психологических механизмов, лежащих в ее основе, а также способов ее профилактики и коррекции.

С учетом динамических изменений, происходящих в общеобразовательной сфере, к педагогу нового поколения предъявляются все более высокие требования. Содержание профессиональной деятельности современного педагога помимо учебной включает и другие виды деятельности: например организационно-методическую, научно-исследовательскую деятельность и т.д. Вместе с тем, для успешного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса современный педагог должен иметь широкий диапазон различных знаний – не только в области педагогики и психологии, а также разбираться в юридических, экономических, правовых вопросах, а также применять в своей деятельности цифровые ресурсы. Следовательно, для достижения эффективности в образовательном процессе современному педагогу следует обладать развитым педагогическим мастерством, которое требует постоянного развития и совершенствования.

В условиях сложившейся многозадачности педагог XXI века должен обладать сформированными навыками планирования, самоконтроля и контроля над собственным временем, что нередко требует максимальной мобилизации психологических и физических ресурсов. Однако, как показывает практический опыт, успешно осуществлять контроль над собственным временем и запланирован-

ными делами не всегда получается. Одной из причин несвоевременного завершения дел и откладывания «на потом» является прокрастинация педагогов, проявляющаяся в профессиональной деятельности. Наряду с этим, высокий уровень прокрастинации у педагога, как детерминанта психологического неблагополучия личности, может препятствовать его непрерывному профессиональному развитию и служить серьезным барьером в совершенствовании его педагогического мастерства, а также приводить к формированию профессионального выгорания [4].

Особую актуальность проблема осознанного откладывающего поведения в педагогической деятельности приобретает в том контексте, что прокрастинация педагога в значительной степени может способствовать формированию прокрастинации у обучающихся. Поскольку именно учитель несет основную ответственность за воспитание и обучение, обеспечение эмоционально-духовного, физического развития школьников. Педагог играет важную роль в эмоциональном и когнитивном развитии обучающихся, служит образцом высокопрофессионализма и примером для многих учеников.

Феноменологический анализ феномена прокрастинации выявил определенные терминологические затруднения в контексте его трактовки и понимания. Следовательно, вопросы определения прокрастинации остаются дискуссионными, поскольку единого его понимания, разделяемого большинством авторов не выявлено.

Семантически термин «прокрастинация» берет начало от латинского «procrastination» («pro» – вперед, дальше, «crastinus» – завтрашний), что переводится как «затягивание, промедление». В настоящем исследовании мы опираемся на определение Р. Steel, трактующего прокрастинацию следующим образом: «прокрастинация – это добровольное, осознанное откладывание намеченного курса действий, несмотря на ожидание худших последствий от задержки» [3]. Термин «прокрастинация» был введен П. Рингенбахом в 1977 г. Активное внимание зарубежных исследователей данный феномен приобрел во второй половине XX века. Изучение прокрастинации в отечественной психологии имеет более позднюю историю и насчитывает ориентировочно двадцатилетний опыт.

На сегодняшний день существует некоторое фрагментарное представление о феномене прокрастинации. Обсуждаются отдельные фундаментальные теоретические подходы к пониманию прокрастинации и прояснению ее природы. Одной из наиболее полно раскрывающих структуру прокрастинации является интегративная теория временной мотивации (Temporal Motivation Theory), которая считается в большей степени эмпирически подтвержденной. Также прокрастинация рассматривается с позиции психодинамического, когнитивного и поведенческого подходов [2]. Многочисленные зарубежные и отечественные исследова-

ния указывают на множество различных личностных, когнитивных, эмоциональных и мотивационных факторов, имеющих прямое и косвенное отношение к формированию прокрастинации. Данная мысль была развита авторами с различных точек зрения и в результате прокрастинация рассматривалась авторами с различных аспектов: как механизм психологических защит, иррациональный, непродуктивный копинг, как закрепленный поведенческий паттерн и т.д. Одним из основных векторов в исследовании прокрастинации за последние годы является ее изучение как устойчивой личностной диспозиции и, следовательно, изучение ее предиктивных и протективных личностных характеристик [1; 5; 6].

В большинстве исследований эпицентр интересов зарубежных и отечественных ученых сконцентрирован на изучении академической прокрастинации – то есть осознанном откладывающем поведении в академической сфере. Это может быть обусловлено прежде всего доступностью выборки исследования, а именно обучающихся всех уровней образования. Разумеется, проблема академической успешности на всех на всех этапах обучения остается одной из наиболее значимых, а современной психолого-педагогической практике. К тому же, закрепленная привычка откладывать «на потом» в подростковом возрасте во взрослости может стать сформировавшимся паттерном поведения и проявляться в любых сферах деятельности – в частности профессиональной (трудовой) деятельности. Таким образом, обращение к существующим в психологической практике исследованиям прокрастинации выявляет доминирующее число исследований в области академической прокрастинации подчеркивает дефицит теоретического и практического опыта в исследовании прокрастинации в бытовой сфере и в профессиональной (трудовой) деятельности.

Попытки глубже изучить природу прокрастинации приводят к изучению причин прокрастинации. Исследователями выделяются следующие причины, детерминирующие осознанное откладывающее поведение:

- Внешние причины (организационные условия: индивидуальные условия работы, цифровые ресурсы, социальная среда, характеристики задания).
- Внутренние причины (индивидуально-психологические особенности, личностные характеристики) [7].

Обсуждение накопленного эмпирического опыта в изучении прокрастинации у педагогов может способствовать более полному пониманию механизмов формирования осознанного откладывающего поведения у педагогов, а также внесет ясность в поиск способов ее профилактики и коррекции.

Так, К.М. Гайдар и О.П. Малютиной было проведено исследование взаимосвязи уровней коммуникативной компетенции и прокрастинации у педагогов общеобразовательных организаций

и педагогов вузов. Результаты выявили высокий уровень прокрастинации у 30% обследуемых. При этом результаты диагностики личностно обусловленной прокрастинации демонстрируют низкий уровень у 31% (в большинстве случаев у лиц старше 35 лет). Практически у половины опрошенных выявлен высокий уровень ситуативно обусловленной прокрастинации. Что может свидетельствовать о том, что вступление в следующий период «среднего возраста» по-разному предрасполагает к формированию этих двух видов прокрастинации. Исследователями установлена статистически значимая прямая взаимосвязь коммуникативной компетентности педагогов с низким уровнем личностно обусловленной прокрастинации и со средним уровнем ситуативно обусловленной прокрастинации [8].

Следующее исследование прокрастинации у учителей с разным стажем трудовой деятельности выявило более высокий уровень прокрастинации у учителей со стажем 1–10 лет, а также со стажем 35–45 лет. При этом, учителям со стажем 10–35 лет осознанное откладывающее поведение менее характерно [9].

Еще одним коллективом авторов было исследовано 162 учителя из Турции в числе которых были учителя начальной и средней школ. Результаты исследования выявили что серьезное негативное влияние на удовлетворенность работой оказывают высокий уровень профессионального выгорания и прокрастинации. Таким образом, высокая удовлетворенность в профессиональной деятельности учителя позволяет лучше сосредоточиться на своей работе и иметь более эффективный результат деятельности. При этом, таким учителям более понятно, как и в каком направлении действовать, как более продуктивно выполнять поставленные задачи, а соответственно не проявлять откладывающее поведение. Что в свою очередь может предохранить специалиста от формирования симптомов профессионального выгорания [10].

Резюмируя вышесказанное, важно подчеркнуть, что на сегодняшний день проблема осознанного откладывающего поведения в деятельности педагогов притягивает к себе серьезное внимание, но при этом имеет достаточно противоречивые и разрозненные результаты. Это существенно усложняет формирование обоснованных заключений относительно социальной природы прокрастинации, ее психологических механизмов, а также причин ее возникновения в зависимости от вида деятельности и условий реализации этой деятельности.

Таким образом, целью данного исследования обозначается изучение уровня выраженности прокрастинации у педагогов общеобразовательных организаций, а также выявление статистически значимых различий в проявлении осознанного откладывающего поведения у учителей, специализирующихся на преподавании определенных предметов.

Для измерения уровня прокрастинации использовалась Шкала общей прокрастинации С.Н. Lay адаптация О.С. Виндекер, М.В. Останина [11].

Методы обработки эмпирических данных:

1. Непараметрический критерий Колмогорова-Смирнова.

2. Сравнительный анализ с применением t-критерий Стьюдента.

Статистическая обработка данных выполнялась с применением компьютерной программы IBM SPSS Statistics 26.

В исследовании приняли участие 147 педагогов общеобразовательных организаций г. Челябинска и Челябинской области, осваивающие дополнительные профессиональные программы профессиональной переподготовки ГБУ ДПО «ЧИРО». Испытуемые были распределены на следующие группы:

1. Педагоги начального образования, общей численностью 75 человек.

2. Педагоги-предметники – 73 человека. Данная группа состояла из следующих подгрупп:

- Учителя информатики – 20 человек.
- Учителя русского языка и литературы – 17 человек.
- Учителя технологии – 18 человек.
- Учителя физкультуры – 18 человек.

Результаты исследования

Анализ полученных данных показал, что установленный уровень выраженности прокрастинации у испытуемых распределился от крайне низких до высоких значений. Средне групповое значение – 51,1 балла, что свидетельствует о преобладании среднего уровня прокрастинации в обследуемых группах. В таблице 1 представлено процентное соотношение выраженности прокрастинации в группах.

Таблица 1. Уровень выраженности прокрастинации в группах учителей-предметников и учителей начальных классов (%%)

Группы учителей	Выраженность прокрастинации (%)			
	оч. низкий	низкий	средний	высокий
Учителя-предметники	2,7	27,3	60,3	9,7
Учителя начальных классов	1,3	30,7	50,7	17,3

В обеих группах опрошенных педагогов преобладает средний уровень прокрастинации: у 60,3% учителей-предметников и у половины учителей начальных классов (50,7%). Низкий уровень прокрастинации выявлен у одной трети учителей начальных классов (30,7%), тогда как у учителей-предметников значение несколько меньше – у 27,3% учителей. Очень низкий уровень прокрастинации установлен у 1 учителя начальных классов и 2 учителей разных предметов. Высокий уровень прокрастинации выявлен у 17,3% учителей начальных классов, что несколько выше чем у учителей-предметников (9,7%). Данные резуль-

таты подтверждаются ранее проведенными исследованиями [9; 12].

Таким образом, большей части учителей как начальных классов, так и учителей различных предметов характерен средний уровень прокрастинации. Это свидетельствует о том, что им не свойственно откладывающее поведение в профессиональной деятельности. Низкий уровень прокрастинации, установленный у практически одной трети обследуемых педагогов свидетельствует о том, что практически все служебные обязанности и профессиональные задачи ими выполняются в установленный срок и на должном уровне. Однако, в среднем 13,5% опрошенных педагогов демонстрируют высокий уровень прокрастинации. Это может быть обусловлено многозадачностью в деятельности современного педагога, постоянно внедряемыми нововведениями в сфере образования и требованиями к их реализации, а также уровнем профессионализма педагога (наличие глубокого знания преподаваемого предмета, развитая мотивация, сформированные организационные навыки и т.д.).

На рисунке 1 представлены результаты исследования уровня выраженности прокрастинации в подгруппах педагогов-предметников.

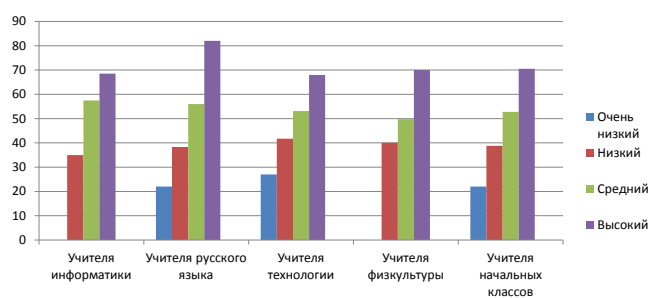


Рис. 1. Выраженность прокрастинации в подгруппах педагогов-предметников

В подгруппах учителей русского языка, технологии и у учителей начальных классов выявлен

крайне низкий уровень прокрастинации. У учителей русского языка диагностированы наиболее высокие значения прокрастинации диагностированы. Таким образом, значения уровня выраженности прокрастинации опрошенных педагогов различны. С целью выявления статистически значимых различий по уровню выраженности прокрастинации в группах педагогов-предметников и педагогов начального образования был проведен сравнительный анализ.

Результаты расчета критерия Колмогорова-Смирнова подтвердили применение t-критерий Стьюдента для определения достоверности различий в проявлении прокрастинации (табл. 2).

Таблица 2. Сравнительный анализ показателей по уровню выраженности прокрастинации в подгруппах

Подгруппы испытуемых	Критерий равенст. дисп. Ливиния		t-критерий для равенства средних		
	F	p	t	ст. св.	p, знач. (2-стор.)
Учителя-предметники и учителя начальных классов	0,525	0,470	-0,213	146	0,832

Критерий равенства дисперсий Ливиния указывает, что дисперсии двух распределений статистически значимо не различаются ($p=0,470$), следовательно, применение t-критерия корректно. Результаты сравнительного анализа в группах педагогов-предметников и педагогов начального образования не выявили статистически значимых различий в уровнях выраженности прокрастинации ($p=0,832$).

С целью выявления различий в выраженности прокрастинации с учетом преподаваемых предметов был проведен сравнительный анализ в подгруппах (табл. 3).

Таблица 3. Сравнительный анализ показателей по уровню выраженности прокрастинации в подгруппах

Подгруппы испытуемых	Критерий равен. дисп. Ливиния		t-критерий для равенства средних		
	F	p	t	ст. св.	p, знач. (2-стор.)
Учителя информатики и физики	5,702	0,220	0,344	36	0,733
Учителя информатики и технологии	0,364	0,550	0,425	36	0,673
Учителя информатики и русского языка	0,171	0,682	1,289	35	0,206
Учителя физкультуры и технологии	2,269	0,141	0,143	34	0,887
Учителя физкультуры и русского языка	5,377	0,027	1,137	33	0,264
Учителя информатики и технологии	0,758	0,390	0,898	33	0,375

Межгрупповой сравнительный анализ выявил следующие результаты: Критерий равенства дисперсий Ливиния указывает, что дисперсии двух распределений статистически значимо не различаются для следующих подгрупп: учителей информатики и физики ($p=0,220$), ин-

форматики и технологии ($p=0,550$), информатики и русского языка ($p=0,682$), физкультуры и технологии ($p=0,141$), информатики и технологии ($p=0,390$). Следовательно, применение t-критерия правомерно для вышеперечисленных подгрупп.

Анализ полученных результатов не выявил статистически значимых различий по выраженности прокрастинации в подгруппах учителей информатики и физики ($p=0,733$), информатики и технологии ($p=0,673$), информатики и русского языка ($p=0,206$), физкультуры и технологии ($p=0,887$), информатики и технологии не выявили статистически значимые различия в уровнях выраженности прокрастинации ($p=0,375$). Таким образом, несмотря на диагностируемые разные уровни выраженности прокрастинации у испытуемых педагогов, значимых различий в ее проявлении не выявлено.

Проведенный опрос, направленный на выявление влияния прокрастинации на эффективность профессиональной деятельности педагогов показал следующие результаты:

- 89% опрошенных педагогов-предметников считают, что прокрастинация влияет на эффективность их профессиональной деятельности.
- 94,7% учителей начальных классов убеждены, что прокрастинация оказывает влияние на эффективность педагогической деятельности.

Таким образом, осознанное откладывающее поведение в профессиональной деятельности педагогов по мнению большинства респондентов влияет на продуктивность профессиональной деятельности, а также является серьезной причиной, тормозящей профессионализацию.

Общеизвестно, что трудовые будни педагога наполнены различными мероприятиями, как запланированными, так и внеплановыми: педагогические советы, различные совещания, подготовка к урокам, проверка тетрадей, контрольных работ, подготовка и проведение родительских собраний и т.д. Поэтому профессия педагога зачастую требует мобильности и гибкости, а также владение различными способами тайм-менеджмента в деятельности педагога.

Проведенное исследование выявило ряд существующих проблем у педагогов в планировании собственного рабочего времени. Опираясь на результаты исследования становится очевидным, что в среднем 13,5% обследуемых педагогов общеобразовательных организаций подвержены пагубному воздействию прокрастинации на рабочем месте. Как было отмечено ранее, негативные последствия прокрастинации распространяются не только на личность педагога – повышая его уровень тревожности, отрицательно влияя на самооценку, снижая уверенность в себе и собственных действиях. Но и неблагоприятно сказываются на результатах учебного процесса: способствуют конфликтам с участниками процесса обучения, приводят к разочарованию в педагогической работе, снижению собственного педагогического мастерства и дальнейшему формированию симптомов профессионального выгорания.

Заключение

Необходимо подчеркнуть, в современной психолого-педагогической практике универсальной техники

по преодолению прокрастинации не разработано. Ввиду того, что это проблема комплексного характера, которая проявляется на личностном уровне с учетом индивидуально-психологических особенностей, в зависимости от вида (условий) деятельности, а также не исключает ситуационный контекст.

Несмотря на наличие некоторых разработок – различных психологических тренингов, разнообразных техник и упражнений, способствующих снижению осознанного откладывающего поведения как в учебной, так и в профессиональной деятельности, вопрос профилактики и снижения высокого уровня прокрастинации в педагогической сфере остается дискуссионным [13]. Данное положение актуализирует важность исследования специфики проявления прокрастинации у педагогов общеобразовательных организаций, а также усиливает практическую необходимость разработки комплекса психолого-педагогических мероприятий по ее профилактике и снижению.

Литература

1. Жаркова, С.В. Прокрастинация: распространение в различные сферы деятельности / С.В. Жаркова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XXIV Международной научно-практической конференции, Челябинск, 20 апреля 2023 года. – Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2023. – С. 55–61.
2. Steel, P. Integrating Theories of Motivation / P. Steel // P Academy of Management Review, 2006. – <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.2006.22527462>.
3. Steel, P. The nature of procrastination: A Meta-analytic and Theoretical Review of Quintessential self-regulatory failure / P. Steel // Psychol. Bul., 2007. – Vol.133 № 1. – P. 65–94.
4. Жаркова, С.В. Особенности выраженности эмоционального выгорания во взаимосвязи с уровнем прокрастинации у психологов-консультантов / С.В. Жаркова // Мир науки. Педагогика и психология, 2023. – Т. 11, № 3.
5. Виндекер, О.С. Психологические корреляты прокрастинации и сценарий отложенной жизни / О.С. Виндекер, Т.Л. Сморгалова, С.Ю. Лебедев. – Текст: непосредственный // Известия Уральского Федерального Университета, 2016. – № 2 (150). – С. 98–108.
6. Ковылин, В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинация / В.С. Ковылин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие, 2013. – № 2. – С. 22–41.
7. Жаркова, С.В. Академическая прокрастинация как причина учебной неуспешности / С.В. Жаркова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы XXII Международной научно-практической конференции,

Москва – Челябинск, 16 ноября 2023 года. – Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2023. – С. 302–306.

8. Гайдар, К.М. Коммуникативная компетентность и виды прокрастинации у педагогов / К.М. Гайдар, О.П. Малютина // Вестник ВГУ. Серия: проблемы высшего образования, 2019. – № 2 С. 15–19.
9. Жданова, Л.Г. Особенности проявления прокрастинации у учителей с различным стажем трудовой деятельности / Л.Г. Жданова, М.В. Катунина. – // Сборник методических рекомендаций по вопросам теоретических и практических разработок в области прикладных общественно-гуманитарных наук. – Нижний Новгород: Научная общественная организация «Профессиональная наука», 2018. – С. 28–32.
10. H. Kumcagiz, E. Ersanli, K. Alakus. Hopelessness, procrastination and burnout in predicting job satisfaction: a reality among public school teachers. *International Journal of Academic Research Part B*, 2014. – 6(1). – P. 333–339.
11. Виндекер, О.С. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С.Н. Lay (на примере студенческой выборки) / О.С. Виндекер, М.В. Останина // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. Научно-практический журнал, 2014. – № 30, – С. 116–126.
12. Жаркова, С.В. Прокрастинация как фактор снижения эффективности профессиональной деятельности учителей общеобразовательных организаций / С.В. Жаркова, Ж.Т. Гварамия // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы XXV Международной научно-практической конференции. – 2024. – С. 24–30.
13. Тронь, Т.М. Организация, программа и результаты психологической работы по коррекции академической прокрастинации у студентов психологов / Т.М. Тронь. // Мир науки. Педагогика и психология, 2021. – Т. 9. – № 6.

THE STUDY OF THE SEVERITY OF PROCRASTINATION AMONG TEACHERS OF GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS, MANIFESTED IN PROFESSIONAL ACTIVITY

Zharkova S.V.

State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Chiro"

The article examines the psychological phenomenon of procrastination, which has become widely popularized among the population and has spread especially in the field of human activity. The author emphasizes the relevance of the study of conscious postponing behavior among teachers of educational organizations. The destructive influence of procrastination on the psychological state of a modern teacher, as well as on the effectiveness of his pedagogical activity, is noted.

The scientific novelty of the study is to expand the range of ideas about the manifestation of procrastination among teachers, based

on the results of psychological diagnostics of the severity of procrastination among primary education teachers and subject teachers. The results of the study empirically confirmed the presence of conscious rejecting behavior in 13.5% of the surveyed teachers. The data on the presence of different levels of procrastination severity in teachers of various subjects were detailed, however, no statistically significant differences were found. The results of the survey prove that, in the opinion of the majority of teachers surveyed (92%), procrastination affects the effectiveness of professional activity.

Keywords: procrastination, conscious postponing behavior, primary school teacher, subject teacher, pedagogical leadership.

References

1. Zharkova, S.V. Procrastination: spreading into various fields of activity / S.V. Zharkova // Integration of methodological (scientific and methodological) work and the system of professional development of personnel: proceedings of the XXIV International Scientific and Practical Conference, Chelyabinsk, April 20, 2023. – Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educational Workers, 2023. – pp. 55–61.
2. Steel, P. Integrating Theories of Motivation / R. Steel // P Academy of Management Review, 2006. – <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.2006.22527462>.
3. Steel, P. The nature of procrastination: A Meta-Analytical and Theoretical Review of Quintessential self-regulatory failure / R. Steel // *Psychol. Bul.*, 2007. – Vol.133 No.1. – P. 65–94.
4. Zharkova, S.V. Features of the severity of emotional distress in the relationship with the level of procrastination in counseling psychologists / S.V. Zharkova // *The world of science. Pedagogy and Psychology*, 2023. – vol. 11, No. 3.
5. Vindeker, O.S. Psychological correlates of procrastination and the scenario of delayed life / O.S. Vindeker, T.L. Smorkalova, S.Y. Le-bedev. – Text: direct // Proceedings of the Ural Federal University, 2016. – № 2 (150). – Pp. 98–108.
6. Kovylin, V.S. Theoretical foundations of the study of the phenomenon of procrastination / V.S. Kovylin // *Personality in a changing world: health, adaptation, development*, 2013. – No. 2. – pp. 22–41.
7. Zharkova, S.V. Academic procrastination as a cause of academic failure / S.V. Zharkova // Modernization of the professional education system based on regulated evolution: Materials of the XXII International Scientific and Practical Conference, Moscow – Chelyabinsk, November 16, 2023. – Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educational Workers, 2023. – pp. 302–306.
8. Gaidar, K.M. Communicative competence and types of procrastination among teachers / K.M. Gaidar, O.P. Malyutina // *Bulletin of the VSU. Series: problems of higher education*, 2019. – No. 2 pp. 15–19.
9. Zhdanova, L.G. Features of procrastination in teachers with different work experience / L.G. Zhdanova, M.V. Katunina. – // Collection of methodological recommendations on theoretical and practical developments in the field of applied social sciences and humanities. – Nizhny Novgorod: Scientific public organization "Professional Science", 2018. – pp. 28–32.
10. H. Kumcagiz, E. Ersanli, K. Alakus. Hopelessness, procrastination and burnout in predicting job satisfaction: a reality among public school teachers. *International Journal of Academic Research Part B*, 2014. – 6(1). – Pp. 333–339.
11. Vindeker, O.S. Formal and meaningful analysis of the scale of general procrastination by S.N. Lau (on the example of a student sample) / O.S. Vindeker, M.V. Ostanina // Actual problems of psychological knowledge. Theoretical and practical problems of psychology. *Scientific and Practical Journal*, 2014. – No. 30, pp. 116–126.
12. Zharkova, S.V. Procrastination as a factor in reducing the effectiveness of professional activity of teachers of general education organizations / S.V. Zharkova, J.T. Gvaramiya // Integration of methodological (scientific and methodological) work and the system of staff training: Materials of the XXV International Scientific and Practical Conference. – 2024. – pp. 24–30.
13. Tron, T.M. Organization, program and results of psychological work on the correction of academic procrastination among psychology students / T.M. Tron. // *The world of science. Pedagogy and Psychology*, 2021. – vol. 9. – No. 6.

Практико-ориентированные образовательные технологии, моделируемые средой профессионально-педагогического вуза

Ильина Наталья Николаевна,

Кандидат педагогических наук, доцент, кафедра инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
E-mail: nataly_ul@mail.ru

Ульяшин Николай Иванович,

Кандидат технических наук, доцент, кафедра инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
E-mail: ulyashin57@mail.ru

Изучение проблемы подготовки будущих педагогов профессионального обучения занимает одно из приоритетных направлений в обучении специалистов нового уровня. Готовность специалиста осуществлять деятельность в условиях реальных процессов влекут создание соответствующей образовательной среды, ориентированной на применение образовательных технологий практико-ориентированной направленности. Целью статьи становится определение и адаптация компонентного состава образовательной модели, основанной на внедрении практико-ориентированных педагогических технологий. Теоретико-методологическая база исследования определена интегративным, системным, системно-деятельностным, компетентностным подходами. Научной новизной выступает описание модели как статической категории, а взаимодействие между ее компонентами – динамической характеристикой, определяющей процессы интериоризации при внедрении педагогических технологий в образовательный процесс подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Именно такой характер организации образовательной среды можно считать адаптивным к внедрению и применению педагогических технологий практико-ориентированной направленности. Методы анкетирования и статистического анализа позволили на эмпирическом уровне установить возможность внедрения практико-ориентированных образовательных технологий для моделирования образовательной среды нового уровня на что указывают результаты исследования. В оценке готовности к применению практико-ориентированных педагогических технологий участвовали студенты профессионально-педагогического вуза. Анализ научно-педагогической и методической литературы по проблеме исследования определил необходимость осуществления процесса моделирования образовательной среды с целью внедрения практико-ориентированных педагогических технологий. Научно-методологическая база и уточненные терминологические понятия обосновывают значимость внедрения компонентного состава статической модели и ее динамических переходов, способных меняться от условий среды.

Ключевые слова: Моделирование, педагог профессионального обучения, образовательная среда, практико-ориентированные педагогические технологии, интериоризация.

Введение

Определение подходов к формированию образовательной среды в системе подготовки профессионально-педагогических кадров становится приоритетным направлением в условиях смены образовательного вектора в область развития промышленных и производственных комплексов. Для прикладного внедрения образовательных технологий в учебный процесс необходимо определять концептуальную значимость и системное единство внедряемых образовательных новаций на основе изучения опыта профессионального и профессионально-педагогического образования.

В сложившихся реалиях требования к производственным областям подразумевают преобразования и в системе образования в целом. Именно образовательные технологии способны оказать положительный эффект при усилении сферы производства и внедрении ее в процесс подготовки будущих педагогов в вузе. Понятие «образовательная технология» определяет целостный процесс педагогической деятельности, который может быть представлен компонентным составом в виде образовательной модели. Для внедрения образовательной технологии в процесс обучения необходимо представлять концептуальные аспекты образовательной деятельности. В отличие от образовательной технологии – педагогическая технология может быть рассмотрена как интегративная категория, включающая комплекс заранее продуманных педагогических действий или деятельностных основ. Целесообразно также отметить влияние педагогической технологии на самораскрытие, саморазвитие и непрерывное самосовершенствование личности педагога. В данном случае педагогическую технологию мы рассматриваем как фенологическую категорию, систему, процесс или интеграционное единство разрабатываемого инструментария.

Ретроспективный анализ понятия «педагогическая технология» показал многообразие терминологических категорий, где технология описывается с позиции *процессуальной* характеристики (В.С. Безрукова [1], В.П. Беспалько [2], И.Я. Лернер [8] и др.), *системного* явления (М.В. Кларин [7], Н.Е. Щуркова [14] и др.), технологического *инструментария* (М.В. Демин [3], М.С. Каган [6], Э.Г. Юдин [15] и др.) либо *совокупностью* представленных терминов (В.С. Кукушин [10], Г.К. Селевко [11]). Так, например, в процессуальном аспекте педагогическая технология представлена как деятельность или как описание взаимодействия педагога

с обучающимися [16]. Если педагогическая технология рассматривается в качестве системной категории, то в ней представлены признаки, присущие системе, где каждый ее элемент расположен в определенной дидактико-смысловой последовательности. При более детальном знакомстве с признаками педагогической системы логичнее всего представить ее в виде взаимосвязанных элементов образовательного процесса [5, 12, 13].

Вопросы внедрения педагогической технологии с точки зрения инструментального насыщения определило прикладной характер ее внедрения в систему профессионально-педагогической подготовки. Многообразие подходов и трактовок рассмотренных лишь некоторых позиций определения понятий педагогические технологии определяют необходимость исследования данного вопроса с позиции моделирования образовательной среды практико-ориентированной направленности [16]. В процессе внедрения педагогических технологий в систему подготовки каждый образовательный элемент не может существовать отдельно от других. Отсутствие системного единства приведет к хаотичному выстраиванию образовательных траекторий, что в конечном итоге отдалит от желаемого результата, а применяемая технология не будет считаться эффективной для данного процесса. В связи с этим возникает необходимость в обосновании и поэтапном построении модели образовательной среды, в которую будут внедрены аспекты педагогических технологий, формирующие компоненты деятельности педагога и обучающихся.

В системе профессиональной подготовки кадров назрел вопрос, связанный с эффективностью применения образовательных технологий и как следствие выбор оптимальных образовательных траекторий благодаря которым будущий педагог профессионального обучения мог бы легко адаптироваться и привносить свои корректировки в дальнейшем. Возникает потребность не только в выборе «правильной», оптимальной или достаточной технологии, но и в возможности их сочетать, внедрять и применять в зависимости от условий в которых может оказаться педагог в ходе решения вопросов уже своей профессиональной деятельности.

Большинство исследований в области профессионального образования позволяют рассмотреть педагогическую технологию в отрыве от ситуаций, возникающих в учебном процессе, не приближая их к реальным. Их можно назвать статическими педагогическими технологиями. *Статические педагогические технологии* – правильно выстроенная техника учебного процесса, направленная на реализацию установленных целей и способов их достижения. Статическим технологиям обучения зачастую присущ описательный характер нежели деятельностный или процессуальный. Они базируются на основе *статической модели* образовательного процесса, включающего компоненты: целеполагательный, содержательный,

организационно-методический, деятельностный (в контексте описания) и результативный. Но для определения стратегически обоснованной образовательной траектории, которую можно считать максимально адаптивной под образовательный процесс отвечающий требованиям современных реальных условий, необходимо представлять не только компонентное многообразие всего спектра педагогических технологий, но и наличие в них *межкомпонентных* связей благодаря которым можно внедрить в образовательный процесс *практико-ориентированную технологию*. Практико-ориентированные технологии – образовательная техника учебного процесса построенная на основе учета производственно-технологических областей и определения соответствующего содержания, направленная на достижение образовательных, воспитательных, развивающих целей обучения в соответствии с отраслью производства. Содержание обучения также должно носить практико-ориентированный характер, а именно произведенный отбор теоретического (отраслевого) и нормативно-правового наполнения по отдельной специальности, должен быть базовым сопровождением учебного курса.

Методология исследования

Теоретико-методологическую базу к изучению понятия «практико-ориентированная технология» составили теоретические и эмпирические исследования, рассмотренные в контексте моделирования образовательной среды [17]. Труды отечественных и зарубежных исследователей демонстрируют концептуальное единство в формировании представлений об образовательных моделях при внедрении педагогических технологий статического характера. Главным отличием в данных технологиях становится ориентир на применяемую педагогическую технологию, а также описание ее компонентов с позиции идеальных условий. Так, например, ориентир на идеальное представление об учебном процессе становится единственно верным путем обучения субъектов деятельности. В данном исследовании просматривается необходимость применить технологии не только с позиции «так должно быть», но и в контексте «а что будет если?».

Применение инновационной составляющей педагогических технологий возникает вопрос о готовности внедрять образовательные технологии в учебный процесс профессионально-педагогического вуза. Здесь важно ответить на вопрос, есть ли системное представление о необходимости использовать ту или иную технологию и насколько готов к применению новых форм взаимодействия педагог и обучающиеся. Ответ на данный вопрос напрямую связан с умением выстроить образовательные отношения между субъектами деятельности с позиции их системного представления. Образовательная среда может быть представлена как система взаимосвязанных элементов с моделируемым компонентным составом.

вом. Именно процесс моделирования образовательной среды позволяет осознать многокомпонентный характер взаимодействия всех субъектов деятельности. Во многих исследованиях процесс моделирования говорит о зрелости восприятия среды в которой появляются новые участники или действуют уже устоявшиеся правила взаимодействия [16]. Моделируя образовательную среду, мы несомненно опираемся на правила ее построения и методологические принципы, определяющие характер ее «жизнеспособности» или устойчивости [4]. Образовательная среда, основанная на интегративном, системном, системно-деятельностном, компетентностном подходах, стремится к формированию компонентного состава ее элементов с присущими признаками, предъявляемыми к данной среде, основанных на вышеперечисленных подходах.

Межкомпонентные связи моделируемой образовательной среды представляют собой *процессуально-действенную интериоризацию* от внешних компонентов модели к ее составляющим элементам.

Интериоризация (интернализация) с латинского определена категорией внутренних процессов (от лат. interior – внутренний), обозначающий динамический процесс внутренних переходов под воздействием структур среды. Процессуально-действенная интериоризация – сложный процесс перехода между компонентами модели, наделенный транспортными функциями переноса информации от одного статического компонента модели к другому.

Процессуально-действенный переход позволяет осуществлять гибкие траектории в зависимости от ситуаций с которыми в образовательном процессе может встретиться педагог и обучающиеся. Если компонентный состав модели представить в качестве статических элементов, то взаимосвязи между предложенными компонентами будут носить практико-ориентированный характер. Такую образовательную среду уже сложно назвать статической она будет охарактеризована динамически выраженными свойствами за счет встраиваемых процессуально-действенных переходов, обладающих функцией переноса свойств, соответствующих условиям, приближенным к реальным.

На наш взгляд применение практико-ориентированных технологий наиболее оптимально при организации образовательного пространства в многоуровневой подготовке: бакалавриат (педагог профессионального обучения 44.03.04) и магистратура (педагог-исследователь 44.04.04). Специфический характер подготовки студентов профессионально-педагогического вуза на каждом уровне диктует свои требования и правила. Современный специалист, адаптированный к образовательной среде, смоделированной на основе практико-ориентированных технологий способен к более быстрой адаптации в новых условиях, имеет интегрированное мышление (связь образовательных и производственных конструктов),

способен к формированию быстрых компетенций, а также дальнейшему развитию своего профессионализма (интегрированного в другие сферы и области) [9].

Материалы и методы исследования

Подходы, отражающие специфику внедрения практико-ориентированных педагогических технологий в образовательную среду профессионально-педагогического вуза определены следующими методами исследования: теоретические и эмпирические. К теоретическим можно отнести анализ и сбор данных по теме исследования [18]. Эмпирические методы были направлены на анкетирование студентов по вопросам готовности к применению практико-ориентированных технологии в обучении. В анкетировании приняли студенты бакалавриата и магистратуры очной и заочной форм в рамках изучения дисциплин «Профессионально-педагогические технологии», «Методика профессионального обучения» и др. В анкетировании приняли 62 студента направления подготовки 44.03.04 и 44.04.04. Студентам было предложено оценить возможность применения практико-ориентированных технологий в указанных курсах дисциплин, а также оценить сформированную готовность к построению образовательной среды с использованием практико-ориентированных технологий в обучении.

Результаты исследования и обсуждение

Проведенный анализ литературы по проблеме исследования позволил определить компонентный и контентно-содержательный характер построения образовательной среды с применением практико-ориентированных педагогических технологий для подготовки студентов профессионально-педагогического вуза. Характер взаимодействия субъектов деятельности в образовательной среде, базирующейся на основах практико-ориентированной направленности в многоуровневой подготовке специалистов достаточно сложный процесс требующий дальнейшего терминологического и ресурсного уточнения. На примере компонентного (статического) состава модели образовательной среды и межкомпонентных процессуально-действенных переходов (динамические) представим возможности применения практико-ориентированных образовательных технологий для построения образовательной траектории будущих педагогов профессионального обучения.

Компонентный состав модели представлен на рисунке 1, который характеризуется следующими структурными элементами статического характера: *ценностно-целевой* (характеризуется диагностически выстроенными целевыми установками, содержащий ценностные ориентиры будущей профессиональной деятельности); *содержательно-смысловой* (включает в свой состав элементы подготовки, соответствующие про-

филю, а также все содержательные единица подготовки будущего педагога профессионального обучения); *методико-инструментальный* (содержит комплекс условий, приемов, способов, инструментов и ресурсов и других элементов для внедрения педагогических технологий, в том числе практико-ориентированной направленности); *оценочно-результативный* (представлен диагностическими и оценочными процедурами по оценке эффективного применения практико-ориентированных педагогических технологий в обучении).

Необходимо отметить, что при моделировании образовательного процесса необходимо учитывать и методологический и технологический характер взаимодействия компонентов между собой. В данной модели они представлены отдельными компонентами: *методологический*: условия, подходы, принципы, аспекты (характеризует научно-методологические представления об объектах проектирования образовательного процесса) и *технологический*: педагогические технологии

(привносит уникальных характер применения образовательных технологий, соответствующий реальным условиям образовательной среды).

Взаимосвязь между компонентами будет ориентирована на влияние образовательной среды. Образовательная среда должна быть насыщена условиями, приближающими образовательный процесс к реальному производственному, так как специфика подготовки будущего педагога профессионального обучения имеет межпрофессиональную смысловую содержательную направленность и представлена с одной стороны знаниями дидактических основ образовательного процесса, а с другой – отраслевыми знаниями в области промышленных комплексов и объектов производства. В данном исследовании учитывается подготовка будущего педагога в области сварочного производства. На рисунке 1 образовательная среда определена пунктирной линией, все что выходит за ее пределы не считается образовательной средой.

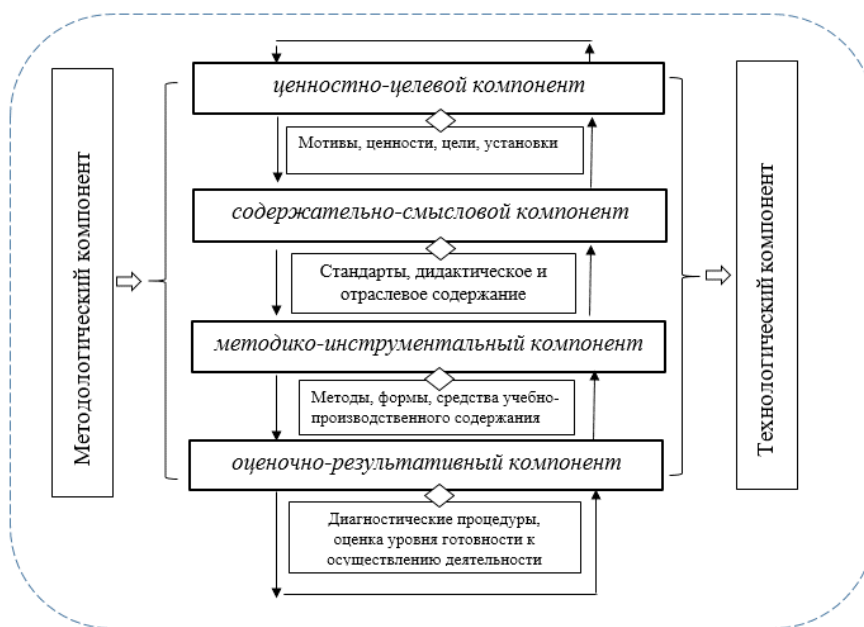


Рис. 1. Компонентный состав модели образовательной среды

Более тонкими линиями на рисунке 1 определены элементы модели. Они расположены под основными компонентами. Процессуально-действенные переходы к указанным элементам организуют перенос в структуру модели практико-ориентированные условия, описывающие свойства модели. Вместе с этим практико-ориентированные условия формируют механизм взаимодействия между всеми компонентами представленной модели, что способствует возникновению нового типа педагогической технологии – практико-ориентированного содержания. Иными словами, практико-ориентированные условия – требования, предъявляемые к содержательному наполнению образовательной среды в контексте выбранной специальности с учетом производственно-технологических областей.

В структуре модели динамика процессуально-действенных переходов, соответствующих любой образовательной технологии, направленной на интериоризацию к каждому элементу структурного компонента модели, обозначена в виде ромба. Ромб показывает взаимосвязь между компонентами модели, а также преемственность методологическому и технологическому компонентам. Методологический компонент наполняет научно-теоретическим смыслом внедряемую педагогическую технологию, а технологический, в свою очередь, учитывает возможность применения той или иной педагогической технологии в контексте образовательной среды, максимально насыщенной реальными производственными ситуациями и носящей практико-ориентированный характер.

Практико-ориентированные педагогические технологии учитывают условия образовательной

среды максимального насыщения реальными производственными процессами. К таким технологиям мы относим следующие виды:

1. *Адаптационные учебно-производственных кейс-технологии (АУПК)* – особый вид практико-ориентированных педагогических технологий, где их реализация основана на применении тренажеров в области сварочного производства. Тренажерные комплексы есть и в условиях производственных участков и в имитационных учебно-производственных мастерских (площадках). Важной задачей становится при помощи учебно-производственных кейс-технологии научиться адаптировать оборудование и инструменты под образовательный процесс подготовки будущих рабочих.

2. *Технологии мотивирующих сюжетов (ТМС)* – основаны на технологии проблемного обучения. Использование технологий по внедрению мотивирующих сюжетов может быть полезно для студентов, которые испытывают трудности в формировании профессиональных ценностей и мотивации к работе в области сварочного производства. Такой формат обучения может помочь осознать важность своей будущей профессиональной деятельности и научиться ценить ее результаты в виде готовых объектов (сварные соединения, конструкции). Это одна из тех технологий, которая позволяет наиболее бережно относиться к ресурсному обеспечению, рабочему месту и инструментарию, воспитывать чувства долга и ответственности.

3. *Имитационные игровые технологии практико-ориентированного содержания (ИИС)* – позволяют организовать эффективное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса на основе предложенной модели. По заранее спланированному сценарию происходит распределение ролей, где участники могут не только осуществлять учебно-производственную деятельность, но и управлять ею. Формирование лидерских качеств, умение принять нестандартное решение, эффективно взаимодействовать в команде – расширяет спектр формируемых навыков будущей профессионально-педагогической деятельности.

Все представленные практико-ориентированные педагогические технологии спроектированы на основе модели повышают готовность к осуществлению дидактических навыков с одной и способности применять отраслевые знания с другой. Данная модель может быть адаптирована не только к образовательному процессу, но и специфически выстроенному – учебно-производственному в условиях предприятия. Новые условия будут задавать траектории процессуально-действенных переходов в статически расположенных компонентах модели, но учитывая специфику практико-ориентированных технологий посредством обновления содержания элементов.

Наличие нового типа педагогических технологий подразумевает апробацию и последующее внедрение. В диаграмме представлен анализ ан-

кетирования студентов на предмет готовности к применению практико-ориентированных технологий на основе представленной модели (рис. 2).

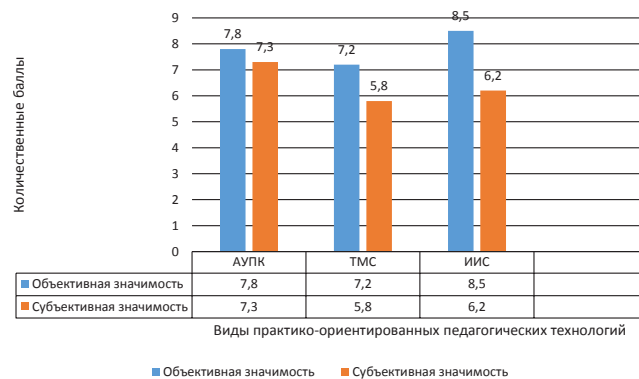


Рис. 2. Результаты анкетирования студентов направлений подготовки 44.03.44 и 44.04.44 Профессиональное обучение (по отраслям)

При сопоставлении ответов респондентов в категории «*Объективная значимость*» выявлена тенденция внедрения данного вида педагогических технологий в учебный процесс при подготовке будущих педагогов. *Объективная значимость* рассматривается в контексте оценки представленных критериев с позиции общественной значимости для системы профессионально-педагогического образования в целом. Среднеарифметическое значение вида технологии АУПК (Адаптационные учебно-производственных кейс-технологии) составил 7,8 балла. Минимальный бал – 7,2 получил вид практико-ориентированной педагогической ТМС (Технологии мотивирующих сюжетов). И максимальный балл в данной категории были отданы технологии ИИС (Имитационные игровые технологии практико-ориентированного содержания). В целом следует отметить, что студенты достаточно высоко оценили внедрение практико-ориентированных педагогических технологий в подготовку будущих педагогов профессионального обучения, что составило 78,3%. Далее был проведен анализ личной заинтересованности и стремлении внедрить тот или иной вид технологии в ходе дальнейшей профессиональной деятельности – «*Субъективная значимость*». *Субъективная значимость* представляет собой индивидуально личностную ценность, определенную через границы собственных интересов. Минимальный балл был присвоен технологии ТМС – 5,8. Далее 6,2 балла технологии ИИС. Максимальный балл – 7,3 технологии АУПК. Общий балл показал заинтересованность на 64,3%. Что говорит о желании студентов внедрять новые образовательные технологии в своей профессиональной деятельности, но с другой стороны подчеркивают недостаточность профессиональных и дидактических знаний при реализации практико-ориентированных технологий и моделировании процессов по их внедрению.

Заключение

Нами была предпринята попытка разработать, внедрить и апробировать практико-ориентированные

педагогические технологии в теорию и практику профессионально-педагогического образования. Выражая глубокий интерес к теоретическим и методологическим подходам по внедрению в образовательный процесс различных типов образовательных технологий был выбран путь, связанный с моделированием образовательной среды на основе практико-ориентированных педагогических технологий. Были выделены виды практико-ориентированных технологий и определен их компонентный состав, представленный на основе модели. Также в исследовании определен статический компонентный состав модели и их элементов, которые под воздействием условий среды изменяются (становятся адаптивны) в процессе процессуально-действенных переходов к указанным элементам. Процесс перехода от одного компонента к другому можно считать динамическим, но в тоже время управляемым. Также в исследовании представлены результаты анкетирования 62 респондентов, которые продемонстрировали необходимость и готовность внедрения и применение практико-ориентированных педагогических технологий в системе профессионально-педагогической подготовки. Таким образом, результаты показали интерес к поставленной проблеме не только на научно-теоретическом и методологическом уровне, но и при интерпретации результатов анкетирования выявленных противоречий и заинтересованности практического характера.

Литература

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 344 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Демин М.В. Игра как специфический вид человеческой деятельности. // Философские науки. 1983. № 2. С. 54–61.
4. Дзятковская Е.Н., Суркова Н.Е. Методологические вопросы проектирования образовательных сред // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 6 (63). С. 133–142.
5. Ильина Н.Н., Осипова И.В. Проектирование педагогической технологии обучения в профессионально-педагогическом вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 4 (167). С. 22–26.
6. Каган М.С. Проблемы методологии гуманитарного познания. Избранные труды. М.: Юрайт, 2020. – 321 с.
7. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
9. Осипова И.В., Ильина Н.Н., Ульяшин Н.И. Современные условия транспрофессиональной подготовки специалиста на основе системно-деятельностного, кластерного подходов в профессионально-педагогическом вузе // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 2. – С. 104–107. – EDN IRRPET.
10. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов пед. специальностей / М.В. Буланова-Топоркова [и др.]; под общ. ред. В.С. Кукушкина. – Изд. 3-е, испр. и доп. – Москва; Ростов-на-Дону: МарТ, 2006. – 333 с.
11. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие для пед. вузов и интов повышения квалификации / Г.К. Селевко; Проф. пед. б-ка. – Москва: Нар. образование, 1998. – 255 с.
12. Ульяшина Н.Н., Ульяшин Н.И. Особенности формирования содержательно-целевого компонента при подготовке бакалавров профессионального образования // Техническое регулирование в едином экономическом пространстве, 20 мая 2015 года / Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург, 2015. – С. 216–221. – EDN VIZLOF.
13. Ульяшина Н.Н., Ульяшин Н.И. Проблемы формирования производственно-технологического компонента профессионально-педагогической деятельности при подготовке бакалавров профессионального обучения // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты, 23–24 октября 2014 года. Том 2. – Воронеж: Воронежский центр научно-технической информации, 2014. – С. 220–226. – EDN TTXZWB.
14. Щуркова Н.Е. Педагогические технологии. М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
15. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
16. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 365 с.
17. Maureen Ed.D. An examination of the critical and creative thinking dispositions of teacher education students at the practicum point / Ed.D. Maureen. – University of Massachusetts Boston, 2003. – 214 p.
18. Semenova L.V., Zaitseva N.A., Rodinova N.P., Glagoleva L.E., Fursov V.A., Radina O.I., Tsutsulyan S.V. Improving the training of personnel based on the model of interaction between educational organizations and centers for assessing qualifications // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. Vol. 8. No 3. Pp. 356–368.

PRACTICE-ORIENTED EDUCATIONAL TECHNOLOGIES MODELED BY THE ENVIRONMENT OF A PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Ilyina N.N., Ulyashin N.I.
Russian State Vocational Pedagogical University

The study of the problem of training future teachers of vocational training occupies one of the priorities in the training of specialists of a new level. The readiness of a specialist to carry out activities in the conditions of real processes entails the creation of an appropriate educational environment focused on the application of practice-oriented educational technologies. The purpose of the article is to model and adapt the component composition of an educational model based on the introduction of practice-oriented pedagogical technologies. The theoretical and methodological basis of the study is determined by integrative, systemic, system-activity, competence-based approaches. The scientific novelty is the description of the model as a static category, and the interaction between its components is a dynamic characteristic that determines the processes of interiorization when introducing pedagogical technologies into the educational process of training future teachers of vocational training. It is precisely this nature of the organization of the educational environment that can be considered adaptive to the introduction and application of practice-oriented pedagogical technologies. The methods of questioning and statistical analysis made it possible at the empirical level to establish the possibility of introducing practice-oriented educational technologies for modeling the educational environment of a new level, as indicated by the results of the study. Students of a vocational pedagogical university participated in the assessment of readiness for the use of practice-oriented pedagogical technologies. The analysis of scientific, pedagogical and methodological literature on the research problem has determined the need to implement the process of modeling the educational environment in order to introduce practice-oriented pedagogical technologies. The scientific and methodological base and refined terminological concepts substantiate the importance of introducing the component composition of a static model and its dynamic transitions that can change from environmental conditions.

Keywords: Modeling, teacher of vocational training, educational environment, practice-oriented pedagogical technologies, internalization

References

1. Bezrukova V.S. Pedagogy. Projective pedagogy: a textbook for industrial pedagogical colleges and for students of engineering and pedagogical specialties. Yekaterinburg: Business Book, 1999. – 344 p.
2. Bepalko V.P. The components of pedagogical technology. M.: Pedagogy, 1989. – 192 p.
3. Demin M.V. Game as a specific type of human activity. // *Philosophical Sciences*. 1983. No. 2. pp. 54–61.
4. Dzyatkovskaya E.N., Surkova N.E. Methodological issues of designing educational environments // *Domestic and foreign pedagogy*. 2019. Vol. 1, No. 6 (63). pp. 133–142.
5. Ilyina N.N., Osipova I.V. Designing pedagogical technology of education in a vocational pedagogical university // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022. No. 4 (167). pp. 22–26.
6. Kagan M.S. Problems of methodology of humanitarian cognition. Selected works. Moscow: Yurait, 2020. – 321 p.
7. Klarin M.V. Learning technology: ideal and reality. – Riga: Experiment, 1999. – 180 p.
8. Lerner I. Ya. Didactic foundations of teaching methods. M.: Pedagogy, 1981. – 186 p.
9. Osipova I.V., Ilyina N.N., Ulyashin N.I. Modern conditions of transprofessional training of a specialist based on system-activity, cluster approaches in a vocational pedagogical university // *Modern pedagogical education*. – 2021. – No. 2. – pp. 104–107. – EDN IRRPET.
10. Pedagogical technologies: studies. handbook for students of pedagogical specialties / M.V. Bulanova-Toporkova [et al.]; under the general editorship of V.S. Kukushkin. – Ed. 3rd, ispr. and add. – Moscow; Rostov-on-Don: March, 2006. – 333 p.
11. Selevko G.K. Modern educational technologies: Textbook for pedagogical universities and advanced training institutes / G.K. Selevko; Prof. – Moscow: Nar. obrazovanie, 1998. – 255 p.
12. Ulyashina N.N., Ulyashin N.I. Features of the formation of a content-oriented component in the preparation of bachelors of professional education // *Technical regulation in the Single Economic Space, May 20, 2015 / Russian State Vocational Pedagogical University*. – Yekaterinburg, 2015. – pp. 216–221. – EDN VIZLOF.
13. Ulyashina N.N., Ulyashin N.I. Problems of formation of the production and technological component of professional and pedagogical activity in the preparation of bachelors of vocational education // *Actual problems of the development of vertical integration of the education, science and business system: economic, legal and social aspects, October 23–24, 2014. Volume 2*. – Voronezh: Voronezh Center for Scientific and Technical Information, 2014. – pp. 220–226. – EDN TTXZWB.
14. Shchurkova N.E. Pedagogical technologies. M.: Pedagogical Society of Russia, 2002. – 224 p.
15. Yudin E.G. Methodology of science. Consistency. Activity. M.: Editorial URSS, 1997. – 444 p.
16. Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to design / V.A. Yasvin. – Moscow: Sense, 2001. – 365 p.
17. Maureen Ed.D. An examination of the critical and creative thinking dispositions of teacher education students at the practicum point / Ed.D. Maureen. – University of Massachusetts Boston, 2003. – 214 p.
18. Semenova L.V., Zaitseva N.A., Rodinova N.P., Glagoleva L.E., Fursov V.A., Radina O.I., Tsutsulyan S.V. Improving the training of personnel based on the model of interaction between educational organizations and centers for assessing qualifications // *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2018. Vol. 8. No 3. Pp. 356–368.

Анализ содержательного аспекта образовательной технологии парного самопроектирования

Кошечкина Наталья Сергеевна,

старший преподаватель кафедры «Математика и информационные технологии», Российский университет дружбы народов
E-mail: natysik-1969@mail.ru

Образовательная технология – это монолитный комплекс педагогической деятельности, одним из ведущих компонентов которой является содержание. В настоящей статье мы представляем содержательный аспект образовательной технологии – технологии самопроектирования в паре.

В представленной технологии студенты, выступая равноправными партнерами, совместно проектируют траекторию образовательной деятельности, создавая собственные прогнозируемые X-образы будущих специалистов, ориентируясь при этом на проектную линию своего партнера, максимально приближая формирование собственных образов к образу «специалист-универсал».

Цель статьи – познакомить научное сообщество с содержательным аспектом представленного технологического процесса.

Содержание статьи может быть полезно тем педагогам, которые в своей деятельности применяют инновационные формы образования, поскольку представленная технология, также может найти свое применение в практике подготовки студентов различных специальностей.

Ключевые слова: образовательная технология, самопроектирование в паре, задачи, функции технологии, дидактическая структура учебного материала.

Introductory paragraph

Joint paired self-modeling is the optimal form of cooperation, in which the partners project their own images of prospective professionals, focusing on the image of a “universal specialist”, jointly modeling and changing the subject-spatial environment with personal motivational elements.

The essence of the technology is that the pair shall define certain educational paths for the formation of the “X-image” of a prospective specialist.

The goal of the technology is to bring the “X-image” of each partner in the pair as close as possible to the image of a “universal specialist” through interdependent activities aimed at clearing the barriers at all stages of the professional training process.

The main indicator of paired self-modeling is partner-oriented, collaborating form of organization of activities among the participants in the process.

The technology presumes that the leading position in professional training belongs to paired projected work; therefore, the effectiveness of this activity depends on the substantive aspect of the technology, including the tasks, features and training structure of the educational material of the technology.

Main points

The task of educational technology, from scientific prospective is to identify training patterns in order to determine and use them in practice to ensure the most effective pedagogical process.

The global task of the technology under consideration is to develop the students’ capability for paired self-modeling activity.

The pair designs educational paths through various types of learning activity and their integrations, therefore, there is a predetermined set of specific tasks that can be associated with the formation of skills and abilities in interdependent research, interdependent analytics of professional training and interdependent reflection, as the case may be.

For a better understanding of the content and essence of the technology, it is necessary to give consideration to its features.

The main general features of the technology include such functions as prognostic, motivational, organizational, regulatory, coordination-reflexive and analytical.

The prognostic function involves putting forward general and local goals (objectives) and predicting the course of the pair’s joint activity for a fixed period.

The motivational function of the technology directs the activity of the partners in such a way as to bring the

projected specialist's image as close as possible to the image of a universal specialist by each student.

The organizational function reflects the use of special forms and tools in pair's interaction at certain stages of joint activity, so that each participant of the tandem achieves the general goal through local goals and objectives.

Regulatory function. The essence of the function is to regulate joint self-modeling activities to clear the barriers in the process of professional training and to eliminate deviations from the set goals.

The coordination and reflexive function is a self-analysis of the coordinated activity of the pair and the determination of the mobilizing function aimed at studying, evaluating the activity of the tandem and establishing paths for their adjustment.

The analytical function is aimed at the systematic analysis and interpretation of data on joint self-modeling in order to establish patterns of successful elimination of barriers in professional training and improvement of the process of paired self-modeling.

The entirety of the substantive aspect of the technology is determined by the training structure and content of the educational material.

The training structure of the educational material is a consistent and step-by-step vector of its review and application.

The element of the structure represents a stage-wise presentation of the material, which determines the connection with the presentation of the material at the next stage of the technology.

The stages of implementation of the technology (primary, basic, final) and the content of the educational material at each stage are as follows.

The primary stage opens a special course "Basics of Paired Self-Modeling Activity". The course is tailored for 36 hours, of which 16 hours are allocated to the theoretical part and 20 to the experiential part.

The content of the special course is determined by the approximate work program of the developed special course, methodological manuals, its theoretical and practical parts, methodology guidelines and recommendations for students and teachers.

The approximate work program presents the goals, objectives and content of the special course, as well as sections and types of classes.

The special course covers three following sections.

- 1) Professional competence (PC) of the prospective specialist.
- 2) Paired self-modeling as a predictive technology.
- 3) Formation of PC through educational technology.

The approximate work program is aimed at forming components of professional competence of the prospective specialist through the educational technology of paired self-modeling.

The methodological guidelines and recommendations consider the main issues on the organization and implementation of the educational process by students and teachers in terms of the technology.

The methodological manual (theoretical part) presents theoretical material on the first two sections of

the designed work program. It examines in detail the structure of professional competence of a prospective specialist and the main concepts and types of his job profile diagram, the structure, content and functional mechanism of the technology. Each section is completed with questions for self-assessment.

The practical material of the special course is presented in the second part of the methodological manual (experiential part). The manual contains material aimed at forming the corresponding components of professional competence and verification material.

The verification material is used both at the intermediate and final stages of assessing the effectiveness of the technology.

The basic stage of technology implementation is realized in the process of professional training, after completing a special course. Here, students define paths for building up professional competence, using general and local project charts.

The general project chart is filled in by each student individually. This document registers personal professional References and predicts the vision of their future "X-image" of a specialist.

Local project charts are filled in by a pair for joint design of paths for overcoming educational barriers or improving successful abilities that form the basis of professional competence.

The training basis of the educational material at the main stage of the technology implementation covers the latest generation federal educational standard of a particular area of professional training, work programs of the relevant disciplines, educational and methodological material sectionwise and research areas of the studied disciplines, as well as bases of practical assignments and all kinds of practice. The main form in the technology for familiarization, development and improvement of educational and practical material is given to the interdependent orientation-supporting activity of the tandem. Therefore, during the main stage of the introduction and implementation of the technology, pairs range their joint educational and research activities in such a way as to resolve and eliminate as many as possible problematic issues in training, by means of improved personal prognostic "X-images", bringing each of them closer to the image of a "universal specialist".

The final stage of the technology involves assessing the level of development of entire professional competence and each of its separate components, together with determination of the combination set of components of the PC, and, consequently, qualification the X-image of the prospective specialist. The basis at this stage is the training material, which includes a range of tests to identify all the listed levels and a list of criteria to assess them.

Results

The assessment of the maturity level of professional competence using technology was checked on a sample of 30 students of the economics program of the Sochi Institute (branch) of RUDN University, enrolled in 2020.

The sample was made up of groups of students who attended a special course and then worked in tandem (the second subgroup). The first subgroup of students was selected from among students taking the conventional form of professional training.

The primary, intermediate and final levels of PC formation were assessed. The primary level was assessed before the special course, the intermediate level after that and the final level before the final exams.

The methods of mathematical statistics were used to process and obtain the results presented in Table 1.

Table 1. Step-by-step assessment of the professional competence development

Levels of professional competence development	I subgroup				II subgroup			
	high, %	good, %	medium, %	low, %	high, %	good, %	medium, %	low, %
primary	–	–	13	87	–	–	16	84
intermediate	–	5	36	59	–	24	41	35
final	10	39	32	19	25	47	24	4

From Table 1 it is evident that after taking the special course, the results of the respondents of the second subgroup are 19% higher in comparison (compare the initial and intermediate levels of PC formation) with the first subgroup for a “good” level, by 1% for an “average” level, and by + 21% for a “low” level.

The presented calculations lead to a conclusion that the developed program of the special course and its training support are a kind of initial “trigger” and “drive” for the further implementation of the technology in professional training.

Comparison of the initial and final results demonstrates that the improvement difference of the “high” and “good” level of the second subgroup compared to the first subgroup comprises 15% and 12%, respectively. The “low” level improved in both subgroups, but the difference in improvement in the second subgroup is 12% higher than in the first one

The analysis of the results shows that paired predictive self-modeling activity, which also includes a joint search and processing of the necessary educational and training material in terms of the orientation-supporting method, is carried out more effectively throughout the entire professional training, which, in turn, emphasizes the effectiveness of the technology under consideration.

Conclusion

The substantive mechanism of any educational technology is one of the important aspects, since it underlies the success of its implementation and realization.

Therefore, the content component of the paired self-modeling technology shall meet a number of requirements.

1) Consistent development of the structure of educational and training material.

2) Intenseness and accessibility of the material base due to its cumulative component.

3) Availability of a recommendatory basis for processing the material in terms of the orientation-supportive method of pair work.

4) Availability of a recommendatory basis for building paths of using educational and training material in prospective.

Литература

1. Вениг, С.Б. Качество образования: современный взгляд / С.Б. Вениг, С.А. Винокурова // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы: Материалы VI международной научно-практической конференции, Саратов, 28–30 марта 2024 года. – Саратов: Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, 2024. – С. 75–78.
2. Bronov, S.A. The choice of an intelligent system for training materials automated development while teaching a foreign language in a higher institution / S.A. Bronov, E.A. Stepanova // Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся по иностранному языку в неязыковом вузе: региональная практика: Материалы всероссийской (национальной) научной конференции, Красноярск, 10–11 ноября 2022 года. – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2022. – С. 104–107
3. Жабборова, Д.Ф. Интерпретация педагогических технологий в национальном наследии / Д.Ф. Жабборова // Евразийский союз ученых. – 2020. – № 2–2(71). – С. 20–22. – EDN IOPSGY.
4. Иманова, А.В. Понятие педагогической технологии, обзор педагогических технологий / А.В. Иманова // Вестник научных конференций. – 2020. – № 11–3(63). – С. 41–43.
5. Koshevaya, N.S. Conceptual framework of tandem self-projection technology / N.S. Koshevaya // Педагогический журнал. – 2022. – Vol. 12, No. 1–1. – P. 262–270. – DOI 10.34670/AR.2022.94.31.012. – EDN TWLVZY.
6. Лапшова, А.В. Развитие цифровых учебно-методических материалов в системе профессионального образования / А.В. Лапшова, С.А. Зиновьева, Е.Н. Гусев // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 4(58). – С. 64–66. – DOI 10.46845/2071–5331–2021–4–58–64–66.
7. Ревинская, О.Г. Учебно-методические материалы в условиях стремительной цифровизации образования в вузах / О.Г. Ревинская, Н.С. Кравченко // Информация и образование:

границы коммуникаций. – 2021. – № 13(21). – С. 68–70.

8. Трунов, В.А. Тенденции развития высшего образования в современном российском обществе / В.А. Трунов // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы: Материалы VI международной научно-практической конференции, Саратов, 28–30 марта 2024 года. – Саратов: Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского, 2024. – С. 254–260.

ANALYSIS OF THE SUBSTANTIVE ASPECT OF THE EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF PAIRED SELF-PROJECTION

Koshevaya N.S.

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

Educational technology constitutes a monolithic complex of pedagogical activity, and content is one of its leading components. This paper aims to present the substantive aspect of educational technology, the one of paired self-modeling.

The presented technology means, that students, acting as equal partners, jointly model the path of educational activity, creating independent projected X-images of prospective specialists, guided by the partner's design line, bringing the formation of their own images as close as possible to a "universal specialist".

The purpose of the article is to introduce the scientific community to the substantive aspect of the presented technological process.

The content of the article might be helpful to the teachers who use innovative educational approaches in their activities, since the presented technology is also possible for the practice of training students of various specialties.

Keywords: educational technology, paired self-modeling, objectives, technology features, training structure of educational material.

References

1. Venig, S.B. Quality of education: a modern view / S.B. Venig, S.A. Vinokurova // Pedagogical interaction: possibilities and prospects: Proceedings of the VI international scientific and practical conference, Saratov, March 28–30, 2024. – Saratov: Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky, 2024. – P. 75–78.
2. Bronov, S.A. The choice of an intelligent system for training materials automated development while teaching a foreign language in a higher institution / S.A. Bronov, E.A. Stepanova // Modern trends in the development of the system of training students in a foreign language in a non-linguistic university: regional practice: Proceedings of the All-Russian (national) scientific conference, Krasnoyarsk, November 10–11, 2022. – Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Agrarian University, 2022. – P. 104–107.
3. Zhabborova, D.F. Interpretation of pedagogical technologies in national heritage / D.F. Zhabborova // Eurasian Union of Scientists. – 2020. – No. 2–2 (71). – P. 20–22. – EDN IOPSGY.
4. Imanova, A.V. The concept of pedagogical technology, review of pedagogical technologies / A.V. Imanova // Bulletin of scientific conferences. – 2020. – No. 11–3 (63). – P. 41–43.
5. Koshevaya, N.S. Conceptual framework of tandem self-projection technology / N.S. Koshevaya // Pedagogical Journal. – 2022. – Vol. 12, No. 1–1. – P. 262–270. – DOI 10.34670/AR.2022.94.31.012. – EDN TWLVZY.
6. Lapshova, A.V. Development of digital teaching and methodological materials in the system of vocational education / A.V. Lapshova, S.A. Zinovieva, E.N. Gusev // Bulletin of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences. – 2021. – No. 4 (58). – P. 64–66. – DOI 10.46845/2071–5331–2021–4–58–64–66.
7. Revinskaya, O.G. Educational and methodological materials in the context of rapid digitalization of education in universities / O.G. Revinskaya, N.S. Kravchenko // Information and education: boundaries of communications. – 2021. – No. 13 (21). – P. 68–70.
8. Trunov, V.A. Trends in the Development of Higher Education in Modern Russian Society / V.A. Trunov // Pedagogical interaction: opportunities and prospects: Proceedings of the VI international scientific and practical conference, Saratov, March 28–30, 2024. – Saratov: Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky, 2024. – P. 254–260.

Педагогические условия формирования социальной успешности студентов в условиях вуза

Крамаренко Юлия Александровна,

аспирант ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
E-mail: kramuli@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы социальной успешности студентов, актуальность которой обоснована ее влиянием на общественное развитие; дан анализ различных трактовок данного понятия; выделяются работы ведущих исследователей, таких как Деева Е.В., Варламова Е.Ю. и др. На основе анализа значимых сфер деятельности студента обосновывается, что социальная успешность студента – это интегративное качество личности, отражающее способности достигать результатов в значимой деятельности, успешно адаптироваться и эффективно взаимодействовать в условиях университетской среды. Также рассматриваются ее компоненты (когнитивный, мотивационный, деятельностный и рефлексивный), основные характеристики студенческого возраста, и предлагаются условия, по мнению автора, способствующие развитию социальной успешности студента в условиях университетской среды. К данным условиям относятся применение инновационных технологий и интерактивных методов обучения на занятиях и организация эффективной внеучебной деятельности (воспитательные мероприятия, организация творческих клубов и студенческих центров).

Ключевые слова: социальная успешность; мотивация; ситуация успеха.

Эта тема достаточно актуальна, так как успешность общества зависит от успешности студента. По большому счету неуспешный студент сегодня, это неуспешный работник завтра и соответственно неуспешное общество в целом.

Анализ проблемы социальной успешности показывает, что в науке существуют различные трактовки данного понятия: профессиональный успех, высокое материальное положение, известность, слава, популярность. Общей характеристикой данного понятия является прагматический подход к достижению успешности.

В педагогике проблемы формирования и перспективы развития социальной успешности рассмотрены в работах Деевой Е.В., Кожачкиной С.О., Грушина А.С., Казимирской Л.Н., Варламовой Е.Ю.

Современные исследования по проблеме успешности обучающихся представлены в работах Мальцевской М.Л., Новак М.А., Ларионовой Д.В., Баранец Н.А., Носовой Е.А.

На сегодняшний день нет однозначного определения понятия социальной успешности, одни считают ее составляющей социальной и/или профессиональной компетенций, другие отождествляют с социальной реализованностью, третьи связывают с проявлением самоактуализации.

Одни ученые определяют социальную успешность как явление (Пятунина В.М., Тугушева А.Р., Калинина Н.В.), другие – как качество личности (Варламова Е.Ю., Деева Е.В., Кожачкина С.О.), третьи – продукт деятельности (Баранец Н.А., Белкин А.С.). Хотя исходя из самого определения успешности, возьмем за основу словари С.И. Ожегова и Д.Н. Ушакова, она рассматривается как качество личности, делающей что-либо с успехом, легко, без затруднений, которую сопровождает удача [6,9].

Но если исходить из определения Деевой Е.В., успешность определяется как социальное качество, которое выражается в проявлении самостоятельности и активности личности в достижении результатов в значимой деятельности [2].

Так какая же деятельность является значимой для такой категории личности, как студент?

В таблице 1 предложены сферы жизни студента, имеющие значение для него и вносящие свой вклад в понимание определения «социальная успешность студента».

На основе изложенного можно сделать вывод, что социальная успешность студента является многогранным понятием, объединяющим различные аспекты академической, профессиональной

и социальной жизни, способствующие всестороннему развитию и успешной интеграции студента в университетскую среду.

Таблица 1. Сферы жизни

Сферы жизни студента		
Учебная 1. Академические успехи; 2. Профессиональное самоопределение; 3. Профессиональное становление.	Личностная 1. Саморазвитие; 2. Эмоциональное благополучие.	Социальная 1. Межличностное взаимодействие; 2. Социальная адаптация; 3. Социализация.

Таким образом, определяем понятие социальной успешности студента как интегративное качество личности, отражающее его способности достигать результатов в значимой деятельности, успешно адаптироваться, эффективно взаимодействовать и развиваться в условиях университетской среды.

По мнению И.А. Зимней, основными характеристиками студенческого возраста «по сравнению с другими группами населения – наиболее высокий образовательный уровень, наиболее активное потребление культуры и высокий уровень познавательной мотивации...» [3], а так же «наивысшая социальная активность и достаточно гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости [1].

Считаем, познавательную мотивацию важнейшей особенностью студенческого возраста и речь идет не только об учебной мотивации. Мотивация в личностном или социальном плане так же важна. Мотивация достижения проявляется в стремлении прилагать усилия и добиваться, возможно, лучших результатов в области, которую человек считает значимой [2].

Из вышесказанного определяем один из компонентов социальной успешности – мотивационный.

Одной мотивации не достаточно для успеха, нужно иметь определенные знания, обладать когнитивными способностями, позволяющие усваивать знания и применять их на практике – когнитивный компонент.

Деятельностный компонент предполагает активное участие студента в значимой деятельности и рефлексивный – позволяет анализировать свои действия и корректировать поведение для лучшего результата.

Таким образом, компонентами социальной успешности студента являются: когнитивный, мотивационный, деятельностный и рефлексивный.

На основе этого можно определить качества социально-успешного студента. Ими являются: высокая мотивация в достижении, активность, инициативность, социальная компетентность, наличие собственной жизненной позиции, рефлексивность, ответственность за свои поступки и решения.

В педагогическом процессе наибольшее внимание уделяется не столько понятию успеха, сколько понятию «ситуация успеха», то есть такому целенаправленному, организованному сочетанию условий, при котором создается возможность удовлетворить потребность в достижении значительных результатов деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [8].

Для обеспечения социальной успешности необходимо, чтобы принцип успеха и успешности был заложен в основу учебной и внеучебной системы, где успех рассматривается как обязательное условие и как норма полноценной жизни студента.

Следовательно, образовательная среда, должна быть организована таким образом, что бы студент снова и снова оказывался в ситуации успеха.

Ситуация успеха – целенаправленно создаваемая ситуация, в которой личность достигает запланированный результат, оценивает его как успешный и переживает его как лично и социально значимое достижение [7].

В след за Л.Н. Каземирской считаем, что социальная успешность обучающегося может и должна достигаться через организацию образовательной и социокультурной среды, а также через расширение возможностей социально-ориентированной проектной деятельности обучающихся и использование педагогических резервов социальной практики.

Считаем, что социальная успешность студентов может быть обеспечена при реализации комплекса следующих организационно-педагогических условий:

1. Применение инновационных технологий и интерактивных методов обучения на занятиях для создания ситуаций успеха.
2. Проведение воспитательных мероприятий для развития личностных и социальных качеств.
3. Организация творческих клубов и студенческих центров.

Последние создают возможность для самовыражения, развития социальных навыков, повышают инициативность, укрепляют чувство принадлежности и включенности. Подобные организации способствуют созданию чувства общности и вовлеченности в университетскую среду.

На наш взгляд, наряду с профессиональной компетенцией уровень сформированности социальной успешности является показателем эффективности педагогической деятельности ВУЗа при подготовке специалистов.

Литература

1. Гурова О.С. Представления современных студентов о социальной успешности // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета, 1. № 1. URL: <http://bp-rasu.ru/article/view/1126>.
2. Деева Е.В. Социальная успешность как фактор профессионального становления молодежи // Социально-экономические явления и про-

цессы. 2013. № 6 (052). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-uspeshnost-kak-faktor-professionalnogo- stanovleniya-molodezhi>

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – 3-е изд., пересмотр. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/ZPp-2010/ZPp-448.htm#n75j> С. 210–211
4. Каземирская, Л.Н. Педагогические условия социальной успешности обучающихся в современной гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Н. Каземирская. – Омск, 2012. – 23 с.
5. Калинина Н.В. Социальная успешность в школьном возрасте: показатели и возможности диагностики // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акрмеология образования. Психология развития. 2008. № 1–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-uspeshnost-v-shkolnom-vozhrazste-pokazateli-i-vozhmozhnosti-diaagnostiki> (дата обращения: 20.07.2024).
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник. –1999. – 944 с.
7. Пономарева А.В. Формирование социальной успешности молодежи в деятельности студенческого педагогического отряда (теоретико-методологический аспект) // МНКО. 2009. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnoy-uspeshnosti-molodezhi-v-deyatelnosti-studencheskogo-pedagogicheskogo-otryada-teoretiko-metodologicheskiiy> (дата обращения: 20.07.2024).
8. Пятунина В.М. Воспитание у старшеклассниц качеств социально успешной личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.М. Пятунина. – Ярославль, 2013. – 22 с.
9. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Астрель, 2000. – 848 с.
10. Тугушева А.Р. Представления о социальной успешности и личностное самоопределение юношества: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А.Р. Тугушева. – Самара, 2007. – 24 с.
- 11.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SOCIAL SUCCESS OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF A UNIVERSITY

Kramarenko Yu.A.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

The article examines the problems of students' social success, the relevance of which is justified by its influence on social development; analyzes various interpretations of this concept; highlights the work of leading researchers such as Deeva E.V., Varlamova E.Yu., etc. Based on the analysis of significant areas of student activity, it is substantiated that a student's social success is an integrative personality quality reflecting the ability to achieve results in significant activities, successfully adapt and effectively interact in a university environment. Its components (cognitive, motivational, activity and reflexive), the main characteristics of student age are also considered, and conditions are proposed, according to the author, contributing to the development of social success of a student in a university environment. These conditions include the use of innovative technologies and interactive teaching methods in the classroom and the organization of effective extracurricular activities (educational activities, organization of creative clubs and student centers).

Keywords: social success; motivation; success situation.

References

1. Gurova O.S. The ideas of modern students about social success // Bulletin of Psychology and Pedagogy of Altai State University, 1. No. 1. URL: <http://bppsasu.ru/article/view/1126>
2. Deeva E.V. Social success as a factor of professional formation of youth // Socio-economic phenomena and processes. 2013. № 6 (052). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-uspeshnost-kak-faktor-professionalnogo- stanovleniya-molodezhi>
3. Zimnaya I.A. Pedagogical psychology: studies. for universities. – 3rd ed., revision. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2010. – 448 p.. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/ZPp-2010/ZPp-448.htm#n75j> pp. 210–211
4. Kazemirskaya, L.N. Pedagogical conditions of social success of students in a modern gymnasium: abstract of the thesis ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / L.N. Kazemirskaya. – Омск, 2012. – 23 p.
5. Kalinina N.V. Social success at school age: indicators and diagnostic possibilities // Izv. Sarat. un-ta Nov. ser. The acmeology of education. Developmental psychology. 2008. No.1–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-uspeshnost-v-shkolnom-vozhrazste-pokazateli-i-vozhmozhnosti-diaagnostiki> (date of reference: 07/20/2024).
6. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions. / S.I. Ozhegov, N.Y. Shvedova. – М.: Azbukovnik. –1999. – 944 p.
7. Ponomareva A.V. Formation of the social success of youth in the activities of the student teaching staff (theoretical and methodological aspect) // МНКО. 2009. No.3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnoy-uspeshnosti-molodezhi-v-deyatelnosti-studencheskogo-pedagogicheskogo-otryada-teoretiko-metodologicheskiiy> (date of address: 07/20/2024).
8. Pyatunina V.M. Education of high school girls of the qualities of a socially successful personality: abstract. dis. ... candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / V.M. Pyatunina. – Yaroslavl, 2013. – 22 p.
9. Explanatory dictionary of the Russian language / edited by D.N. Ushakov. – М.: Astrel, 2000. – 848 p.
10. Tugusheva A.R. Ideas about social success and personal self-determination of youth: abstract ... cand. Psychological sciences: 19.00.05 / A.R. Tugusheva. – Samara, 2007. – 24 p.

Оценка уровня сформированности патриотизма будущих педагогов

Новгородцева Татьяна Юрьевна,

к.т.н., доцент, кафедра информатики и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
E-mail: nfyz-31@mail.ru,

Бурдуковская Анна Валерьевна,

к.ф.-м.н., доцент, кафедра информатики и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
E-mail: buran_baikal@mail.ru,

Иванова Елена Николаевна,

к.пед.н, доцент, кафедра информатики и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
E-mail: iimoi@mail.ru,

Пегасова Наталья Арнольдовна,

к.пед.н, доцент, кафедра информатики и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
E-mail: pegasova2003@mail.ru,

Новгородцева Яна Владимировна,

магистр ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», педагог-психолог, МБОУ г. Иркутска СОШ № 17,
E-mail: yanan.83@mail.ru

Статья посвящена исследованию одного из ключевых факторов в установлении гражданской идентичности – развитие патриотизма у подрастающего поколения. В условиях геополитической обстановки, информационной перегрузки, кризиса ценностей патриотизм становится важнейшим ресурсом сплочения общества, необходимым для устойчивого его развития. Воспитание патриотичной и социально ответственной личности – один из национальных приоритетов развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года, который определил Президент РФ в Указе от 07.05.2024 г. № 309. Используемые методы: метод анкетирования – сбор данных для проведения исследования; метод цветочных выборов М. Люшера и метод оценки отношения к эмоционально значимым объектам по методике С.А. Дружилова – определение отношения к понятиям, различным объектам и явлениям социальной действительности через цветовые ассоциации к ним; метод семантического поля – измерение ассоциаций, смысловых отношений к предмету исследования. В качестве объекта исследования выбраны студенты первого курса физико-математического, естественнонаучного и технологического отделения Педагогического института Иркутского государственного университета. В процессе проведения исследования выявлено ассоциативное восприятие патриотических ценностей, получены оценки уровня сформированности патриотизма будущих педагогов.

Ключевые слова: патриотизм, уровень сформированности патриотизма, метод цветочных выборов М. Люшера, методика С.А. Дружилова, метод семантического поля.

Патриотизм – сложное, многогранное явление, способствующее объединению общества и поиску смысла жизни многим людям. Сущность патриотизма в современной России раскрывает Президент РФ В. Путин: любить Родину, быть ответственным за её судьбу, посвятить себя развитию страны, её движению вперед, работать ради общего блага и процветания, быть верным традициям предков. «У России нет никакой, и не может быть другой объединяющей идеи, кроме патриотизма...» – отметил в одном из своих выступлений Президент РФ В. Путин. Воспитание патриотов своей страны, создание функциональной системы патриотического воспитания становится важным направлением государственной политики. Значимый вклад в изучение патриотизма российского общества, гражданско-правового и патриотического воспитания молодежи вносят ученые, эксперты, политики [2–4].

