СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

№4
2022

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

Бикбулатова Г.Х. Развитие иноязычных компетенций обучающихся вузов МВД России 6

Дзятковская Е.Н. Особенности современной экологической культуры в содержании подготовки будущих педагогов 10

Козлов О.А., Новикова И.В., Мацуй Н.В., Положенцева И.В. Развитие смешанного обучения в образовательных организациях высшего образования в условиях цифровой трансформации образования 15

Сурай Н.М., Таточенко А.Л., Мамаева Н.А., Положенцева И.В., Зылева Г.В. Метрологический подход к описанию результатов мировых университетских рейтингов как инструмент успешной реализации программы «Приоритет 2030» в отечественной высшей школе 21

Лу Чжаосин. Педагогические аспекты взаимодействия педагогов и исполнителей при обучении искусству пекинской оперы 30

Магомедова З.М. Методы внедрения этнокультурных педагогических идей в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений 34

Павлова Э.Т. Организация управления учебно-методической деятельностью вуза в аспекте повышения качества образования 37

Прошина И.В., Башун Е.В. Формирование функциональной читательской грамотности у обучающихся английскому языку в условиях дистанционного образования 44

Рудабе Эсхаг. Использование дистанционной формы обучения русскому языку как иностранному: обобщение опыта Исламского университета Азад в условиях пандемии COVID-19 48

Положенцева И.В., Сурай Н.М., Таточенко А.Л., Сморчкова В.П., Гордеев И.А. Метрологический подход к анализу результатов университетских рейтингов: метод опорных точек шкалы как инструмент повышения точности прогнозных оценок 54

Фань Чушу. Ценности конфуцианства в современной системе образования Китая 63

Хальзова Н.А. Учет регионального компонента при визуализации учебного контента образовательных программ 68

Эмирильясова С.С. Активизация дистанционного обучения в системе вузовского образования: на примере обучения иностранному языку 73

Учредитель: **Компания «КноРус»**

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

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
Бенин Владислав Львович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского Государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчуева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Солонина Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Шилов Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

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

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

Тираж 300 экз. *Подписано в печать:* 30.04.2022 *Цена свободная*

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

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

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Вэй Пэйяо. Творческий метод Чжао Сяошэна в фортепианной педагогике 76

Донской А.Г., Борченко И.Д. Развитие методологии мета-анализа научного понятийного аппарата: на примере исследований публикаций по акмеологии 81

Гуреева А.В. Развитие методики обучения второму иностранному языку студентов: на примере немецкого языка 89

Деревянченко Е.А., Мартынова Ю.В., Мещерякова Л.В., Тебенькова Н.Г. Сопоставление результативности коллективного способа обучения и сингапурской образовательной технологии в иноязычном образовании 92

Немчинова Т.В., Цыбикова Т.С., Попов А.А. Воздействие на результаты сдачи ЕГЭ по информатике в условиях изменения формата экзамена: на примере Республики Бурятия 98

Романчук В.О., Ларина Т.В. Стратегический подход обеспечения качества научно-методической составляющей олимпиады по английскому языку: на примере военного вуза 102

Тютченко А.М., Ананишнев В.М., Зотова М.В. Экспертиза педагогико-эргономического качества электронных образовательных ресурсов 107

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Смолина О.В., Богданова Е.А., Румянцева Е.В., Кралина Я.С. Личностно-ориентированный подход как фактор, облегчающий изучение иностранного языка в цифровой образовательной среде 114

Гладилина И.П. Социальное партнерство: профессиональное образование и рынок труда 120

Грушина Т.П., Бяшкин М.М., Кабанов А.М. Формирование образовательного пространства в условиях дистанционного образования 125

Даниелян М.Г., Никитина Е.А. Интерактивные технологии в обучении РКИ 129

Корнишина С.Н., Корнишин И.И., Головина В.А., Головина В.В. Развитие методики мотивации волевых усилий спортсменов в соревновательном периоде: оценка воздействия на достижения в разных видах спорта 133

Турчина Ж.Е., Бакшеев А.И., Бакшеева С.Л., Шарова О..Я., Нор О.В. Интерактивные методы обучения в системе высшей школы 137

Алферова С.И., Кочергина Н.И., Харченко Г.Ю. Роль куратора в становлении личности будущего учителя 141

Шуранова Е.Н., Фокина Г.В. Проблемные ситуации в курсе начертательной геометрии 145

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Карьёнов С.Р. Особенности преподавания информационной безопасности в курсе дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для бакалавров в современных условиях 148

Пашутина Е.Н., Кухтина Я.В. Личностно-ориентированный подход при организации самостоятельной работы в период получения высшего профессионального образования 153

Салынская Т.В., Толкунова М.С. Воздействие технологий искусственного интеллекта на формирование «гуманистической» модели образования 159

Ельцова В.Ю., Ситникова С.Ю., Шестернина В.В. Совершенствование инженерного образования в условиях трансформации образовательных стандартов 165

Уманец И.Ф. Применение инструментов иноязычного обучения как элемента воспитательного процесса 170

Чёрный С.П., Савин А.П. Развитие методов воспитания личностных качеств будущего офицера: на примере деятельности Сибирской пожарно-спасательной академии 173

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Агранович Г.В. Педагогические условия взаимодействия классного руководителя и родителей подростка при сопровождении процесса самопреодоления 178

Аббасова С.А. Совершенствование методики развития восприятия фольклора у младших школьников: обобщение результатов эксперимента 181

Романчук А.А. Корреляция компонентов технологической грамотности школьников 186

Ширина А.А. Педагогические условия развития одаренности у детей в условиях дополнительного образования 192

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Айвазова Э.Р. Выявление закономерностей в выражении объектных отношений в английском и крымскотатарском языках 195

Абжелиева Д.А., Сеттарова М.Д. Слово ersatz как один из словообразовательных компонентов семантического поля неистинности в современном английском языке 199

Ваганова А.К. Образные средства реализации мотива земледельческого труда в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон» 203

Ван Сяохуань. О влиянии Ф.М. Достоевского на творчество Лу Синя 206

Ван Цзинь. Развитие китайско-российской «литературной дипломатии» в рамках проекта «Один пояс – один путь» 209

Игнашина З.Н. Кубинский национальный вариант испанского языка: национально-культурные особенности и специфика 213

Карауш Е.С. Необходимость использования заимствованных слов в профессиональной среде (на примере разработки цифровых образовательных ресурсов) 220

Карпий С.В. Язык журналов Донбасса в период переименования Сталино 225

Лун Чжичао. Исследование сходства между китайскими и греческими мифами 229
Мурза А.Б., Алферова Т.Л. Некоторые особенности сочетания форм повествования и структуры диалога в художественном произведении 233
Секрет К.А., Сабельникова А.А. *Выявление механизмов воздействия рекламных* текстов на формирование ценностных ориентаций общества: на примере англоязычных слоганов..... 241
Савельева И.В., Мельник Н.В., Савельева А.Е. Интенциональные сценарии субъекта непрофессионального политического дискурса 245
Фамина Н.В., Осминкин А.И. Модальность в юридическом дискурсе: модальные глаголы MUST, CAN, MAY, WILL and SHALL между обязательством и разрешением..... 251
Выхрыстюк М.С., Харланович О.П. Трудности художественного перевода и адаптации сленга с французского на русский язык: на примере романа Р. Гари «Вся жизнь впереди»..... 266
Четверикова О.В., Безруков А.А., Александрович Л.В. Мотив «память» и средства его вербальной манифестации в поэтической речи Ивана Бунина..... 269
Чэнь Иань. Межкультурная коммуникация в обучении русскому языку китайских студентов: на примере лексических единиц темы «Семья»..... 274

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

Кожина И.К. Направления воспитания детей в системе детских домов Вологодской области в период Великой Отечественной войны 279
Варнакова Н.А., Левчук К.А., Попова И.В., Извекова Т.Ф. Роль дистанционного обучения для реализации образовательного процесса для среднего профессионального образования в медицинском вузе..... 285
Барбосов А.Н., Богатов А.А., Давыдов С.С., Кокорин Е.В., Шаров И.Н. Проблемы обеспечения качества онлайн-обучения в образовательных организациях высшего образования..... 289
Зотова К.В., Романова Л.Н. Трансформация концепции содержания курса «Типографика» в условиях изменения потребностей в сформированных компетенциях у дизайнеров – выпускников вузов 294

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

Bikbulatova G.H. Development of foreign language competencies of students of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia 6

Dziatkovskaya E.N. Peculiarities of modern ecological culture in the content of future teachers' training 10