Управление качеством патриотического воспитания требует анализа происходящих процессов. На сайте Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) можно ознакомиться с динамикой мониторингового исследования, посвященного восприятию россиянами патриотизма, который проводится с 2000 года.

Цель исследования – организация диагностического мониторинга определения уровня сформированности патриотизма студентов первого курса Педагогического института Иркутского государственного университета (ПИ ИГУ).

На момент проведения исследования генеральная совокупность выборки составила 256 человек, в опросе приняло участие 135 респондентов. Проверка статистической гипотезы показала, что выборка является репрезентативной.

В работе в цветовой ассоциативный эксперимент [5] включены следующие понятия, относящиеся к ключевым патриотическим ценностям: я -учитель, Родина, мой родной город (село), защита Отечества, забота о близких, мир природы, государство, общественная деятельность, граждане Российской Федерации. Результаты применения метода М. Люшера приведены в таблице 1.

За обобщенный (ранговый) ряд цветочных предпочтений в нашем исследовании принята нормативная последовательность цветов 3 4 2 5 1 6 0 7, которую Люшер определяет, как эталонный индикатор нервно-психического благополучия (аутогенная норма). Цвета 3, 4, 2, занимающие 1–3 места в обобщенном ряду цветочных выборов, определяют эмоционально положительное отношение к символизируемому объекту, социальному явлению, цвета 5, 1 (4–5 места) – нейтральное или рав-

нодушное отношение, цвета 6, 0, 7 (6–8 места) – отрицательное, конфликтное отношение. Соответ-

ствие цветов и эмоций в случае аутогенной нормы представлено в таблице 2.

Таблица 1. Результаты опроса (метод цветочных выборов М. Люшера)

Понятие, социальное явление (патриотические ценности)	Цвет							
	«1»	«2»	«3»	«4»	«5»	«6»	«7»	«0»
Я-учитель	11	25	20	34	13	11	10	11
Родина	27	15	51	19	11	6	3	3
Мой родной город (село)	23	30	20	26	10	10	1	15
Защита Отечества	22	14	32	10	7	18	11	21
Забота о близких	14	14	26	30	43	3	3	2
Мир природы	14	78	3	9	6	16	2	7
Государство	29	4	21	9	10	15	19	29
Общественная деятельность	18	13	10	24	21	9	8	32
Граждане РФ	23	9	27	11	18	16	13	19

Цвета, используемые в опросе, соответствуют цветовым эталонам Люшера и следующей нумерации: 1 – синий, 2 – зеленый, 3 – красный, 4 – желтый, 5 – фиолетовый, 6 – коричневый, 7 – черный, 0 – серый.

С помощью метода М. Люшера [6] получены результаты.

Я-учитель. Положительные эмоции испытывают 58,5% респондентов. Распределение положительных эмоций показывает, что, в целом, они осознанно подошли к выбору профессии, видят самореализацию в профессии, испытывают радость, теплоту, гордость быть учителем, и проявляют целеустремленность, настойчивость в получении профессии. 32 первокурсника (24%) не воспринимают себя учителем, из них у 10 человек отсутствует желание работать в образовании.

Родина. Родину любят, ею гордятся, восторгаются, готовы прилагать активное участие в её развитии, оптимистично смотрят и верят в светлое будущее своей страны, чувственно к ней относятся 91% респондентов. 12 человек испытывают стресс, грусть, гнев к Родине, находятся в активном протесте.

Мой родной город (село). 56,3% опрошенных относятся к малой родине с любовью и гордостью, проявляют устойчивое положительное настроение, для 17% – родная земля служит местом силы и умиротворения. 26,7% испытывают негативные эмоции к малой родине (табл. 2).

Таблица 2. Цвет и эмоции при аутогенной норме

Цвет	Эмоции		
	положительные	нейтральные	отрицательные
Красный («3»)	любовь, страсть, гордость, энергия, важность, желание, возбуждение, сила воли, успех, инициатива		
Желтый («4»)	восторг, оптимизм, счастье, радость, надежда, удивление, дружелюбие, развитие		
Зеленый («2»)	уверенность, спокойствие, умиротворение, целеустремленность, настойчивость, упорство, доверие, интерес, независимость		
Фиолетовый («5»)		нерешительность, мечтательность, тревожность, чувственность, безответственность, равнодушие, торможение	
Синий («1»)		стабильность, сосредоточенность, удовлетворенность, удовольствие, покой, сочувствие	
Коричневый («6»)			тревога, стресс, скука, слабость, усталость, неприятие, разочарование, зависимость, дискомфорт, опасность
Серый («0»)			утомление, грусть, тяжесть, огорчение, равнодушие, отстраненность, безучастие, безразличие

Цвет	Эмоции		
	положительные	нейтральные	отрицательные
Черный («7»)			страх, гнев, растерянность, отчаяние, неприятие, неудовлетворенность, враждебность, протест, тревога, подавленность, отказ

Защита Отечества. Готовность защищать Отечество выразили 56 человек, 50 – испытывают к этому страх, тревогу, тяжесть, 29 – не определились со своим отношением.

Забота о близких. 51,8% из числа опрашиваемых не вербально выражают своё положительное отношение к близким. 42,2% относятся к близким без особых эмоций и чувств.

Мир природы. 78 человек ассоциировали мир природы с зеленым цветом, который ассоциируется с ощущением спокойствия и умиротворения.

Государство. Негативные эмоции, а именно тревогу, страх, гнев, огорчение, конфликт испытывают 46,7% опрошенных, 28,2% – нейтральные эмоции, 25,1% – положительные эмоции (взаимное доверие и взаимопонимание, желание активно принимать участие в жизни страны).

Общественная деятельность. Поведенческий (деятельностный) компонент патриотизма характеризуется готовностью и стремлением

к активной деятельности. Анализ цветовых выборов показал, что число активных, энергичных людей, готовых выполнять общественные работы, чуть отличается от числа тех, которые избегают общественной деятельности и не желают быть вовлеченными в нее – 47 и 49 человек соответственно. 39 респондентов выразили нейтральные эмоции безответственность, равнодушие, спокойствие.

Граждане РФ. 47 человек с уважением и пониманием относятся к соотечественникам, 41 – проявляют равнодушное отношение, 38 – испытывают отрицательные эмоции к окружающим, такие как тревожность и гнев.

С помощью методики расчета весовых коэффициентов цветоассоциативного теста, предложенной С.А. Дружиловым [1] получены оценки совокупного отношения группы людей к эмоционально значимым объектам (табл. 3).

Таблица 3. Оценки отношения к эмоционально значимым объектам по методике С.А. Дружилова

Зона нейтральных эмоций	(-0,31996; 0,138758) K_0 (центр зоны) = -0,0906																				
Я – учитель	$K'эр$ (коэффициент эмоциональной рефлексии) = 0,061757 совокупное положительное эмоциональное отношение $K_0 < K'эр < 0,138758$ находится внутри нейтральной зоны, в стороне к положительным эмоциям	Респонденты испытывают к объекту нейтральные эмоции, также склонны и к положительным эмоциям («Скорее да, чем нет»)	<p>Я - учитель</p> <table border="1"> <tr><th>Категория</th><td>3</td><td>4</td><td>2</td><td>5</td><td>1</td><td>6</td><td>0</td><td>7</td></tr> <tr><th>Число</th><td>20</td><td>34</td><td>25</td><td>13</td><td>11</td><td>11</td><td>11</td><td>10</td></tr> </table>	Категория	3	4	2	5	1	6	0	7	Число	20	34	25	13	11	11	11	10
Категория	3	4	2	5	1	6	0	7													
Число	20	34	25	13	11	11	11	10													
Родина	$K'эр = 0,313372$ совокупное положительное эмоциональное отношение; $0,138758 < K'эр$ находится вне зоны нейтральных эмоций, в зоне положительных значений	Респонденты испытывают к объекту положительные эмоции	<p>Родина</p> <table border="1"> <tr><th>Категория</th><td>3</td><td>4</td><td>2</td><td>5</td><td>1</td><td>6</td><td>0</td><td>7</td></tr> <tr><th>Число</th><td>51</td><td>19</td><td>15</td><td>11</td><td>27</td><td>6</td><td>3</td><td>3</td></tr> </table>	Категория	3	4	2	5	1	6	0	7	Число	51	19	15	11	27	6	3	3
Категория	3	4	2	5	1	6	0	7													
Число	51	19	15	11	27	6	3	3													
Мой родной город (село)	$K'эр = 0,05722$ совокупное положительное эмоциональное отношение; $K_0 < K'эр < 0,138758$ находится внутри нейтральной зоны, в стороне к положительным эмоциям	Респонденты испытывают к объекту нейтральные эмоции, также склонны и к положительным эмоциям («Скорее да, чем нет»)	<p>Мой родной город (село)</p> <table border="1"> <tr><th>Категория</th><td>3</td><td>4</td><td>2</td><td>5</td><td>1</td><td>6</td><td>0</td><td>7</td></tr> <tr><th>Число</th><td>20</td><td>26</td><td>30</td><td>10</td><td>23</td><td>10</td><td>15</td><td>1</td></tr> </table>	Категория	3	4	2	5	1	6	0	7	Число	20	26	30	10	23	10	15	1
Категория	3	4	2	5	1	6	0	7													
Число	20	26	30	10	23	10	15	1													

Зона нейтральных эмоций	(-0,31996; 0,138758) K_0 (центр зоны) = -0,0906																				
Защита Отечества	$K'эр = -0,088$ совокупное отрицательное эмоциональное отношение; $K_0 \leq K'эр$ находится внутри нейтральной зоны, в непосредственной близости к центру	Респонденты испытывают к объекту нейтральные эмоции	<p style="text-align: center;">Защита Отечества</p> <table border="1"> <tr><th>Категория</th><td>3</td><td>4</td><td>2</td><td>5</td><td>1</td><td>6</td><td>0</td><td>7</td></tr> <tr><th>Число</th><td>32</td><td>10</td><td>14</td><td>7</td><td>22</td><td>18</td><td>21</td><td>11</td></tr> </table>	Категория	3	4	2	5	1	6	0	7	Число	32	10	14	7	22	18	21	11
Категория	3	4	2	5	1	6	0	7													
Число	32	10	14	7	22	18	21	11													
Забота о близких	$K'эр = 0,159429$ совокупное положительное эмоциональное отношение; $0,138758 < K'эр$ находится вне зоны нейтральных эмоций	Респонденты испытывают к объекту положительные эмоции	<p style="text-align: center;">Забота о близких</p> <table border="1"> <tr><th>Категория</th><td>3</td><td>4</td><td>2</td><td>5</td><td>1</td><td>6</td><td>0</td><td>7</td></tr> <tr><th>Число</th><td>26</td><td>30</td><td>14</td><td>43</td><td>14</td><td>3</td><td>2</td><td>3</td></tr> </table>	Категория	3	4	2	5	1	6	0	7	Число	26	30	14	43	14	3	2	3
Категория	3	4	2	5	1	6	0	7													
Число	26	30	14	43	14	3	2	3													
Мир природы	$K'эр = 0,020658$ совокупное положительное эмоциональное отношение $K_0 < K'эр < 0,138758$ находится внутри нейтральной зоны, в стороне к положительным эмоциям	Респонденты испытывают к объекту нейтральные эмоции, также склонны и к положительным эмоциям («Скорее да, чем нет»)	<p style="text-align: center;">Мир природы</p> <table border="1"> <tr><th>Категория</th><td>3</td><td>4</td><td>2</td><td>5</td><td>1</td><td>6</td><td>0</td></tr> <tr><th>Число</th><td>3</td><td>9</td><td>78</td><td>6</td><td>14</td><td>16</td><td>7</td></tr> </table>	Категория	3	4	2	5	1	6	0	Число	3	9	78	6	14	16	7		
Категория	3	4	2	5	1	6	0														
Число	3	9	78	6	14	16	7														
Государство	$K'эр = -0,317$ совокупное отрицательное эмоциональное отношение; $-0,31996 \leq K'эр$ находится в непосредственной близости к границе начала отрицательных эмоций	Респонденты склонны испытывать к объекту скорее отрицательные эмоции	<p style="text-align: center;">Государство</p> <table border="1"> <tr><th>Категория</th><td>3</td><td>4</td><td>2</td><td>5</td><td>1</td><td>6</td><td>0</td><td>7</td></tr> <tr><th>Число</th><td>21</td><td>9</td><td>4</td><td>10</td><td>29</td><td>15</td><td>29</td><td>19</td></tr> </table>	Категория	3	4	2	5	1	6	0	7	Число	21	9	4	10	29	15	29	19
Категория	3	4	2	5	1	6	0	7													
Число	21	9	4	10	29	15	29	19													
Общественная деятельность	$K'эр = -0,23693$ совокупное отрицательное эмоциональное отношение; $-0,31996 < K'эр < K_0$ находится внутри нейтральной зоны, в стороне к отрицательным эмоциям	Респонденты испытывают к объекту нейтральные эмоции, также склонны и к отрицательным эмоциям («Скорее нет, чем да»)	<p style="text-align: center;">Общественная деятельность</p> <table border="1"> <tr><th>Категория</th><td>3</td><td>4</td><td>2</td><td>5</td><td>1</td><td>6</td><td>0</td><td>7</td></tr> <tr><th>Число</th><td>10</td><td>24</td><td>13</td><td>21</td><td>18</td><td>9</td><td>32</td><td>8</td></tr> </table>	Категория	3	4	2	5	1	6	0	7	Число	10	24	13	21	18	9	32	8
Категория	3	4	2	5	1	6	0	7													
Число	10	24	13	21	18	9	32	8													
Граждане РФ	$K'эр = -0,14336$ совокупное отрицательное эмоциональное отношение; $-0,31996 < K'эр < K_0$ находится внутри нейтральной зоны, в стороне к отрицательным эмоциям	Респонденты испытывают к объекту нейтральные эмоции, также склонны и к отрицательным эмоциям («Скорее нет, чем да»)	<p style="text-align: center;">Граждане РФ</p> <table border="1"> <tr><th>Категория</th><td>3</td><td>4</td><td>2</td><td>5</td><td>1</td><td>6</td><td>0</td><td>7</td></tr> <tr><th>Число</th><td>27</td><td>11</td><td>9</td><td>18</td><td>23</td><td>16</td><td>19</td><td>13</td></tr> </table>	Категория	3	4	2	5	1	6	0	7	Число	27	11	9	18	23	16	19	13
Категория	3	4	2	5	1	6	0	7													
Число	27	11	9	18	23	16	19	13													

Результаты эмоционального отношения студентов к патриотическим ценностям, полученные аналитическим методом и методом расчета весовых коэффициентов совпали. Метод цветковых выборов М. Люшера позволил объективно определить эмоциональное отношение к понятиям, ценностям, социальным явлениям.

Как показало проведенное исследование, опрошенные студенты имеют эмоциональное, когнитивное и поведенческое отношение к патриотизму.

Основную массу, участвовавших в опросе, составляют 86% молодых людей в возрасте от 17 до 19 лет. Именно они в нашем исследовании определяют уровень сформированности патриотизма будущих педагогов.

Не смотря на возраст, у многих уже сформированы жизненные цели, отношение к патриотическим ценностям, таким как любовь к профессии, Родине, готовность к самопожертвованию, осознание себя гражданином и патриотом своей страны,

гражданская активность, уважительное отношение к другим людям, забота о близких. Тем не менее, анализ результатов опроса показал: большая часть патриотических качеств (ценностей) имеет условный как положительный, так и отрицательный отклик к ним (табл. 4).

Таким образом, гипотеза о том, что опрошенные студенты, получающие профессию педагога, осознанно и ответственно подошли к выбору профессии, обладают сформированными качествами гражданина – патриота своей страны, подтверждается

На основе проведенного исследования определены рекомендации по работе с молодежью в ПИ ИГУ: привлечение студентов к активному участию в общественных мероприятиях, осуществление пропаганды значимости профессиональной деятельности учителя и престижа профессии, ежегодное проведение диагностического мониторинга уровня сформированности патриотизма будущих педагогов.

Таблица 4. Сформированность патриотизма будущих педагогов

Компонент	Ценность/качество	Уровень			
		отрицательный	нейтральный		положительный
			отрицательный	положительный	
Эмоциональный	Я-учитель			+	
	Родина				+
	Мой родной город (село)			+	
	Защита Отечества	+			
	Забота о близких				+
	Мир природы			+	
	Государство	+			
	Общественная деятельность		+		
Когнитивный	Граждане РФ		+		
	Считаете ли вы себя патриотом			+	
	Вы осознанно выбрали профессию педагога			+	+
	Вы согласны, что педагогические профессии становятся престижными			+	+
	Качества патриота	Раскрыты			
Поведенческий (деятельностный)	Что для вас Родина	Раскрыты			
	Готовы ли вы при необходимости встать на защиту национальных интересов Родины			+	+
	Вы принимаете участие в общественных мероприятиях		+	+	+
	В каких общественных мероприятиях вы приняли участие в 2023 году	+			+

Литература

1. Дружилов С.А. Методика расчета и применения весовых коэффициентов цветового теста отношений [Электронный ресурс] //Современные научные исследования и инновации. 2014. № 2. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2014/02/31710>.
2. Игнатенко А.Н., Сакун С.А. Патриотизм истинный и псевдопатриотизм [Электронный ресурс]// Инновационная наука. 2022. № 2–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-istinnyy-i-psevdopatriotizm>
3. Кузнецов А.С. Патриотическое воспитание: теоретико- методологические проблемы педагогического исследования [Электронный ресурс]//Вестник омского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2021№ 1(30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe- vospitanie- teoretiko metodologicheskie – problem pedagogicheskogo issledovaniya>.
4. Кучуков М.М., Кучукова Ж.М. Феномен патриотизма: элемент социальности или же симулякр? [Электронный ресурс] //Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2022. № 6А. С. 94–103. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F_1025024332/Filosofiya_6A_2022_p6__1_.pdf
5. Чигашева М.А. Семантическое поле как метод изучения лексики / М.А. Чегашева // Проблемы прикладной лингвистики: Сборник материалов Всероссийского семинара / Под ред. канд. филол. Наук А.П. Тимониной. – Пенза, 2002. – С. 266–268.
6. Шишева А.Г. Невербальные методы диагностики в практике психологического консультирования: учебно-методическое пособие / А.Г. Шишева. – Иркутск: Изд-во «Аспиринт», 2021. – 108 с.

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF FORMATION OF PATRIOTISM OF FUTURE TEACHERS

Burdukovskaya A.V., Novgorodtseva T.Yu., Ivanova E.N., Pegasova N.A., Novgorodtseva Ya.V.

Irkutsk State University

The article is devoted to the study of one of the key factors in establishing civic identity – the development of patriotism among the younger generation. In the conditions of the geopolitical situation, information overload, and a crisis of values, patriotism becomes the most important resource for cohesive society, necessary for its sustainable development. Raising a patriotic and socially responsible personality is one of the national development priorities of the Russian Federation for the period until 2030 and for the future until 2036, which was determined by the President of the Russian Federation in Decree No. 309 dated 05/07/2024. Methods used: questionnaire method – collecting data for research; the method of color selections by M. Luscher and the method of assessing attitudes towards emotionally significant objects according to the method of S.A. Druzhilova – determining the attitude towards concepts, various objects and phenomena of social reality through color associations to them; semantic field method – measurement of associations, semantic relationships to the subject of research. First-year students of the physics, mathematics, natural sciences and technology department of the Pedagogical Institute of Irkutsk State University were selected as the object of the study. In the process of conducting the study, the associative perception of patriotic values was revealed, and assessments of the level of formation of patriotism of future teachers were obtained.

Keywords: patriotism, level of formation of patriotism, M. Luscher's color choice method, S.A.'s methodology. Druzhilov, semantic field method.

References

1. Druzhilov S.A. Methodology for calculating and applying weighting coefficients of the color test of relations [Electronic resource] // Modern scientific research and innovation. 2014. No. 2. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2014/02/31710>.
2. Ignatenko A.N., Sakun S.A. True patriotism and pseudo-patriotism [Electronic resource] // Innovative science. 2022. No. 2–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-istinnyy-i-psevdopatriotizm>
3. Kuznetsov A.S. Patriotic education: theoretical and methodological problems of pedagogical research [Electronic resource] // Bulletin of Omsk State University. Humanitarian research. 2021 No. 1 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotich-eskoe- vospitanie- teoretiko metodologicheskie – problem pedagogicheskogo issledovaniya>.
4. Kuchukov M.M., Kuchukova J.M. The phenomenon of patriotism: an element of sociality or a simulacrum? [Electronic resource] // Context and reflection: philosophy about the world and man. 2022. No. 6A. P. 94–103. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F_1025024332/Filosofiya_6A_2022_p6__1_.pdf
5. Chigasheva M.A. Semantic field as a method of studying vocabulary / M.A. Chegasheva // Problems of applied linguistics: Collection of materials of the All-Russian seminar / Ed. Cand. philol. Sciences A.P. Timonina. – Penza, 2002. – P. 266–268.
6. Shisheva A.G. Non-verbal diagnostic methods in the practice of psychological counseling: a teaching aid / A.G. Shisheva. – Irkutsk: Publishing house "Aspirinth", 2021. – 108 p.

Организационно-педагогические особенности применения в образовательном процессе университета дисциплины по выбору «Информационно-аналитическая деятельность юриста в онлайн-среде»

Расумов Юсуп Шаманович,

ассистент кафедры «Теория и история государства и права», Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова
E-mail: pedagogy_kafedra@mail.ru

Представлены результаты исследования, выполненного в сегменте совершенствования профессиональной подготовки будущих юристов, в частности, в направлении формирования готовности к информационно-аналитической деятельности. На основе анализа научной литературы, показаны различные педагогические средства, применяемые для формирования указанного качества. Особенности применения таких средств продемонстрированы на примере подготовки студентов различных направлений и профилей обучения. Для решения подобной задачи в процессе профессиональной подготовки будущих юристов предложена дисциплина по выбору. Показаны организационно-педагогические особенности ее применения в образовательном процессе в Чеченском государственном университете им. А.А. Кадырова. Обосновано, что выделенные в программе разделы, касающиеся формирования критического мышления, развития коммуникативных особенностей, применения аналитических методов исследования, цифровой гигиены и информационной безопасности, а также развития способностей оперативной ориентации в информационном пространстве, положительно отражаются на осуществлении процесса формирования готовности к информационно-аналитической деятельности. Сформулировано предложение по использованию данной дисциплины в широкой практике.

Ключевые слова: будущие юристы, готовность к информационно-аналитической деятельности, формирование, дисциплина по выбору, цифровые образовательные технологии.

Юридическая профессия является одной из наиболее значимых и важных в современном обществе. По данным опроса выпускников общеобразовательных организаций Северного Кавказа, многие вчерашние школьники планируют связать направление будущей профессиональной деятельности с юридическим профилем. Они желают видеть перспективы своего образования с освоением профессиональных функций в сфере правоприменительной и правоохранительной деятельности. Соответственно, наблюдаются высокие конкурсные требования к абитуриентам, поступающим на юридические специальности. Вместе с тем данная профессиональная деятельность является предельно ответственной и сложной, что приходится осознать молодым людям уже на этапе освоения профессиональной программы. Одной из таких сложностей данной профессии является повышенное требование к мыслительным умениям будущих юристов, их аналитическим способностям, готовности осуществлять уверенную и качественную работу с информацией. Это обстоятельство выдвигает на передний план педагогическую задачу по формированию у будущих специалистов в области юриспруденции готовности к информационно-аналитической деятельности.

Совершенно очевидно, что применяемые в университетах педагогические средства в определенной степени сосредоточены на формирование указанной готовности, что определяется включением в образовательный стандарт универсальной компетенции, связанной со способностью работать с информацией и применять ее для решения профессиональных задач (УК-1). Кроме того, в данном стандарте выделяются ряд общепрофессиональных компетенций, которые так или иначе обеспечивают формирование информационно-аналитических умений будущих юристов. Речь идет о таких группах данных компетенций, как «Юридический анализ» (ОПК-1), «Решение юридических проблем» (ОПК-2) и т.п.¹. При этом современные реалии указывают на активное использование во всех сферах профессиональной деятельности цифровых технологий и сервисов. Многие профессиональные задачи решаются в онлайн-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция. Приказ Минобрнауки России от 13.08.2020 № 1011. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-03-01-yurisprudenciya-1011/> (дата обращения 11.08.2024).

среде. Можно говорить и о том, что решение ряда аспектов информационно-аналитической деятельности в сфере юриспруденции также предполагает использование возможностей онлайн-коммуникации. В то же время, проведенное нами исследование показывает, что выпускники юридических факультетов зачастую испытывают определенные затруднения в этом плане. Например, у многих из них недостаточно устойчиво проявляется интерес к обобщению и структурированию юридической информации с использованием средств медиа-коммуникаций. Принявшие участие в опросе респонденты показали, что затрудняются при осуществлении анализа состояния клиентов при проведении онлайн-консультаций. Нередко, они испытывают сложности при определении подходящих средств онлайн-коммуникации для решения задач информационно-аналитической деятельности. В связи с этим остро приобретает вопрос о формировании готовности исследуемой категории будущих специалистов к информационно-аналитической деятельности, в том числе осуществляемой в онлайн-среде.

Отметим, что вопросы формирования готовности будущих специалистов к осуществлению различных аспектов информационно-аналитической деятельности широко обсуждаются в психолого-педагогической литературе. Причем исследование данного процесса производится на примере подготовки студентов различных направлений и профилей образования. Например, Н.А. Катайцева в качестве движущих сил формирования готовности студентов к аналитической деятельности выделяет: актуализацию потребностей в реализации данного вида деятельности; овладение методами системного анализа; освоение предметных знаний, образующих основу для проведения анализа профильной профессиональной деятельности. Кроме того, нам представляется важным замечание Н.А. Катайцевой, касающееся применения личностно-ориентированного подхода к выбору форм, методов и средств подготовки студентов, максимально учитывающих их индивидуальные возможности и способности к аналитической деятельности [1, с. 14–15].

Е.А. Телешова рассматривает исследуемое качество в контексте его становления и при этом анализирует возможности учебно-педагогического взаимодействия. Ею предлагается целостная модель данного процесса, которая отражает авторский подход к обновлению содержания, форм и методов учебно-педагогического взаимодействия студентов и преподавателей. В частности, увеличение доли созидательного компонента связывается ею с изменениями содержания модели. Активизацию деятельности студентов предусматривают предлагаемые Е.А. Телешовой методы учебно-педагогического взаимодействия, а обновление организационных форм осуществляется путем увеличения доли учебно-исследовательской работы студентов, в том числе предусматрива-

ющей самостоятельные виды деятельности [2, с. 227].

И.Б. Невзорова рассматриваемую совокупность умений рассматривает на примере профессиональной подготовки будущих программистов и при этом делает акцент на проектно-аналитической деятельности. Привлекательность предлагаемого подхода заключается в применении автором технологии контекстного обучения. При определении содержания профессиональной подготовки будущих программистов в рассматриваемом аспекте она предлагает придерживаться модульного построения учебного содержания. Например, в ходе преподавания математического модуля она предлагает активно использовать профессионально ориентированные математические задачи, что, по ее мнению, существенно усиливается прикладную направленность осваиваемых студентами учебных курсов [3, с. 80].

Исследуемый процесс на примере подготовки будущих экономистов становится предметом внимания С.П. Борисовой. Содержательную основу презентуемой ею системы образует дисциплина «Информационные технологии в экономике». Причем логика освоения студентами данного курса определяется предложенными ею этапами формирования готовности к аналитической деятельности. При этом предлагается на системных основаниях применять в учебном процессе современные способы и средства получения информации. Особый упор делается на современные технические системы и средства получения информационных данных [4, с. 14–16].

В.В. Левченко, С.Г. Меньшенина также обращаются к задаче формирования готовности к аналитической деятельности студентов и делают это на основании анализа результатов профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере информационной и компьютерной безопасности. Они придерживаются позиции, в соответствии с которой изучение иностранного языка обладает значительными преимуществами в формировании и развитии аналитических умений. Соответственно, предлагаемый ими подход поддерживается активным применением в педагогической работе со студентами технологии обучения чтению на иностранном языке [5, с. 117].

Также укажем на возможности цифровых технологий в решении задачи формирования аналитических умений и способностей студентов. На это, в частности, указывают А.С. Машанова. Так, по ее мнению, заметными преимуществами для формирования готовности к аналитической деятельности располагает электронное обучение. Свои выводы исследователь делает на основании анализа практики профессиональной подготовки будущих экономистов. Такой тип обучения объединяет комплекс упражнений, обогащенный действиями в виде специальных алгоритмов их осуществления. При этом выбор подобных алгоритмов определяется способностью и типом восприятия информации студентами [6, с. 34].

Ю.В. Корчемкина и Н.В. Уварина исследуют влияние виртуальной образовательной среды вуза на протекание процесса формирования у студентов информационно-аналитических умений. Подтверждая высокую практическую ценность традиционных образовательных платформ, типа Moodle, авторы видят их определенные ограничения при осуществлении оценочных процедур, проведении лабораторных и практических занятий. Соответственно, ими предлагается специальная модель виртуальной среды, которая позволяет в условиях вуза эффективно организовать различные виды учебных занятий по различным дисциплинам учебного плана [7, с. 230].

Существуют и другие исследования, которые подчеркивают важность и перспективность формирования информационно-аналитических умений студентов, в частности, готовности к осуществлению информационно-аналитической деятельности, предлагают различные педагогические инструменты. Многие исследования осуществляются с опорой на активные методы учебной работы, решение профессионально-ориентированных задач. Последнее обстоятельство, связанное с решением задач на материале предстоящей профессиональной деятельности, созвучно с идеями контекстного обучения. Много внимания уделяется роли учебно-исследовательской деятельности студентов, прежде всего, сопряженной с их самостоятельной работой. Авторы в этом случае исходят из положения о том, что в процессе самостоятельной исследовательской деятельности студентам приходится активно применять различные методы сбора, обработки и представления информации. Значительное место в процессе учебно-исследовательской деятельности уделяется решению различного рода проблем и задач. Именно в такой деятельности, как известно, интенсивно осуществляется процессы формирования и развития информационно-аналитических умений.

Также отметим пристальное внимание исследователей к вопросу проектирования содержания образования, на основании которого осуществляется протекание исследуемого процесса. Мы также поддерживаем данную позицию и полагаем, что, наряду с активными методами обучения, важное значение отводится обновлению содержания профессиональной подготовки будущих специалистов в области юриспруденции. Наше методическое решение касается введения в учебный план дисциплины по выбору «Информационно-аналитическая деятельность юриста в онлайн-среде». Представим в данной статье организационно-педагогические особенности ее применения в образовательном процессе университета.

Реализация данной дисциплины осуществляется в Чеченском государственном университете им. А.А. Кадыров. В соответствии с учебным планом обучения студентов по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция она применяется в пятом семестре. В структуре рабочей програм-

мы указанной дисциплины по выбору выделено пять разделов (рис. 1).

Предметно-смысловая направленность первого раздела связана с критическим мышлением как основой готовности к информационно-аналитической деятельности. В рамках освоения данного раздела предусматривается решение учебных задач, основанных на содержании предстоящей юридической деятельности. Важно подчеркнуть, что при выполнении заданий преподаватели могут предполагать студентам обращаться к сетевым базам данных правовой информации.



Рис. 1. Структура учебного плана дисциплины по выбору

Второй раздел программы касается коммуникативных способностей будущих юристов. Решение данной задачи осуществляется с использованием информационно-аналитических программ. Содержательную основу заданий здесь составляет оказание гражданам правовой помощи. Соответствующие задания отражают правоприменительный, правоохранительный характер. Также предусматривается решение студентами заданий экспертного и нормотворческого плана. Предполагается отработка приемов эффективной коммуникации будущих юристов с гражданами. В их числе навыки деловой коммуникации, вербальные и невербальные способы представления информации. Особое внимание уделяется отработке у будущих юристов умений рефлексивного слушания.

В третьем разделе сосредоточены вопросы, нацеленные на овладение студентами аналитическими методами исследования. Предполагается также освоение умений применения цифровых технологий для анализа и определения перспективных направлений совершенствования нормотворческого дела в Российской Федерации. В рамках данного раздела предполагается разработка студентами проекта по теме, связанной с использованием цифровых аналитических инструментов.

Четвертый раздел связан с цифровой гигиеной и информационной безопасностью. Студентам предлагается освоить методы сбора и анализа больших данных. При этом речь идет об информации, которая содержит юридически значимые данные. Студенты знакомятся с вопросами развития цифровой гигиены, сложившимися нормами информационной безопасности в онлайн-среде. Им предстоит изучить применяемые в юридической сфере методы сбора и анализа данных. При этом могут быть показаны возможности цифровых технологий в сборе и анализа больших дан-

ных. Реализация раздела также завершается подготовкой студентами проекта, тематика которого связана с проведением для граждан консультаций по соблюдению цифровой гигиены. Также предполагается дать рекомендации и советы гражданам по использованию дистанционных технологий и сервисов при обращении за юридической помощью.

Пятый раздел предлагаемой дисциплины связан с оперативной ориентацией студентов в информационном пространстве. Освоение данного раздела предусматривает подготовку будущих юристов к реализации в цифровом образовательном пространстве профессиональных компетенций в части решения конкретных задач юридической деятельности.

Завершается дисциплина проведением зачета. Для этого предусматривается использование контрольно-оценочных материалов, опирающихся на средства автоматизированной проверки качества знаний.

Характеризуя методический аспект реализации дисциплины по выбору, отметим заметную роль лекции-дискуссии и просветительской лекции. За счет использования на таких занятиях средств эмоциональной выразительности и экспрессивных способов представления информации получается повысить результативность педагогической работы по формированию у студентов критического мышления и, как следствие, аналитических способностей. При рассмотрении вопросов о роли аналитических способностей в юридической деятельности преподаватели обращаются к киноматериалам. В частности, используются фрагменты из фильмов «Место встречи изменить нельзя» (В. Высоцкий, В. Конкин), «Юристы» (А. Ткаченко) и т.п.

При реализации тем, касающихся совершенствования коммуникативных умений студентов, применяются цифровые технологии. Например, преподаватели предлагают студентам познакомиться с протоколами «виртуальных собеседников», которые сегодня часто применяются в государственных и частных структурах, специализирующихся на предоставлении юридических услуг. При этом мы рекомендуем приглашать на такие занятия работников, в функции которых входит обучение таких «виртуальных собеседников». Совместно со студентами они могут организовать работу по разработке сценариев различных ответов на наиболее частные юридические запросы.

На практических занятиях нами рекомендуется интерактивные технологии. Например, речь может идти о виртуальных лабораториях, с использованием которых студенты могут анализировать осуществляемые изменения в работе голосовых помощников. Совершенно очевидно, что такую деятельность студенты могут производить в онлайн-режиме.

При выполнении заданий проектной деятельности в рамках освоения разделов программы дисциплины по выбору применялись технологии соци-

альных медиа. Например, данный ресурс вполне удачно может быть применен для проведения консультаций студентов по тематике проекта. Причем с использованием широкого набора аудио- и видеоматериалов повышается продуктивность консультации, прежде всего, по наиболее сложным аспектам проектировочной деятельности.

Обращение к цифровым сервисам наиболее эффективно осуществляется при использовании такой интерактивной технологии, как виртуальный класс. В дисциплине по выбору существенное внимание должно отводиться самостоятельной работе студентов.

Качество освоения студентами содержания предлагаемой дисциплины по выбору может быть проведено в форме зачета. Соответствующие задания могут быть предложены преподавателями. Для проведения зачета рекомендуется использовать автоматизированные системы проверки успеваемости студентов.

Таким образом, предложенная программа дисциплины по выбору касается не только аудиторной работы студентов, но также предполагает использование временного фонда самостоятельной деятельности. Применение ее содержания, наряду с цифровыми технологиями и сервисами, позволяет оптимально организовать процесс формирования готовности к информационно-аналитической деятельности. Выделенные в содержании программы разделы заметно влияют на качественные изменения всех основных компонентов готовности к информационно-аналитической деятельности. Это обстоятельство делает возможным применение предлагаемой дисциплины по выбору в широкой практике профессиональной подготовки будущих юристов.

Литература

1. Катайцева, Н.А. Теоретические подходы формирования готовности студентов к аналитической деятельности / Н.А. Катайцева // Междисциплинарный диалог: современные тенденции в общественных, гуманитарных, естественных и технических науках. – 2014. – № 1. – С. 5–15.
2. Телешова, Е.А. Модель становления готовности студентов к аналитической деятельности в учебно-педагогическом взаимодействии / Е.А. Телешова // Человек. Спорт. Медицина. – 2005. – № 15 (55). – С. 223–227.
3. Невзорова, И.Б. Формирование готовности будущих программистов к проектно-аналитической деятельности в колледже с использованием модульного построения учебного содержания и в рамках технологии контекстного обучения / И.Б. Невзорова // Символ науки. – 2019. – № 2. – С. 77–81.
4. Борисова, С.П. Система формирования готовности студентов-будущих экономистов к профессиональной деятельности / С.П. Борисова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-

педагогические науки. – 2011. – № 2. – С. 13–17.

5. Левченко, В.В. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию готовности к аналитической деятельности студентов-будущих специалистов по информационной и компьютерной безопасности / В.В. Левченко, С.Г. Меньшенина // Успехи современной науки. – 2016. – Т. 1. – № 9. – С. 115–119.
6. Машанова, А.С. Развитие профессионально-личностных качеств студентов-экономистов / А.С. Машанова // Актуальные вопросы образования и науки. – 2020. – № 1. – С. 33–35.
7. Корчемкина, Ю.В. Особенности виртуальной образовательной среды для формирования информационно-аналитических умений студентов / Ю.В. Корчемкина, Н.В. Уварина // Ученые записки университета Лесгафта. 2023. № 2 (216). – С. 227–232.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE APPLICATION OF THE ELECTIVE DISCIPLINE “INFORMATION AND ANALYTICAL ACTIVITIES OF A LAWYER IN THE ONLINE ENVIRONMENT” IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

Rasumov Yu.Sh.

Chechen State University named after A.A. Kadyrov

The results of a study carried out in the segment of improving the professional training of future lawyers are presented, in particular, in the direction of developing readiness for information and analytical activities. Based on the analysis of scientific literature, various pedagogical means used to form the specified quality are shown. Features of the use of such tools are demonstrated using the example of training students in various fields and study profiles. To solve a similar problem in the process of professional training of future lawyers, an elective discipline is proposed. The organizational and pedagogical features of its application in the educational process at

the Chechen State University named after A.A. Kadyrov. It is substantiated that the sections highlighted in the program concerning the formation of critical thinking, the development of communicative characteristics, the use of analytical research methods, digital hygiene and information security, as well as the development of operational orientation abilities in the information space, have a positive impact on the implementation of the process of developing readiness for information and analytical activities. A proposal has been formulated for the use of this discipline in broad practice.

Keywords: future lawyers, readiness for information and analytical activities, formation, elective discipline, digital educational technologies.

References

1. Kataitseva, N.A. Theoretical approaches to the formation of students' readiness for analytical activities / N.A. Kataitseva // Interdisciplinary dialogue: modern trends in social, humanitarian, natural and technical sciences. – 2014. – No. 1. – P. 5–15.
2. Teleshova, E.A. Model of developing students' readiness for analytical activities in educational and pedagogical interaction / E.A. Teleshova // Man. Sport. Medicine. – 2005. – No. 15 (55). – pp. 223–227.
3. Nevzorova, I.B. Forming the readiness of future programmers for design and analytical activities in college using modular construction of educational content and within the framework of contextual learning technology / I.B. Nevzorova // Symbol of science. – 2019. – No. 2. – P. 77–81.
4. Borisova, S.P. System of formation of readiness of students-future economists for professional activities / S.P. Borisova // Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences. – 2011. – No. 2. – P. 13–17.
5. Levchenko, V.V. Results of experimental work on developing the readiness for analytical activities of students-future specialists in information and computer security / V.V. Levchenko, S.G. Menshenina // Advances in modern science. – 2016. – Т. 1. – No. 9. – P. 115–119.
6. Mashanova, A.S. Development of professional and personal qualities of students-economists / A.S. Mashanova // Current issues of education and science. – 2020. – No. 1. – P. 33–35.
7. Korchemkina, Yu.V. Features of the virtual educational environment for the formation of information and analytical skills of students / Yu.V. Korchemkina, N.V. Uvarina // Scientific notes of Lesgaft University. 2023. No. 2 (216). – pp. 227–232.

История подготовки графических дизайнеров в России и Китае: общие черты и особенности

Хань Эньхуэй,

студент, Московский педагогический государственный университет

Савинов Андрей Михайлович,

д-р пед. наук, проф., Московский педагогический государственный университет

Статья посвящена сравнительному анализу истории подготовки графических дизайнеров в высших учебных заведениях России и Китая. Рассматриваются основные этапы развития графического дизайна в обеих странах, начиная с XVIII века и до современности. В России графический дизайн прошел путь от прикладного искусства до самостоятельной дисциплины в 1960-х годах, а в Китае – от традиционных искусств, таких как каллиграфия и гравюра, до современных образовательных программ, интегрирующих международные стандарты. В статье выделены основные учебные заведения и программы, которые оказывают влияние на формирование профессиональных навыков графических дизайнеров, автор уделяет внимание междисциплинарности образовательных программ и международному сотрудничеству. Рассматриваются общие черты, такие как практическое обучение и использование традиционных и современных методов, другие особенности, обусловленные культурными и историческими различиями.

Ключевые слова: графический дизайн; обучение дизайну в России; обучение дизайну в Китае; история графического дизайна; преподавание графического дизайна.

История системы подготовки графических дизайнеров в России

В период с XVIII века до начала XX века графический дизайн еще не существовал как отдельное направление, также не существовало специализированного высшего образования в области графического дизайна, но уже тогда начинались работы прикладного характера, которые можно считать предшественниками современного графического дизайна, первоначально он был частью художественного и прикладного образования. В этот период в России развивались различные направления изобразительного искусства, например, уже в XVI-II веке создавались гравюры и иллюстрации для книг и журналов. Одним из первых проектов была серия гравюр для издания «Описание торжественного въезда их императорских величеств в Москву», став основой для визуальной культуры и послужив отправной точкой для развития графического дизайна в России.

1920–1930-е годы можно назвать этапом освоения новой профессиональной модели дизайна. В это время на сцену выходят конструктивизм и авангард, так, конструктивисты, такие как Э. Лисицкий и А. Родченко, внедрили новые принципы дизайна, делая упор на функциональности и утилитарности; их работы состояли из плакатов, книжных обложек и других печатных материалов, которые отличались яркой графикой и четкими геометрическими формами [1]. Стало ясным, что существует необходимость в обучении дизайнеров, которые способны работать в медиа и промышленности.

Однако, систематическое высшее образование в этой области начало формироваться только в 1960-х годах, так, 1960–1990-е годы выделим как период профессионального самоопределения графического дизайна в России. С начала 1980-х годов в ведущих художественных вузах, таких как Московский государственный художественно-промышленный университет имени С.Г. Строганова и Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия имени А.Л. Штиглица, начали открываться специализированные кафедры и факультеты, ориентированные на подготовку графических дизайнеров. Программы обучения состояли из курсов по типографике, иллюстрации, плакатному дизайну, компьютерной графике. То есть в это время происходит развитие рекламной графики, типографики и других направлений, например, плакаты эпохи «хрущевской оттепели» и последующего периода ха-

рактикуются яркостью и новаторством, которое выделяло их на фоне мирового дизайна, а главными фигурами этого периода считаются такие дизайнеры, как Б. Трофимов и В. Чайка.

С наступлением XXI века в России появляются цифровые инструменты, сейчас современные графические дизайнеры используют компьютерные технологии для создания анимации, веб-дизайна и других цифровых продуктов, появились новые формы и стили в графическом дизайне, которые соответствуют современным требованиям и ожиданиям аудитории. Например, в 2003 году в Уральском государственном архитектурно-художественном университете была создана кафедра графического дизайна в ответ на растущие потребности экономики в специалистах в областях графического дизайна, таких как товарные знаки, корпоративная айдентика, упаковка, реклама, брендинг, полиграфия и мультимедиа [3].

В настоящее время в России существует множество высших учебных заведений, которые специализируются на подготовке графических дизайнеров, данные вузы занимаются развитием профессиональных навыков будущих дизайнеров, в связи с этим рассмотрим несколько ведущих учебных заведений, их образовательные программы и вклад в подготовку графических дизайнеров:

- 1) Московская государственная художественно-промышленная академия имени С.Г. Строганова. МГХПА им. С.Г. Строганова – один из старейших и престижнейших вузов в области искусства и дизайна в России. Академия предлагает программы по графическому дизайну (курсы по типографике, веб-дизайну, иллюстрации и анимации), главной составляющей образовательного процесса является практическое обучение и участие студентов в проектах. Выпускники академии работают в ведущих дизайн-студиях, рекламных агентствах и издательствах.
- 2) Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия имени А.Л. Штиглица. СПГХПА им. А.Л. Штиглица известна своими традициями в области прикладного искусства и дизайна. Кафедра графического дизайна предлагает студентам обучение по таким направлениям, как дизайн упаковки, фирменный стиль и полиграфический дизайн. В учебный план входят как классические, так и современные методы обучения.
- 3) Национальный институт дизайна. Институт предлагает программы по графическому дизайну, дизайну среды и интерьера, предметному дизайну и дизайну костюма. Образовательный процесс включает как теоретическую подготовку, так и практические занятия с использованием современных технологий и программного обеспечения. НИД сотрудничает с международными школами и предоставляет студентам возможности для стажировок за рубежом.

- 4) Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) – один из ведущих исследовательских университетов России, который предлагает программу по направлению «Дизайн и программирование». Она ориентирована на подготовку специалистов, способных работать в области веб-дизайна, разработки приложений и интерфейсов. Университет предоставляет студентам возможности для участия в международных конкурсах и проектах.
- 5) Уральский государственный архитектурно-художественный университет. УралГАХУ является центром подготовки графических дизайнеров на Урале. Кафедра графического дизайна предлагает программы с фокусом на изучение различных принципов дизайна (товарные знаки, корпоративную айдентика, упаковку и рекламу). Образовательный процесс помогает студентам создавать профессиональное портфолио и быть готовыми к требованиям рынка труда.

История системы подготовки графических дизайнеров в Китае

Графический дизайн в Китае берет свое начало в древних искусствах, таких как каллиграфия, живопись и резьба по дереву. Главным принципом китайского искусства была гармония, отражающая философские идеи даосизма, буддизма и конфуцианства. Китайские художники часто фокусировались на отрицательных пространствах и форме, они создавали символическое и абстрактное искусство, которое избегало изображений насилия и ужаса, характерных для средневекового европейского искусства [7].

С развитием технологий печати, таких как ксилография (гравюра на дереве) и изобретение подвижного шрифта Би Шэна в XI веке, китайский графический дизайн получил новый импульс – технологии позволили массово производить книги, бумаги и религиозные тексты, тем самым став причиной распространения грамотности и культурного обмена [6].

В 1930-е годы, когда Китай стремился к политической самостоятельности и технологической модернизации, дизайнеры обратились к западной математике, геометрии и конструктивизму, но, после вторжения Японии в 1937 году и последующей Второй китайско-японской войны, развитие графического дизайна было приостановлено. После войны и с приходом коммунистического правительства, которое не поддерживало «капиталистическую печатную культуру», профессиональное развитие графического дизайна в Китае на некоторое время замедлилось.

С конца XIX века Китай начал перенимать западные и японские образовательные и художественные практики, особенно это стало заметно после Первой китайско-японской войны, когда китайское правительство начало модернизацию,

отправляя лучших студентов на обучение за границу. В данный период сформировалась группа Шанхайских модернистов, таких как Лу Синь, Чэнь Чжифо и Цянь Цзюньтао, которые сочетали западные печатные техники с традиционными китайскими мотивами. Их работы отличались геометрическими формами, абстрактными символами и современными типографскими экспериментами.

С открытием Китая для внешнего мира в конце 1970-х годов и началом экономических реформ, графический дизайн снова начал развиваться, так, в этот период правительство Китая предприняло целенаправленные усилия по модернизации системы образования, в том числе высшее образование, чтобы соответствовать международным стандартам. Одной из главных инициатив стали проекты 211 и 985, запущенные в 1990-е годы для создания мирового уровня университетов и продвижения таких дисциплин, как дизайн и изобразительное искусство. Китай начал перенимать международные образовательные модели, приглашая иностранных преподавателей и отправляя китайских студентов на обучение за границу [2]. В результате в стране появились программы, сочетающие лучшие практики западного и китайского образования. Китайские университеты стали устанавливать партнерские отношения с ведущими зарубежными учебными заведениями для обмена опытом, например, взаимодействие с Тайванем, Гонконгом и Макао, и быстрый экономический рост сформировали единую историю китайского графического дизайна. Современные китайские дизайнеры продолжают сочетать традиционные мотивы с современными техниками [8].

Программы по графическому дизайну в китайских университетах характеризуются интердисциплинарностью, который сочетает элементы искусства, технологий и гуманитарных наук. В таких университетах, как Центральная академия изящных искусств (CAFA) и Китайский университет коммуникаций, студенты изучают как традиционные техники (каллиграфия, гравюра), так и современные цифровые технологии [4].

Одним из направлений развития высшего образования в области графического дизайна является фокус на устойчивом развитии – китайские университеты часто включают в свои программы компоненты, связанные с экологически чистыми технологиями и устойчивым дизайном, это соответствует глобальным трендам и государственным инициативам Китая по улучшению экологической ситуации [5]. Но несмотря на успехи, система высшего образования в области графического дизайна в Китае сталкивается с такими проблемами, как региональные дисбалансы и нехватка средств.

Развитие графического дизайна в Китае связано с деятельностью ведущих учебных заведений, ниже представлены некоторые из наиболее значимых университетов, которые внесли вклад в обучение и развитие графических дизайнеров в Китае:

- 1) Академия искусств и дизайна Университета Цинхуа (Academy of Arts and Design, Tsinghua University). Академия была основана в 1956 году как первая в Китае специализированная школа дизайна. В 1999 году она была объединена с Университетом Цинхуа и с тех пор остается ведущим образовательным учреждением в области искусств и дизайна. Академия славится своими сильными программами по графическому дизайну, в которых сочетаются традиционные китайские методы с современными международными тенденциями, студенты здесь изучают графику, анимацию, мультимедиа и визуальную коммуникацию.
- 2) Центральная академия изящных искусств (Central Academy of Fine Arts, CAFA). Центральная академия изящных искусств, основанная в 1918 году, является одной из самых престижных художественных школ в Китае. Здесь студенты имеют возможность изучать каллиграфию, живопись, гравюру и цифровые медиа для того, чтобы развивать разнообразные подходы к графическому дизайну.
- 3) Университет Тонгжи (Tongji University), с 1907 года, известен своими программами по инженерии и дизайну. Факультет дизайна этого университета предлагает курсы по графическому дизайну, в которые входят: изучение визуальной коммуникации, типографики и интерактивного дизайна. Университет участвует в международных образовательных проектах и обменах, чтобы студенты получали передовой опыт и знания.
- 4) Нанкинский университет искусств (Nanjing University of the Arts), основанный в 1912 году предлагает программы по изобразительному и прикладному искусству. В университете есть факультет дизайна, где студенты изучают графический дизайн, промышленный дизайн, мультимедийный дизайн и другие дисциплины. Университет поддерживает связи с промышленными и коммерческими предприятиями с целью прохождения студентами стажировок и практик.
- 5) Шанхайский университет (Shanghai University), который был основан в 1994 году, предлагает современные программы по графическому дизайну, ориентированные на цифровые технологии и новые медиа. Университет использует инновационные методы обучения и сотрудничает с международными учебными заведениями, студенты изучают визуальную коммуникацию, мультимедийный дизайн и интерактивные технологии.
- 6) Академия искусств Лусун (Luxun Academy of Fine Arts) с 1938 года, специализируется на изобразительном искусстве и дизайне. В программы по графическому дизайну в данной академии входят курсы по визуальной коммуникации, цифровому искусству и интерактивным медиа. Академия поддерживает творческую

среду, которая содействует развитию инновационных подходов к графическому дизайну.

Сравнительный анализ систем подготовки графических дизайнеров в России и Китае

Системы подготовки графических дизайнеров в России и Китае обладают множеством схожих черт, например, одной из главных характеристик обеих систем является интеграция традиционных элементов искусства и современных цифровых технологий в образовательные программы. В российских учебных заведениях студенты изучают такие направления, как типографика, иллюстрация, плакатный дизайн и компьютерная графика, в китайских же университетах образовательные программы также содержат каллиграфию, живопись и гравюру наряду с цифровыми медиа и мультимедиа, это позволяет обучающимся освоить как традиционные, так и современные подходы к графическому дизайну.

В образовательных системах обеих стран применяется практическое обучение, Российские вузы, такие как Московская государственная художественно-промышленная академия имени С.Г. Строганова и Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия имени А.Л. Штиглица, предоставляют студентам возможность участвовать в проектах и создавать профессиональные портфолио. Китайские учебные заведения, такие как Академия искусств и дизайна Университета Цинхуа и Центральная академия изящных искусств, также включают в свои учебные программы практические курсы и проекты.

Международное сотрудничество является еще одной общей чертой образовательных систем России и Китая – российские вузы сотрудничают с европейскими и американскими учебными заведениями, предоставляют студентам возможности для стажировок и обменов, в то же время китайские университеты, такие как Университет Тонгжи и Шанхайский университет, также поддерживают международные связи и участвуют в обменных программах.

Образовательные программы в России и Китае отличаются междисциплинарностью, которая состоит из элементов искусства, технологий и гуманитарных наук, например, в Национальном институте дизайна России студенты изучают как теоретические, так и практические принципы графического дизайна, а в Китайском университете коммуникаций студенты учат как традиционные техники, так и современные цифровые технологии.

Исторические параллели в развитии систем подготовки графических дизайнеров в России и Китае также заслуживают внимания, ведь в период до середины XX века в России графический дизайн начал формироваться с создания гравюр и иллюстраций, а в Китае графический дизайн берет начало в древних искусствах, таких как каллиграфия и гравюра по дереву. В России и Китае

традиционное искусство заложило основу для будущего графического дизайна. В середине XX века в России появились конструктивизм и авангард, которые повлияли на развитие графического дизайна, а в Китае дизайнеры начали использовать западные математические и геометрические принципы.

Советский период в России и коммунистическая эпоха в Китае также имеют свои особенности, в 1960-х годах в России началось создание систематического высшего образования в области графического дизайна. В Китае после Второй мировой войны и прихода коммунистического правительства развитие графического дизайна было приостановлено, но возобновилось в 1980-х годах с открытием страны для внешнего мира. В конце XX и начале XXI века обе страны начали модернизацию образовательных систем. В России появились специализированные кафедры и факультеты в ведущих художественных вузах, а в Китае правительство запустило проекты для создания университетов мирового уровня и продвижения дизайна и искусства.

Сейчас же современные российские и китайские образовательные программы интегрируют традиционные элементы в современные подходы к графическому дизайну, в России это проявляется через изучение традиционной типографики и иллюстрации, а в Китае – через каллиграфию и традиционную живопись. Экономические и культурные связи между Россией и Китаем также благоприятствуют обмену опытом и знаниями, это заметно отражается на образовательных системах.

В последние десятилетия Россия и Китай усилили экономические и культурные связи, студенты и преподаватели из обеих стран участвуют в совместных проектах, конкурсах и конференциях. Культурные мероприятия и выставки, где представлены работы российских и китайских графических дизайнеров укрепляют культурные связи и популяризируют графический дизайн своих стран на международной арене.

Литература

1. Глинтерник, Э.М. Российская дизайн-графика в искусствоведческих исследованиях XIX–XXI веков [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Искусствоведение. – 2023. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskaya-dizayn-grafika-v-iskusstvovedcheskih-issledovaniyah-hih-hhi-vekov> (дата обращения: 18.07.2024).
2. Хань, Э. Особенности подготовки дизайнеров в Китае и России // Современные стратегии и цифровые трансформации устойчивого развития общества, образования и науки: сб. материалов V Международной научно-практической конференции, Москва, 24 января 2023 года. – Махачкала: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство

АЛЕФ», 2023. – С. 29–34. – DOI: 10.34755/IROK.2023.84.11.043. – EDN MEGMUR.

3. Чвала, М.С. Формирование конкурентоспособности будущих бакалавров в области графического дизайна: дис. ... канд. наук. – Симферополь, 2019. – ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского».
4. Feng, Z., Jia, X. Education in China: An Introduction. – 2024. – DOI: 10.1007/978-981-99-5861-0_1.
5. Li, J. World-class higher education and the emerging Chinese model of the university // *Prospects*. – 2012. – Т. 42. – С. 319–339. – DOI: 10.1007/s11125-012-9241-y.
6. Meggs, P.B. Graphic design // *Encyclopedia Britannica* [Электронный ресурс]. – 2024. – URL: <https://www.britannica.com/art/graphic-design> (дата обращения: 22.07.2024).
7. Wang, P. Research on Chinese Traditional Cultural Elements into Modern Art Design // *Proceedings of the International Conference on Education, Economics, Social Science, Arts, Sports, Medicine and Management (IEESASM-17)*. – 2018. – DOI: 10.2991/ieesasm-17.2018.29.
8. Wong, W.S. Design History and Study in East Asia: Part 2 Greater China: People's Republic of China/Hong Kong/Taiwan // *Journal of Design History*. – 2011. – Т. 24, № 4. – С. 375–395. – DOI: 10.1093/jdh/epr034.

HISTORY OF TRAINING GRAPHIC DESIGNERS IN RUSSIA AND CHINA: COMMON FEATURES AND FEATURES

Han Enhui, Savinov A.M.

Moscow Pedagogical State University

The article is devoted to a comparative analysis of the history of training graphic designers in higher educational institutions of Russia and China. The main stages in the development of graphic design in both countries, from the 18th century to the present, are examined. In Russia, graphic design evolved from an applied art to

a discipline in its own right in the 1960s, and in China, from traditional arts such as calligraphy and engraving to modern educational programs integrating international standards. The article highlights the main educational institutions and programs that influence the formation of professional skills of graphic designers; the author pays attention to the interdisciplinarity of educational programs and international cooperation. Common features such as hands-on learning and the use of traditional and modern methods, and other features due to cultural and historical differences are considered.

Keywords: graphic design; design education in Russia; design education in China; history of graphic design; teaching graphic design.

References

1. Glinernik, E.M. Russian design graphics in art studies of the 19th-21st centuries [Electronic resource] // *Bulletin of St. Petersburg University. Art history*. – 2023. – No. 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskaya-dizayn-grafika-v-iskusstvovedcheskih-issledovaniyah-hih-hhi-vekov> (date of access: 07/18/2024).
2. Han, E. Features of training designers in China and Russia // *Modern strategies and digital transformations of sustainable development of society, education and science: collection. materials of the V International Scientific and Practical Conference, Moscow, January 24, 2023*. – Makhachkala: Limited Liability Company “ALEF Publishing House”, 2023. – pp. 29–34. – DOI: 10.34755/IROK.2023.84.11.043. -EDN MEGMUR.
3. Chvala, M.S. Formation of competitiveness of future bachelors in the field of graphic design: dis. ...cand. Sci. – Simferopol, 2019. – Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky”.
4. Feng, Z., Jia, X. Education in China: An Introduction. – 2024. – DOI: 10.1007/978-981-99-5861-0_1.
5. Li, J. World-class higher education and the emerging Chinese model of the university // *Prospects*. – 2012. – Т. 42. – P. 319–339. – DOI: 10.1007/s11125-012-9241-y.
6. Meggs, P.B. Graphic design // *Encyclopedia Britannica* [Electronic resource]. – 2024. – URL: <https://www.britannica.com/art/graphic-design> (access date: 07/22/2024).
7. Wang, P. Research on Chinese Traditional Cultural Elements into Modern Art Design // *Proceedings of the International Conference on Education, Economics, Social Science, Arts, Sports, Medicine and Management (IEESASM-17)*. – 2018. – DOI: 10.2991/ieesasm-17.2018.29.
8. Wong, W.S. Design History and Study in East Asia: Part 2 Greater China: People's Republic of China/Hong Kong/Taiwan // *Journal of Design History*. – 2011. – Т. 24, No. 4. – P. 375–395. – DOI: 10.1093/jdh/epr034.

Обучение дисциплине «педиатрия» студентов лечебного факультета: роль методов дистанционного обучения в образовательном процессе

Храмцова Елена Георгиевна,

к.м.н., доцент кафедры педиатрии и детской кардиологии
ФГБОУ ВО «СЗГМУ им. И.И. Мечникова» МЗ РФ
E-mail: eugenmed@mail.ru

Проблема образовательного процесса в медицинских вузах в период пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19 решалась с помощью методов инновационных дистанционных технологий. Изучение клинических дисциплин в дистанционном формате имело ряд сложностей. Педиатрия относится к уникальным разделам медицины, включающим обследование здоровых и больных детей различного возраста и интерпретацию полученных результатов с последующей коррекцией профилактики, лечения и реабилитации. В связи с чем, целью данной работы явилось определение роли инновационных методов дистанционного обучения в процессе изучения дисциплины «педиатрия» для студентов 5 курса лечебного факультета на основе сравнительного анализа данных анонимного опроса по специально разработанным анкетам. Изучение данных анонимного опроса студентов 5 курса лечебного факультета, закончивших обучение дисциплины «педиатрия» по программе ФГОС 3+ показало, что внедрение видеоматериалов лекций и презентаций материалов для практических занятий в образовательный процесс повышает результативность учебного процесса. Интерактивные вебинары и демонстрация клинических случаев повышают мотивацию и качество усвоения материала. Результаты экзаменов в 2022–2023 учебном году по сравнению с 2021–22 учебным годом показали умеренный рост среднего балла на бюджетном и платном отделениях, что связано с формированием рационального подхода дистанционного обучения и частично переходом на очную форму обучения в последнем семестре в 2022/2023 учебном году. Избирательное внедрение методов инновационных технологий в учебный процесс повышает эффективность обучения студентов. Согласно полученным данным наиболее значимым, по мнению студентов, является интеграция в учебный процесс: презентаций к практическим занятиям и лекциям для изучения теоретического материала, интерактивных вебинаров, электронных видеолекций. Актуальной задачей повышения качества образовательного процесса при изучении клинических дисциплин (в частности, педиатрии) является разработка алгоритмов оптимального сочетания различных форм дистанционного обучения с традиционным очным форматом.

Ключевые слова: педиатрия, пропедевтика детских болезней, преподавание в медицинском вузе, дистанционное обучение, очное обучение, анонимное анкетирование студентов, качество медицинского обучения.

Введение

Российское образование должно постоянно совершенствоваться на основе высококачественной образовательной среды, позволяющей постоянно модернизировать свой технологический базис, переходить к новым образовательным технологиям. Проблема образовательного процесса в вузах, возникшая в период пандемии решалась в основном с помощью методов инновационных дистанционных технологий [1, 2, 4, 8, 18]. Образовательный процесс с помощью электронного обучения и дистанционных образовательных технологий регламентирован в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 8 декабря 2020 г.; редакция, действующая с 1 января 2021 г.) (ст. 2, 13, 15, 16, 20) и в приказе Минобрнауки РФ № 397 от 14.03.2020 г. «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации». В указанном выше Законе, в статье 16, допускается проведение электронного обучения с внедрением дистанционных образовательных технологий в процессе реализации образовательных программ [1, 2, 3, 5, 9]. Формирование компетенций эффективного изучения педиатрии у обучающихся при дистанционном обучении представляет большие сложности в связи с ограничением клинической контактной работы студентов с пациентами и их родителями. Также необходимо учитывать фактор омоложения соматической патологии взрослых и создание у учащихся установки на эффективный поиск начальных признаков заболеваний в детстве и отрочестве.

Изучение клинических дисциплин в дистанционном формате имело ряд сложностей. Это заключалось в повышении нагрузки на преподавателей, необходимости быстрой адаптации к проведению онлайн занятий и чтению лекций, созданию специальных заданий в электронно-информационной образовательной среде (ЭИОС) и их проверке, обеспечении своевременной обратной связи от студентов. [7, 8, 9, 12]. В Перми на кафедре пропедевтики детских болезней ГБОУ ВО ПГМУ им. академика Е.А. Вагнера Минздрава России занятия проводились на дистанционных платформах Webinar/Zoom с обязательной демонстрацией изучаемого материала – видео практических навыков, примеры вариантов анализов, фотографии из клинической практики, выписки из историй бо-

лезни и другие медиа-продукты, также преподаватели записывали видео выполнения практических навыков. [1, 2].

Педиатрия относится к уникальным разделам медицины, включающим обследование здоровых и больных детей различного возраста и интерпретацию полученных результатов с последующей коррекцией профилактики, лечения и реабилитации. Особое значение имеет отработка практических навыков обследования пациентов, что достаточно трудно осуществить в условиях дистанционного обучения. Программа обучения по дисциплине «педиатрия» для студентов 5 курса лечебного факультета включает в себя разделы: пропедевтика детских заболеваний, частная педиатрия и детские инфекционные болезни. Проведение объективного обследования имеет свои особенности: важно помнить, что для каждого возрастного этапа жизни ребенка характерны определенные морфофункциональные, физические и психические особенности [3, 4, 5, 6]. В медицинских вузах страны и за рубежом решение вопросов по дистанционному обучению осуществлялось с помощью сочетанного применения различных методов и форм инновационного обучения – взаимодействие между преподавателем и студентом в ЭИОС, по электронной почте, в мессенджерах WhatsApp и Viber, с помощью телемедицинских технологий. [7, 8, 10, 11, 17, 18].

Актуально проводить исследования по оценке качества учебного процесса с использованием элементов дистанционного обучения. Рядом авторов было установлено, что при дистанционном обучении студенты сталкиваются с такими трудностями, как повышенная учебная нагрузка, невозможность взаимодействовать с преподавателем в реальном времени, усиленная нагрузка на зрительный анализатор, проблемы с организацией дистанционного обучения – наличие специального технического оборудования и доступа в интернет. [3, 8, 10, 13, 14].

Невозможность проведения очного формата обучения способствовало интеграции в традиционные методы получения знаний современных способов преподавания информации для обучающихся. К ним относятся методики, осуществляемые с помощью ЭИОС:

- видеопродукты, включающие в себя видеозаписи лекционных занятий, проводимых преподавателями, видеозаписи с тематическим объяснением актуальных вопросов, занятия в форме вебинара лекционного типа и в виде практических занятий, демонстрация видео-историй болезни, в которых отражены все этапы и данные обследования;
- решение клинических кейсов – ситуационных задач (в ходе решения которых студент определяет не только ведущую патологию, но и учится обосновывать свой ответ, дифференцировать патологические состояния) и развернутых ответов на вопросы (для усвоения и закрепления теоретической информации);

- электронные методические пособия с визуализацией информации в ярких картинках и анимации;
- проверка знаний обучающихся в виде тестирования (входного и заключительного);
- использование программ Microsoft Word, Microsoft Power Point, Microsoft Excel, различных поисковых систем;
- образовательные и медицинские вебсайты, научные электронные библиотеки (КиберЛенинка), текстовые базы данных медицинских и биологических публикаций (PubMed) и ряд других. [1, 8, 12, 15, 16, 19].

Дистанционное обучение позволило решить ряд проблем, возникших в ходе освоения материала. Доступность материала и способы подачи показали эффективное изучение теоретической базы курса педиатрии, но, к сожалению, они не обеспечивают в полном объеме освоение базовых практических навыков. Было выявлено, что большинство студентов считают эффективным данный формат обучения при изучении лекций и семинаров в форме вебинара. [3, 4, 5].

При большом количестве достоинств дистанционного обучения, также присутствуют и недостатки применения данного формата обучения. По результатам исследования Ахметжановой А.Д. и соавт., проведенном в Республике Казахстан, было выявлено достаточное количество минусов электронной формы занятий: непостоянная/нестабильная работа учебной платформы, невозможность прохождения практики, ограничение времени при пользовании определенных интернет-ресурсов – например, проведение видео-конференций, отсутствие у некоторых преподавателей и студентов возможности использования необходимой техники и программ, снижение обратной связи и личного общения между студентами и преподавателями, увеличение затраченных сил и трудности при проведении оценочного контроля знаний. [5, 7].

Целью нашего исследования явилось определение роли инновационных методов дистанционного обучения в ходе изучения дисциплины «педиатрия» студентами 5 курса лечебного факультета, обучающихся по программе ФГОС 3+. Сочетание очного и дистанционного форматов обучения в течение 3 семестров за период пандемии новой коронавирусной инфекции Covid 19 позволило студентам оценить особенности и действенность этих двух форм учебного процесса. В задачи научной работы также входило выделение приоритетных методов дистанционного обучения с целью усовершенствования и повышения качества учебного процесса при очном формате обучения. Анализ результатов сдачи промежуточной аттестации студентами, обучавшимися дистанционно в 2021/22 учебном году и в дистанционно-очном формате в 2022/23 учебном году позволит оценить общую эффективность учебного процесса при полном дистанционном формате и при частичном.

Материалы и методы

Исследование проведено на базе ФГБОУ ВО «Северо-западный государственный университет имени И.И. Мечникова» МЗ РФ. Для оценки эффективности усвоения знаний курса педиатрии студентами лечебного факультета на кафедре педиатрии и детской кардиологии была разработана анкета. Структура анкеты включала вопросы по отдельным методам и технологиям учебного процесса. Анкета, предоставляемая студентам, включала в себя вопросы об эффективности дистанционного обучения; методах реализации данного формата обучения и их эффективности для студентов; о мотивации обучающихся к учебному процессу в дистанционном формате в сравнении с очным; о качестве и количестве дистанционных методик преподавания при очном формате обучения; о динамике успеваемости при обратном переходе на очное обучение.

Методом анонимного анкетирования опрошено 425 студентов 5 курса лечебного факультета, своевременно сдавших экзамен во время промежуточной аттестации в 2022/2023 учебном году. Отличительной особенностью учебного процесса данного курса явилось сочетание дистанционного и очного обучения, причём изучение базовых основ педиатрии проводилось с помощью преимущественно дистанционных технологий (пропедевтики детских болезней, частной педиатрии и частично детских инфекционных болезней). Учебный процесс в период пандемии новой коронавирусной инфекции SARS-CoV-2 в формате дистанционного обучения включал в себя: материалы по практическим занятиям, презентации к практическим занятиям в ЭИОС СЗГМУ им. И.И. Мечникова, лекционные занятия проводились на платформе TrueConf, ведение практических занятий на платформе Zoom и ЭИОС МУДЛ в виде форумов с преподавателем, а также демонстрация и разбор тематических клинических случаев по темам практических занятий. Статистический анализ проводился с использованием программы StatTech v. 3.1.6 (разработчик – ООО «Статтех», Россия). Данные описывались с указанием абсолютных значений и процентных долей. Сравнение процентных долей при анализе четырехпольных таблиц сопряженности выполнялось с помощью критерия хи-квадрат Пирсона (при значениях ожидаемого явления более 10).

Результаты

В ходе выполнения работы собраны данные анонимного анкетирования 425 студентов 5 курса лечебного факультета ФГБОУ ВО СЗГМУ имени И.И. Мечникова МЗ РФ, обучавшихся в дистанционно-очном формате и своевременно сдавших экзамен.

Рассматривая вопрос о роли и значимости дистанционного обучения в процессе освоения дисциплины «педиатрия» выявлено, что 348 (82%) обучающихся оценивают, как «высокую», 45 (11%) обучающихся оценивают значимость данного формата обучения, как «низкую». Положительную мо-

тивацию при дистанционном обучении отметили только 76 студентов (18%), основная когорта опрошенных указала на повышение мотивации при переходе на очное обучение – 338 студентов (80%).

Процесс дистанционного обучения включает в себя электронные тестовые задания, решение кейсов, видеопродукты – лекции, тематические видеоматериалы.

При оценке эффективности инновационных методов дистанционного обучения в различных разделах (лекции, практические занятия, самостоятельная работа студентов), было выявлено следующее:

- 359 (85%) обучающихся оценивают просмотр электронных лекций в виде презентаций, как эффективный метод обучения дисциплины; следует отметить, что для подготовки к занятиям и промежуточной аттестации повторно открывался доступ к лекциям;
- 222 (52%) студентов считают дистанционные практические занятия полезными при дистанционной форме обучения;
- 251 (59%) респондентов отдают предпочтение самостоятельной работе для получения более высокого результата.

Для успешного усвоения теоретического материала большая часть студентов 379 (89%) считает эффективным просмотр видеолекций, часть обучающихся 351 (83%) отдает предпочтение готовым презентациям к предстоящему практическому занятию, 335 (79%) анкетированных считают важным при подготовке просмотр презентаций лекционного материала в электронно-информационной образовательной среде (ЭИОС) вуза, 262 (62%) студента – интерактивные вебинары.

При оценке эффективности методов дистанционного обучения при освоении навыков обследования здоровых и больных детей выявлено, что наиболее эффективным методом студенты считают просмотр специальных видеопродуктов – 325 (76,5%), просмотр специальных интерактивных вебинаров – 266 (63%). При этом менее эффективным методом считают изучение медицинских вебсайтов 214 (50%).

В ходе изучения роли дистанционной подачи материала при очном обучении установлено, что большая часть студентов 361 (87,3%) выбрала положительный ответ в пользу демонстраций видеоматериалов в объеме лекций; часть студентов среди всех опрашиваемых 307 (72%) положительно оценивают качество дистанционного обучения в форме дополнительных видеоматериалов для самостоятельной работы; часть опрашиваемых 293 (69%) дали положительный ответ в пользу демонстрации видеоматериалов на практических занятиях; примерно половина пятикурсников 274 (64,5%) оценивает положительно тестовый контроль исходного и конечного уровня знаний на практических занятиях в ЭИОС вуза.

Выявлено, что 348 (82%) студентов считают, что после возвращения к очному формату обуче-

ния появилась положительная динамика успеваемости при изучении дисциплины.

При проведении статистического анализа было обнаружено, что между эффективностью презентаций к практическим занятиям для изучения теоретического материала и положительной мотивацией изучения педиатрии при дистанционном изучении была установлена высокая корреляционная связь $r=0,722$. Также было обнаружено, что эффективность презентаций к практическим занятиям для изучения теоретического материала и значимость дистанционного обучения в процессе изучения педиатрии имеет прямую сильную корреляционную связь $r=0,722$. При сравнении эффективности интерактивных вебинаров и положительной мотивации изучения педиатрии при дистанционном изучении была установлена сильная корреляционная связь $r=0,722$.

Дополнительными данными, позволяющими определить роль дистанционного обучения в процессе обучения педиатрии студентов лечебного факультета, являются результаты сдачи промежуточной аттестации. Сравнительный анализ итоговых знаний студентов 5 курса лечебного факультета по «педиатрии» по результатам промежуточной аттестации студентов обучающихся полностью на дистанционном обучении в 2021/2022 учебном году и при дистанционно-очном обучении в 2022/2023 учебном году выявил незначительное увеличение среднего балла у студентов, обучающихся на бюджетном отделении с 4,23 в предыдущем 2022 году до 4,39 в 2023 году. В учебных группах бюджетного отделения при дистанционно-очном обучении в 2022/23 году количество оценок «отлично» возросло на 12%, оценок «удовлетворительно» снизилось на 4%, а оценки «неудовлетворительно» почти на 1%. На внебюджетном (платном) отделении средний балл по дисциплине составил 4,09 в 2023 году, а в предыдущем 2022 году – 3,69. Количество студентов внебюджетного отделения, сдавших экзамен на «отлично» при частично дистанционном обучении стало выше на 18%, оценок «удовлетворительно» стало меньше на 17,6%, неудовлетворительные оценки уменьшились на 2,2%.

Выводы

Анализ полученных данных анкетирования студентов 5 курса лечебного факультета позволил установить, что изучение видеоматериалов лекций и презентации материалов для практических занятий повышают результативность учебного процесса, как при очной, так и дистанционной форме обучения.

Интерактивные вебинары и демонстрация клинических случаев значительно повышают мотивацию и качество усвоения материала.

Предпочтения студентов в учебном процессе как при дистанционном, так и при очном обучении позволяют выбрать наиболее действенные в учебном процессе инновационные дистанционные учебные технологии: демонстрация видеолек-

ций, просмотр презентаций лекционного материала и материалов практических занятий, в объеме самостоятельной работы студентов проведение интерактивных вебинаров и просмотр тематических клинических случаев.

Избирательное внедрение методов инновационных технологий в учебный процесс при изучении курса педиатрии значительно повышает эффективность обучения студентов. Согласно полученным данным наиболее важным, по мнению студентов, является интеграция в учебный процесс: презентаций к практическим занятиям для изучения теоретического материала, презентаций лекционного материала, интерактивных вебинаров, электронных видеолекций. Рациональная интеграция электронных информационных систем в традиционное образование позволит повысить качество и эффективность получения материала студентами в ходе получения специальности «лечебное дело». В частности, внедрение дистанционных способов подачи материала в качестве: презентаций к практическим занятиям, интерактивных вебинаров, видеозаписей лекций будет способствовать повышению уровня знаний по итогу освоения курса педиатрии на лечебном факультете.

Результаты сдачи промежуточной аттестации в 2022–2023 учебном году в сравнении с 2021–22 учебным годом показали умеренное возрастание среднего балла на бюджетном и платном отделениях, что обусловлено частично формированием рационального подхода дистанционного обучения и переходом на очное обучение в завершающем семестре в 2022/2023 учебном году. Таким образом, анализ результатов сдачи промежуточной аттестации студентами, обучавшимися дистанционно в 2021/22 учебном году и в дистанционно-очном формате в 2022/23 учебном году выявил повышение уровня знаний студентов при смешанном формате обучения, обусловленное рациональным применением методов дистанционного обучения, адаптацией студентов к дистанционному формату учебы и заключительным очным обучением.

Эффективное обучение медицинскими специальностям при тотальном дистанционном обучении не может быть достигнуто при всех технологических возможностях, так как основой учебного процесса при изучении клинических дисциплин, в частности, «педиатрии», является контактная работа с преподавателями и обучение клиническому обследованию детей различного возраста.

Следует отметить, что рациональное внедрение в учебный процесс демонстрации клинических разборов, видеоматериалов эталонного обследования детей, просмотр видеолекции и многое другое могут существенно повысить качество очного обучения. За период пандемии новой коронавирусной инфекции Covid-19 были экстренно внедрены в практику образовательного процесса на клинических кафедрах в медицинских вузах различные дистанционные технологии. Со-

вместными усилиями силами преподавательского состава и студентов были сформированы оптимальные варианты их сочетания при дистанционном формате и частичного применения при очном формате обучения.

Актуальной задачей в области интеграции в образовательные программы различных форм дистанционного обучения при изучении клинических дисциплин в вузах является разработка алгоритмов их рационального сочетания с очными формами учебного процесса.

Литература

1. Аверьянова Н.И., Рудавина Т.И., Иванова Н.В., Абашева Н.М., Коломеец Н.Ю. Преподавание пропедевтики детских болезней в условиях пандемии. // Медицинское образование в условиях пандемии новой коронавирусной инфекции. РОСОМЕД-УРАЛ: материалы учеб.-метод. конф. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2021. – С. 8–11.
2. Алексеева А.Ю., Балкизов З.З. Медицинское образование в период пандемии COVID-19: проблемы и пути решения // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2020. – № 2 (38). – С. 8–24.
3. Алимova И.Л., Плескачевская Т.А., Демяненко А.Н., Фомина Т.Ф. Дистанционное обучение: трудности и эффективность глазами студентов, обучающихся по специальности «педиатрия» в Смоленском государственном медицинском университете. // Смоленский медицинский альманах: Смоленский государственный медицинский университет, Россия. – 2020. – № 4. – С. 43–47.
4. Амлаев К.Р., Кошель В.И., Ходжаян А.Б., Агранович Н.В., Койчужева С.М., Ветрова И.Н., Знаменская С.В. Медицинский вуз в условиях пандемии COVID-19: новые вызовы и выученные уроки. // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2020. – № 11(3). – С. 176–185.
5. Ахметжанова Д.А., Лобанов Ю.Ф., Дюсупова Б.Б., Строзенко Л.А. Первый опыт преподавания педиатрии онлайн в условиях пандемии. // Наука и здравоохранение. – 2020. – № 6. – С. 86–90.
6. Волкова М.П. Пропедевтика детских болезней как основа формирования врачебного мышления // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2005. – № 3 (11). – С. 250.
7. Дубовая А.В., Лимаренко М.П., Бордюгова Е.В. Опыт и перспективы обучения слушателей и студентов на кафедре педиатрии с использованием дистанционных технологий во время пандемии Covid-19 и в военное время // Каспий и глобальные вызовы: материалы Международной научно-практической конференции (г. Астрахань, 23–24 мая 2022 г.) / составители: О.В. Новиченко, Е.А. Беляева, Н.Н. Бердиева, М.В. Лазько, Д.А. Черничкин, К.С. Варламова, Н.В. Купчикова. – Астрахань: Астраханский государственный университет, 2022. – С. 329–332.
8. Иванов Д.О., Александрович Ю.С., Орел В.И., и др. Пандемия коронавирусной инфекции: вызов высшему медицинскому образованию и реагирование // Педиатр. – 2020. – Т. 11. – № 3. – С. 5–12.
9. Кулакова Г.А., Соловьева Н.А., Курмаева Е.А. Особенности преподавания педиатрии в период пандемии COVID-19. // Российский педиатрический журнал. – 2022. – Т. 3. – № 1. – С. 164.
10. Леванов В. М., Перевезенцев Е.А., Гаврилова А.Н. Дистанционное образование в медицинском вузе в период пандемии COVID-19: первый опыт глазами студентов // Журнал телемедицины и электронного здравоохранения. – 2020. – Т. 6. – № 2. – С. 3–9.
11. Нейман Е.Г. Инновационный подход к преподаванию педиатрии // Сибирское медицинское обозрение. – 2008. – Т. 53. – № 5. – С. 88–91.
12. Шеметова Г.Н., Рябопашко А.И., Беляева Ю.Н., Губанова Г.В. Высшее медицинское образование в условиях пандемии COVID-19: проблемы и их решение, первые обобщения. // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – С. 40.
13. Al-Mendalawi M.D. Blended Learning of Pediatrics in Iraq Amid the COVID-19 Pandemic: Lessons Learned and Recommendations // Turkish Archives of Pediatrics. – 2022. – Т. 57. – № 2. – С. 235.
14. Almarzooq Z. I., Lopes M., Kochar A. Virtual learning during the COVID-19 pandemic: a disruptive technology in graduate medical education // Journal of the American College of Cardiology. – 2020. – Т. 75. – № 20. – С. 2635–2638.
15. Dost S. et al. Perceptions of medical students towards online teaching during the COVID-19 pandemic: a national cross-sectional survey of 2721 UK medical students // BMJ open. – 2020. – Т. 10. – № 11. – С. e042378.
16. Kaul V. et al. Medical education during the COVID-19 pandemic // Chest. – 2021. – Т. 159. – № 5. – С. 1949–1960.
17. Sharma D., Bhaskar S. Addressing the Covid-19 burden on medical education and training: the role of telemedicine and tele-education during and beyond the pandemic // Frontiers in public health. – 2020. – Т. 8. – С. 589669.
18. Ulumbekova G. E., Kildiyarova R.R. User experience of training pediatric students on interactive simulator during COVID-19 pandemic // Advances in Medical Education and Practice. – 2022. – С. 27–33.
19. Venkatesh S. et al. Factors influencing medical students' experiences and satisfaction with blended integrated E-learning // Medical Principles and Practice. – 2020. – Т. 29. – № 4. – С. 396–402.