Kozlov O.A., Novikova I.V., Matsui N.V., Polozhentseva I.V. Development of blended learning in educational institutions of higher education in the context of digital transformation of education 15

Surai N.M., Tatochenko A.L., Mamaeva N.A., Polozhentseva I.V., Zyleva G.V. Metrological approach to the description of the results of the world university rankings as a tool for the successful implementation of the "Priority 2030" program in the domestic higher school 21

Lu Zhaoxing. Pedagogical aspects of interaction between teachers and performers in teaching the art of Peking Opera 30

Magomedova Z.M. Methods for introducing ethnocultural pedagogical ideas into the educational process of educational institutions 34

Pavlova E.T. Organization of management of educational and methodological activities of the university in the aspect of improving the quality of education 37

Proshina I.I., Bashun E.V. Formation of functional reading literacy among English language learners in the conditions of distance education 44

Rudabe Es`hag. Use of distance learning Russian as a foreign language: summarizing the experience of the Islamic Azad University in the context of the COVID-19 pandemic 48

Polozhentseva I.V., Surai N.M., Tatochenko A.L., Smorchkova V.P., Gordeev I.A. Metrological approach to the analysis of the results of university rankings: the method of scale reference points as a tool for improving the accuracy of predictive assessments 54

Fan Chushu. The Confucianism values in the modern educational system of China 63

Khalzova N.A. Taking into account the regional component when visualizing educational content 68

Emirilyasova S.S. Boost of foreign language distance learning in the higher education 73

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

Wei Peiyao. Zhao Xiaosheng's creative method in piano pedagogy 76

Donskoy A.G., Borchenko I.D. Development of the methodology of meta-analysis of the scientific conceptual apparatus: on the example of studies of publications on acmeology 81

Gureeva A.V. Development of methods of teaching a second foreign language to students: on the example of the German language 89

Derevianchenko E.A., Martynova Y.V., Meshcheriakova L.V., Tebenkova N.G. Comparison of the effectiveness of the collective way of teaching and Singaporean educational technology in foreign language education 92

Nemchinova T.V., Tsybikova T.S., Popov A.A. Impact on the results of passing the unified state exam in computer science under the conditions of changing the exam format: on the example of the republic of Buryatia 98

Romanchuk V.O., Larina T.V. Strategic approach to quality assurance of the scientific and methodological component of the English language Olympiad: on the example of a military university 102

Tyutchenko A.M., Ananishnev V.M., Zotova M.V. Examination of pedagogical and ergonomic quality of electronic educational resources 107

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Smolina O.V., Bogdanova E.A., Rumiantseva E.V., Kralina Ya.S. A Learning-Centered Approach as a Factor Facilitating Foreign Language Learning in Digital Educational Environment 114

Gladilina I.P. Social partnership: vocational education and the labor market 120

Grushina T.P., Byashkin M.M., Kabanov A.M. Formation of the educational space in the conditions of distance education 125

Danielyan M.G., Nikitina E.A. Interactive technologies in teaching Russian as a foreign language 129

Kornishina S.N., Kornishin I.I., Golovina V.A., Golovina V.V. Development of the methodology for motivation of volitional efforts of athletes in the competitive period: assessment of the impact on achievements in different sports 133

Turchina Zh.E., Baksheev A.I., Baksheeva S.L., Sharova O. Ya., Nor O.V. Interactive teaching methods in the system of higher education 137

Alferova S.I., Kochergina N.I., Kharchenko G.Y. The role of the curator in the formation of the personality of the future teacher 141

Shuranova E.N., Fokina G.V. Problem situations in the course of descriptive geometry 145

PROFESSIONAL EDUCATION

Karyonov S.R. Features of teaching information security in the course of the discipline "Life safety" for bachelors in modern conditions 148

Pashutina E.N., Kukhtina Y.V. Person-oriented approach in organizing independent work during the period of obtaining higher professional education 153

Salynskaya T.V., Tolkunova M.S. The impact of artificial intelligence technologies on the formation of a "humanistic" model of education 159

Eltsova V. Yu., Sitnikova S. Yu., Shesternina V.V. Improving engineering education in the context of the transformation of educational standards 165

Umanets I.F. The use of foreign language learning technologies as an element of educational process..... 170

Cherny S.P., Savin A.P. Development of educational methods of future officers' personal qualities on the example of Siberian fire and rescue academy activity 173

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Agranovich G.V. Pedagogical conditions of interaction between the class teacher and parents of a teenager while accompanying the process of self-overcoming 178

Abbasova S.A. Improving the methodology for developing the perception of folklore in primary school students: summarizing the results of the experiment..... 181

Romanchuk A.A. Correlation of components of technological literacy of schoolchildren..... 186

Shirina A.A. Pedagogical conditions for the development of giftedness in children in conditions of additional education 192

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

Ayvazova E.R. Identification of patterns in the expression of object relations in English and Crimean Tatar languages..... 195

Abzhelieva D.A., Settarova M.D. The word ersatz as one of the word-building components of the semantic field of untruth in modern English 199

Vaganova A.K. Figurative means of implementation of the motive of agricultural labor in M.A. Sholohov's novel "And quiet flows the Don" 203

Wang Xiaohuan. On the influence of F.M. Dostoyevsky on the creativity of Lu Xun 206

Wang Jin. Development of Chinese-Russian "literary diplomacy" within the framework of the One Belt – One Road project 209

Ignashina Z.N. Cuban national variant of Spanish: cultural features and peculiarities..... 213

Karaush E.S. The need to use borrowed words in a professional environment (using the example of the development of digital educational resources) 220

Karpiy S.V. The language of the journals of Donbass during the renaming of Stalino 225

Long Zhichao. Study on Similarities between Chinese and Greek Myths..... 229

Murza A.B., Alferova T.L. Some characteristics of the combination of narrative forms and the structure of the dialogue 233

Sekret K.A., Sabelnikova A.A. Identification of the mechanisms of influence of advertising texts on the formation of value orientations of society: on the example of English slogans..... 241

Saveleva I.V., Mel'nik N.V., Saveleva A. Ye. Intentional scenarios of the subject of non-professional political discourse 245

Famina N.V., Osminkin A.I. Modality in legal discourse. MUST, CAN, MAY, WILL and SHALL: between obligation and permission 251

Vykhrystyuk M.S., Kharlanovich O.P. Difficulties in literary translation and adaptation of slang from French into Russian: on the example of R. Gary's novel "All life ahead"..... 266

Chetverikova O.V., Bezrukov A.A., Alexandrovich L.V. The motif «memory» and the means of its verbal manifestation n Ivan Bunin's poetic speech 269

Chen Yuan. Intercultural communication in teaching Russian to Chinese students: on the example of lexical units of the theme "Family" 274

DISCUSSION TOPICS

Kozhina I.K. Directions of education of children in the system of orphanages in the Vologda region during the Great Patriotic War..... 279

Varnakova N.A., Levchuk K.A., Popova I.V., Izvekova T.F. The role of online learning for the learning process implementation for secondary vocational education at the medical institution of higher education..... 285

Barbosov A.N., Bogatov A.A., Davydov S.S., Kokorin E.V., Sharov I.N. Problems of ensure the quality of online education in higher education institutions 289

Zotova K.V., Romanova L.N. Transformation of the concept of the content of the course "Typography" in the context of changing needs for formed competencies among designers – university graduates 294

Развитие иноязычных компетенций обучающихся вузов МВД России

Бикбулатова Гузель Ханифовна,
старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Уфимского юридического института МВД России
E-mail: g.bikbulatova@azelux.ru

Статья посвящена вопросам обеспечения качества иноязычной языковой подготовки обучающихся юридических факультетах вузов и образовательных организациях МВД России. В ней анализируются языковые компетенции, направленные на изучение дисциплины «Иностранного язык» в целях использования в профессиональной сфере. В статье рассмотрены некоторые синтаксические и лексико-семантические особенности современного юридического английского языка, а также проанализированы наиболее значимые особенности развития юридического английского языка. Даны рекомендации по оснащению учебного процесса новейшими аутентичными профессионально ориентированными материалами, специально подобранными тематическими упражнениями, которые отражают особенности лексико-грамматического и стилистического характера изучаемого материала

Ключевые слова: Качество и развитие иноязычной подготовки, образовательные организации МВД России, языковые компетенции, профессионально ориентированная иноязычная языковая подготовка, методические и дидактические принципы личностного и профессионально ориентированного подходов в обучении.