EDUCATION IN THE DISCIPLINE “PEDIATRICS” FOR STUDENTS OF MEDICAL FACULTY: THE ROLE OF DISTANCE LEARNING METHODS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Khramtsova E.G.

North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov

The problem of the educational process in universities during the COVID-19 pandemic was solved with the help of innovative distance technologies. The study of clinical disciplines in a distance format had a number of difficulties. Pediatrics is one of the unique branches of medicine, including the examination of healthy and sick children of different ages and the interpretation of the results obtained, followed by the correction of prevention, treatment and rehabilitation. In this regard, the purpose of this work was to determine the role of innovative methods of distance learning in the process of studying the discipline “pediatrics” for students of the 5th year of the medical faculty based on a comparative analysis of data from the anonymous student survey on specially designed questionnaires. Studying of the data of the anonymous survey of the 5th year students of the medical faculty who completed the discipline “pediatrics” on the Federal State Educational Standards 3+ program showed, that the introduction of video materials of lectures and presentations of materials for practical classes in the educational process increases the effectiveness of the educational process. Interactive webinars and demonstrations of clinical cases significantly increase motivation and the mastering of the learning material quality. The examination results in 2022–2023 academic year in comparison with 2021–22 academic year showed a moderate increase in the average score on the budget and fee-paying departments, which is due to the formation of a rational approach of distance learning and partially the transition to full-time education in the final semester in 2022/2023 academic year. Selective implementation of innovative technology methods in the learning process considerably enhances the effectiveness of student learning. According to the obtained data, the most significant, according to the students, is the integration into the educational process: presentations to practical classes and to lectures in order to learn better theoretical material, interactive webinars, electronic video lectures. The actual task of improving the quality of the educational process in the study of clinical disciplines (in particular, pediatrics) is the developing of the algorithms for the optimal combination of various forms of distance learning with the traditional full-time format.

Keywords: pediatrics, propaedeutics of children’s diseases, teaching at the medical university, distance learning, full-time education, anonymous student survey, quality of medical education.

References

1. Averyanova N.I., Rudavina T.I., Ivanova N.V., Abasheva N.M., Kolomeets N. Yu. Teaching propaedeutics of childhood diseases in a pandemic. // *Medical education in the context of a pandemic of a new coronavirus infection. ROSOMED-URAL: materials of studies.– the method. conf.* – Perm: Publishing House of Perm. National research. Polytechnic University, 2021. – pp. 8–11.
2. Alekseeva A.Yu., Balkizov Z.Z. Medical education during the COVID-19 pandemic: problems and solutions // *Medical education and professional development.* – 2020. – № 2 (38). – Pp. 8–24.
3. Alimova I.L., Pleskachevskaya T.A., Demyanenko A.N., Fomina T.F. Distance learning: difficulties and effectiveness through the eyes of students studying in the specialty “pediatrics” at Smolensk State Medical University. // *Smolensk Medical Almanac: Smolensk State Medical University, Russia.* – 2020. – No. 4. – pp. 43–47.
4. Amlaev K.R., Koshel V.I., Khodjayan A.B., Agranovich N.V., Koichueva S.M., Vetrova I.N., Znamenskaya S.V. Medical university in the context of the COVID-19 pandemic: new challenges and lessons learned. // *Medical education and professional development.* – 2020. – № 11(3). – Pp.176–185.
5. Akhmetzhanova D.A., Lobanov Yu.F., Dyusupova B.B., Strozenko L.A. The first experience of teaching pediatrics online in a pandemic. // *Science and Healthcare.* – 2020. – No. 6. – pp. 86–90.
6. Volkova M.P. Propaedeutics of childhood diseases as a basis for the formation of medical thinking // *Journal of the Grodno State Medical University.* – 2005. – № . 3 (11). – P. 250.
7. Dubovaya A.V., Limarenko M.P., Boryugova E.V. Experience and prospects of teaching students and students at the Department of Pediatrics using remote technologies during the Covid-19 pandemic and in wartime // *The Caspian Sea and global challenges: materials of the International Scientific and Practical Conference (Astrakhan, May 23–24, 2022) / compiled by: O.V. Novichenko, E.A. Belyaeva, N.N. Berdieva, M.V. Lazko, D.A. Chernichkin, K.S. Varlamova, N.V. Kupchikova.* – Astrakhan: Astrakhan State University, 2022. – pp. 329–332.
8. Ivanov D.O., Alexandrovich Y.S., Orel V.I., etc. The pandemic of coronavirus infection: a challenge to higher medical education and response // *Pediatrician.* – 2020. – Vol. 11. – No. 3. – pp. 5–12.
9. Kulakova G.A., Solovyova N.A., Kurmayeva E.A. Features of teaching pediatrics during the COVID-19 pandemic. // *Russian Pediatric Journal.* – 2022. – Vol. 3. – No. 1. – p. 164.
10. Levanov V. M., Perevezentsev E.A., Gavrilova A.N. Distance education at a medical university during the COVID-19 pandemic: the first experience through the eyes of students // *Journal of Telemedicine and e-health.* – 2020. – Vol. 6. – No. 2. – pp. 3–9.
11. Neiman E.G. An innovative approach to teaching pediatrics // *Siberian Medical Review.* – 2008. – vol. 53. – No. 5. – pp. 88–91.
12. Shemetova G.N., Ryabopashko A.I., Belyaeva Yu. N., Gubanova G.V. Higher medical education in the context of the COVID-19 pandemic: problems and their solution, the first generalizations. // *Modern problems of science and education.* – 2021. – No. 5. – p. 40.
13. Al-Mendalawi M.D. Blended Learning of Pediatrics in Iraq Amid the COVID-19 Pandemic: Lessons Learned and Recommendations // *Turkish Archives of Pediatrics.* – 2022. – Vol. 57. – No. 2. – p. 235.
14. Almarzooq Z. I., Lopes M., Kochar A. Virtual learning during the COVID-19 pandemic: a disruptive technology in graduate medical education // *Journal of the American College of Cardiology.* – 2020. – vol. 75. – No. 20. – pp. 2635–2638.
15. Dost S. et al. Perceptions of medical students towards online teaching during the COVID-19 pandemic: a national cross-sectional survey of 2721 UK medical students // *BMJ open.* – 2020. – vol. 10. – No. 11. – p. e042378.
16. Kaul V. et al. Medical education during the COVID-19 pandemic // *Chest.* – 2021. – vol. 159. – No. 5. – pp. 1949–1960.
17. Sharma D., Bhaskar S. Addressing the Covid-19 burden on medical education and training: the role of telemedicine and tele-education during and beyond the pandemic // *Frontiers in public health.* – 2020. – Vol. 8. – pp. 589669.
18. Ulumbekova G. E., Kildiyarova R.R. User experience of training pediatric students on interactive simulator during COVID-19 pandemic // *Advances in Medical Education and Practice.* – 2022. – pp. 27–33.
19. Venkatesh S. et al. Factors influencing medical students’ experiences and satisfaction with blended integrated E-learning // *Medical Principles and Practice.* – 2020. – Vol. 29. – No. 4. – pp. 396–402.

Возможность и перспективы использования современных «арт-технологий» в структуре подготовки будущих специалистов по физической культуре и спорту

Шестакова Татьяна Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, ТГПУ им. Л.Н. Толстого
E-mail: agragor52@mail.ru

В статье рассматриваются основные направления и методы внедрения «арт-технологий», и их влияние на образовательный процесс и профессиональное развитие студентов. Автор анализирует основные принципы и методы применения арт-технологий, такие как арт-терапия, интерактивные занятия и мультимедийные технологии. Далее, внимание уделяется их роли в улучшении психоэмоционального состояния обучающихся, повышении мотивации, качества профессиональной подготовки и улучшения спортивных результатов. Приводятся примеры использования «арт-технологий» в сфере физической культуры, анализируются существующие проблемы внедрения этих технологий, и предлагаются пути их преодоления с прогнозом на будущее развитие.

Ключевые слова: арт-технологии, физическая культура, спортивная подготовка, креативность, эмоциональная устойчивость, инновационные методики, образование, мультимедийные технологии.

Введение

Во времена быстрого прогресса современных образовательных технологий приобретает весомую актуальность внедрение инновационных методик в процесс подготовки профессионалов в области физической культуры и спорта. Так, одним из перспективных направлений представляется использование так называемых «арт-технологий» – совокупности методов и средств, основанных на различных видах искусства. Данные технологии не только обогащают образовательный процесс, но и содействуют развитию творческого потенциала, эмоциональной устойчивости студентов, а интеграция данных методов в структуру подготовки будущих специалистов по физической культуре и спорту открывает новые перспективы для повышения качества образовательных программ.

Целью данной статьи является исследование возможностей и перспектив применения современных «арт-технологий» в подготовке специалистов по физической культуре и спорту; в процессе работы предполагается определить основные направления внедрения данных технологий, изучить существующие практики их использования, и оценить их потенциал с научной точки зрения.

Теоретические основы «арт-технологий»

Арт-технология – это совокупность форм, методов и средств различных видов искусства, направленных на развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе, а их применение базируется на нескольких принципах, рассмотрим некоторые из них.

Основополагающий принцип внедрения арт-технологий – это их интегративность, в рамках образовательного процесса различные виды искусства (музыка, изобразительное искусство, литература) объединяются в единое целое. Исследователь А.Б. Афанасьева, выделяет весомость этого подхода, особенно при работе с детьми различных возрастных категорий, так как данная технология ведёт к развитию у них широкого взгляда на мир и способности выявлять взаимосвязи между разными областями знаний [1].

Не менее значима креативность как принцип, который подразумевает стимулирование творческого мышления и воображения, в частности, в образовательном процессе арт-технологии предоставляют ученикам возможность эксперимен-

тиривать с материалами и методами для раскрытия их креативных способностей (в арт-педагогике данный принцип направлен на раскрытие индивидуального потенциала каждого учащегося).

Рефлексивность, как третий весомый принцип фокусируется на стимулировании учащихся к самоанализу и осмыслению своих действий и результатов, здесь арт-технологии содействуют развитию этих навыков через создание и обсуждение произведений искусства, которые ведут к умению самостоятельно оценивать свою деятельность [2].

По принципу доступности и приспособляемости арт-технологии подстраиваются для разного рода возрастных и когнитивных уровней учащихся, что делает их действенными как в массовом, так и в специальном образовании, чаще всего применяется для преодоления барьеров в обучении, связанных с разнообразными психологическими и социальными проблемами, которые возникают у учащихся.

Методы применения арт-технологий в образовании разнообразны, например, одним из наиболее распространённых является арт-терапия, в которую входят такие направления, как изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия и другие. Так, учащиеся учатся выражать свои эмоции через творчество особенно дети с эмоциональными или социальными трудностями, так как арт-терапия позволяет улучшить эмоциональное состояние и развить у них способности к саморегуляции и самовыражению [7].

Ещё один метод – интерактивные арт-занятия, которые предполагают участие учащихся в образовательном процессе через творчество, например, такие занятия как театрализация, имитационные игры, предметное рисование и другие виды активности.

Мультимедийные технологии, используемые в образовательных процессах, открывают новые возможности для создания интерактивных уроков, которые привлекают внимание учащихся и стимулируют их интерес к изучаемому материалу, с помощью подобных технологий педагоги создают увлекательные и наглядные учебные материалы.

И, наконец, проектная деятельность, которая состоит из элементов арт-технологий для развития навыков планирования, исследования, презентации, ведь в ходе проектной работы учащиеся создают свои проекты на основе изучаемых тем, используя различные формы искусства для выражения своих идей.

Применение «арт-технологий» в физической культуре и спорте

То есть основой «арт-технологий» выступает представление искусства не только как эстетической категории, но и как инструмента, который влияет на эмоциональное и психическое состояние человека, то есть в научном русле физической культуры и спорта данное понимание расширяется до таких элементов, как музыкальное сопровождение тре-

нировок, использование визуальных искусств для создания эмоционально насыщенной среды.

Исследователи, такие как П.К. Петров и Е.А. Лубышев [3], в своих работах пишут, что «арт-технологии», обладают большим потенциалом для усиления продуктивности от физических занятий, поскольку интеграция искусств в тренировочный процесс содействует улучшению эмоционального фона, что, в свою очередь, повышает мотивацию и, соответственно, спортивные результаты. Также заслуживает внимания то, что правильное использование подобных технологий помогает преодолеть психологические барьеры и снизить уровень стресса особенно в условиях высоких спортивных достижений.

Основным принципом применения «арт-технологий» является целостный подход к подготовке спортсменов, предполагающий, что тренировка обязана учитывать как физические, так и эмоциональные и психологические стороны, например, использование музыки с определенным ритмом и темпом содействует синхронизации движений спортсменов и улучшению их концентрации; визуальные элементы (цвета и формы) используются для создания среды, которая стимулирует творческое мышление и расслабляет.

Методологическая основа применения «арт-технологий» базируется на принципах когнитивной психологии и теории мотивации, в работах таких авторов, как А.Н. Пиянзин и А.А. Джалилов [6], говорится о том, что использование творческих методов в физической культуре помогает освоению материала и выработке устойчивых навыков, в частности, авторы акцентируют внимание на том, что креативные подходы повышают результативность тренировок и укрепляют личную мотивацию спортсменов.

Прогнозируется, что в ближайшие годы «арт-технологии» займут значимое место в системе подготовки специалистов по физической культуре и спорту, при этом основная задача будет заключаться в приспособлении этих технологий к возрастным и профессиональным группам для того, чтобы расширить их применение.

Арт-технологии в спортивной подготовке приобретают всё большую популярность, ведь они становятся перспективным направлением в научном русле спортивной науки, а технологии, основанные на синтезе искусства и современных технологий, предлагают новый взгляд на тренировки и реабилитацию спортсменов.

Один из примеров результативного использования арт-технологий в подготовке спортсменов – это методы арт-терапии для управления стрессом и психоэмоциональной нагрузкой, в частности, в спорте высших достижений, где психологическое давление имеет крайне высокий уровень, арт-терапия (живопись, музыка или танец), позволяет спортсменам выразить свои эмоции и улучшить концентрацию, а исследования указывают на то, что такие методы восстанавливают психо-

эмоциональное равновесие и повышают общую устойчивость к стрессовым факторам [5].

Далее, современные мультимедийные программы, содержащие визуальные и аудиальные элементы, также можно рассматривать как форму арт-технологий, так как данные программы создают виртуальные модели и симуляции соревновательных ситуаций, например, они используются в спортивной аэробике и гимнастике для визуализации движений и их последовательности.

Интересным примером является использование экологически ориентированных арт-объектов в спортивных комплексах и тренировочных центрах, ведь такие объекты, как инсталляции, способные очищать воздух, не только украшают спортивные пространства, но и создают благоприятные условия для тренировок, так как улучшают качество воздуха и общую экологическую обстановку. В крупных городах уже используются спортивные объекты, интегрированные с инсталляциями, которые нейтрализуют загрязнения и содействуют оздоровлению окружающей среды.

Восстановление после травм – одна из наиболее сложных задач в спортивной медицине, и здесь также нашли применение технологии, соединяющие искусство и инженерное творчество, пример: роботизированные экзоскелеты, разработанные с использованием принципов антропоморфной мехатроники для поддержания и восстановления двигательных функций, интегрируются с элементами искусства, такими как биомиметические дизайны и эстетически привлекательные интерфейсы с целью результативного восстановления и поддержания психологического комфорта спортсменов в процессе реабилитации.

Само по себе внедрение арт-технологий в подготовку будущих специалистов сталкивается с трудностями, например, одной из основных проблем является слабая разработанность методологической основы по применению арт-технологий в области физической культуры и спорта. Это объясняется тем, что арт-технологии традиционно развивались в научном русле художественного образования и терапии, а их трансформация для нужд физической культуры требует изменений в подходах и инструментарии [4].

Из этого вытекает проблема сопротивления внедрению инноваций особенно в образовательных структурах, которое обусловлено устоявшимися традициями и методиками преподавания, сконцентрированные на физической подготовке и спортивных результатах, а не на развитии эмоциональной и креативной составляющей [8].

Для успешной интеграции арт-технологий требуется наличие преподавателей, обладающих знаниями как в области физической культуры, так и компетенциями в сфере арт-педагогике, однако таких специалистов в системе образования пока не хватает, а это замедляет процесс внедрения этих технологий.

Введение арт-технологий подразумевает переосмотр традиционных критериев оценки результа-

тивности образовательного процесса, в частности, в сфере физической культуры это особенно проблематично, так как здесь акцент делается на измеримых физических показателях, в то время как результаты арт-технологий, ориентированные на развитие личности, трудно поддаются количественной оценке.

Для преодоления перечисленных проблем требуется подход, состоящий из:

- Разработки новых методик, которые направлены на интеграцию арт-технологий в образовательный процесс подготовки специалистов по физической культуре.
- Повышение квалификации преподавателей через специализированные программы и курсы, нацеленные на освоение арт-технологий.
- Создание научно-методических центров и лабораторий, занимающихся исследованием новых подходов в данной области.

Так, из вышеперечисленного можно сделать вывод, что перспективы применения арт-технологий в подготовке специалистов по физической культуре и спорту связаны с их потенциалом обогащать образовательный процесс, развивать креативные и коммуникативные навыки студентов, содействовать интеграции цифровых и инновационных технологий в обучение.

Заключение

Основные идеи работы заключаются в следующем: интеграция «арт-технологий» в образовательный процесс обогащают традиционные методы обучения, так как содействуют развитию у студентов как профессиональных навыков, так и их эмоциональной и креативной составляющих.

Подводя итоги анализа, можно утверждать, что «арт-технологии» обладают весомым потенциалом для повышения качества подготовки специалистов по физической культуре и спорту, ведь их использование повышает мотивацию студентов, улучшает их психоэмоциональное состояние, содействует развитию творческого подхода к профессиональной деятельности, хоть и успешная интеграция этих технологий требует дальнейшей разработки методологической базы, повышения квалификации преподавателей, преодоления сопротивления традиционным методам обучения.

Так, в перспективе «арт-технологии» могут занять свое место в системе подготовки специалистов с новым взглядом на процессы обучения и воспитания в сфере физической культуры и спорта.

Литература

1. Афанасьева, А.Б. Арт-технологии в диагностике и развитии креативности ребенка во внеурочной деятельности / А.Б. Афанасьева // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической кон-

- ференции (заочной) с международным участием / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – 2016. – С. 94–98.
2. Бакеева, Л.Р. Арт-технологии: специфика применения в образовании / Л.Р. Бакеева // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018011490> (дата обращения: 18.08.2024).
 3. Глинина, К.С. Современные технологии, используемые в физической культуре и спорте, их влияние на организм человека / К.С. Глинина, Д.Р. Ягудин. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 12 (459). – С. 193–194. – URL: <https://moluch.ru/archive/459/100947/> (дата обращения: 20.08.2024).
 4. Костылев, С.В. Технологии арт-менеджмента в структуре социокультурного технологического комплекса / С.В. Костылев // Вестник КрасГА У. – 2014. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-art-menedzhmenta-v-strukture-sotsiokulturnogo-tehnologicheskogo-kompleksa> (дата обращения: 22.08.2024).
 5. Петров, П.К. Основные направления научных исследований и внедрения современных информационных технологий в область физической культуры и спорта / П.К. Петров // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15645> (дата обращения: 21.08.2024).
 6. Пиянзин, А.Н. Педагогические условия воспитания положительного отношения к физической культуре студентов вузов / А.Н. Пиянзин, А.А. Джалилов // Сборник трудов конференции. – Москва: ООО «АР-Консалт», 2015. – С. 104–107.
 7. Савлучинская, Н.В. Теория и методика применения арт-педагогических технологий в работе с детьми / Н.В. Савлучинская, М.С. Павлова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24509> (дата обращения: 24.08.2024).
 8. Стеблев, А.А. Модернизация системы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий / А.А. Стеблев, О.Е. Чайковская, М.В. Стефановский // Ученые записки университета Лесгафта. – 2019. – № 2 (168). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-sistemy-professionalnoy-podgotovki-spetsialistov-po-fizicheskoy-kulture-i-sportu-na-osnove-innovatsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 20.08.2024).

POSSIBILITIES AND PROSPECTS OF USING MODERN “ART TECHNOLOGIES” IN THE STRUCTURE OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

Shestakova T.A.

TSPU named after. L.N. Tolstoy

The article examines the main directions and methods of implementing “art technologies” and their impact on the educational process and professional development of students. The author analyzes the basic principles and methods of using art technologies, such as art therapy, interactive classes and multimedia technologies. Further, attention is paid to their role in improving the psycho-emotional state of students, increasing motivation, the quality of professional training and improving sports results. Examples of using “art technologies” in the field of physical education are given, existing problems of implementing these technologies are analyzed, and ways to overcome them with a forecast for future development are proposed.

Keywords: art technologies, physical education, sports training, creativity, emotional stability, innovative methods, education, multimedia technologies.

References

1. Afanasyeva, A.B. Art technologies in diagnostics and development of children’s creativity in extracurricular activities / A.B. Afanasyeva // In the collection: Actual problems of modern education: experience and innovations: materials of the All-Russian scientific and practical conference (in absentia) with international participation / ed. A. Yu. Nagornova. – 2016. – P. 94–98.
2. Bakeeva, L.R. Art technologies: specifics of application in education / L.R. Bakeeva // Materials of the XI International student scientific conference “Student Scientific Forum”. – URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018011490> (date of access: 18.08.2024).
3. Glinina, K.S. Modern technologies used in physical education and sports, their impact on the human body / K.S. Glinina, D.R. Yagudin. – Text: direct // Young scientist. – 2023. – No. 12 (459). – P. 193–194. – URL: <https://moluch.ru/archive/459/100947/> (date of access: 20.08.2024).
4. Kostylev, S.V. Art management technologies in the structure of the socio-cultural technological complex / S.V. Kostylev // Bulletin of KrasSA U. – 2014. – No. 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-art-menedzhmenta-v-strukture-sotsiokulturnogo-tehnologicheskogo-kompleksa> (date of access: 22.08.2024).
5. Petrov, P.K. Main directions of scientific research and implementation of modern information technologies in the field of physical education and sports / P.K. Petrov // Modern problems of science and education. – 2014. – No. 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15645> (date of access: 21.08.2024).
6. Piyanzin, A.N. Pedagogical conditions for fostering a positive attitude towards physical education in university students / A.N. Piyanzin, A.A. Dzhaliilov // Collection of conference papers. – Moscow: AR-Consult LLC, 2015. – P. 104–107.
7. Savluchinskaya, N.V. Theory and methods of using art-pedagogical technologies in working with children / N.V. Savluchinskaya, M.S. Pavlova // Modern problems of science and education. – 2016. – No. 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24509> (date of access: 24.08.2024).
8. Steblev, A.A. Modernization of the system of professional training of specialists in physical education and sports based on innovative technologies / A.A. Steblev, O.E. Tchaikovskaya, M.V. Stefanovsky // Scientific notes of Lesgaft University. – 2019. – No. 2 (168). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-sistemy-professionalnoy-podgotovki-spetsialistov-po-fizicheskoy-kulture-i-sportu-na-osnove-innovatsionnyh-tehnologiy> (date of access: 20.08.2024).

Системы оценок школьников в разных странах и их влияние на успехи детей в учебе и дальнейшее карьерное развитие во взрослом возрасте

Троцевская Анна Сергеевна,

преподаватель иностранных языков, Студия иностранных языков Анны Троцевской

Оценка всегда была значимым компонентом школьного обучения. Успешность обучения, в большинстве случаев, определяется отметками школьников. Вместе с тем, существует ряд проблем и противоречий, связанных с оценением школьников, это характерно и для нашей страны, и для стран ближнего и дальнего зарубежья. Системы оценок школьников в разных странах имеют значимые качественные и количественные отличия, сопровождаются письменными и устными комментариями учителя по отношению к школьнику. Спорным остается вопрос о том, определяется ли реальная успешность в обучении для школьника выставленными за его достижения оценками. Вновь актуализируются темы индивидуализации обучения в ее несовместимости (и даже конфликте) с системой стандартизированного оценивания. Отметки оказывают несомненное влияние на успехи школьников в обучении, прежде всего, в мотивационно-волевой сфере, усиливая (или уменьшая) академическую мотивацию. Помимо этого, оценки влияют на состояние самооценки школьника, на его место в школьном коллективе. В ходе исследования было выявлено, что на дальнейшее карьерное развитие оценки школьников имеют малое влияние в целом, но формируют «синдром отличника» – в частности. В большей степени на дальнейшее карьерное развитие влияние будет оказывать полученная в школе система знаний, способности и возможности их применения на практике, нежели оценки школьного аттестата, или табеля. Влияние оценок на карьерный рост очевидно только в позициях, предусматривающих высокий академический уровень знаний кандидата на специальность, в остальных же отраслях промышленности, производства и высоких технологий, школьным оценкам, даже на этапе первичного собеседования с рекрутером, отводится не главенствующая роль, что подтверждается данными ряда исследований.

Ключевые слова: оценка, школьник, успех детей, мотивация, взрослый возраст, карьерный рост.

Введение

Оценка является необходимым компонентом процесса обучения в различных странах. При помощи оценок осуществляется контроль и измерение знаний, компетенций и умений школьников. Оценкой корректируется процесс обучения, ею определяется степень достижения целей, поставленных образованием перед школьниками. Оценки применяются для оценивания достижений школьников во всем мире. При этом в различных образовательных системах различаются предметы оценивания, его функции, критерии оценок, дифференцированность оценок, включенность школьника в процессы оценивания и публичность оценок (или их приватность). В учебно-воспитательной системе образовательных учреждений оценка остается не только авторитетным, но и основным средством для оценивания педагогом результатов деятельности ученика в школьном пространстве. Ориентация современного общества на достижение успеха, ввод измеряемых показателей достижений имеют такие негативные последствия, как рост чувствительности к полученной оценке – как у школьников, так и у их родителей. Помимо этого, оценки имеют влияние на становление личности обучающегося, его характера, познавательного-волевой сферы, что немаловажно для становления во взрослом периоде карьерных устремлений и реальных достижений в профессии. Вместе с тем, по данным исследований отечественных и зарубежных ученых, нельзя однозначно сказать о непосредственном влиянии оценок на школьную успешность и дальнейшее карьерное развитие в период взросления. Цель исследования – обзорно обозначить системы оценок в различных странах, влияние оценок на успехи в учебе и карьерное развитие личности во взрослом возрасте.

Система оценивания знаний школьников в России

Цифровая система оценивания знаний была введена еще в 1834 г. в Российской империи. После революции 1917 года балльная оценка знаний отменилась (постановление подписал А.В. Луначарский), но в 1932 г. была введена вновь. Она была сначала 4-балльная, а после 1935 года – словесная в пяти ступенях (как: «отлично», «хорошо» и т.д.), с 1944 года введена вновь цифровая пятибалльная система. Современная пятибалльная система, фактически, является трехбалльной, поскольку единицы учителя не ставят, двойки же не выводятся как отметки за четверть [1].

В первых классах в России оценок не ставят, другие виды оценок представлены в таблице (Таблица 1). С 2001 года работает система ЕГЭ (единого государственного экзамена), которая также построена на балльной системе, где максимум составляет 100 баллов. Баллы ЕГЭ важны для дальнейшего поступления в вузы.

Таблица 1. Виды оценок в российском образовании школьников [2]

Вид	Характеристика
Текущие	Основные отметки, которые школьник получает в процессе обучения. Выставляются и за ответ у доски, и за проверочную работу, и за выполненную домашнюю работу. Принцип выставления оценок этого типа определен учебной программой: в каких-то школах «отлично» ставят только при полном отсутствии ошибок, в других – допускается совершить одну.
Оценки за четверть и триместр	Суммируются из текущих отметок, учитель делит полученную сумму на их количество. На них влияют также результаты проведения промежуточной аттестации, например, контрольных работ в конце четверти.
Полугодовые	Выставляются по итогам успешности за учебное полугодие, выводятся из текущих и итогов промежуточной аттестации

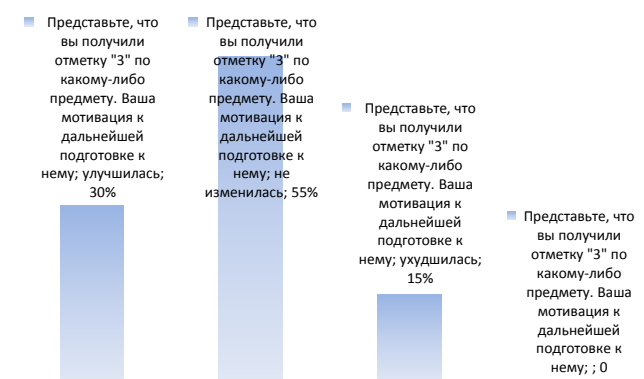


Рис. 1. Влияние оценки на дальнейшую мотивацию к обучению у школьника [3]

По мнению многих исследователей, например, П.А. Огорельцева, традиционная пятибалльная система оценивания знаний имеет множество противоречий и недостатков. Например, далеко не все школьники способны показать даже средний результат (оценка «удовлетворительно») в виду индивидуальных возможностей, при этом все должны получить среднее образование [3]. Это входит в противоречия с актуальной тенденцией индивидуализации процессов образования. Пятибалльной системой ограничивается объективность оценки компетенций, что приводит к тому, что в дневниках школьников появляются оценки типа «5+» или «3-». Иными словами, различные по интеллектуальным возможностям ученики считаются априори равными в возможностях освоения учебного материала. На практике это приводит к тому, что ученики теряют интерес к учебе, относятся к оценкам (особенно слабым) несерьезно.

По данным исследования П.А. Огорельцева были получены следующие соотношения между мотивацией к учебе и оценкой «удовлетворительно» среди школьников старших классов г. Екатеринбурга (Рисунок 1) [3]. Судя по результатам, полученным П.А. Огорельцевым, большинство школьников теряют мотивацию к учебе, получив оценку «удовлетворительно» – она не стимулирует их на усиление самоподготовки, чтобы потом получить хорошие оценки. Автор видит выход во введении в образовательный процесс рейтинговой системы, или расширения шкалы оценивания [3].

В последнее время в школах России применяется еще одна система оценивания результатов – это Всероссийские проверочные работы (или ВПР), самая массовая процедура оценивания в отечественной образовательной системе. ВПР также подвергаются критике в силу того, что их результаты пока невозможно использовать для планирования индивидуального подхода к ученику. Пока эти данные применяются, преимущественно, в рейтингах классов и школ [4].

Системы оценивания знаний школьников за рубежом

Для каждой страны характерна собственная система оценивания. Э.Н. Ильмурадовой приводится анализ оценивания знаний школьников на примере Франции [5]. Французская шкала оценок действует с 1890 года, в начальной школе чаще всего применяется десятибалльная система, где высший балл – это десять. Французские учителя, помимо отметки, оставляют комментарий на письме, что дает ребенку дополнительную обратную связь. Французская система оценивания в школе имеет две разновидности: суммативное и формативное оценивание, каждая из которых отличается своими функциями: формативное проводится регулярно, на запланированных этапах в течение всего года учебы. Суммативное оценивание проводится в конце года, либо на экзаменах, либо в ходе конкурсов, оно больше ориентировано на фактические достижения. Э.Н. Ильмурадова убеждена, что система оценивания, принятая во Франции, позволяет точно определять уровень знаний школьников [5].

В США существует буквенная система оценивания знаний, используются понятные критерии выставления отметок, где каждому баллу соответствует какой-то определенный процент учебного материала, усвоенного школьником (Таблица 2).

Таблица 2. Оценка в образовательной системе США и процент усвоенного учебного материала, ей соответствующий

Оценка	Процент усвоенного учебного материала
A (Excellent)	90–99%
B (Good)	80–90%
C (Satisfactory)	70–80%
D (Bad)	60–70%
E (Unsatisfactory)	0–59%

Буквенное обозначение оценки неудовлетворительного уровня знаний отличается во многих штатах США, где вместо E может быть использована F (Fail, соответствует «полному провалу»), или оценка U (от слова «Unsatisfactory»). А.М. Дмитриева называет основным отличием системы оценивания США от аналогичной в России – конфиденциальность. В школах США оценки учитель говорит приватно каждому школьнику, или же выставляет их на сайте школы, или в личном кабинете. Раз в полугодие табель успеваемости присылается домой. В США очень важны оценки для поступления в высшие заведения, для этого заводятся так называемые десятки успеваемости, которые рассчитываются по процентам успешности в обучении. Школьники, попадающие в первые 10% из лучших, награждаются грамотой High Honors, что сопоставимо с российским аттестатом с отличием. Вторая и третья десятка предполагает получение диплома Honors, остальные школьники получают о среднем образовании сертификат. В США учителя не вызывают родителей в школу для разговора о плохих оценках. Американские школы стараются воспитывать в детях активность и самостоятельность, способность осознавать свои поступки и отвечать за них. При вычислении итогового балла за год учитываются не только образовательные результаты, но и активность на уроках и частота их посещения. Например, если лентяй и прогульщик напишет заключительную контрольную работу на одинаковую оценку с трудолюбивым и дисциплинированным учеником, то годовая оценка для первого будет ниже в любом случае [6].

В других странах оценочная система варьируется от 6 баллов (Польша) до 100 баллов (Япония). В Великобритании доминирует оценка работы школьника в словесной форме, что дает характеристику школьника в наиболее развернутом и полном виде. Англичане оценивают отношение ученика к предмету, самостоятельность в ходе выполнения заданий, проявления креативности в обучении, активность – на занятиях и во внеурочный период. Такой документ подписывается двусторонне – учителем и учеником. В США применяется буквенная система оценок успеваемости, от «А» до «F» (последнее означает провал). Промежуточный уровень достигается прибавлением к оценке плюса или минуса. Средний балл рассчитывается в конце каждого учебного года. В Японии уровень знаний не оценивается индивидуально, а выставляется общий процент показанного классом качества знаний, после чего выводится средний балл для всего класса [7].

Влияние оценок на успехи детей в учебе и построение карьеры во взрослом периоде

По мнению Т.О. Гордеевой, односторонний характер оценивания в российской образовательной системе (когда оценивает только взрослый, педагог, с позиции сверху) вызывает у детей фрустрирующее переживание автономии, нарушения самооценки

в отношении собственных результатов обучения – это ведет к демотивации, возникновению пассивности и негативизма у школьников [8]. По данным Т.О. Гордеевой, использование оценок влияет так, что у ребенка подавляется внутренняя и идентифицированная мотивация, а растет, напротив, мотивация интроецированная и экстернальная (они отличаются чувством вины, влиянием должностования и строгого контроля, что, в конечном счете, ведет к переживанию страха и нарастанию амотивации). Оценкой фрустрируются у школьников базовые психологические потребности, дети начинают ощущать себя менее автономными и менее принятыми окружающими. Отметочная система оценивания приводит к тому, что у школьников зачастую снижается самооценка, доверие к окружающему, уменьшается уровень психологического благополучия. Слабоуспевающие дети начинают терять веру в себя. В дальнейшем и у старших школьников показатели настроения и самооценки колеблются от получаемых отметок. В целом хорошие оценки воспринимаются мерилем успешности, ценности как личности, ума – это характерно и для школьников, и для студентов [9].

Как пишет Н.Н. Никулина, самооценка школьника зависит от того, как оценивает его знания и умения учитель. Представления учителя, опредмеченные через оценивание, влияют на уверенность школьника в собственных силах, осмысление ребенком добившегося им результата, формируют его отношение к выявленным ошибкам в задании. Оценка может сыграть значимую роль в становлении процессов самооценки в личности, повлияв на отношение к себе человека уже в молодом и зрелом возрасте [10].

Исследование А.А. Трусова показало, что школьники-отличники и ударники имеют стабильно высокую самооценку [11]. От положительной оценки, как признания работы со стороны учителя, школьник получает мотивацию на повтор этого удачного опыта. При этом, учитель должен быть абсолютно уверен в том, что ребенок старался, выполняя задание, только при этих условиях школьник в дальнейшем может получить мотивацию на достижение учебных целей, а не мотивацию обратного свойства (амотивацию к учебе). При помощи оценки учитель способен помочь школьнику начать себя оценивать адекватно, зафиксировав в норме его самооценку, без возможностей для нее перехода в состояние завышения или занижения [11].

По данным Д.В. Катайкиной оценки влияют на состояние эмоциональной сферы школьников [12]. Фактор оценок воздействует на формирование «синдрома отличника», где целью личности становится получение только отличных оценок, а во взрослый период возникает стремление и потребность в одобрении своих действий окружающими, к постоянному пребыванию в социальном статусе «лучший». «Синдром отличника» влияет положительно на развитие карьеры, является ее стимулирующим фактором для личности, вместе

с тем, у носителя такого синдрома не только имеются невротоподобные состояния, но и, зачастую, наступает период предела в развитии карьеры, например, когда карьерный рост в конкретной организации достигает оптимума и движение по карьерной лестнице прекращается. Именно поэтому, по мнению Д.В. Катайкиной, ребенок нуждается в адекватной и объективной оценке, в отсутствии критики и сравнения его достижений с аналогичными успехами одноклассников [12].

Л. Суворова пишет, что «синдром отличника» имеет иную природу, чем перфекционизм. В отличие от перфекциониста, человек с синдромом отличника нуждается в большей степени не в результате, а в тотальном одобрении авторитетных для него коллег, людей. При этом сам результат может быть далек от идеала. «Синдром отличника» способен привести к росту в карьерном плане, но ведет к занижению самооценки [13].

К. Chamberlin в своем исследовании пришла к выводу, что остаются вопросы о влиянии систем оценок (как многоинтервального типа оценок «зачет/незачет» и повествовательной оценки) на мотивацию школьников [14]. Было выявлено, что оценки не повышают академическую мотивацию, а вместо этого растут показатели тревожности и избегания сложных курсов. Напротив, повествовательные оценки (с обоснованием и комментарием) поддерживали развитие основных психологических потребностей учащихся и повышали их мотивацию. Здесь включался механизм обратной связи, он способствовал возникновению и развитию межличностного доверия (между учителем и обучающимися, между школьниками одного класса). Многое зависит также от того, какую работу ищет бывший школьник во взрослом периоде: если она имеет академический характер (например, учитель, или профессор), то школьник, имевший высокие оценки, будет предпочтителен работодателю в сравнении со школьником, который учился плохо. Но и для последних тоже не все потеряно. Для большинства неакадемических вакансий рекрутерами оценивается, в основном, опыт выше, чем любые другие характеристики. Таким образом, по мнению К. Chamberlin, оценки не имеют абсолютного влияния на будущую карьеру [14].

Л.К. Мону Borkala пишет, что знания, полученные в период школьного образования, имеют большее влияние на успешность карьеры, чем оценки [15]. На примере индийской системы образования, автор называет образование состоянием, в большей степени, образа жизни, чем гонки за оценками. В индийской системе образования оценивание строится на том, сколько информации ученик может запомнить и воспроизвести на бумаге. Вместе с тем, в развивающейся индийской промышленности, в том числе высокотехнологичных отраслях, карьерные возможности зависят от навыков, знаний и понимания бывших школьников, а не от цифр, которые написаны в табелях успеваемости. Обучение, обученность влияют на карьерный рост

больше, чем оценки. Искусство изучения дисциплины, получения знаний важнее, чем оценки, которые человек получил на экзамене. При хороших результатах обучения и высоких оценках человек изначально способен получить хороший карьерный старт, но настоящее испытание заключается в его развитии как личности, как профессионала, а это возможно только в том случае, если школьник получал знания по предмету – вне зависимости от того, высокие или низкие оценки у него были. Поэтому школьнику, мечтающему о блистательной карьере в будущем, следует делать акцент на получении знаний по предмету, а не на получении на экзамене дополнительных баллов. В карьере добьются больших успехов те из людей, которые могут и умеют применить на практике полученные в школьные годы знания, а оценки – это всего лишь цифры [15].

Заключение

Изучение влияния оценок на успешность учебы и дальнейшей карьеры во взрослом возрасте волнует много исследователей – как отечественных, так и зарубежных. Большинство из них солидарны во мнении о том, что оценка оказывает влияние на мотивацию к изучению предмета, академическую мотивацию – причем не всегда в положительном смысле. Нередко сами способности детей воспринимаются только в контексте получаемых ими оценок, что является само по себе травмирующим фактором для ребенка и может вести к скрытым формам его отвержения обществом, а также к формированию у него оппозиционного настроения в отношении школы. Успехи детей в обучении в большей степени зависят от их волевых проявлений (включая мотивированность) и уровня их самооценки, на которую также влияют в большей мере не оценки, а устные и письменные комментарии педагога, обоснования выбора и выставления той, или иной отметки.

Литература

1. Ефименко Ю.С. Современная система оценивания знаний. Научные исследования как основа инновационного развития. Самара; 2019:22–26.
2. Скопич Ю. Как в школе выставляют итоговые оценки. Особенности расчета для 9 и 11 классов. Режим доступа: <https://journal.tinkoff.ru/guide/school-grades/> (дата обращения: 23.07.2024).
3. Огорельцев П.А. Система оценивания образовательной деятельности учащихся: проблемы и историко-международная практика. Вопросы педагогики. 2020;4:177–181.
4. Галеева Н.Л. Оценивание качества образовательных результатов в современной школе: теория и практика. Москва; 2021:19–20.
5. Ильмурадова Э.Н. Особенности системы оценивания знаний школьников во Франции и в Туркменистане. Французский язык на пе-

рекрестке культур: актуальные вопросы и перспективы исследования. Витебск; 2020:84–86.

6. Дмитриева А.М. Сравнение системы оценивания знаний в России и США. Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы VIII международной научно-практической конференции. Москва; 2021:242–245.
7. Касаткина Н.С. Сравнительный анализ систем контроля и оценивания результатов обучения в России и за рубежом. Вестник ЮУрГГПУ. 2017;5:47–49.
8. Гордеева Т.О. Оценивание достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ. Вопросы образования. 2021;5:36–39.
9. Гордеева Т.О. От чего зависит желание младших школьников учиться? Структура предметной мотивации школьников, обучающихся в рамках разных образовательных систем. Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. 2019;4:25–34.
10. Никулина Н.Н. Взаимосвязь оценки учителя и самооценки младшего школьника. Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации. Пенза; 2020:198–200.
11. Трусов А.А. Воспитывающая функция оценки в жизни младшего школьника. Педагогика, психология, языкознание: социально-культурные парадигмы. Рязань; 2023:150–152.
12. Катайкина Д.В. Влияние школьных оценок на эмоциональное состояние детей подросткового возраста. Наука молодых – будущее России. Курск; 2023:56–57.
13. Суворова Л. О синдроме отличника: как его распознать, каковы последствия и как с ним можно справиться. Учительская газета. 2023; 7 марта:3–4.
14. Chamberlin K. The impact of grades on student motivation. SageJournals. 2018; 12:2–4.
15. Monu Borkala L.K. Great Marks Is Not a Measure of Your Success. Content Writer. 2021;9:41–43.

ASSESSMENT SYSTEMS OF SCHOOLCHILDREN IN DIFFERENT COUNTRIES AND THEIR IMPACT ON CHILDREN'S ACADEMIC SUCCESS AND FURTHER CAREER DEVELOPMENT IN ADULTHOOD

Trotsevskaya A.S.

Anna Trotsevskaya's Foreign Language Studio

Assessment has always been a significant component of schooling. The success of learning, in most cases, is determined by the grades of students. At the same time, there are a number of problems and contradictions related to the assessment of schoolchildren, this is typical for our country and for countries near and far abroad. The assessment systems of schoolchildren in different countries have significant qualitative and quantitative differences, accompanied by written and oral comments from the teacher in relation to the student. The question remains whether the real success in learning for a student is determined by the grades given for his achievements.

The topics of individualization of learning in its incompatibility (and even conflict) with the standardized assessment system are being updated again. Grades have an undoubted impact on the success of students in learning, primarily in the motivational and volitional sphere, increasing (or decreasing) academic motivation. In addition, grades affect the student's self-esteem, his place in the school team. In the course of the study, it was revealed that the grades of schoolchildren have little influence on further career development in general, but form the "excellent student syndrome" in particular. To a greater extent, the further career development will be influenced by the system of knowledge acquired at school, abilities and opportunities for their application in practice, rather than the assessment of a school certificate or a report card. The impact of grades on career growth is obvious only in positions providing for a high academic level of knowledge of a candidate for a specialty, while in other industries, manufacturing and high technologies, school grades, even at the stage of the initial interview with a recruiter, are not given a dominant role, which is confirmed by data from a number of studies.

Keywords: assessment, student, children's success, motivation, adult age, career growth.

References

1. Efimenko Yu.S. Modern system of knowledge assessment. Science-intensive research as a basis for innovative development. Samara; 2019: 22–26.
2. Skopich Yu. How final grades are given at school. Calculation features for grades 9 and 11. Access mode: <https://journal.tink-off.ru/guide/school-grades/> (accessed: 23.07.2024).
3. Ogoreltsev P.A. The system of assessing students' educational activities: problems and historical and international practice. Pedagogic issues. 2020; 4: 177–181.
4. Galeeva N.L. Assessing the quality of educational results in a modern school: theory and practice. Moscow; 2021: 19–20.
5. Ilmuradova E.N. Features of the system of assessing students' knowledge in France and Turkmenistan. French at the Crossroads of Cultures: Current Issues and Research Prospects. Vitebsk; 2020:84–86.
6. Dmitrieva AM Comparison of the Knowledge Assessment System in Russia and the USA. A Child in the Modern Educational Space of a Megalopolis: Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference. Moscow; 2021:242–245.
7. Kasatkina NS Comparative Analysis of Systems of Monitoring and Assessment of Learning Outcomes in Russia and Abroad. Bulletin of SUGHPU. 2017;5:47–49.
8. Gordeeva TO Assessment of Schoolchildren's Achievements in Traditional and Developmental Education Systems: Psychological and Pedagogical Analysis. Education Issues. 2021;5:36–39.
9. Gordeeva TO What Does the Desire of Primary School Students to Learn Depend on? The Structure of Subject Motivation of Schoolchildren Studying in Different Educational Systems. Bulletin of the Russian Foundation for Basic Research. 2019;4:25–34.
10. Nikulina N.N. The relationship between teacher assessment and self-esteem of primary school students. Education, upbringing and pedagogy: traditions, experience, innovations. Penza; 2020:198–200.
11. Trusov A.A. The educational function of assessment in the life of a primary school student. Pedagogy, psychology, linguistics: socio-cultural paradigms. Ryazan; 2023:150–152.
12. Kataykina D.V. The influence of school grades on the emotional state of adolescents. The science of the young is the future of Russia. Kursk; 2023:56–57.
13. Suvorova L. About the excellent student syndrome: how to recognize it, what are the consequences and how to cope with it. Teacher's newspaper. 2023; March 7:3–4.
14. Chamberlin K. The impact of grades on student motivation. SageJournals. 2018; 12:2–4.
15. Monu Borkala L.K. Great Marks Is Not a Measure of Your Success. Content Writer. 2021;9:41–43.

Выявление особенностей эквиритмического перевода англоязычной песни на русский язык (на материале песни «Is This It» группы «The Strokes»)

Васюк Вероника Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент высшей школы «Европейская лингвистика и межкультурная коммуникация», Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 009437@pnu.edu.ru

Майсс Марк Робертович,

бакалавр высшей школы «Европейская лингвистика и межкультурная коммуникация», Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 2020104393@pnu.edu.ru

В статье рассматриваются особенности эквиритмического перевода англоязычной песни на русский язык. В качестве примера для исследования приводится собственный перевод песни «IS THIS IT» группы «THE STROKES». Предлагаемый перевод подробно анализируется. Авторы выделяют ряд проблем и представляют собственные решения, которые способствуют максимально точному переводу песенного текста как с точки зрения сохранения смысла, содержания, так и с позиции сохранения ритма, рифмы и мелодии. Статья наглядно демонстрирует, что для того чтобы добиться эквивалентного перевода, переводчик должен учитывать все нюансы работы с песенным текстом и владеть не только лингвистическими знаниями, но и экстралингвистическими (музыкальный слух, чувство ритма и т.д.). Исследование представляет интерес для практики преподавания перевода.

Ключевые слова: песенный текст, перевод песен, переводческие трудности, переводческие трансформации, рифма, ритм.

Песня – это комплексное произведение, соединяющее вербальный (текст) и невербальный (музыкальный) компоненты, что позволяет ей воздействовать на слушателя сразу на нескольких уровнях, выполняя одновременно несколько функций. Среди основных функций можно перечислить следующие: развлекательная, поэтическая, эмотивная, коммуникативная, фатическая [3].

Однако большинством слушателей вербальный компонент песни рассматривается как менее существенный и зачастую не заслуживает внимания. Этим объясняется популярность песен на иностранных языках, в которых музыкальное оформление песни важнее, чем сам текст, который в большинстве своем остается для слушателей неизвестным [1].

В Интернете, конечно же, можно найти переводы популярных песен, однако, их нельзя назвать адекватными, поскольку их перевод осуществлен без учета музыкальной составляющей. Существуют также кавер-переводы, т.е. переведенные композиции, исполненные или записанные не автором оригинала. Чаще всего это кавер-группы, специализирующиеся именно на переделывании известных музыкальных произведений. Несмотря на это, подавляющее большинство иностранных композиций остаются непереуведенными и воспринимаются слушателями как набор мелодий, без информационной составляющей.

В то же время, не существует общепринятой методики перевода песенных текстов с целью исполнения под исходное музыкальное сопровождение, в связи с чем, исследование особенностей перевода песенного текста представляет научный интерес.

Цель работы – на материале песни «Is This It» в исполнении американской группы The Strokes – выявить особенности перевода песенного текста, учитывая комплексно (оригинальные) рифму, ритм и мелодию, и, опираясь на конкретный пример, предложить свои способы решения переводческих трудностей для достижения эквивалентного перевода.

Текст песни написан от первого лица, и речь идет о межличностных отношениях в современном обществе. Рассказчик погружен в свои собственные переживания об отношении людей друг к другу, поскольку, по его мнению, люди часто обманывают и используют окружающих для достижения личных целей. Однако автор повествования не противопоставляет себя этим людям, так как понимает, что ведет себя подобным образом. В связи с чем он и испытывает внутриличностный

конфликт из-за противоречия между своими убеждениями и реальными действиями [5].

Название песни может быть воспринято слушателями как риторический вопрос, – «Это ли то, к чему мы все стремимся?/ Так ли мы должны жить?» При этом отсутствие вопросительного знака приравнивает вопрос и к самому ответу.

Текст песни не изобилует большим количеством тропов. Действующие лица обозначаются лишь местоимениями (I, you, they, he), что несколько запутывает само повествование. Однако сюжет излагается таким образом, что заставляет слушателя вникнуть в описываемые события и самому интерпретировать сюжет.

Данная песня состоит из куплета, припева, второго куплета, бриджа и третьего куплета, полностью повторяющего первый. Проведем разбор песенного текста и предложим вариант перевода.

Вначале необходимо отметить, что при работе над переводом данного песенного текста основные усилия были направлены на передачу как

2 + 2 2 + 2 2 + 2 1 + 1 + 1 + 1
 I Can't you I see I'm I tryin'? I I don't even
 2 + 2 2 + 2 2 + 2 1 + 1 + 1 + 1
Like it I I just I lied to I get to your a- I
 2 + 2 2 + 2 2 + 2 1 + 1 + 1 + 1
partment, now I'm I stayin' I here just for a I
 2 + 2 2 + 2 2 + 2 1 + 1 + 1 + 1
 I While I I can't I think 'cause I I'm just way too I
 1
 I Tired

В процессе перевода сохранена оригинальная ритмика текста. Ритмический рисунок полностью совпадает в первых двух строках. Помимо этого, были добавлены дополнительные внутренние рифмы.

Стоит отметить, что рифма *лишь – видишь* сама по себе не является действительной, поскольку слово *лишь* рифмуется по мужскому типу, а *видишь* – по женскому. Однако в условиях данного песенного текста, интонация вокальной мелодии на слове *лишь* уходит вниз. Таким образом, ударным слогом является предшествующий *-врал*: *-врал лишь*, и оба слова рифмуются по женскому типу.

Рассмотрим как передано содержание повествования.

Как было сказано выше, в тексте первого куплета оригинальной песни описывается эмоциональное состояние рассказчика: «I'm tryin'», «I don't even like it», «I just lied», «I'm stayin'», «I can't think», «I'm just way to tired». В переводе это удалось сохранить и передать, применив разные приемы.

Сказуемые *trying* и *tired* были объединены в составное глагольное сказуемое «устал стараться». В переводимом тексте фраза «I'm tryin'» подразумевает, что сам герой, хотя ему это и чуждо, делает попытки жить по неписанным правилам современного общества. Фраза «I'm just way to tired» от-

¹ Здесь и далее приводится перевод, выполненный М.Р. Майссом

исходной формы текста, т.е. сохранение рифмы, ритмического рисунка, чтобы переводной текст подошел под оригинальную музыку, так и содержания, а именно эмоциональной и когнитивной информации, заложенной автором песни.

Ритмические характеристики текста будут рассматриваться с применением метрической системы [2].

Первый куплет повествует о личном недовольстве лирического героя той ситуацией, в которой он оказался («I don't even like it»). Ради физической близости он пошел на обман, завязав с девушкой «романтические» отношения («I just lied to get to your apartment»). Многократное повторение местоимения «I» подчеркивает личностные переживания рассказчика и его разочарование в современниках, которые легко завязывают отношения без обязательств («I'm just way too tired»).

Далее рассмотрим оригинальный текст [4] и проанализируем предлагаемый перевод¹:

2 + 2 2 + 2 2 + 2 1 + 1 + 1 + 1
 I I Как жел ты не I видишь, I я устал ста- I
 2 + 2 2 + 2 2 + 2 1 + 1 + 1 + 1
раться, I Я со- I врал лишь I чтобы ока- I
 2 + 2 2 + 2 2 + 2 1 + 1 + 1 + 1
заться I В твоей I спальне I и сижу не- I
 2 + 2 2 + 2 2 + 2 1 + 1 + 1 + 1
 I чальный, I пусто I в голо- I ве, я уxo- I
 1
 I жу

ражает его общее эмоциональное состояние. Это удалось сохранить в переводе при помощи перестановки слова *tired* из конца куплета в начало. Таким образом получилось, что образ усталости относится именно к стараниям влиться в общество. Несмотря на то что данная трансформация частично изменяет смысл исходного текста, перевод соответствует общей идее куплета.

Фраза «I don't even like it» была переведена прилагательным «печальный», что позволило сохранить идею разочарования и недовольства героя самим собой. В данном случае были применены перестановка (из начала куплета в середину) и прием модуляции.

При перестановке была утеряна причинно-следственная связь между «I'm trying» и «I don't like it», зато была сохранена ритмика перевода и эмоциональный фон разочарования. Модуляция была применена в соответствии со следующей логикой: он был опечален потому (следствие), что ему не нравились собственные действия (причина).

Фраза «I can't think» была переведена как «пусто в голове». В данном случае была использована лексико-грамматическая трансформация – простое предложение было переведено стертой метафорой с синонимичным значением.

Образ действия в предложении «I'm stayin'» был переведен словом «сижу». В данном случае была применена контекстуальная замена: прямое значение слова «сидеть» не является синонимом

слова «оставаться», однако в данном контексте оно было применено в значении схожим с фразой «сидеть дома» (быть дома, оставаться дома).

Ключевое предложение куплета «I just lied to get to your apartment» было переведено практически дословно, за исключением слова «apartment» (квартира), которое было передано при помощи конкретизации (спальня как часть квартиры), что позволило сохранить ритм оригинала, а также дополнительно подчеркнуть намерения героя.

Для достижения максимальной передачи содержания исходного текста некоторые объемные части были переведены практически пословно, поскольку русскоязычные эквиваленты соответствовали ритму оригинала. Интерес представляют следующие фразы: «I just lied to get to your apartment» и «Can't you see I'm tryin'». В ритмическом рисунке русского языка данные предложения «занимают больше места». Так, «Can't you see I'm tryin'» занимает три такта, в то время как перевод «Как же ты не видишь, я устал стараться» – пять; «I just lied to get to your apartment» занимает пять тактов,

2 + 2 2 + 2 2+2 1 + 1+1+1
I said they'd I give you I any I thing you ever I
2+2 2 + 2 2+2 1 +1 + 1+1
I wanted, I when they I lied, I I knew they were just I

2+2 2 + 2 2+2 1 + 1+1+1
I stable I children I tryin' I hard not to re- I
2+2 2+2 2+2 1+ 1+1 + 1
I lize I I was I sitting I right behind them I

Необходимо отметить, что мелодия второго куплета идентична мелодии первого. Единственным отличием является отсутствие во втором куплете последнего слога, заходящего на следующую структурную часть песни. В переводе последняя строка имеет на один слог меньше чем в исходном тексте, поскольку этот слог в переводе относится уже к бриджу песни. Но вокальной мелодии это не нарушает.

Проанализируем контекст второго куплета. В первой строке фразой «Said they'd give you anything you ever wanted» утверждается, что людям свойственно давать обещания, изначально зная, что они не будут их выполнять. В следующей строке это раскрывается подробнее: «When they lied I knew they were just stable...».

Далее лирический герой сравнивает взрослых людей с детьми, которые в силу своего возраста, не отвечают за свои поступки: «When they lied I knew they were just stable children / Trying hard not to realize / I was sitting right behind them». В третьей и четвертой строках лирический герой признает, что он сам относится к числу таких людей, хотя и пытался это отрицать.

Далее анализируем предлагаемый перевод. Первый смысловой отрезок «Said they'd give you anything you ever wanted» был передан максимально близко к исходному значению, с учетом того же количества тактов, что и в оригинале.

а перевод «Я соврал лишь чтобы оказаться в твоей спальне» – шесть. Таким образом, в контексте строгой ритмической структуры песенного текста можно говорить о растяжении переводческих единиц, что способствует как сохранению формы оригинала, так и его содержания.

Оба припева в песне состоят из трехкратного повторения названия композиции с отличающейся мелодикой и ритмикой.

Трехкратное повторение фразы «Is this it» является важным элементом текста – таким образом автор вопрошает у слушателя: «Это ли то, что мне нужно? Так ли я хочу жить?». Соответственно, при переводе необходимо учесть как исходное количество слогов, так и риторику самого вопроса. Вариантом перевода, подходящим под оба критерия, можно считать следующий перевод: «Как же так?». Получается, что автор как бы спрашивает: «Как же так получилось? Как мы докатились до такого?».

Предлагаемый перевод второго куплета также рассмотрим в совокупности с вокальной мелодией.

2+2 2+2 2 + 2 1 + 1+1+1
Юбе-лщали лвсе что! только поже-л
2+2 2 + 2 2+2 1 + 1+1+1
лаешь, I словно I дети, I не краснеют I

2+2 2 + 2 2+2 1+1 + 1+1
Идаже Iхоть пы-лтался I я не вспоми- I
2 + 2 2+2 2+2 1+1+1
Инать но I одной I крови I с ними мы I

Лексемы «сказать» и «дать» были объединены в одну – «обещать», то есть «сказать, что что-то дам». Данная лексическая трансформация позволила добиться большей лаконичности перевода, при этом полностью соответствует исходной теме ложных обещаний. В переводе была применена грамматическая трансформация. Исполнителями действия «обещать» являются абстрактные «они», это местоимение подразумевает общество. Благодаря флективности русского языка удалось лаконично передать смысл через слово «обещали», которое содержит в себе граммы третьего лица, множественного числа. Это также относиться и к переводу «...[give] you [anything] you [ever] wanted»: «захочешь». Слово «ever» в исходном предложении выступает в роли не наречия «когда-либо», а частицы, служащей для усиления: «вообще все, что ты захочешь». Это усиление было передано словом «только», также выступающим в роли усилительного союза.

Следующий отрезок «When they lied I knew they were just stable children» был переведен с полной заменой структуры. Вначале были выделены основные идеи: обещания людей – ложь (they lied), они безответственны как дети (they were just children) и такое поведение постоянно (stable). Далее переводилось не столько само предложение, сколько представленные в нем идеи. Безответственность была передана тем же самым образом, но при помощи другого стилистического приема: вместо

сравнения использована метафора. Действие, обозначенного глаголом «лгать», для большей художественности текста, было переведено при помощи фразеологизма «врать и не краснеть». Распространенность данного выражения позволила опустить слово «врать» и оставить только вторую образную часть. Таким образом перевод удалось сделать короче исходной строки (четыре такта вместо пяти), что позволило увеличить количество тактов для дальнейшей работы.

Третью и четвертую строки можно объединить в один смысловой отрезок «Trying hard not to realize I was sitting right behind them». Здесь автор достаточно четко выражает мысль. Использование метафорической фразы «I was sitting right behind them» позволило автору передать идею, что ему тоже свойственно давать ложные обещания: «Я сижу прямо за ними, вместе с ними = я отношусь к их числу». При переводе данного отрезка также было использовано несколько переводческих трансформаций. Глагол «realize» был переведен как «вспоминать». В данном случае была применена контекстуальная лексическая замена. Слово «realize» имеет значение «осознавать, понимать». Передача слова словами-эквивалентами из русского языка, без нарушения ритма текста, была возможной. Например, «пы- |тался | я не по- | нима- |ть» или с опущением местоимения «пы- |тался |не осозна- |вать», однако, применение данных глаголов в отрицательной конструкции обладает слабой сочетаемостью – человек обычно пытается осознать или понять, а не наоборот. Глагол

«вспоминать» же часто применяется как в утвердительных, так и в отрицательных конструкциях. Слова «понимать» и «вспоминать» не являются синонимами, но в данном контексте слово «realize» используется скорее в общем значении мыслительной активности, которую можно описать как глаголом «понимать», так и глаголом «вспоминать».

Фразу «I was sitting right behind them» возможно было передать в схожей форме средствами русского языка, например, «Я сидел вместе с ними», однако такой вариант перевода сложно подстроить под ритм исходного текста даже с перестановками, а ее метафоричность теряется при дословном переводе. Использование распространенного в русском языке выражения «Мы с тобой одной крови» с схожим значением позволило не нарушить ритм текста и облегчить восприятие образности. Хотя данное выражение и имеет скорее положительное значение (одной крови = близки по духу), негативное отношение автора к данной схожести уже было обозначено тем, что он «пытается не вспоминать» об этом. Нарушение прямого порядка слов было использовано во избежание нарушения мелодии при вокальном исполнении, где важным явилось ударение в словах – при прямом порядке слов получилось бы «мы с ними одной крови».

Бридж в песне отличается от припева по мелодике и ритмике пения – он состоит из повторяющихся и одинаковых по ритму элементов. Рассмотрим ритмический рисунок, разделив текст на вышеупомянутые повторяющиеся элементы:

1 + 1 + 1 + 1 -
I Dear, can't you se-le?
1 1 + 1 + 1 + 1 -
It's I them, it's not mel -e
1 1 + 1 + 1 + 1 -
We're I not enemi- l-es,
1 1 + 1 + 1 + 1 -
Wel just disagre- le
1 1 + 1 + 1 + 1 -
If I was like hi- lim,
1 1 + 1 + 1 + 1 -
All I pissed in this ba- l ar
1 1 + 1 + 1 + 1 -
Hel changes his mi- lind,
1 1 + 1 + 1 + 1 + 1
Says I went too fa- lar. (Well,)
1 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1
We I all disagre- l e, I think we I
1 + 1 + 1 + 1 2 -
I should disagree- l e, yeah

1 1 + 1 + 1 + 1 -
Все I это они- l и
1 1 + 1 + 1 + 1 + 1 -
Я I здесь не при че- l ем
1 1 + 1 + 1 + 1 + 1 -
Нет, I мы не враги- l и,
1 1 + 1 + 1 + 1 + 1 -
Лишь I спорим о все- l ем
1 1 + 1 + 1 + 1 -
Но I если как о- l он
1 1 + 1 + 1 + 1 + 1 -
Я I вдруг разозлю- l юсь
1 1 + 1 + 1 + 1 + 1 -
У- l мерит свой пы- l ыл
1 1 + 1 + 1 + 1 + 1
«Ты I погорячи- l ился»
1 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1
Мы I спорим о все- l ем нам стоит I
1 + 1 + 1 + 1 2 -
Испорить о все- l ем, да

Все ритмические отрезки, кроме первого и последнего, начинаются с затакта. Практически все ритмические отрезки заканчиваются протягиванием последнего гласного без ориентации на моры (помечено символом «-»). Исключением является восьмой отрезок. В записанной версии песни в данном моменте произносится междометие «well», подчеркивающее, что дальнейшие слова – ремарка, своеобразный вывод, обобщающий все сказанное до это-

го. Однако при исполнении песни группой «вживую», слово «well» не произносится, и в строке «Says I went too far» последний слог также протягивается. Таким образом, сохранение междометия в переводе можно считать необязательным, а оба варианта ритмической составляющей (с протягиванием последнего гласного и без) являются валидными.

В отличие от куплетов, в бридже присутствует большое количество рифм.

Разберем содержание бриджа. Бридж начинается с обращения «Dear» из-за чего можно предположить, что лирический герой снова обращается к девушке, упомянутой в первом куплете. На это также указывает вопрос «Can't you see?», с которого начинается первый куплет. Далее автор в очередной раз противопоставляет себя людям вокруг него и утверждает, что причиной его разочарования не является он сам. Можно предположить, что таким образом он пытается оправдать свое поведение. Следующей фразой «We're not enemies, we just disagree» автор вводит новую идею – он не считает поведение окружающих неправильным. Любой человек, как и он сам, следует своим убеждениям и делает то, что считает нужным. Начиная со строчки «If I was like him...» автор затрагивает новую тему. Описывая гипотетическую ситуацию в баре, он демонстрирует столкновение жизненных убеждений: «Если бы я в ответ на критику от другого человека начал пытаться убедить его, что моя точка зрения правильная, он бы посчитал это агрессивным». Этим автор вероятно хочет донести, что не следует пытаться навязывать другим свое мнение. Вместо этого, стоит ценить как свою, так и чужую индивидуальность. Данная идея подтверждается заключительной строчкой: «We should disagree».

При переводе обращение «Dear, can't you see?» было опущено, поскольку не удалось подобрать эквивалент к предложению «It's them, it's not me», который бы уместился в то же количество тактов. Данный прием позволил растянуть вторую строку на две. Таким образом при переводе был сохранен вокальный рисунок исходного текста и идея оправдания автором своих действий, но было утеряно, что это обращение к девушке. Данное опущение можно считать допустимым в упомянутом контексте.

Слово «disagree» было переведено при помощи контекстуальной лексической замены как «спорить». Прямым эквивалентом в данном случае будет «быть несогласным, не соглашаться». Глагол «спорить» не является синонимичным, однако он, как и глагол «disagree», предполагает наличие противоположных мнений, а это и имеется в виду в исходном тексте.

В предложении «Нет, мы не враги, лишь спорим о всем» была намеренно допущена ошибка в применении предлога (с односложными словами должен использоваться предлог «обо»). Предлог «о» был выбран с целью сохранения исходного числа слогов в строке.

Рифма в четырех первых ритмических элементах также была сохранена, однако был применен другой тип рифмовки. В оригинале последовательная, а в переводе – перекрестная.

Поскольку следующие четыре ритмических отрезка формируют одно предложение, рассмотрим их комплексно. В исходном тексте фактически используется предложение второго условного типа «If I was like him..., (then) he changes his mind...».

Данный фрагмент был также переведен условным предложением.

В переводе была опущена локация, в которой происходит гипотетическая ситуация – бар. Локация, в которой происходит гипотетическая ситуация в исходном тексте, не имеет большого значения для передачи конкретной идеи текста. При переводе было принято решение опустить данный элемент.

При переводе строки «He changes his mind» была применена комплексная лексическая трансформация, а именно модуляция. Прямым переводом фразеологизма «to change one's mind» является «передумать». В переведенном тексте глагол в предложении должен стоять в форме третьего лица единственного числа будущего времени. Однако из-за мелодии ударение в таком случае будет звучать неестественно – «перѣдумает». В исходном тексте «change his mind» (передумать) относится к «pissed» т.е. «он был зол, но поменял свое отношение/ сменил на противоположное = успокоился». Исходя из этого, для перевода фразы можно использовать эквиваленты, синонимичные слову «успокоиться». Было подобрано устойчивое выражение «умерить пыл».

В процессе работы над строкой «Says I went too far» были применены опущение и контекстуальная замена. Опущен был глагол «says», маркирующий косвенную речь. Само же высказывание «went too far» имеет дословный эквивалент в русском языке – «зашел слишком далеко», но он состоит из семи слогов, что делает его использование невозможным. В качестве эквивалента для данного контекста был подобран синонимичный глагол «погорячиться».

Итак, по результатам проведенной работы можно сделать следующие выводы.

Интерпретация не только всего текста в целом, но и каждой отдельной строки, каждого структурного элемента при переводе позволяет сохранить и передать не только общую идею текста, но и содержание каждой строки.

Для подбора эквивалента переводчик может прибегать к переводческим трансформациям даже в том случае, когда пословный перевод точно передает содержание, поскольку этого может потребовать соблюдение рифмы и соответствие мелодии песни.

Как показала работа над песенным текстом различия в грамматике русского и английского языков создают трудность в процессе перевода, когда необходимо строго соблюдать деление строк на такты. В тех случаях, когда передача исходных конструкций в рамках строгой ритмики была невозможна, использовались грамматические трансформации. Флективность русского языка позволила опускать местоимения, занимавшие лишние слоги, при этом сохраняя обозначения лица, числа и рода в окончаниях глаголов, а нефиксированный порядок слов русского языка позволял свободно менять местами слова внутри строк

во избежание конфликтов вокальной мелодии с ударениями.

В рамках конкретно песенного текста также возможно предложить использовать способ растяжения переводческих единиц. Если один из языковых элементов текста важен для передачи содержания композиции, но в переводе он полностью не укладывается в исходные рамки тактов, ему можно уделить больше места (например, одну строку исходного текста перевести двумя). Однако в таком случае, придется прибегнуть к опущению части исходного текста, место которого в ритмическом рисунке перевода займет языковая единица, «растянутая» на большее количество слогов.

Литература

1. Никольская Г.В. Современный песенный текст как вид креолизованного текста //Приволжский научный вестник, 2014. – 3 с.
2. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика: Учеб. пособие/Вступ. статья Н.Д. Тамарченко; Комм. С.Н. Бройтмана при участии Н.Д. Тамарченко. – М.: Аспект Пресс, 1999.–334с.
3. Янченко Я.М. Лингвистический аспект исследований песенного дискурса: актуальность и многоаспектность //Мир науки. Социология, филология, культурология, 2019 № 4, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/29FLSK419.pdf> (дата обращения: 25.07.2024).
4. The Strokes – Is This It Lyrics [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://genius.com/The-strokes-is-this-it-lyrics> (дата обращения: 22.07.2024)
5. The Strokes – Song Meanings and Facts [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [https://www.songmeaningsandfacts.com/is-this-it-by-the-strokes-lyrics-meaning-the-quintessential-](https://www.songmeaningsandfacts.com/is-this-it-by-the-strokes-lyrics-meaning-the-quintessential-anthem-of-millennial-disenchantment/)

anthem-of-millennial-disenchantment/ (дата обращения: 22.07.2024)

PECULIARITIES OF THE EQUIRHYTHMIC TRANSLATION OF AN ENGLISH-LANGUAGE SONG INTO RUSSIAN (BASED ON THE SONG “IS THIS IT” BY THE STROKES)

Vasyuk V.V., Maiss M.R.
Pacific National University

The article discusses the features of the equirhythmic translation of an English-language song into Russian. The song “IS THIS IT” by THE STROKES and its translation are under the study. The proposed translation is analyzed in detail. The authors identify a number of problems and offer their own solutions that allow the translation of the song text to be as accurate as possible both from the point of view of preserving meaning, content, and from the point of view of preserving rhythm, rhyme and melody. The article clearly demonstrates that in order to achieve an equivalent translation a translator must not only possess linguistic knowledge, but also take into account extralinguistic nuances (e.g. an ear for music, sense of rhythm, etc.). The study is of interest for the practice of teaching translation.

Keywords: song text, song translation, translation difficulties, translation transformations, rhyme, rhythm.

References

1. Nikolskaya G.V. Modern Song Text as a Kind of Creolized Text //Privolzhsky Scientific Bulletin, 2014. – 3 p.
2. Tomashevsky B.V. Theory of Literature. Poetics: Textbook/ Introduction article by N.D. Tamarchenko; Comment by S.N. Broitman with the participation of N.D. Tamarchenko. – М.: Aspect Press, 1999.–334с.
3. Yanchenko Ya.M. Linguistic Aspect of Song Discourse Research: Relevance and Versatility //The World of Science. Sociology, Philology, Cultural Studies, 2019 No.4, [Electronic resource]. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/29FLSK419.pdf> (date of access: 25.07.2024).
4. The Strokes – Is This It Lyrics [Electronic resource]. – URL: <https://genius.com/The-strokes-is-this-it-lyrics> (date of access: 22.07.2024).
5. The Strokes – Song Meanings and Facts [Electronic resource]. – URL: <https://www.songmeaningsandfacts.com/is-this-it-by-the-strokes-lyrics-meaning-the-quintessential-anthem-of-millennial-disenchantment/> (date of access: 22.07.2024).

Исследование феномена лингвистической глобализации в китайском языке на основе нового практического курса китайского языка Лю Сюня

Елисева Ксения Сергеевна,

Старший преподаватель Омского государственного университета имени Ф.М. Достоевского, кафедра специальных иностранных языков
E-mail: eliseevak964@gmail.com

В статье рассматривается проблема «лингвистической глобализации», которая проявляется как интенсивный процесс заимствования англицизмов в китайский язык. Цель исследования – изучить природу заимствований в китайском языке, а предметом исследования являются английские заимствования в китайском языке. Особое внимание уделено тому, как англицизмы внедряются в китайскую разговорную культуру. В статье приведены примеры, выступающие в качестве иллюстрации основных видов заимствований в китайском языке, таких как фонетические, семантические и фонетико-семантические заимствования. В статье также отражена специфика заимствования лексической единицы одной языковой группы в другую языковую группу. Подчеркивается, что трудность возникает из-за нахождения в разных языковых группах и семьях, где нет родственных связей. Это вызывает необходимость адаптации заимствованных слов к фонетическим и грамматическим особенностям китайского языка.

Ключевые слова: лингвистическая глобализация, заимствования, иноязычная лексика, англицизмы, неологизмы, распространение английского языка.

Глобализация стала неотъемлемой частью современного мира. Это процесс расширения, углубления и ускорения международного сотрудничества, который затрагивает все аспекты нашей жизни, от экономики и политики до искусства и литературы. Одним из аспектов глобализации является лингвистическая глобализация, которая означает активное распространение английского языка и его растущее значение во всем мире. Продвижение американского бизнеса, развитие киноиндустрии и голливудской продукции, IT-технологий и их инструментов способствуют появлению англицизмов в речи. Некоторые области подвержены «изобилию» американизмов, среди них большинство определений маркетинга, менеджмента, компьютерных технологий, робототехники. Аналогичным образом частое распространение заимствованных слов можно наблюдать в сферах туризма, спорта, поп-музыки, кулинарии и моды. Лингвистическая глобализация оказывает значительное влияние на языки разных стран. В результате этого процесса происходит заимствование слов из одного языка в другой, что обогащает словарный запас и расширяет возможности языковой лексики. Однако это также может привести к утрате самобытности и уникальности некоторых языков.

В целом глобализация и ее лингвистический аспект – это сложный и многогранный процесс, оказывающий как позитивное, так и негативное влияние на языки и культуры разных стран. В данной статье описывается процесс изменения и инноваций мировых языков, особенно под влиянием глобализации и распространения английского языка. Это также подчеркивает интерес к изучению этого явления, особенно в неанглоязычном контексте китайского языка. Чтобы избежать недоразумений и путаницы в дальнейшем изложении и анализе, ознакомимся с основными понятиями. Заимствование – это процесс переноса лексической единицы одного языка в другой язык, происходящий в результате их языкового взаимодействия. Это могут быть слова, выражения, грамматические конструкции и другие элементы языка. Заимствования могут поступать из различных источников, включая английский. [6, дата обращения: 11.05.2024].

Англицизм – это слово или выражение, заимствованное из английского языка или созданное по его образцу. Англицизмы могут проникнуть в другие языки в результате культурного обмена, глобализации и других процессов. Они могут использоваться для обозначения новых поня-

тий, предметов или явлений, а также для придания речи определенного стиля или тона [7, Дата адресата: 11.05.2024]. Действительно, иноязычная лексика является одним из основных источников пополнения словарного запаса в любом языке. Особенно это касается глобализации, когда происходит активное взаимопроникновение разных культур и языков. Китайский язык демонстрирует подтверждение этого факта. За последние 20 лет в Китае зарегистрировано увеличение количества заимствованных слов из других языков, особенно из английского. Это связано с развитием международных отношений, расширением экономических связей и влиянием западной культуры. Важную роль в фиксации и изучении иноязычной лексики играют словари иностранных заимствований. Они помогают нам понять, как иностранные слова адаптируются к китайской грамматике и произношению и как они влияют на китайский язык и культуру. Однако следует отметить, что процесс заимствования иностранных слов должен быть осознанным и контролируемым. Важно сохранить самобытность и уникальность китайского языка без излишней «вестернизации». Китайский – один из самых распространенных языков в мире. Он имеет долгую историю и богатую культуру, что делает его уникальным и интересным для изучения. Однако, несмотря на активное проникновение английской лексики в китайский язык, существует ряд ученых, которые считают, что уникальность китайского языка препятствует проникновению иностранных заимствований в китайскую речевую культуру. Причины, препятствующие широкому использованию иностранных слов в китайском языке:

1) Иероглифы – основная форма письма в китайском языке. Это графические символы, каждый из которых представляет собой определенное понятие или звук. Это создает некоторые трудности для попадания иноязычной лексики в китайский язык. Иностранные слова обычно имеют фонетическую форму, которую сложно выразить иероглифами. Кроме того, иероглифы могут иметь несколько значений, что также усложняет процесс заимствования.

2) Фонологическая система китайского языка, характеризующаяся вокальной доминантой, возможностью создавать большой диапазон гласных звуков речевого аппарата, ограниченное количество слогов (1340 слогов, по данным «Нормативного словаря современного китайского языка от 2005 года»), делают китайский язык менее доступным для иноязычных заимствований.

3) Тонирование слогов: Китайцы используют тонирование, чтобы различать значения слов. Это значит, что одно и то же слово может иметь разное значение в зависимости от тона, с которым оно произносится. Это также затрудняет заимствование лексики из других языков, поскольку постоянно приходится сталкиваться с изменением звучания при передаче на китайский язык.

4) Семантическое значение слогового членения: в китайском языке каждый слог имеет особую смысловую нагрузку. Это еще больше усложняет процесс заимствования, поскольку иностранные слова приходится адаптировать к этой структуре.

Следует также отметить, что такие процессы современности, как интернационализация, глобализация и информатизация, влияют на объем иноязычных заимствований в китайском языке. Это обусловлено тем, что Китай – густонаселенная и быстро развивающаяся страна, активно действующая на международной арене и динамически обменивающаяся информацией с другими странами. В последнее время наблюдается активный рост числа заимствованных слов в китайском языке, анализируя и систематизируя данные, мы можем выделить источники иноязычной лексики:

1. Английский язык и американский английский. Большая часть иноязычной лексики относится именно к ним, что легко объяснить тем, что английский язык – язык международного общения, что представляет собой последствия колониальной политики Великобритании и рост влияния США.
2. Японский язык. Это второй по объему источник заимствований в китайском языке, обусловленный чрезвычайным влиянием Японии в 20 веке на внутренние дела Китая и миропорядок в регионе.
3. Другие языки Европы, Азии, Северной и Южной Америк. Эти языки также являются источниками китайских иностранных слов. Однако их влияние на китайский язык меньше, чем на английский и японский.

Примеры заимствований из разных языков:

- Английский и американский английский: 电脑 diànnǎo компьютер, 网站 wǎngzhàn веб-страница, 博客 bóké блог.
- Японский: 汉字 hànzi китайские иероглифы, 宅 zhái дом, 紫外线 zǐwàixiàn ультрафиолетовое излучение.
- Другие языки: 法律 fǎlǜ право (с французского), 巧克力 qiǎokèlì шоколад (с английского через французский). Заимствованные слова обогащают китайский язык, делая его более выразительным и точным. Однако чрезмерное использование заимствований может привести к утрате национальной самобытности и уникальности китайского языка. Поэтому важно соблюдать баланс между использованием заимствованных слов и китайских слов.