Наше непростое время даёт нам посыл рассматривать образование и образованность молодого поколения как насущную необходимость, так как молодое поколение сегодня, выпускники как средних, так и высших учебных заведений – это наше будущее, будущее нашей страны. Очевидно, что перед грамотным, обладающим знаниями специалистом открыты возможности проявить себя с наилучшей стороны, достичь желаемой цели в выбранной профессиональной деятельности, добиться большего как для себя, так и для благосостояния страны.

Развитие нашего общества характеризуется постоянными изменениями как в политической, так и социально экономической жизни. Востребованность специалистов, владеющих иностранным языком на профессиональном уровне, становится всё более ощутимой. Данное явление объясняется тем, что сегодня рынок труда как никогда изменчив и отражает изменения, происходящие в обществе. Чтобы молодому специалисту состояться в выбранной профессии, необходимо помимо высшего образования и владения компьютером, знание иностранного языка (предпочтение отдается международному английскому). Тем более что на сегодняшний день знание английского языка уже является обязательным для большинства престижных профессий.

Интерес к изучению английского языка обучающимися юридических факультетов вузов и образовательных организаций МВД России понятен, так как английский язык, с одной стороны, является языком международного общения, с другой стороны – языком юриспруденции. Неоспоримым фактом является и то, что профессионально ориентированное личностное развитие обучающихся в вузах МВД России может быть реализовано посредством дисциплины «Иностранный язык». Необходимо подчеркнуть, что вопросы, которые затрагивают обеспечение качества и развития языковой подготовки обучающихся образовательных организациях МВД России, занимают сегодня одно из первостепенных мест. К тому же, современный образовательный стандарт высшего профессионального образования даёт установку на необходимость учитывать профессиональную специфику при обучении иностранному языку и направленность на осуществление профессиональных задач будущих выпускников юридических вузов и вузов МВД России [4]. Сегодня иностранный язык необходимо рассматривать как один из способов достижения цели каче-

ственной и профессиональной подготовки сотрудника правоохранительных органов.

Анализ имеющейся учебно-методической литературы, а также многолетний опыт практической работы позволяют сделать вывод о том, что иноязычная подготовка сотрудников органов внутренних дел и обучающихся юридических факультетов вузов в наше непростое время важна и актуальна как никогда. Об этом свидетельствует знакомство с работами таких специалистов как, Тер-Минасова С.Г., Китайгородская Г.А., В.К. Карабан, И.Г. Федотова, Е.С. Шугрина, Лейчик В.М. и многих других, занимавшихся вопросами методики обучения иностранным языкам в непрофильных вузах. Анализ работ вышеперечисленных авторов свидетельствует о необходимости акцентировать внимание обучающихся на развитии наиболее важных для будущих юристов и сотрудников органов внутренних дел профессиональных языковых компетенциях, а именно:

- способность к коммуникации в устной и письменной форме для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь;
- способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке;
- способность правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации [2].

Все вышеперечисленные языковые компетенции направлены на изучение дисциплины «Иностранного язык» в целях использования в профессиональной сфере, которая естественным образом связана с интеграцией содержательной стороны профессионального обучения курсантов и слушателей [4].

Во-первых, это относится к обязательной и целенаправленной работе над профессионально ориентированными терминами, которые определяют профессиональную сферу деятельности обучающихся.

Во-вторых, важна правильно подобранная методика преподавания английского языка, одно из основополагающих подходов которой, должно соответствовать требованиям, необходимым для формирования устойчивых речевых компетенций. То есть в данном случае, наиболее целесообразным условием будет применение подхода, ориентированного на личность обучающегося. Подход, наиболее точно отвечающий данному направлению подготовки, это – learner-centered approach, то есть подход, в переводе с английского, «нацеленный на обучающегося», при котором обучающийся, являясь активным участником учебного процесса, в состоянии самостоятельно решать основные лингвистические и педагогические задачи, «поскольку всё его внимание обращено на стратегию обучения и его отношению к процессу обучения» [4]. При этом важно помнить, что мотивация и соответствие содержательной стороны обучения, в данном случае профессионально ориентированные тексты по юриспруденции, определяют методические и дидактические принципы личностного и профессионально ориентированного подходов [3].

В данном контексте необходимо подчеркнуть, что интерес к профессионально ориентированным текстам юридического, как, впрочем, и политического содержания, продиктован возросшей в последнее время заинтересованностью обучающихся юридических факультетов вузов и образовательных организаций МВД России профессионально значимыми вопросами выбранного направления подготовки. К тому же в последнее время наблюдается интерес обучающихся к практическому владению английским языком, особенно к изменениям, происходящим в терминологическом аспекте юридического английского языка [4].

Действительно, на фоне глобальных преобразований в обществе, невозможно не заметить изменения, которые отражают особенности развития современного юридического английского языка. К наиболее значимым изменениям, на наш взгляд, относятся:

1. Прослеживается тенденция к изменениям в лексическо-семантических и структурных особенностях современного юридического английского языка, которые ведут к упрощению некоторых понятий и терминов. В частности, в работах лингвистов появился термин «Plain English», который предполагает упрощение синтаксиса, замену архаизмов, сокращение случаев использования латинизмов и сложных предлогов, замену пассивных форм глаголов активными, что, по мнению инициаторов преобразований, поможет сделать правовую систему более понятной простым гражданам. В вузах англоязычных стран в программу обучения юридических факультетов были введены требования «Plain English».
2. Модернизация и техническое оснащение новых видов преступлений ведёт к появлению новых терминов в сфере современного юридического английского языка, которые необходимы для обозначения новых типов преступлений. Например, e-mail fraud / компьютерное мошенничество, spoofing / надувательство, bogus offers / липовые предложения, fraudulent offers / мошеннические предложения, fishing for data», «spear phishing» («spearphishing» или «spear-phishing») – принуждение обманным путем отправлять личные данные мошенникам на поддельный веб-сайт [5].
3. В некоторых англоязычных странах в последнее время наблюдается увеличение количества расхождений в терминологии права современного юридического английского языка. Так, например, значение термина «civil law», зачастую зависит от контекста: то есть данное понятие может переводиться и как «гражданское право» (по контрасту с уголовным правом), и как «система романо-германского права / конти-

нентального (римского) права» (по контрасту с прецедентным англо-саксонским правом).

Необходимо прокомментировать расхождение в переводе словосочетания «police officer» на русский язык, которое обучающиеся обычно переводят как «офицер полиции». В США человек получает звание офицера с момента поступления в полицию, это самый младший чин и большинство полицейских уходят с ним на пенсию, в связи с тем, что звания в США присваивают не по выслуге лет. Поэтому данное словосочетание целесообразно переводить как «сотрудник полиции» или «полицейский», подразумевая всех служащих полицейского участка, включая патрульных, следователей, детективов и т.п. [6].

4. Следует обратить внимание на словосочетания, часть слов в которых, традиционно не принято переводить на русский язык. Например, такое словосочетание как «the United Nations High Commission for Human Rights» – обычно переводят на русский язык, как «комиссия ООН по правам человека».
5. В британском и американском вариантах английского языка имеются словосочетания, значение и, соответственно, перевод которых, представляют особую сложность, так как они имеют различный смысл. В качестве примера можно привести словосочетание Attorney General, при переводе которого необходимо учитывать, какой из вариантов английского языка используется в том или ином контексте. Это объясняется тем, что в США должности Генерального прокурора и Министра юстиции совмещаются одним лицом, а в Великобритании эти должности занимают разные чиновники. Аналогичное объяснение можно дать переводу словосочетания Solicitor General – 'заместитель Генерального прокурора' / 'заместитель министра юстиции' [5].

Выше приведённые примеры свидетельствуют о необходимости быть в курсе преобразований в юридическом аспекте английского языка, так как современные образовательные стандарты требуют обращения в учебном процессе к новым современным методам обучения и аутентичным ресурсам, новым учебным пособиям, толковым и двуязычным словарям, онлайн ресурсам и т.д. Это ещё одно доказательство того, что развитию качественной языковой подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел способствует оснащение учебного процесса новейшими аутентичными профессионально ориентированными материалами, специально подобранными тематическими упражнениями, которые отражают особенности лексико-грамматического и стилистического характера изучаемого материала [4].

В заключение необходимо отметить, что поскольку качество иноязычной подготовки невозможно без работы над усвоением профессионально ориентированной лексики и работой над структурой иностранного языка, прослеживается необходимость обеспечения выполнения ряда условий в учебном процессе, которые призваны способствовать мотивации учебного процесса, а именно:

– профилизация обучения иностранному языку, которая подразумевает интеграцию «языка для специальных целей» со специальными профильными дисциплинами [6];
– соблюдение высокой информативности и обеспечение современности и актуальности подобранного учебного текстового материала;
– разработка и активное внедрение в учебный процесс разнообразных форм внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся, такие как: научно-исследовательская работа, студенческие научные конференции, кружки по изучению разных аспектов языка, конкурсы и олимпиады по иностранному языку разного уровня и т.п.