В китайской лексикологии принято выделять 4 основных способа передачи заимствований в китайский язык:

- 1) фонетический
- 2) семантический
- 3) Семантический
- 4) Аббревиатурный

При данном способе воспроизводится внешняя форма иноязычного слова. Специфичность фонетической структуры китайского языка накладывает определенные трудности для проведения заим-

ствования. За счёт того, что для носителя китайского языка актуальна формула 1 слог=1 иероглиф=несколько значений, то в процессе заимствования могут возникать ненужные семантические ассоциации, вызывая сложности как в произношении, так и в понимании той или иной заимствованной единицы. Этот процесс адаптации заимствований к фонетической системе китайского языка может включать изменение произношения, добавление или удаление звуков и изменение тональности. Это помогает сделать заимствованные слова более понятными и удобными для использования говорящими на китайском языке. Примеры фонетической адаптации:

1. Слово «джип» по-китайски произносится как 吉普 jípǔ. Здесь изменено произношение и добавлены звуки.
2. Слово «кофе» по-китайски произносится как 咖啡 kāfēi. В данном случае произошло изменение произношения.
3. Слово «отель» по-китайски произносится как 霍丹 huòdān. Здесь изменилось произношение, произошла замена одного звука на другой. Все представленные примеры показывают, как происходит фонетическая ассимиляция иностранных заимствований в китайском языке.

Полная фонетическая адаптация заимствований на китайский язык означает, что слово полностью соответствует фонетическим нормам китайского языка и произносится так же, как китайские слова. Например: 摩登 módēng – современный, 克瓦斯 kèwǎsī – квас, 坦克 tǎnkè – танк.

Неполная адаптация означает, что заимствованное слово частично сохраняет своё произношение, но адаптируется к нормам китайского языка. Например: 披亚诺 pīyànò – фортепиано, 阿司匹林 āsīpīlín – аспирин, 起尔 shǐ'ěr – диван, 皮夹克 píjiǎkè – кожаная куртка, куртка.

В случае частичной адаптации произношение заимствованного слова лишь частично соответствует звукам китайского языка, и слово может иметь специфическое звучание. Например: 伽必丹 jiābìdān – капитан, 吉他 jītā – гитара. Эти степени адаптации помогают понять, в какой степени заимствованное слово интегрировалось в китайский язык и приобрело характерные черты. Однако стоит отметить, что адаптация может быть сложной и многогранной, и не всегда можно четко определить, к какому типу она принадлежит.

Семантический метод (кальки) – один из основных способов пополнения лексики, при котором иностранные слова переводятся поморфемно на китайский язык, т.е. слог в таком сочетании несёт не просто фонетическую оболочку, но и передаёт определенное значение, которое в последствии, позволяет обобщить полученные значения и вывести третье, итоговое значение слова. Кальки делятся на два типа:

- Структурные кальки принимают внешнюю форму или образ иноязычного слова и обеспечивают дословный перевод его составных элементов. Например: 才力 cáilì «сила таланта» 意志力

yìzhìlì «сила воли», 武力 wǔlì «вооруженные силы».

- Этимологические кальки этимологизируются с помощью толкового перевода. Например: 打印机 dǎyīnjī «принтер», 望远镜 wàngyuǎnjìng «бинокль». Эти примеры показывают, как китайские иероглифы используются для передачи значения иностранных слов. Всё это позволяет обогатить китайский язык новыми понятиями и терминами, сохранив при этом свою уникальность и самобытность.

Далее следует отметить специфику перевода аббревиатур, – коротких имен, состоящих из начальных букв слов, составляющих полное наименование. Их используют для удобства и экономии места при написании или произнесении организаций, учреждений, программ и т.д. [2, С. 214] Сокращения могут быть буквенными (состоящими из первых букв каждого слова) или слоговыми (образованными из начальных слогов слов). Например, БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Индия, Китай, ЮАР) – группа из пяти быстро развивающихся стран: Бразилия, Россия, Индия, Китай, ЮАР пишется по-китайски как 金砖国家, что можно перевести как «страны-кирпичи» или «страны блока». Это название отражает идею о том, что страны БРИКС являются крупными и влиятельными игроками на мировой арене, похожие на кирпичи, составляющие фундамент здания, с учетом его уникальности и индивидуальности. Частичный перевод или полукалька – это слово или выражение, частично заимствованное из другого языка и частично переведенное на язык-реципиент. В случае с китайским языком полукальки образуются путем заимствования части звука слова из английского и перевода остальной части на китайский. Это создает новое слово, которое отражает значение исходного иностранного слова, но адаптировано к китайской культуре и языку. Это может быть проиллюстрировано следующими примерами: 呼啦圈 hūlāquān – хула-хуп; 因特网 yīntèwǎng – Интернет; 文化休克 wénhuà xiūkè – культурный шок; 水上芭蕾 shuǐshàng bālěi – водный балет. Полукалька позволяет китайскому языку адаптироваться к новым понятиям и явлениям, сохраняя при этом свою уникальность. Заимствования в китайском языке являются результатом взаимодействия с другими культурами и языками. Они отражают изменения в обществе, экономике и технологиях. Становится ясно, что причинами заимствований являются глобализация, технологическое развитие, расширение международных контактов и потребность в новых условиях. Заимствованные слова можно адаптировать к китайскому языку или использовать в исходной форме. Адаптация может включать изменение произношения, значения или грамматической формы слова. Это позволяет заимствованным словам интегрироваться в китайский язык и стать его частью [2, С. 117].

У лингвистов разные мнения по поводу заимствований. Некоторые считают, что они призваны обогатить и разнообразить язык, повышая его вы-

разительность. Другие полагают, что заимствования могут привести к утрате уникальности языка и его культурной самобытности. [4, С. 147] Важно найти баланс между сохранением национальной идентичности и использованием заимствованных слов для общения с внешним миром. Это позволит сохранить культурное наследие и в то же время адаптироваться к изменениям в мире. Для этого необходимо изучить и проанализировать заимствованные слова и разработать стратегии их адаптации и использования. Это позволит обеспечить равновесие между традициями и инновациями в китайском языке. Активное привлечение английских заимствований в китайском языке действительно может свидетельствовать о том, что этот процесс набирает обороты и будет актуален еще долгое время. Однако для более точного анализа необходимо учитывать множество факторов, таких как:

1. Причины заимствований: почему именно английский язык становится источником заимствований? Это может быть вызвано глобализацией, технологическим прогрессом, культурными влияниями и другими факторами.

2. Объем и характер заимствований: какие именно слова и выражения заимствованы из английского языка? Это могут быть технические термины, модные словечки, культурные концепции и т.д.

3. Влияние на китайский язык: Как именно английские заимствования влияют на китайский язык? Они могут обогатить его словарный запас, изменить его грамматическую структуру или повлиять на его произношение.

4. Отношение носителей китайского языка к заимствованиям: как носители китайского языка относятся к английским заимствованиям? Некоторые могут полагать, что они необходимы для общения в современном мире, другие – что они угрожают чистоте родного языка.

5. Тенденции развития: Как будет развиваться процесс изучения английского языка в будущем? Этот процесс может замедлиться, если носители китайского языка начнут более активно использовать свои ресурсы для создания новых слов и выражений. Или это может продолжаться, если английский продолжит оставаться основным языком международного общения. В любом случае процесс заимствования английского языка является закономерным результатом языкового взаимодействия в условиях глобализации и культурного обмена. В этом нет ничего нового или необычного, но его интенсивность и масштаб могут вызвать некоторую обеспокоенность у некоторых говорящих на китайском языке.

Для исследования мы выбрали 262 лексические единицы из словаря УМК «НПКЯ» 1 2 том. При анализе установлено, что 72% заимствованных слов относятся к фонетическому способу заимствования, что находит подтверждение в исследованиях, как отечественных ученых, так и зарубежных, считающих, что фонетический способ являет-

ся основным способом заимствования английской лексики в китайском языке, предполагающий перенос звучания иностранного слова. Это означает, что из-за фонетической системы китайского языка заимствованное слово фонетически адаптируется по нормам китайского языка, но степень фонетической адаптации не будет одинаковой в зависимости от полной или частичной адаптации заимствованного слова. Далее, 22% заимствований относятся к полукальке, этот способ проявляется в том, что первая часть слова является фонетическим подражанием заимствованного слова, а вторая часть – дословным переводом второй части заимствованного слова. К семантическому способу относится 5% заимствований. При этом способе используются оригинальные китайские иероглифы, чтобы передать значение английского слова. С помощью семантического способа, английские слова активно заимствуются в компьютерной и общественной жизни. Например, e-book в китайском выглядит как 电子书 diànzǐshū, где 电子 – электронный 书 – книга; deep web по-китайски будет 深网, где 深 – недоступный 网 – сеть.

Комплексный анализ способов перевода выявил отсутствие слов, заимствованных аббревиатурой, это связано с тем, что аббревиатура используется для обозначения структур сфер деловой и политической жизни, которые не входят в темы изучения китайского языка на этапе обучения НПКЯ том 1,2. В ходе работы установлено, что источником слов, заимствованных из английского языка, являются области, связанные с развитием экономики, информационных технологий, социальной сферы. Это позволяет расширить свои знания по словообразованию и этимологии (происхождению) слов, что еще больше облегчает работу по переводу и углубляет общие знания языка. Особенностью китайского иероглифа является его зависимость от контекста, так как один иероглиф может иметь несколько значений, и мы подбираем нужное нам значение исходя из контекста. Это усложняет наше понимание заимствованного слова, записанного иероглификой. Поэтому нередко заимствования образуются фонетически, что позволяет включить заимствованное слово в лексическую систему китайского языка и облегчает китайским пользователям понимание значения нового слова (табл. 1).

Таблица 1

Еда			
Иероглиф	Транскрипция	Перевод	Способ заимствования
可可	kěkè	Какао	Фонетический
咖啡	kāfēi	Кофе	Фонетический
冰淇淋	bīngqílín	Мороженое	Полукалька
柠檬	níngméng	Лимон	Семантический
玛芬	mǎfēn	Кекс	Фонетический

Еда			
Иероглиф	Транскрипция	Перевод	Способ заимствования
派	pài	Пирог	Фонетический
披萨 / 比萨	pīsa/bīsa	Пицца	Фонетический
布丁	bùdīng	Пудинг	Фонетический
三文鱼	sānwényú	Лосось	Полукалька
沙丁鱼	shādīngyú	Сардина	Полукалька
三明治	sānmíngzhì	Сэндвичи	Фонетический
士多啤梨	shìduōpílí	Клубника	Фонетический
太妃糖	tàifēitáng	Ириска	Полукалька
土司	tǔsī	Тост	Фонетический
吞拿鱼	tūnnáyú	Тунец	Полукалька
优格	yōugé	Йогурт	Фонетический
维他命	wéitāmìng	Витамин	Фонетический

Искусство и развлечение			
Иероглиф	Транскрипция	Перевод	Вид заимствования
布鲁斯	bùlǔsī	Блюз	Фонетический
波莱罗	bōláilúo	Болеро	Фонетический
蹦极	bèngjí	Прыжки с Тарзанки	Полукалька
嘉年华	jiāniánhuá	Карнавал	Полукалька
卡通	kǎtōng	Мультфильм	Фонетический
恰恰舞	qiàqiàwǔ	Ча-ча	Полукалька
迪斯科	dísīkē	Дискотека	Фонетический
多米诺	duōmīnuò	Домино	Фонетический
范特西	fàntèxī	Фантазия	Фонетический
高卡车	gāokǎchē	Карт	Полукалька
高尔夫	gāo'ěrfū	Гольф	Фонетический
吉他	jítā	Гитара	Фонетический
马拉松	mǎlāsōng	Марафон	Фонетический
迷因	míyīn	Мем	Фонетический
模特儿	móter	Модель	Фонетический
蒙太奇	méngtàiqí	Монтаж(-фильм)	Фонетический
扑克	pūkè	Покер	Фонетический
探戈	tàngē	Танго	Фонетический
保龄球	bǎolíngqiú	Боулинг (с десятью кеглями)	Полукалька
华尔兹	huá'ěrzī wǔ	Вальс	Полукалька
瑜伽	yújiā	Йога	Фонетический

Одежда			
Иероглиф	Транскрипция	Перевод	Вид заимствования
夹克	jiākè	Куртка	Фонетический
卡其	kǎqí	Хаки	Фонетический
派克大衣	pàikè dàyī	Парка	Полукалька

Одежда			
Иероглиф	Транскрипция	Перевод	Вид заимствования
T恤	tīxù	Футболка	Полукалька
雪纺	xiěfǎng	Шифон	Фонетический
Транспорт			
Иероглиф	Транскрипция	Перевод	Вид заимствования
巴士	bāshì	Автобус	Фонетический
吉普车	jípǔchē	Джип	Полукалька
摩托车	mótuōchē	Мотоцикл	Полукалька
皮卡	píkǎ	Пикап	Фонетический
速克达	sùkèdá	Скутер	Фонетический
坦克	tǎnkè	Танк	Фонетический
的士	dīshì	Такси	Фонетический

Китайский язык относится к языкам изолированного типа, а это означает, что распространение иноязычной лексики затруднено. Это связано с тем, что в китайском языке используется иероглифическая письменность, отличающаяся значительно большим числом знаков от алфавитной письменности. В китайском языке каждый слог передается отдельным иероглифом, для записи слова требуется столько иероглифов, сколько слогов. Существует около 400 слогов, отличающихся звуковым составом, наличие тонов увеличивает это количество в 4 раза, а количество разных морфем во много раз больше за счёт такого явления как омонимия. Поэтому заимствование слов из других языков – сложный и трудоемкий процесс.

Однако процесс заимствований находится в непрерывном развитии и будет развиваться дальше, поскольку английский язык со временем только укрепляет свои позиции на международной арене. Английский является основным языком международного общения и его влияние на другие языки становится все более заметным.

Таким образом, несмотря на сложность процесса заимствования в китайском языке, он продолжает развиваться и адаптироваться к меняющимся обстоятельствам. Это позволяет китайскому языку оставаться актуальным и современным, сохраняя при этом свою уникальность и самобытность. Исследование проблемы «лингвистической глобализации» позволяет сделать вывод, что процесс заимствований в китайском языке сложен и многогранен. Он отражает влияние английского языка на другие мировые языки и демонстрирует процессы межкультурного общения и обмена информацией. Результаты исследования могут быть полезны для дальнейших исследований процессов заимствования и адаптации иностранных слов в разных языках мира. Они также могут способствовать более глубокому пониманию процессов языковой глобализации и их влияния на развитие языков и культур.

Литература

1. Ши Сявей, Лиу Сюн, Ван Гоцин, Чай Тяньшу, Лю Юнхун, Лю Вэньфэй, Е.В. Сирко. Новый практический курс китайского языка. Пекин: Пекинская типография Синьфэн, 2008.
2. Хуан Хэцзин. Заимствованные понятийные слова китайского языка//Вестник образования слов китайского языка. 1995 № 7.
3. Щичко В.Ф. Китайский язык. Теория и практика перевода. М.: Восточная книга, 2010.
4. Задоевко Т.П., Хуан Шуин. Начальный курс китайского языка. М.: Восточная книга, 2019
5. Иванов В.В. Терминология и заимствования в современном китайском языке. М.: Наука, 1973
6. Кленин И.Д., Щичко В.Ф. Лексикология китайского языка. М.: Восточная книга, 2013
7. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс].- Режим доступа: <https://gufo.me/dict/bes/ЗАИМСТВОВАНИЕ> Дата обращения: 11.05.2024
8. Однотомный толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [Электронный ресурс].- Режим доступа: <https://gufo.me/dict/ozhegov?ysclid=lnwpc2j6vv791722699> Дата обращения: 11.05.2024

RESEARCH OF THE PHENOMENON OF LINGUISTIC GLOBALIZATION IN THE CHINESE LANGUAGE BASED ON LIU XUN'S EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEX "NEW PRACTICAL COURSE OF THE CHINESE LANGUAGE"

Eliseeva K.S.

Omsk State University named after F.M. Dostoevsky

The article deals with the problem of "linguistic globalization", which is expressed in the intensive process of borrowing Anglicisms into Chinese. The purpose of this study is to explore the nature of loan-words in Chinese, and the subject of the study is English-language loan-words in Chinese.

Particular attention is paid to the ways of transmitting Anglicisms to the speech culture of China. The article provides a sufficient number of examples illustrating the main methods of appearing loan-words in Chinese: phonetic borrowing, semantic borrowing and phonetic-semantic borrowing.

The article also reflects the specifics of transferring a lexical unit of one language group to another language group. It is noted that difficulties arise due to their location in different language groups and families that do not have any kinship ties. This leads to the need to adapt loan-words to the phonetic and grammatical features of Chinese.

Keywords: linguistic globalization, borrowings, foreign language vocabulary, Anglicisms, neologisms, spread of the English language.

References

1. Shi Xiawei, Liu Xiong, Wang Guoqing, Chai Tianshu, Liu Yonghong, Liu Wenfei, E.V. Sirko. New practical Chinese language course. Beijing: Beijing Xinfeng Printing House, 2008.
2. Huang Hejing. Conceptual loan-words of the Chinese language // Bulletin of the formation of words in the Chinese language. 1995 No. 7.
3. Schichko V.F. Chinese. Theory and practice of translation. M.: Eastern Book, 2010.
4. Zadoenko T. P., Huang Shuyin. Basic Course of the Chinese Language. M.: Eastern Book, 2019.
5. Ivanov V.V. Terminology and loan-words in modern Chinese. M.: Science, 1973
6. Klenin I.D., Shhichko V.F. Lexicology of the Chinese language. M.: Oriental Book, 2013
7. The Great Encyclopedic Dictionary [Electronic resource]. – Access mode: <https://gufo.me/dict/bes/> Date of access: 05.11.2024
8. The one-volume explanatory dictionary of the Russian language by S.I. Ozhegov and N.Y. Shvedova [Electronic resource]. – Access mode: <https://gufo.me/dict/ozhegov?ysclid=lnwpc2j6vv791722699> Date of access: 05.11.2024

Инолингвокультурный субстрат в составе тематических групп в транслингвальной литературе

Ефремова Галина Александровна,

старший преподаватель, Высшая школа социальных и политических наук, Институт социально-политических технологий и коммуникаций, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 010792@pnu.edu.ru

Цель данной работы – определить тематические группы инолингвокультурного субстрата (ИЛКС) в транслингвальном произведении. В работе автор выявляет примеры инолингвокультурного субстрата на материале художественного произведения, созданного американским писателем-билингвом советского происхождения Гари Штейнгартом, и компонует их в тематические группы. В *задачи* данного исследования входит систематизация примеров иноязычных субстратных единиц и формирование тематических групп ИЛКС по анализируемому произведению. *Научная новизна* исследования состоит в том, что впервые на материале анализируемого транслингвального произведения была предпринята попытка создать тематические группы иноязычных субстратных единиц. В *результате* исследования установлено, что формирование тематических групп ИЛКС в транслингвальном произведении зависит от его идейной составляющей. Подробное изучение единиц ИЛКС может помочь читателю глубже понять произведение и заключенную в нем подтекстовую информацию, а также неповторимый авторский стиль писателя-билингва.

Ключевые слова: инолингвокультурный субстрат, писатель-билингв, билингвизм, транслингвальное произведение, художественный текст, тематическая группа.

Метод интерполяции иноязычных слов, более крупных лексических единиц и даже целых текстовых отрывков в ткань художественного произведения – прием широко используемый писателями-билингвами. Художественные тексты, написанные двуязычными писателями – литературный феномен, получивший широкое распространение в XX веке ввиду увеличения межязыковых и межкультурных контактов.

Двуязычие в научной среде обозначается термином билингвизм, под которым понимается «психический механизм..., позволяющий... воспроизводить и порождать речевые произведения, следовательно принадлежащие двум языковым системам» [2, с. 134]. Соответственно, писатели-билингвы – это авторы, которые создают художественные тексты на втором, неродном для них языке, например, Дж. Конрад, Д. Джойс, С. Беккет, В. Набоков, П. Целан, А. Кристоф, Г. Штейнгарт и другие.

Особое внимание современной лингвистики к транслингвальному художественному тексту как к результату речемыслительной деятельности писателя-билингва указывает на **актуальность** исследования. Необходимость расширения лингвистических исследований, посвященных изучению билингвизма и того влияния, которое данный феномен оказывает на художественный текст, как на результат литературно-творческой деятельности писателя-билингва, также обуславливает актуальность проводимого исследования.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили теории, базовые положения, понятия и термины, разработанные в рамках изучения: языковых контактов (Вайнрайх, 1979; Хауген, 1979; Качру, 1983; Прошина, 2017); билингвизма и межкультурной коммуникации (Аврорин, 1972; Арутюнов, 1978; Кабакчи, 2008; 2011); языковой картины мира (Караулов, 2010); интерлингвокультурологии (Кабакчи 2016; Белоглазова, 2022); инолингвокультурного субстрата (Кабакчи, 2007; Юзефович, 2016).

В работе используются общенаучные и специальные лингвистические методы. С помощью описательного метода описывается и систематизируется материал исследования, метод обобщения позволяет выделить значимые признаки предмета исследования, обобщить и обосновать соответствующие выводы. С помощью дефиниционного и компонентного анализа производилось уточнение денотативных и коннотативных значений иноязычных субстратных единиц, употребляющихся в произведении.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования её результатов студентами филологических факультетов высших учебных заведений при изучении таких дисциплин, как лексикология, когнитивная лингвистика, межкультурная коммуникация, лингвокультурология, практический курс перевода.

В данной статье предпринята попытка систематизировать выявленные в произведении транслингвальной литературы примеры иноязычного субстрата с целью распределить их в тематические группы. Представленные тематические группы соотносятся с общей идеей произведения, высвечивая самые важные с точки зрения авторской задумки смысловые отрезки. Материалом исследования послужили контексты, взятые из романа американского писателя-билингва советского происхождения Гари Штейнгарта "The Russian Debutante's Handbook", впервые опубликованного в 2003 году на английском языке. Г. Штейнгарт родился в Ленинграде в 1972 году и приехал в Америку семь лет спустя. На 480 страницах автор рассказывает историю представителя очередного эмигрантского пласта, молодого русского эмигранта, который пытается определиться с новым устоем жизни и стать настоящим американцем. В произведении есть и сатира, и суровость, и поддержка, и цинизм. В романе описывается жизнь эмигрантов, покинувших Советский Союз в 1970-х годах и осевших в Америке, в сопоставлении с жизнью американцев, поселившихся в Праге – Праге в конце 1980-х годов. Главный герой романа Владимир Гиришкин становится своеобразным связующим звеном. У героя остается акцент в английском языке, и это влияет на его судьбу вначале в Америке, потом в Праге. После неудачной попытки американизироваться Владимир оказывается в республике Столовой (Чехии), став «своим человеком» в рядах русской мафии. Автор показывает трансформацию мягкого молодого человека в мошенника и мафиози. Произведение очень реалистично. Автору удается создать правдивое описание жизни представителей еврейской национальности в Нью-Йорке.

По результатам анализа примеров иноязычного субстрата, которые неоднократно повторяются на страницах всего романа, были сформированы следующие тематические группы: а) «родственные связи»; б) «закон, политика, криминал»; в) «эмоции»; г) «этикет, формы обращения»; д) «бизнес, деньги».

Рассматривая примеры из сформированной тематической группы (а) «родственные связи», было установлено, что иноязычные субстратные единицы (*babushka*, *papa* и другие) чередуются с аналогичными англоязычными наименованиями родственников (*grandmother*, *dad* и другие). На наш взгляд Г. Штейнгарт делает это целенаправленно, в попытке передать обусловленность выбора теми чувствами, которые испытывает герой в той или иной ситуации. Так, например, в попытке передать теплые материнские чувства писатель использует

иноязычную субстратную единицу, добавляя к ней уменьшительно-ласкательный суффикс. Обратимся к примеру.

(1) Mother kissed both his cheeks and rubbed his shoulders, poking with her index finger at his spine. "Straighten up, *sinotchek*", she said. My little son... [6, p. 46].

Субстратная единица привлекает внимание читателя своим написанием. Русскоязычный реципиент сможет расшифровать значение слова *sinotchek*. Для англоязычного реципиента Г. Штейнгарт приводит далее в контексте калькированную единицу *My little son*, которая также вызывает теплые, положительные чувства благодаря оценочному прилагательному *little*.

Примечательно то, что субстратная единица *sinotchek* используется в речи матери главного героя именно тогда, когда ему нужна особая забота и материнская поддержка. Так, в одном из контекстов использования ИЛКС слова поддержки от матери усиливаются в конце ее речи, когда Владимир (главный герой романа) слышит родное и знакомое ему с детства слово *sinotchek*. Рассмотрим пример.

(2) Vladimir ... listens to the gentle thrilling of Mother's speech ... "Always remember that we love you, Volodya! And don't be scared of Morgan's father. We are stronger than these people. Just take what you want, *sinotchek*..." [6, p. 474].

Описывая общение Владимира с родной бабушкой, автор романа использует иноязычную единицу *babushka* в репликах главного героя, создавая таким образом теплые родственные отношения, которые неподвластны происходящим в их семье культурно-языковым изменениям.

(3) "Of course, there is no hog, *babushka*," Vladimir spoke softly [6, p. 37].

Владимир с любовью относился к своей бабушке и, когда ее не стало, он в последний раз использует слово *babushka* в разговоре с мамой, словно не понимая кто умер. Обратимся к контексту.

(4) "... And your grandmother died two weeks ago." "Babushka?"

"Your father nearly had nervous collapse..."

"My grandmother..." Vladimir said [6, p. 415].

Сперва Владимир переспрашивает и в его вопросе читатель видит иноязычное слово *babushka*, что может указывать на его тесную связь с прошлым. Но как только к главному герою приходит понимание, что бабушку уже не вернуть, в его речи появляется другое слово, которым он никогда не называл свою бабушку при жизни – *grandmother*.

В диалогах с мамой автор произведения не часто прибегает к использованию иноязычной субстратной лексики, исключения составляют эмоциональные сцены. Приведем пример, в котором Владимир, будучи в детском возрасте, напугался, что может остаться один без мамы, и использует ласковое обращение к ней, показывая свою любовь и беззащитность. Рассмотрим контекст.

(5) “Now you will get on the Metro and leave me forever.”

Vladimir was so shocked by this pronouncement that he started to cry. “How can I leave you, *Mamatchka?*” he whimpered [6, p. 146].

В другом примере автор романа проводит параллель между русским словом *papa* и его американским вариантом *dad*, коннотативно сравнивая их.

(6) ... Vladimir smiled inwardly at this happy American word: Dad. There was something awkward and demeaning, ..., in the Russian *papa* [6, p. 68].

Для Владимира русское слово «папа» звучит несколько нелепо и унизительно. Вероятно потому, что в составе русского слова мы слышим повтор глухого согласного звука [п], который передает некую неуверенность, в то время как звонкий звук [d] в слове *dad* транслирует четкость и решительность.

Реализуя свой идейный замысел, Г. Штейнгант приводит в тексте ряд иноязычных субстратных единиц, которые были отнесены нами в тематическую группу (б) «закон, политика, криминал».

После того, как главный герой покидает Америку, жизнь сводит его с криминальными слоями общества. Главный герой и его товарищи часто пропадают в барах и клубах, где пользуются известными услугами. В тексте произведения мы сталкиваемся со иноязычной единицей *prostitutki*:

(7) The *prostitutki* in this part of the world formed a stylized labor brigade. Every one around five feet, nine inches in height. ... They shimmied up to the dance floor without much enthusiasm and then, in a tradition that has become a *diktat* in the eight formerly Soviet time zones – Lights! Disco ball! ABBA! [6, p. 435].

Автор целенаправленно не использует ни эфемизацию речи, ни англоязычный вариант, называющий девушек легкого поведения. Также в примере мы встречаем лексику *diktat*, с помощью которой автор создает атмосферу жестких требований, применяемых к девушкам в таких заведениях.

В описании следующей ситуации автор не просто приводит субстратную единицу, а описывает, как герой пытается подобрать к ней эквивалент, чтобы проверить, верно ли понимает его собеседник.

(8) “Dnepropetrovsk and his bed is very cold and there is no girl for him to lie down on, and so he is going to, how do you say, *publichni dom*? The House of the Public? You know what this is ...?” Lena dipped a lone curly fry into a pool of hot sauce. “House of Girl, maybe?” she suggested [6, p. 392].

Интерпретация субстратной единицы, основанная на схожести звучания в другом языке, может привести к искажению ее значения. Герой, будучи американцем, допускает такую ошибку, но его спутница поправляет его. Читатель, знакомый с русской культурой, сможет верно интерпретировать словосочетание *publichni dom* в данном сюжете. Иностранцу значение раскроется, вероятно, только из более широкого контекста, так как даже

перевод субстрата словосочетанием *House of Girl* не раскрывает сути.

В ряде других контекстов автор указывает на связь героя с мафией. Обратимся к двум примерам.

(9) In the respect that the U-turn took him straight into the Groundhog’s armada of BMWs and *mafiyosi* in retreat from the octogenarian Red Army, he was not [6, p. 465].

(10) But I could never find anything in Petersburg or Moscow that pays quite so much. The *mafija* is certainly over there...” [6, p. 209].

В примере (9) слово *mafiyosi* однозначно воспринимается читателями как иностранное, однако, несмотря на его нестандартную форму написания, оно по звучанию схоже с английским словом *mafia*. В примере включения иноязычного субстрата (10), мы видим, что слово *mafija* в произведении используется в искаженной форме – добавлена буква у за счет которой слово «звучит» в контексте произведения как иноязычное. Вероятно, автор делает выбор в пользу этой формы слова, чтобы придать речи героя «иноязычное звучание», указав тем самым на другую культурную принадлежность, на другой язык, вытесненный английским.

В тексте романа также были выделены примеры иноязычного субстрата, которые были сгруппированы под темой «бизнес, деньги». Рассказывая историю знакомства с девушкой в публичном доме, один из героев романа говорит слово *valuta*. Значение иноязычного субстрата *valuta* раскрывается через словосочетание *hard currency*, узнаваемое англоязычным читателем.

(11) Madame is saying, oh, is our Lenchka making such Okh, but she is only for *valuta*, for, you know, *hard currency* [6, p. 392].

Слово *valuta* имеет итальянское происхождение, вероятно, автор романа использует эту лексическую единицу с целью показать связь главного героя с итальянской мафией.

На протяжении всего романа встречается ряд слов, образованных от общего иноязычного корня *business*: *business*, *biznesmeni*, *biznesmenski*. Г. Штейнгант не использует имеющуюся в английском лексему *business*, создавая тем самым своеобразное русское звучание этой субстратной единицы. Рассмотрим примеры (12–14).

(12) As for Morgan, she asked few questions about Vladimir’s flourishing *bizness* and she never made it out to the Metamorphosis either, ... [6, p. 386].

(13) “Comrades,” Vladimir said. “Fellow *biznesmeni*, I want you to be convinced – I’m not out to fleece you.” [6, p. 202].

(14) Vladimir imagined Morgan and the Groundhog breaking bread at the weekly *biznesmenski* lunch, with its customary postprandial discharge of weapons, deflowered Kasino girls going down on the Hog to the tune of ABBA’s ‘Take a Chance on Me,’ Gusev drunkenly railing against the Yid-Masonic global conspiracy. [6, p. 322].

Звуковая схожесть выделенных лексических единиц с английским словом *business*, а также

контекст повествования позволяют нам определить их в общее тематическое поле.

К тематическому полю «эмоции» мы отнесли примеры восклицаний, с помощью которых автор указывает на эмоциональное состояние героев в той или иной ситуации.

Междометия не относятся к заимствованной лексике и не обозначают предметы действительности, а лишь передают эмоции. Средства эмоциональной выразительности значительно отличаются в разных языках, поэтому могут вызывать трудности в понимании скрытой в них эмоциональной составляющей. Рассмотрим примеры (15–20), в которых иноязычный субстрат представлен в виде междометий.

(15) Suddenly, Vladimir heard the frenzied croaking of an elderly Russian out in the reception room: “*Opa! Opa! Tovarish Girshkin! Ai! Ai! Ai!*” [6, p. 5].

(16) “*Nyet! Nyet! Nyet!*” he shouted to the Russian. “We never do that to the guard.” [6, p. 5].

(17) “*Ne, ne,*” the Serb protested, his expression still that of a man emerging from a bomb shelter [6, p. 114].

(18) “*Oi, Volodechka, please, please get me into that hall for the ceremonies again*” [6, p. 148].

(19) “*Aga!*” the Lion shouted. “What’s wrong?” Vladimir screamed [6, p. 163].

(20) Vladimir couldn’t help himself. Upon seeing the Fan Man he sprang to his feet and clapped the loudest, shouting with the Russian cheer, “*Ura! Ura, Aleksander!*” [6, p. 173].

Использование героями романа междометий в русском «звучании» указывает на то, что в каких-либо эмоциональных ситуациях на поверхность их лингвистического сознания выходят субъективные речевые знаки, придающие высказыванию национальный колорит, но не обладающие номинативной функцией. Неоднократное повторение восклицательных частиц усиливает эмоциональность повествования.

В примере (21) междометие использовано героиней сюжета для выражения негодования. Понять, что данное восклицание выражает такую эмоцию, можно с помощью английского слова *wailing* – «рыдать, сетовать».

(21) Vladimir turned down the volume on the headset. He knew what was coming, and, indeed, seven exclamation marks down the road, Mother broke down and started wailing God’s name in the possessive: “*Bozhe moi! Bozhe moi!*” [6, p. 13].

В произведении Г. Штейнгарта наряду с диалогами между друзьями и членами семьи есть большое количество диалогов между представителями разных социальных слоев, а также разных национальностей. В диалогах также воссозданы разные ситуации общения, которые предполагают определенное поведение.

В результате анализа иноязычных субстратных единиц, отражающие специфику общения, мы сформировали тематическое поле «этикет, формы обращения». При произнесении тостов в русской культуре говорят: «За здоровье». Данная

фраза была передана автором транскрипцией – пример (22).

(22) “*Za evo zdarovyev!*” Vladimir cheered as he plucked a shot glass off the table. Now what the hell was he cheering about? Get a hold of yourself, Volodya. “*Za evo zdarovyev!*” Rybakov shouted. “*Za evo zdarovyev!*” the other Georgian said simply. [6, p. 120].

Сравнение звуко-буквенного состава русского слова «здоровье» и английского *zdarovyev* позволяет сделать вывод, что второе попало в английский через транскрипцию. Мы видим несовпадение в корневой гласной – вместо «о» написана «а». Изменения гласной фонемы [o] на [a] происходит в речи русских ввиду того, что гласные [o] стоят в безударной позиции в словах, поэтому слышится [a] вместо [o]. Таким образом транскрипция помогает создать эффект звучащей речи.

При сравнении с аналогичной фразой, но произнесенной в другом контексте, мы видим, что субстратная единица «поменяла свой облик» – пример (23).

(23) Despite the misery, Vladimir toasted this stretch of coast with his champagne flute. He said, “*Vashe zdorovyev,*” to the seagulls screeching above [6, p. 145].

Также стоит отметить, что Г. Штейнгарт вводит в текст транскрибированные этикетные фразы приветствия и прощания, используемые в русской культуре. Обратимся к примерам (24–27).

(24) Vladimir bowed slightly in the manner of an important young man. He turned around to make sure he wasn’t leaving anybody out. “*Dobry den,*” he said [6, p. 192].

(25) He turned around to take one last look. Mother was staring at his feet. “*Dosvedanya,*” Vladimir said [6, p. 44].

(26) Vladimir was about to surprise him with a shout of “*Privyet!*”, a familiar Russian greeting ... [6, p. 166].

(27) It took eight rings for Mr. Rybakov to hop over to his phone. “*Allo! Allo!*” the breathless Fab Man said [6, p. 112].

Данные фразы вряд ли известны англоязычному читателю. Автор использует их в тех диалогах, в которых герой общается с представителями русской или еврейской национальности. Транскрибированные варианты этикетных фраз, передающие звучание, а не просто «застывшее» слово, создают определенную живость повествования.

Далее рассмотрим примеры обращений. Описание эпизода забастовки против буржуазии содержит обращение главного героя к народу через транскрибированную субстратную единицу *tovarishchii* – пример (28).

(28) The crowd lapsed into cheerful laughter and applause, gold teeth sparkled across the room. “We will take care of them one by one, dear *tovarishchii*. We will strangle the life out of them with our own bare hands, those fat bourgeois pigs in their pinstriped Armani suits!” [6, p. 463].

Лексема *tovarishchii* привлекает внимание читателей за счет своего необычного написания (в английском нет слов с сочетанием букв *shch*) и выде-

ления курсивом. Возле этой единицы стоит слово *dear*, с помощью которого автор помогает понять, что это обращение. В советскую эпоху термин «товарищ» употреблялся в роли вежливого обращения к мужчинам и женщинам.

(29) He remembered Uncle Shurik coarsely reprimanding Vladimir as a child for using the informal address (*ty* as opposed to *vy*) when chatting up Shurik's fat Odessa wife [6, p. 127].

В приведенном контексте (29) автор описывает использование вежливой «вы» и дружеской «ты» форм обращения и указывает на то, что за неверное выбранное обращение могли наказать. Данная особенность может быть интересна для непрофессионального англоязычного реципиента, так как в английском языке оба эти слова имеют один вариант перевода – *you*.

Таким образом, в статье приведены примеры иноязычного субстрата, которые за счет своего иноязычного звучания выбиваются из общей канвы художественного текста, создавая особый колорит произведения. Проведенный анализ иноязычного субстрата произведения транслингвальной литературы позволяет сделать вывод, что формирование тематических полей продиктовано не только особенностями описываемой культуры, но и главной идеей произведения. Тематическая соотнесенность субстрата является своеобразным стилиобразующим средством, с помощью которого автор знакомит читателя с другой действительностью, инокультурой. Г. Штейнгарт включает большое количество фраз, введенных в текст повествования в транскрибированном виде, и выделяет все иноязычные фразы курсивом, привлекая внимание читателя к динамике мыслей, происходящих в голове героя на разных языках.

Литература

1. Белоглазова, Е.В. Язык как личный выбор: о мультилингвальной языковой личности в литературе и политике / Е.В. Белоглазова // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2022. Т. XIX, Вып. 1. С. 112–119
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969. – 160 с.
3. Кабакчи, В. В. «Инокультурная литература» как объект лингвистического исследования / *Studia Linguistica XX*, Язык в логике времени: наследие, традиции, СПб, Политехника-сервис, 2011. – 317 с.
4. Кабакчи, В.В. Типология текста иноязычного описания культуры и инолингвокультурный субстрат / В.В. Кабакчи // *Лингвистика текста и дискурсивный анализ: традиции и перспективы*. – СПб.: СПбГУЭФ, 2007. – С. 51–70.
5. Прошина, З.Г. Контактная вариантология английского языка: Проблемы теории. *World Englishes Paradigm: учеб. пособие* / З.Г. Прошина. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 208 с.

6. Штейнгарт Г. Приключения русского дебютанта. / Гари Штейнгарт. – Лондон: Penguin Books. 2002. – 476 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – 2012. Режим доступа: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/linguistic-encyclopedia/index.htm#221> (дата обращения 14.18.2024).
8. Словарь английского языка Коллинза [Электронный ресурс] //: [сайт]. – URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/five-year-plan>
9. Definitions.net (онлайн многоязычный словарь) [Электронный ресурс] //: [сайт]. – URL-адрес: <https://www.definitions.net/>

THEME GROUPS OF A FOREIGN LANGUAGE CULTURAL SUBSTRATE IN TRANSLINGUAL LITERATURE

Efremova G.A.

Pacific National University

The purpose of the study is to determine theme groups of a foreign-cultural substrate (FCS) in translingual work of literature. The study provides examples of FCS arranged into theme groups based on the material of a translingual work by a bilingual author of soviet origin Gary Shteyngart. *The objectives* of this study include classification of the FCS examples from the analyzed work of literature into theme groups. *The scientific novelty* of the study lies in the fact that for the first time, based on the material of the analyzed translingual work, an attempt to create thematic groups of FCS units and conduct their subsequent quantitative analysis was made. *As a result* of the study, it was established that the formation of FCS theme groups in a translingual work depends on its ideological component. A detailed study of FCS units can help the reader better understand the work and the subtext information contained in it, as well as the unique authorial style of a bilingual writer.

Keywords: foreigncultural substrate, bilingual writer, bilingualism, translingual literature, literary text, theme group.

References

1. Beloglazova, E.V. Language as a personal choice: on the multilingual linguistic personality in literature and politics / E.V. Beloglazova // *Social and Humanitarian Sciences in the Far East*. 2022. Vol. XIX, Issue 1. P. 112–119
2. Vereshchagin E.M. Psychological and methodological characteristics of bilingualism (bilingualism). М., 1969. – 160 p.
3. Kabakchi, V. V. "Foreign Culture Literature" as an Object of Linguistic Research / *Studia Linguistica XX*, Language in the Logic of Time: Heritage, Traditions, St. Petersburg, Politekhniko-Service, 2011. – 317 p.
4. Kabakchi, V.V. Typology of the Text of a Foreign-Language Description of Culture and a Foreign-Linguistic-Cultural Substrate / V.V. Kabakchi // *Text Linguistics and Discourse Analysis: Traditions and Prospects*. – St. Petersburg: SPbSUEF, 2007. – P. 51–70.
5. Proshina, Z.G. Contact variantology of the English language: Problems of theory. *World Englishes Paradigm: textbook* / Z.G. Proshina. – М.: FLINTA: Nauka, 2017. – 208 p.
6. Shteyngart G. The Russian Debutante's Handbook. / Gary Shteyngart. – London: Penguin Books. 2002. – 476 p.
7. Linguistic Encyclopedic Dictionary [Electronic resource]. – 2012. Access mode: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/linguistic-encyclopedia/index.htm#221> (date of access 14.18.2024).
8. Collins English Dictionary [Electronic resource] //: [website]. – URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/five-year-plan>
9. Definitions.net (online multilingual dictionary) [Electronic resource] //: [website]. – URL: <https://www.definitions.net/>

Имаева Елена Зайнетдиновна,

кандидат филологических наук, доцент; кафедра иностранных языков; Государственный университет управления
E-mail: imaeva-elena@mail.ru

Имаева Гульнара Зайнетдиновна;

доктор филологических наук, доцент; кафедра русского языка и литературы; Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
E-mail: imaevagulnaraz@mail.ru

Авторы решают проблему, в каких случаях студенту нужно акцентироваться на грамматике, а в каких – на лексике. И это зависит от того, кем ты являешься в коммуникации в данном случае: слушателем или говорящим. На примере коммуникативной ситуации дается анализ процесса говорения и слушания. Если при аудировании для студента становится важнее грамматика, то при декодировании – лексика. Рассматриваются два типа экономических текстов: содержательные и смысловые. Первый характеризуется единоголосием (если исходить от определений многоголосия и полифонии М.М. Бахтина), второй тип текстов ассоциируется с такими приемами воздействия, как интертекстуальность и метафоричность. Метафора в тексте является самым креативным и энергоемким смысловым средством. Авторы рекомендуют, какие экономические тексты желательно выбирать для работы со студентами.

Ключевые слова: грамматика, лексика, коммуникация, смысл, единоголосие, метафора, интертекстуальность.

В настоящее время повышение качества преподавания иностранного языка становится одной из ключевых задач современной образовательной системы. Эффективное освоение английского языка невозможно без глубокого понимания его грамматики и богатой лексической базы. Учитывая многообразие подходов к обучению и постоянное развитие методик преподавания, особую актуальность приобретает вопрос интеграции грамматики и лексики в учебный процесс.

Современные требования к владению английским языком включают не только способность понимать и использовать язык в повседневных ситуациях, но и навыки грамотного письма, чтения, и говорения в различных профессиональных и академических контекстах, в частности, в экономической сфере. В этом смысле грамматика и лексика играют ключевую роль, обеспечивая основу для успешной коммуникации и развития критического мышления. Поэтому исследование и совершенствование методов преподавания грамматики и лексики на занятиях по английскому языку является насущной задачей, которая способствует не только повышению уровня языковой подготовки, но и адаптации студентов к требованиям современного мира.

В настоящее время предметом лингвистического исследования является динамический подход к языку: лингвистами определяется социальная природа высказывания, описывается речевое взаимодействие. Однако рассмотрение моделирования индивидуального говорения и слушания на английском языке тоже крайне актуально. Набор слов бытует в голове информанта, существуют механизмы построения высказываний. Именно этот «нижний этаж» и является основой мышления. Традиционно лингвистические исследования в Европе, начиная с александрийцев, ориентировались на слушающего и анализ его действий. Опираясь на персональное мышление, попытаемся смоделировать индивидуальный процесс говорения. Мы сосредоточимся на такой проблеме как процесс построения и анализа единичных высказываний.

В процессе коммуникации слушающий и говорящий обычно оставляют без внимания язык как таковой, а заботятся только о передаваемой информации. Причем люди вспоминают о языке, например, при любых видах аграмматизма. В речевой коммуникации словарь и грамматика соотносятся по-разному. В некоторых ситуациях адресат акцентирует внимание только на грамматике, в других – реципиент концентрируется только на слове.

Разберем коммуникативную ситуацию со студентом из Вьетнама и его другом. Представим мыслительную деятельность вьетнамца, когда его друг уже сдал экзамен. Преподаватель говорит сдавшему экзамен студенту: «Хорошо, наверное, вам можно поставить хорошо». «Тогда я приволоку зачетку?» – спрашивает студент. Для вьетнамского студента слово «приволоку» режет слух. Ведь он точно знает, что *приволочь* означает *волоча, доставить; притащить*. Разве можно зачетку волочить, ведь она почти невесомая, нетяжелая. Множество вопросов возникает в голове иностранца.

Таким образом, во время аудирования главной проблемой для студента становится не грамматика, а семантика слов. Декодирование всегда связано с семантическим толкованием. Для вьетнамского студента при понимании данной фразы грамматика малозначительна, например, грамматическая категория спряжения: «приволоку, приволочь, приволок». В данной ситуации спряжение не играет важной роли для понимания смысла текста.

Совершенно иная ситуация возникает при программировании фразы адресатом [2]. Когда работник компании Гугл говорит «*I have gained 15 pounds for one year*» (За один год я набрал 15 фунтов), то говорящий здесь абстрагируется от многозначного слова *round*, которое также означает «фунт стерлингов». Главным для беседующего становится выбор грамматической категории времени. Когда служащий говорит: «*I gained pounds. I will gain pounds*» (Я набрал лишние килограммы. Я наберу лишние килограммы), только грамматическое время и наклонение оказываются языковым знаком и жестом, в которых и будет заключаться смысл фразы.

Экономические тексты подразделяются на две группы. К первой группе относятся такие, в которых содержание превалирует над смыслом. Предметным образцом таких текстов являются, например, статьи с заголовками: «*The big three management styles*», «*Chinese shoppers focus more on prices*» («Три главных стиля управления», «Китайские покупатели обращают больше внимания на цены»). В таких текстах превалирует единогласие, в них не активирован бахтинский аспект [1, с. 289]. Это также не то единогласие, которое мы встречаем в постмодернистском тексте. Здесь актер-танцор, контросуществляя каждое событие, извлекает чистое событие, коммуницирующее со всеми другими событиями. Актер возвращается к самому себе через все другие события и со всеми другими событиями. Он превращает дизъюнкцию в синтез, утверждающий разъединение как таковое и вынуждающий каждую серию резонировать внутри другой. Каждая серия возвращается к себе, уходит от себя. Актер-танцор исследует все дистанции, но на одной и той же линии, бежит сломя голову, оставаясь на одном и том же месте [3, с. 213].

Вторая группа экономических текстов характеризуется смысловой направленностью, именно

такие статьи рекомендуется брать для анализа в учебных пособиях для студентов. Заголовки таких экономических текстов характеризуются разными способами воздействия. Например, здесь может использоваться интертекстуальность, когда осуществляется замена в известных афоризмах, названиях, пословицах [4]. Например, в следующем заголовке автор делает отсылку к фразе Гамлета в трагедии У. Шекспира: «*To tweet or not to tweet is a business question*» («Писать в твиттере или не писать – вот главный деловой вопрос»).

Рассмотрим текст «*When star power hits the rough*» («Когда звездная сила достигает пика») из учебника «*Market Leader*» [6]. Главным героем повествования является популярный спортсмен-гольфист и хороший семьянин Тайгер Вудс. Он очень успешен не только на поле для гольфа, но и как лицо компаний Nike, Gillette, Electronic Arts, Accenture. Тайгер Вудс заработал 1 млрд долларов к 34 годам. Однако все переворачивается в одно мгновение, когда достоянием гласности на телевидении и в прессе становятся его измены и загадочная автомобильная авария. Автор статьи Пол Джей Дэвис сравнивает популярных известных людей, селебрити, с космическими звездами. И это становится удачной метафорой, потому что она порождает различные смыслы. Метафора превращается в креативный инструмент и самый энергоемкий квантор будущего. Если ранее определение метафоры основывалось на «Риторике» Аристотеля, где метафора уподоблялась сравнению тождественных объектов, то один из современных подходов зиждется на сопоставлении объектов, в корне отличных друг от друга (теория М. Блэка). Здесь ведущую роль играет как раз фокусировка на различии между денотатами. В теории М. Блэка подчеркивается, что метафора прогнозирует будущее за счет «сравнения несопоставимого» [5, с. 68].

Заголовок данной статьи раскрывает, с одной стороны, ситуацию с описанием многообещающей карьеры известной личности, но, с другой стороны, демонстрирует ее крах.

Работа с текстом – один из важнейших этапов работы на занятиях по английскому языку, где студент демонстрирует чтение глубокое, рефлектирующее, критическое, демонстрирует пробуждение рефлексии при нахождении скрытых смыслов.

Кроме того, перспективным направлением является изучение влияния когнитивных наук на процесс преподавания и изучения языка. Понимание того, как мозг усваивает и обрабатывает языковую информацию, может привести к созданию более эффективных методик обучения, которые будут учитывать индивидуальные особенности учащихся.

Таким образом, дальнейшие исследования в области интеграции грамматики и лексики на занятиях по английскому языку обещают существенно расширить возможности как преподавателей, так и студентов, способствуя более глубокому и осознанному освоению языка в условиях современных образовательных реалий.

Литература

1. Бахтин М.М. Язык в художественной литературе // Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 5 т. М.: Русские словари, 1997. Т. 5. С. 287–297. С. 298.
2. Данилова А.А., Любимова Т.М. Феноменология речедеятельности на родном и иностранном языках в системе лингвистической самоидентификации личности, этноса и государства // Информационные войны. 2022. № 2 (62). С. 77–82.
3. Делез Ж. Логика смысла М.: Академический Проект, 2011. 472 с.
4. Любимова Т.М., Данилова А.А. Медийные стратегии постмодерна («У высоких берегов гламура часовые Родины стоят») // Информационные войны. 2021. № 2 (58). С. 46–50.
5. Шульц В.Л., Любимова Т.М. Язык как конструкт реальности и сверхреальности. М.: Наука, 2019. 288 с. С. 68.
6. Market Leader 3rd Edition Upper-Intermediate Coursebook. London: Pearson ELT, 2011. 175 p.

GRAMMAR AND VOCABULARY IN ENGLISH CLASSES

Imaeva E.Z., Imaeva G.Z.

State University of Management, Moscow Financial and Industrial University
“Synergy”

The authors solve the problem in which cases the student focuses on grammar, and in which cases on vocabulary. And it depends on who you are in communication in this case: a listener or a speaker. Using the example of a communicative situation, an analysis of the process of speaking and listening is given. If grammar becomes more important for a student when listening, then vocabulary becomes more important when decoding. Two types of economic texts are considered: substantive and semantic. The first is characterized by unanimity (based on the definition of polyphony of M.M. Bakhtin), the second type of texts is associated with such methods of influence as intertextuality and metaphoricality. The metaphor in the text is the most creative and energy-intensive semantic means. The authors recommend which economic texts are desirable to choose for working with students.

Keywords: grammar, vocabulary, communication, meaning, unanimity, metaphor, intertextuality.

References

1. Bakhtin M.M. Language in fiction // Bakhtin M.M. Collected works: in 5 volumes. M.: Russian dictionaries, 1997. Vol. 5. P. 287–297. P. 298.
2. Danilova A.A., Lyubimova T.M. Phenomenology of speech activity in native and foreign languages in the system of linguistic self-identification of personality, ethnos and states // Information wars. 2022. № 2 (62). P. 77–82.
3. Deleuze J. Logic of meaning M.: Academic Project, 2011. 472 p.
4. Lyubimova T.M., Danilova A.A. Postmodern media strategies (“Sentinels of the Motherland stand on the high shores of glamour”) // Information wars. 2021. № 2 (58). P. 46–50.
5. Shultz V.L., Lyubimova T.M. Language as a construct of reality and superreality. Moscow: Nauka, 2019. 288 p. P. 68.
6. Market Leader 3rd Edition Upper-Intermediate Coursebook. London: Pearson ELT, 2011. 175 p.

Гендерные аспекты использования эмодзи в англоязычном политическом дискурсе

Литвяк Олеся Валерьевна,

кандидат филол. наук, доцент, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
E-mail: ole.litviak@yandex.ru

Скрипичникова Наталья Сергеевна,

кандидат филол. наук, доцент, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
E-mail: tashmif-1980@yandex.ru

В научной статье рассматривается влияние гендера на использование эмодзи в англоязычном политическом дискурсе. Исследование анализирует различия в выборе и применении эмотивных идеограмм женщинами-политиками и мужчинами-политиками, изучая как типы используемых эмотивных символов, так и контекст их применения в социальных сетях, таких как Telegram, Truth Social и другие.

Исследование показывает, что политики используют эмодзи достаточно редко, что доказывает ключевые характеристики политического дискурса, агитационность, критичность, лозунговость, даже на платформах социальных сетей. Тем не менее, женщины-политики склонны использовать эмодзи, выражающие эмоции, такие как радость, сочувствие и теплоту, в то время как мужчины-политики чаще используют эмодзи, связанные с силой, авторитетом и профессионализмом. Исследование также анализирует использование эмодзи подписчиками социальных сетей, как реакций на заявления политиков, в зависимости от гендера участника коммуникации.

Результаты исследования показывают, что подписчики склонны использовать эмодзи разного типа в зависимости от гендерной ориентации, а также реагировать на эмодзи политиков по-разному: используемые женщинами-политиками, воспринимаются как более искренние и подлинные, а эмодзи, используемые мужчинами-политиками, могут считаться как более формальные и манипулятивные. Статья выявляет тенденции в использовании эмодзи в цифровой коммуникации политиков и их аудитории на платформах социальных сетей, учитывая гендерные особенности и рассматривая как язык эмодзи формирует политические дискурсы в целом.

Данное исследование вносит вклад в понимание роли эмодзи в современном англоязычном политическом дискурсе и может быть полезным для лингвистов, которые изучают особенности использования английского языка в различных контекстах, включая онлайн-коммуникацию, а также может помочь лучше понять, как эмодзи и другие невербальные элементы влияют на интерпретацию языка в целом.

Ключевые слова: гендерные стереотипы; гендерная коммуникация; англоязычный политический дискурс; эмодзи; эмотивная идеограмма; семиотика эмодзи; политическая коммуникация; политические кампании; онлайн-коммуникация; социальные сети; Telegram, Truth Social; цифровой дискурс.

Введение

Актуальность темы. В современном цифровом мире эмодзи стали неотъемлемой частью коммуникации, выражая широкий спектр чувств и эмоций и придавая сообщениям дополнительный смысл. Их влияние распространяется на все сферы жизни, включая политический дискурс, где они используются для усиления аргументов, выражения поддержки или, наоборот, критики. Несмотря на растущую популярность эмодзи в политической коммуникации, исследований, посвященных гендерным аспектам их использования, крайне мало.

Данное исследование направлено на заполнение этого пробела и анализ гендерных различий в использовании эмодзи в англоязычном политическом дискурсе. Мы стремимся выявить, как гендерные стереотипы влияют на выбор цифровой эмотивной идеограммы женщинами и мужчинами, и как эти различия влияют на восприятие политических сообщений. Исследование также рассматривает, как гендерные аспекты использования эмодзи в англоязычном политическом дискурсе могут влиять на формирование общественного мнения и взаимодействие в политической сфере.

Понимание гендерных нюансов в использовании эмодзи в англоязычном политическом дискурсе имеет важное значение для более глубокого исследования онлайн-коммуникации и ее влияния на формирование общественного мнения и политических решений. Однако, несмотря на растущее значение эмодзи в политической коммуникации, гендерные аспекты их использования остаются недостаточно изученными. Необходимо понимать, проявляются ли гендерные установки при выборе эмодзи и то, как гендерные стереотипы влияют на восприятие эмодзи в политическом контексте, чтобы получить более глубокое понимание особенностей цифровой коммуникации в политическом дискурсе и ее влияния на формирование общественного мнения и политических решений. Результаты нашего исследования могут быть использованы для разработки более эффективных стратегий политической коммуникации, учета гендерных особенностей и предотвращения гендерных предвзятостей в англоязычной онлайн-среде.

Изученность проблемы. Использование цифровой коммуникации, в том числе с применением идеограмм, в политике широко распространено, однако, несмотря на ее растущую популярность, это относительно новая область для исследова-

ний, поскольку большинство исследований, посвященных эмодзи в политическом контексте, не фокусируется на гендерных различиях. Тем не менее, есть ряд исследований в смежных научных областях:

1. *Гендерные исследования и коммуникации*. С. Херринг, пионер в области компьютерной медиации коммуникации, изучает гендерные различия в онлайн-коммуникации [7]. Труд Ч. Крамараэ «Women and Men Speaking» посвящён исследованию гендерного языка [11].

2. *Социальные медиа и политические коммуникации*. Д. Бойд известна исследованиями социальных медиа и их влияния на американскую молодежь [1]. Дж. Строммер-Галле исследует политические коммуникации в социальных медиа, фокусируя внимание на влиянии гендера политического деятеля [15]. Ф.Н. Говард специализируется на исследованиях в области социальных медиа и политических технологий, изучает использование интернет-платформ в политических кампаниях [8].

3. *Лингвистика и семиотика*: Основные научные исследования М. Либермана, связаны с фонетикой, просодией и другими аспектами речевого общения в социальных медиа, в которых он установил лингвистическую подполость метрической фонологии в языке соцсетей. Большая часть его текущих исследований проводится с помощью компьютерного анализа лингвистических корпусов [12]. Американский литературовед, доктор философии Дж. Готшалл пишет о роли символов в американской лингвокультуре [6]. К. Планте – известный французский лингвист, специалист в области семантики и прагматики, изучает использование эмодзи в английском и французском языках в сравнительном аспекте [13].

При этом можно выделить определенные недостатки существующих исследований гендерных аспектов использования эмодзи в англоязычном политическом дискурсе. Ограниченность исследований и отсутствие единого подхода в анализе использования эмотивных символов в англоязычном политическом дискурсе, а также сложность интерпретации значения и эмоционально-чувственной составляющей эмодзи, поскольку восприятие всегда варьируется в зависимости от контекста, гендера и культуры реципиента.

Научная новизна исследования состоит в том, что это первое исследование гендерных различий в использовании эмодзи в политическом дискурсе в социальных сетях Telegram, Truth Social американских топ-политиков, в том числе Джо Байдена, Дональда Трампа, Камиллы Харрис, с учетом анализа влияния гендерных стереотипов на интерпретацию эмодзи в политических дискуссиях в американских социальных медиа, который помогает объяснить, как использование эмодзи влияет на восприятие политических сообщений подписчиками социальных сетей.

Цель исследования – выявить гендерные различия в использовании эмодзи в англоязычном

политическом дискурсе и проанализировать их влияние на восприятие политической информации реципиентом.

Задачи исследования обозначены в соответствии с поставленной целью:

- проанализировать различия в выборе эмодзи женщинами-политиками и мужчинами-политиками в контекстах постов, размещенных ими в социальных сетях;
- определить преобладающие гендерные стереотипы, связанные с использованием эмодзи в англоязычном политическом дискурсе;
- изучить влияние гендерных стереотипов на восприятие политической информации, представленной с использованием эмодзи, аудиторией.

Теоретическая значимость данного научного исследования заключается в интерпретации и понимании гендерных различий в языке и того, как гендер влияет на язык и коммуникацию в онлайн-среде, в особенности при невербальной коммуникации с использованием графических идеограмм, эмодзи, что показывает, как гендерные различия проявляются при выборе и использовании этих символов в англоязычном политическом дискурсе; понимании семантики эмодзи, в аспекте их варьирования в зависимости от гендера; а также расширить существующие теории политической коммуникации с точки зрения гендерного аспекта в цифровом коммуникативном пространстве и внести значительный вклад в понимание языка, коммуникации, политики и гендера.

Методология. В ходе исследования использовались следующие научные методы: анализ контента (политических постов, комментариев, твитов), сравнительный анализ, анализ семантики и прагматики эмодзи.

Основная часть

Обобщенные представления о поведении, качествах и ролях мужчин и женщин, гендерные стереотипы, основанные на мнениях и предрассудках, зачастую не соответствуют действительности. Такие позитивные или негативные представления определенным образом ограничивают возможности адекватной интерпретации поведения людей, основываясь на их гендере, когда женщина с низким голосом и волевыми качествами, вызывает недоумение, а мужчина с высоким голосом – насмешки.

Согласно утверждениям Н.Л. Пушкарёвой, существует три группы гендерных стереотипов. К первой можно отнести некие эталоны, стандартизированные нормативные представления, основанные на биологических и психо-поведенческих моделях, которыми должны обладать оба пола. Мужчина – сила, активность, творческое начало, а женщина, мягкость, репродуктивность и пассивное поведение. «Мужское» подразумевается лучше и выглядит самодостаточным, предполагает успешное исполнение задуманного, и наоборот. В целом мужчинам приписывается больше

положительных качеств, нежели женщинам [2, с.56].

Второе деление можно обосновать гендерными стереотипами, которые основаны на социальных моделях и определены, прежде всего, социальной ролью человека в обществе: профессия, семья. Полороловое поведение бытует в виде представлений и ожиданий, которым каждый человек должен соответствовать, чтобы быть понятным и принятым. Такие модели всегда нормативны [2, с.56].

Третья группа касается различий в разделении труда. Согласно концепции «естественной дополнителности полов» удел женщин – дополнительный обслуживающий характер (экспрессивная сфера социальной жизни), а область деятельности мужчин – творческий, созидательный, руководящий труд (инструментальная сфера социальной жизни) [2, с.57].

Гендерные стереотипы во многом определены не только биологическими факторами, где различия между мужчинами и женщинами обусловлены генетически и являются устойчивыми, не зависящими от влияния социальных факторов, но и культурными нормами и традициями общества, определенными социальными стандартами и правилами, окружением человека, т.е. семьей, а также использованием медийных средств, где транслируют гендерные стереотипы, представляя мужчин и женщин в типичных шаблонных ролях. [3; 14].

Говоря о влиянии гендерных стереотипов на коммуникативные процессы, можно с полной уверенностью утверждать, что они проникают почти во все социальные сферы, оказывая, таким образом, влияние не только на отдельных индивидов, но и на целые группы людей. Стереотипы о женской мягкости и пассивности могут приводить к тому, что женщины чаще будут занимать позицию слушателя, а мужчины – говорящего. Это может ограничить возможности женщин высказать свое мнение и участвовать в дискуссии.

Различия в языке мужчин и женщин также влияет на коммуникацию, в том числе невербальную, используя разные символы и жесты, позы и интонацию, а также аксессуары и одежду. Мужчины и женщины могут использовать разные слова, выражения, интонации, что отражает стереотипные представления о их ролях и качествах. Например, женщины могут использовать больше оценочных слов, а мужчины – больше слов, связанных с властью и доминированием.

Интересен с этой точки зрения цифровой формат коммуникации, когда гендер может быть завуалирован, и использование определенных слов и фраз выдает половую идентичность коммуниканта, в том числе использование графических символов, таких как эмодзи.

Графический эмотивный символ, эмодзи, появившись в конце XX века на платформе мобильного интернета, за два десятилетия завоевал мир цифровой коммуникации, подчинив себе не толь-

ко мессенджеры, но и социальные сети, интернет-платформы организаций, игровые серверы и т.д., став буквально единственным универсальным средством общения, позволяющим в крайне сжатой форме передать смысл и эмоцию, понятные всем сторонам коммуникации.

В ноябре 2015 г. Oxford University Press признал «эмодзи» словом года, отметив, что в этом значении было выбрано не абстрактное название смайлов, а конкретная пиктограмма, изображающая определенные эмоции, от радости до гнева.

Тем не менее эмодзи, долгое время оставался за пределами политических диспутов, в силу своей неформальности, чем ограничивал возможности такой коммуникации между политиком и его аудиторией, а также отсутствие эмодзи в цифровом политическом дискурсе, ограничивало анализ восприятия аудитории того или иного политического шага в реальном времени.








С появлением эмодзи в чатах некоторых социальных сетях позволило политикам не только проявлять «эмоции», но и вести прямой, более открытый диалог со своими избирателями.

Во многом политическая коммуникация сухая, отстраненная и безэмоциональная, даже не смотря на обилие словесных перепалок, диспутов и скандалов, в интернет-пространстве до начала 2010-х крайне редко появлялись графические изображения, идеограммы, эмодзи и мемы.

В настоящее время, эмодзи, как наиболее эффективный способ передачи эмотивно-чувственного образа в самой краткой форме является лидером среди невербальных способов коммуникации. Тем не менее, с точки зрения политического монолога, т.е. твитта или поста, сами заявления остаются достаточно нейтральными с редкими эмодзи, поскольку статус ведущего политика обязывает оставаться максимально формальным, даже в медийном поле. Вместе с тем, активно используются другие способы актуализации эмоционально-экспрессивной информации: курсивы, заглавные буквы, знаки препинания и ключевые слова с обязательным для социальных платформ символом # (хештег).

С точки зрения гендерного аспекта, эмодзи преобладают в постах политиков среднего эшелона и более молодого возраста. Так, молодой политик в команде республиканской партии США, Трамп-младший, в своих постах использует несколько вариантов эмодзи, в основном в качестве своих же комментариев на чью-то цитату, или в качестве призыва к действию. *Giving Kamala Harris control over inflation policy is like Jeffrey Epstein control over human trafficking policy* 🤔 [5].

Кандидаты в президенты США используют социальные сети как агитационную платформу, продвигая свои идеи и требуя поддержки у своего электората, что ограничивает их в использовании неформальных средств. Так, наиболее частыми эмодзи, используемыми в президентской кампании 2024 года, являются:

	Флаг США (<i>American Flag</i>)	Патриотизм, поддержка Америки и ее ценностей. В политическом дискурсе может использоваться для привлечения внимания к американским ценностям и патриотическим идеалам. Используется в основном рядом с именем или титулом <i>45th President of the United States of America</i>  , либо в конце лозунга, как <i>Together We Will Make America Great Again</i>  [17].
	Молитва, надежда, сочувствие (<i>Praying Hands</i>)	В политическом дискурсе может использоваться для выражения надежды на успех определенной политической инициативы или для демонстрации сочувствия к жертвам трагических событий: <i>RIP Corey Comperatore</i>  [4].
	Празднование, радость, успех (<i>Party Popper</i>)	В политическом дискурсе может использоваться для выражения радости по поводу победы на выборах или достижения определенного политического успеха. Используется только в период празднования победы или национальных праздников, наиболее применим 4 июля.
	Сердце (<i>Heart</i>)	Любовь, привязанность, поддержка. В политическом дискурсе может использоваться для выражения поддержки партии, кандидата или идеи, а также для демонстрации сочувствия к определенной проблеме.

Иногда, топ-политики используют эмодзи в качестве отсылки на посты, в основном из своих штабов, как у Д. Трампа: *Arkansas, you were 🇺🇸! Next Stop: Cape Girardeau, Mo. #MarchForTrump* [4], где кандидат в президенты ссылается на Лиз Уиллис, политика из своего избирательного штаба.

В этом случае, допустимо использование более неформальных эмодзи, выражающих сильные эмоции: гнев, ярость, эйфория и т.д. Это не оказывает негативного влияния на их имидж и не может быть трактовано двояко.

Такая аккуратность свойственна политикам не только в период выборов, поэтому с точки зрения цифровой коммуникации в сфере политики, на наш взгляд, невозможно выделить гендерную специфику использования эмодзи. Практически все эмодзи являются гендерно нейтральными и ориентированы на агитацию и патриотизм с целью привлечения наибольшего количества избирателей на свою сторону.

Политический дискурс характеризуется большей степенью гендерной нейтральности, нежели любой другой. Кроме того, основными чертами политического дискурса являются его лозунговость, пропагандистский и идеологический настрой, критичность и крайняя формальность стиля, когда политик вынужден скрывать яркие эмоции и отставив свое мнение, прежде всего, должен аргументировать собственную позицию. Это ограничивает политика высшего эшелона в использовании более неформальных по своей природе эмодзи, поскольку может вызвать у аудитории неверное толкование или же резко-отрицательную реакцию.





Использование эмодзи не является большим стимулом для комментариев со стороны подписчиков, поскольку участие в дебатах на социальных платформах в период предвыборных кампаний становится не просто желательным, но и фактически обязательным.


Стоит отметить, что наравне с эмодзи в чатах под постами политиков активно используются мемы, но, скорее, как ироническая подоплека, а не выражение своего мнения. Именно эмодзи являются основным способом выражения настроения аудитории на действия политика и его высказывания.

Так, эмотивные идеограммы используются в качестве индикатора приверженности к той или иной партии, а также, в качестве символа гражданской ответственности. Из 1750 проанализированных аккаунтов за период с марта 2024 по июль 2024 г., в 1203 были использованы эмодзи в никах профилей, в 96% – флаг США, из которых около 60% продублировали его несколько раз или добавили другие эмодзи (рис. 1).



Рис. 1. Примеры использования эмодзи-символов в наименованиях аккаунтов социальных медиа

Причем, для мужчин характерны более лаконичные и сдержанные формы выражения: ,  слон (символ республиканской партии США), сила , как символ мужественности, а в период предвыборных баталий как стойкость убеждений,  кулак, как форма поддержки.

Для женщин, помимо национального флага, стоит отметить применение такие эмодзи как: сердце, огонь, статуя свободы,  взрыв и т.д.

Комментарии, оставленные избирателями на платформах цифровых сетей, в том числе Telegram, Truth Social, Twitter, Инстаграм, и другие, практически всегда содержат эмодзи, помимо основного текста комментария. При этом, количество нейтральных эмоционально-экспрессивных высказываний крайне мало, но они сопровождаются большим количеством знаков препинания «!», «!!!», «!?!?», «!?!?» и высказываниями оформленными заглавными буквами. Приведём пример: *Awk awK! Like a boss! That's MY CIC!; Another Trump liar, that was a low fly over AS TRUMP ARRIVED,*

AND HIS RALLY COULD NOT STAY FOCUSED, DUE TO DISTRACTIONS HE DID [16].

По своей форме комментарии в чатах характеризуются краткой формой, обычно не более 100 знаков, наличием эмодзи, которые расположены как в начале текста и в конце, так и между словами для выражения крайней степени экспрессии и эмоциональной окраски: *Say what you want, but this is the most refreshing, down-to-earth, real interview with a president ever recorded. And I'm so glad to see Theo having the honor to host it. #BeGoodToYourself* 🙌 [16]; *Such an awesome interview! Two one of a kind chaps just jaw swangin and heart singin.* 🤔😂😂😂👉 [https://x.com/TheoVon/status/1826348914158829890]; *I'm happy you got the "get". You were the "regular person" voice. Thank you.*

👏👏🇺🇸 [4]; *AMERICA FIRST* 🇺🇸👉🤪👉 [5]; 🌟

🌟 *THIS IS WHAT WINNING LOOKS LIKE!* 🌟🌟 [4].

Согласно проведенному исследованию, использование эмодзи в комментариях-реакциях можно охарактеризовать следующим образом: *стилистическое оформление* (использование эмодзи в сочетании с другими графическими формами выражения эмоции); *экспрессивно-эмоциональная коннотация* (положительные или отрицательные эмоции); *гендерно-ориентированные эмодзи*, т.е. эмодзи передающие основные гендерные стереотипы.

Стилистическое оформление: всего изучено 3650 комментариев на четырех платформах (Telegram, Truth Social, Twitter, Инстаграм), из них 340 не удалось идентифицировать по половой принадлежности в силу закрытого аккаунта (табл. 1).

Таблица 1. Стилистическое оформление эмодзи в социальных медиа

	МУЖЧИНЫ (2 196)	ЖЕНЩИНЫ (1 114)
Дублирование эмодзи	1754 (≈ 80%)	1034 (≈ 93%)
Сочетание двух и более эмодзи	1186 (≈ 54%)	914 (≈ 82%)
Использование заглавных букв, пунктуации и эмодзи	1626 (≈ 74%)	786 (≈ 70%)

Согласно полученным данным, мужчины более активны в своих высказываниях чаще принимают участие в дискуссиях на платформах социальных сетей политиков, активнее выражая свое мнение. Однако, их высказывания более лаконичны и менее эмоциональны, поскольку в основном содержат текст с аргументированными данными, подтверждающими их точку зрения. В редких случаях эмодзи дублируется более двух раз, обычно это флаг США в начале и конце сообщения: *Trump / Vance 2024* 🇺🇸🇺🇸🇺🇸 [10].

Женщины, более эмоциональны по своей природе, что обуславливает полученные данные, где

показано, что дублирование эмодзи (более 5 раз) говорит об эмоциональном насыщении высказывания, а сочетание нескольких эмодзи – о яркой экспрессии. Причём мужчины предпочитают отдавать предпочтение сочетанию нескольких эмодзи разного плана, а женщины – сочетанию дублированных эмодзи.

Экспрессивно-эмоциональная коннотация использования эмодзи показывает гендерную специфику употребления эмотивных идеограмм в комментариях, где среди 3650 исследуемых комментариев были выявлены предпочтения использования эмодзи с положительной или отрицательной коннотацией среди мужчин и женщин (табл. 2).

Таблица 2. Экспрессивно-эмоциональная коннотация эмодзи-реакций в социальных медиа

	МУЖЧИНЫ	ЖЕНЩИНЫ
Положительные	1582 (≈ 28%)	401 (≈ 36%)
Негативные	374 (≈ 17%)	170 (≈ 15%)
Нейтральные	880 (≈ 40%)	401 (≈ 36%)
Сочетание эмодзи с разной коннотацией	330 (≈ 15%)	167 (≈ 13%)

Мужчины выражают свои эмоции в политических дискуссиях более резко и открыто, и чаще используют эмодзи с резко-отрицательной коннотацией, такие как: 🚽 (унитаз, как сравнение с нечистотами или отношение к чужому мнению), 🪦 (гроб, как отношение к завершению политической карьеры, часто используется в отношении действующего президента, как отсыл к его возрасту и недееспособности, намек на покой), 🧠 (недоумение, часто интерпретируется как отношение к словам или высказыванию «Что ты несешь?/Какую ерунду ты говоришь?/Это бред!»), 🤢 (рвотный рефлекс, как отношение к словам политика, т.е. невозможность вынести что-то, как аналог тухлого, несъедобного), 🤡 (клоун, человек, чьи поступки смешны и нелепы, который ведет себя неподобающе), 🍑 (испражнения, наиболее часто используемый символ, для комментариев высказывания на платформе противоборствующего лагеря, как например, сторонники Трампа высказываются в чатах поддержки Камалы Харрис) и другие.

Для женщин использование резко отрицательных коннотаций в чатах менее характерно, хотя и в их сообщениях встречаются эмодзи недоумения, клоун, рвота, но значительно реже, чем в сообщениях мужчин: *Love it! His pilot had to be a badass fighter jet pilot* 👍😂 [16].

Гендерно-ориентированные эмодзи указывают реципиентам на то, какие из видов эмодзи предпочтительны для каждого из гендеров. Так, например, мужчинам свойственны воинственные и силовые эмодзи, персонифицированные и профес-

сиональные, поскольку более 50% мужских комментариев содержат информацию о роде занятий,

а также содержат эмодзи с человеческими фигурами (табл. 3).

Таблица 3. Гендерно-ориентированные эмодзи-реакции в социальных медиа

		МУЖЧИНЫ	ЖЕНЩИНЫ
Силовые эмодзи		1252 (≈ 57%)	480 (≈ 43%)
Чувственные эмодзи		640 (≈ 29%) в основном	791 (≈ 71%) чаще
Патриотические эмодзи		1230 (≈ 56%)	490 (≈ 44%)
Воинственные эмодзи		1472 (≈ 67%)	368 (≈ 33%)
Персонализованные эмодзи (люди, лица)		1274 (≈ 58%)	467 (≈ 42%)
Профессиональные эмодзи		1670 (≈ 76%)	270 (≈ 24%)
Природа и животный мир		374 (≈ 17%)	345 (≈ 31%)
Религиозные символы		462 (≈ 21%)	290 (≈ 26%)
Знаки и символы, в том числе смайлы		1494 (≈ 68%)	725 (≈ 65%)

Стоит отметить, что предпочтение всегда отдается символам, трактуемым недвусмысленно, такие как смайлы, цифры, знаки. Здесь зачастую простые идеограммы сочетаются со сложными символами, добавляя высказыванию двоякость: [10]; *Intresting* [10] и другие.

В рамках текущей избирательной компании президента США среди особенностей использования эмодзи-реакций в социальных сетях американских политиков стоит отметить такие сочетания эмотивных идеограмм как поддержка Джо Байдена, которые, с одной стороны, показывают, что сторонники действующего президента говорят о его выносливости, силе, как у крокодила, сравнивают его с бриллиантом, восхищаются твёрдостью и стойкостью его характера. С другой стороны, в комментариях противников политики Джо Байдена и демократов, смысл интерпретируется по-другому: крокодил – опасность и скрытность, бриллиант – часто означает употребление кристаллических наркотиков, а муравей, овца (разные символы) – глупость или старость.

Совсем недавно сторонники президента Дональда Трампа стали использовать эмодзи-символ в своих аккаунтах в социальных сетях, чтобы обозначить свою поддержку политики Трампа или альтернативного правого движения в целом: *DJTRUMP* .

Ранее, американские политики-демократы использовали в своих социальных медиа эмодзи-символ пончик: *If you're proud of being a Democrat, add a donut to your name* . Steven Senskiua [19], что означает, с одной стороны, сладкое, т.е. желанное, с другой стороны, противники

часто видели лишь метафору данного символа, т.е. пончик – это выпечка, в которой буквально ничего нет посередине.

Выводы

Подводя итоги, следует отметить, что в данном научном исследовании отчётливо прослеживается роль эмодзи в неформальном общении в социальных сетях между политиками и их избирателями, и то, как гендерные стереотипы сказываются на выборе эмотивного символа и его интерпретации. Выявляются особенности использования символов в зависимости от пола и их интерпретации, а также частота использования, стилистические приемы и тематика в зависимости от гендерной принадлежности.

Вместе с тем, в высшем эшелоне власти, среди американских топ-политиков, в том числе избираемых на должности президента и вице-президента, использование эмодзи-символов крайне редки и не носят ярко выраженный гендерный тип, поскольку обязывают политика быть максимально нейтральным в выражении своих эмоций и официальным, согласно правилам политического дискурса.

Данное исследование показало необходимость продолжения научных изысканий в данной области, с учетом того, что и в самих комментариях и в постах политиков все чаще прибегают к сочетанию эмодзи с другими формами графической экспрессии, таких как мемы или подвижные эмодзи, гиф формат, а также расширить границы исследований на сопоставительный анализ разноязычных дискурсов и в разрезе синхронии и диахронии, поскольку необходимо выявить динамику использования эмодзи в высказываниях политиков в период предвыборных кампаний, когда активность

в социальных сетях наиболее высокая, и межвыборный период, когда активность снижена, а также рассмотреть несколько предвыборных кампаний с участием в выборах женщин-политиков.

Литература

1. Бойд Д. Все сложно. Жизнь подростков в социальных сетях / пер. с англ. Ю. Каптуревско-го; под науч. ред. А. Рябова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 352 с.
2. Пушкарева Н.Л. Гендерная теория и историческое знание. / Н.Л. Пушкарева. – СПб.: Издательство «Алетейя», 2007. – 495 с.
3. Реброва Н.П. Взаимосвязь биологических и психологических характеристик личности: гендерный аспект. // В кн.: И.С. Клецина (ред.). Гендерная психология. – СПб.: Издательство «Питер», 2009. – С. 48–73.
4. Donald Trump (2024) – Telegram. – Электронный ресурс. – URL: <https://t.me/s/RealDonaldTrump>. (дата обращения: 12.06.2024).
5. Donald Trump Jr. (2024) – Telegram. – Электронный ресурс. – URL: <https://t.me/TrumpJr>. (дата обращения: 12.06.2024).
6. Gottschall J. The professor in the cage: why men fight and why we like to watch. – New York: Penguin Press, 2015. – 308 p.
7. Herring S.C. Gender and Power in online communication. // In J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of Language and Gender*. – Oxford: Blackwell, 2003. – 346 p.
8. Howard Philip N. New media campaigns and the managed citizen // Philip N. Howard. – Cambridge University Press, 2006. – 292 p.
9. Joe Biden (2024). – Telegram. – Электронный ресурс. – URL: <https://t.me/s/RealDonaldTrump> (дата обращения: 12.06.2024).
10. Kamala Harris (2024) – Telegram. – Электронный ресурс. – URL: <https://t.me/KamalaHarris> (дата обращения: 12.06.2024).
11. Kramarae Ch. Women and Men Speaking. // Ch. Kramarae. – Newbury House Pub (January 1, 1980). – 194 p.
12. Liberman M., Pullum G.K. Far from the Madding Gerund: and Other Dispatches from the Language Log. – Cambridge: William, James, and Co., 2006. – 360 p.
13. Plantin Ch. Une méthode d'approche de l'émotion dans le discours et les interactions. // SHS Web of Conferences 81, 01001 (2020). – Электронный ресурс.— URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/4d67/9d0c0917c1a52ceffdb-49983784f144ef36.pdf>. (дата обращения: 20.06.2024).
14. Sax L. Why Gender Matters // In U. Mirza (Eds.). – NY.: Broadway Books, 2005. – 239 p.
15. Stromer-Galley J. Presidential Campaigning in the Internet Age (Oxford Studies in Digital Politics). // J. Stromer-Galley. – 2nd Edition, Kindle Edition. – Oxford University Press, 2019. – 234 p.
16. SYSTEM COLLAPSE. BE AWARE! (2024). – [Truthsocial.com]. – Электронный ресурс. – URL: <https://truthsocial.com/@mazurikl/posts/113001531269717185> (дата обращения: 12.06.2024).
17. Trump D. (2024) Make America great again??? – [Truthsocial.com]. – Электронный ресурс. – URL: <https://truthsocial.com/group/make-america-great-again> (дата обращения: 12.06.2024).
18. Truthsocial. com. (2024). – Telegram. – Электронный ресурс. – URL: https://t.me/Truth_Social4 (дата обращения: 12.06.2024).
19. Voicehaver (2024) If you're proud of being a Democrat. – Twitter. – Электронный ресурс. – URL: <https://twitter.com/voicehaver/status/896514470276628481> (дата обращения: 13.06.2024).

GENDER ASPECTS OF EMOTICON USE IN ENGLISH-LANGUAGE POLITICAL COMMUNICATION

Litvyak O.V., Skripichnikova N.S.

Crimean engineering and pedagogical University named after Fevzi Yakubov

The article explores the impact of gender on the usage of emojis in political discourse in English. The study examines the differences in how female and male politicians choose and use emojis, analyzing both the types of emojis employed and the context in which they are employed. The research is conducted in social networks, such as Telegram, Truth Social and others.

The study shows that politicians use emojis quite rarely, which proves the key political discourse characteristics such as agitation, criticism and slogan-based which present on social media platforms. However, research indicates that female politicians are more likely to utilize emojis that convey emotions such as happiness, empathy, and warmth, whereas male politicians tend to opt for emojis associated with power, authority, and professionalism. Additionally, the study analyzes how voters perceive the emojis utilized by politicians based on the gender of the speaker.

The results of the study show that subscribers tend to use different types of emoji depending on their gender orientation, and also react differently to politicians' emoji. Voters tend to view emojis used by female politicians as being more sincere and authentic, while emojis used by male politicians may be seen as more formal or even manipulative. This article identifies trends in the use of emojis by English-speaking politicians and considers how they are used in political discourse, taking into account gender differences and the impact of emoji language on political communication.

This research adds to our understanding of the role of emojis in contemporary political discourse in English and can be useful for linguists studying the use of English in different contexts, including online communication. It also helps us better understand how non-verbal elements, such as emojis, affect the interpretation of language.

Keywords: gender stereotypes; gender communication; English-language political discourse; emoji; emotive ideogram; emoji semiotics; political communication; political campaigns; online communication; social networks; Telegram, Truth Social.; digital discourse

References

1. Boyd D. It's complicated. The life of teenagers in social networks / translated from the English by Yu. Kapturevsky; edited by A. Ryabov; National research. Higher School of Economics Univ. – Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2020. – 352 p.
2. Pushkareva N.L. Gender theory and historical knowledge. / N.L. Pushkareva. – St. Petersburg: Aleteya Publishing House, 2007. – 495 p.
3. Rebrova N.P. Interrelation of biological and psychological characteristics of personality: gender aspect. // In the book: I.S. Kletsina (ed.). *Gender psychology*. – St. Petersburg: Publishing house "Peter", 2009. – pp. 48–73.

4. Donald Trump (2024) – Telegram. – Electronic resource. – URL: <https://t.me/s/RealDonaldTrump>. (date of access: 06/12/2024).
5. Donald Trump Jr. (2024) – Telegram. – Electronic resource. – URL: <https://t.me/TrumpJr>. (date of access: 06/12/2024).
6. Gottschall J. The professor in the cage: why men fight and why we like to watch. – New York: Penguin Press, 2015. – 308 p.
7. Herring S.C. Gender and Power in online communication. // In J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of Language and Gender*. – Oxford: Blackwell, 2003. – 346 p.
8. Howard Philip N. New media campaigns and the managed citizen // Philip N. Howard. – Cambridge University Press, 2006. – 292 p.
9. Joe Biden (2024). – Telegram. – Electronic resource. – URL: <https://t.me/s/RealDonaldTrump> (date of access: 12/06/2024).
10. Kamala Harris (2024) – Telegram. – An electronic resource. – URL: <https://t.me/KamalaHarris> (date of access: 12/06/2024).
11. Kramarae Ch. Women and Men Speaking. // Ch. Kramarae. – Newbury House Pub (January 1, 1980). – 194 p.
12. Liberman M., Pullum G.K. Far from the Madding Gerund: and Other Dispatches from the Language Log. – Cambridge: William, James, and Co., 2006. – 360 p.
13. Plantin Ch. Une méthode d'approche de l'émotion dans le discours et les interactions. // SHS Web of Conferences 81, 01001 (2020). – An electronic resource.— URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/4d67/9d0c0917c1a52ceffdb49983784f144ef36.pdf>. (date of access: 20/06/2024).
14. Sax L. Why Gender Matters // In U. Mirza (Eds.). – NY.: Broadway Books, 2005. – 239 p.
15. Stromer-Galley J. Presidential Campaigning in the Internet Age (*Oxford Studies in Digital Politics*). // J. Stromer-Galley. – 2nd Edition, Kindle Edition. – Oxford University Press, 2019. – 234 p.
16. SYSTEM COLLAPSE. BE AWARE! (2024). – [Truthsocial.com]. – An electronic resource. – URL: <https://truthsocial.com/@mazurikl/posts/113001531269717185> (accessed: 12/06/2024).
17. Trump D. (2024) Make America great again??? – [Truthsocial.com]. – An electronic resource. – URL: <https://truthsocial.com/group/make-america-great-again> (date of application: 06/12/2024).
18. Truthsocial.com. (2024). – Telegram. – An electronic resource. – URL: https://t.me/Truth_Social4 (accessed: 12/06/2024).
19. Voicehaver (2024) If you're proud of being a Democrat. – Twitter. – An electronic resource. – URL: <https://twitter.com/voicehaver/status/896514470276628481> (date of application: 13/06/2024).

Философские предпосылки дискурс-анализа в работах Т.А. Ван Дейка

Насильников Евгений Вадимович,

магистр направления «Лингвистика» Российского государственного гуманитарного университета.
E-mail: nevad-vlsu@yandex.ru

Цель работы заключается в анализе философских основ, повлиявших на становление и развитие дискурс-анализа, разработанного Т.А. Ван Дейком. В качестве ключевых для понимания метода Ван Дейка указаны следующие традиции XX в.: социальная и политическая континентальная философия, аналитическая философия в лингвистической перспективе. Основное внимание уделяется рассмотрению критической философии Э. Харриса, М. Пешё и Дж. Сёрля в контексте их влияния на критический дискурс-анализ. В исследовании применяется историко-философский метод, который позволяет выявить и проанализировать развитие философских течений и их влияние на теоретические разработки Ван Дейка. Гипотеза работы заключается в том, что дискурс-анализ Т.А. Ван Дейка формировался на основе синтеза различных, нередко исторически противостоящих философских идей, что позволило автору создать уникальный социокогнитивный подход к исследованию языка и идеологии.

Ключевые слова: идеология, Т.А. Ван Дейк, критический дискурс-анализ, социальная философия, когнитивизм.

В работах Т.А. Ван Дейка можно отметить не только влияние лингвистических теорий, но и разные философские истоки, которые дают о себе знать, когда автор предлагает ввести аспект критики в программу дискурс-анализа. Ван Дейк предоставляет обширный обзор литературы по теме критической философии в статье «Principles of Critical Discourse Analysis» (1993), что можно рассматривать в качестве признания о заимствовании не сколько положений указанных философских учений, сколько общей исследовательской рамки, фреймворка [24]. Среди прочего, автор отдельно выделяет критическую базу социальной и политической философии Франкфуртской школы (Т. Адорно, В. Беньямин; ее «наследники» в лице Ю. Хабермаса) и французских исследователей (Л. Альтюссер, М. Фуко, М. Пешё). Однако проследить действительное влияние этих мыслителей на методологию Ван Дейка непросто, даже если он делит с ними определенную терминологию.

В критическом дискурс-анализе (далее КДА) Ван Дейка в качестве проблематичных представлены две сферы: знание и социум, производящий знание. Язык же, в свою очередь, представлен как объективная и относительно устойчивая структура, которая демонстрирует, как устроены обе эти сферы, – поэтому он является отправным пунктом для теории Ван Дейка. Эта логика строится автором на фундаменте сопряжения трех идей, которые будут описаны далее.

В разных социальных группах не только производится, но и накапливается «символический капитал», составной частью которого можно считать «лингвистический капитал». Примером последнего может быть языковая норма официального языка или диалектная норма. Исторический характер таких норм всегда признавался лингвистами, однако, политический аспект закрепления норм не мог быть полноценно изучен на ранних стадиях развития науки. Носители языка же, по-видимому, не распознают даже историчности языковых норм, которые развиваются несколько поколений – т.е. носители пользуются языком (производят и воспроизводят лингвистический капитал) без знания. Было бы странно ожидать от них, например, полного сознательного управления фонетикой своей речи, т.е. такого знания, которое достигается в процессе научного лингвистического исследования. Знание о «правильном» языке и сознательный контроль речевого поведения культивируются разными социальными институтами, которые конкурируют между собой. Например, норма общения в семье может оказаться неприемлемой в школе, и этот диссонанс отразится на социальном статусе ребенка в дальнейшей жизни. Данное теоретиче-

ское построение принадлежит социологу П. Бурдьё [1].

Структура социума находит отражение не только в доминирующих языковых нормах, но и во множестве интерпретаций этих норм. Т.е. даже тогда, когда носители языка полагают себя свободными от требований следования нормам, они все равно утверждают те же самые нормы, но путем «парафразы», поскольку действуют особенные условия самого производства речи. Для изменения социума требуется не столько верная интерпретация норм, сколько внимание к ограничениям любой интерпретации, т.е. анализ ее структуры. Эта мысль принадлежит философу М. Пешё, одному из авторов самой концепции дискурс-анализа [13].

Наконец, определенный тип знания может зататься доминирующим в обществе, но социальная борьба за власть может привести к смещению позиций этого типа знания, и, следовательно, изменению социальных и языковых норм. Например, с распространением гуманистической философии и развитием наук во Франции полностью меняется пенитенциарная система и возникает большой пласт новой лексики, связанной с юриспруденцией, а старые интерпретации понятий уголовной системы становятся неактуальными. Этот тезис принадлежит философу М. Фуко [5].

Если Бурдьё и Фуко указали на исторические условия возникновения речевых практик и их связь со знанием [28], то Пешё указал на второстепенную роль субъекта в воспроизводстве данных практик и предложил свести анализ дискурса к автоматическим процедурам, с помощью которых можно было бы найти идеологические общие места на материале множества интерпретаций, т.е. «парафразов» доминирующей идеологии, структурирующей знание.

Данные мыслители как бы подготовили социополитические основания для возникновения КДА, предложив описания связи язык-общество-знание. Ван Дейк отмечает, что лингвисты-сторонники КДА – Н. Фэркло, Г. Кресс, Р. Ходж, Р. Водак и др. – не занимались проблемами социальной и политической философии, но предпочитали фундировать свои исследования в уже созданных философами парадигмах [24: 251].

Стоит отметить, что выше были перечислены только представители континентальной философии, в то время как на американских и британских лингвистов значительно влияла другая традиция – аналитическая философия, появившаяся в результате лингвистического поворота в философии XX в. Аналитическая ориентация выражалась прежде всего во внимании к логическим структурам и формализму, этот подход можно назвать позитивистским. Здесь особенно важно выделить труды З. Харриса, которые представляют собой переход от дескриптивной теории Л. Блумфилда к аналитической традиции. Американский дескриптивизм в лице Харриса можно считать теорией, основанной на строгих аналитических предпосылках. Философская проблематика в работах Харриса была

сведена к теории информации, к вопросу о дистрибуции информации в речи [7: 6].

Харрис развивал методологию дискурс-анализа независимо от указанных выше авторов, результатом чего стала монография «The Form of Information in Science: Analysis of an Immunology Sublanguage» (1989), в которой предложена формальная модель анализа информации для корпуса текстов – целью Харриса и соавторов книги было «сведение текста к формулам» [9]. Важность этого труда сложно переоценить. В то время как схожая методология Пешё была практически забыта, дискурс-анализ Харриса был широко признан в гуманитарной среде¹. Предисловие к работе написал Х. Патнэм – один из самых цитируемых аналитических философов в мире по сей день [10: 1].

Харриса можно полноправно считать и одним из основателей КДА, поскольку в некоторой степени он перенес лингвистические средства анализа на политическую сферу. Понятие «трансформации», которое параллельно и в разных направлениях развивали Харрис и его ученик Н. Хомский, первый даже вынес в название своего не лингвистического, но политологического труда «The Transformation of Capitalist Society» (1997). Более того, Харрис выражал интерес к созданию международного вспомогательного языка, с целью предотвратить возможность Третьей мировой войны [12]. Известно также, что Хомский выбрал Харриса в качестве своего научного руководителя в первую очередь из уважения к его политическим взглядам [11]².

В свою очередь, Ван Дейк, по-видимому, знакомится с работами Харриса вслед за прочтением статьи последнего под названием «Discourse analysis». На Родине Ван Дейка – в Нидерландах – теория Харриса была популярной среди лингвистов. В стране даже планировалась публикация фestsрифта в честь Харриса, которую сам лингвист забраковал из соображений академической скромности [29: 15].

Дискурс-анализ Харриса был специально задуман им как неадаптивный к психологизму метод. Игнорирование когнитивистских проектов, свойственное Харрису, в равной степени было распространено во многих аналитических теориях, словно предубеждение против психологизма передавалось по закону сообщающихся сосудов [8]. Недостаточная разработка вопросов познания стала причиной возникновения волны интереса к когни-

¹ Известно, что Пешё был восхищен проектом дискурс-анализа Харриса, поскольку методы последнего были строго формальными. Направление работы Пешё, однако, предполагало значительное усложнение методологии в свете марксистской политэкономии.

² Политические труды Хомского же (например, «Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media»), как представляется, не заинтересовали Ван Дейка, несмотря на их еще большую популярность. Хомский никогда не ассоциировал разрабатываемые лингвистические проекты со своей деятельностью по линии политической критики и, более того, открыто выражал сомнение в философской состоятельности критических проектов континентальных мыслителей (Фуко, Ж. Деррида и др.), которые оказывали влияние на теорию Ван Дейка.

тивизму в 1970-х и далее (т.е. в тот момент, когда сам Ван Дейк начинает активно публиковаться и формировать тезисы КДА). Например, имеющиеся противоречия в генеративизме и общие наблюдения о природе семантических значений, таких как «истина» и «ложь», были структурированы для создания теории генеративной семантики Дж. Лакоффом. Уже в XXI в. Ван Дейк в поисках возможного междисциплинарного взаимодействия открыто обратится к известным популярным теориям того времени: к герменевтике (см. статью «Discourse studies and hermeneutics» (2011)) и эпистемике (см. статью «A note on epistemics and discourse analysis» (2012)), которую важно не путать с эпистемологией [21; 15]. В указанных статьях Ван Дейк ретроспективно обосновывает свою позицию социального конструктивизма, которая следует из переосмысления тезиса о знании как истинном обоснованном мнении. После публикации статьи Э.Л. Геттиера «Is Justified True Belief Knowledge?» (1963) данный тезис, лежащий в основании корреспондентной теории истины и известный еще со времен античности (см. сократический диалог «Теэтет»), неоднократно подвергался критике [6]. Ван Дейка можно назвать сторонником когерентной теории истины, ведь он утверждает, что знание обосновывается социально и его истинность относительна к конкретному социуму (хотя в своих работах в подробности решений «проблемы Геттиера» он не вдаётся) [18: 73]. Это положение объясняет переход Ван Дейка от построения моделей текстовой грамматики и прагматики в 1970 г. к рассмотрению вопросов распространения знания в обществе в 1980–90 гг. Интересно то, что аналогичную смену оптики примерно в то же время совершает Дж. Сёрль. Эта параллель не случайна: оба лингвиста занимаются понятием интенциональности, которое заимствуется из терминологии философа-феноменолога Э. Гуссерля. Однако в трактовке Сёрля это понятие призвано показать корреляцию между сознанием и социальным поведением (за это когнитивная модель Сёрля критикуется как бихевиористская), в то время как Ван Дейк указывает на ограниченное поле интенции [3: 101]. Согласно Ван Дейку, интенциональность трактуется как направление внимания и активное запоминание в социальной коммуникации. Ресурсы нашего внимания и памяти ограничены, а значит люди регулярно занимаются распределением знания, когда фокусируются на передаче или усвоении какой-либо информации [17: 5]. Так организуется «управление» знанием, не в смысле контролирования информации, но скорее ее распределения, дистрибуции в обществе. Ван Дейк употребляет слово «management», говоря о таком управлении [18]. Данное распределение знания поддерживается именно в обществе, а значит индивидуальная «власть» над информацией возможна только в конкретных социальных рамках [24: 254]. Поэтому КДА в трактовке Ван Дейка занимается не отдельными персоналиями, но дискурсом и структурами знания со-

циальных групп (т.н. knowledge communities) [20]. Особой, комплексной формой такого знания, которое отражается в дискурсе, является идеология. Поскольку Ван Дейк определяет социальное сознание (social cognition) как систему ментальных структур и операций, которые приобретаются, используются или изменяются в социальных контекстах социальными субъектами, то идеология представляется ему одной из подсистем социального сознания, наряду с мнениями, нормами, ценностями и т.д. [28: 89]. В этом плане понятие идеологии используется практически синонимично понятию философии, т.е. «системы идей» в понимании таких философов XVIII в. как А.Д. де Траси, близких к парадигме грамматики Пор-Рояля и ранних семиотических исследований. Так Ван Дейку удается провести различие с марксистским определением идеологии как ложного сознания. В качестве положительного примера Ван Дейк приводит идеологию антирасизма, сторонники которой борются за легитимацию антирасистского дискурса [16]. Одной из отрицательных черт какой-либо идеологии, по Ван Дейку, может являться воспроизведение социальных отношений несправедливого неравенства в дискурсе. Однако автор отмечает, что далеко не все идеологии имеют достаточное общественное влияние для изменения структуры социального познания, поэтому в его работах обычно встречается анализ одной конкретной идеологии, которую он полагает в качестве доминирующей [19]. Ван Дейк утверждает, что исследователи обычно изучают формы идеологии, но не то, как идеология представлена в сознании и соотносится с другими формами социального сознания [16: 149]. Примерно к такому же выводу приходит Дж. Сёрль, указывая на то, что предшествующие социальные теории и философские концепции редко помогают в объяснении процессов социального познания [4]. Однако к такому выводу можно добавить, что некоторые значительные исследования идеологии все же погружены в когнитивную проблематику, которая для Ван Дейка является необходимым компонентом адекватной теории. Например, в книге философа С. Жижека «Возвышенный объект идеологии» (1999) тема социального сознания изучается с психоаналитических позиций [2]. В работе М. Питерса и Э. Булута «Cognitive Capitalism, Education and Digital Labor» (2011) анализируется влияние коммерциализации образовательных учреждений на востребованность определенных знаний в обществе и доступ к знаниям как таковым [14].

Таким образом, можно сказать, что в проекте КДА Ван Дейк пытается аккумулировать положения как континентальной, так и аналитической философии. От французских теоретиков Ван Дейк перенимает тезисы о структурном характере дискурса и его политическом измерении, в частности, автор заимствует термин Бурдьё «символические элиты» [22]. Сам термин «дискурс-анализ» Ван Дейк понимает скорее в трактовке Харриса, нежели Пешё. По этой причине он занимается тек-

стовой грамматикой, чтобы избежать трудностей Харриса в анализе структур более высокого уровня, чем предложение. Когнитивизм и философия сознания, берущие начало в аналитической традиции, в теории Ван Дейка совмещаются с феноменологией. Аналогично проекту конструирования социальной реальности Дж. Сёрля, Ван Дейк пытается представить основания системы социального сознания. Наконец, исследования современников в сфере КДА приводят Ван Дейка к разработке понятия идеологии. В своих работах он, исходя из позиций социального конструктивизма, старается продемонстрировать, что идеология – это система знания, безотносительная к какому-либо реальному положению вещей. Ее ценность заключается во влиянии на какой-либо существующий дискурс. Ван Дейк считает важным анализировать не только отрицательное влияние идеологий, которое заключается в воссоздании структуры социального неравенства и дискриминации в дискурсе, но и положительные стороны, такие как распространение социально значимой информации и просвещение. Для исследования идеологий Ван Дейк привлекает обширный языковой материал: политические дебаты [23], интервью с волонтерами [27], манифесты социальных движений [26], тексты учебных пособий [25], и т.д.

Литература

1. Бурдые П. О производстве и воспроизводстве легитимного языка // Социология политики. М.: Socio-Logos, 1993. – С. 123–154.
2. Жижек С. Возвышенный объект идеологии. М.: Художественный журнал, 1999. – 238 с.
3. Медведев В.А. Методологический анализ когнитивной модели Дж. Сёрля // Сумма философии. Вып. 5. – Екатеринбург: Изд-во Урал. унта, 2006. – С. 91–105.
4. Сёрль Дж. Конструирование социальной реальности [Электронный ресурс]. URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/searle.htm> (дата обращения: 14.08.2024).
5. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Пер. с фр. В. Наумова под ред. И. Борисовой. М.: Ad Marginem, 1999. – 480 с.
6. Gettier E.L. Is Justified True Belief Knowledge? // Analysis. 1963. Vol. 23. – P. 121–123.
7. Harris Z.S. Discourse Analysis [Электронный ресурс] // Language. 1952. Vol. 28, No. 1. – P. 1–30. URL: <https://www.jstor.org/stable/409987> (дата обращения: 14.08.2024).
8. Harris Z.S. Review of Gray, Foundations of language // Language. 1940. Vol. 16. – P. 216–231.
9. Harris Z. S., Gottfried M., Ryckman T., Mattick P. Jr., Daladier A., Harris T.N., Harris S. The Form of Information in Science: Analysis of an immunology sublanguage. Preface by Hilary Putnam. – Dordrecht/Holland & Boston: Kluwer Academic Publishers, 1989. – xvii, 590 p.
10. Hickey L.P. Hilary Putnam. 1st ed. London: Continuum International Publishing Group, 2009. – 192 p.
11. Nevin B.E. Review of The Transformation of Capitalist Society by Harris Z.S. [Электронный ресурс]. URL: <https://web.archive.org/web/20051201125803/http://www.dmi.columbia.edu/zellig/rev-TCS-bn.html> (дата обращения: 14.08.2024).
12. Nevin B.E. Zellig S. Harris: An Appreciation [Электронный ресурс]. URL: <https://web.archive.org/web/20051203115413/http://www.dmi.columbia.edu/zellig/ZSH-appreciation.htm> (дата обращения: 14.08.2024).
13. Pêcheux M. Analyse automatique du discours. Paris: Dunod, 1969. – 142 p.
14. Peters M., Bulut E. Cognitive Capitalism, Education and Digital Labor. New York: Peter Lang, 2011. – 342 p.
15. Van Dijk T.A. A note on epistemics and discourse analysis // British Journal of Social Psychology. 2012. Vol. 51. – P. 478–485.
16. Van Dijk T.A. Are ideologies negative? // In: Fairclough I., Mulderrig J., Zotzmann K. (Eds.) Language and Power: Essays in Honour of Norman Fairclough. Amazon, Independent Publication, 2021. – P. 147–155.
17. Van Dijk T.A. Context // In: Tracy K. (Ed.) International Encyclopedia of Language and Social Interaction. London: Wiley-Blackwell, 2015a. – P. 1–11.
18. Van Dijk T.A. Contextual knowledge management in discourse production // Society for Text and Discourse Conference, Madrid. 2003. – 30 p.
19. Van Dijk T.A. Discourse and cognition in society // In: Crowley D., Mitchell D. (Eds.) Communication Theory Today. Oxford: Pergamon Press, 1993. – P. 107–126.
20. Van Dijk T.A. Discourse and knowledge // In: Gee J.P., Handford M. (Eds.) Handbook of Discourse Analysis. London: Routledge, 2012. – P. 587–603.
21. Van Dijk T.A. Discourse studies and hermeneutics // Discourse Studies. 2011. Vol. 13(5). – P. 609–621.
22. Van Dijk T.A. Discourse, power and symbolic elites // Metropolis (Barcelona). Winter, January–March, 2010. – 6 p.
23. Van Dijk T.A. Political identities in parliamentary debates // In: Forgas J.P. (Ed.) Language and social situations. New York: Springer, 1985. – P. 61–79.
24. Van Dijk T.A. Principles of critical discourse analysis // In: van Dijk T.A. (Ed.), Studies in Critical Discourse Analysis. Special issue of Discourse & Society. 1993. Vol. 4(2). – P. 249–283.
25. Van Dijk T.A. Racism, discourse and textbooks // In: Cillia R., Gruber H., Krzyzanowski M., Menz F. (Eds.) Discourse, Politics, Identity. Festschrift für Ruth Wodak. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 2005. – P. 427–438.

26. Van Dijk T.A. Social Movement Manifestos // In: Caldas Coulthard C.R., Coulthard M. (Eds.) Text and Practices. 2nd Edition. London: Routledge, 2022. – 26 p.
27. Van Dijk T.A. The Discourse, Cognition, Society Framework // Paper IX Colóquio ALED Brasil, Universidad de Victoria, Espiritu Santo, Brazil. 2022. – 14 p.
28. Van Dijk T.A. The Discourse-Knowledge Interface // In: Weiss G., Wodak R. (Eds.), Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity. Houndsmills, UK: Palgrave MacMillan, 2003. – P. 85–109.
29. Watt W.C. Zellig Harris [Электронный ресурс]. URL: <https://web.archive.org/web/20060908190106/http://www.dmi.columbia.edu/zellig/watt.pdf> (дата обращения: 14.08.2024).

PHILOSOPHICAL PREREQUISITES OF DISCOURSE ANALYSIS IN THE WORKS OF T.A. VAN DIJK

Nasilnikov E.V.

Russian State University for the Humanities

The purpose of this article is to analyze the philosophical foundations that influenced the formation of discourse analysis developed by T.A. van Dijk. The following traditions of the 20th century are indicated as key to understanding van Dijk's method: social and political continental philosophy, analytical philosophy in a linguistic perspective. The main attention is paid to the consideration of the critical philosophy of Z. Harris, M. Pecheux and J. Searle in the context of their influence on critical discourse analysis. The study uses a historical and philosophical method that allows us to identify and analyze the development of philosophical trends and their influence on van Dijk's theory. The hypothesis of the article is that T.A. van Dijk's discourse analysis was formed on the basis of a synthesis of various, often historically opposing philosophical ideas, which allowed the author to create a unique sociocognitive approach to the study of language and ideology.

Keywords: ideology, T.A. van Dijk, critical discourse analysis, social philosophy, cognitivism.

References

1. Bourdieu P. On the Production and Reproduction of Legitimate Language // *Sociology of Politics*. Moscow: Socio-Logos, 1993. – P. 123–154.
2. Zizek S. The Sublime Object of Ideology. Moscow: Art Magazine, 1999. – 238 p.
3. Medvedev V.A. Methodological Analysis of J. Searle's Cognitive Model // *Summa Philosophy*. Issue 5. – Ekaterinburg: Ural University Press, 2006. – P. 91–105.
4. Searle J. Construction of Social Reality [Electronic resource]. URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/searle.htm> (date of access: 08/14/2024).
5. Foucault M. Supervise and Punish. The Birth of Prison / Translated from French by V. Naumov, edited by I. Borisova. Moscow: Ad Marginem, 1999. – 480 p.
6. Gettier E.L. Is Justified True Belief Knowledge? // *Analysis*. 1963. Vol. 23. – P. 121–123.
7. Harris Z.S. Discourse Analysis [Electronic resource] // *Language*. 1952. Vol. 28, No. 1. – P. 1–30. URL: <https://www.jstor.org/stable/409987> (accessed on 14.08.2024).
8. Harris Z.S. Review of Gray, Foundations of language // *Language*. 1940. Vol. 16. – P. 216–231.
9. Harris Z. S., Gottfried M., Ryckman T., Mattick P. Jr., Daladier A., Harris T.N., Harris S. The Form of Information in Science: Analysis of an immunology sublanguage. Preface by Hilary Putnam. – Dordrecht/Holland & Boston: Kluwer Academic Publishers, 1989. – xvii, 590 p.
10. Hickey L.P. Hilary Putnam. 1st ed. London: Continuum International Publishing Group, 2009. – 192 p.
11. Nevin B.E. Review of The Transformation of Capitalist Society by Harris Z.S. [Electronic resource]. URL: <https://web.archive.org/web/20051201125803/http://www.dmi.columbia.edu/zellig/rev-TCS-bn.html> (accessed on 14.08.2024).
12. Nevin B.E. Zellig S. Harris: An Appreciation [Electronic resource]. URL: <https://web.archive.org/web/20051203115413/http://www.dmi.columbia.edu/zellig/ZSH-appreciation.htm> (accessed on 14.08.2024).
13. Pêcheux M. Analyse automatique du discours. Paris: Dunod, 1969. – 142 p.
14. Peters M., Bulut E. Cognitive Capitalism, Education and Digital Labor. New York: Peter Lang, 2011. – 342 p.
15. Van Dijk T.A. A note on epistemics and discourse analysis // *British Journal of Social Psychology*. 2012. Vol. 51. – P. 478–485.
16. Van Dijk T.A. Are ideologies negative? // In: Fairclough I., Mulderrig J., Zotzmann K. (Eds.) *Language and Power: Essays in the Honor of Norman Fairclough*. Amazon, Independent Publication, 2021. – P. 147–155.
17. Van Dijk T.A. Context // In: Tracy K. (Ed.) *International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. London: Wiley-Blackwell, 2015a. – P. 1–11.
18. Van Dijk T.A. Contextual knowledge management in discourse production // *Society for Text and Discourse Conference*, Madrid. 2003. – 30 p.
19. Van Dijk T.A. Discourse and cognition in society // In: Crowley D., Mitchell D. (Eds.) *Communication Theory Today*. Oxford: Pergamon Press, 1993. – pp. 107–126.
20. Van Dijk T.A. Discourse and knowledge // In: Gee J.P., Handford M. (Eds.) *Handbook of Discourse Analysis*. London: Routledge, 2012. – P. 587–603.
21. Van Dijk T.A. Discourse studies and hermeneutics // *Discourse Studies*. 2011. Vol. 13(5). – P. 609–621.
22. Van Dijk T.A. Discourse, power and symbolic elites // *Metropolis (Barcelona)*. Winter, January-March, 2010. – 6 p.
23. Van Dijk T.A. Political identities in parliamentary debates // In: Forgas J.P. (Ed.) *Language and social situations*. New York: Springer, 1985. – pp. 61–79.
24. Van Dijk T.A. Principles of critical discourse analysis // In: van Dijk T.A. (Ed.), *Studies in Critical Discourse Analysis*. Special issue of *Discourse & Society*. 1993. Vol. 4(2). – P. 249–283.
25. Van Dijk T.A. Racism, discourse and textbooks // In: Cillia R., Gruber H., Krzyzanowski M., Menz F. (Eds.) *Discourse, Politics, Identity*. Festschrift für Ruth Wodak. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 2005. – P. 427–438.
26. Van Dijk T.A. Social Movement Manifestos // In: Caldas Coulthard C.R., Coulthard M. (Eds.) *Text and Practices*. 2nd Edition. London: Routledge, 2022. – 26 p.
27. Van Dijk T.A. The Discourse, Cognition, Society Framework // Paper IX Colóquio ALED Brasil, Universidad de Victoria, Espiritu Santo, Brazil. 2022. – 14 p.
28. Van Dijk T.A. The Discourse-Knowledge Interface // In: Weiss G., Wodak R. (Eds.), *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*. Houndsmills, UK: Palgrave MacMillan, 2003. – P. 85–109.
29. Watt W.C. Zellig Harris [Electronic resource]. URL: <https://web.archive.org/web/20060908190106/http://www.dmi.columbia.edu/zellig/watt.pdf> (accessed 08/14/2024).

Метаконцепт «путь-дорога» в ракурсе нарратологии: сопоставление концепций В.Я. Проппа и Дж. Кэмпбелла

Островская Ксения Зурабовна,

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Донской государственный аграрный университет»
E-mail: ya.xenija555@yandex.ru

В статье впервые в отечественной лингвистике производится попытка сопоставить теорию мономифа Дж. Кэмпбелла и морфологию сказки В.Я. Проппа. Автор опирается на собственный опыт исследования народных волшебных сказок, в результате которого были выделены метаконцепты, составляющие концептуальное поле САКРАЛЬНОЕ в составе народной волшебной сказки, в частности ядерный метаконцепт «путь-дорога», образующий канву сказочного нарратива. Репрезентацией этого метаконцепта являются как этапы пути героя, так и последовательность событий народной волшебной сказки, выраженная в функциях действующих лиц. Исходя из этого, метаконцепт «путь-дорога» одновременно связан как с фантастическим хронотопом народной волшебной сказки, так и с нравственным развитием героя, что характерно не только для фольклора, но и для современного фантастического нарратива, построенного в соответствии с теорией мономифа Дж. Кэмпбелла. Выполненное сопоставление позволяет сделать вывод о том, что выделенные В.Я. Проппом функции действующих лиц народной волшебной сказки можно рассматривать как наполнение отдельных этапов пути героя и использовать в качестве опоры для создания современных сказок, в частности терапевтических.

Ключевые слова: народная волшебная сказка, морфология сказки, мономиф, сакральное, метаконцепт, путь-дорога, путь героя.

В основе современной нарратологии, представляющей собой особую дисциплину в составе множества лингвистических наук, предметом изучения которых является текст как сложная комплексная структура, лежат труды таких выдающихся лингвистов и литературоведов, как В.Я. Пропп, М.М. Бахтин, П. Рикёр, Ю.М. Лотман и др. Наряду с крупнейшими теоретиками нарратологии (Ц. Тодоров, Р. Барт, Л. Долежел, Ж. Женетт, М. Баль, В. Шмид, Дж. Принс, С. Чэтман, Я. Линтвельт), разработавшими иерархическую модель повествовательных инстанций, в настоящее время все больший интерес вызывают представители так называемой постклассической нарратологии, основное внимание которых направлено на применение нарративных принципов и моделей для создания текстов, выполняющих определенные функции [Щедрина, С. 84]. При этом текст все чаще рассматривается не столько как одна семиотическая система, сколько как сочетание знаков разных семиотических систем: на смену монокодовым текстам все чаще приходят поликодовые [Бернацкая, С. 105].

Однако в ракурсе сказочного нарратива и монокодовые, и поликодовые тексты строятся по одним и тем же моделям, основанным на мифологических архетипах и имеющим общее нарративное ядро, которое можно найти в мифах, легендах и фольклорных текстах разных народов. Впервые об общем нарративном ядре мифологических и сказочных текстов заговорил американский исследователь мифологии, автор трудов по сравнительной мифологии и религиоведению Джозеф Кэмпбелл. Он ввел термин «мономиф» и считал, что эта цикличная и многоэтажная концепция представляет собой фундаментальную структуру человеческой психики и отражает универсальное путешествие героя [Кэмпбелл, С. 44–47].

Дж. Кэмпбелл был не единственным, кто выделял общие закономерности в сюжетах путешествий героев. В частности, в отечественной фольклористике основу классификации сказочных сюжетов заложил В.Я. Пропп, выделивший функции основных действующих лиц сказки как постоянные, устойчивые элементы сказки [Пропп, С. 31], обеспечивающие однотипность всех волшебных сказок.

Сопоставление мономифа Дж. Кэмпбелла и морфологии сказки В.Я. Проппа позволяет выделить общие черты обеих концепций:

1. Основу сказочного нарратива составляет путь, которым движется главный персонаж сказки. Этот путь одновременно представляет собой реа-

лизацию фантастического хронотопа сказки и во- площение духовного развития героя.

2. Путь героя состоит из определенных сю- жетно значимых вех, которые не всегда пред- ставлены в конкретной сказке все (и Дж. Кэм- пбелл, и В.Я. Пропп отдельно оговаривают, что

некоторые вехи (этапы пути по Дж. Кэмпбеллу и функции действующих лиц по В.Я. Проппу) мо- гут быть опциональными), однако обязательным условием является строгая последовательность возникновения таких вех по мере развития сю- жета сказки.

Таблица 1. Сопоставление этапов пути героя по Дж. Кэмпбеллу и функций действующих лиц сказки по В.Я. Проппу

Стадии по Дж. Кэмпбеллу	Этапы пути по Дж. Кэмпбеллу	Функции по В.Я. Проппу	
Сепаративная ста- дия (переход из реаль- ного мира в нере- альный)	Зов странствий	I. Один из членов семьи отлучается из дома	
		II. К герою обращаются с запретом	
		III. Запрет нарушается	
		IV. Антагонист пытается произвести разведку	
		V. Антагонисту даются сведения о его жертве	
		VI. Антагонист пытается обмануть свою жертву, чтобы овладеть ею или ее имуще- ством	
		VII. Жертва поддается обману и тем невольно помогает врагу	
		VIII. Антагонист наносит одному из членов семьи вред или ущерб	
		VIII-а. Одному из членов семьи чего-либо не хватает, хочется иметь что-либо	
		IX. Беда или недостача сообщается, к герою обращаются с просьбой или приказани- ем, отсылают или отпускают его	
		X. Искатель соглашается или решается на противодействие	
Сверхъестественное покровительство	Преодоление первого порога	XI. Герой покидает дом	
		XII. Герой испытывается, выспрашивается, подвергается нападению и пр., чем подго- товляется получение им волшебного средства или помощника	
		XIII. Герой реагирует на действия будущего дарителя	
Преодоление первого порога	Преодоление первого порога	XIV. В распоряжение героя попадает волшебное средство	
		XV. Герой переносится, доставляется или приводится к месту нахождения предмета поисков	
Лиминальная стадия (пребывание в ином мире)	Путь испытаний	XVI. Герой и антагонист вступают в непосредственную борьбу	
		XVII. Героя метят	
		XVIII. Антагонист побеждается	
Апофеоз	Награда в конце пути	XIX. Начальная беда или недостача ликвидируется	
		XX. Герой возвращается	
Конечная стадия (возвращение в ре- альный мир)	Отказ возвращаться	XXI. Герой подвергается преследованию	
		XXII. Герой спасается от преследования	
	Волшебное бегство	Спасение извне	XXIII. Герой неузнанным прибывает домой или в другую страну
			XXIV. Ложный герой предъявляет необоснованные притязания
			XXV. Герою предлагается трудная задача
	Преодоление порога, возвращение домой	Преодоление порога, возвращение домой	XXVI. Задача решается
			XXVII. Героя узнают
			XXVIII. Ложный герой или антагонист изобличается
	Властелин двух миров	Свобода жить	XXIX. Герою дается новый облик
			XXX. Враг наказывается
XXXI. Герой вступает в брак и воцаряется			

3. Каждый этап пути имеет определенную структуру, особенности реализации которой опре- деляются позицией этого этапа на временной ли- нии сказки. В этом выражается фантастический хронотоп народной волшебной сказки, который, с одной стороны, характеризуется дискретно-

стью (состоит из отдельных отрезков), а с дру- гой стороны, образует единый и непрерывный пространственно-временной континуум сказки.

Несмотря на явные сходства обеих концепций, до сих пор одновременный анализ сказочного нар- ратива с точки зрения как теории мономифа Дж.

Кэмпбелла, так и морфологии сказки В.Я. Проппа, представлен в научной литературе весьма опосредованно. Теория мономифа, как правило, в большей степени применяется для анализа современных фантастических произведений, в то время как концепция В.Я. Проппа используется в фольклористике, т.е. при изучении народных сказок. В тех немногих работах, где находят применение обе модели [см., напр., Ахмедзянова, 2022; Ахмедзянова, 2023], автор оперирует ими раздельно.

Однако при более внимательном рассмотрении можно распределить функции действующих лиц сказки, выделенные В.Я. Проппом в соответствии с этапами пути героя, которые Дж. Кэмпбелл называет обязательными. Результаты этого распределения представлены в таблице 1.

Такое сопоставление можно объяснить тем, что и этапы пути героя, и последовательность событий сказки, выраженная в функциях действующих лиц, представляют собой репрезентацию метаконцепта «путь-дорога» – ядерного метаконцепта народной волшебной сказки, выделенного в результате анализа концептуального поля САКРАЛЬНОЕ в народной волшебной сказке [см., напр., Островская, 2018].

Метаконцепт «путь-дорога» целесообразно рассматривать как ядерный метаконцепт народной волшебной сказки, т.к. его репрезентация является собой сюжетную канву сказочного нарратива, одновременно связанную как с фантастическим хронотопом сказки, так и с нравственным развитием героя. М.М. Бахтин пишет: «Можно прямо сказать, что дорога в фольклоре никогда не бывает просто дорогой, но всегда либо всем, либо частью жизненного пути; выбор дороги – выбор жизненного пути...» [Бахтин, С. 271].

В отечественной лингвистике редко выделяется отдельный концепт, объединяющий в себе понятия «путь» и «дорога» в контексте сказочного нарратива. Как правило, либо между этими понятиями ставится знак равенства, либо одно из них рассматривается как способ репрезентации другого (ср. у Ю.М. Лотмана: «„Путь“ есть реализация (полная или неполная) или не-реализация „дороги“» [Лотман, С. 47]).

Согласно Е.М. Неелову, «путь-дорога» представляет собой универсальный образ, посредством которого может быть представлен любой элемент художественной структуры волшебной сказки [Неелов, С. 119].

Дж. Кэмпбелл распределяет этапы пути героя на три стадии: сепаративную (прощание с привычной жизнью и отправление к границе между реальным и нереальным мирами), лиминальную (преодоление препятствий, столкновение с опасностями и испытаниями) и конечную (возвращение героя домой). Как видно по таблице 1, последовательность функций действующих лиц сказки, определенная В.Я. Проппом, гармонично встраивается в концепцию Дж. Кэмпбелла, что подтверждает универсальность и взаимодополняемость обеих концепций.

В качестве иллюстрации рассмотрим репрезентацию метаконцепта «путь-дорога» в рамках сепаративной стадии. Дж. Кэмпбелл выделяет на этой стадии следующие этапы пути героя.

- «Зов странствий»: первая стадия путешествия, означающая, что «судьба призвала героя и теперь его духовные интересы простираются за пределы привычного окружения, устремляясь в область неизвестного» [Кэмпбелл, С. 52]. В.Я. Пропп, основываясь на анализе народных волшебных сказок, членит эту стадию на одиннадцать конкретных функций, связанных с традиционными сказочными зачинами.
- «Отказ откликнуться на зов»: сам Дж. Кэмпбелл довольно осторожно высказывается об этом этапе и говорит, что в сказках и мифах он встречается «нередко» [Кэмпбелл, С. 52]. В.Я. Пропп по этому поводу высказывается однозначно: «Структура сказки требует, чтобы герой во что бы то ни стало отправился из дома. Если это не достигается вредительством, то сказка пользуется для этой цели соединительным моментом» [Пропп, С. 47]. Таким образом, можно считать этот этап пути героя опциональным и характерным в большей степени для современных сказочных текстов.
- «Сверхъестественное покровительство»: Дж. Кэмпбелл говорит, что первый, с кем сталкивается герой в своем путешествии, является персонаж-помощник [Кэмпбелл, С. 59]. В.Я. Пропп называет таких персонажей дарителями: встреча с дарителем подготавливает героя к получению волшебного средства или помощника [Пропп, С. 49].
- «Преодоление первого порога»: и Дж. Кэмпбелл, и В.Я. Пропп уделяют этому этапу особое внимание: с одной стороны, от реакции героя при встрече с дарителем зависит, успешно ли он пройдет первое испытание; с другой стороны, традиционный сказочный сюжет, в котором «правильная», т.е. соответствующая нравственным канонам реакция героя при встрече с дарителем обязательно награждается, а «неправильная», т.е. нарушающая общечеловеческие правила морали реакция героя либо его соперника обязательно влечет наказание, соответствует основополагающим принципам народной сказки: единственным законом в мире, пронизанном фантастическим хронотопом, остается нравственный закон [Нагорная, С. 118].
- «Чрево кита»: после успешного (возможно, не с первого раза) прохождения первого испытания заканчивается вступительная часть сказочного нарратива и начинается собственно путешествие героя в сказочном мире. На этом этапе в очередной раз и Дж. Кэмпбелл, и В.Я. Пропп единодушны: количество способов путешествия героя по нереальному миру практически бесконечно и ограничивается исключительно канонами конкретной сказки (путешествие по земле, воде или воздуху).

Таким образом, разработанная Дж. Кэмпбеллом теория мономифа, широко используемая в современном сторителлинге, может получить в качестве опоры тысячелетний опыт создания народных волшебных сказок, основанный на общечеловеческих моральных принципах (или, в рамках используемой автором настоящей статьи терминологии, «нравственный закон»).

В рамках одной статьи не представляется возможным в достаточной мере рассмотреть все этапы пути героя в сопоставлении с функциями действующих лиц. Однако даже на основании анализа одной стадии можно сделать предположение, что применение обеих концепций в совокупности позволит использовать принципы и каноны народных волшебных сказок в создании современных сказочных текстов, например терапевтических. Более подробно этот вопрос будет рассмотрен в следующих публикациях.

Литература

1. Ахмедзянова А.Р. Мотив путешествия (женского квеста) и особенности его реализации в русских народных сказках сюжета СУС № 432 «Финист – ясный сокол» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. Т. 15. Выпуск 12. – С. 3703–3708.
2. Ахмедзянова А.Р. Сказка о Морозко как женский квест: опыт анализа // Вестник Марийского государственного университета. – 2023. Т. 17. № 3. – С. 400–405.
3. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. 504 с.
4. Бернацкая А. А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т; Под редакцией А.П. Сквородникова. Вып. 3 (11). – Красноярск: Красноярский университет, 2000. – С. 104–110.
5. Кэмпбелл Дж. Тысячеликий герой / пер. с англ. О.Ю. Чекчурина. – СПб.: Питер, 2008. – 518 с.
6. Лотман Ю.М. Проблема художественного пространства в прозе Гоголя // Труды по русской и славянской филологии. XI. Литературоведение. Тарту: Изд-во Тартус. гос. ун-та, 1968. – С. 5–50.
7. Нагорная О. В. К вопросу о поэтике литературной сказки (в сопоставлении с поэтикой фольклорной сказки) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. № 3. – С. 116–121.
8. Неелов Е.М. Волшебство-сказочные корни научной фантастики. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1986. – 200 с.
9. Островская К.З. Концепт ПУТЬ-ДОРОГА как эквивалент концепта ИСПЫТАНИЕ в концептосфере народной волшебной сказки // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2018. – № 12 (90), Ч. 3. – С. 579–583.
10. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. – Москва: Лабиринт, 2003. – 144 с.
11. Щедрина И.О. Новые аспекты современной нарратологии // Вопросы философии. – 2017. – № 9. – С. 82–90.

METACONCEPT „WAY“ IN TERMS OF NARRATOLOGY: RECONCILIATION OF MODELS OF V. YA. PROPP AND J. CAMPBELL

Ostrovskaya K.Z.

Don State Agrarian University

In this article, for the first time in Russian linguistics, an attempt is made to compare the theory of the monomyth by J. Campbell and the morphology of the fairy tale by V. Ya. Propp. The author relies on his own experience in studying folk fairy tales, as a result of which metaconcepts were identified that make up the conceptual field SACRAL in the folk fairy tale, in particular the nuclear metaconcept “way”, which forms the canvas of the fairy tale narrative. The representation of this metaconcept is both the stages of the hero’s journey and the sequence of events of the folk fairy tale, expressed in the functions of the characters. Based on this, the metaconcept “way” is simultaneously associated with both the fantastic chronotope of a folk fairy tale and the moral development of the hero, which is characteristic not only of folklore, but also of a modern fantasy narrative built in accordance with J. Campbell’s monomyth theory. The comparison made allows us to conclude that the functions of the characters in a folk fairy tale identified by V. Ya. Propp can be considered as the content of individual stages of the hero’s journey and used as a support for the creation of modern fairy tales, in particular therapeutic ones.

Keywords: folk fairy tale, fairy tale morphology, monomyth, sacral, metaconcept, way, hero’s journey.

References

1. Akhmedzyanova A.R. The motive of travel (women’s quest) and the features of its implementation in Russian folk tales of the plot SUS No. 432 “Finist – the bright falcon” // Philological sciences. Questions of theory and practice. – 2022. Vol. 15. Issue 12. – P. 3703–3708.
2. Akhmedzyanova A.R. The Tale of Morozko as a women’s quest: an analysis // Bulletin of the Mari State University. – 2023. Vol. 17. No. 3. – P. 400–405.
3. Bakhtin M.M. Questions of literature and aesthetics. Moscow: Fiction, 1975. 504 p.
4. Bernatskaya A.A. On the Problem of “Creolization” of the Text: History and Current State // Speech Communication: Specialized Bulletin / Krasnoyarsk. state University; Edited by A.P. Skovorodnikov. Issue 3 (11). – Krasnoyarsk: Krasnoyarsk University, 2000. – P. 104–110.
5. Campbell J. The Hero with a Thousand Faces / trans. from English by O. Yu. Chekchurin. – St. Petersburg: Piter, 2008. – 518 p.
6. Lotman Yu.M. The Problem of Artistic Space in Gogol’s Prose // Works on Russian and Slavic Philology. XI. Literary Criticism. Tartu: Tartu Publishing House. state University, 1968. – P. 5–50.
7. Nagornaya O.V. On the Poetics of a Literary Fairy Tale (in Comparison with the Poetics of a Folklore Fairy Tale) // Vector of Science of Togliatti State University. – 2011. No. 3. – P. 116–121.
8. Neelov E.M. Magical and Fairy-Tale Roots of Science Fiction. – L.: Leningrad University Publishing House, 1986. – 200 p.
9. Ostrovskaya K.Z. The PATH-ROAD Concept as an Equivalent of the TEST Concept in the Conceptual Sphere of a Folk Fairy Tale // Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues. – Tambov: Gramota, 2018. – No. 12 (90), Part 3. – P. 579–583.
10. Propp V. Ya. Morphology of a Fairy Tale. – Moscow: Labyrinth, 2003. – 144 p.
11. Shchedrina I.O. New aspects of modern narratology // Questions of Philosophy. – 2017. – No. 9. – P. 82–90.

О принципах психологического письма в трилогиях Л.Н. Толстого и М. Горького

Цирулев Александр Федорович,

кандидат филологических наук, доцент Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова
E-mail: tzirulev.al@yandex.ru/

В статье исследуются принципы художественного воссоздания истории личности на основе показа «диалектики души» и «диалектики сознания». Автор прослеживает истоки психологического метода в обрисовке характера, начиная от античности и заканчивая XIX в. Особое внимание уделяется тому вкладу, который был сделан в теорию и практику изображения внутреннего «Я» Л. Стерном, Ж.-Ж. Руссо и М.Ю. Лермонтовым. Автор анализирует своеобразие психологического метода, используемого в «Детстве», «Отрочестве», «Юности» Л.Н. Толстого. В работе выявляется связь художественного инструментария Л. Толстого с его этическими исканиями раннего периода. «Диалектика души» Толстого рассматривается в симбиозе с «поэтической» направленностью трилогии. В сопоставлении с художественной системой Л. Толстого анализируются принципы воссоздания «диалектики сознания», разрабатываемые в горьковской трилогии. Критическому анализу подвергнута концепция «клишированного» толкования двух автобиографий в духе их абсолютного и решительного противопоставления. В процессе анализа художественного материала двух жизнеописаний автор исследования выделяет компоненты «эстетической общности» трилогий Л. Толстого и М. Горького, проистекающие из повышенного внимания к противоречивым началам душевной жизни их героев. Наряду с моментами «художественного родства» автор выявляет принципиальную разность психологизма Л. Толстого и М. Горького, проявленную в осмыслении автобиографического опыта.

Ключевые слова: Толстой, Горький, новаторство, традиция, диалектика сознания, специфика.

Цель исследования

На материале автобиографических трилогий Л. Толстого и М. Горького автор ставит задачу рассмотреть специфику психологического инструментария, используемого двумя писателями, установить главные принципы самоизображения личности, а также определить общность и разность эстетических подходов двух мастеров автобиографического жанра в сфере «самообъективации».

Актуальность исследования продиктована необходимостью углубить наши представления о философских, эстетических взглядах Л. Толстого и М. Горького, пересмотреть концепцию эстетической полярности их жизнеописаний. Оба эти писателя в своих автобиографиях предложили миру принципиально новое понимание концепта «Личность». Взгляды Толстого и Горького на перспективы развития человека представляются весьма плодотворными в континууме идейных исканий деятелей культуры наших дней. Этическая доктрина Л. Толстого, базирующаяся на выявлении глубинных возможностей человеческого духа, приобретает особые смысловые акценты в условиях растущего интереса к духовному самоопределению человека. Творения М. Горького, которого долгое время представляли как правомерного марксиста и основателя метода социалистического реализма, в условиях нынешнего времени также нуждаются в переосмыслении, ибо связь их с традициями русского искусства и, в частности, с традициями трилогии Л. Толстого, несомненна.

История психологизма как способа обрисовки человека уходит вглубь веков. Начиная с искусства палеолита, древние художники осваивали формы изображения в первую очередь внешних проявлений человека. Героический эпос отображал в основном стихию деяний, поступков, но не мотивов и размышлений. Зачатки психологического письма в форме фиксации чувств и переживаний содержатся и в героическом эпосе, и в античной литературе. Уже у Гомера можно найти примеры психологического изображения на ранних ступенях своего развития. Русские книжники XII–XIII веков, по мнению В. Адриановой-Перетц, также умели отображать сферу эмоций, «психологических побуждений» и тем самым доказывали свою способность «проникать в помыслы человека» (Адрианова-Перетц, 1988, с. 22). Однако в целом как зарубежные, так и отечественные литературоведы возникновения психологизма относят к более поздним эпохам, ко времени зарождения реалистического искусства. Одним

из первых завесу над загадочным и многомерным миром внутреннего человека поднимает В. Шекспир. Именно ему принадлежат замечательные прорывы в сфере психологизма. И одно из открытий английского драматурга связано с искусством рисовать развитие личности, то есть изменение качеств характера героя во времени. Вместе с категорией времени Шекспир вводит в литературу и *динамический способ* изображения характера. Мастерами показа изменчивой природы человеческой предстают перед нами Л. Стерн и Ж.-Ж. Руссо. Они, как никто до них, воссоздают текучесть душевных проявлений личности. Главное пространство «Сентиментального путешествия» Стерна занимают картины *Сознания, точнее, процессов сознания*. Если вместе со Свифтом и Дефо мы путешествуем по городам и весям, узнаем о каких-то уголках земного шара, в том числе и выдуманного свойства, то у Стерна мы странствуем по уголкам и *закоулкам человеческой души*. У Руссо картина внутренних переживаний становится более сложной, более подвижной. В «Исповеди» Руссо чувства, мысли, настроения, (даже противоположные по своей сути), начинают *взаимопроникать* друг друга. Грань между человеческими качествами «истончается», размывается. В результате возникают не «отделенные» друг от друга чувства, а их модификации, т.е. переходы и взаимопроникновения. Вместе с тем и Стерн, и Руссо добиваются несомненных успехов в показе внутреннего мира человека, но до высот подлинной «диалектики души» не поднимаются, остановившись от нее в нескольких шагах. Предшественником психологических открытий Л. Толстого в русской литературе становится М.Ю. Лермонтов. В «Герое нашего времени» психологизм, имеющий своим источником самонаблюдение, явлен с убедительной художественной силой. Лермонтов прекрасно чувствует противоречивость человеческой природы и в высшей степени убедительно воспроизводит определенные психологические «шаги» в душевном самочувствии своего персонажа. Однако создатель «Героя» и «Мцыри», освоивший отдельные приемы «диалектики души», воспроизведение истории души не сделал ведущим принципом своей поэтики. Он показал не «историю души» Печорина, (что стало в нашем литературоведении общим местом), а *раскрыл «душу» Печорина*. Не «историю личности», а саму «личность» этого в высшей степени необычного героя писатель поместил в центр своего повествования. Главные усилия Лермонтова-повествователя сосредоточены не на показе *становления* личности Печорина, а на *раскрытии конфликта героя* с его социальным окружением. Лермонтов озабочен целью указать на ту нравственную болезнь, которая поразила современный ему мир. Но в своем романе он представил собственно не «историю болезни», а симптомы и главные проявления этой «болезни».

Опираясь на опыт своих предшественников, Л. Толстой освоил такие сферы внутреннего мира

личности, в которые до него ранее никто не входил. Он не просто явил внутреннего человека во всей его глубине и сложности, он раскрыл самую тайну рождения человека в человеке. Метод, разработанный автором повести «Детство», Н.Г. Чернышевский поименовал методом показа «диалектики души» (Чернышевский, 1974). Если попытаться определить *качественную* разницу между психологизмом Толстого и всей дотолстовской литературной традицией, то мы должны указать на то, что творец «Детства», «Отрочества», «Юности» сумел представить читателю самую историю роста «Я» как диалектический процесс, как такой процесс, в котором одна фаза развития – в силу накопления отдельных качеств и элементов – превращается в другую фазу, которая отрицает предыдущую и сама становится материалом отрицания для фазы, идущей вслед за ней. Основу построения трилогии составили три фазы или три ступени духовного созревания Иртеньева. Детство у Толстого – это ступень «утверждения» или «набора», (концентрации) качеств характера, понимаемого Толстым как эпоха торжества доброго начала. Отрочество – ступень отрицания детства – эпоха пробуждения разума, плотских инстинктов и доминирования злого, эгоистического начала. А юность обрисована как ступень отрицания отрицания – эпоха возвращения к детству, к торжеству добра на основе разумного самоопределения и усвоения теории нравственного самоусовершенствования личности. То есть Л. Толстой представил не только человека изнутри – так глубоко и всесторонне, как до него мало кому удавалось, но и показал, как, в силу каких причин, человек вырастает добрым, духовным существом или же существом эгоистичным, малоразвитым, черствым, антисоциальным и, по мысли писателя, несчастным. Толстой ввел в искусство слова не просто психологизм. Он открыл и утвердил принцип «*диалектического психологизма*». Автор «Детства», «Отрочества», «Юности» высветил целостный, полный процесс развития души, становления характера, причем через борьбу противоположностей, противоположных начал в психике человека. Диалектика есть там, где есть противоречия. Лев Толстой рассматривает душу человека как арену непрерывной борьбы противоположных начал, напряженной борьбы добра и зла. Главная антиномия человеческого характера, по убеждению Толстого, – это борьба эгоизма и любви к людям. Для Толстого борьба противоречий это и есть главный источник саморазвития.

У Толстого мы наблюдаем непрерывное движение и рост души. Через взлеты и падения, но – рост. К концу трилогии Иртеньев явно вырос, изменился. Он совершенно не тот, каковым был в детстве или отрочестве. Сохранив природную доброту, в ходе борьбы, страданий, разочарований он сделался крупной личностью, творцом, прекрасным человеком – человеком, в котором угадывается облик одного из лучших людей России – самого Льва Толстого. У Толстого конец «Юности»

ознаменован мощнейшим духовным порывом Иртеньева. Закрыв для себя обаятельный, но ложный идеал «комильфо», Иртеньев возвращается к себе и поднимается на такую духовную высоту, на которой прежде не стоял.

Наряду с толстовской «исповедью» в русской литературе рубежа XIX–XX веков появляется целый ряд замечательных автобиографических творений. Среди них – сочинения С.Т. Аксакова, А.И. Герцена, М.Е. Салтыкова-Щедрина, Н.Г. Гарина-Михайловского, В.Г. Короленко. В произведениях этих художников душевный мир ребенка представлен с исчерпывающей глубиной, подкупающей искренностью и необычайной полнотой. Внутренняя жизнь их героев и глубока, и содержательна, и интересна. Однако диалектических прозрений, подобных тем, которыми отличались произведения Стерна и Лермонтова, здесь немного – в силу того, что вышеупомянутые современники Толстого рассматривали эпоху созревания личности в свете той проблематики, которая их волновала. Так С. Аксаков концентрирует свое внимание на приобщении Сережи Багрова к вековым общечеловеческим ценностям, носителями которых в его повестях выступают его мать, отец и дед Степан Михайлович – люди, воплощающие лучшие черты русского национального духа. Герцен строит свою автобиографию как рассказ о становлении некоего субъекта истории. Через биографию своего Искандера писатель пытается понять главные тенденции становления русского общества. Герцен-автобиограф проявляет «поэтическое равнодушие» к тому, что именуется «скрытые пружины человеческой деятельности». Он проходит мимо сложных переплетений чувств, противоречивости человеческой натуры, составлявших особый предмет размышлений для Толстого. Н. Гарин-Михайловский так же, как А. Герцен, индифферентен к подробностям и мелочам психической жизни. «Едва уловимые явления... внутренней жизни, сменяющиеся одно другим с необычайной быстротой и неистощимым разнообразием» (Н. Чернышевский, 1974, с. 344) мало интересуют Гарина-Михайловского, поскольку ему важнее показать, как его Тема усваивает кодекс «деятеля», практика, реализующего себя в деяниях на благо общества. Что касается В.Г. Короленко, то его принципы «самобъективации» (Бахтин, 1979, с. 171) также далеки от углубленного психологического метода. Короленко – мастер изображения мировоззренческого роста человека. В.Г. Короленко психологическую сложность персонажа оставляет в стороне. Его как художника мало привлекают внутренние этические противоречия характера, «переплетенность» доброго и злого начал, то есть то, что именуют обычно сложностью характера. Он стремится раздвинуть рамки «рассказа о себе» до масштабов портрета своего поколения. Эта задача, т.е. показать историю своего современника, представляется ему эстетически куда более важной и значимой,

нежели высветить законы роста и усложнения человеческой психики.

В начале 10-х гг. XX века появляется произведение, которому суждено было открыть новую ярчайшую страницу автобиографического освоения мира. Речь идет о повестях М. Горького «Детство» и «В людях». Жизнеописание Горького настолько ошеломило читающий мир России, что даже такие рецензенты, как М. Королицкий (Королицкий, 1916) и Д. Мережковский, ранее жестко критиковавшие Горького за «Мать» и «Исповедь», поспешили объявить о том, что «кончился один Горький – начался другой» (Мережковский, 1916). Первые читатели и критики сразу же начали сравнивать горьковский «рассказ о себе» с толстовским, и многие из них приходили к заключению о полярности этих сочинений, как в идейном плане, так и в плане эстетическом. На протяжении многих лет две трилогии противопоставлялись друг другу по самым разным параметрам. Один и современных литературоведов высказывается, например, так: «Линия Горького и линия Толстого не соприкасаются по своей сущности» (Ятокава, 2002, с. 27). А между тем, идейно опровергая автора «Детства», «Отрочества», «Юности», Горький, как это ни парадоксально, развивает художественные традиции своего великого предшественника. При ближайшем рассмотрении двух автобиографий в поэтическом ракурсе, мы увидим, что они имеют немало *поразительных сходжений*. Не будет преувеличением сказать, что между жизнеописаниями Толстого и Горького существует не только взаимное отталкивание, но и некое поле «внутреннего тяготения». *Это взаимное притяжение или художественное родство связано ни с чем иным, как с понятием «диалектика души»*. Оба они разрабатывают принципы «диалектического психологизма». Оба они – через анализ чувств, мыслей, состояний, данных крупным планом, – раскрывают феномен рождения человека в человеке и показывают, как движение, изменение чувств и мыслей отображается на их нравственности и духовном самоопределении. Свою автобиографию Горький строит как поэтическую *симметрию* автобиографии толстовской, выделяя, как и Толстой, три эпохи в становлении личности: детство – «Детство»; отрочество – «В людях»; юность – «Мои университеты», рассматривая их как фазы, диалектически отрицающие друг друга. Он, как и Толстой, воспроизводит сам процесс, целостный процесс духовного роста, мировоззренческого самоопределения автогероя. И в той, и в другой трилогиях мы имеем дело с поэтической структурой, основу которой образует воспроизведение внутренней истории личности. Иначе говоря – фабульную основу обеих автобиографий составляет история роста нравственного сознания. Так же, как и Толстой, М. Горький прослеживает не просто отдельные сдвиги в мироощущении своего героя, но и последовательно, шаг за шагом высвечивает процесс *качественного* преобразования сознания. Рассматривая сознание Пешкова сквозь призму по-

стоянной борьбы начал темного, инстинктивного, злого и светлого, разумного, гуманного, Горький показывает становление человека героического мироощущения, борца за народное счастье. Чем взрослее Пешков, чем сильнее его воля и разум, тем явственнее его доброта и гуманность обретают более осознанный и более действенный характер. Горьковский Пешков из жалеющего, гуманного мальчика, достойного внука своей бабушки, превращается в гуманиста нового типа, то есть в разумного гуманиста, способного взять на себя ответственность не только за близких ему людей, но и за судьбы всего русского мира. То есть не только Л. Толстой, но и М. Горький может быть поименован мастером показа «диалектики души», или, если точнее выразиться, «диалектики сознания».

При этом, что важно подчеркнуть, горьковская диалектика души не идентична толстовской. Вопрос общности или жанровых схождений был рассмотрен нами ранее (Цирулев, 2010). Но в чем разница двух диалектик? И чем обусловлена специфика двух способов воссоздания характера? Писатели по-разному осмысливают мир души своих героев. Основу толстовского жизнеописания составляет «поэтизация жизни», которая самым тесным образом связана с неумным стремлением художника заразить своего читателя подлинно нравственным отношением к жизни. Неповторимое соединение двух планов – «поэтического» и этического (т.е. нравственного), выраженное через диалектику сознания, образует оригинальный дух, «неповторимую жанровую физиономию» его трилогии. В отличие от Л. Толстого, создатель «Детства», «В людях», «Моих университетов» уповает не столько на внутренние потенции личности, сколько на радикальное обновление всей русской жизни в целом. Для того чтобы вскрыть несостоятельность общественного мироустройства, М. Горький и насыщает свою исповедь «эпической стихией». Он вводит в повествовательную ткань широкие картины русской жизни, подробно описывает и характеризует тех, кто окружал Алешу. В результате этого горьковское жизнеописание приобретает масштабы «автобиографии-обобщения». Автор «Детства», «В людях», «Моих университетов» выступает с концепцией «Русь», т.е. дает трактовку всей русской общественной жизни изображаемого периода. Такой социальной масштабности, такого уровня художественной обобщенности в трилогии Толстого нет. То есть Горький создает особый тип художественной автобиографии, в которой «рассказ о себе» соединен с выражением неких социальных идей, образующих концепцию «спасения», обновления Руси. В его «исповеди» критика «старого, больного мира» уравновешена, гармонизирована изображением роста той силы, которая рано или поздно взорвет «бесконечную цепь вражды и жестокости» – силы под названием «революционный разум». С рождением нового сознания рождается и новый горьковский Герой. Во-вторых, Толстой сплошь и рядом погружает читате-

ля во внутренний монолог Иртеньева, и субъектная организация его текста тяготеет к моноструктуре. Основание толстовского «рассказа о себе» образует единый эстетический центр. Эволюция нравственного сознания Иртеньева структурирует повествование и соединяет все сюжетные линии воедино. У Горького несколько иначе. Горьковская трилогия – это такая повествовательная целостность, которая основана на симбиозе двух линий или на сосуществовании двух эстетических центров. Первый из них – это непосредственная история нравственно-духовного возрастания Пешкова. А второй – панорама народной жизни, в условиях которой формируется юный герой. Два начала – лирическое и эпическое – не сталкиваются в тексте, не подавляют друг друга благодаря особому построению образа автогероя. Дело в том, что внешний мир и народная жизнь, изображением которых так озабочен автор, даются в трилогии сквозь призму *Алешиного восприятия*, и поэтому, о чем бы ни шел рассказ, мы одновременно видим и самого автогероя. Автор моделирует жизнь в момент восприятия и осмысления ее автогероем. То есть образ Пешкова выступает в горьковском жизнеописании в двойной функции. Алеша выступает в трилогии и как центральный персонаж, главный объект внимания автора, и как герой-медиум, через фиксацию чувственных и умственных реакций которого осуществляется повествование. «Я-Сознание» у Горького в одно и то же время и «проницаемый» субъект повествования, и «непроницаемый», (цельный внутри себя) объект художественного анализа. В итоге Горький-художник блистательно соединяет показ истории души с показом картин русской действительности. Использование героя-«медиума» и такой субъектной организации текста, при которой «наблюдающий герой» движется по стране, (а автор последовательно фиксирует поток его воспринимающего сознания), становится определяющей предпосылкой к тому, что горьковское жизнеописание приобретает статус «автобиографии-обобщения». Поэтическим эффектом такого приема становится то, что художник – благодаря этой эстетической «отстраненности» – обретает право на глубокие и широкие обобщения социального характера. Благодаря такому построению образа мы имеем возможность наблюдать не только за духовно-нравственным возрастанием автогероя, но и составить представление о том, как, в каких условиях живет простой русский человек и почему Горький именует эти условия жизни «свинцовыми мерзостями бытия». В-третьих, мы должны отметить, что художник-диалектик рассматривает историю души как процесс борьбы внутренних противоположностей. Толстой и Горький так и поступают. Они развитие характера трактуют как следствие борьбы неких внутренних тенденций или душевных сил. Однако если Л. Толстой сосредоточивается на противоборстве добра и зла, то М. Горького интересует «*разумно-этический аспект*» становления личности. Нико-

леньку мы наблюдаем в противоборстве добрых и эгоистических устремлений. Пешкова – в борьбе стихийно-инстинктивного и разумно-доброего начал. Такая акцентировка является следствием философско-этических позиций двух художников. Толстой исходит из того, что счастье человека основывается на добродетели, а потому нравственный аспект для него главный и руководящий. Горький же «делает ставку» на преобразование социума. Он сторонник идеи бескомпромиссной критики и перестройки тех форм бытия, которые открылись сознанию его автогероя. В связи с тем, что Горький-идеолог ратует не просто за гуманизм, но за «гуманизм разумный», он проявляет повышенный интерес к сфере роста *разума* маленького человека. И если Толстого по преимуществу занимает борьба добра и зла, то Горький интонирует борьбу стихийно-инстинктивного и разумно-доброего начал. На протяжении всей трилогии Пешков впитывает не только нравственные ценности своих «спутников жизни», и в первую очередь Акулины Ивановны с ее неистребимой любовью к людям, но и мысли, «философию жизни» тех людей, с которыми его сталкивает судьба. Толстой делает акцент на обнаружении нравственных качеств *tatam*, Карла Иваныча, Володи, Ивина, княжон Корнаковых, Нехлюдова, Оперова. Горький раскрывает идеологию, мировоззрение Василия Васильевича, бабушки, Осипа, начетчика Петра Васильева, Якова Шумова, повара Сморого, учителя Жоржа, казанских народников, Ромася, Изота и других. Он высвечивает – в чем суть жизненной правды того или иного персонажа и чем именно этот персонаж умственно, идеологически обогатил Пешкова. Если толстовская трилогия построена по принципу *самопознания*, то горьковская есть отражение процесса *познания* Пешковым жизни и раскрытия на этой основе потенциалов собственного «Я».

Таким образом, «диалектика души», т.е. показ человека через анализ его внутреннего восприятия, исследование самого механизма зарождения чувств и мыслей маленького человека – это то, что роднит, сближает рассматриваемые произведения и ставит их особняком во всей мировой автобиографической традиции. Наряду с этим М. Горький на основе показа диалектики души и мысли создает автобиографию, которая становится открытием как в плане мировоззренческом, так и в плане художественной формы. В противовес «этической автобиографии» Л. Толстого, в которой синтез «поэтического» и нравственного начал служит выявлению внутренних потенциалов личности, М. Горький создает автобиографию героико-социального типа, в которой он прославляет Мысль и убеждает читателя в необходимости преобразования форм общественного мироустройства.

Литература

1. Адрианова-Перетц В.П. К вопросу об изображении «внутреннего человека» в русской лите-

ратуре XI–XIV веков. – Л.: АН СССР. (Ленингр. отделение), 1988. – С. 15–24.

2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 422 с.
3. Королицкий М. На рубеже // Вестник Европы. – 1916. – № 5. – С. 400–410.
4. Мережковский Д. Не святая Русь. (Религия Горького) // Русское слово. – 1916. – № 210. – 11 сентября.
5. Цирулев А.Ф. Проблема автобиографизма в трилогии М. Горького «Детство», «В людях», «Мои университеты» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. № 2–1. С. 269–273.
6. Чернышевский Н.Г. Детство и отрочество. Сочинения графа Л.Н. Толстого. Военные рассказы графа Л.Н. Толстого // Чернышевский Н.Г. Собр. соч.: в 5 т. Т. 3. – М.: Изд-во «Правда», 1974. – С. 332–346.
7. Ятокава Коити. Горький и Достоевский – неевклидовы параллели // Максим Горький-художник. Проблемы, итоги и перспективы изучения. Горьковские чтения. 2000 год. – Н. Новгород: Изд-во Нижегородского ун-та, 2002. – С. 26–32.

ON THE PRINCIPLES OF PSYCHOLOGICAL WRITING IN THE TRILOGIES OF L.N. TOLSTOY AND M. GORKY

Tsirulev A.F.

Nizhny Novgorod State Linguistic University

The article explores the principles of artistic recreation of the history of a person based on showing the “dialectics of the soul” and the “dialectics of consciousness”. The author traces the origins of the psychological method in character drawing, from antiquity to the 19th century. Particular attention is paid to the contribution that was made to the theory and practice of depicting the inner “I” by L. Stern, J.-J. Russo and M. Yu. Lermontov. The author analyzes the originality of the psychological method used in “Childhood”, “Adolescence”, “Youth” by L.N. Tolstoy. The work reveals the connection between L.’s artistic tools. Tolstoy with his ethical quests of the early period. Tolstoy’s “Dialectics of the Soul” is considered in symbiosis with the “poetic” orientation of the trilogy. In comparison with the artistic system of L. Tolstoy, the principles of recreating the “dialectics of consciousness” developed in Gorky’s trilogy. The concept of a “clichéd” interpretation of two autobiographies in the spirit of their absolute and decisive opposition is subjected to critical analysis. In the process of analyzing the artistic material of two life stories, the author of the study identifies the components of the “aesthetic community” of the trilogies of L. Tolstoy and M. Gorky, stemming from increased attention to the contradictory principles of the mental life of their heroes. Along with the moments of “artistic kinship,” the author reveals the fundamental difference between the psychologism of L. Tolstoy and M. Gorky, manifested in the understanding of autobiographical experience.

Keywords: Tolstoy, Gorky, innovation, tradition, dialectics of consciousness, specificity.

References

1. Adrianova-Peretz V.P. On the issue of depicting the “inner man” in Russian literature of the 11th-14th centuries. – L.: USSR Academy of Sciences. (Leningrad branch), 1988. – P. 15–24.
2. Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity. – M.: Art, 1979. – 422 p.
3. Korolitsky M. At the turn // Bulletin of Europe. – 1916. – No. 5. – P. 400–410.
4. Merezhkovsky D. Not Holy Rus’. (Gorky’s religion) // Russian Word. – 1916. – No. 210. – September 11.

5. Tsirulev A.F. The problem of autobiography in M. Gorky's trilogy "Childhood", "In People", "My Universities" // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. 2010. No. 2–1. pp. 269–273.
6. Chernyshevsky N.G. Childhood and adolescence. Works of Count L.N. Tolstoy. War stories of Count L.N. Tolstoy // Chernyshevsky N.G. Collection cit.: in 5 volumes. T. 3. – M.: Pravda Publishing House, 1974. – P. 332–346.
7. Yatokawa Koichi. Gorky and Dostoevsky – non-Euclidean parallels // Maxim Gorky the artist. Problems, results and prospects of study. Gorky readings. 2000 – N. Novgorod: Publishing House of Nizhny Novgorod University, 2002. – P. 26–32.

Гендерные стереотипы в языке немецкой рекламы парфюмерии: анализ лингвистических средств привлечения внимания и побуждения к покупке

Литвяк Олеся Валерьевна,

кандидат филол. наук, доцент, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
E-mail: ole.litviak@yandex.ru

Статья исследует гендерные стереотипы, отраженные в языке немецкой рекламы парфюмерии. В фокусе внимания – лингвистические средства, используемые для привлечения внимания и побуждения к покупке, и их связь с традиционными представлениями немцев о мужском и женском.

В качестве языкового материала в статье представлены рекламные слоганы достаточно известных и популярных производителей парфюмерии в Германии, таких как: «Escentric Molecules», «Hugo Boss», «Mäurer & Wirtz».

Анализ немецкоязычных рекламных текстов выявляет наличие гендерно-специфических лексических единиц, синтаксических конструкций и метафор, а также способов адресации, которые формируют определенные представления о желательных качествах мужчин и женщин.

Исследование также демонстрирует, как язык рекламы воспроизводит и укрепляет гендерные стереотипы, создавая образы «идеального» мужчины и женщины, тесно связанные с ароматом и его восприятием. Результаты исследования могут быть полезны для специалистов в области рекламы, лингвистики, гендерных исследований и маркетинга.

Ключевые слова: гендерные стереотипы; парфюмерия; рекламные слоганы; немецкоязычный рекламный дискурс; лингвистические средства; Escentric Molecules; Hugo Boss; Mäurer & Wirtz.

Реклама – это способ привлечения внимания к продукту, услуге или идее с помощью различных средств коммуникации. Её целью обычно является убеждение целевой аудитории в необходимости приобретения или использования предлагаемого продукта или услуги. В каждой стране есть свои особенности в рекламном бизнесе [1, с. 16]. Большое влияние на потенциального потребителя оказывает реклама духов, аксессуаров, вещей, с помощью которых люди будут чувствовать себя уверенно, находясь и коммуницируя в современном обществе. В данной статье мы постараемся раскрыть и определить как гендерные стереотипы отражаются посредством лингвистических средств в немецкой парфюмерной рекламе.

Европейские парфюмерные ароматы славятся своим качеством, изысканностью и долговечностью. Используя только самые высококачественные ингредиенты, парфюмерные бренды Европы, в том числе и Германии, создают уникальные композиции и линейки ароматов, которые могут подчеркнуть индивидуальность и стиль своих потенциальных владельцев. Независимо от того, предпочитаете ли вы свежие и цветочные ноты, или более теплые и древесные аккорды, немецкие парфюмерные бренды могут также предложить широкий выбор ароматов для самых изощрённого клиента.

Каждая парфюмерная кампания ищет особый подход к мужчинам, и отдельно к женщинам для привлечения внимания именно к их духам, используя различные рекламные уловки и хитрости. В наши дни существует огромное количество известных европейских парфюмерных брендов (в том числе и немецких), производящих популярные и незабываемые ароматы: «Escentric Molecules», «Hugo Boss», «Mäurer & Wirtz» и так далее. Именно эти производители держатся на рынке и радуют своими парфюмерными линейками на протяжении многих десятилетий.

Цель данной статьи – проанализировать лингвистические средства, используемые в немецкой рекламе парфюмерии, чтобы выявить и продемонстрировать, как они воспроизводят и укрепляют гендерные стереотипы, создавая образы «идеального» мужчины и женщины, тесно связанные с ароматом и его восприятием на примере немецкоязычных рекламных текстов таких ведущих парфюмерных производителей в Германии как «Escentric Molecules», «Hugo Boss», «Tom Tailor» и «Mäurer & Wirtz».

В немецкоязычном рекламном дискурсе производители духов обычно используют различные

лингвистические средства для привлечения внимания и побуждения к покупке. Автор выделяет следующие из них:

- **Эмотивно-экспрессивная лексика.** Использование слов и фраз, которые ассоциируются с роскошью, красотой, страстью и привлекательностью, чтобы привлечь внимание потенциальных покупателей: *Schätze den Duft von **Luxus und Leidenschaft!***[11].
- **Риторические вопросы.** Вопросы, которые побуждают к размышлениям о том, как духи могут изменить жизнь в лучшую сторону или придать их новому владельцу большую привлекательность: *Bist du bereit, **in die Welt der Leidenschaft für würzige Aromen einzutauchen?*** [11].
- **Лингвоапелляция к авторитету.** Использование композитов и сложных прилагательных с указанием на факты о качестве или преимуществах продукта в сравнении с конкурентоспособной продукцией: *Unsere Qualität ist mit allen Sinnen **wahrnehmbar. Qualität ist mehr als Fehlerfreiheit.*** [11].

Каждая из вышеперечисленных категорий лингвистических средств в немецкоязычной парфюмерной рекламе помогают создать привлекательный и убедительный образ продукта. Помимо этого, они способствуют формированию желаемой реакции аудитории и могут способствовать росту продаж.

Отдельное место в немецкой парфюмерной рекламе занимают метафоры. Они вносят в рекламу ряд красочных и разнообразных элементов, привлекающих внимание покупателей. Автор выделяет следующие лингвокатегории метафор в немецкой рекламе парфюмерии:

- Метафоры силы и уверенности: *Duft **der Stärke. Duft des Erfolgs*** [10];
- Метафоры приключений и путешествий: *Ein Hauch von **Fernweh. Duft der Freiheit*** [11]. Бесспорно, у потенциального потребителя от такого рекламного слогана возникают ассоциации, связанные с приключениями, путешествиями, свободой от обыденности и повседневной рутины.
- Метафоры романтики и страсти: *Der Duft der **Leidenschaft. Verführerisches Parfüm*** [12]. В данных примерах слоганов подчеркиваются аспекты романтики, чувственности и соблазнительности.
- Метафоры девственной природы и чистоты: *Reiner Duft **der Natur. Frischer Wind*** [12]. Данные слоганы используются производителями для создания образов чистоты, свежести и гармонии с природой.
- Метафоры долговечности и элегантности: *Zeitloser Duft. **Eleganz in jeder Flasche*** [11].

Начнем анализ с одного из относительно молодых и всемирно известных брендов немецкого парфюма – «Escentric Molecules». Молодой немецкий парфюмер Геза Шоен (Geza Schoen) по праву считается одним из самых прогрессивных ма-

стеров в парфюмерии. Именно ему удалось синтезировать молекулы различных ароматов, послуживших основой для его удивительной коллекции парфюма. Сегодня парфюм от Геза Шоен считается самой востребованной парфюмерией во всем мире, благодаря которой представительницы слабого пола становятся обладательницами совершенного оружия в борьбе за мужскую благосклонность. Секрет этого парфюма прост – духи Молекула с феромонами обладают не только обворожительным ароматом, который меняется в зависимости от настроения их обладательницы, но и удивительным образом воздействуют на подсознание мужчин.

Данный парфюмерный дом пользуется рядом лингвистических средств, которые влияют на подсознание покупателя, чаруя и побуждая купить новый аромат. Например:

- Экспрессивно-эмотивные прилагательные, описывающие уникальные стороны аромата: **fesselnd** (захватывающий), **verführerisch** (соблазнительный) или **außergewöhnlich** (исключительный).
- Риторические вопросы, например: *Möchten Sie sich von einem **einzigartigen Duft umgeben?***[10].
- Использование повелительного наклонения для призыва или побуждения к действию, например: ***Erleben Sie die Magie unseres Duftes!*** [10].
- Употребление слов и выражений, подчеркивающих эксклюзивность продукта, таких как **einzigartig** (уникальный) или **exklusiv** (эксклюзивный).

Однако, если мы возьмем отдельно мужские и женские ароматы, то лингвистические средства, используемые в рекламе, будут кардинально отличаться.

В качестве примера к сравнению автор рассматривает рекламные тексты двух парфюмов: мужской – «Escentric Molecules Kinski» и женский- «Escentric Molecules Volume I Intelligence & Fantasy The Beautiful Mind Series».

Начнем с мужского аромата. «Escentric Molecules Kinski» стал достаточно популярным среди мужчин сразу после появления на прилавках. Представители сильного пола были приятно удивлены увидеть исключительно мужской аромат от «Escentric Molecules», ведь бренд, в основном, выпускает парфюм для женщин и унисекс.

Для продажи мужского аромата «Escentric Molecules Kinski» производитель использует следующие гендерно-специфичные рекламные слоганы для привлечения внимания именно мужского пола:

- *...**kraftvoller Sinnlichkeit und subtiler Eleganz**...* [10] – производитель знает, чем зацепить настоящего мужчину. «Escentric Molecules» заверяют, что от потенциального покупателя так и будет веять утонченной элегантностью, а от мощного шлейфа предлагаемого аромата так и веет статусом настоящего мужчины и уверенностью в себе.

- ...*warme und betörende Tiefe*...[10] – данный аромат притягивает внимание идеального мужчины, а теплая и пленительная глубина аромата затуманивают разум мужчины-романтика. Именно поэтому многие мужчины в Германии выбирают данный парфюм.

Далее автор предлагает сравнить гендерно-специфичные рекламные слоганы женского парфюма того же производителя «Escentric Molecules Volume I Intelligence & Fantasy The Beautiful Mind Series»:

- ...*lyrischer Weiblichkeit*...[12] – каждой девушке или женщине хочется ощущать себя легкой, нежной и женственной. Именно это гарантирует производитель данного аромата.
- ... *Intelligenz und Kreativität der Frauen*... [12] – быть креативной, успешной, неординарной и незаурядной личностью хочет каждая представительница женского пола. Аромат «Escentric Molecules Volume I Intelligence & Fantasy The Beautiful Mind Series» подчеркнёт все плюсы и добавит уверенности каждой девушке.
- ... *Parfüme der Beautiful Mind Series sind hier für Frauen, die keine Angst haben aussergewöhnlich zu sein*... [12] – производитель с полной уверенностью заявляет, что аромат подойдет далеко не каждой особе прекрасного пола, а лишь настоящей ценительнице изысканного парфюмерного мастерства, стремящейся быть идеальной.

Проанализировав рекламные слоганы «Escentric Molecules» на предмет гендерных различий, мы можем сделать вывод, что в рекламе мужского парфюма делают акцент на создание элегантности и пленительности идеального мужчины. В рекламе женского аромата производители того же парфюмерного бренда используют гендерно-специфичные слоганы, связанные с неординарностью, легкостью и утонченностью представительниц прекрасного пола. Однако, производитель в своей рекламе также призывает к некому гендерному равенству: каждый человек в независимости от пола хочет чувствовать себя уверенно и быть уникальным, не таким как все. Именно это гарантирует «Escentric Molecules»: *Du bist ein Mann oder eine Frau – es spielt keine Rolle! Fühle dich einzigartig!* [12].

Следующим, не менее известным парфюмерным брендом в Германии является американский аромат «Hugo Boss».

«Hugo Boss» – это известный мировой бренд, который также производит парфюмерию. В своих рекламных слоганах они, вероятно, подчеркивают свою высокую репутацию в мире моды и стиля, а также используют различные гендерно-специфические лингвистические средства, чтобы привлечь внимание к своим ароматам как мужчин, так и женщин.

Они могут описывать свои духи с помощью экспрессивно-эмотивных прилагательных, призывающих к роскоши, элегантности и силе духа и свободы, таких как *sinnlich* (чувственный),

verführerisch (соблазнительный) или *maskulin* (мужественный).

В своих рекламных текстах «Hugo Boss» также используют гендерно-специфичные образы и ассоциации, связанные с их изысканными ароматами, чтобы вызвать эмоциональное влечение к продукту у потенциальных покупателей различной гендерной принадлежности.

«Hugo Boss», например, используют достаточно интересные метафоры, которыми так и манят покупателей со всего мира приобрести новый парфюм именно от этого модного дома. Например, можно встретить описание аромата как *Welle der Eleganz* (волна элегантности), подразумевая, что использование этих духов создаст образ изящества и стиля у представительниц женского пола. Или же они могут воспользоваться метафорой *Schleier der Verführung* (завеса соблазна), чтобы вызвать ассоциации с изысканностью и брутальностью у представителей мужского пола.

Далее автор проводит анализ немецкоязычных гендерно-специфичных рекламных текстов-слоганов мужского аромата «Hugo Boss The Scent Eau de Toilette» и женского «Hugo Boss BOSS Femme».

Мужские духи «Hugo Boss» отличаются своим легким, ненавязчивым и древесным ароматом. В своей рекламе производитель часто использует следующие слоганы, которые влияют на подсознание представителей сильного пола:

- ...*Produkt für den Herrn unterstreicht seinen ganz eigenen Stil*... [8] – для статного и уважающего себя мужчины просто необходимо выглядеть безупречно. «Hugo Boss» заверяет, что аромат подчеркнет не только элегантность, но и особенности стиля идеального мужчины.
- ... *charismatisch und faszinierend*...[8] – благодаря данному аромату, мужчина почувствует себя намного увереннее и сможет проявить свою харизму и обаяние.

В своих рекламных слоганах женского парфюма «Hugo Boss» часто применяют эстетические выражения, связанные с чувственными образами и эмоциями, чтобы создать привлекательный образ бренда и привлечь внимание целевой женской аудитории:

- ...*zarter Duft*... [8] – «Hugo Boss BOSS Femme» сможет оценить только утонченная и нежная девушка, ведь производитель гарантирует, что парфюм подчеркнет неистовую нежность обладательницы подобного аромата.
- ... *verführerische und leidenschaftliche*... [8] – нежность, это черта, которая цепляет мужчин в женщине, но соблазнительные и страстные нотки аромата создадут таинственный и притягательный образ.
- *Parfüm ist der perfekte Duft für selbstbewusste Frauen*... [8] – многие женщины часто стараются подчеркнуть свою внутреннюю силу (...*die neben ihrer Stärke auch ihre feminine Zärtlichkeit betonen wollen*...), при этом представительницы женского пола хотят оставаться нежными и лег-

кими. Как подчеркнуть и собрать все эти качества? «Hugo Boss BOSS Femme» собрал нежность и силу в одном флаконе.

Духи «Hugo Boss» славятся по всему миру не просто так. Их ароматы сочетают в себе харизму, страсть и нежность. Для мужчин больше характерны стиль, харизма и обаяние. Женщины, в свою очередь, обращают внимание в рекламе на нежность, которая сочетается с соблазнительным и стойким ароматом.

Наибольшей популярностью в Германии пользуется парфюмерная продукция бренда «Mäurer & Wirtz».

«Mäurer & Wirtz» – это немецкий бренд селективной парфюмерии. Парфюмерный дом Maurer & Wirtz является одним из старейших брендов в парфюмерном мире. Первый аромат марки, был выпущен в 1792 году, а последний, в 2012. Официально, бренд был основан в 1854 году парфюмером Михаэлем Маурером (Michael Mäurer) совместно с его пасынком Андреасом Фрицем (Andreas Wirtz). Они начали свое дело с производства ароматного мыла, в родном пригороде Столберга [2]. На сегодняшний день бренд является одной из самых известных и востребованных селективных марок, а компания продолжает принадлежать этой семье, вот уже пять поколений. Компания производит не только элитные духи, но и продукцию для ухода за телом. В девяностые годы, компания «Mäurer & Wirtz» была сфокусирована по большей части на европейском рынке, однако сегодня, парфюмерия от германского бренда, востребована во всем мире.

Исследуя рекламные слоганы на предмет гендерных аспектов, автор взял за основу рекламу одного из самых популярных ароматов данного бренда «4711 Original Eau De Cologne». Однако, этот парфюм – унисекс, поэтому он подходит и для мужчин, и для женщин. Следовательно, в рекламе данного производителя отсутствуют гендерные различия, т.е. производитель старается привлечь внимание клиентов разного пола, стараясь подобрать различные лингвистические уловки, которые смогут зацепить как мужчину, так и женщину. Например:

- Побудительные предложения к действию: ...*Erfrischend anders!* (освежающе по-другому!) или ...*Fühlen Sie sich frisch und selbstbewusst!* (чувствуйте себя свежими и уверенными!) [11].
- Производитель старается подчеркнуть качество, проверенное временем: ...*Seit 1792 ein Klassiker!* [11].
- Использование императивных конструкций для создания интриги: ...*Entdecken Sie den Duft der Ewigkeit!* [11].
- Лингвострановедческая ассоциативная лексика: ...*Ein Hauch von Köln in jedem Tropfen!* [11]. Производитель данного бренда создает ощущение, что использование данного аромата перенесет покупателя в Кёльн, позволяя прочувствовать культуру города хотя бы на долю секунды.

Проанализировав рекламные тексты на наличие гендерно-специфических лингвистических средств, мы можем сделать определенные выводы. Все парфюмерные производители используют практически одни и те же лингвистические средства в своих гендерно-специфичных рекламных слоганах: внимание мужчин, как правило, привлекают слоганы парфюмов, акцентированные на элегантности, брутальности, уверенности в себе, для женщин же в подобных слоганах более близки нежность, незаурядность, красота, которые при этом смогут подчеркнуть их самостоятельность и сильную равноправную личность, коммуницирующую в современном обществе. Но по мимо всего вышперечисленного, в немецкоязычном рекламном дискурсе парфюмерной продукции также существуют лингвистические уловки, которые цепляют и мужчин, и женщин – это спокойствие, внутренняя гармония, соблазнительность и страсть. Чаще всего немецкие производители ароматов унисекс привлекают потенциальных покупателей обоих гендеров именно долгой историей бренда, которые держатся на рынке продаж на протяжении долгих столетий. Ведь время – это, прежде всего, качество. А для немцев качество является идеалом в создании образа независимо от гендерной принадлежности.

Литература

1. Ильин В.И. Поведение потребителей. Краткий курс. – СПб, 2000. – 200 с.
2. Ильин В.И. Потребление как дискурс. – СПб: Интерсоцис, 2008. – 445 с.
3. Ильинова Е.Ю. Рекламный дискурс: ценности, образы, ассоциации // Рекламный дискурс и рекламный текст 2-е изд. : колл. монография / Карасик В.И., Олянич А.В., Красавский Н.А., Жирков А.В. и др. / науч. ред. Т.Н. Колокольцева. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – С. 38–56.
4. Bar J.A. Deutsch im Jahr 2000. Eine sprachhistorische Standortbestimmung // Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall? – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, 2000. – S. 9–34.
5. ECHT KÖLNISCH WASSER (SPLASH) – [Электронный ресурс]. – URL: <https://4711.com/products/4711-echt-kolnisch-wasser-splash> (дата обращения: 15.07.2024).
6. Escentric Molecules The Beautiful Mind Series Volume 1 Intelligence & Fantasy – [Электронный ресурс]. – URL: <https://parfumgroup.de/products/escentric-molecules-the-beautiful-mind-series-volume-1-intelligence-fantasy-eau-de-toilette> (дата обращения: 01.07.2024).
7. Happy To Be Eau de Parfum 50ml – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tom-tailor.de/happy-to-be-eau-de-parfum-50ml-frauen-17116> (дата обращения: 10.07.2024).
8. HUGO BOSS. BOSS Femme Eau de Parfum – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.flaconi.de/parfum/hugo-boss/boss-femme/hu>

go-boss-boss-femme-eau-de-parfum.html?variant=20101300 (дата обращения: 20.07.2024).

9. Hugo Boss The Scent Eau de Toilette – [Электронный ресурс]. – URL: https://www.idealo.de/preisvergleich/OffersOfProduct/4856859_-the-scent-eau-de-toilette-hugo-boss.html (дата обращения: 20.07.2024).
10. Kinski. Kinski Escentric Molecules. Eau de Parfum. Duftprobe (2 ml) – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tryasample.de/shop/kinski-kinski-escentric-1947410p.html> (дата обращения: 01.07.2024).
11. Mäurer & Wirtz – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.m-w.de/>(дата обращения: 01.07.2024).
12. Volume I Intelligence & Fantasy The Beautiful Mind Series für Frauen [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fragrantica.de/Parfum/The-Beautiful-Mind-Series/Volume-I-Intelligence-Fantasy-8594.html> (дата обращения: 10.07.2024).

GENDER STEREOTYPES IN THE LANGUAGE OF GERMAN PERFUME ADVERTISING: AN ANALYSIS OF LINGUISTIC MEANS OF ATTRACTING ATTENTION AND ENCOURAGING PURCHASE

Litvyak O.V.

Crimean engineering and pedagogical University named after Fevzi Yakubov

This article explores gender stereotypes reflected in the language of German perfume advertising. The focus of attention is on the linguistic means used to attract attention and encourage buying, and their connection with the traditional German ideas of masculine and feminine.

As a language material, the article presents advertising slogans of quite well-known and popular perfume manufacturers in Germany, such as: “Escentric Molecules”, “Hugo Boss”, “Mäurer & Wirtz”.

The analysis of German-language advertising texts reveals the presence of gender-specific lexical units, syntactic constructions and metaphors, as well as ways of addressing, which form certain ideas about the desirable qualities of men and women.

The study also demonstrates how the advertising language reproduces and reinforces gender stereotypes, creating images of the “ideal” man and woman, closely related to the fragrance and its per-

ception. The results of the study can be useful for specialists in the field of advertising, linguistics, gender studies and marketing.

Keywords: gender stereotypes; perfumery; advertising slogans; German-language advertising discourse; linguistic tools; Escentric Molecules; Hugo Boss; Mäurer & Wirtz.

References

1. Ilyin V.I. Consumer behavior. Short course. – St. Petersburg, 2000. – 200 p.
2. Ilyin V.I. Consumption as a discourse. – St. Petersburg: Intersociety, 2008. – 445 p.
3. Ilyinova E.Y. Advertising discourse: values, images, associations // Advertising discourse and advertising text 2nd ed.: coll. monograph / Karasik V.I., Olyanich A.V., Krasavsky N.A., Zhirkov A.V. et al. / scientific ed. by T.N. Kolokoltsev. – M.: FLINT: Nauka, 2011. – pp. 38–56.
4. Bar J.A. Deutsch im Jahr 2000. Eine sprachhistorische Standortbestimmung // Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall? – Mannheim/Leipzig/Wien/Zurich, 2000. – S. 9–34.
5. ECHT KÖLNISCH WASSER (SPLASH) – [Electronic resource]. – URL: <https://4711.com/products/4711-echt-kolnisch-wasser-splash> (date of application: 07/15/2024).
6. Escentric Molecules The Beautiful Mind Series Volume 1 Intelligence & Fantasy – [Electronic resource]. – URL: <https://parfumgroup.de/products/escentric-molecules-the-beautiful-mind-series-volume-1-intelligence-fantasy-eau-de-toilette> (date of application: 07/01/2024).
7. Happy To Be Eau de Parfum 50ml – [Electronic resource]. – URL: <https://www.tom-tailor.de/happy-to-be-eau-de-parfum-50ml-frauen-17116> (date of application: 07/10/2024).
8. HUGO BOSS. BOSS Femme Eau de Parfum – [Electronic resource]. – URL: <https://www.flaconi.de/parfum/hugo-boss/boss-femme/hugo-boss-boss-femme-eau-de-parfum.html?variant=20101300> (accessed: 07/20/2024).
9. Hugo Boss The Scent Eau de Toilet – [Electronic resource]. – URL: https://www.idealo.de/preisvergleich/OffersOfProduct/4856859_-the-scent-eau-de-toilette-hugo-boss.html (date of application: 07/20/2024).
10. Kinski. Kinski Escentric Molecules. Eau de Parfum. Duftprobe (2 ml) – [Electronic resource]. – URL: <https://www.tryasample.de/shop/kinski-kinski-escentric-1947410p.html> (date of application: 07/01/2024).
11. Mäurer & Wirtz – [Electronic resource]. – URL: <https://www.m-w.de/>(accessed: 07/01/2024).
12. Volume I Intelligence & Fantasy The Beautiful Mind Series für Frauen. [Electronic resource]. – URL: <https://www.fragrantica.de/Parfum/The-Beautiful-Mind-Series/Volume-I-Intelligence-Fantasy-8594.html> (date of application: 07/10/2024).

Роль масштабной фрактальности в развитии английского, немецкого и русского языков

Подгорбунская Ирина Геннадьевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного языка, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева
E-mail: mir_63@mail.ru

В статье рассматривается масштабная фрактальность онтологической сферы разных типов языков. Анализ эволюции языков и роль масштабной фрактальности в этом процессе обосновывает высокий познавательный потенциал трансдисциплинарного видения языков и возможные сценарии их дальнейшего развития. Вычленение универсального признака определения маркированного инварианта языкового макропространства подчеркивает достижение быстрой пластичности языка в его функционировании и развитии. Задача «фрактальной онтологии» языков сформировать итерационный процесс формообразования как одного из инновационных методов самоорганизации системы, а его познание возможно с помощью проведения экспериментально-фонетических исследований, применения математической статистики и компьютерных технологий.

Ключевые слова: фрактальность, самоподобие, макропространство, мегапространство, маркированный элемент, детерминанта.

Синергетично мыслит тот, для кого бытие – сеть фракталов.

Войцехович В.Э.

Известный американский математик Б. Мандельброт ввел в мировую науку понятие «фрактал» в 1975 году. Этот термин образован от латинского прилагательного «fraktus», а соответствующий глагол «frangere» имеет значение «ломать, разламывать», т.е. создавать фрагменты неправильной формы: « Фракталом называется структура, состоящая из частей, которые в каком-то смысле подобны целому» [14, с. 4]. Первоначально понятие фрактала рассматривалось с математической точки зрения, а затем распространилось в область гуманитарных наук. На объекты природа и общества. «У природы фрактальное лицо» – так называется один из разделов книги Б. Мандельброта. Как известно, он идет по пути «фрактальной онтологии». Впоследствии прочно вошли в науку такие научные понятия как емкостная размерность фракталов, фрактальное множество, природный фрактал, фрактальный фрагмент, фрактальная геометрия, фрактальная семиотика и т.д. Так объясняет понятие фрактала В.В. Тарасенко, «в основе фрактала лежит не образ, а процесс, реализованный некоторой машиной природы, если мы говорим о природном фрактале» [12, с. 31].

Ученые выяснили, что главное свойство фракталов – самоподобие. Любая дробная часть, доля фрактала или объекта подобна целому фракталу или объекту или любой другой их части. В.Э. Войцехович считает, что «фрактал является главной стадией эволюционирующей системы, поскольку сам процесс эволюции системы (физической, биологической, социальной) и есть дробное, самоподобное, переходное состояние-процесс» [5, с. 148]. «Фрактальный – это прежде всего «внутреннеподобный» [4, с. 13].

Первооткрывателем «фрактальной парадигмы» в семиотике является Ю.С. Степанов. В своей известной работе «Язык и метод» он неоднократно подчеркивает возможность нового подхода применения концепции фракталов к исследованию семиотики и анализу языковых явлений. Фрактальная интерпретация метафорообразования и когнитивной структуры дискурса является в настоящее время базовой для понимания сложных структур семиотики [10, с. 116]. Как указывает Т.Г. Галушко, «фрактальная парадигма XXI в. открывает вслед за синергетикой второй половины XX в. простор для оригинальных решений сложных проблем в нелинейных системах как естественно-

научного, так и гуманитарного знания и служит «путеводной звездой» в среде нелинейных и запутанных эффектов окружающей реальности» [6, с. 85]. В исследовании С.Н. Плотниковой фрактальность дискурса определяется «как принцип самоподобия, итерации и рекуррентности когнитивных структур» [8, с. 133], на основе которого происходит заполнение дискурсивного пространства.

Согласно теории фракталов каждая частица объекта дублирует сам объект, поэтому, чтобы определить свойства фрактала, необходимо знать характеристики самого объекта. В данном случае это субстанциональная структура самоорганизующейся системы языка. В первую очередь необходимо определить управляющий параметр каждого из иерархических пространств системы языка или по терминологии Н.А. Коваленко просодическую детерминанту восходящей или нисходящей звучности. Это будет способствовать выявлению масштабной фрактальности единиц, достаточно удаленных от места первоначального проявления самих детерминант. Р.Г. Баранцев утверждает, что «фрактальность оказывается фундаментальным свойством материи...» [1, с. 79]. Фонетический эксперимент, проведенный с применением компьютерных программ Praat, Speech Analyser для обработки данных и аппарата математической статистики, способствовал выявлению просодических детерминант в разных типах языков. Как выяснилось, качественная определенность просодической детерминанты зависит от дифференциального признака – частоты основного тона. Определить новую «среду обитания» инварианта, выявленного в зоне нуклеации языкового макропространства, приобретает важное значение при проведении фонетических экспериментов для понимания единой сущности субстанциональной сферы языков. С помощью современных компьютерных технологий удастся проникнуть в сущность организации субстанции языков. «Масштабирование, задающее форму фрактала, можно интерпретировать как способ мультимасштабной координации системы с другими системами в динамике ее структурных сопряжений» [11, с. 336].

Когда мы говорим, то реализуем в основном единицы мегапространства языка, т.е. предложения, тексты, дискурсы, при этом, тем не менее, происходит реализация свойств, которые зародились в единицах зоны нуклеации микропространства языка. Ребенок, появившись на свет, благодаря врожденному слуху и способности к подражанию усваивает основной тон, который постоянно повторяется в речи взрослых. Как показал эксперимент, в германских языках – это восходящий тон, а в русском языке – нисходящий тон.

Эволюция любой системы, в том числе и языковой, приводит ее к более устойчивому состоянию. Ведущие параметры порядка подчиняют себе процесс этого развития. В языковой системе формируются суператтракторы, по нашей терминологии – детерминанты восходящей или нисходящей

звучности. Это происходит в языковом макропространстве.

Проходят сотни лет, прежде чем масштабная фрактальность достаточно явно отразится в единицах мегапространства языка. Для выявления качественной определенности просодической детерминанты, необходимо исследовать просодему – минимальную единицу просодемого пространства. В языках, как правило, имеются ударные и безударные слоги, которые настолько качественно различные, что вариантное бытие минимальной просодемы должно состоять как минимум из одного ударного и одного безударного слога. В языках имеются, однако, слова, состоящие из одного слога, который всегда является ударным, поэтому определить его в качестве минимальной просодемы не представляется возможным, так как не учитывается реальность существования безударных слогов, которых в языке, согласно исследованиям Л.В. Бондарко, большинство [2, с. 121]. Таким образом, «минимальная просодема – это языковая единица смысловоразличения, абстрагированная из речевых материальных воплощений на основе принципов минимальности, изоморфизма, внутреннего единства, инвариантности и оппозиционности» [7, с. 37].

Как отмечалось выше, дифференциальным признаком зоны ядра языкового макропространства является диапазон ЧОТ. Согласно экспериментальным данным детерминанта становится восходящей звучности, если при переносе ударения на второй слог в минимальной просодеме, диапазон ЧОТ расширяется. Если же подобный случай наблюдается в двухсложном назывном предложении или нейтральном ответе, то детерминанта является нисходящей звучности [там же, с. 70, 81]. Здесь очень важно подчеркнуть исследовательские выводы относительно нейтрального ответа, так как именно это обстоятельство послужило поводом для выявления минимальной единицы в языковом фазовом переходном пространстве второго рода. «...все фракталы в конечном итоге проэволюционируют к одному суператтрактору» [3, с. 150]. Как выяснилось, таким суператтрактором является детерминанта восходящей звучности в германских языках и детерминанта нисходящей звучности в русском и др. языках. Как показали экспериментально-фонетические исследования, в языковом мегапространстве преобразуется детерминанта. Она становится новой итоговой ступенью развития и приобретает другую качественную определенность. Это контингентно-смысловая детерминанта, так как в языковом мегапространстве уже другой основополагающий признак, по которому определяется сущность параметра порядка. Как далее объясняют исследователи: «Возникновение новой качественной определенности управляющего параметра в языковом мегапространстве не приводит к исчезновению прежней, а лишь ограничивается сфера ее действия. Функция управления со стороны контингентно-смысловой детерминанты особенно наглядно проявляется в ситуации. Ситуация – это

каркас, в рамках которого происходит коммуникативный процесс [9, с. 18].

При изменении качественной определенности управляющего параметра мегапространства, свойство масштабной фрактальности разных тонов находится в речи на всех уровнях иерархии языка. Например, в германских языках неоконченная синтагма произносится в основном восходящим тоном, а в русском языке нисходящим тоном. О. фон Ессен отмечает, что повествование в немецком языке может произноситься с вопросительной интонацией и не восприниматься как вопрос [13, с. 17].

Таким образом, масштабная фрактальность – это показатель определенного типа научной рациональности, ориентированного на доказательство многих языковых явлений, объяснения внутренних противоречий как источников функционирования и развития языков. Применение синергетических методов, т.е. осуществление трансдисциплинарного подхода для анализа онтологических явлений в разных типах языков, позволяет рассмотреть различные грани синергетического видения и понимания сложных структур фрактальной семиотики и доказать универсальность подобного подхода к исследованию.

Для подтверждения масштабной фрактальности математически было проведено выявление просодемоподобия английских идиом, произнесенных в качестве повествовательных и вопросительных предложений, ядерным единицам (инвариантным элементам) языкового макропространства. Подобие – преобразование евклидова пространства, при котором для любых двух точек a , b и их образов a_1 и b_1 имеет место соотношение

$$k = \frac{A}{a_1} = \frac{b}{b_1} = \frac{c}{c_1} = 1,$$

где k – положительное число, называемое коэффициентом подобия. Коэффициент подобия вычисляется по заданной формуле, где a – средняя относительная величина ЧОТ произнесения начала тонемы, акцентемы, b – средняя относительная величина произнесения максимума тонемы, акцентемы, c – средняя относительная величина ЧОТ произнесения конца, тонемы, акцентемы, a_1 – средняя относительная величина ЧОТ произнесения начала предложения (вариант идиомы), b_1 – средняя относительная величина произнесения максимума предложения (варианта идиомы), c_1 – средняя относительная величина ЧОТ произнесения конца предложения (варианта идиомы).

Коэффициент подобия вычислялся с помощью компьютерной программы Statistica v6, которая предназначена для статистического анализа данных. Программа включает в себя широкий набор аналитических процедур и методов.

Идиомы, произнесенные в качестве предложений, с точки зрения семантики реализуют характеристики единиц языкового мегапространства, а в отношении просодии являют собой фрактальность бытия ядерных просодем макропространства. Идиомы, произнесенные в качестве изолированных нейтральных предложений с терминальной и интеррогативной мелодией демонстрируют

расширение и сужение диапазона ЧОТ подобно реализации закономерностей ядерных единиц зоны нуклеации языкового макропространства. Идиомы в изолированном произнесении «несут черты онтологии», заложенные ранее в ядре языкового макропространства, другими словами они фрактально подобны (рис. 1–6).

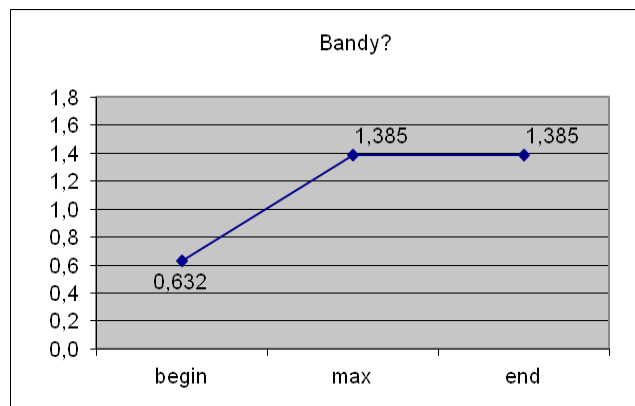


Рис. 1. Движение ЧОТ в маркированном инварианте языкового макропространства с акцентной структурой (– –?)

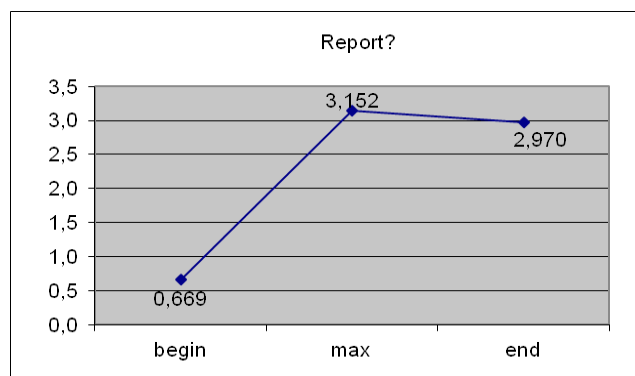


Рис. 2. Движение ЧОТ в маркированном инварианте языкового макропространства с акцентной структурой (– –?)

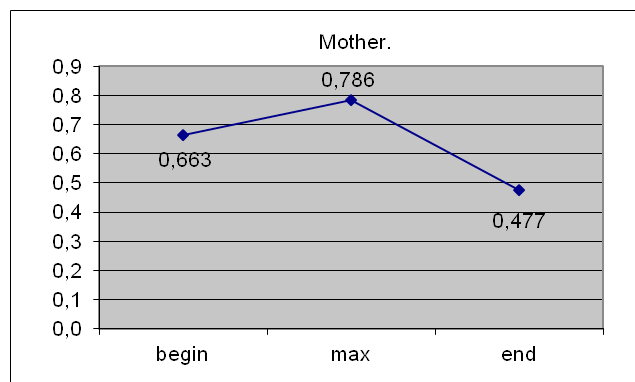


Рис. 3. Движение ЧОТ в варианте просодемы с акцентной структурой (– –.)

Представленные графики четко доказывают фрактальное подобие предложений (идиом) элементам зоны нуклеации языкового макропространства. Английские идиомы показывают свойства фрактальной размерности при реализации акустических параметров в речи. Статистические

данные показывают, что коэффициент подобия стремится к единице (0,951533) при произнесении ядерных элементов и соответствующих идиом в качестве повествовательного и вопросительного предложений. Идиомы, произнесенные в качестве вопроса, реализуют закономерности минимальной просодемы, т.е. обладают широким диапазоном и восходящим движением тона. Идиомы, произнесенные с повествовательной мелодией, имеют узкий диапазон ЧОТ и восходящее-нисходящее движение тона, как это имело место в немаркированных минимальных просодемах. Все три параметра – ЧОТ, интенсивность и длительность отражаются в речи, четко подчеркивая специфику реализации единиц зоны нуклеации языкового макространства, которые можно определить как наследственные структуры.

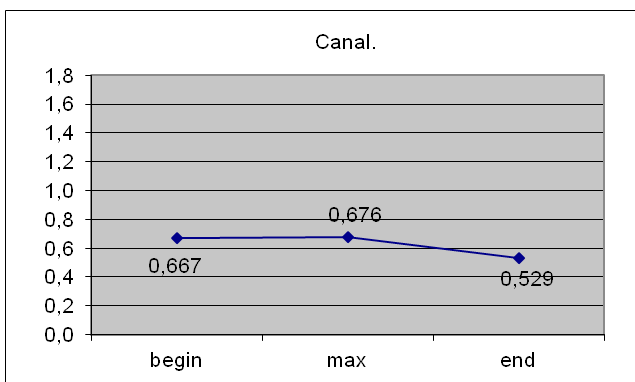


Рис. 4. Движение ЧОТ в варианте просодемы с акцентной структурой (— .)

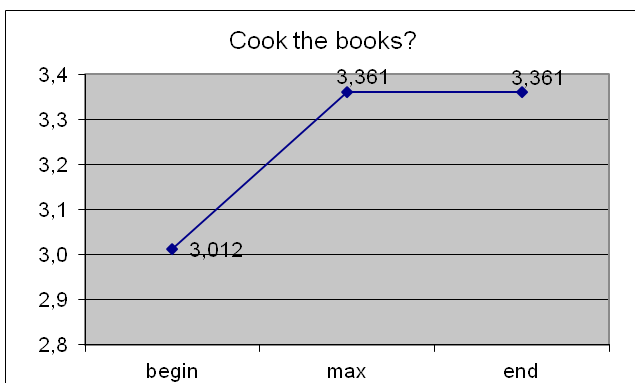


Рис. 5. Общее движение ЧОТ в идиоме-вопросе

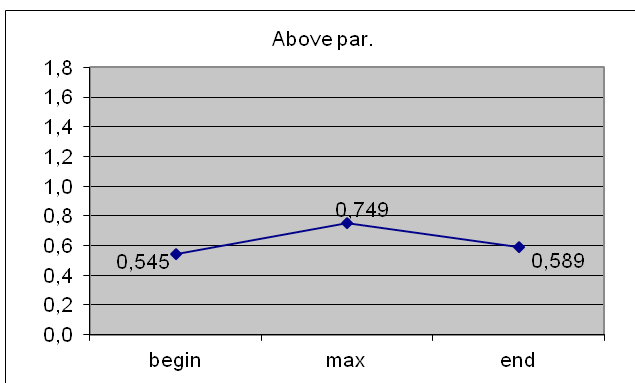


Рис. 6. Общее движение ЧОТ в идиоме-повествовании

Таким образом, в онтологии языка регулярные фракталы строятся путем бесконечных повторений, а масштабная фрактальность полностью реализуется в речевых единицах, превращая субстанцию каждого языка с его параметром порядка в неповторимое явление в онтологическом статусе языков. Онтологические единицы английского, немецкого и русского языков, каждый раз реализуясь в речи, наглядно демонстрируют масштабную фрактальность, без которой невозможно существование самих языков, поэтому ее изучение и применение расширило возможности исследователей познать онтологию языков, их своеобразие и отражение масштабной фрактальности в речи.

Литература

1. Баранцев Р.Г. Синергетика в современном естествознании. – М.: Едиториал УРСС, 2003. 144с.
2. Бондарко Л.В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи. Л., 1981.
3. Бранский В.П. Синергетическая теория идеологии и религиозное мышление (введение в синергетическую философию религии)// Синергетическая парадигма. Социальная синергетика. М.: Прогресс-Традиция, 2009, С. 148–179
4. Вовк И.В., Гринченко В.Т., Мацыпура В.Т., Снарский, А.А. Дюжина лекций о фракталах: От объекта восхищения к инструменту познания: Учебное пособие. М.: ЛЕНАНД, 2018. 264с.
5. Войцехович В.Э. Синергетическая концепция фракталов (социальные и философские основания) // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. М.: Прогресс-Традиция, 2003, С. 141–156
6. Галушко Т.Г. Фрактальная интерпретация в лингвистике// Вестник Амурского государственного университета, серия: Гуманитарные науки, № 66, 2014, С. 85–92
7. Коваленко Н.А. Системный подход к фразовой просодии слова. Красноярск, 1998: Изд-во КГПУ. – 1998. – 120с.
8. Плотникова С.Н. Фрактальность дискурса как новое лингвистическое понятие // Вестник ИЛГУ, серия: Филология, 2011, С. 126–134.
9. Подгорбунская И.Г. Особенности просодико-семантической структуры идиом в современном английском языке: синергетический аспект. Автореф. дис. канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2017, 25с.
10. Степанов Ю.С. Язык и метод // К современной философии языка. М.: Языки русской культуры, 1998. С. 115–117.
11. Тарасенко В.В. Методология моделирования синергетических субъект-субъектных взаимодействий: подход, основанный на совмещении компьютерного моделирования с деловой игрой // Синергетическая парадигма. Социаль-

ная синергетика. – М.: Прогресс – Традиция, 2009, С. 327–340

12. Тарасенко В.В. Фрактальная семиотика: «слепые пятна», перипетии и узнавания. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 232с.
13. Essen, O. Grundzüge der deutschen Satzintonation. Düsseldorf, Ratingen: Henn, 1956, 122S
14. Mandelbrot B.B. Fraktals: Form, Change and Dimension. San Francisco: Freeman, 1977. 365p.

THE ROLE OF LARGE-SCALE FRACTALITY IN THE DEVELOPMENT OF ENGLISH, GERMAN, AND RUSSIAN LANGUAGES

Podgorbunskaya I.G.

Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev

The article examines the large-scale fractality of the ontological sphere of different types of languages. Analysis of the evolution of languages and the role of large-scale fractality in this process substantiates the high cognitive potential of the transdisciplinary vision of languages and possible scenarios for their further development. Isolation of the universal feature of determining the marked invariant of the language macrospace emphasizes the achievement of rapid plasticity of language in its functioning and development. The task of the “fractal ontology” of languages is to form an iterative process of form-building as one of the innovative methods of self-organization of the system, and its cognition is possible through experimental phonetic research, the use of mathematical statistics and computer technology.

Keywords: fractality, self-similarity, macrospace, megaspace, marked element, determinant.

References

1. Barantsev R.G. Synergetics in modern natural science. – М.: Editorial URSS, 2003. 144 p.
2. Bondarko L.V. Phonetic description of language and phonological description of speech. L., 1981.
3. Bransky V.P. Synergetic theory of ideology and religious thinking (introduction to the synergetic philosophy of religion) // Synergetic paradigm. Social synergetics. М.: Progress-Tradition, 2009, pp. 148–179
4. Vovk I.V., Grinchenko V.T., Matsypura V.T., Snarsky, A.A. A dozen lectures on fractals: From an object of admiration to an instrument of cognition: A tutorial. М.: LENAND, 2018. 264 p.
5. Voitsekovich V.E. Synergetic concept of fractals (social and philosophical foundations) // Synergetic paradigm. Man and society in conditions of instability. Moscow: Progress-Tradition, 2003, pp. 141–156
6. Galushko T.G. Fractal interpretation in linguistics // Bulletin of Amur State University, series: Humanities, No. 66, 2014, pp. 85–92
7. Kovalenko N.A. Systems approach to phrasal prosody of the word. Krasnoyarsk, 1998: Publishing house of KSPU. – 1998. – 120s.
8. Plotnikova S.N. Fractality of discourse as a new linguistic concept // Bulletin of ILSU, series: Philology, 2011, pp. 126–134.
9. Podgorbunskaya IG Features of the prosodic-semantic structure of idioms in modern English: synergetic aspect. Abstract of Cand. Philological Sciences Dissertation. Nizhny Novgorod, 2017, 25 p.
10. Stepanov Yu.S. Language and Method // Toward a Modern Philosophy of Language. Moscow: Languages of Russian Culture, 1998. pp. 115–117.
11. Tarasenko VV Methodology for modeling synergetic subject-subject interactions: an approach based on combining computer modeling with a business game // Synergetic paradigm. Social synergetics. – М.: Progress – Tradition, 2009, pp. 327–340
12. Tarasenko V.V. Fractal semiotics: “blind spots”, twists and turns and recognitions. – М.: Book House “LIBROKOM”, 2009. – 232s.
13. Essen, O. Grundzüge der deutschen Satzintonation. Düsseldorf, Ratingen: Henn, 1956, 122S
14. Mandelbrot B.B. Fraktals: Form, Change and Dimension. San Francisco: Freeman, 1977. 365p.

Служаева Ольга Олеговна,
независимый исследователь
E-mail: o.sluzhaeva@gmail.com

В статье рассматривается вопрос об установлении авторства духовных песен, предположительно сочиненных поэтом-символистом Александром Добролюбовым. На сегодняшний день тексты А.М. Добролюбова известны в трех списках – в издании «Что поют русские сектанты» А.К. Чертковой, в записи П.П. Картушина стихотворений и высказываний А.М. Добролюбова, сохранившейся в архиве С.Н. Дурылина (РГАЛИ), в машинописи работы И.П. Яркова «Какими я их знаю. Рассказы о «брате Александре» Добролюбове, его друзьях и последователях» (ОР РГБ). При этом в авторской рукописи известна лишь одна духовная песня поэта – «Бог помощь, мои сестрицы» в архиве В.Я. Брюсова (ОР РГБ). Сопоставляя песни разных списков, исследуя историю текстов и документальные свидетельства, я выделяю три группы песен: песни, присутствующие в трех списках, песни, имеющие соответствия в двух источниках, без указания на другого автора, и песни, известные в одном списке. В статье я исследую духовные песни первой группы (25 песен), как тексты, которые с наибольшей уверенностью можно атрибутировать авторству Александра Добролюбова. В статье также рассматриваются стилистические особенности духовных песен, характер разночтений в них.

Ключевые слова: А.М. Добролюбов, символизм, духовные песни, духовный стих, атрибуция текстов, проблема авторства.

Поэт-символист Александр Добролюбов после ухода из Петербурга в странствия создал религиозное учение, вокруг которого объединялись люди. В 1903 г. в деревне Росташи Самарской губернии вокруг него сформировалась община последователей. Первоначально это были местные жители, крестьяне из окрестных сел. Для своих последователей Добролюбов сочинял духовные песни, предназначенные для исполнения на молитвенных собраниях. Эти произведения не сохранились в авторской записи. По этой причине в изучении духовных песен Александра Добролюбова первоочередной задачей является проблема установления их авторства.

Вопросам атрибуции литературных текстов посвящены работы Д.С. Лихачева [10], В.В. Виноградова [1], С.А. Рейсера [15]. Исследователи указывали на то, что для достоверной атрибуции необходимо применять комплексный подход. Перечислим основные направления исследований в рамках процесса атрибуции: анализ стиля и языка произведений, сопоставление идеологии автора с идеологией, выраженной в предполагаемом его авторстве тексте, изучение документальных свидетельств, восстановление истории текста, сравнение почерка автографа с почерком его вероятного автора.

Духовные песни Александра Добролюбова дошли до нас в трех источниках – в сборнике песнопений «Что поют русские сектанты» А.К. Чертковой [16], в записях П.П. Картушина [7], сохранившихся в архиве С.Н. Дурылина (РГАЛИ), в записях текстов духовных песен И.П. Яркова [18], близко знавшего последователей Добролюбова (ОР РГБ). В настоящее время известен лишь один текст песни в записи Александра Добролюбова. Это духовная песня «Бог помощь, мои сестрицы» [4, Л. 1], сохранившаяся в архиве В. Брюсова. Остальные духовные песни поэта известны нам в списках. Они были записаны уже после сложения их автором, их протограф нам неизвестен.

Единственное современное издание духовных песен осуществил А.А. Кобринский, воспользовавшись текстами двух списков, отдавая при публикации предпочтение вариантам в сборнике А.К. Чертковой. В комментарии к публикации исследователь, перечисляя отдельные черты поэтики, характерные для творчества Добролюбова, и присутствующие как в духовных песнях, так и в его раннем творчестве отмечал, что «эти произведения – по причине отсутствия канонического текста – сдвигаются в область фольклора и, следовательно, не могут быть помещены даже в раздел «Dubia»» [9, С. 622–623].

Мы ставили перед собой задачу установить, какие тексты с наибольшей вероятностью сочинены Добролюбовым. Для ее решения, прежде всего, было необходимо сформировать общий корпус известных нам песен, а затем, опираясь на свидетельства современников Добролюбова и создателей списков, количество совпадающих текстов в разных списках, отмечая стилистические черты, свойственные поэзии Добролюбова, и идеологические сходства с его религиозными взглядами, выявить корпус текстов, которые можно с наибольшей уверенностью атрибутировать Добролюбову.

Обратимся к анализу списков духовных песен.

Сборник А. Чертковой «Что поют русские сектанты» был издан в 1912 году. Это издание осталось единственной прижизненной публикацией духовных песен Добролюбова. Как отмечала составительница сборника, тексты были записаны со слов Павла Безверхова, разделявшего в прошлом религиозные взгляды А. Добролюбова [16, с. 13], песня «Что за тайна заключена в человеке, о друзья?» была записана со слов Н.Г. Суткового [16, с. 15], также близко знавшего Добролюбова. Известно, что Сутковой просмотрел записи песен Чертковой от П. Безверхова и «подтвердил почти целиком» [Там же] их подлинность. Какие песни не были атрибутированы Добролюбову А. Черткова в предисловии не уточняла.

Песни из сборника Чертковой нельзя отнести авторству Добролюбова, их стоит рассматривать как круг пения его последователей. Это следует уже из заглавия раздела сборника «Псалмы «добролюбовцев»» и из текста вступительной статьи, в которой Черткова указывает, что Павел Безверхий «не мог мне сказать в точности, какие из этих псалмов принадлежат самому Добролюбову и откуда они вообще появились, но за некоторые из них он ручался, что они «настоящие Добролюбовские», как например: «Над рекой, над животной», «Вы спойте, братья, о свободе», «Река всеильного страдания», «Приступите вы к престолу», «Но я всегда с тобою», «Вы поведайте нам, братья», а также, кажется, «Не наружно то крещение»» [16, с. 14]. При этом песня «Вы поведайте нам, братья», отмеченная как принадлежащая авторству Добролюбова, в сборнике не приводится целиком, присутствует лишь нотная запись нескольких стихов из нее [16, с. 30]. Про другие тексты Черткова пишет, что они «как думает Безверхий, заимствованы отчасти от сектантов других толков, иногда с измененным содержанием» [16, с. 14].

Почти все песни, отмеченные Чертковой как «добролюбовские» присутствуют в двух других списках, дошедших до нас. Есть исключения: песня «Приступите вы к престолу» отсутствует в списке И.П. Яркова, песня «Вы поведайте нам, братья» есть в списках Дурылина и Яркова, но ее полный текст отсутствует в издании Чертковой, песня «Не наружно то крещение» отсутствует в списке Дурылина, а в списке Яркова указана, как песня,

написанная последователем Добролюбова А.К. Усковым [18, Л. 489].

Черткова опубликовала 20 песен из репертуара последователей Добролюбова. Все песни были записаны от людей, знавших Добролюбова и разделявших его религиозные идеи. При сравнении этого корпуса песен с другими списками видим, что во всех трех списках присутствуют песни: «Над рекой, над животной», «Вы спойте, братья, о свободе», «Река всеильного страдания», «Приступите вы к престолу», «Но я всегда с тобою», «Вы поведайте нам, братья», «Что за тайна заключена», «Да не полно ли нам, братцы» (Ярков указывает, что песня написана последователем Добролюбова А.К. Усковым [18, Л. 490]), «Добрый молодец», «Я отрекся от ветхого мира», «Не одна во поле дороженька».

Песня «Не наружно то крещение» есть в списке Яркова, она представляет сокращенный вариант песни последователя Добролюбова А.К. Ускова [18, Л. 489]. Песня «Близок, близок час кончины» также присутствует в работе Яркова, он атрибутирует ее Г.И. Миронову [18, Л. 496], последователю Добролюбова.

Другие песни не имеют совпадений в списках, вероятно, являясь песнями из песенного репертуара добролюбовцев. Например, 12 первых стихов песни «Страшно бушует житейское море» были опубликованы в 1911 г. в сборнике евангельских духовных песен «Гусли» И.С. Проханова [14, с. 145].

Второй дошедший до нас список духовных песен Добролюбова сохранился в архиве С.Н. Дурылина [7, Лл. 9–27 об.]. Это записная книжка с текстами песен и высказываний о вопросах веры Александра Добролюбова. Тексты были записаны и озаглавлены («Из писаний брата Александра Добролюбова») его последователем П.П. Картушиным.

В декабре 1911 года Николай Сутковой, чьи взгляды в те годы были родственны воззрениям Александра Добролюбова, написал Сергею Дурылину, который, работая секретарем в издательстве «Мусагет», проявлял интерес к поэту: «[...] «Из Книги Невидимой» ты понимаешь, наверно, не меньше нас, а своего света у нас нет. Но у нас есть песни бр.[ата] Александра (около 30), не вошедших в его книгу, и еще кое-что его, а также письма Колесниченко, Леонида Семенова. Все это помогает войти в дух его учения. [...]» [12, Л. 2 об.].

В списке Дурылина 32 песни, так что можно с большой долей уверенности полагать, что речь в письме шла именно об этой рукописи. Из даты письма (декабрь 1911 года) следует, что это самый ранний из дошедших до нас списков песен Добролюбова. Таким образом, все песни вероятнее всего были написаны в период, начиная с 1903 г. и не позднее 1911 г. Сам Дурылин так характеризовал песни, хранившиеся у него: «Если не передаются печати книги Добролюбова, то продолжится его песня. И сразу же надо сказать, что это – не песня поэта: это те песнопения, которые ожида-

ются участниками молитвенных общений от того, кто возглавляет самое это общение. Добролюбов слагает песни и гимны для своих последователей. Я не знаю, – да и никто, вероятно, не знает их в подлинной индивидуально-добролюбовской редакции: такими, какими они вышли из уст слагателя. Он не записывает их – и таких редакций поэтому быть не может. У меня есть записи их, сделанные из уст добролюбовцев, которые поют их, как песни своего братства. Много в этих песнях близко к тем, что напечатаны в сборнике «Из книги невидимой», но совершенно несомненно, что, переходя из уст в уста, эти песни обросли словами из других сектантских песен, приобрели припаи однородных слов, эпитетов, ритмических ходов, и исшедши когда-то от Добролюбова, стали, в их записанном виде, созданиями добролюбовцев, а не Добролюбова» [6, с. 725–726].

В настоящее время мы не знаем, каким образом Добролюбов сочинял духовные песни, – записывал их или передавал последователям изустно. И.П. Ярков пишет, что для написания песен «брат Александр» уединялся, а затем возвращался с новым стихом к товарищам. Братья называли эти песни «вышедшими из него» [18, Л. 298]. Известно, что Добролюбов сам сочинял напев: «[...] каждое свое новое стихотворение поэта, написанное им специально «для народа», он приносил в братскую среду не иначе как в попутном сопровождении собственного [...] напева. Напев этот «братки» легко запоминали и уже всегда пели тот или иной «стих» «брата Александра», [...] не изменяя присущих ему особенностей» [18, Л. 533]. Некоторые напевы духовных стихов Ярков также приводит в своем труде. В наши задачи не входил их музыковедческий анализ, однако, следует отметить, что А. Эткинд писал о том, что «музыкальная сторона их [добролюбовцев – О.С.] пения была заимствована у молокан и хлыстов» [17, с. 260]. Это утверждение невозможно верифицировать, так как исследователь не приводит доказательств, подтверждающих данный тезис.

Как мы писали выше, в фонде В. Брюсова сохранился добролюбовский автограф песни «Бог-помочь, мои сестрицы», поэтому можно предположить, что часть песен все же была записана автором.

Из 32 песен в списке Дурылина 13 песен присутствуют во всех списках с разночтениями, 5 песен не имеют вариантов в других списках («Кто други Его и когда увидал», «Радуйтесь и торжествуйте», «Вы скажите нам, братцы», «Так говорил мне Вечный», «Я желаю исполнить волю Твою, Боже мой»). 13 песен имеют варианты только в списке Яркова. Песня, присутствующая только в списке Чертковой и Дурылина, – «Приступите вы к престолу Бога своего».

27 песен из архива Сергея Дурылина были опубликованы А. Кобринским в издании «Ранние символы: Н. Минский, А. Добролюбов» [8, с. 583–604]. 5 песен из списка в архиве Дурылина не были изданы («Вы спойте, братцы, о свободе», «До-

брый молодец, путь свой нам объяви», «Река все-сильного страданья», «Что за тайна заключена», «Над рекой, над животной»), они были опубликованы по изданию «Что поют русские сектанты» А. Чертковой.

Следующий источник, в котором дошли до нас песни Добролюбова – машинопись работы И.П. Яркова «Какими я их знаю. Рассказы о «брате Александре» Добролюбова, его друзьях и последователях» [18]. Ярков хорошо знал добролюбовцев и близко общался с ними. Почти всю свою жизнь он занимался поиском информации, связанной с Добролюбовым: собирал его письма, рукописи, духовные песни, уточнял биографические сведения о нем. Ярков вспоминает, что «в рукописных списках ходило в свое время много нигде не напечатанных религиозных (духовных) стихов поэта» [18, Л. 397]. При записи стихотворений Ярков сличал несколько списков, выверяя текст [18, Л. 399]. В связи с этим обстоятельством надо признать, что данные тексты обладают признаками редакции, так как были подвергнуты обработке. Тем не менее, поскольку они собраны в среде людей, знавших Добролюбова лично, мы можем с доверием отнестись к информации об авторстве тех или иных песен. Песни Ярков начал собирать уже после отъезда Добролюбова из Самарской губернии, в 1920-е годы, таким образом, это самый поздний список песен из трех доступных нам источников.

В архиве Яркова собрано 28 песен авторства Добролюбова. 8 песен присутствуют во всех источниках, 4 песни не встречаются в других источниках. 16 песен встречаются лишь в архиве Дурылина, и нет ни одной песни, которая бы имела вариант только в списке Чертковой. Преимуществом списка Яркова является проделанная им работа по атрибуции песен Добролюбову и отделению их от песен, сочиненных его последователями.

Таким образом, с наибольшей уверенностью авторству Добролюбова можно отнести песни, которые встречаются во всех трех источниках (за исключением тех случаев, когда мы имеем указание на авторство другого лица). С определенной долей уверенности можно атрибутировать Добролюбову песни, имеющие совпадение в двух источниках. Корпус духовных песен Добролюбова можно разделить на три группы.

1 группа. Песни, присутствующие в трех списках:

«Не одна во поле дороженька пролежала», «Вы поведайте нам о дорожке святой», «Добрый молодец, путь нам свою объяви», «Вы спойте, братцы, о свободе», «Я отрекся от ветхого мира», «Над рекой над животной», «Бог помочь, мои сестрицы» (сохранился автограф в архиве Брюсова), «Что за тайна заключена», «Река все-сильного страданья».

Духовная песня «Да не полно ли нам, братцы» также присутствует во всех списках, но поскольку Ярков указывает, что ее автором был последова-

тель Добролюбова А.К. Усков, мы не включаем ее в эту группу.

2 группа. Песни, имеющие соответствия в двух источниках, без указания на другого автора:

«Послушайте, други, о моей дорожке», «Вот земля очам открылась», «Как же, братцы, нам дорожку начинать?», «Здравствуйте, все братцы», «Кричите над горами», «Я здесь не сам собою», «О, Боже, Твой город прекрасен и чуден», «Работать! Работник я вечный, друзья!», «Трудитесь, о други, в видимых трудах», «Споём, братья песню пред пищей земной», «Братья, о братья, взгляните», «Утром братья к нам пришли», «Та, над которой вы долго рыдали», «Он придет, Он придет, и смянутся народы», «Заклучил я с тобою завет», «Приступите вы к престолу Бога своего».

Песня «Не наружно то крещенье» закреплена в публикации Чертковой и списке Яркова. Ее автором, по словам Яркова, был А.К. Усков. Также песня «Близок, близок час кончины» есть в списке Чертковой и Яркова, но ее авторство, по словам Яркова, принадлежит добролюбовцу Г.И. Миронову.

3 группа. Песни, известные в одном списке.

Только у Чертковой: «Что ты, душа, приуныла?», «Споём, братья, песню», «О, братья, смотри-

те», «Странник ревностно проходит», «Царь, создатель моей жизни», «Что в душе моей сокрыто», «Страшно бушует житейское море» (опубликована в сборнике «Гусли» И.С. Проханова в 1911 г.)

Песни, присутствующие только в списке С.Н. Дурылина: «Кто други Его и когда увидел», «Радуйтесь и торжествуйте», «Вы скажите нам, братцы, о той силе живой», «Так говорил мне Вечный», «Я желаю исполнить волю Твою, Боже мой».

Песни, присутствующие только в списке И.П. Яркова: «О свободушке вы спойте», «В средине сердца человека», «Все народы, все секты».

Вариативность духовных песен в списках незначительна. Многие варианты связаны с ошибками переосмысления. Также отсутствует связь между временем создания списка и фольклоризацией текста. Песни в списке Чертковой обладают большой вариативностью, чем в списках Дурылина и Яркова. Некоторые песни поддаются реконструкции, поскольку они не имеют серьезных различий: «Что за тайна заключена», «Вот земля очам открылась», «Трудитесь, о други, в видимых трудах», «Утром братья к нам пришли», «Та, над которой вы долго рыдали». Приведем в качестве примера варианты песни «Та, над которой вы долго рыдали». Тексты публикуются с сохранением пунктуации авторов списков (табл. 1).

Таблица 1

«Та, над которой вы долго рыдали...»	
Список С.Н. Дурылина [7, Л. 19 об.]	Список И.П. Яркова [18, Лл. 462–463]
На смерть сестры	(посвящено М. Добролюбовой)
Та над которой вы долго рыдали В смерти которой погас высший свет, Ей лишь терзанье все ваши печали Жажда ее – озаряющий свет.	Та, над которой вы долго рыдали, в смерти которой погас высший свет, — ей лишь терзанье все ваши печали, жажда ее – озаряющий свет.
Будет бесплоден весь ужас пустыни Довольно роптаний, мечтаний и лжи Только чрез мысли пустые и злые Мы не познали воскресшей сестры.	Будет! Бесплоден весь ужас пустыни. Довольно роптаний, мечтаний и лжи! Только чрез мысли пустые и злые вы не познали воскресшей сестры.
Позднею ночью к нам братья вбежали Непонятно кричали, что свиделись вновь В той же ночи опять за трапезой С нею мы сидели и пили вино.	Позднею ночью к нам братья вбежали, непонятно вскричали, что свиделись вновь. Тою же ночью снова за трапезой с нею мы сидели и пили вино.
И глядели в те черты дорогие, Голос которой знаком так давно Только сверкали лучи неземные И в ранах терна алело чело.	Вновь я глядел в те черты дорогие, голос которой я знал так давно. Только сверкали лучи неземные, ранами терна алело чело.
Братья, победа, побеждена пустыня Борьбу и победу свершила она И всем приказала стремиться к святыне, И сразить до конца злую скорбь бытия.	Братья, победа! Побеждена пустыня! Борьбу и победу свершила она и всем приказала стремиться к святыне, сразить до конца злую скорбь бытия.

В обеих песнях присутствует указание на биографические факты семьи Добролюбовых. Сестра Александра Добролюбова, Мария (1880–1906), 11 декабря 1906 года скончалась у себя дома. По одной из версий – от остановки сердца, по дру-

гой – в политическом объединении ей выпал жребий совершить убийство, с чем она не смогла примириться, и покончила с собой. В семье Добролюбова было восемь детей, но Мария, или «сестра Маша» (как многие называли ее в Петербурге), из-

вестная своей благотворительной деятельностью, была наиболее близка Александру Добролюбову. Как видно из приведенной духовной песни, вариативность текстов в списках низкая.

При сопоставлении духовных песен с ранними произведениями Добролюбова можно обнаружить сходства на уровне образов и художественных приемов.

Аллегоричность духовных песен близка пониманию роли слова в символистском течении, где за описаниями обычных предметов, состояний, действий обнаруживался мистический смысл. Из элементов символистской литературы в духовных песнях встречаем описание мига, мгновения. Поэзия как фиксация мимолетного состояния встречается также в раннем творчестве Добролюбова. В более ранних произведениях Добролюбова мы часто встречаем описание мгновений: «Шепчутся травы под грёзы мои, / Чую в мгновеньях моих опьяненье...» [5, с. 35]; «Здравствуй, пробужденье, // Где же ты, мгновенье?» [3, с. 23] и др.

В произведениях Добролюбова присутствует мотив страданий лирического субъекта: «Иль нестраданьем страдал...» [3, с. 56]. В сборнике «Из книги невидимой» добавляется мотив страдающего Бога («Вдруг я увидел Возлюбленного, красотой и страданьем сияли глаза Его» [2, с. 183]), мотив необходимости страданий («Кто никогда не страдал, тот никогда не будет и радоваться» [2, с. 84]). В духовных песнях Добролюбова этот мотив усиливается, страдание становится магистральным художественным образом. Страдает лирический субъект («Мое терзанье и страданье»), Бог («На страданьи своем мог Он мир сотворить»). Для усиления образа страданий автор использует плеоназм – «в страдах страдать», аллитерацию – «труда в страдовые года». Слово «страда» имеет несколько значений, обозначая жатву, тяжелый труд, мучение [13, с. 15]. В его духовных песнях этот мотив усиливается, страдание становится магистральным художественным образом. Мучительный труд, длящийся годами, становится символом и условием спасения души. Описание страданий верующих и Иисуса часто встречается в духовных стихах и сектантских распевцах, поскольку это отражает реальные тяготы жизни верующих и соединяет их с Богом, сын которого также страдал.

Мотив молчания был также характерен для религиозного учения Добролюбова – он присутствует в его третьем сборнике и в духовных песнях.

Образы третьего сборника Добролюбова «Из книги невидимой» отражены в его духовных песнях: образ книги и невидимой книги, ступеней, как символа пути души человека к Богу. Антитезу внешнего и внутреннего, наружного и духовного, видимого и невидимого, проявленную в произведениях сборника «Из книги невидимой» также обнаруживаем в духовных песнях: «Мы в молчанье приготовим / В сердце чистые листы»; «Но крепче запоров молчанье, / Мы скроем Твой камень от внешних очей».

Библейский образ «пустыни» присутствует как в сборнике Добролюбова «Из книги невидимой», так и в его духовных стихах. Пустыня в его произведениях всегда имеет негативную коннотацию. Она связана с душевной пустотой, неверием например, в его духовных песнях: «Во всех знаньях мира / Мрак одной пустыни»; «Нам дан бесконечного дела урок / Творить новый мир из пустыни». В духовных стихах, напротив, обыкновенно пустыня представлена «лучшей частью земли», сходной с раем [11, С. 118].

Из художественных приемов, распространенных в ранних произведениях Добролюбова, в духовных песнях присутствуют аллитерация и ассонанс. Добролюбов использует параллелизм, характерный не только для его раннего творчества, но и для фольклорных произведений. Кроме того, религиозные идеи Добролюбова, которые в данной статье не являются предметом исследования, также выражены в текстах духовных песен, что дополнительно подтверждает верность атрибуции.

Таким образом, проанализировав сведения, касающиеся авторства стихов, из вступительной статьи Чертковой к изданию песнопений представителей неофициальных религиозных течений, из работы Яркова о добролюбовцах, письма Н.Г. Суцкого С.Н. Дурылину, сопоставив тексты всех списков, сравнив характер разночтений между ними, мы выделили 25 песен, с наибольшей вероятностью принадлежавших авторству Добролюбова. Они имеют совпадения в трех или двух списках, не имеют указаний на авторство иных лиц, обнаруживают сходства с поэтикой более ранних произведений Добролюбова, их содержание отражает его религиозные взгляды.

Литература

1. Виноградов В.В. Проблема авторства и теория стилей. М.: Гослитиздат, 1961. 614 с.
2. Добролюбов А.М. Из книги невидимой. М.: Скорпион, 1905. 204 с.
3. Добролюбов А.М. Собрание стихов / Предисловие Ив. Коневского и В. Брюсова. М.: Скорпион, 1900. 71 с.
4. Добролюбов А.М. Стихотворения // ОР РГБ. Ф. 386. К. 128. Ед. хр. 18.
5. Добролюбов А.М. *Natura naturans. Natura naturata*. Тетрадь № 1. М.: Тип. Е. Евдокимова, 1895. 99 с.
6. Дурылин С.Н. Александр Добролюбов // Дурылин С.Н. Статьи и исследования 1900–1920 годов / Сост., вступ. статья и коммент. А.И. Резниченко, Т.Н. Резвых. СПб.: Владимир Даль, 2014. С. 685–735.
7. Записная книжка С.Н. Дурылина. Записи П.П. Картушина стихотворений и высказываний А.М. Добролюбова // РГАЛИ Ф. 2980. Оп. 1. Ед. хр. 288.
8. Кобринский А.А. Приложение. Псалмы из архива С.Н. Дурылина // Ранние символисты: Н. Минский, А. Добролюбов / Вступ. ст., подг.

текста, состав, примеч. А. Кобринского и С. Сапозжова (Новая Библиотека поэта). СПб.: Академический проект, 2005. С. 583–604.

9. Кобринский А.А. Примечания // Николай Минский, Александр Добролюбов. Стихотворения и поэмы / Вступит. ст., сост., подгот. текста и примеч. С.В. Сапозжова и А.А. Кобринского. СПб.: Академический проект, 2005. С. 605–659.
10. Лихачев Д.С. Текстология: На материале рус. лит. X–XVII вв. / Д.С. Лихачев при участии А.А. Алексеева и А.Г. Боброва. 3 изд., перераб. и доп. СПб.: Алтейя, 2001. 758 с.
11. Никитина С.Е. Устная народная культура и языковое сознание. М.: Наука, 1993. 187 с.
12. Письма Суцкого Н.Г. Дурьлину С.Н. // РГА-ЛИ. Ф. 2980. Оп. 1. Ед. хр. 824.
13. Потебня А.А. 1. О некоторых символах в славянской народной поэзии; 2. О связи некоторых представлений в языке; 3. О Купальских огнях и сродных с ними представлениях; 4. О доле и сродных с нею существах. 2-е изд. Харьков: Изд. М.В. Потебня, 1914. 243 с.
14. Проханов И.С. Гусли: Сб. духов. песен / Сост. И.С. П[роханов]. 3-е изд. Гальштадт: Радуга, 1911. 517 с.
15. Рейсер С.А. Основы текстологии. Изд. 2-е. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. Л.: Просвещение, 1978. 176 с.
16. Чертова А.К. Что поют русские сектанты. Вып. 3. Духовные стихи и распевы разных сект. М.: П. Юргенсона, 1912. 59 с.
17. Эткинд А.М. Хлыст: Секты, литература и революция. Изд. 2-е, сокр. М.: Новое литературное обозрение, 2013. 644 с.
18. Ярков И.П. Какими я их знаю. Рассказы о «брате Александре» Добролюбове, его друзьях и последователях // ОР РГБ. Ф. 218. К. 1394. Ед. хр. 2.

ON THE ISSUE OF ATTRIBUTION OF A.M. DOBROLJUBOV'S SPIRITUAL SONGS

Sluzhaeva O.O.

The article deals with the question of establishing the authorship of spiritual songs, presumably composed by the symbolist poet Alexander Dobroljubov. To date, A.M. Dobroljubov's texts are known in three lists – in the publication 'What Russian Sectarians Sing' by A.K. Chertkova, in P.P. Kartushin's record of A.M. Dobroljubov's poems and statements preserved in the archive of S.N. Durylin (Russian State Archive of Literature), in the typewritten work of I.P. Yarkov 'What I know them to be. Stories about 'Brother Alexander' Dobroljubov, his friends and followers' (manuscript department of the Russian State Library). At the same time, only one spiritual song of the poet is known in the author's manuscript – 'God Help, My Sisters' in the archive of V.Y. Brusov (manuscript department of

the Russian State Library). Comparing songs from different lists, researching the history of texts and documentary evidence, I distinguish three groups of songs: songs present in three lists, songs with correspondences in two sources, without reference to another author, and songs known in one list. In this article, I examine the spiritual songs of the first group (25 songs) as the texts that can be attributed with the greatest certainty to the authorship of Alexander Dobroljubov. The article also examines the stylistic features of the spiritual songs and the nature of the variations in them.

Keywords: A.M. Dobroljubov, symbolism, spiritual songs, spiritual verse, text attribution, authorship problem.

References

1. Vinogradov V.V. The problem of authorship and the theory of styles. Moscow: Goslitizdat, 1961. 614 p.
2. Dobrolyubov A.M. From the book of the invisible. M.: Scorpion, 1905. 204 p.
3. Dobrolyubov A.M. Collection of poems / Preface by Iv. Konevsky and V. Bryusov. M.: Scorpion, 1900. 71 p.
4. Dobrolyubov A.M. Poems // OR RGB. F. 386. K. 128. Ed. hr. 18.
5. Dobrolyubov A.M. Natura naturans. Natura naturata. Notebook No. 1. M.: Type. E. Evdokimova, 1895. 99 p.
6. Durylin S.N. Alexander Dobrolyubov // Durylin S.N. Articles and research of 1900–1920 / Comp., intro. article and comment. A.I. Reznichenko, T.N. Rezvykh. St. Petersburg: Vladimir Dal, 2014. pp. 685–735.
7. S.N. Durylin's notebook. Recordings by P.P. Kartushin of poems and sayings by A.M. Dobrolyubov // RGALI F. 2980. Op. 1. Ed. hr. 288.
8. Kobrinsky A.A. Appendix. Psalms from the archive of S.N. Durylin // Early symbolists: N. Minsky, A. Dobrolyubov / Introductory article, subg. text, composition, notes by A. Kobrinsky and S. Sapozhkov (The poet's New Library). St. Petersburg: Academic Project, 2005. pp. 583–604.
9. Kobrinsky A.A. Notes // Nikolai Minsky, Alexander Dobrolyubov. Poems and poems / Intro. art., comp., podgot. text and notes by S.V. Sapozhkov and A.A. Kobrinsky. St. Petersburg: Academic Project, 2005. pp. 605–659.
10. Likhachev D.S. Textology: Based on the material of Russian lit. X–XVII centuries / D.S. Likhachev with the participation of A.A. Alekseev and A.G. Bobrov. 3rd ed., reprint. and additional St. Petersburg: Alteya, 2001. 758 p.
11. Nikitina S.E. Oral folk culture and linguistic consciousness. M.: Nauka, 1993. 187 p.
12. Letters of Sutkov N.G. Durylin S.N. // RGALI. F. 2980. Op. 1. Ed. hr. 824.
13. Potebnya A.A. 1. About some symbols in Slavic folk poetry; 2. About the connection of some ideas in the language; 3. About Kupala lights and ideas akin to them; 4. About the share and beings akin to it. 2nd ed. Kharkov: Publishing house of M.V. Potebnya, 1914. 243 p.
14. Prokhanov I.S. Gusli: Collection of spirits. songs / Comp. I.S. P.[rokhanov]. 3rd ed. Galbstadt: Raduga, 1911. 517 p.
15. Reiser S.A. Fundamentals of textology. 2nd edition. Textbook for students at pedagogical institutes. L.: Enlightenment, 1978. 176 p.
16. Chertkova A.K. What Russian sectarians sing. Issue 3. Spiritual poems and chants of different sects. M.: P. Jurgenson, 1912. 59 p.
17. Etkind A.M. Khlyst: Sects, literature, and revolution. 2nd ed., ed. M.: New Literary Review, 2013. 644 p.
18. Yarkov I.P. As I know them. Stories about "brother Alexander" Dobrolyubov, his friends and followers // OR RGB. F. 218. K. 1394. Ed. hr. 2.

Способы манифестации и передачи художественного конфликта (на примере американского телевизионного сериала “LOST” и его перевода на русский язык)

Хрущева Татьяна Валерьевна,

к. филол.н., доц., Высшая школа европейской лингвистики
и МК, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: htv74@rambler.ru

Титова Дарья Васильевна,

магистрант, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 2018101500@pnu.edu.ru

Статья посвящена проблеме воссоздания художественного конфликта при переводе телесериала с английского на русский язык. В работе рассматриваются такие понятия, как конфликт, художественный конфликт, виды художественного конфликта, особенности аудиовизуального перевода, а также анализируются различные способы передачи художественного конфликта в русском переводе. В качестве материала исследования были взяты первые три сезона сериала “LOST” в оригинальной англоязычной версии и в русской озвучке, выполненной по заказу «Первого канала». На материале 60 примеров конфликтных ситуаций, отобранных методом сплошной выборки из первых трех сезонов телесериала “LOST”, путем сравнения оригинального скрипта, а также оригинальной и переводной звуковых дорожек, рассматриваются различные способы манифестации художественного конфликта в оригинальной версии и его передачи при переводе сериала на русский язык.

Ключевые слова: конфликт, художественный конфликт, способы манифестации художественного конфликта, аудиовизуальный перевод, «LOST».

Введение

Актуальность данной работы заключается в том, что в основе любого художественного произведения лежит конфликт. Особенности его воссоздания при переводе на русский язык помогают наиболее полно раскрыть как сам конфликт, так и характеры персонажей. Это помогает зрителю лучше понять замысел авторов. Все это делает актуальным вопрос о пополнении теоретической базы в сфере изучения художественного конфликта, а также способов его манифестации и передачи в аудиовизуальном тексте.

Данная цель приводит к решению следующих задач: изучить главные теоретические понятия, рассмотреть особенности аудиовизуального текста, выделить основные типы конфликта в исследуемом материале, а также изучить способы манифестации конфликта и способы его передачи при переводе американского телевизионного сериала “LOST” на русский язык.

В процессе данного исследования были использованы следующие методы исследования: общенаучные методы (наблюдение, анализ, описание, обобщение), метод сплошной выборки, метод классификации и метод переводческого анализа.

В качестве теоретического материала послужили работы А.В. Козуляева, Е.Б. Ивановой, Р.А. Матасова, О.И. Федотова, Г.Г. Слышкина и многих других.

Конфликт, являясь неотъемлемой частью социальных взаимодействий, всегда был предметом пристального внимания всех и каждого. Возникновение конфликтов обусловлено множеством факторов, включая межличностные разногласия, идеологические противоречия и борьбу за ограниченные ресурсы, такие как земля, вода или энергия. Помимо этого, различия в убеждениях, ценностях и культурных традициях могут быть восприняты отдельными личностями или группами как угроза их идентичности или интересам, что также может способствовать возникновению конфликтов.

Существует несколько определений конфликта, от бытовых до узкоспециальных, в зависимости от того, с позиций какой науки он рассматривается.

Мак и Снайдер в 60-е гг. указывали, что понятие «конфликт» в том виде, в котором оно обычно употребляется, является «резиновым», так как его можно «растягивать» в зависимости от наших желаний – «конфликт в самом широком смысле

включает все, начиная с войны и кончая выбором между молочным и сливочным мороженым, – разница между «конфликтом» и «не-конфликтом» является в лучшем случае неопределенной, и в худшем – ее нет вовсе» [6].

«Большой психологический словарь» определяет конфликт как «актуализированное противоречие, столкновение противоположно направленных интересов, целей, позиций, мнений, взглядов субъектов взаимодействия или оппонентов (от лат. *opponentis* – возражающий) и даже столкновения самих оппонентов» [9].

В.С. Третьякова дает следующее определение конфликта: «Под конфликтом мы понимаем ситуацию, в которой происходит столкновение двух сторон (участников конфликта) по поводу разногласия интересов, целей, взглядов, в результате которого одна из сторон сознательно и активно действует в ущерб другой (физически или вербально), а вторая сторона, осознавая, что указанные действия направлены против его интересов, предпринимает ответные действия против первого участника» [11].

Практическая значимость данной работы заключается в том, что ее результаты можно использовать в курсах теории и практики перевода, а также в ходе изучения курса интерпретации текста.

Основная часть

Понятие художественного конфликта

В основе любого литературного произведения обычно лежит противостояние различных сил. Этот элемент является катализатором сюжета, придающим ему динамику и заставляющим читателя следить за развитием событий. Без такого противостояния повествование было бы лишено глубины. В большинстве случаев конфликт выражается через поступки и слова персонажей, а также их взаимодействие друг с другом.

Советский литературовед Л. Тимофеев дает следующее определение художественного конфликта: «В широком смысле конфликтом следует называть ту систему противоречий, которая организует художественное произведение в определенное единство, ту борьбу образов, социальных характеров, идей, которая развертывается в каждом произведении – в эпических и драматических широко и полно, в лирических – в первичных формах» [7].

А.Б. Есин в своем труде писал: «Сюжет – это динамическая сторона художественной формы, он предполагает движение, развитие, изменение. В основе же всякого движения, как известно, лежит противоречие, являющееся двигателем развития. Есть такой двигатель и у сюжета – это конфликт – художественно значимое противоречие. Конфликт – одна из тех категорий, которые как бы пронизывают всю структуру художественного произведения» [2].

О.И. Федотов утверждает, что «конфликт – это противоборство, противоречие либо между харак-

терами, либо между характерами и обстоятельствами, либо внутри характера, лежащее в основе действия. В обобщенном, широком виде конфликт всегда наличествует в произведении, хотя проявляет себя по-разному, в зависимости от рода, вида, жанра, идейных, художественных установок писателя» [13].

Конфликт, являясь художественным элементом, имеет свою структуру: завязывание конфликта, которому может предшествовать предконфликтная ситуация, развитие конфликта, кульминация, разрешение.

Исследователи выделяют различные способы манифестации конфликта в художественных произведениях. К ним можно отнести:

Лексические:

1. Грубые оценочные обращения (*fool, stupid, bastard, ass(hole), freak, prick* и др.);
2. Междометия и релятивы с негативными коннотациями, включая эксплетивы (*fie! shoo! boo! phew! poof! tush! Damn you! Dammit! Gosh! Jeez! Rubbish! Hold your jaw! Let him try!* и др.);
3. Устойчивые высказывания и прилагательные с негативными коннотациями в составе высказываний (*How annoying! Damnable lie! Mind your own business! I refuse to be dictated!* и др.);
4. Показатели субъективной модальности с общей семой «уверенность» (*indeed, naturally, obviously* и др.) [1];
5. Использование зоосравнений (*monkey, crocodile* и т.д.) [14];
6. Использование специальных номинаций участников коммуникации (малознакомых или вообще незнакомых) по какой-либо примете (чаще всего внешней): в очках, с ребенком, в розовой кофточке, с черной сумкой и т.д. Это нарушает установленные в обществе нормы этикета и вызывает нежелательные эмоциональные реакции адресата и, возможно, ответные негативные речевые действия [11].

Грамматические:

1. Использование морфологических форм, указывающих на партнера по коммуникации: местоимений 2-го лица «ты» и «вы», 3-го лица «он», «она». Резкий переход на «ты» в неподходящей для этого ситуации является сильным признаком грубости и неуважения адресата, способом понижения его социального статуса и стремлением поставить человека на место. Переход на «вы» тоже является способом выражения негативного отношения к собеседнику в конфликте и сигналом напряженности отношений. Употребление в конфликтной ситуации местоимений «он» или «она» по отношению к лицу, которое участвует в разговоре, показывает нам желание обидеть его, намеренно продемонстрировать негативное отношение к человеку и нежелание вступать с ним в контакт.
2. Глагольные формы.
 - Императив совершенного вида глагола: он придает высказыванию оттенок резкости (*Сядь на место!*);

- Форма сослагательного наклонения в конструкциях *А не + гл. сосл. накл. (А не пошел бы ты...)*. Такая конструкция является ярким маркером конфликтности;
- Употребление синтаксических структур в несвойственных им денотативных значениях с дополнительными коннотациями: синтаксические структуры, основанные на антифразисе, предполагают передачу отрицания путем утверждения и содержат имплицитную негативную оценочность (*Много ты знаешь!*; *Велика важность!* и др.);
- Порядок слов: эмоциональные смещения возникают из-за ограничений в подвижности компонентов в грамматических сочетаниях с фиксированным порядком слов. Например, слово «хороший» в негативном значении обязательно употребляется только в краткой форме и в позиции: *Хорош, нечего сказать!* [11].

Н.П. Мартысюк выделяет синтаксические средства, с помощью которых передаются различные эмоциональные состояния коммуникантов в конфликтных ситуациях [8]:

1. Параллельные конструкции и повторы: это указывает на напряженное состояние конфликтующих сторон, их стремление подчеркнуть важность сообщения, желание быстро выполнить действие;
2. Неполные конструкции: они широко представлены вопросительными предложениями. Такие конструкции отражают эмоциональное напряжение адресанта и говорит о снижении контроля над качеством речи из-за крайнего эмоционального напряжения;
3. Прерывистость речевой цепи: адресант пытается быстрее найти выход из сложной ситуации, поэтому он пренебрегает необходимостью учитывать все грамматические обстоятельства в процессе речи;
4. Синтаксически незавершенные фразы: недоговаривая фразу (умышленно или непреднамеренно), адресант не проговаривает неважные детали, обрывая фразу после передачи основной эмоциональной информации;
5. Использование различных присоединительных конструкций: они поясняют и порождают ранее высказанную мысль, так как речь адресанта быстрая и взволнованная;
6. Перебивание речи;
7. Чередование различных синтаксических конструкций: они расположены по способу градации и выражают накал эмоций в конфликтной ситуации.

Существуют разные подходы к типологии художественных конфликтов.

Дж.Э. Каддон в словаре литературоведческих терминов и теории литературы приводит следующую классификацию конфликта [15]:

1. Межличностный конфликт;
2. Внутренний конфликт;
3. Конфликт между человеком и обществом;
4. Конфликт человека и окружающей среды.

Д.В. Трофимов в своей статье выделяет следующую типологию конфликтов [12]:

1. столкновение групп персонажей;
2. столкновение героя с враждебным обществом;
3. столкновение героя с природными и метафизическими силами;
4. несоответствие между идеалом и действительностью;
5. несовпадение самооценки, желаний и возможностей.

А. Митта в своей книге «Кино между раем и адом» делит все конфликты на три круга [10]:

1. внутренние конфликты – сокровенное, то, что живет внутри каждого 24 часа в сутки:
 - конфликт с телом;
 - конфликт с эмоциями;
 - конфликт с разумом.
2. личностные конфликты:
 - конфликты в семье;
 - конфликты с любимыми;
 - конфликты между друзьями.
3. внеличностные конфликты – борьба с социальными институтами:
 - конфликты с отдельными личностями (карманники, хулиганы, грабители, случайные прохожие и т.д.);
 - конфликты с физическим окружением (дождь, ветер, снегопад, грязь под ногами – все, что мешает пути к цели).

Понятие аудиовизуального перевода

В последние годы аудиовизуальный перевод приобретает всё большую популярность во всём мире. Это связано с тем, что студии, телеканалы и частные лица постоянно создают большое количество аудиовизуального контента. Мультфильмы, художественные и документальные фильмы, сериалы, рекламные ролики и другие произведения переводятся на разные языки. Однако качество таких переводов не всегда соответствует ожиданиям. Сложность технологии аудиовизуального перевода и озвучивания, большое количество «фанатских» студий и переводчиков-любителей (чаще всего непрофессиональных), а также недостаточное понимание теоретических основ аудиовизуального перевода – всё это влияет на качество готового продукта.

К.Е. Костров дает следующее определение аудиовизуальному переводу: «Аудиовизуальный перевод – это перевод многомодальных и мультимедийных текстов на другой язык и их перенос в другую культуру» [5].

Объект аудиовизуального перевода – кинотекст, который имеет важные признаки, отличающие его от художественного текста. По словам Ивановой Е.Б., важнейший признак кинотекста – коллективный функционально дифференцированный автор [3].

Недооценка большинством переводоведов важности аудиовизуального перевода как особого вида перевода объясняется следующими причинами [4]:

1. преобладающим стремлением исследователей к анализу произведений классической литературы, имеющей серьёзный статус в ряду социально и культурно значимых явлений человеческой деятельности;
2. довольно парадоксальным предубеждением в среде исследователей-переводоведов, которые по-прежнему считают кино, телевизионные программы, видеоигры как феномены массовой культуры своего рода низким жанром, не достойным пристального внимания;
3. отсутствием чётких представлений о статусе аудиовизуального перевода в структуре науки о переводе.

Однако благодаря своей уникальности, аудиовизуальный перевод занимает отдельное место в классификации типов переводов. В этом процессе учитываются текст, явные и скрытые значения, визуальные образы и звук. Все это усложняет задачу переводчика, однако делает процесс более привлекательным с точки зрения лингвистики.

Говоря о видах аудиовизуального перевода, А.В. Козуляев подразделяет их на:

1. перевод для закадрового озвучивания (voice-over);
2. для двухмерного субтитрирования, для дублирования сериальных детских художественных и анимационных произведений и игр, под полный дубляж (lip-synс);
3. для трехмерного субтитрирования [4].

Способы манифестации и передачи художественного конфликта при переводе телевизионного сериала “LOST”

“LOST” (рус. «Остаться в живых») – популярный американский телевизионный сериал. В центре сюжета этого телесериала – история о пассажирах рейса 815 авиакомпании Oceanic Airlines, которые летели из Сиднея в Лос-Анджелес. Однако их рейс потерпел крушение, и они оказались на таинственном тропическом острове в Океании, полном загадок. Сериал стал одним из самых больших коммерческих успехов телевизионного сезона 2004 года. Высшей наградой является премия «Эмми» в номинации «Лучшая драма», а режиссер получил «Эмми» как лучший режиссер пилотной серии в 2005 году [16].

В качестве материала исследования были взяты первые три сезона оригинальной версии сериала «LOST» и их переводной вариант в русской озвучке, выполненной по заказу «Первого канала». Этот сериал отлично подходит для изучения конфликтов. В его основе – история о людях разных национальностей, возрастов и взглядов, которые оказываются в ограниченном пространстве. Это неизбежно приводит к возникновению конфликтных ситуаций. Всего было проанализировано 69 эпизодов сериала. Путем сплошной выборки было отобрано 60 примеров конфликтных ситуаций, которые были проанализированы на предмет воссоздания художественного конфликта при переводе, путем сравнения оригинального скрипта, а также оригинальной и переводной звуковых дорожек.

Остановимся на нескольких примерах и рассмотрим их на предмет того, с помощью каких средств художественный конфликт передается в переводном кинотексте.

Проанализировав 60 случаев проявления конфликтных ситуаций, мы пришли к выводу, что в 25 случаях конфликтная ситуация представлена межличностным конфликтом (табл. 1).

Таблица 1

Оригинал	Перевод
CHARLIE: Here's your thief. MICHAEL: Where'd he hide it? CHARLIE: I don't know. This wanker had three bottles on him. Why'd you do it, pretty boy, eh? BOONE: It was just sitting in – it was just sitting in the tent, and Jack just took off. CHARLIE: Claire could've died! BOONE: I tried to give her some sooner, but it just got out of hand. No one would have understood. KATE: What is going on? BOONE: Someone had to take responsibility for it. It would have never lasted! CHARLIE: Oh, shut up. JACK: Leave him alone! It's been six days and we're all still waiting. Waiting for someone to come. But what if they don't? We have to stop waiting. We need to start figuring things out. A woman died this morning just going for a swim and he tried to save her, and now you're about to crucify him? We can't do this. Every man for himself is not going to work. It's time to start organizing. We need to figure out how we're going to survive here. Now, I found water. Fresh water, up in the valley. I'll take a group in at first light. If you don't wanna come then find another way to contribute. Last week most of us were strangers, but we're all here now. And God knows how long we're going to be here. But if we can't live together, we're going to die alone.	Чарли: Вот кто вор. Майкл: Где он ее прячет? Чарли: Не знаю, но у этого гада было три бутылки. Какого черта, красавчик, а? Бун: Она валялась вообще без присмотра, а Джек ушел. Чарли: Клэр могла умереть! Бун: Я бы раньше ее вернул, но боялся, что вы решите, будто я украл! Кейт: Что тут происходит? Бун: Кто-то должен был взять это на себя. Распределить воду! Чарли: Заткнись, мразь! Джек: Оставьте его! Прошло шесть дней, а мы до сих пор ждем. Мы ждем, что нас кто-то спасет. А если нас не спасут? Пора перестать ждать. Пора, наконец, осознать, что происходит. Сегодня женщина погибла, просто решив поплавать. Он кинулся спасать, а вы теперь готовы растерзать его? Послушайте, так нельзя! Принцип «каждый за себя» здесь не работает. Нам пора навести порядок, потому что без этого мы не сумеем здесь выжить. Я нашел воду. Пресную воду. Там, в долине. Утром первая группа идет за водой. Кто не хочет, пусть найдет другой способ поучаствовать в общем деле. Неделю назад мы друг друга не знали, но мы все оказались здесь. И никто не знает, сколько нам здесь жить. Мы обязаны научиться жить вместе. Поодиночке сдохнем.

Весь разговор происходит на повышенных тонах. Герои пытаются выяснить, почему Бун украл воду. Чтобы надавить на него еще сильнее, Чарли и Майкл используют физическую силу: валят Буна на землю и начинают бить. Кадры физического насилия дополняют конфликтную ситуацию и усиливают эмоциональную напряженность героев.

В оригинальном варианте конфликт создается путем использования следующих приемов: грубое обращение («wanker»); восклицательные предло-

жения («*Leave him alone!*»; «*Claire could've died!*»; «*It would have never lasted!*»); многочисленные повторы («*We have to stop waiting.*»; «*We need to start figuring things out.*»; «*We can't do this.*»; «*We need to figure out how we're going to survive here.*»); междометие («*eh*»).

Переводчик следует стратегии конфронтации, то есть сохранения конфликтной ситуации. Например, это наблюдается в обращении «wanker». Данное слово можно перевести, как «идиот» или «придурок». Но переводчик передал его, как «гад». В словаре Ефремовой Т.Ф. дается следующее определение данному слову: «Человек, совершивший что-л. отвратительное, мерзкое». Выбор данного вариантного соответствия лучше выражает посыл, который содержится в оригинальном тексте, ведь Бун совершил отвратительный поступок в глазах выживших, украв последнюю воду.

Стратегия конфронтации поддерживается переводчиком и в следующем примере: «Oh, shut up». В дубляже данное выражение звучит следующим образом: «Заткнись, мразь!». Мы видим, что переводчик использует прием добавления («мразь»). Это сильно усиливает эмоциональность сцены и усугубляет конфликт. В оригинале персонаж произносит данную фразу очень тихо. Так Чарли показывает, что именно он контролирует ситуацию. В дубляже герой уже кричит эту фразу. Высокий тон голоса усиливает эмоциональное напряжение. Зрителю сразу становится понятно, что Чарли зол и раздражен. Также это говорит о том, что у героя попросту не осталось других аргументов. Поэтому в следующую же секунду он вновь набрасывается на Буна и начинает его избивать.

Этот конфликт является решенным и конструктивным, так как в самом конце диалога Джек сообщает, что нашел источник питьевой воды. Он также напоминает, что все должны держаться вместе, ведь только так они смогут выжить («*But if we can't live together, we're going to die alone.*» – «Мы обязаны научиться жить вместе. Поодиночке сдохнем.»). Стоит отметить, что его мини-монолог полон повторов: «*We have to stop waiting.*»; «*We need to start figuring things out.*»; «*We can't do this.*»; «*We need to figure out how we're going to survive here.*». Данная стратегия позволяет герою не только донести сообщение, но и показать его важность, а также желание героя быстро разрешить конфликт. В переводе мы видим, что многочисленный повтор местоимения «we» отсутствует. В дубляже зрители слышат следующие слова: «Пора перестать ждать.», «Пора, наконец, осознать, что происходит.», «Послушайте, так нельзя!». В переводном варианте мы наблюдаем, что своими словами Джек пытается повлиять на людей, убеждая их пересмотреть свои действия. Тем самым он ставит себя на место лидера.

В трех случаях мы наблюдаем примеры проявления внутреннего конфликта. Если во внешнем конфликте главному герою мешают внешние обстоятельства (люди, природа, машины, общество, группа людей), здесь персонаж мешает сам себе

за счёт каких-то противоречий, установок, ценностей, убеждений, которые не позволяют ему совершить какой-то поступок.

Клэр Литтлтон переживает внутренний конфликт: героиня считает, что не станет хорошей матерью для своего ребенка. Причину этого конфликта нам показывают во флэшбэках (прием, при помощи которого нам рассказывают о прошлом героев). Во время работы в небольшом ресторанчике Клэр познакомилась с начинающим художником Томасом. Они быстро съехались и вскоре Клэр забеременела. И она, и Томас были очень шокированы, так как оба были не готовы к этому. Но Томас успокоил Клэр и уверил ее в том, что нужно оставить ребенка и создать настоящую семью. Несколько месяцев все шло хорошо: Томас нашел работу, а Клэр занималась домом. Но в один момент, Томас заявил, что не готов к семейной жизни и обвинил Клэр в том, что она забеременела специально. После этого они расстались. Клэр, находясь в тяжелом положении, решила отдать ребенка в другую семью. Но этого не случилось из-за авиакатастрофы. Поэтому, когда у Клэр начались роды на острове, она пыталась оттянуть момент рождения ребенка:

Оригинал	Перевод
KATE: I think your water just broke. CLAIRE: No, no, no. KATE: Yeah, no, no, I think you, okay... CLAIRE: No, I can't have the baby now. KATE: Just hold on... CLAIRE: I can't have the baby now!	Кейт: Кажется воды отошли. Клэр: Боже, нет. Я не хочу! Кейт: Воды отошли... Клэр: Я не могу сейчас родить! Кейт: Успокойся, успокойся... Клэр: Я не буду сейчас рожать, ясно?! Я не буду!

Клэр до безумия страшно. В оригинальном тексте это создается при помощи повторов и восклицаний: «*No, I can't have the baby now.*»; «*I can't have the baby now!*». Эти средства передают всю ту тревогу героини, которую она испытывает в этот момент. Помимо этого, тон ее голоса и ее мимика еще больше усиливают напряженность: героиня кричит, а по ее лицу текут слезы.

Клэр боится, что ребенок не будет любить ее, так как она хотела отдать его:

Оригинал	Перевод
CLAIRE: It's not going to want me. KATE: What? CLAIRE: It knows I don't want it – that I was going to give it away. Babies know that stuff.	Клэр: Он не будет меня любить! Кейт: Что? Клэр: Дети всегда чувствуют, когда их не хотят.

Но Кейт успокаивает ее и говорит, что если Клэр сейчас действительно хочет этого ребенка, то все хорошо. Ребенок тоже чувствует это. И все выжившие на острове поддерживают Клэр. Это помогает ей справиться с тревогой по поводу ребенка и родить здорового малыша.

Таким образом, можно сказать о том, что внутренний конфликт в данном телесериале создается

не только с помощью слов. В его создании (и воссоздании) огромную роль играют действия актеров (слезы, мимика, крики и др.). Все это помогает передать эмоции персонажей и донести до зрителя то, что творится у них на душе.

Действия сериала происходят на острове, где герои сталкиваются с множеством загадок и необычными существами, которые там обитают. В ходе анализа было выделено 13 случаев, где развивается конфликт между человеком и окружающей средой.

Таинственный шепот является одной из главных загадок острова. Мы узнаем о нем благодаря кадрам, где персонажи в джунглях слышат странные перешептывания. Одна из таких сцен прописана в скрипте следующим образом:

[We see Sayid walking through the jungle. Sound of wind, birds' wings, whispering voices.]

Мы же наблюдаем эту сцену на экране. Саид идет по джунглям и в какой-то момент со всех сторон он начинает слышать неразборчивый шепот. Шёпоты – это не просто случайные шумы, а слова, которые можно разобрать, используя только специальные методы расшифровки и на это требуется много времени. Но переводчики сильно ограничены во времени, так как нужно не только успеть перевести серию, но и дублировать ее. Поэтому в русском переводе интерпретировали шепоты по-своему: в сцене первого появления этих таинственных шепотов русскоговорящие зрители слышат: «*Остаться в живых*», что отсылает нас к названию сериала.

Персонажи, столкнувшись с данной загадкой острова, не спешат делиться этим, так как считают, что их примут за сумасшедших:

Оригинал	Перевод
SAYID: Maybe. Maybe not. But on my way back I heard something in the jungle surrounding me.	Саид: Возможно. А может нет. Но на обратном пути там что-то было в джунглях. Вокруг меня.
SAWYER: Something like what?	Сойер: Что именно?
SAYID: Have you got something to say to me, Sawyer, or are you going to continue asking me questions you know I don't have the answers to?	Саид: Ты хотел что-то сказать мне, Сойер? Или так и будешь задавать вопросы, на которые у меня все равно нет ответа?

Сойер разговаривает с Саидом, который вернулся в лагерь. Саид рассказывает ему о том, что с ним случилось за время отсутствия в лагере. Стоит обратить внимание на громкость голоса. На фразе про непонятный шум в джунглях Саид переходит на шепот. Это говорит о том, что герой не хочет, чтобы об этом услышал кто-либо еще. И когда Сойер спрашивает его, что именно он слышал, то Саид просто заканчивает их диалог словами о том, что у него нет ответа на этот вопрос.

Заключение

Таким образом, анализ конфликтных ситуаций показал, что при создании данных типов конфликта ис-

пользовались различные лексико-грамматические приемы. Среди них можно выделить параллельные конструкции, лексические повторы, большое количество восклицательных предложений и синтаксически незавершенные предложения.

При передаче конфликта в сериале переводчик чаще всего придерживался стратегии конфронтации (сохранения конфликтной ситуации). Данное решение объясняется особенностями материала исследования (телесериал в жанре робинзонада, где люди вынуждены выстраивать отношения для того, чтобы выжить). Для воссоздания художественного конфликта при переводе использовались различные переводческие приемы. Например, прием генерализации использовался для нейтрализации конфликта, однако, примеров использования данного переводческого приема очень мало. Для переводчика было важно сохранить конфликтность, для этого использовались прямой перевод, калькирование и модуляция. Данные приемы позволяют сохранить эмоциональную окраску конфликтных ситуаций с минимальными потерями.

Кроме этого, при воссоздании конфликтных ситуаций переводчиком учитывались способы их создания в оригинальном тексте. При переводе аудиовизуальных произведений, переводчик сталкивается с необходимостью не только передавать текст, но и сохранять нюансы, которые задаются не только словами, но и невербальными средствами коммуникации. Такие элементы как интонация, мимика, жесты и тон голоса играют ключевую роль в создании и восприятии конфликтных ситуаций, что требует от переводчика особой чуткости и внимания к деталям. Все это оказывает влияние на выбор стратегии перевода текста.

Литература

1. Дадян С.Р. Конфликтный диалог в художественном произведении (на материале художественной литературы XX – начала XXI в.) // Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2012.
2. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. Учебное пособие / А.Б. Есин. – М.: Флинта, Наука, 2000. – 248 с.
3. Иванова, Е.Б. Интертекстуальные связи в художественных фильмах: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.Б. Иванова. – Ульяновск, 2002.
4. Козуляев А.В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках школы аудиовизуального перевода // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – № 3 (13). – С. 3–24.
5. Костров К.Е. Аудиовизуальный перевод: проблемы качества // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9: Иссле-

дования молодых ученых. – 2015. – № . 13. – С. 142–146.

6. Леонов Н.И. Конфликтология: Учеб. пособие / Н.И. Леонов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; В.: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 232 с.
7. Литературная энциклопедия: в 11 т. – Т. 5. – М.: Изд-во Ком. акад., 1931. – 784 с.
8. Мартысюк Н.П. Стратегии речевого поведения как отражение ген-дерных социальных ролей (в ситуации конфликта): дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 2001.
9. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – М., 2002.
10. Митта А. Кино между адом и раем / А. Митта. – М.: Подкова, 1999. – 650 с.
11. Третьякова В.С. Конфликтное функционирование языка // Юри-слингвистика. – 2007. – № . 8. – С. 286–293.
12. Трофимов Д.В. Роль конфликта в аудиовизуальном произведении // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 8: Литературоведение. Журналистика. – 2017. – № . 1. – С. 134–139.
13. Федотов О.И. Основы теории литературы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1: Литературное творчество и литературное произведение. – 272 с.
14. Чиркун А.Б. Вербальные и невербальные средства нейтрализации речевого конфликта (на материале испанского и русского языков): дис. ... канд. филол. наук – Минск, 2009.
15. Cuddon J. A. A dictionary of literary terms and literary theory. – John Wiley & Sons, 2013.
16. Lostpedia | Fandom [Электронный ресурс]. – https://lostpedia.fandom.com/wiki/Main_Page

WAYS OF MANIFESTATION AND RENDERING OF ARTISTIC CONFLICT (USING THE EXAMPLE OF THE AMERICAN TELEVISION SERIES “LOST” AND ITS TRANSLATION INTO RUSSIAN)

Khrushcheva T.V., Titova D.V.
Pacific National University

This article is devoted to the problem of recreating an artistic conflict when translating a television series from English into Russian. The paper examines such concepts as conflict, artistic conflict, types of artistic conflict, features of audiovisual translation as well as studies

various ways to render artistic conflict into Russian. The first three seasons of the TV series “LOST” in English and Russian voice acting were taken as research material. Based on the material of 60 conflict situations selected by the continuous sampling method, various ways of manifestation and recreation of artistic conflict in the series are analyzed.

Keywords: Conflict, artistic conflict, ways of artistic conflict manifestation, audiovisual translation, «LOST».

References

1. Dadyan S.R. Conflict dialogue in a work of fiction (based on the material of fiction of the XX – early XXI century) // Abstract. dis. ... candidate of Philological Sciences. – Rostov-on-Don, 2012. (in Russian).
2. Esin A.B. Principles and techniques of literary work analysis. Textbook / A.B. Yesin. – М.: Flint, Nauka, 2000. – 248 p. (in Russian).
3. Ivanova, E.B. Intertextual connections in feature films: abstract of the thesis ... Candidate of Philology / E.B. Ivanova. Ulyanovsk, 2002. (in Russian).
4. Kozulyaev A.V. Teaching dynamically equivalent translation of audiovisual works: experience in developing and mastering innovative techniques within the framework of the school of audiovisual translation // Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy. – 2015. – № . 3 (13). – Pp. 3–24. (in Russian).
5. Kostrov K.E. Audiovisual translation: quality problems // Bulletin of the Volgograd State University. Series 9: The research of young scientists. – 2015. – № . 13. – pp. 142–146. (in Russian).
6. Leonov N.I. Conflictology: Textbook / N.I. Leonov. – 2nd ed., ispr. and add. – М.: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; V.: Publishing house of NPO MODEK, 2006. – 232 p. (in Russian).
7. The literary encyclopedia: in 11 vols. – Vol. 5. – М.: Publishing House of Com. akad., 1931. – 784 p. (in Russian).
8. Martysyuk N.P. Strategies of speech behavior as a reflection of gender social roles (in a conflict situation): dis. ... candidate of Philological Sciences. – Minsk, 2001. (in Russian).
9. Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P. The Great Psychological Dictionary. – М., 2002. (in Russian).
10. Mitta A. Cinema between hell and paradise / A. Mitta. – М.: Подкова, 1999. – 650 p. (in Russian).
11. Tretyakova V.S. Conflictual functioning of language // Juris-linguistics. – 2007. – No. 8. – pp. 286–293. (in Russian).
12. Trofimov D.V. The role of conflict in an audiovisual work // Bulletin of the Volgograd State University. Episode 8: Literary studies. Journalism. – 2017. – No. 1. – pp. 134–139. (in Russian).
13. Fedotov O.I. Fundamentals of literary theory: Textbook for students. higher. studies. institutions: At 2 o'clock – М.: Humanit. ed. center VLADOS, 2003. – Part 1: Literary creativity and literary work. – 272 p. (in Russian).
14. Chirkun A.B. Verbal and non-verbal means of neutralizing speech conflict (based on the material of the Spanish and Russian languages): dis. ... PhD in Philology – Minsk, 2009. (in Russian).
15. Cuddon J. A. A dictionary of literary terms and literary theory. – John Wiley & Sons, 2013.
16. Lostpedia | Fandom [Электронный ресурс]. – https://lostpedia.fandom.com/wiki/Main_Page

Имя собственное-антропоним с артиклем во французских грамматиках XVIII века

Тыринов Сергей Валерьевич,

студент, Российский государственный педагогический университет им А.И. Герцена
E-mail: termitych@yandex.ru

В статье представлен анализ объяснений французскими исследователями XVIII века употребления имени собственного с артиклем. Материалом для исследования послужили французские грамматика, вышедшие в период с 1706 по 1797 год. Проведённое исследование позволило сопоставить мнения грамматистов XVIII века на проблему употребления артикля перед именем собственным. В результате были выделены следующие случаи употребления артикля перед именами собственными: имя собственное употреблено с прилагательным, носитель имени собственного уточнён дополнением или придаточным предложением, имя собственное итальянских деятелей культуры, выражение отношения к носителю имени, имя собственное стало нарицательным. Проведённый анализ позволил сделать выводы о том, что грамматисты эпохи разбирали примеры использования перед именем собственным только определённого артикля

Ключевые слова: артикль, имя собственное, грамматика XVI-II века, грамматист.

Исследователи французского языка никогда не обходили своим вниманием артикль, его систему, функционирование, особенности использования. Он по-прежнему остаётся «крепким орешком» для грамматистов и иностранцев, желающих овладеть французским, но при этом является абсолютно естественной вещью для носителей языка. Можем ли мы сказать, что правило, позволяющее безошибочно выбрать нужный для конкретной ситуации артикль, уже существует? Пожалуй нет. Вот почему изучение артикля, взаимосвязи языка и мыслительного процесса и того, как эти связи выражаются при помощи слов остаются актуальной проблемой лингвистики.

Артикль всегда служил камнем преткновения среди исследователей языка. Они не могли прийти к общему мнению ни о его статусе, ни о количественном составе. Его и сегодня понимают по-разному, одни рассматривают артикль как особую часть речи, другие относят его к клитикам, третьи считают, что это морфема. Желание понять суть противоречивых взглядов на артикль привела нас к мысли исследовать работы грамматистов XVIII века, когда наука о языке только формировалась. В грамматиках этой эпохи мы попытались найти истоки противоречий между языковедами на примере интерпретации ими случаев употребления артикля перед именем собственным.

Французские грамматика, увидевшие свет в XVIII веке, уже не раз привлекали внимание исследователей. Так в XX веке их изучением занимались такие французские историки языка, как Сильвен Ору (Silvain Auroux) (*L'Encyclopédie, Grammaire et Langue au dix-huitième siècle*, 1973), Пьер Свиггерс (Pierre Swiggers) (*Les Conceptions linguistiques des Encyclopédistes*, 1984), Жан-Клод Шевалье (Jean-Claude Chevalier) (*Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530–1750)*, 1968). Большое внимание этому периоду развития языка уделяла и российская специалистка по французскому языку Н.Ю. Бокадорова. Так в своей работе «Французская лингвистическая традиция XVI-II-начала XIX века» она даёт развёрнутый обзор французским грамматикам, вышедшим в интересующий нас период. Сама по себе эта работа, ставшая результатом изучения значительного числа первоисточников, очень интересна и информативна. И всё же это в первую очередь общий обзор работ исследователей языка XVIII века, дающий только отрывочные сведения по интересующему нас вопросу, а именно о проблеме употребления артикля с именем собственным. В нашей статье

мы бы хотели сосредоточиться именно на том, как грамматисты эпохи объясняют это достаточно редкое для французского языка явление.

Взгляды грамматистов XVIII века на артикль не отличались единодушием. Тогда как одни, Ренье-Демаре и Левизак, полагали, что артикль – это отдельная часть речи, другие утверждали, что он входит в состав различных частей речи, например, для Бозе и Дюмарсэ это было прилагательное, а для д'Оливе и Фромана – местоимение. Состав артикля так же, как и сегодня вызывал споры. Если одни грамматисты, такие как Бюфье и Ресто, ограничивали количество артиклей тремя, называя их привычными для нас, хотя часто и не соответствующими по содержанию, терминами, то другие, например Бозе, увеличивали их количество до 9 типов, в то время как Жирар, Кондильяк и Мармонтель настаивали, что во французском языке есть только один артикль.

Истоки разногласий между грамматистами, как мы полагаем, нужно искать в их понимании языка вообще. Нам нужно вспомнить, что исследователи эпохи исходили из мнения о том, что, так как логическое мышление у всех людей одно и то же, то принципы, на которые опираются все языки, являются общими для всех них. Нужно заметить, что мысль об общих принципах и категориях, лежащих в основе мыслительной деятельности человека, буквально носилась в воздухе во всей Европе, подтверждение чему мы находим, например, в «Критике чистого разума» И. Канта, увидевшей свет в 1781 году. Именно поэтому грамматисты первой трети XVIII века, убеждены, что во французском языке, как в латыни и древнегреческом, существует склонение, которое получает своё выражение в падежных формах артикля, таблицы с которыми мы находим в трудах Ренье-Демарэ, Бюфье, Ресто. Вместе с тем с середины XVIII века, по крайней мере начиная с труда аббата Жирара, увидевшего свет в 1747 году, в грамматиках мы всё чаще встречаем размышления о духе (*génie*), который, взаимодействуя со всеобщими принципами, позволяет родиться особому языку. Одним из проявлений такого духа во французском языке является артикль, полагают авторы грамматик, что и может объяснить, как появление оригинальных классификаций систем артикля, созданной, например Бозе, так и признание его особой частью речи вследствие того, что за ним признают особую функцию, а именно выражение детерминации имени существительного.

Что касается имени собственного, то здесь мнения исследователей XVIII столетия скорее однозначны. Они понимают его как индивидуальное имя, позволяющее выделить объект из числа ему подобных. А так как имя собственное указывает на конкретный объект, то, заявляют все грамматисты в один голос, артикль, позволяющий показать объём значения имени, ему не нужен. Однако, добавляя, они, есть некоторые исключения. Вот об этих исключениях и о том, как интерпретируют их грамматисты интересующей нас эпохи, мы бы

и хотели рассказать. Мы выбрали 12 грамматик XVIII века, где нашли следующие случаи употребления артикля перед именем собственным.

I. Одним из самых часто встречаемых примеров употребления артикля с именем собственным, который описывают если не все, то большинство грамматистов, является случай, когда имени сопутствует прилагательное. Уже в грамматике Ф.-С. Ренье-Демарэ мы встречаем такое употребление. Автор, аббат католической церкви, выбирает слово *Dieu* (Бог) понимаемое им, как имя собственное Создателя. Ренье-Демарэ пишет, что артикль, появляясь перед именем собственным, соотносит его с определением, которое есть ничто иное как некая характеристика носителя имени: *le Dieu fort, le Dieu de paix* [13, 158]. Ренье-Демарэ приводит и другие примеры имён собственных, употреблённых с прилагательным и артиклем. Он выделяет два случая. Первый, когда прилагательное представляет из себя эпитет, неизменно ассоциирующийся с носителем имени или некое прозвище и стоит до или же после имени: *Alexandre le Grand, le Grand Pompée, Louis le Juste, Louis le Grand* (Александр Великий, Помпей Великий, Людовик Справедливый, Людовик Великий). Во втором случае прилагательное стоит всегда перед именем собственным, выражая некое состояние, привычку, качество, свойство: *le vigilant Annibal, le brave Condé, le docte Scaliger* (бдительный Ганнибал, отважный Конде, учёный Скалигер) [13, 163].

К. Бюфье говорит о появлении артикля перед именем собственным в третьем разделе своей грамматики, служащем приложением, где он разбирает частные примеры. Этот грамматист пишет, что прилагательное, следующее за именем служит прозвищем или показывает звание или положение человека в обществе: *de Henri le Grand, à Damis le Poète* (Генриха Великого, поэту Дамису). Если же оно предшествует имени, то артикль ставят впереди в соответствии с общим правилом, отмечает Бюфье: *du Grand Henri, du Poète Damis* (Генриха Великого, поэта Дамиса) [5, 295–296]. П.-Ж. Т. д'Оливе, как и многие другие грамматисты, например, С.-Ш. Дюмарсэ, Н. Бозе, Н.-Ф. де Вайи, аббат Фроман, Ж.-П.-В. Л. де Левизак, придерживался того мнения, что если прилагательное предшествует имени собственному, то речь идёт о качестве, выделяемом в носителе имени, но являющемся общим для многих: *Ciceron soupa chez le riche Luculle* (Цицерон поужинал у богатого Лукулла). Если же прилагательное следует за именем, то оно указывает на характеристику, выделяющую носителя имени из числа других Лукуллов: *chez Luculle le riche* (у Лукулла, того, который богат) [12, 166]. Данную точку зрения полностью разделяет аббат Жирар, который приводит такие примеры: *le sage Salomon perdit sa raison, & David sa probité, dès qu'ils se livrèrent à l'amour* (мудрый Саломон потерял разум, а Давид – порядочность, когда они предались любовным утехам) [9, 392] и *la vie de Louis le Grand n'est pas l'ouvrage le meilleur de notre siècle* (жизнь Людовика Великого не назовёшь

самым удавшимся творением нашего времени) [9, 197]. Бозе пишет о том, что появление физического, то есть характеризующего, прилагательного добавляет частную идею качества, на которую указывает артикль [4, 320]. Мармонтель считает, что место прилагательного перед или после имени, не влияет на общий смысл. В качестве примеров он приводит: *le sage Socrate* и *Socrate le sage* (мудрый Сократ); *le juste Aristide* и *Aristide le juste* (справедливый Аристид), смысл которых, считает он, идентичен [11, 41].

II. Если имя собственное в конкретной ситуации может быть соотнесено с несколькими людьми, в таком случае оно тоже должно быть употреблено с артиклем, об этом пишет, например, Ренье-Демарэ. Тогда за именем следует дополнение или придаточное предложение, а перед ним появляется артикль: *l'Alexandre dont vous parlez n'est pas celui de Pheres* (Александр, о котором вы говорите, это не тот, что из Феры (тиран города Феры)) [13, 159]. Впрочем, Ренье-Демарэ тут же добавляет, что артикль может быть употреблён перед именем собственным, которое указывает на одного вполне определённого человека. В качестве примера он приводит такие словосочетания: *l'Alexandre du Brun*, *l'Alexandre de Mignard*, поясняя, что и в том и другом случае подразумевают одного и того же Александра, Македонского, а артикль перед именем появляется потому, что речь идёт о портретах хотя и одного исторического персонажа, но выполненных разными художниками [13, 159]. Заметим, что автор грамматики пишет *du Brun*, производя слияние предлога *de* и *le*, являющегося первым слогом имени художника. Уже в грамматике Бюфье, вышедшей тремя годами позднее, автор пишет о недопустимости такого слияния: *le Maître, les plaidoies de le Maître, à le Maître* [5, 433]. О недопустимости слияния артикля-первого слога имени с предлогами пишет и д'Оливе, добавляя, что род артикля не меняется в зависимости от того, идёт ли речь о мужчине или женщине. Однако это расхождение во мнении с Ренье-Демарэ не мешает д'Оливе постоянно ссылаться на его авторитет и при случае отсылать читателя за дальнейшими разъяснениями к труду этого грамматиста [12, 168–169]. Дюмарсэ в своей грамматике замечает, что такие имена собственные часто образованы от прилагательных: *le Blanc, le Noir, le Brun, le Bel* [7, 381]. Чтобы показать употребление артикля перед именем, имеющим дополнение, Бюфье приводит пример, ставший классическим и не раз используемый другими грамматистами: *le Socrate d'Athènes* (Сократ из Афин) [5, 156]. П. Ресто в своей грамматике приводит пример употребления артикля перед именем собственным с дополнением: *Vous devez tout espérer du Dieu des miséricordes* (вы должны во всём надеяться на нашего Бога, милостивого), поясняя, что появление артикля свидетельствует о том, что мы рассматриваем носителя имени не во всём его единстве, а лишь один из его аспектов. Таким же образом он объясняет и фразу: *le Cicéron de notre siècle* [14, 212–213],

хотя в ней имя Цицерон употреблено в качестве нарицательного, став синонимом превосходного оратора, однако Ресто не делает по этому поводу никаких замечаний. Аббат Жирар делает важное уточнение относительно множественного числа имён собственных с артиклем. Он говорит, что если имя собственное служит для выделения человека, то даже если оно относится к нескольким людям (например, членам одной семьи), окончание множественного числа -s не прибавляют: *les deux Corneille se sont distingués dans la république des Lettres* (оба Корнелия прославились на литературном поприще) [9, 275]. В этом с Дюмарсэ полностью соглашается Бозе [4, II, 99–100].

III. Ещё один случай, который мы встречаем во многих грамматиках – это употребление артикля перед именами собственными известных итальянцев, как правило, деятелей культуры. В своём труде Ренье-Демарэ приводит такие примеры: *le Dante, le Petrarque, le Boccace, l'Arioste, le Titien, le Carache*. Этот автор объясняет такое употребление подражанием итальянскому языку [13, 159]. Бюфье, приведя в качестве примера не только имена итальянцев, но и французского художника Н. Пуссена, который многие годы работал в Италии, просто пишет, что так принято, не делая более подробных пояснений: *le Tasse, le Poussin, du Tasse, du Poussin*, показывая тем самым варианты склонения, сторонником существования которого во французском он был [5, 433]. Дюмарсэ объяснит появление артикля тем фактом, что он отсылает нас к названию профессии, то есть видовому понятию: *le Tasse – le poète Tasse* (поэт Тассо), *le Titien – le peintre Titien* (художник Тициан) [7, 381–382]. Бозе разделяет мнение своего коллеги по написанию статей для Энциклопедии, и также пишет, что артикль подразумевает некое имя нарицательное [4, 319]. С ними согласен де Вайи [15, 178–179] и Кондильяк [6, 138–139]. Левизак объясняет употребление имён итальянцев эллипсом, то есть опущением подразумеваемого слова: *Bien des personnes regardent le Tasse comme l'Homère de l'Italie* (многие считают, что Тассо – это итальянский Гомер), где артикль перед именем Тассо отсылает к слову *poète* (поэт), а имя древнегреческого поэта Гомера, став нарицательным, тоже использовано, как синоним этого слова [11, 221].

IV. Об употреблении артикля в непринуждённом общении или в связи с желанием выразить своё презрительное отношение к носителю имени пишет уже Ренье-Демарэ, однако не приводит никаких конкретных примеров. Он лишь замечает, что такое употребление можно объяснить подражанием (по всей видимости здесь он проводит аналогию с употреблением артикля перед именами итальянцев, о чём пишет чуть выше) и невежливостью [13, 159]. Бюфье дополняет Ренье-Демарэ, говоря, что артикль женского рода употребляют перед именем женщины, чтобы отличить её от однофамильца-мужчины: *la Tibaut, la le Maire*, но, уточняет автор, такое употребление возможно лишь по отношению к женщинам, кото-

рые не пользуются большим уважением [5, 433]. Аббат д'Оливе по поводу этого случая пишет, что появление артикля обусловлено доброй или дурной славой носителя имени, особенно, если речь идёт о женщине: *la Chammeulé* (известная актриса Мари Шанмеле, играла в трагедиях Расина), *la Brinvilliers* (не менее известная в своё время отравительница, современница Людовика XIV). Д'Оливе подчёркивает, что такое употребление артикля возможно прежде всего в разговорной речи или же в письменной, отличительной чертой которой будет фамильярность или желание нанести оскорбление [12, 168]. Жирар, поясняя появление артикля в данном случае, пишет, что говорящий желает показать, что профессия, к которой принадлежит носитель имени, её репутация ему известна лучше, чем сам человек и так хорошо, что имя служит лишь для выделения его из ему подобных. Среди таких профессий Жирар отмечает актрис и женщин лёгкого поведения, приводя такие примеры: *la Lemaure soutenoit par la beauté de sa voix les mauvaises opéras* (красотой своего голоса актриса Лемор способствовала успеху плохих опер); *la Filion a été la plus fameuse & la plus avisée de toutes celles qui ont tenu de notre temps académie de filles* (Фильон была самой известной и самой осторожной из всех тех, кто содержали в наше время публичные дома) [9, 209–210]. Дюмарсэ лаконично объясняет появление артикля женского рода перед именами женщин тем, что он подразумевает некое видовое понятие, название профессии: *la le Maire – l'actrice le Maire* (актриса Ле Мэр) [7, 381]. В этом с ним согласен Бозе [4, 319]. Ни тот ни другой не уточняют смысловые нюансы, связанные с желанием принизить человека. В грамматике де Вайи мы снова встречаем указание на выражение презрение или недостаточного уважения к людям, носящим имя, перед которым говорящий употребляет артикль, этот автор также приводит примеры с именами актрис, говоря о подразумеваемом видовом понятии (*l'actrice Lemaure*) [15, 178]. Кондильяк полностью разделяет его точку зрения [6, 139]. Мармонтель равным образом считает, что артикль указывает на подразумеваемое имя нарицательное [11, 41]. Левизак же объясняет наличие артикля эллипсом, то есть он отсылает к пропущенным слову: *la Guimard n'étoit pas moins étonnante par sa légèreté que par sa grâce* (актриса) Гимар не меньше удивляла своей лёгкостью, чем изяществом). Однако, замечает Левизак, такое употребление давно не принято в приличном обществе [11, 222].

V. Артикль так же может появиться перед именем собственным и тогда, когда последнее становится нарицательным, приобретая способность быть соотнесённым с несколькими людьми. Об этом пишут почти все грамматисты и первым среди них Ренье-Демарэ, который уточняет, что в этом случае имя собственное может употребляться не только в единственном числе, но и во множественном, получая артикль *les* и окончание *-s*: *les Cesars & les Alexandres*. Правда,

в качестве примера единственного числа Ренье-Демарэ приводит ситуацию, когда есть, например, две Филиппа: *le Philippe dont je vous parle, n'est pas celui que vous dites* (я вам говорю об одном Филиппе, а Вы – о другом) [13, 176–177]. Очевидно, что в этом случае имя собственное не выступает в роли нарицательного, но это не мешает Ренье-Демарэ привести эту фразу в качестве примера для единственного числа. Разбирая как пример такого употребления фразу *les Demosthenes, les Cicerons ne se retrouvent pas dans tous les siècles*, Бюфье даёт довольно образное объяснение, говоря, что в определённом артикле нуждаются имена, которые словно умножившись, указывают на схожие объекты [5, 156]. Аббат д'Оливе, описывая случаи, когда артикль переводит имя собственное в класс имён нарицательных, говорит об изменении его сущности. Он даёт два примера: *Molière est le Térence moderne, l'Alexandre de Racine est trop doux* (Мольер – это Теренций наших дней, Александр Расина слишком слащав), добавляя, что в этом случае имена могут быть употреблены и во множественном числе: *les Térences, les Alexandres* [12, 166–167]. Полагаем, что автор смешивает здесь два случая. Сравнивая Мольера с Публием Теренцием Афром, д'Оливе использует имя последнего в переносном значении, как синоним слова «комедиограф». В примере же с Александром, речь идёт о создании художественного образа Александра Македонского французским драматургом Жаном Расином.

Жирар, объясняя своим читателям такое употребление с артиклем имени собственного, пишет, что последнее путём метафорического переноса служит для указания на нескольких людей, имеющих качество, свойственное для носителя имени, и выступает в роли обобщающего. Автор приводит такие примеры: *elle est la Semiramis de notre temps* (она – Семирамида нашего времени); *les Cesars et les Alexandres ne seront oubliés que lorsqu'ils seront surpassés par de plus grands héros* (Цезари и Александры будут забыты только тогда, когда их превзойдут более великие герои) [9, 209]. Позволим себе не согласиться со вторым примером, полагаем, что имена Цезаря и Александра употреблены здесь в прямом значении, а множественное число способствует их выразительному выделению. Ниже Жирар приводит другой пример употребления имени собственного с артиклем, где оно действительно становится нарицательным: *ces deux princes ont été les Alexandres de leur siècle* (эти два владыки были Александром Македонскими своего века) [9, 276]. Обратим внимание, что у имён собственных, употреблённых в качестве нарицательных во множественном числе появляется окончание *-s*.

Дюмарсэ о таком употреблении артикля пишет, что имя собственное, употреблённое в переносном значении, становится видовым понятием. В качестве примера автор приводит имя Александр, которое обретает значение «завоеватель»: *Charles XII a été l'Alexandre de notre siècle* (Карл XII

был Александром Македонским нашего столетия) [7, 380]. Бозе считает, что имя собственное превращается в нарицательное посредством синекдохи и начинает выражать качество характерное для носителя имени, а артикль выполняет свою прямую функцию, соотнося имя с реальными индивидами: *Louis XIV fut l'Auguste de la France, Louis XV en est le Tite* (Людовик XIV был Августом (покровитель наук и искусств) для Франции, а Людовик XV – её Тит (благотворитель) [4, 319].

Бозе соглашается со своими предшественниками, говоря, что использованное в роли нарицательного, то есть обозначая качества, благодаря которым стал известен носитель имени и которые могут быть соотнесены с другими людьми, имя собственное может быть употреблено во множественном числе: *les Corneilles sont rares sur notre parnasse, & les Cicérons dans notre barreau* [4, II, 99]. Де Вайи ничего не пишет об использовании имени собственного в качестве нарицательного. Аббат Кондильяк, напротив, отмечает в первую очередь генерализацию имени собственного, как условие для употребления перед ним артикля. Он приводит пример: *l'Alexandre de le Brun*, где, можно предположить, имя Александр отсылает ко всем картинам с Александром Македонским, а артикль указывает, что данное изображение было сделано Лебреном [6, 138].

Мармонтель, показывая необходимость использования артикля перед именем, которое приобрело значение обобщающего понятия, цитирует строки из басни Лафонтена:

L'Alexandre des chats,

L'Atilla, le fléau des rats

(Александр – котов глава

И крыс бич, новый Атилла) [11, 41].

Автор другой «литературной грамматики» Левизак пишет о том, что артикль указывает на сужение объёма значения имени собственного, воспринимаемого как нарицательное: *Deux des plus belles statues qui nous restent de l'antiquité sont l'Apollon du Belvédère, et la Venus de Médicis* (две из самых прекрасных статуй, остающихся от эпохи античности, это Аполлон Бельведерский и Венера Медицейская) [13, 221]. Здесь имена собственные богов, стали нарицательными, обозначая статуи, изображающие божества, а артикль показывает, что объём значения сужен до конкретных скульптур.

VI. Так как в первой трети XVIII века было распространено убеждение, что во французском языке существует склонение, то в трудах грамматистов этой эпохи мы встречаем мнение о том, что перед именем собственным употребляют неопределённый артикль, который в номинативе, аккумулятиве и номинативе представляет из себя отсутствие артикля (то, что, Г. Гийом называл нулевым артиклем), в дативе – à, в генитиве и аблативе – de. В грамматике Ресто мы находим такие примеры употребления имени собственного с «неопределённым артиклем»: à Hercule (датив), d'Hercule (генитив и аблатив) [14, 26].

Этим ограничиваются случаи употребления артикля с именами собственными в грамматиках XVI–II века. Подводя итог нашему исследованию, мы можем сделать следующие выводы. Даже несмотря на то, что некоторые грамматисты, например Бюфье, Ресто, Бозе, считают, что система артикля не ограничивается определённым артиклем, они рассматривают употребление имени собственного с ним и только с ним. Исключением можно назвать фразы из грамматики Ресто, приводящим примеры с неопределённым артиклем, который сегодня одни называют нулевым, тогда как другие говорят об отсутствии артикля.

Грамматисты XVIII века говорят о пяти случаях употребления артикля перед именем собственным. Во-первых, это сочетание имени с прилагательным, привносящим дополнительную характеристику в личность человека. На неё-то и указывает артикль если прилагательное предшествует имени, а если оно следует за ним, то артикль помогает выделить человека из числа лиц, имеющих такое же имя.

Во-вторых, если имя относится к нескольким людям и для уточнения личности оно употреблено с дополнением или придаточным предложением, а перед получившим определённость именем ставят артикль.

В-третьих, грамматисты выделяют случай имён известных итальянских деятелей культуры, объясняя употребление артикля и подражанием итальянскому, и подразумеваемым словом, и эллипсом.

В-четвёртых, артикль перед именем употребляют в непринуждённой обстановке или для выражения оценки по отношению к носителю имени. Практически все грамматисты говорят именно о выражении неуважения и даже презрения, и лишь д'Оливе пишет, что такое употребление возможно перед именем человека, имеющего как хорошую, так и дурную репутацию. А аббат Левизак, выпустивший свой труд в самом конце XVIII века, говорит о недопустимости такого употребления в хорошем обществе.

И, наконец, в-пятых, грамматисты говорят об употреблении артикля перед именем собственным, ставшим нарицательным, то есть относящимся ко многим объектам, что обуславливает необходимость уточнения объёма значения, который и получает своё выражение при помощи артикля.

Таким образом, можно вслед за Дюмарсе сказать, что употребление артикля обусловлено приобретением именем собственным дополнительного значения. А какие это значения нам помогли понять объяснения и примеры авторов XVIII столетия.

Литература

1. Антисери Д., Реале Дж. Западная философия от истоков до наших дней. Том 3. От Возрождения до Канта / В переводе и под редакцией С.А. Мальцевой. – С.-Петербург:

- «Пневма», 2002. – 868 с. – URL: https://vk.com/doc1133938_591932947 (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
2. Бокадорова Н.Ю. Французская лингвистическая традиция XVIII-начала XIX века. Структура знания о языке. – Москва: «Наука», 1987. – 152 с. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/bokadorova/text.pdf> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
 3. Скрелина Л. М., Становая Л.А. Теоретическая грамматика французского языка: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 386 с.
 4. Beauzée N. Grammaire générale ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage, pour servir de fondements à l'étude de toutes les langues. – Paris: De l'imprimerie de J. Barbou, 1767. – Tome premier – 667 p, tome deux – 669 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50449f/f769.item> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
 5. Buffier Cl. Grammaire française sur un plan nouveau: pour en rendre les principes plus clairs et la pratique plus aisée. – Paris: Chez Nicolas Le Clerc et C., 1709. – 478 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k84304s/f456.item> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
 6. Condillac E.B. Cours d'étude pour l'instruction du prince de Parme. Tome premier. La Grammaire. – Paris: Aux deux ponts, 1782. – 422 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97734831/f290.item.r=Etienne%20Bonnot%20de%20Condillac%20Cours%20d'%C3%A9tudes%20%C3%A9crits%20pour%20le%20jeune%20duc%20Ferdinand%20de%20Parme> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
 7. Du Marsais C.-Ch. Logique et principes de grammaire. Seconde partie. – Paris: Chez Briasson, Chez Le Breton, Herissant Fils, 1769. – 400 p. – URL: https://numelyo.bm-lyon.fr/f_view/BML:_00GOO0100137001101292634# (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
 8. Fromant, l'abbé. Réflexions sur les fondemens de l'art de parler, pour servir d'éclaircissements & de supplément à la Grammaire générale et raisonnée recueillie des auteurs qui ont le mieux approfondi la Science Grammaticale. – Paris: Chez Prault père, 1769. – 406 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50612n?rk=21459;2> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
 9. Girard. G. Les vrais principes de la langue française ou la parole réduite en méthode, conformément aux lois de l'usage, en seize discours. – Paris: Chez Le Breton, 1747. – 442 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50629c.pdf> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
 10. Lévizac J. L. L'art de parler et d'écrire correctement la langue française ou Grammaire philosophique et littérature de cette langue, à l'usage des François et des Étrangers qui désirent en connoître à fond les principes, les beautés, et le génie. Quatrième édition. Tomes premier et second. – Paris: Chez Remont, libraire, 1809. – 373 et 428 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50763t/f223.item.r=L%C3%A9vizac%20l'art%20de%20parler%20et%20d'%C3%A9crire%20correctement%20la%20langue%20fran%C3%A7aise> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
 11. Marmontel J.F. Œuvres complètes. Tome 16. Grammaire et Logique. – Paris: Chez Verdière, libraire-éditeur, 1819. – 590 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5767378h/f52.item.r=Marmontel%20Jean%20Fran%C3%A7ois%20oeuvres%20completes%20vol%2016> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
 12. Olivet P.-J. Thoulie. Remarques sur la langue française. – Paris: Chez Barbou, 1767. – 425 p. – URL: https://numelyo.bm-lyon.fr/f_view/BML:_00GOO0100137001101526346# (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
 13. Regnier-Desmarais F.-S. Traité de la grammaire française (1706). – Genève: Slatkine reprints, 1973. – 778 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k7883g/f175.item> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
 14. Restaut P. Principes généraux et raisonnés de la grammaire française par demandes & par réponses. – Paris: Chez Jean Desaint, 1730. – 349 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k509265/f244.item.r=Restaut,%20Pierre> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
 15. Wailly N.-Fr. de. Principes généraux et particuliers de la langue française. 6-me édition. – Paris: Chez J. Barbou, 1770. – 600 p. – URL: <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb11105178?page=186,187> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.

THE ANTHROPONYM WITH THE ARTICLE IN THE FRENCH GRAMMARS OF THE XVIII CENTURY

Tyrinov S.V.

The Russian State Pedagogical University in the name of A.I. Herzen

The study presents an analysis of the explanations by French researchers of the XVIII century of the use of a proper noun with an article. The materials for the study were French grammars published in the period from 1706 to 1797. The performed analysis made it possible to compare the opinions of grammarians of the XVIII century on the problem of using the article before a proper noun. As a result, the following cases of using the article before proper nouns were identified: the proper noun is used with an adjective, the bearer of the proper noun is specified by an object or a subordinate clause, the proper noun of Italian artists, expression of attitude towards the bearer of the noun, the proper noun has become a common noun. The performed analysis made it possible to conclude that the grammarians of epoch analyzed only examples of the use of a definite article before a proper noun.

Keywords: article, proper noun, grammar of the XVIII century, grammarian.

References

1. Antiseri D., Reale J. Western philosophy from its origins to the present day. Volume 3. From Renaissance to Kant / Translated and edited by S.A. Maltseva. – St. Petersburg: “Pneuma”, 2002. – 868 p. – URL: https://vk.com/doc1133938_591932947 (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
2. Bokadorova N.Y. The French linguistic tradition of the XVIII-early XIX century. The structure of language knowledge. – Moscow: Nauka, 1987. 152 p. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/bokadorova/text.pdf> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
3. Skrelina L. M., Stanovaya L.A. Theoretical grammar of the French language: A textbook. – St. Petersburg: Publishing House of the A.I. Herzen State Pedagogical University, 2012. – 386 p.
4. Beauzée N. General grammar or reasoned exposition of the necessary elements of language, to serve as foundations for the study of all languages. – Paris: From the printing press of J. Barbou, 1767. – Volume one – 667 p, volume two – 669 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50449f/f769.item> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
5. Buffier Cl. French grammar on a new level: to make the principles clearer and practice easier. – Paris: At Nicolas Le Clerc et C., 1709. – 478 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k84304s/f456.item> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
6. Condillac E.V. Course of study for the instruction of the Prince of Parma. Volume one. The Grammar. – Paris: Aux deux ponts, 1782. – 422 pp. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97734831/f290.item.r=Etienne%20Bonnot%20de%20Condillac%20Cours%20d'%C3%A9tudes%20%C3%A9crits%20pour%20le%20jeune%20duc%20Ferdinand%20de%20Parme> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
7. Du Marsais C.-Ch. Logic and principles of grammar. Second part. – Paris: Chez Briasson, At Le Breton's, Herissant Fils, 1769. – 400 p. – URL: https://numelyo.bm-lyon.fr/f_view/BML_00G000100137001101292634# (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
8. Fromant, the abbot. Reflections on the foundations of the art of speaking, to serve as clarifications & supplement to the General and reasoned Grammar collected from the authors who have best delved into Grammatical Science. – Paris: At Prault père, 1769. – 406 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50612n?rk=21459;2> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
9. Girard. G. The true principles of the French language or speech reduced in method, in accordance with the laws of usage, in sixteen speeches. – Paris: At Le Breton's, 1747. – 442 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50629c.pdf> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
10. Lévizac J.L. The art of speaking and writing correctly the French language or Philosophical grammar and literature of this language, for the use of the French and foreigners who wish to know thoroughly the principles, the beauties, and the genius. Fourth edition. First and second volumes. – Paris: At Remont's, bookseller, 1809. – 373 and 428 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50763t/f223.item.r=L%C3%A9vizac%20l'art%20de%20parler%20et%20d'%C3%A9crire%20correctement%20la%20langue%20fran%C3%A7aise> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
11. Marmontel J.F. Complete Works. Volume 16. Grammar and Logic. – Paris: At Verdière's, bookseller-publisher, 1819. – 590 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5767378h/f52.item.r=Marmontel%20Jean%20Fran%C3%A7ois%20oeuvres%20completes%20vol%2016> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
12. Olivet P.-J. Thoulie. Remarks on the French language. – Paris: Chez Barbou, 1767. – 425 p. – URL: https://numelyo.bm-lyon.fr/f_view/BML_00G000100137001101526346# (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
13. Regnier-Desmarais F.-S. Treatise on the French grammar (1706). – Geneva: Slatkine reprints, 1973. – 778 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k7883g/f175.item> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
14. Restaut P. General and reasoned principles of French grammar by requests & by answers. – Paris: At Jean Desaint's, 1730. – 349 p. – URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k509265/f244.item.r=Restaut,%20Pierre> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.
15. Wailly N.-Fr. de. General and particular principles of the French language. 6th edition. – Paris: At J. Barbou's, 1770. – 600 p. – URL: <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb11105178?page=186,187> (дата обращения: 26.08.2024). – Режим доступа: свободный.

Потиенко Дарья Александровна,

студент, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: potienko.d@mail.ru

Хрущева Татьяна Валерьевна

к. филол.н., доц., Высшая школа европейской лингвистики
и МК, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: htv74@rambler.ru

Статья посвящена проблеме сохранения рифмы, ритма и эстетического воздействия песни при переводе песенного текста с английского языка русский. В данной статье проводится сравнительный анализ текста англоязычной песни из детского мультсериала и ее официальный перевод на русский язык. В качестве объекта исследования был использован текст песни «Smile song» из детского мультсериала «My Little Pony: Friendship is Magic», а также её эквиритмический перевод, выполненный детским телеканалом «Карусель». Актуальность данной статьи заключается в том, что перевод песенных текстов становится все более востребованным в наши дни. Однако часто данный вид перевода считается лишь ответвлением художественного перевода, и проблематика перевода песенных текстов недостаточно рассмотрена.

Ключевые слова: песенный текст, перевод, перевод песни, эквиритмический перевод, англоязычные песни.

Актуальность данного исследования заключается в том, что песенный перевод является одним из самых сложных видов перевода и нуждается в детальном изучении его специфики и особенностей.

При переводе песен, как и любых поэтических текстов, важно учитывать стилистические особенности и грамматическую структуру языка оригинала. Особенно это касается английских песен, где часто встречаются жаргонные выражения, поэтические обороты и сложные грамматические конструкции, продиктованные поэтическим размером и музыкальной формой песни. Некорректный перевод может привести к рассогласованности между текстом и мелодией, что снижает общее эстетическое воздействие песни. Переводчик должен стремиться сохранить ритм, рифму и смысл оригинала, чтобы передать слушателю те же эмоции и впечатления, которые вызывает оригинальная версия. Это требует не только высокого уровня владения обоими языками, но и глубокого понимания музыкальной и поэтической структуры песни, а также креативного подхода к передаче этих элементов в переводе.

Можно выделить три стратегии перевода песенного текста:

1. Интерпретация. Данная стратегия заключается в соблюдении оригинальных мелодики, ритма, размера, расстановки ударений, однако сам текст при этом не переводится, а вместо него пишется новый [2].
2. Дословный перевод. Основная цель данного перевода – передача смысла произведения посредством буквального перевода всех слов и конструкций без сохранения рифмы и ритмического рисунка песенного текста [4].
3. Эквиритмический перевод. Данный вид перевода предполагает донесение общего смысла песенного текста, учёт особенностей поэтических конструкций, ритма, рифмы, передачи общего смысла песни. [3]. Данный перевод используется при переводе песен из мюзиклов, музыкальных мультфильмов и мультсериалов [3].

Эквиритмический перевод считается очень сложным и требует не только знание языка, но и наличие определенных поэтических навыков. Существует ряд требований, которые необходимо учесть при переводе песни. К их числу отнесем следующие:

- необходимость сохранения ритмической структуры оригинала, в том числе в просодическом аспекте;
- необходимость соблюдения требования одинакового с оригиналом количества слогов;

– необходимость сохранения исходного смысла оригинала.

При выполнении эквиритмического перевода необходимо подобрать такой способ преобразования текста, который позволит переведённому тексту соответствовать оригинальному ритму и акцентам, сохраняя то же количество слогов. Важно также использовать лексические единицы, которые точно передают не только прямое семантическое значение, но и коммуникативный посыл и авторские намерения. Перевод должен учитывать стилистические и эмоциональные особенности оригинала, чтобы слушатель мог ощутить те же чувства и эмоции. Кроме того, перевод песни должен быть пригодным для музыкального исполнения, что требует особого внимания к фонетической гармонии слов и мелодии. Это сложный процесс, который требует от переводчика не только языковых знаний, но и музыкального чутья и творческого подхода. При успешном эквиритмическом переводе песня в новой версии сохраняет свою художественную ценность и эмоциональное воздействие, оставаясь верной оригиналу.

Помимо передачи эмоционального воздействия на реципиента и учёта грамматических расхождений переводчик поэтического текста сталкивается с такой проблемой, как поиск лексических эквивалентов с учётом различий образного строя языков.

Стремление к достижению эквивалентности текстов подлинника и перевода, которая считается необходимым условием осуществления процесса перевода, а также к сохранению соответствия песенного текста мелодической линии, может приводить к многочисленным перестановкам, заменам, добавлениям и опущениям, которые традиционно обозначаются как переводческие трансформации[2]. Переводческие трансформации могут быть:

1. Лексическими
2. Грамматическими
3. Комплексными (лексико-грамматическими)
4. Стилистическими

Практическим материалом для исследования послужила песня «Smile song» из детского мультсериала «My Little Pony: Friendship is Magic», а также её эквиритмический перевод, выполненный детским телеканалом «Карусель». Песню исполняет Пинки Пай в эпизоде «Настоящий друг». Данная песня выражает любовь героини к улыбкам, смеху, друзьям и также раскрывает её озорной и энергичный характер (табл. 1).

В первой строке первого куплета песни (таблица 1) главная героиня поет о том, что она любит дарить улыбки и радость другим пони (*I'm gonna make you smile and I will brighten up your day*). Для того, чтобы сохранить количество слогов, ритм и смысл куплета, переводчики использовали комплексную трансформацию. В тексте перевода главная героиня поет: «Пусть добрым станет этот день, хочу вам пожелать». Несмотря на изменение содержания предложения, удалось передать до-

брожелательность и дружелюбие Пинки Пай. Также переводчики не стали буквально переводить фразу *I'm gonna make you smile* (я заставлю вас улыбнуться), так как в русском языке это бы звучало грубо. В последней строке куплета (*'Cause cheering up my friends is just what Pinkie's here to do*) также произошла комплексная замена из-за непривычного для русского языка строя предложения. В оригинале роль подлежащего выполняет герундиальная конструкция *cheering up*, а сказуемое фразы *Pinkie's here to do*. Переводчики телеканала Карусель перефразировали предложение (Я настроенье подниму, лишь только улыбнусь). Это позволило сохранить основной смысл предложения «главная героиня любит радовать окружающих/своих друзей» (табл. 2).

Таблица 1

Оригинал	Перевод от телеканала «Карусель»
1 My name is Pinkie Pie (6)	1 Встречайте Пинки Пай.(6)
2 (Hello)(2)	2 (Привет)(2)
3 And I am here to say: (6)	3 Спрошу вас, как дела.(6)
4 (How ya doin'?) (4)	4 (Здравствуйте)(3)
5 I'm gonna make you smile and I will brighten up your day.(14)	5 Пусть добрым станет этот день, хочу вам пожелать.(14)
6 It doesn't matter now (6)	6 Не важно на душе(6)
7 (What's up?)	7 (Сейчас)(2)
8 If you are sad or blue.(6)	8 У вас печаль или грусть.(7)
9 (Howdy!)(2)	9 (Поверь)(2)
10 'Cause cheering up my friends is just what Pinkie's here to do.(14)	10 Я настроенье подниму, лишь только улыбнусь.(14)

Таблица 2

Оригинал	Перевод телеканала «Карусель»
1 Cause I love to make you smile, smile, smile.(9)	1 Давайте же улыбнёмся мы(9)
2 Yes I do.(3)	2 Веселей.(3)
3 It fills my heart with sunshine all the while.(10)	3 Наполним мы сердца теплом весны.(10)
4 Yes it does.(3)	4 Поскорей(3)
5 Cause all I really need's a smile, smile, smile(10)	5 Ведь всё, что я хочу услышать – смех.(10)
6 From these happy friends of mine.(7)	6 Звонкий смех моих друзей.(7)

При переводе первой строки первого припева (таблица 2) *cause I love to make you smile, smile, smile* мы сталкиваемся с проблемой преобладания односложных слов в англоязычном тексте. Для слова *smile* трудно подобрать односложный русский эквивалент, поэтому переводчики полностью переписали предложение. Они перевели слово *smile* как *улыбнемся* (*Давайте же улыбнёмся мы*) что позволило передать любовь главной героини к улыбкам друзей. При переводе строки *It fills my heart with sunshine all the while* переводчики заменили слово *sunshine* на *тепло весны*. Также поменялся объект действия: если в оригинале Пинки

Пай поет, что ее сердце наполняется светом, когда кто-то улыбается, то в тексте перевода главная героиня обращается к аудитории и призывает их радоваться. В строке *Cause all I really need's a smile, smile, smile* также можно встретить преобладание односложных слов. Ключевое слово *smile* повторяется три раза. Чтобы уложиться в число слогов, переводчики используют слово смех, которое также вызывает ассоциируется с весельем и радостью (*Ведь всё, что я хочу услышать – смех*). Произведенные трансформации позволили сохранить деление на слоги и передать настроение песни (табл. 3).

Таблица 3

Оригинал	Перевод телеканала «Карусель»
1 I like to see you grin. (6)	1 Я с нетерпеньем жду (6),
2 (Awesome)(2)	2 (Да-да)
3 I love to see you beam.(6)	3 Чтоб рассмеялись вы.(6)
4 (Rock on)	4 (Правда)
5 The corners of your mouth turned up is always Pinkie's dream.(14)	5 Чтоб уголки ваших губ в улыбке поднялись.(14)
6 (Hoof bump!)(2)	6 (Раз-два)(2)
7 But if you're kind of worried,(7)	7 Но если вы печальны(7),
8 And your face has made a frown,(7)	8 Но если вы грустны(6),
9 I'll work real hard and do my best to turn that sad frown upside down. (16)	9 Своих не пожалею сил я, чтобы рассмеялись вы.(16)

Во втором куплете (таблица 3) переводчик сталкивается с той же проблемой, что и в первом: предложения состоят преимущественно из односложных слов. В предложениях *I like to see you grin. I love to see you beam.* (1 и 3 строки) ключевыми словами *grin* (пер. ухмыляться, усмехаться) являются *beam* (пер. сиять, лучезарно улыбаться). К данным словам невозможно подобрать односложные эквиваленты, поэтому переводчики производят комплексную трансформацию (Я с нетерпеньем жду, чтоб рассмеялись вы). Слово *рассмеялись* по смыслу компенсирует слова *grin* и *beam*. В следующем предложении *The corners of your mouth turned up is always Pinkie's dream* (строка 5) также была произведена комплексная трансформация, чтобы перевод соответствовал нормам ПЯ. (Чтоб уголки ваших губ в улыбке поднялись).

And your face has made a frown – Но если вы грустны

I'll work real hard and do my best to turn that sad frown upside down – Своих не пожалею сил я, чтобы рассмеялись вы (табл. 4).

Рассмотрим третий припев песни. Переводчики от телеканала «Карусель» довольно сильно изменили этот отрывок по содержанию, однако это позволило полностью уложиться в ритмический рисунок, рифму и сохранить количество слогов. Предложение с фразовым глаголом «bust it out from ear to ear let it begin» переведено как «и появятся улыбки до ушей», что вполне соответству-

ет оригиналу. Последнее предложение (And you fill me with good cheer) при переводе претерпело сильные изменения и лишилось образности, но благодаря произведенным трансформациям все же удалось передать желание главной героини дарить радость другим.

Таблица 4

Оригинал	Перевод телеканала «Карусель»
1 'Cause I love to make you grin, grin, grin. (9)	1 Ведь я знаю, что своих друзей(9)
2 Yes I do.(3)	2 Рассмешу.(3)
3 Bust it out from ear to ear let it begin.(11)	3 И появятся улыбки до ушей.(11)
4 Just give me a joyful grin, grin, grin.(9)	4 Давайте же улыбнёмся мы.(9)
5 And you fill me with good cheer.(7)	5 Я так этого хочу.(7)

При изучении оригинального текста первого бриджа (таблица 5) и его перевода можно сделать следующие наблюдения: в предложении *But Pinkie will be there to show you that it isn't that bad* (но Пинки будет здесь, чтобы показать, что все не так плохо) также можно увидеть преобладание односложных слов, которое осложняет создание качественного эквивалентного перевода. Переводчики произвели комплексную трансформацию и получили предложение *Но Пинки Пай явится, чтобы вмиг рассеять печаль*. Произошла смена типа предложения (из сложного в простое) и лексические замены (модуляции). Это позволило сохранить смысл высказывания и передать настрой главной героини. Одно из ключевых предложений *And that's when I talk to my friends and get them to smile* претерпело значительные изменения и преобразовалось в «друзьями своими почаще болтать, смеяться». Оригинальное деление на слоги почти полностью сохранено, однако в тексте перевода отсутствует рифма, хотя в оригинале несколько строк рифмуются.

Таблица 5

Оригинал	Перевод от телеканала «Карусель»
1 It's true some days are dark and lonely.(9)	1 И пусть порою грусть приходит.(9)
2 And maybe you feel sad.(6)	2 Становится плохо, (6)
3 But Pinkie will be there to show you that it isn't that bad.(15)	3 Но Пинки Пай явится, чтобы вмиг рассеять печаль. (15)
4 There's one thing that makes me happy (8) and makes my whole life worthwhile.(7)	4 Секретик есть на свете,(7) Его несложно узнать.(7)
5 And that's when I talk to my friends and get them to smile.(13)	5 С друзьями своими почаще болтать, смеяться.(13)

Рассмотрим третий куплет песни (таблица 6). В переводе произошла комплексная трансформация всего куплета. Несмотря на различия в содержании текстов оригинала и перевода посыл и настроение третьего куплета сохранены. Количество

слогов почти полностью соответствует оригинальному, но рифму оригинала сохранить не удалось (в оригинале рифмуются первая и третья строки, а в переводе третья и четвертая).

Таблица 6

Оригинал	Перевод от телеканала «Карусель»
I really am so happy,(7)	Я счастлива от мысли, (7)
Your smile fills me with glee.(6)	Что улынулись вы.(6)
I give a smile I get a smile,(8)	И что старания мои (8)
And that's so special to me.(7)	Напрасно не прошли.(6)

Рассмотрим первую строку последнего припева (таблица 7) *Cause I love to see you beam, beam, beam*. Слово *beam* переводится как сиять, светиться. В данном контексте героиня имеет в виду, что она любит, когда другие светятся от счастья. Однако, слово *beam* односложное, и довольно трудно подобрать односложный русский эквивалент, который бы выражал те же эмоции. При переводе произошла комплексная замена (Наполним улыбками опять мир вокруг). В данном случае героиня хочет наполнить мир улыбками. Перевод не буквальный, однако настроение песни и смысл (желание героини дарить радость) переводчикам удалось передать.

Таблица 7

Оригинал	Перевод от телеканала «Карусель»
1 'Cause I love to see you beam, beam, beam.(9)	Наполним улыбками опять (9)
2 Yes I do.(3)	Мир вокруг.(3)
3 Tell me what more can I say, to make you see.(11)	А хотите, вас ещё разочек я(11)
4 That I do.(3)	Рассмешу?(3)
5 It makes me happy when you beam, beam, beam.(10)	Я рада, если улынулись вы.(10)
6 Yes it always makes my day.(7)	Как же рада, рада я. (7)

Сложное предложение *tell me what more can I say, to make you see* (3 строка) было переведено с использованием комплексной замены (А хотите, вас ещё разочек я рассмешу?). В припеве есть ещё одно предложение с переводом которого может возникнуть трудность (*yes it always makes my day* – это всегда делает мой день). Переводчики трансформировали его в предложение «как же рада, рада я». Благодаря произведённым трансформациям количество слогов идентично оригиналу, и все предложения соответствуют языковым нормам ПЯ. В тексте перевода рифма отсутствует.

Рассмотрим оригинальный текст и перевод второго бриджа (таблица 8) Сравнительную конструкцию *Is a smile as wide as a mile* переводчики трансформировали в *беззаботные улыбки*. Это лишило высказывание нужной образности, но позволило передать смысл и содержание фразы. В последних строках песни несколько раз повторяется слово *smile*. Как и в предыдущих отрывках переводчики заменили слово улыбка на смех, так как оно

более короткое и тоже вызывает ассоциации с весельем. Количество слогов в строках почти соответствует оригиналу, однако в тексте перевода отсутствует рифма.

Таблица 8

Оригинал	Перевод телеканала «Карусель»
Come on every pony smile, smile, smile.(9)	Радостью наполним этот мир.(9)
Fill my heart up with sunshine, sunshine.(9)	Каждое сердечко солнца светом.(10)
All I really need's a smile, smile, smile(9)	Чаще улыбаться мы должны,(9)
From these happy friends of mine.(7)	Радовать своих друзей.(7)
Yes the perfect gift for me(7)	Вот подарок для меня.(7)
Is a smile as wide as a mile.(8)	Беззаботные улыбки.(8)
To make me happy as can be(8)	Наполнен будет целый мир(8)
Smile, smile,(2)	Смехом, смехом,(4)
Smile, smile,(2)	Смехом, смехом,(4)
Smile; come on and smile, come on and smile.(9)	Весь огромный мир, огромный мир.(9)

В заключении можно сделать следующие выводы:

1. Для выполнения качественного эквивалентного перевода песни из мультфильма нужно будет произвести множество комплексных трансформация
2. Чаще всего при переводе песенного текста можно столкнуться с такими проблемами как соответствие нормам ПЯ и преобладание односложных слов и сохранение рифмы
3. Перевод от телеканала «Карусель» является адекватным и качественным, так как хорошо подходит для детского мультфильма, передает смысл песни и характер главной героини.

Литература

1. Дружба – это чудо [Электронный ресурс]: электронная энциклопедия – Режим доступа – <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 05.03.23)
2. Латышев Л.К. Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. // Издательский центр «Академия», 2005. – 240 с.
3. Мхитарьян Г.С. Некоторые приемы эквивалентного перевода (на материале русскоязычных кавер-версий иностранных песен) // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2021. – Т. 163, кн. 1. – С. 81–92.
4. Перевод песни: что учитывать и какую технику выбрать [электронный ресурс]: электронный справочник – Режим доступа – <http://news.flarus.ru/?topic=11121> (дата обращения 04.03.2024)

THE PROBLEMS OF THE EQUIRITHMIC TRANSLATION OF THE SONG TEXT

Potienko D.A., Khrushcheva T.V.
Pacific National University

This article addresses the issue of maintaining the rhyme, rhythm, and aesthetic impact of a song when translating its lyrics from English into Russian and aims at a comparative analysis of the lyrics of an English-language song from a children's animated series and its official Russian translation. The text of the song "Smile Song" from the children's animated series "My Little Pony: Friendship is Magic" and its equirhythmic translation performed by the children's TV channel "Carousel" are used as the research object. The relevance of this article lies in the fact that song translation is in demand nowadays. However, this type of translation is often regarded as merely a branch of literary translation, and the issues specific to song translation have not been sufficiently explored.

Keywords: Song lyrics, translation, song translation, equirhythmic translation, English-language songs.

References

1. Friendship is Magic [Electronic resource]: Electronic encyclopedia – Access mode – <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (accessed on 03/05/23)
2. Latyshev L.K. Translation Technology: A textbook for students of linguistic universities and faculties // Publishing Center «Academy», 2005. – 240 p.
3. Mkhitarian G.S. Some Techniques of Equirhythmic Translation (Based on Russian-Language Cover Versions of Foreign Songs) // Scientific Notes of Kazan University. Series Humanities. – 2021. – Vol. 163, No. 1. – P. 81–92.
4. Song Translation: What to Consider and Which Technique to Choose [Electronic resource]: Electronic reference book – Access mode – <http://news.flarus.ru/?topic=11121> (accessed on 03/04/2024)

Цирулев Александр Федорович,

кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков, перевода, зарубежной литературы и межкультурной коммуникации Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова
E-mail: tzirulev.al@yandex.ru

В статье рассматривается вопрос о качестве, содержании и специфике психологического письма у Л. Стерна и Л. Толстого. На материале «Сентиментального путешествия» Стерна и трилогии Толстого исследователь устанавливает типологическую связь и принципиальную разность творческих методов двух классиков литературы. Установив хронологическую общность сочинений Л. Толстого и Л. Стерна, основанную на свободном обращении с категориями «Время» и «Пространство», автор рассматривает психологическую подоплеку хронологических построений, использованных в «Путешествии» и «Детстве», в связи с разными творческими установками писателей. В своем стремлении преодолеть каноны просветительской эстетики, Стерн утверждает принцип свободного конструирования текста. Психологические интенции Стерна нашли несомненный отклик у молодого Толстого, пытавшегося отыскать адекватные способы воплощения многогранной и противоречивой сущности человеческого «Я». Вместе с тем психологизм Стерна и психологизм Толстого имеют разную онтологическую природу, поскольку творческий метод первого представляет собой «подступы» к диалектическому освоению художественного пространства, а метод второго являет собой пример мастерского воплощения «диалектически ориентированного» эстетического мышления.

Ключевые слова: Стерн, Толстой, метод, психологизм, диалектика души, хронотоп.

Цель исследования. На материале романа Л. Стерна «Сентиментальное путешествие» и автобиографической трилогии Л. Толстого автор стремится рассмотреть логику и формы становления литературного психологизма, основанного на использовании элементов «диалектики души».

Актуальность исследования продиктована необходимостью углубить наши представления о принципах «диалектического психологизма» и очертить значимость художественных открытий Л. Стерна и Л. Толстого для становления форм современной автобиографической словесности. И Стерн, и Толстой предложили миру образцы психологического письма, которые являются каноническими и для писателей нашего времени.

Проблема художественного метода Л. Толстого в сопоставлении с «психологическим письмом» Л. Стерна давно находится в центре внимания литературоведов. Основы фундаментального рассмотрения этой проблемы заложил в отечественной науке Б.М. Эйхенбаум. Он убедительно показал, что «Сентиментальное путешествие по Франции и Италии» сделалось для молодого Толстого настольной книгой, своего рода «штудиями» и оказало могучее влияние на формирование его эстетических воззрений. Немало ценных наблюдений относительно творческой переклички Стерна и Толстого получил В.Б. Шкловский. Ему принадлежит важная мысль о том, что Стерн беспрецедентно «расшатал литературную форму и подготовил появление того, что сейчас называют «потомком сознания» (Шкловский, 1966: 255). Сложные, неоднозначные связи и параллели ранних творений Л. Толстого с сентименталистской эстетикой Стерна осмысляются в трудах П.С. Попова (Попов, 1939), Г.Я. Галаган (Галаган, 1981), А.А. Елистратовой (Елистратова, 1966). В области творческих контактов Стерна и Л. Толстого целенаправленно ведут научные разработки Н.Б. Спектор, (Спектор, 1997), Э.М. Жилякова, Е.Ю. Васильева (Жилякова, Васильева, 2006). Наряду с этим в нашем литературоведении назрела проблема выяснения идейно-эстетических причин принципиальной разницы между «психологическим письмом» Стерна и тем новым способом изображения человеческого «Я», который ввел в искусство слова создатель «Детства». Научная новизна предпринятого исследования связана в первую очередь с выявлением в первую очередь функциональной значимости приемов «диалектики души» для воплощения главной, руководящей идеи автобиографической трилогии в целом. Эта общетеоретическая установка потребовала вхождения в текстуальный анализ произведений Л. Стерна и Л. Толстого,

в частности, их финалов, с тем, чтобы определить, как именно «психологический инструментарий» служит выявлению духовной эволюции главного героя «Сентиментального путешествия» и героя повести «Детство».

В свое время М.М. Бахтин ввел в науку о литературе и убедительно обосновал понятие «хронотоп», рассматривая его как один из плодотворных и действенных способов постижения смысловых и эстетических доминант текста. «В литературно-художественном хронотопе, – писал он, – имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом». (Бахтин, 1975, с. 234). Когда в сентябре 1852 года в журнале «Современник» была опубликована повесть «История моего детства», всему читающему миру России стало ясно, что в стране появился талант небывалой мощи. Повесть Л. Толстого отличалась еще и поразительным новаторством. Среди особенных новаций молодого писателя мы должны отметить использование необычных форм хронотопа, если обратиться к термину М. Бахтина. Автор «Детства» сумел целую эпоху детства «уложить» в описание двух дней из жизни дитяти, эпоху отрочества «увязать» с несколькими днями из жизни подростка, а юность представить через несколько ключевых эпизодов из жизни юноши Иртеньева. Такое «вольное» обращение с пространственно-временным континуумом в свое время явил и другой яркий экспериментатор в области слова – Лоренс Стерн. Именно он впервые начинает «лепить», творить художественное время и пространство по своим собственным индивидуальным лекалам. Из путевых записок Йорика мы мало чего почерпнем касательно географического местоположения, достопримечательностей, обычаев жизни народов, населяющих тех мест, где оказывается его карета. Внешняя, событийная сторона жизни лежит за пределами внимания английского писателя. Не менее «своеобразно» обходится Стерн и со временем. Он нарушает хронологическую последовательность. Стерн «прессует» месяцы в короткие минуты воспоминаний. И, напротив, мимолетному жесту, молниеносно пробежавшему мгновению посвящает десятки, сотни строк и тем самым неизмеримо повышает его длительность. Стерн может ускорить свое художественное время, может его «остановить», а может придать ему пульсирующий, прерывистый характер. Все это дало основание В.Б. Шкловскому утверждать, что этот английский писатель разрушает время. «Остроумие Стерна, – писал он, – обнаруживало в вещах такие противоречия, которые не могли быть разрешены в его время, они как бы подтачивали время» [Шкловский, 1966, с. 224].

Л. Толстой не случайно выделял Стерна и считал его своим учителем. В письме к М. Ледерле от 25 октября 1891 г. он дает список книг, которые в разные периоды его жизни оказали на него значительное влияние. И в этом списке Толстого, на втором после Нагорной проповеди месте и перед «Исповедью» Руссо стоит «Сентиментальное

путешествие» (Толстой, 1984, с. 229). Однако самый вопрос о диалектическом способе воссоздания душевной жизни человека Стерном и о том, насколько последовательным «учеником» английского классика был автор «Детства», нуждается в уточнении. В критической литературе неоднократно звучала мысль о том, что творчество Стерна знаменует собой начало эры сентиментализма и отход от канонов просветительского романа. Уникальность «Сентиментального путешествия», по мнению Е.З. Алеевой, «заключается в том, что его автор переосмысливает практически все художественные достижения, выработанные английскими прозаиками к этому времени» (Азеева, 2014, с. 173). Несомненно, что Стерн в первую очередь «переиначивает», модернизирует способы обрисовки личности, утверждая повышенный и ярко выраженный интерес к интенциям душевной жизни героя. Роман «Сентиментальное путешествие» стал подлинным открытием своего времени. Героем «Сентиментального путешествия» становится личность совсем не героического склада, человек, можно сказать, заурядный и мало чем примечательный. Таков мистер Йорик, решившийся совершить экспедицию с берегов туманного Альбиона во Францию, а затем в Италию. Но вот внутренний мир этого «срединного персонажа» оказывается столь богатым, столь разнообразным и содержательным, что канва внутренних самопроявлений Робинзона Крузо или Лемюэля Гулливера на его фоне предстает бедной, маловыразительной и даже скучной. И дело здесь не в характере персонажа и даже не в степени его культурного и личностного развития, а в самом авторском подходе или в способе обрисовки характера. Объективно мистер Йорик – в плане духовном – вряд ли более богатая натура, нежели судовой врач Гулливер – человек просвещенный, образованный и вполне мыслящий. Вся суть не в *качестве сознания* изображаемого лица, а в характере и в *стиле подачи* художественного материала. Гулливер у Свифта психологически не развернут. Автор скорее фиксирует, называет эмоциональные отклики врача на внешние события, но не детализирует, не раскрывает их. Гулливер практически не ведает рефлексии. Он чужд самоанализа и далек от того, что мы называем «чувствительностью». Гулливер по преимуществу всматривается в окружающий мир, и автор добросовестно воспроизводит нам картину его впечатлений. Его художественная функция – это функция героя-медиума. Герой-медиум – это своего рода посредник между читателем и повествователем. Функция такого персонажа не самостоятельная. Это своего рода герой-маска. Маска, за которой нередко скрывается сам автор. И в центре художественного внимания автора отнюдь не его личность, а некие миры, в которые он попадает. Понятно, что психология такого медиумного персонажа мало интересовала повествователя, сосредоточенного на описании иных миров, иных систем общественного устройства. «Психология» как таковая оказывается Свифту

не нужной, ибо его художественная задача не исследование конкретного человеческого типа, а познание пределов когнитивных перспектив человечества и постановка целого ряда философских проблем.

Если мы обратимся к Лоренсу Стерну, то увидим совершенно иную палитру обрисовки характера человека. Внешняя, событийная сторона жизни, кажется, для него мало существенна. Его главный объект повествования и предмет его рассказа – это не жизнеописание Йорика, а нечто другое. Стерна волнует «жизнь сердца». Главное пространство «Сентиментального путешествия» занимают картины *Сознания, точнее, процессов сознания*. Если вместе со Свифтом и Дефо мы путешествуем по городам и весям, узнаем о каких-то уголках земного шара, в том числе и выдуманного свойства, то у Стерна мы странствуем по уголкам и *закоулкам человеческой души*. Вот его герой оказывается в Париже, но тщетно пытается найти на страницах романа описания Нотр дам де Пари или закатов над Сеной. Их в числе впечатлений Йорика нет. Зато более сотни строк занимает рассказ о случайной встрече героя в книжном бутике с некоей молодой парижанкой, которая привлекла внимание путешественника тем, что выбрала для покупки роман «Заблуждения сердца и ума». Эта мимолетная встреча, продлившаяся, может быть, с полчаса, становится для Йорика событием громадного значения, событием, его всецело поглотившим. Он рассыпается в любезностях мало знакомой особе, дарит ей комплименты, а еще кладет в ее кошелек дамы крону со словами: «На что вам понадобились, милая, – сказал я, – «Заблуждения сердца», ведь вы, должно быть, еще даже не знаете, что оно у вас есть?» (Стерн, 1968, с. 598). Эта сцена по существу лишена фабульного наполнения. Здесь нет описания начала предполагаемого и вполне объяснимого (характером Йорика) флирта с малознакомой, но привлекательной особой. Хотя момент известной фривольности здесь, несомненно, присутствует: ведь роман «Заблуждения сердца» пера К. Кребийона-Младшего это сорт что называется низкой или площадной литературы. И намек на то, что Йорик «ухаживает» за девушкой с атласным кошельком, в тексте тоже присутствует. Но «события» как такового не случается. Смысловой акцент эпизода с *fille de chambre* мадам Р*** в другом. Это короткое, нечаянное знакомство родит в душе стерновского персонажа целый ряд ассоциаций, вереницу мимолетных образов. Это и неясные мечтания о возможном продолжении с очаровательной незнакомкой... Это и удивление от той простоты и безыскусственности, с каковой она берет его за руку. Это и восторг от переживаемой минуты. Это и тайное удовольствие от того, что Йорику удалось привлечь внимание настоящей красавицы, и довольство собой, и упоение счастливым поворотом судьбы («Сладко ощущать, какими тоненькими нитями связываются наши взаимные чувства» (Стерн, 1968, с. 600). Все это – «события» души. Движение

чувств, игра чувств – вот «нерв» мизансцены, составившей предмет внимания Стерна. Он подробно воссоздает и интонирует именно этот *аффект души* Йорика. Так что же отличает манеру психологического письма Стерна? Стерн живописует, воссоздает цепь чувств, впечатлений, через которые он показывает нам человека как вмещище самых разнообразных образов, переживаний. И описывает он при этом даже не «*ядро характера*», а *прихотливую игру, движение чувств, непрерывную смену состояний духа*. Поступков практически нет. Это несколько совместных десятков метров по парижской улице и изящно сунутая монета в зеленый атласный кошелек любительницы Кребийона. Но для Стерна существенно не то, чем завершится случайная встреча. Его заботит духовное состояние Йорика. Йорик интересен Стерну именно как сосуд всяких тонких чувств, эманаций, кратких и летучих настроений. Стерн изображает нам человека не через его поступки и действия, (хотя их описания тоже имеются), а через анализ той гаммы ощущений, которые определяют его мотивы. Умение вскрыть мотивацию действий и поступков – вот где секрет того потрясающего обожания Толстым Стерна, которое он сохранил к этому английскому мастеру слова до зрелых своих лет.

Итак, что же привлекло Толстого-художника в литературных опытах Стерна? Во-первых, Толстому, несомненно, импонировал явно выраженный интерес Стерна к внутреннему миру человека или акцентированный психологизм его прозы. Во-вторых, Толстому оказалась близка манера изображать людей через «укрупнение» отдельных черт характера и проявлений человеческой личности, то есть показывать малейшие движения сердца в «увеличенном формате». Толстой вслед за Стерном изменяет самый фокус показа личности и словно под микроскопом рассматривает отдельные чувства, мимолетную смену настроений, рой случайных ассоциаций. То, что кому-то кажется ничтожным и пустяжным, Стерн, (а за ним и Толстой), возводит в ранг «выдающегося» и «очень важного». Именно здесь мы можем обнаружить истоки, корни той «мелочности письма», которая станет характеристической приметой *толстовского стиля*. Опуская целые периоды детства, оставляя без внимания цепь событий, Толстой целенаправленно останавливается на воссоздании ряда эпизодов, в которых он необычайно крупным планом рисует подробности бытия и зарождение нравственных чувств героя. Так, например, повесть «Детство» начинается с описания того, как десятилетний малыш просыпается в своей кровати и принимается сетовать на то, что несносный Карл Иванович, его домашний учитель, размахивая хлопучкой, прерывает его сладкий утренний сон. Как и для Стерна, под пером писателя обыкновенная, земная жизнь обретает поэтичность, нечто такое, что завораживает читателя и предстает в ореоле тайны и поэзии. В-третьих, Толстой «берет на вооружение» умение рисовать характер свое-

го персонажа в череде чувствований и умонастроений, «нелогично» и даже хаотично сменяющих друг друга. Николенька за час с небольшим то радуется, то впадает в грусть, то пускается в мечтания, то начинает пристально рассматривать какой-то предмет, попавшийся ему на глаза.

Наряду с этим уже ранний Толстой не только прилежно усваивает уроки великого психолога Стерна, но и «преодолеывает» его в себе. Важно отметить, что, несмотря на всю свою «очарованность» стерновскими писаниями, Толстой никогда не был эпигоном этого яркого мастера слова. Расхождения Толстого и Стерна были обусловлены, на наш взгляд, *характером изображения душевной жизни человека*. И Стерн, и Л. Толстой в центр своих писаний поставили процессы сознания. Это так. Но самые цели обращения к сфере внутренних переживаний у двух художников были *разные*, а потому и рисунок психологического письма – при всей онтологической близости – также был разным. Если выразиться кратко, то эта разница заключается в качестве «диалектичности психологического письма» двух прозаиков. Попробуем раскрыть этот тезис.

Одним из первых на «пристрастие» молодого Толстого к Стерну-художнику обратил внимание Б.М. Эйхенбаум. Упоминая период начала работы Толстого над «Детством», он отмечает: «Главное чтение Толстого в эти годы – Стерн и Руссо. Стерн – его «любимый писатель» («Читал Стерна, восхиительно!»). (Эйхенбаум, 1922, с. 37). Наряду с этим Б. Эйхенбаум, на наш взгляд, преувеличивает влияние Стерна на молодого художника. Он полагает, что автор «Детства» «повторяет» своего учителя, в той сфере, которая именуется «психологическое письмо», и, в частности, в сфере композиции. При этом литературовед руководствуется, (как нам кажется), в первую очередь «формалистическими интенциями». В частности, он утверждает, что Толстой – вслед за Стерном – строит свою повесть не как последовательность событийных моментов, а как ряд сцен, цепляющихся друг за друга. «Детство», – читаем мы в работе «Молодой Толстой», – сцепляется не движением событий, образующих фабулу, а последовательностью различных сцен. Последовательность эта обусловлена временем. Так, вся первая часть «Детства» представляет собой описание ряда сцен, сменяющих друг друга в течение одного дня – с утра до вечера, по движению часовой стрелки: пробуждение, утренний час, у отца в кабинете, урок, обед, охота, игры и т. д» (Эйхенбаум, 1922, с. 68). На этом основании исследователь заключает, что Толстому, как и Стерну, было важнее всего воссоздать *текучесть бытия*, и потому Толстой якобы дает не историю души, а некую «череду сцен», придающую композиционную стройность его сочинению. В «Детстве», – пишет критик, – «преодолена текучесть автобиографической формы, развернутой не как «история детства», а как ряд отдельных сцен... Толстому незачем было и даже невозможно было развертывать свой материал на большом

промежутке времени... Николенька – не «герой». Более того, Николенька – и не личность» (Эйхенбаум, 1922, с. 71–72). На самом деле, идейно-художественный пафос литературного первенца Толстого состоит именно в блестящем и углубленном воссоздании «истории души», каковой у Стерна в его «Путешествии» мы не отыщем. Да, автору «Путешествия» было важно воссоздать текучесть бытия и характеров людских. Стерн, действительно, целиком и полностью погружен в мир чувств и внутренних умонастроений. Но парадокс психологической прозы английского писателя заключается в том, что – при всей эмоциональной переменчивости – его персонаж сущностно в романе никак не меняется. Да, он в каждую минуту, можно сказать, *другой*. И даже мотивы его поступков разные. И мотивы, и поступки «скачут». Чувства, состояния постоянно «текут», переходят одно в другое. Однако каким Йорик явился в роман, примерно таким же – в нравственно-психологической сути своей – он его и покидает.

А вот характер толстовского Иртеньева не просто постоянно «течет», он еще и непрерывно растет, эволюционирует. Л. Толстой – вопреки утверждению Эйхенбаума – воссоздает в своей повести не «череду сцен», желая воплотить «текучесть» человеческого «Я», но именно историю роста души. Причем не просто «историю роста души», но – диалектику этого сложнейшего процесса. Толстовский Николенька постоянно и существенно меняется. В начале повести «– это милый, ласковый малыш, который бесконечно обожает своих близких и находится в полной гармонии со всем окружающим миром. А в конце повести перед нами ребенок с довольно развитым чувством самооценки, вполне рефлектирующий и даже со вполне очерченным чувством эгоизма и тщеславия. Так, например, прощаясь с умершей *taman*, Николенька, с одной стороны, всецело поглощен чувством безмерного горя, а с другой – он озабочен тем, а видят, замечают ли окружающие, насколько он опечален. Не слишком ли он тихо плачет? Таким образом, характер Иртеньева обрел новое качество. И Лев Толстой гениально высветил этот процесс. Он показал именно текучий процесс, то есть стадию за стадией, этап за этапом. Шаг за шагом писатель проследил – как и под влиянием каких причин, каких обстоятельств зарождалось, возникло противоречие, борьба между двумя противоположными началами в душе маленького героя. Между любовно-принимаящим и эгоистическим, злым. Логика этого процесса и предопределила характер развития сюжета этого произведения. Не смена прихотливых настроений, не калейдоскоп порывов и эмоциональных импульсов – как у Стерна, а *жесткая и четкая логика становления человеческого характера*. Толстой делает акцент не на внешнем фоне, а на показе внутреннего механизма воздействия жизненных факторов на моральное существо ребенка. Он тщательно раскрывает *диалектику становления человеческого «Я»*, прослеживает, как и под влиянием каких явлений

в душу изначально доброго малыша проникают эгоистические желания и укореняются там. То есть создатель «Детства», «Отрочества», «Юности», опираясь на Стерна, развивая его художественные достижения, пошел в искусстве *другим путем*. А именно – он пошел путем «диалектики души». И в этом его самое главное и коренное отличие от Стерна. Как, впрочем, и от Монтеня, и от Руссо, и от Гете. При всем уважении к Стерну, мы понимаем, что Стерн дал гениальные зачатки психологизма. Но лишь зачатки. Как и Руссо, он проник в «тайное тайных» души человеческой, но остановился в двух шагах от самой «диалектики души». И Стерн, и Толстой, безусловно, психологи, и психологи высокой пробы. Ведь что такое психологизм? Это умение рисовать человека изнутри, показывать его скрытые чувства, ход его мысли, его оценки людей, себя, жизни, которые он «проговаривает» про себя. Это ход внутренней жизни человека. Психологизм – это *прямое и последовательное* изображение внутреннего мира героя, воспроизведение потока его внутренних чувств, мыслей, суждений, умонастроений. Это такой метод, при котором воспроизведение внутренней жизни становится главным и ведущим средством обрисовки характера. В этом смысле и Стерн, и Толстой – замечательные знатоки человеческого сердца, ибо они видят «человека насквозь» и великолепно понимают, что «на уме» того или иного персонажа. Однако самый характер или качество их психологизма различный. Толстой вводит в искусство слова не просто психологизм. Он разрабатывает «*диалектический психологизм*». Автор «Детства» показывает, прослеживает самый процесс развития души, становления характера, причем через борьбу противоположностей, противоположных начал в психике человека. Диалектика есть там, где есть противоречия. Собственно термин «диалектика» и есть указание на наличие противоположных сторон явления или вещи. Лев Толстой рассматривает душу человека как арену непрерывной борьбы противоположных начал. Главная антиномия человеческого характера, по убеждению Толстого, – это борьба добра и зла. Для Толстого рост человека или его падение осуществляется как раз через противоборство двух противоположных начал. Для него борьба противоречий это и есть главный источник развития. И при этом – *форма* развития. Но самое главное: диалектика души есть там, где есть развитие. А развитие – это возвышение, это рост, это качественное изменение. Это отрицание. И отрицание отрицания. С удержанием всего положительного, всего позитивного. У Стерна же нет развития личности, нет становления человеческого «Я». Мы не знаем, не видим, почему Йорик таков, каков он есть. Мы не знаем – кто и каковы его родители, кто и каковы его воспитатели. Мы не знаем, что повлияло на него в детстве, в юности, как и под влиянием каких факторов сформировалась, «отлилась» его душа. Душа человека в принципе гуманного, неплохого, обходительного. Несомненно, восторженного. Очень любве-

обильного. Но наряду с этим – бесхарактерного и не способного на сильные, глубокие чувства. Не озабоченного какими-то высокими, духовными устремлениями. Ему свойственна смена настроений. Смена эмоций. У Йорика то и дело – переходы от одного настроения к другому. От одного чувства к другому. Но отрицания отрицания – как основы развития – нет. Йорик как бы замер, «застыл» на одной точке своего развития. Он остановился в своем духовном росте. Это характер статичный, «определившийся», а потому... предсказуемый. При непрерывном изменении чувств и настроений, существо характера Йорика неизменно.

А вот у Толстого мы наблюдаем непрерывное движение и рост души. Через взлеты и падения, но – рост. На протяжении «Детства» Иртенев формируется как мягкий, чрезвычайно добрый и отзывчивый ребенок. Его природная доброта поддерживается мощнейшим гуманным влиянием окружающих. В повести «Отрочество» мы наблюдаем, как присущая доброта и открытость миру Николеньки заволакивается наслоениями эгоистического порядка. Прежнее открытое и доверчивое отношение к миру и людям заменяется отчуждением и сосредоточенностью на одиноких и гордых мечтах. Под влиянием растущей мысли и тяги к анализу мальчик начинает замечать в близких ему людях немало отрицательного, немало того, что резко понижает их оценку в его глазах. Живое, непосредственное чувство уступает место рефлексии, «изошрённому самонаблюдению», а это ведёт, к ощущению собственной ущербности. И к утрате счастья и довольства жизнью. То есть Толстой рассматривает отрочество как стадию отрицания детства, как стадию торжества эгоизма и самолюбия. А вот в «Юности» воссоздается фаза отрицания отрицания. Иртенев снова возвращается к добру, к поиску смысла своего существования и к реальному воплощению в жизнь идей самоусовершенствования. В конце повести перед нами очень серьезный молодой человек, высокоморальный, думающий, трудолюбивый и – самое главное – озабоченный желанием стать хорошим и нести пользу миру, людям и себе. Иртенев явно вырос, изменился. В ходе борьбы, страданий, разочарований он сделался крупной личностью, творцом, прекрасным человеком – человеком, в котором угадывается облик одного из лучших людей России – самого Льва Толстого. Такова диалектическая история героя Толстого. История, каковой лишен Йорик Стерна.

Весьма характеристичными оказываются финалы двух произведений. «Сентиментальное путешествие» обрывается сценой ночлега Йорика в гостинице перед его дальнейшими странствиями. Герой попадает в пикантную ситуацию, принужденный ночевать в маленькой узкой комнате вместе с незнакомой путешествующей дамой. Он укладывается спать, дав своеобразный обет молчания, и вдруг рядом с ним оказывается случайно подошедшая горничная соседки. Он спросонья до нее дотрагивается... И наступает обрыв пове-

ствования. Разумеется, таковой финал не может быть признан чем-то значительным в плане духовной эволюции героя. Еще одна случайность. Еще один повод для полубессознательных мечтаний стерновского героя, в принципе не имеющих никаких важных последствий для его морального и умственного самочувствия. Никакого «зазора» между личностью мистера Йорика первых страниц романа и личностью мистера Йорика последнего эпизода по сути нет. Это все тот же сентиментальный, увлекающийся путешественник, «скользящий по жизни», ни о чем в общем-то по-настоящему и не задумывавшийся. Стерн фиксирует его эмоциональные отклики на мир, набрасывает картину его чувствований... и при этом никоим образом не затрагивает сферу личностной эволюции и развития внутреннего «Я». А у Толстого – по контрасту – конец «Юности» ознаменован мощнейшим духовным порывом Иртеньева. В конце повести Иртеньев переживает серьезный идейно-нравственный кризис. Провалив экзамены в университете, признавшись себе в собственной моральной несостоятельности, Николенка настолько серьезно переживает все случившееся, что подумывает о самоубийстве и просит отца дать ему разрешение отправиться на Кавказ. Все это, по мысли Толстого, является возмездием за отступление от благих порывов юности, от идеалов добра и чести. Однако, пройдя через горнило очистительных страданий, толстовский персонаж выбирается на настоящий путь. «Я думал, думал и, наконец... вскочил, взбежал на верх, достал тетрадь, на которой было написано «Правила жизни», открыл ее, и на меня нашла минута раскаяния и морального порыва. Я заплакал, но уже не слезами отчаяния. Оправившись, я решил снова писать правила жизни и твердо был убежден, что я уже никогда не буду делать ничего дурного, ни одной минуты не проведу празднично и никогда не изменю своим правилам» (Толстой, 1930, с. 340). Закрыв для себя обаятельный, но ложный идеал «комильфо», Иртеньев возвращается к себе и поднимается на такую духовную высоту, на которой прежде не стоял.

Таким образом, говоря о параметрах художественного метода и эстетического мировидения Стерна и Толстого, мы должны признать, что Толстой многим обязан своему английскому предшественнику. Проза Руссо и Стерна – это художественная «матрица» для Толстого. Это – его источник, его питательная среда и подлинный канон высочайшего искусства владения словом. Вместе с тем вряд ли можно признать справедливым утверждение Б. Эйхенбаума о том, что молодой Толстой в своем «Детстве» находился под сильнейшим влиянием Стерна и его романа «Сентиментальное путешествие». Анализ произведений двух прозаиков, и в первую очередь, их финалов, свидетельствует в пользу того, что рисунок и инструментарий «психологического письма» Л. Стерна качественно отличен от «диалектики души» Л. Толстого. Если первый воплотил в сво-

ей прозе «текучесть человеческого сознания» и вскрыл противоречивость человеческой природы, то второй поднялся до высот «диалектики души» и представил в своей автобиографии замечательный образец ее художественного воплощения. Стерн разработал эстетику сентименталистского метода и разработал элементы «диалектики души», остановившись, если можно так выразиться, в нескольких шагах от художественного открытия Л. Толстого. В отличие от своих предшественников, и прежде всего от Стерна, Л. Толстой не просто входит в изображение сфер внутренней жизни героя, но вскрывает «самое нутро» роста человеческого сознания, входит в существо и алгоритм формирования человеческого «Я». Иначе говоря, Л. Толстой дает замечательные образцы не просто психологического письма, мастером которого выступил Стерн, но образцы «диалектического постижения мира», основанного на воссоздании борьбы противоположных начал, на показе механизма процесса духовного роста человека – через отрицание, отрицание отрицания и синтез противоположностей в новое уникальное единство.

Литература

1. Алеева Е.З. Хронотоп в романе Л. Стерна «Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена» // Ученые записки Казанского университета. 2014. Том 156, кн. 2. Гуманитарные науки. С. 172–180.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
3. Васильева Е.Ю. Элегическая доминанта повествования по повести Л.Н. Толстого «Детство». – Филологический класс, 2014, 1, (35). С. 148–152.
4. Галаган Г. Я. Л.Н. Толстой: Художественно-этические искания – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1981. – 176 с.
5. Елистратова А.А. Английский роман эпохи Просвещения. – М.: Наука, 1966. – 476 с.
6. Жиликова Э.М., Васильева Е.Ю. Л. Стерн в творческих опытах молодого Л.Н. Толстого («La belle Flamande») // Вестник Томского государственного университета, 2006. № 291 (июнь): Серия «Филология». С. 61–65.
7. Краснощекова Е. «Письма русского путешественника». Проблематика жанра (Н.М. Карамзин и Лоренс Стерн) // Русская литература. – 2003. – № 2. – С. 3–18.
8. Лоренс Стерн. Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена. Сентиментальное путешествие по Франции и Италии. М.: Художественная литература, 1968. – 688 с.
9. Попов П.С. Стиль ранних повестей Толстого. («Детство», «Отрочество») // Литературное наследие. – 1939. – № 35–36. – С. 78–116.
10. Спектор Н.Б. О «стерновской» и «карамзинской» чувствительности в интерпретации молодого Л.Н. Толстого // Карамзинский сборник.

Биография. Творчество. Традиции. XVIII век. Ч. 1. Ульяновск, 1997. С. 57–66.

11. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. (1928–1958 гг.). Т. 1. (Детство. – Юношеские опыты). – М.-Л.: Госиздат, 1928. – 328 с.
12. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. (1928–1958 гг.). Т. 2. (Отрочество. – Юность). – М.-Л.: Госиздат, 1930. – 417 с.
13. Толстой Л.Н. Письма. М.М. Ледерле. 1891 г. Октября 25. Ясная Поляна. // Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 22 тт. М.: Художественная литература, 1984. Т. 19. С. 228–230.
14. Шкловский Б.В. Повести о прозе. Том 1. – М.: Художественная литература, 1966. – 335 с.
15. Эйхенбаум Б. Молодой Толстой. – Пб.; Берлин: Изд-во З.И. Гржебина, 1922. – 156 с.

THE ONTOLOGICAL NATURE OF PSYCHOLOGICAL WRITING BY L. STERN AND L. TOLSTOY

Tsirulev A.F.

N.A. Dobrolyubov Nizhny Novgorod State Linguistic University

The article examines the question of the quality, content and specificity of psychological writing by L. Stern and L. Tolstoy. Based on the material of Stern's "Sentimental Journey" and Tolstoy's trilogy, the researcher establishes a typological connection and fundamental difference in the creative methods of the two classics of literature. Having established the chronotopic commonality of the works of L. Tolstoy and L. Stern, based on free use of the categories "Time" and "Space", the author examines the psychological background of the chronotopic constructions used in "Journey" and "Childhood" in connection with the different creative attitudes of the writers. In my quest to overcome canons of educational aesthetics, Stern affirms the principle of free construction of the text. Stern's psychological intentions found an undoubted response in the young Tolstoy, who was trying to find adequate ways to embody the multifaceted and contradictory essence of the human "I". At the same time, Stern's psychologism and Tolstoy's psychologism have different ontological natures, since the creative method of the former represents "approaches" to the dialectical development of artistic space, and the method of the latter is an example of the masterful embodiment of "dialectically oriented" aesthetic thinking.

Keywords: Stern, Tolstoy, method, psychologism, dialectics of the soul, chronotope.

References

1. Aleeva E.Z. (2014). Chronotope in L. Stern's novel "The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman" // Scientific Notes of Kazan University. Volume 156, book. 2. Humanities. pp. 172–180.
2. Bakhtin M. M. (1975). Questions of literature and aesthetics. Research from different years. M.: Fiction. – 504 p.
3. Vasilyeva E.Yu. (2014). The elegiac dominant of the narrative based on the story by L.N. Tolstoy's "Childhood". – Philological class, 2014, 1, (35). pp. 148–152.
4. Galagan G. Ya. (1981). L.N. Tolstoy: Artistic and ethical quests – L.: Science. Leningrad branch. – 176 p.
5. Elistratova A.A. (1966). English novel of the Enlightenment. – M.: Nauka. – 476 p.
6. Zhilyakova E.M., Vasilyeva E.Yu. L. (2006). Stern in the creative experiences of the young L.N. Tolstoy ("La belle Flamande") // Bulletin of Tomsk State University, 2006. No. 291 (June): Series "Philology". pp. 61–65.
7. Krasnoshchekova E. (2003). "Letters of a Russian traveler." Problems of genre (N.M. Karamzin and Laurence Stern) // Russian literature. – 2003. – No. 2. – P. 3–18.
8. Laurence Stern. (1968). The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman. A sentimental journey through France and Italy. M.: Fiction. – 688 p.
9. Popov P.S. (1939). The style of Tolstoy's early stories. ("Childhood", "Adolescence") // Literary Heritage. – 1939. – No. 35–36. – P. 78–116.
10. Spektor N.B. (1997). About the "Stern" and "Karamzin" sensitivity in the interpretation of the young L.N. Tolstoy // Karamzin collection. Biography. Creation. Traditions. XVIII century. Part 1. Ulyanovsk, 1997. pp. 57–66.
11. Tolstoy L.N. (1928). Full collection op. (1928–1958). T.1. (Childhood – Youthful experiences). – M.-L.: Gosizdat. – 328 p.
12. Tolstoy L.N. (1930). Full collection op. (1928–1958). T. 2. (Adolescence. – Youth). – M.-L.: Gosizdat. – 417 p.
13. Tolstoy L.N. (1984). Letters. M.M. Lederle. 1891 October 25. Yasnaya Polyana. // Tolstoy L.N. Collected works in 22 volumes. M.: Khudozhestvennaya literatura. T. 19. P. 228–230.
14. Shklovsky B.V. (1966). Stories about prose. Volume 1. – M.: Fiction. – 335 p.
15. Eikhnenbaum B. (1922). Young Tolstoy. – Pб.; Berlin: Z.I. Grzhebin Publishing House. – 156.

Чжан Ли,

аспирант, Харбинский научно-технологический университет

Ценности, являются основополагающими взглядами человека на значимость объектов для субъекта в практической деятельности. В социальной жизни человека ценности присутствуют повсюду и постоянно влияют на мысли и поведение людей. Детская литература, является уникальным средством, сочетающее в себе образование и просвещение, развлечение и воображение, способное помочь детям сформировать правильные ценности и взгляды на жизнь. Являясь важной частью истории мировой литературы, русская детская литература несет в себе задачу экспорта формирования ценностей детей и передачу русской национальной системы. На основе обзора современного состояния исследований ценностей можно сделать вывод, что в отечественной и зарубежной литературе существуют недостатки и противоречия в интерпретации ценностей в русской детской литературе. Цель работы – открыть новые пути и направления для дальнейшего углубленного изучения ценностей в русской детской литературе и способствовать активному развитию исследований в этой области.

Ключевые слова: русская детская литература, ценности, ценности в русской детской литературе.

Введение

Воспитательная функция, является основной функцией в детской литературе, включающая в себя носители первичных энциклопедических знаний среди читателей, а так же выполняет роль воспитания человека в целом: формирование правильного взгляда на окружающий мир, жизненного опыта и ценностных ориентаций. Воспитание ценностных ориентиров является главной воспитательной задачей русской детской литературы. В связи с этим, можно отметить, что в русской детской литературе важно изучение ценностей. Сравнивая результаты исследований ученых разных стран (Китай и Россия), можно увидеть общие черты и различия в написании ценностей в детской литературе в разных культурных условиях, понять уникальную роль русской детской литературы в формировании духовного мира детей и передаче национальных культурных традиций. В связи с этим можно сделать вывод, что это не только укрепит связь и сотрудничество между Китаем и Россией в области образовательных концепций и передачи ценностей, но и будет способствовать разностороннему развитию детской литературы.

Текущее состояние соответствующих исследований в России

На основе базы данных e-library были изучены соответствующие исследования российских ученых по двум направлениям: исследование русской детской литературы и исследование ценностей в детской литературе. На основе изученного материала были сделаны следующие выводы:

Исследования в области русской детской литературы

Исследования детской литературы в российских научных кругах посвящены изучению истории развития русской детской литературы, исследованию воспитательной функции детской литературы, а также переводу русской детской литературы в Китае. Среди известных исследователей: Е.П. Привалова, В.А. Левин, Т.Д. Полозова и другие.

Исследование истории развития русской детской литературы. Развитие детской литературы связано с общим литературным процессом, духовной жизнью общества. Впервые Ф.И. Сетин (1990) разделил развитие детской литературы на три периода: детская литература Древней Руси IX–XVII веков, детская литература XVIII–XIX веков и детская литература на рубеже XIX–XX веков [1]. В книге «Русская литература для детей» под редакцией Т.Д. Полозовой (1998) в хронологическом порядке представлены этапы развития дет-

ской литературы в России от ее истоков до распада СССР.

З.А. Гриценко (2014) отмечает, что детская литература в России зародилась в XVI веке, до этого детство не выделялось как особый период жизни, поэтому не было необходимости создавать произведения и писать для детей [2].

А.И. Зырянов (2017) анализируя монографию Хермана, выделяет, что ценности заключаются в акценте на детские журналы и на содержательное изучение проблемы иностранного влияния. В связи с этим происходит влияние на творчество русской детской литературы, что является новым исследовательским ракурсом развития детской литературы в России [3].

Российские ученые, расходятся во мнениях об этапах развития детской литературы. Консенсусом является представление, что XVIII век был важным периодом в развитии детской литературы. Продолжалось развитие русской культуры и Просвещения, а детская литература и литература была наполнена новыми гуманистическими идеями о важности личности и ценности всечеловеческого.

Исследование воспитательной функции русской детской литературы. Воспитательная функция детской литературы интегрирована в содержание и форму, а шедевры сочетают в себе глубину мысли и художественное очарование, чтобы учить и развлекать детей, формируя позитивные ценности. Яркие истории и образы стимулируют познавательный интерес и воображение, развивают инновационное мышление и творческие способности.

Во второй половине XVIII века развитию детской литературы способствовала просветительская деятельность Н.И. Новиков, в сочинении 1783 года «О воспитании и наставлении детей, для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия» изложил педагогические взгляды, а в 1785 году основал первый детский журнал «Детское чтение для сердца и разума». В.Г. Белинский является первым, кто оценил качество детских книг и воспитательное значение творчества А.С. Пушкина, указав на тесную связь между детской литературой и образованием. Комментируя детские произведения Бурьянова, он объясняет, что детская литература является важным средством нравственного воспитания в семье и имеет значение для развития личности [4]. К.Д. Ушинский (1859) считал, что детская литература имеет воспитательное значение. Через сказки в сознании ребенка постепенно формируется поэтический образ, который соединяется с логическими идеями, гармонизируя развитие ума и воображения. А.П. Бабушкина (1948) создала систематическое учебное пособие по курсу русской детской литературы «История детской литературы». А.П. Бабушкина рассматривает детскую литературу как соединение педагогической науки и искусства, созданное языком художественных образов для детей до 15–16 лет, выполняющую зада-

чу обучения и воспитания [5]. Б.А. Сухомлинский (2007) утверждает положительную роль детской литературы в формировании ценностей ребенка. Основной задачей Б.А. Сухомлинский выделяет развитие ребёнка до 12 лет с помощью сказок и литературных произведений [6]. З.К. Ишкильдина (2018) отмечает, что детская литература – это главная основа воспитания. Детские произведения как эффективное средство интеллектуально-нравственного и эстетического воспитания детей посвящены развитию доброты, взаимопомощи и справедливости, формированию нравственных понятий и морального опыта [7]. Р.С. Мардашова и Л.В. Рахматуллина (2020) описывают формы понимания детской литературы, как необходимость включения сказочных сюжетных линий в учебники от дошкольного до начального школьного уровня, а также на то, что сочетание литературы и образования способствует развитию у ребенка воображения, концентрации внимания, сопереживания [8].

Исследование перевода русской детской литературы в Китае. Сравнительный анализ русской и советской детской литературы в Китае в 1970–1980-е годы и после 2000 года был проведен А.П. Родионовой (2020). Исследование показывает, что почти половина издаваемой в Китае русской литературы отнесена к детской: детские книги разных жанров охватывают практически всех российских и советских авторов. В первую десятку авторов, издающихся в Китае, входят Бланка, Пушкин, Крылов, Брычёв и другие [9].

Исследование ценностей в детской литературе

Российские ученые обратили внимание на пропагандистское воздействие детской литературы на ценности детей. Детская литература является для взрослых средством передачи ценностей детям. Н.В. Кондрашова и М.О. Шорчева (2014) подчеркивают важность нравственного воспитания детей дошкольного возраста и отмечают, что народные сказки играют важную роль в формировании нравственного мировоззрения, духовности и культурных основ детей, улучшают понимание детьми национальной культуры и социального опыта [10]. Л.В. Мошкина (2016) рассуждает о важности духовно-нравственного воспитания в развитии личности и подчеркивает, что современная детская литература способствует формированию семейных ценностей и осмыслению нравственных и социальных проблем в реальности [11]. Н.О. Шаманаева (2017) проанализировала семейные ценности, заложенные в произведении «Моё милое детство», – взаимоуважение членов семьи, духовно-нравственное воспитание, формирование представления о гендерных семейных ролях. Автором проведен анализ, выявивший влияние традиционных семейных ценностей на формирование личности и духовности ребенка, его способности к полноценному освоению мира [12]. Н.Ю. Богатырёва (2018) исследуя нравственные ценности в русской детской литературе, отмечает, что литературные произведе-

дения, демонстрирующие позитивные модели поведения, способствуют формированию нравственных установок. Российская детская литература формирует понимание семейных ценностей, уважение, терпимость и сопереживание, показывает героев, отстаивающих достоинство, нравственный выбор и красоту человеческой природы [13].

В заключение следует отметить, что детская литература имеет уникальное воспитательное значение и является способом помощи детям сформировать правильные ценности. Ценности в детской литературе разнообразны и охватывают множество аспектов, таких как доброта, храбрость, уверенность, дружба и т.д., которые важны для роста и развития детей и могут помочь сформировать правильную личность, воспитать характер и поведенческие установки.

Таким образом, можно отметить, что исследования русской детской литературы в российских академических кругах сосредоточены на истории развития, образовательной функции, переводе и распространении в Китае, в то время как исследование ценностей в детской литературе интегрировано в образовательную функцию детской литературы.

Текущее состояние соответствующих исследований в Китае

На основе базы данных CNKI проведен поиск литературы по соответствующим исследованиям китайских ученых по двум аспектам, а именно: русская детская литература и исследование ценностей в детской литературе. Результаты позволили прийти к следующим выводам:

Исследование русской детской литературы

За последние годы в Китае появилось меньше систематических исследований по русской детской литературе, за исключением работ Чжоу Чжунхэ (1991) «Краткая история детской литературы в СССР» и Вэй Вэй (2015) «О русской детской литературе», в которых представлены особенности развития русской детской литературы и творчество писателей-представителей. Другие ученые лишь кратко обобщают обзор развития определенного этапа или определенного типа русской детской литературы; кратко подводят итоги развития определенного этапа или категории русской детской литературы.

Перевод русской детской литературы в Китае. После победы Октябрьской революции в России в 1917 году переводы русской детской литературы начали поступать в Китай. В 1950-х годах в переводах советских детских писателей начинает формироваться чувство систематического перевода и внедрения, например, детских произведений Толстого, Гайдара, Бианки, а также басен и повестей Крылова. В 1990-е годы, количество переводов иностранной детской литературы, как по масштабам, так и по разнообразию, возрастает. В XXI веке, китайские переводы русской дет-

ской литературы обобщаются многочисленными трактатами. Цзинь Тао (2017) отмечает, что перевод русской детской литературы в Китае начинается в конце династии Цин и проходит через кульминацию Движения четвертого мая и ранний период основания Китайской Народной Республики, период заморозки в 1960-х и 1970-х годах и период ослабления в 1980-х и 1990-х годах [14]. Китайские переводчики рассматривают переводы русской детской литературы как объект исследования, посвященного применению переводческих стратегий, сравнению переводов, особенностям переводов и стилям переводчиков. Цзинь Тао (2015) рассматривает китайский перевод русской детской литературы и считает, что при переводе следует придерживаться человекоцентричного взгляда на рецептивную эстетику перевода, подчеркивать субъективную позицию детей-читателей и обращать внимание на нормативный и интересный характер переводимой лексики [15]. Го Фэй (2020) обобщает положения теории эстетики принятия, особенности детской литературы, подводит итог методом перевода детской литературы и подчеркивания направляющей роли эстетики принятия в переводе детской литературы [16].

Исследование создания русской детской литературы. Ян Кэ (2002) берет в качестве объекта русские народные волшебные сказки, выявляя неразрывную связь между спецификой структуры и личностью русского народа [17]. Чжэн Гуаньцзе (2017) проанализировал стиль русских детских романов начала XXI века, выделил семантическую риторику, такую как эксплицитная метафора, гипербола, модификатор, и синтаксическую риторику, каскад, дублирование, риторическое восклицание [18]. Чжан Цюйцюй (2020) рассмотрел тему детской литературы Толстого. На основе анализа были сделаны выводы, что воспитание нравственных чувств у детей происходит с точки зрения эстетики и образования; язык писателя прост, ясен и понятен, что легко воспринимается детьми; обобщил темы детской литературы Толстого: справедливость, ответственность, добродетель, добро, не использовать насилие для борьбы со злом и т.д. [19]. В Китае есть ученые, которые провели сравнительные исследования китайской и русской детской литературы и достигли определенных результатов. И Шань (2013) сравнил процесс становления китайской и русской детской литературы, проанализировал основные направления развития детской литературы, проблемы и конфликты сюжетов, обобщил сходства, различия и взаимовлияния китайской и русской детской литературы [20].

После обзора литературы выяснилось, что исследования русской детской литературы в Китае имеют феномен эпохального разлома, и соответствующие результаты исследований сосредоточены в прошлом веке, в то время как русская детская литература нового века имеет пробелы в переводе и литературных исследованиях, которые нуждаются в углубленном изучении.

Исследование ценностей в детской литературе

С конца XX века до начала сегодняшнего дня китайские ученые проводили исследования ценностей в детской литературе.

Исследование ценностей в китайской детской литературе. Чжоу Чжунци и Чжан Хуэй (2007) провели анализ проблемы положения детской литературы в современном обществе и предположили, что современной детской литературе не хватает ценностной ориентации [21]. Го Жуйфэн (2015) считает, что детская литература как эффективный инструмент воспитания может помочь детям сформировать собственные уникальные социальные ценности и самооценности. [22]. Янь Бин и Хэ Юй (2017) подробно описали уникальные преимущества детской литературы в укреплении воспитания дружественных ценностей у детей, утверждая, что в детской литературе через «суждение», «чувство», «оценку» и «обучение» возможно, повысить эффективность воспитания дружественных ценностей детей [23]. Ли Лифан (2018) определил тенденцию развития ценностей в произведениях детской литературы в Китае: подтекст ценностей в детской литературе – это ценностный выбор и ценностная ориентация детей, что дает материал для изучения ценностей, а также перспективы и последствия для изучения детской литературы [24].

Исследование ценностей в русской детской литературе. В последние годы изучение ценностей в русской детской литературе стало актуальной темой для исследований. Цзян Фэн (1992) отметил, что воспитательный характер, которым обладает советская детская литература, отражается в ее влиянии на ценности детей, что делает детскую литературу значимой для детского возраста [25]. Сравнивая китайскую и русскую детскую литературу, Ван Гуохун (2019) отмечает, что сказки обеих стран содержат мораль, уверенность в себе, общество и индивидуальность. Китайские и русские сказки отличаются в передаче ценностей: Китай придает значение коллективным моральным ценностям, в то время как Россия делает акцент на культивировании и представлении ценностей [26]. Китайские ученые продолжают углублять свои исследования ценностей в русской детской литературе, что влияет на появление высококачественных магистерских диссертаций. Бай Сюэдун (2020) в исследовании подчеркивает, что детский возраст является критическим периодом для приобретения социальных ценностей и развития эмоционального познания, открывая новую перспективу для понимания роли детской литературы в развитии ребенка [27]. Мэн Ливэй (2022), исследовал временные отметки и траекторию эволюции ценностей в детской литературе с точки зрения изменений в методах производства и ориентации национальной политики [28]. А. Сунь Ливэй (2023) использовал аналитический метод культурной лингвистики для анализа ценностей, заложенных в детской литературе Успенского, что

дало теоретическую поддержку для понимания глубоких культурных коннотаций русской детской литературы [29]. Исследования не только обогатили сокровищницу теорий детской литературы, но и послужили ценными ссылками для последующих исследований в этой области.

При изучении ценностей, заложенных в русской детской литературе, китайские ученые ориентируются на традиционные подходы литературного анализа и культурной лингвистики, а результаты углубленных исследований с позиций зарождающегося корпусного подхода немногочисленны, что свидетельствует об относительной слабости исследовательской базы. В настоящее время развитие парадигмы корпусных исследований дает возможность «получить лингвистические характеристики текста на количественном уровне», что позволяет определить лингвистические характеристики на уровне данных. Таким образом, углубленный анализ русской детской литературы с помощью методологии корпусных исследований позволяет объективно наблюдать за тем, как воплощаются ценности. Это не только дает количественную основу для изучения языка и тематики текста, но и позволяет исследовать явные и скрытые смыслы в тексте, что еще больше обогащает понимание глубинных подтекстов литературных произведений.

В связи с этим большинство исследователей поддерживают сочетание количественных и качественных исследований на основе существующего фундамента. Сначала количественно оценивая языковые особенности текста с помощью корпусного анализа, а затем, сочетая качественные исследования для изучения и исследования ценностных особенностей литературы, чтобы осуществить всесторонний и глубокий анализ ценностных особенностей русской детской литературы.

Исследования ценностей в детской литературе в других странах. Го Шань (2010) предположил, что детские рассказы могут отражать культурные ценности, и исследовал культурные ценности в детских рассказах в Китае и США, а также начальные факторы, влияющие на формирование детских ценностей [30]. Чэн Но (2012) изучил взгляд на детскую литературу, заложенный в произведениях немецкого детского писателя Митчелла Энде, утверждая, что при соответствующих формах выражения детская фантастическая литература не обязательно должна исключать сложные, философские темы [31]. Ли Юйган (2016) рассматривает воспитание детей и изменение с точки зрения социального поведения, которое обобщает характеристики изменения ценностей в детской литературе в США за последние триста лет [32]. Цзинь Пин (2020) развивает критику детской литературы с точки зрения ценностного лидерства семейного воспитания, анализирует влияние хорошего воспитания на мировоззрение детей, деньги, счастье, благородное поведение и его универсальное значение для читателей-детей [33].

Анализ литературы показывает, что китайские исследования русской детской литературы сосредоточены на трех аспектах: литературное творчество, перевод (в том числе китайский) и китайско-русские сопоставления. При изучении ценностей в детской литературе обращается внимание на коннотации и классификации ценностей в китайской детской литературе, на ценности в русских народных сказках, а также на конкретные воплощения ценностей и концептуальные изменения в детской литературе других стран.

Заключение

Исследованиям ценностного письма в русской детской литературе, как в России, так и в Китае не уделяется должного внимания, методология исследования едина, а результаты исследований не столь значительны, что оставляет простор для поиска. Одним из современных направлений исследований является междисциплинарная интеграция исследований, а другим – использование корпусных методов исследования. Ценности и детская литература играют важную роль в развитии человека, и последующее исследование ценностей русской детской литературы в новом веке на основе корпусной лингвистики открывает новое направление для литературоведческих исследований, что имеет положительное значение для понимания основных ценностей России. В настоящее время, культивирования российских ценностей стало ключом к развитию культурных обменов, а развитие корпусной технологии также обеспечивает эффективную вспомогательную роль для изучения ценностей детской литературы. В связи с этим изучение ценностей в корпусной перспективе станет одной из горячих точек исследования в области детской литературы.

Литература

- Сетин Ф.И. История русской детской литературы: конец X – первая пол. XIX. – М. Москва: Лепананд, 2021.
- Гриценко З.А. Литературное образование дошкольников: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / З.А. Гриценко. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 352с.
- Зырянова А.И. Быль сказки: история русской детской литературы в историко-социальном контексте // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2017. – № 9. – С. 148–153.
- Вэй Вэй Белинский – основоположник прогрессивной теории детской литературы // Журнал университета Бэйхуа (издание по общественным наукам). – 1984. – № 1. – С. 50–55.
- Бабушкина А.П. История русской детской литературы. – М.Гос. учеб.-педагог. изд-во, 1948. – 35 с.
- Сухомлинский В.А. Концепт в культурологическом аспекте: дис. Канд Филол.Наук наук: 2007. – 80 с.
- Ишкильдина З.К., Ушмаева Е.Е. Роль детской литературы в формировании нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста // Аллея науки. – 2018. – № 6. – С. 390–393.
- Мардашова Р.С., Рахматуллина Л.В. Детская литература как средство воспитания и обучения дошкольников и младших школьников: историко-педагогические аспекты // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 6. – С. 155–160.
- Родионова О.П. Издание русской и советской детской литературы в Китае в новейшее время // Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика. – 2014. – № 1. – С. 82–93.
- Кондрашова Н. В., Шорчева М.О. Нравственно-духовное воспитание дошкольников посредством народных сказок // Концепт. – 2014. – № 4. – С. 6–10.
- Мошкина Л.В. Формирование семейных ценностей младших подростков средствами современной детской литературы // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 129. – С. 33–36.
- Шаманаева Н.О. Семейные ценности в детской литературе (на примере произведений Клавдии Лукашевич) // Научные труды молодых ученых-филологов. – 2017: С. 133–137.
- Богатырёва Н.Ю. Духовно-нравственные ценности в современной детской литературе // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2018. – № 51. – С. 26–41.
- Цзинь Тао Исследование детско-ориентированного эквивалентного перевода и перевод на китайский язык книги «Путешествие маленького невежды в зеленый город»: дис. д-р лит. наук: Шанхай, 2017. – 24 с.
- Цзинь Тао Китайский перевод русской детской литературы с точки зрения эстетики рецепции – на примере «Городок в табакерке» // Изучение русского языка. – 2015. – № 6. – С. 4.
- Го Фэй Стратегии китайского перевода русской детской литературы с точки зрения эстетики рецепции – на примере «Дети и Эти»: дис. д-р лит. наук: Шэньян, 2020. – 1 с.
- Ян Кэ Русские народные сказки и русская национальная личность // Китайское преподавание русского языка. – 2002. – № 4. – С. 16–21.
- Чжэн Гуанцзе Взгляд на риторическое искусство русских детских романов в начале XXI века // Филологический журнал. – 2017. – № 4. – С. 134–139.
- Чжан Цюйцюй Исследование творчества Лева Толстого в детской литературе: дис. д-р лит. наук: Циндао, 2020. – 1 с.
- И Шань Сравнение китайской и русской детской литературы в первой половине 20 века: дис. д-р лит. наук: Шанхай, 2013. – 1 с.
- Чжоу Чжунци, Чжан Хуэй Размышления о позорном статусе детской литературы // Журнал

Муданьцзянского нормального колледжа (издание «Философия и общество»). – 2007. – № 5. – С. 29–30.

22. Го Жуйфэн Социальные ценности и самоценности в детской литературе // Журнал Кайфэнского педагогического колледжа. – 2015. – № 1. – С. 15–16.
23. Янь Бин, Хэ Юй Преимущества и практическое отражение детской литературы в укреплении воспитания дружественных ценностей у детей // Журнал Нормального университета Внутренней Монголии: научное издание по образованию. – 2017. – № 9. – С. 67–70.
24. Ли Лифань Развитие и эволюция ценностей детской литературы в Китае с нового периода // Литература и культура. – 2018. – № 1. – С. 64–72.
25. Цзян Фэн Словарь мировой детской литературы. – Тайюань: Издательство «Надежда», 1992. – 745 с.
26. Ван Гохун Ценности культурных миров в русских и китайских сказках // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 58. – С. 137–144.
27. Бай Сюэдун Исследование концепта детства в русской детской литературе 20 века: дис. д-р лит. наук: Харбин, 2020. – 31–36 с.
28. Мэн Ливэй Исследование ценностей в детской литературе Н. Носова: дис. д-р лит. наук: Харбин, 2022. – 39–45 с.
29. Сунь Ливэй Исследование ценностей в детской литературе Успенского: дис. д-р лит. наук: Харбин, 2023. – 24–51 с.
30. Го Шань Китайские и американские культурные ценности из детских рассказов // Хубэйская социальная наука. – 2010. – № 12. – С. 124–128.
31. Чэн Но Свет свободы, освещающий детей и взрослых: значение детской литературы с точки зрения элемента времени в произведениях Митчелла Энде // Литературная полемика. – 2012. – № 2. – С. 126–129.
32. Ли Юйган От доктора Мазера до доктора Сьюза – исследование изменения ценностей в американской детской литературе // Пекинские молодежные исследования. – 2016. – № 4. – С. 15–25.
33. Цзинь Пин Руководство семейными ценностями в отличной детской литературе // Литературное образование. – 2020. – № 2. – С. 50–51.

LITERARY REVIEW OF VALUES RESEARCH IN RUSSIAN CHILDREN'S LITERATURE

Zhang Li

Harbin University of Science and Technology

Values are the fundamental views of human beings on the meaning of the value of objects by the subject in practical activities. In human social life, values are everywhere and influence people's thoughts and behaviors all the time. Children's literature is a unique carrier that combines education and enlightenment, entertainment and rich imagination, and can help children build correct values and outlook on life. As an important part of the history of world literature, Russian children's literature carries the important task of exporting excellent values to children and the mission of transmitting the Russian national value system to the rest of the world. On the basis of a com-

prehensive review of the current status of the overall research on values in Russian and Chinese academia, this paper, starting from the perspectives of Russian children's literature research and the study of values in children's literature, respectively, combs through the relevant research results of scholars of the two countries and reveals the shortcomings of the existing research, with the aim of opening new paths and directions for the future in-depth exploration of the study of values in Russian children's literature, and to promote the study of this field. The aim is to open up new paths and directions for future in-depth exploration of the study of values in Russian children's literature and to promote the vigorous development of research in this field.

Keywords: russian children's literature, values, values in Russian children's literature.

References

1. Setin F.I. History of Russian children's literature: the end of the 10th – the first half of the 19th century. – M. Moscow: Lenand, 2021.
2. Gritsenko Z.A. Literary education of preschoolers: a textbook for students of higher vocational education institutions / Z.A. Gritsenko. – 5th ed., reprinted – M.: Academy Publishing Center, 2014. – 352 p.
3. Zyryanova A.I. The truth of a fairy tale: the history of Russian children's literature in the historical and social context // Bulletin of Perm University. Russian and Foreign Philology. – 2017. – No. 9. – P. 148–153.
4. Wei Wei Belinsky – the founder of the progressive theory of children's literature // Journal of Beihua University (publication on social sciences). – 1984. – No. 1. – P. 50–55.
5. Babushkina A P. History of Russian children's literature. – M. State educational-pedagogical publishing house, 1948. – 35 p.
6. Sukhomlinsky V.A. Concept in the cultural aspect: dis. Cand. Fidl. Sciences: 2007. – 80 p.
7. Ishkildina Z. K., Ushmaeva E.E. The role of children's literature in the formation of moral values in children of primary school age // Alley of science. – 2018. – No. 6. – P. 390–393.
8. Mardashova R. S., Rakhmatullina L.V. Children's literature as a means of education and training of preschoolers and primary school students: historical and pedagogical aspects // Kazan pedagogical journal. – 2020. – No. 6. – P. 155–160.
9. Rodionova O.P. Publication of Russian and Soviet Children's Literature in China in Modern Times // Bulletin of St. Petersburg University. Oriental and African Studies. – 2014. – No. 1. – P. 82–93.
10. Kondrashova N. V., Shorcheva M.O. Moral and Spiritual Education of Preschoolers through Folk Tales // Concept. – 2014. – No. 4. – P. 6–10.
11. Moshkina L.V. Formation of Family Values of Younger Adolescents by Means of Modern Children's Literature // Modern Trends in the Development of Science and Technology. – 2016. – No. 129. – P. 33–36.
12. Shamanaeva N.O. Family Values in Children's Literature (Based on the Works of Klavdiya Lukashevich) // Scientific Works of Young Philologists. – 2017: Pp. 133–137.
13. Bogatyreva N. Yu. Spiritual and Moral Values in Modern Children's Literature // Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Series 4: Pedagogy. Psychology. – 2018. – No. 51. – Pp. 26–41.
14. Jin Tao A Study of Child-Oriented Equivalent Translation and Translation into Chinese of the Book "The Journey of a Little Ignorant to the Green City": dis. Doctor of Literary Sciences: Shanghai, 2017. – 24 p.
15. Jin Tao Chinese translation of Russian children's literature from the point of view of the aesthetics of reception – on the example of "The Town in a Snuffbox" // Study of the Russian language. – 2015. – No. 6. – P. 4.
16. Guo Fei Strategies for Chinese translation of Russian children's literature from the point of view of the aesthetics of reception – on the example of "Children and These": dis. Doctor of Literary Sciences: Shenyang, 2020. – 1 p.
17. Yan Ke Russian folk tales and Russian national personality // Chinese teaching of the Russian language. – 2002. – No. 4. – P. 16–21.

18. Zheng Guangjie A look at the rhetorical art of Russian children's novels at the beginning of the 21st century // *Philological journal*. – 2017. – No. 4. – P. 134–139.
19. Zhang Ququ Study of Leo Tolstoy's Work in Children's Literature: Dis. Doctor of Literary Sciences: Qingdao, 2020. – 1 p.
20. Yi Shan Comparison of Chinese and Russian Children's Literature in the First Half of the 20th Century: Dis. Doctor of Literary Sciences: Shanghai, 2013. – 1 p.
21. Zhou Zhongqi, Zhang Hui Reflections on the Shameful Status of Children's Literature // *Journal of Mudanjiang Normal College (Philosophy and Society Edition)*. – 2007. – No. 5. – P. 29–30.
22. Guo Ruifeng Social Values and Intrinsic Values in Children's Literature // *Journal of Kaifeng Normal College*. – 2015. – No. 1. – P. 15–16.
23. Yan Bing, He Yu Advantages and Practical Reflection of Children's Literature in Strengthening the Education of Friendly Values in Children // *Journal of Inner Mongolia Normal University: scientific publication on education*. – 2017. – No. 9. – P. 67–70.
24. Li Lifan Development and Evolution of Values of Children's Literature in China since the New Period // *Literature and Culture*. – 2018. – No. 1. – P. 64–72.
25. Jiang Feng Dictionary of World Children's Literature. – Taiyuan: Nadezhda Publishing House, 1992. – 745 p.
26. Wang Guohong Values of Cultural Worlds in Russian and Chinese Fairy Tales // *Bulletin of Tomsk State University*. – 2019. – No. 58. – P. 137–144.
27. Bai Xuedong A Study of the Concept of Childhood in Russian Children's Literature of the 20th Century: Dis. Doctor of Literature: Harbin, 2020. – 31–36 p.
28. Meng Liwei A Study of Values in Children's Literature by N. Nosov: Dis. Doctor of Literature: Harbin, 2022. – 39–45 p.
29. Sun Liwei A Study of Values in Children's Literature by Uspensky: Dis. Doctor of Literature: Harbin, 2023. – 24–51 p.
30. Guo Shan Chinese and American Cultural Values from Children's Stories // *Hubei Social Science*. – 2010. – No. 12. – P. 124–128.
31. Cheng No The Light of Freedom Illuminating Children and Adults: The Importance of Children's Literature from the Perspective of the Element of Time in the Works of Mitchell Ende // *Literary Polemics*. – 2012. – No. 2. – P. 126–129.
32. Li Yugang From Dr. Mather to Dr. Seuss – a Study of Changing Values in American children's literature // *Beijing Youth Studies*. – 2016. – No. 4. – P. 15–25.
33. Jin Ping Guiding Family Values in Excellent Children's Literature // *Literary Education*. – 2020. – No. 2. – P. 50–51.

Чжэн Е,

кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Шанхайский политико-юридический университет
E-mail: zhengye0615@163.com

В чеховедении неоднократно высказывалась мысль о том, что чеховской поэтике свойственны многообразные виды повторов, которые играют важную эстетическую роль. Лексика – один из основных элементов языка. В данной статье мы в основном рассматриваем лексический повтор в речи персонажей в прозе Чехова. Лексический повтор – самый простой и ясный вид повтора. В произведениях писателя разных периодов повтор слов выполняет разные функции. Повтор лексики в ранней прозе используется как средство изображения комических персонажей, создавая сильный пародийный эффект. В более поздних произведениях он является важным способом психологического изображения персонажей, не только раскрывая общие доминирующие черты персонажа, но и показывая психологическое состояние персонажа в определенный момент жизни.

Ключевые слова: проза А.П. Чехова; лексический повтор; речь персонажей; средство создания комизма; психологическое изображение.

Мысль о том, что повтор есть важнейший элемент творчества Чехова, давно общеизвестна. Известная исследовательница Чехова Э.А. Полоцкая считает, что без повторов рассказ Чехова, кажется, не был бы «чеховским» [7, с. 424]. В прозе Чехова от аспекта языка, до аспекта жанрово-композиции, до аспекта идеологического содержания повтор есть «повсюду». В произведениях Чехова прием повтора впервые проявляется на уровне языка текста. У Чехова есть свои личные особенности в подборе и организации языкового материала. Он сам сказал: «Чтобы оценить начинающего писателя, надо сначала посмотреть на его язык. Если у автора нет «стиля», он никогда не станет писателем» [1. с.184]. Русский лингвист В.П. Москвин утверждает, «повторяющаяся единица может принадлежать любому уровню языка – фонетическому, морфемному, лексическому, синтаксическому» [6, с. 68]. Будучи мастером языка, Чехов в полной мере раскрыл эстетический потенциал повтора как художественного приема, что ярко отражается на уровне произношении, лексики, грамматической конструкции и других уровнях его произведений. Лексика является одним из основных элементов языка. В произведениях Чехова лексический повтор – самый простой и ясный вид повтора. В художественных текстах под лексическим повтором обычно понимают многократное повторение одной и той же лексико-синтаксической единицы (в широком смысле слова, словосочетания, предложения) по форме и значению с целью достижения определенной–конструктивной функции [4, с. 45]. Лексический повтор – это не выражение многословия и однообразия, а результат сознательного отбора и обработки писателем. Он может быть использован как средство описания черт характера персонажей, выделения темы и содержания произведения.

Виды лексического повтора в прозе Чехова богаты и разнообразны. В данной статье мы в основном рассматриваем повтор лексики в речи персонажей. Причина в том, что речь персонажей как инструмент выражения мыслей и эмоций является зеркалом, раскрывающим черты их характера, окном в их внутренний мир и важным средством освещения темы произведения. Речь персонажа может не только ярко выражать личность и мировоззренческие характеристики персонажа, но и часто давать людям ощущение «словно слышать его голос, словно видеть его самого». Поэтому повторение лексики в языке персонажа является важным средством описания самого персонажа. В произведениях Чехова разных периодов повторы лексики играют разные функции. В ранней его про-

зе они изображают комических персонажей, в более поздних произведениях они являются важным способом психологического изображения персонажей.

Лексический повтор в ранней прозе Чехова

В ранней прозе Чехова основная функция повторяющейся лексики – описание комических персонажей. В литературных произведениях сатира, насмешка, преувеличение, пародия, гротескность являются для многих писателей действенными средствами создания комедийной атмосферы. Они часто используются для разоблачения комедийных противоречий в своих произведениях, создания сатирических и юмористических образов. Чехов хорошо осознает потенциал повторения для изображения комических персонажей и использует различные лексические повторы в диалогах персонажей. Мы считаем, что по сравнению с другими речевыми средствами повторение слов в языке персонажей в большей степени определяет комизм ранних произведений Чехова. Но в то же время повтор лексики нельзя рассматривать только как формальное средство создания комизма. Он также наглядно демонстрирует понимание писателем людей и жизни. Персонажи в произведениях Чехова повторяют одно и то же слово, словосочетание или фразу несколько раз по разным причинам. При рассмотрении повторов лексики важно обращать внимание на причины повторения.

Психологические элементы персонажей являются одной из причин повторения слов. «Когда люди чрезвычайно нервны, смущены, напуганы, расстроены, злы, грустны, счастливы и т.д., когда они умственно стимулированы и испытывают большие эмоциональные колебания, внезапно возникает ненормальное речевое поведение, такое как бессвязность и повторение слов. Потому что людям в это время трудно сдержать свою обычную речевую деятельность» [5, с. 283]. Хотя Чехов в своих ранних произведениях и не проник глубоко в сердца героев, его комические персонажи испытывали разнообразные эмоции. Чудаков А.П. считает, что по сравнению с юмористическими произведениями в периодических изданиях и журналах, рассказы Чехова «закрепляли важные этапы внутренней жизни человека, фиксировали существенные моменты движения чувства, стороны личности человека в целом» [11, с.134]. Повтор отдельных слов и всей фразы как раз раскрывает психологические особенности и эмоциональный мир героев.

Лексический повтор в первую очередь вызван крайним страхом и беспокойством персонажа. В рассказе «Смерть чиновника» чиновник Червяков растерялся и испугался, обнаружив, что он чихнул на штатского генерала. Чтобы показать это психологическое состояние, писатель сознательно повторно использовал некоторые слова. Среди пяти извинений Червякова генералу в этом рассказе, состоящем всего из более чем 700 слов, ин-

тенсивно появляются слова *вашество, брызгал, извините, ведь, нечаянно, объяснить* и т.д., подчеркивающие тяжелое сердце Червякова, ярко изображающие сумбурность речи его из-за своего стремления добиться прощения у генерала, и ярко демонстрирующие его внутренний страх и панику.

Лексический повтор также является формой выражения радости персонажа. Митя Курдаров в рассказе «Радость» (1883) не смог сдержать своей внутренней радости и волнения, поскольку в газете было опубликовано известие о том, что он «*находясь в нетрезвом состоянии*», поскользнулся и упал под лошадь. В его реплике «*я никак не ожидал*», «*невероятно*», «*вся Россия знает...*» повторяются много раз, они вместе с описанием рассказчика («*Митя Кулдаров, возбужденный, взъерошенный, влетел в квартиру своих родителей и быстро заходил по всем комнатам.*») показывают радость главного героя, «ставшего знаменитым за ночь». Писатель при помощи лексического повтора посмеялся над нелепым поведением персонажа.

Внутреннее напряжение также является важной причиной повторения слов. Это напряжение может возникнуть, когда персонаж хочет поговорить о чём-то интимном, волнующем его, но стесняется сказать. В рассказе «Разговор» (1883), когда неизвестная блондинка рассказывала окружающим о своем измене от третьего лица, ее речь была прерывистой и она много раз повторяла «*одно слово*»: «*Представьте, что она не может, **одно слово** ... люби мужа, потому что... **одним словом**, отдался раунд... любимому существует к доктору и просит его, чтобы он... нашел причину... Доктор идет к мужу и говорит ему, что если... **одним словом**, вы меня поняли*» [8, с. 96].

В большинстве случаев повторы в речи персонажа вызваны психологическими элементами. Однако лексический повтор иногда является просто речевой привычкой. Он не может использоваться как средство создания социальных или психологических личностей и не несет коммуникативной функции. В рассказе «Perpetuum mobile» (1884) отставной генерал-майор Ежов по тем или иным причинам всегда повторяет бессмысленную, механическую фразу «*тридцать три моментально*»: «*А мы только У нас завтра съезд... **тридцать три момента ментально ...***»; «*И я выпью для компании, **тридцать три момента***» [8, с. 348–349] Эта фраза не имеет для Ежова никакого значения, это просто излюбленное словечко.

В ранних произведениях Чехова один из видов лексического повтора – повтор номинации также ярко изображает комических персонажей. Повторная номинация – это «наименование уже ранее обозначенного в данном контексте денотата: предмета, действия, качества» [2, с. 524]. Повторная номинация включает в себя не только повторы одного и того же имени, но и различные вариативности одного и того же имени. Люди в литературных произведениях являются главными действующими лицами, и все выразительные средства ис-

пользуются для раскрытия поведения и особенностей личности героев. Наименование персонажей, особенно повторное наименование персонажей, играет в произведениях Чехова важную идейно – художественную функцию.

В XIX веке люди в России жили в сложной иерархической системе. Чехов расположил героев в этой строгой иерархии и использовал различные вариативности наименования, чтобы раскрыть ситуацию раболепия маленьких людей перед «более сильными». В рассказе «Толстый и тонкий» (1883) писатель раскрывает глубоко укоренившееся раболепие маленьких людей, изображая сцену, в которой пара старых друзей, не видевшихся много лет, встречается на вокзале. В первой части рассказа тонкий обрадовался случайной встрече со старым другом. Его речь в это время была плавной и естественной, и обращение к толстому тоже было очень ласковым: « – Батюшки, – изумился тонкий! – Миша! Друг детства! Откуда ты взялся?» [8, с. 250] Даже обращение к толстому имеет небрежный тон: «–а погляди же на меня хорошенько Такой же! красавец, как и был таким же! душонок и щёголь » [8, с. 250]. Но когда тонкий узнал о социальном статусе толстого («–Я уже до тайного дослужился... Две звезды имею»), у героев появилась резкая социальная дифференциация, еще больше подчеркнутая рабский характер тонкого и его зависимость и подчиненное положение в существующей системе социальной иерархии, что ясно отражено в резком изменении наименовании: «–Я, **ваше превосходительство** ... Очень приятно-с, Друг! **можно сказать, детства и вдруг вышли в такие вельможи-с! Хи-хи-с.**» [8, с. 251] Здесь использование тонким вводного слова «можно сказать» смягчает ранее нарушенное отношения подчинённости, создает оппозицию «ты – вы». Хотя рассказчик не упомянул, как и каким тоном тонкий произнес эти слова, читатели явно чувствовали холопское положение этого маленького чиновника, сознававшего свое общественное положение и понимавшего неписанные правила среди чиновников.

Многие чеховские персонажи часто проявляют талант к языковому изобретательству. При чтении некоторых произведений писателя создается впечатление, что персонажи в прозе словно получают удовольствие от выбора наименований. Поэтому что они не только получают удовлетворение от того, что выплескивают свои эмоции или сводят с кем-то старые счеты, но и интуитивно полагают, что играют роль творца слов. Выбранные ими имена действительно составили выразительный лексикон с точки зрения семантики и риторики. Повторение номинации всегда сопровождается «увеличением» значения и риторического выражения. Такого рода лингвистическое изобретение особенно очевидно, когда персонажи используют отрицательные имена для описания вещей, о которых они говорят.

В рассказе «Торжество победителя» (1883) Алексей Иванович Козулин, достигший более вы-

сокого положения, был заинтересован в том, чтобы называл разными именами Курицына, который «мучил» его в прошлом и когда-то был выше его служебного положения. Изменился статус бывших руководителей и подчиненных, а противостояние прошлого и настоящего выражается через выразительные номинации в речи победителя. Когда-то вызвавший страх «Нептун» стал «**сиг копченый**», «**крокодил**», «**смиренник**», «**червячок**».

В рассказе «Дочь Альбиона» (1883) различные наименования гувернантки Уильки Чарльзовны Тфайс («**англичанка**», «**мисс Тфайс**»), предложенные рассказчиком, абсолютно объективны и лишены какой-либо выразительной окраски. Обращения к этой англичанке в речи главного героя Грябова имеют возвышенные эмоционально-экспрессивные краски: «**кикимора**», «**стерлядь**», «**черовка**», «**дурища**», «**чертова кукла**», «**каналья**», «**царь природы**», «**тритон**». Почему главный герой так зол на гувернантку? Глябов целыми днями был в ловушке однообразной и скучной жизни. Он сам удивлялся бесцельности времяпрепровождения. Он также понял, насколько скучным кажется то, чем он занимается. На самом деле эти наименования не злобны. Это выражает, что главный герой наполняет свою жизнь определенными эмоциями. Он словно использует выразительные слова, чтобы добавить немного веселья в свою однообразную и скучную жизнь.

Вообще говоря, в ранних произведениях Чехова лексический повтор в речи героев используется как одно из важных средств создания комических персонажей и вызывает сильный игривый эффект. В более поздних творениях писателя комическая функция повторения лексики хотя и сохранена, но степень существенно ослаблена. Различные явления лексического повтора начинают описывать трагических персонажей, людей, попавших в сложную жизнь, людей с нервной и трудной психологией. Основной функцией лексического повтора является психологическое изображение. Хотя в ранней прозе Чехова имеются и психологические описания персонажей, и исследователи отмечают, что комические персонажи в произведениях писателя не являются «масками без сердца» [12, с. 58], но с конца 1980-х годов психологический анализ персонажей получил дальнейшее развитие.

Лексический повтор в поздней прозе Чехова

Современные критики Чехова открыли своеобразие писателя в психологическом описании характеров. Чудак указал на такие особенности психологического описания Чехова, как «описание внутреннего через поверхность»; Воспроизводить определенные этапы внутренней жизни персонажа, а не строго и последовательно описывать каждый этап; Рассказчик не объясняет различные психологические и эмоциональные особенности героев; «материализовать чувства героев» и т.д. [11, с.280–283]. В своих поздних рассказах писатель использовал различные способы психологического изображения, такие как внутренний моно-

лог, несобственно-прямая речь, описание подробностей, апозиопезис и т.д. [3, с.165] Если ориентироваться на языковой уровень текста, лексический повтор также является мощным средством раскрытия внутреннего мира героев.

Прежде всего, Чехов часто использует повторение слов для описания общих особенностей персонажей, что мы называем «принципом доминанты». Есин отметил: «Еще одна важная черта чеховского психологизма: он не детализирует внутренний мир героев, не стремится последовательно описать каждое психологическое состояние. Писатель пытается найти и художественно воссоздать основу, доминанту внутренней жизни героя, передать ведущий психологический настрой персонажа» [3, с.165].

В повести «Дуэль» (1891) врач Самойленко использует выражение «величайшего ума человек», оценивая Лаевского: «*Надежда Федоровна женщина прекрасная, образованная, ты – величайшего ума человек...*» [9, с. 356], старого агента: «*Лет восемь назад у нас тут был агентом старичок, величайшего ума человек*» [9, с. 356], фон Корена: «*Вот что я тебе скажу: ты ученейший, величайшего ума человек и гордость отечества, но тебя немцы испортили. Да, немцы! Немцы!*» [9, с. 376], человек, имя которого забыто: «*Прекраснейший, красивого ума человека*» [9, с. 397]. Повторяющиеся фразы характеризуют не столько людей, к которым относятся слова, сколько самого Самойленко. Возможно, это связано с речевыми привычками персонажа, но почему эта положительная фраза стала речевой привычкой доктора Самойленко? Основная причина в том, что доктор Самойленко добр, любезен, мягкосердечен и умеет находить хорошее в других. Это главная черта его характера.

«Принципом доминанта» при описании персонажей отражено и в рассказе «Дом с мезонином» (1896). Мать Лидии Волчаниновой Екатерина Павловна много раз повторяла «*Правда, Лида, правда*». Это происходит не потому, что мать согласна с точкой зрения дочери, она имеет более глубокий психологический подтекст. Сначала мы смотрим на описание рассказчиком внешности и поведения Екатерины Павловны. Без этих описаний невозможно понять психологический подтекст лексического повтора.

Когда художник впервые приехал в дом Волчанинова, мы впервые встретили Катерину Павловну: в молодости она должна была быть очень красивой, а теперь поправилась и выглядит немного постаревшей. К тому же она страдает астмой. Она выглядит меланхоличной и казалась немного небрежной. Описание рассказчика содержит много информации. Оно не только выражает черты характера героя, но и раскрывает его судьбу. Лучшие годы Катерины Павловны остались позади, и теперь эта пожилая и дряхлая, но не стоящая одной ногой в могиле женщина прожила трудную жизнь. Слабая, меланхоличная, равнодушная Екатерина Павловна не смела ни в чем противоречить

активной, самодержавной Лиде (она была совсем другого характера). Люди такого психологического типа, как Екатерина Павловна, часто проявляют восхищение перед людьми, которые противоположны их характерам. Это проясняет смысл повторяющихся слов «*Правда, Лида, правда*». Екатерина Павловна тоже много раз употребляла слово «замечательный человек», чтобы оценить свою дочь. Смысл этого словосочетания не одинок. С одной стороны, оно показывает восхищение и гордость матери за свою дочь: «*Наша Лида замечательный человек, – говорила часто мать. – Не правда ли?*» [10, с. 181], с другой стороны, оно раскрывает страх матери перед дочерью: «*– Она замечательный человек, – сказала мать и прибавила вполголоса тоном заговорщицы, испуганно оглядываясь: – Таких днём с огнём поискать...*» [10, с. 181].

В произведениях Чехова повтор слов не только изображает основные черты характера героев, но и раскрывает психологическое состояние персонажа в определенный момент жизни. Один из наиболее ярких примеров – Лаевский в повести «Дуэли» (1891) неоднократно называет свою возлюбленную Надежду Федоровну «голубка»: «*–... один только я почему-то обязан есть эту сладковатую бурду. Нельзя же так, голубка*» [9, с. 365]; «*– Надо беречься, голубка. Я ужасно боюсь за тебя*» [9, с. 365]; «*– Ничего... – сказал Лаевский, смеясь и плача. – Уйди отсюда... голубка*» [9, с. 417].

За добрыми словами Лаевского было лицемерие. На самом деле он был очень равнодушен к Надежде Федоровне. Он много раз повторял слово «голубка», чтобы скрыть свои истинные внутренние чувства. Это тоже проявление подавления гнева главным героем. Истинные мысли Лаевского выражаются через повторение слова «бежать»: «*– Бежать! – пробормотал он, садясь и грызя ногти. – Бежать*» [9, с. 363]; «*– Бежать, бежать! Выяснить отношения и бежать!*» [9, с. 366] Многократное появление одного и того же слова свидетельствует о стремлении главного героя убежать от всего, что ему наскучило.

Обычно говорящий сам не осознает повторения своей речи. С одной стороны, это речевая привычка, которая не привлекает внимания говорящего. С другой стороны, может случиться так, что в момент разговора говорящий думает о вещах, которые не имеют никакого отношения к теме. Самый яркий пример – повторение слов Ольги Михайловны при разговоре со студентом и гимназистом в рассказе «Именины» (1888).

Ольга Михайловна не хочет принимать гостей на именины. Неудовлетворенность и гнев – вот главные чувства Ольги Михайловны, которые возникают из-за гостей, мужей, слуг и роли внимательной хозяйки, которую нужно играть. Ее внутренние чувства и внешнее поведение расходятся друг с другом. Ольга Михайловна приложила немало усилий, чтобы сыграть роль хорошей хозяйки. Теперь давайте посмотрим на ее разговоры со студентом и гимназистом: «*– Недобрая ва-*

ша мама! – говорила она, усаживая их. – Совсем меня забыла. **Недобрая, недобрая, недобрая...** Так и скажите ей. А **вы на каком факультете?** – спросила она у студента. – На медицинском. » [9, с. 176]

Вскоре Ольга Михайловна задала тот же вопрос студента: «– **Вы на каком факультете?** – спросила она, забыв, что однажды уже задавала этот вопрос. – На медицинском.» [9, с. 177]

Если повторяющиеся слова «**Недобрая ваша мама**» используются для создания юмористической, непринужденной и естественной атмосферы. Повторение вопроса «**Вы на каком факультете?**» неосознанное, и она забыла, что задавала этот вопрос.

Заключение

Лексические повторы в прозе Чехова богаты и разнообразны. Речь персонажей – это инструмент для выражения мыслей и эмоций персонажей и зеркало, чтобы показать их личностные качества. Поэтому лексический повтор в речи персонажей выполняет важную описательную функцию. Они ярко выражают личность и мировоззренческие особенности персонажа. В произведениях Чехова разных периодов лексические повторы выполняют разные функции. В ранних рассказах и повестях они используются как средство изображения комических персонажей, создавая сильный пародийный эффект. Персонажи повторяют одно и то же слово, словосочетание или предложение несколько раз по разным причинам (страх, волнение, счастье, напряжение, речевые привычки и т.д.). Кроме того, один из видов лексического повтора – повтор номинации – также является средством изображения персонажей в произведениях Чехова. В более позднем творчестве писателя различные лексические повторы стали описывать трагических персонажей, людей, попавших в сложную жизнь, людей, испытывающих напряжение и трудности. Основная функция лексического повтора – психологическое изображение. Они не только раскрывают доминирующие черты персонажа в целом, но и выражают психологическое состояние персонажа в определенный момент его жизни. Лексический повтор несет в себе сильную субъективную проекцию говорящего, что обеспечивает писателям эффективный способ выражения для описания личностных качеств, эмоций и сложных психологических действий персонажей. Чехов и занимается детальное описание персонажей повторением лексики, что отражает важную особенность поэтики писателя – простую форму и глубокий смысл. То есть, когда описания сжаты и рассредоточены, текст приобретает глубокую эмоциональную значимость.

Литература

1. Бай Чунжэнь. Литературная риторика. Чанчунь: Цзилиньская образовательная пресса, 1993.

2. Гак В.Г. Языковые преобразования. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1998. 768 с.
3. Есин А.Б. Психологизм русской классической литературы. Москва: Просвещение, 1988. 174 с.
4. Ким Г.В. О повторях как способе интонационно-смыслового выделения в контексте пьес А.П. Чехова//Слово в художественной речи. Алма-Ата: КазГУ, 1986. с. 38–45.
5. Люй Сюй. Практическая английская риторика. Пекин: издательство университета Цинхуа, 2004.
6. Москвин В.П. Стилистика русского языка: Приемы и средства выразительной и образной речи (общая классификация). Волгоград: Учитель, 2000. 198 с.
7. Полоцкая Э.А. Антон Чехов // Русская Литература рубежа веков (1980-е – начало 1920-х годов), Кн. 1. М.: Наследие, 2001. 958 с.
8. Чехов А.П. Полн. сбор. соч. и писем: В 30 т. Соч. в 18 т., письма в 12 т. Том 2. М.: Наука, 1983. 580 с.
9. Чехов А.П. Полн. сбор. соч. и писем: В 30 т. Соч. в 18 т., письма в 12 т. Том 7. М.: Наука, 1985. 736 с.
10. Чехов А.П. Полн. сбор. соч. и писем: В 30 т. Соч. в 18 т., письма в 12 т. Том 9. М.: Наука, 1977. 544 с.
11. Чудаков А.П. Мир Чехова: Возникновение и утверждение. Москва: Советский писатель, 1986. 379 с.
12. Шаталов С.Е. Прозрение как средство психологического анализа // Чехов и Лев Толстой. Москва: Наука, 1980. с. 56–68.

LEXICAL REPETITION IN THE SPEECH OF CHARACTERS IN THE PROSE OF A.P. CHEKHOV

Zheng Ye

Shanghai University of Political Science and Law

In Chekhov studies, the idea has been repeatedly expressed that Chekhov's poetics is characterized by various types of repetitions that play an important aesthetic role. Vocabulary is one of the main elements of language. In this article, we mainly consider lexical repetition in the speech of characters in Chekhov's prose. Lexical repetition is the simplest and clearest type of repetition. In the writer's works of different periods, repetition of words performs different functions. Repetition of vocabulary in early prose is used as a means of depicting comic characters, creating a strong parody effect. In later works, it is an important way of psychologically depicting characters, not only revealing the general dominant features of the character, but also showing the psychological state of the character at a certain moment in life.

Keywords: A.P. Chekhov's prose; lexical repetition; characters' speech; means of creating comedy; psychological depiction.

References

1. Bai Chunren. Literary Rhetoric. Changchun: Jilin Education Press, 1993.
2. Gak V.G. Language transformations. Moscow: School "Languages of Russian Culture", 1998. 768 p.
3. Yesin A.B. Psychologism of Russian classical literature. Moscow: Prosveshchenie, 1988. 174 p.
4. Kim G.V. On repetitions as a method of intonational-semantic emphasis in the context of A.P. Chekhov's plays//Word in artistic speech. Alma-Ata: KazGU, 1986. pp.38–45.

5. Lü Xu. Practical English Rhetoric. Beijing: Tsinghua University Press, 2004.
6. Moskvina V.P. Stylistics of the Russian language: Techniques and means of expressive and figurative speech (general classification). Volgograd: Uchitel, 2000. 198 p.
7. Polotskaya E.A. Anton Chekhov // Russian Literature of the Turn of the Century (1980s – Early 1920s), Book 1. Moscow: Heritage, 2001. 958 p.
8. Chekhov A.P. Complete collection of works and letters: In 30 volumes. Works in 18 volumes, letters in 12 volumes. Volume 2. Moscow: Nauka, 1983. 580 p.
9. Chekhov A.P. Complete collection of works and letters: In 30 volumes. Works in 18 volumes, letters in 12 volumes. Volume 7. Moscow: Nauka, 1985. 736 p.
10. Chekhov A.P. Complete collection of works and letters: In 30 volumes. Works in 18 volumes, letters in 12 volumes. Volume 9. Moscow: Nauka, 1977. 544 p.
11. Chudakov A.P. The World of Chekhov: Origin and Establishment. Moscow: Sovetsky Pisatel, 1986. 379 p.
12. Shatalov S.E. Insight as a means of psychological analysis// Chekhov and Leo Tolstoy. Moscow: Nauka, 1980. pp. 56–68.