Именно такой подход, на наш взгляд, обеспечивает качественную иноязычную подготовку по современному английскому юридическому языку обучающихся юридических вузов и образовательных организаций МВД России.

Литература

1. Павленко Л.В. Межпредметные связи и их значение в преподавании английского языка студентам юридического вуза. [Текст] / Л.В. Павленко // IX Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование». Сборник материалов научно-практической конференции. VII СШМУ ТГПУ. – Томск. Издательство ТГПУ, 2005. – С. 102–104.
2. Некрасова Т.П. Факторы, влияющие на перевод юридической терминологии с русского языка на английский язык // «Русский язык: исторические судьбы и современность», IV Международный конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. С. 545.
3. Лаврененко М.М. Коммуникативная компетенция как цель обучения студентов младших курсов юридических факультетов. // Материалы международной научно-методической конференции «Языки мира и мир языка». М.: МГОПУ, 2004. С. 21–22.
4. Пономаренко В.А. Учебно-методический комплекс по дисциплине (модулю) «Перевод в сфере профессиональных коммуникаций». ФГОС ВО по направлению подготовки (специальности) 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата). Краснодар, 2018. 61 с.
5. Левитан К М., Одинцова О.А., Павлова С.В. Англо-русский и русско-английский юридический словарь / под ред. К.М. Левитана. М.: Проспект, 2018. 512 с.
6. Лыскова М.И. Английский язык в ситуациях профессионального общения сотрудников органов внутренних дел [Текст]: учебное пособие / М.И. Лыскова; Тюменский ин-т повышения квалификации сотрудников МВД России. – Тюмень: ТИПК МВД России, 2013. – 117 с.

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES OF STUDENTS OF UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Bikbulatova G.H.
Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article is devoted to the questions of quality assurance of foreign language training of students of law faculties of universities and educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. It analyzes the language competencies aimed at studying the discipline “Foreign language” for use in the professional sphere. The article considers some syntactic and lexical-semantic features of the modern legal English language, as well as analyses of the most significant features of the development of legal English is given. Recommendations are given on equipping the educational process with the latest authentic professionally oriented materials, specially selected thematic exercises that reflect the peculiarities of the lexical-grammatical and stylistic nature of the studied material.

Keywords: Quality and development of foreign language training, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, language competencies, professionally oriented foreign language training, methodological and didactic principles of personal and professionally oriented approaches in teaching.

References

1. Pavlenko L.V. Interdisciplinary connections and their importance in teaching English to law school students. [Text] / L.V. Pavlenko // IX All-Russian Conference of students, postgraduates and young scientists “Science and Education”. Collection of materials of the scientific and practical conference. – Tomsk. TSPU Publishing House, 2005. – pp. 102–104.
2. Nekrasova T.P. Factors influencing the translation of legal terminology from Russian into English. Works and materials. Moscow: Publishing House of Moscow University, 2010. p. 545.
3. Lavrenenko M.M. Communicative competence as a goal of teaching undergraduate students of law faculties. // Materials of the international scientific and methodological conference “Languages of the world and the world of language”. Moscow: MGOPU, 2004. pp. 21–22.
4. Ponomarenko V.A. Educational and methodical complex on discipline (module) “Translation in the field of professional communications”. Federal State Educational Standard in the field of training (specialty) 40.03.01 Jurisprudence (bachelor’s degree level). Krasnodar, 2018.
5. Russian Russian and Russian-English Legal dictionary / edited by K.M. Levitan. M.: Prospect, 2018. 512 p. 5. Levitan K.M., Odintsova O.A., Pavlova S.V.
6. Lyskova M.I. English in situations of professional communication of law enforcement officers [Text]: textbook / M.I. Lyskova; Tyumen Institute of Advanced Training of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Особенности современной экологической культуры в содержании подготовки будущих педагогов

Дзятковская Елена Николаевна,
доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
E-mail: dziatkov@mail.ru

Статья посвящена обобщению современных представлений об экологической культуре и ее инвариантах для обновления содержания подготовки педагогов. Несмотря на включение экологической тематики в содержание большинства школьных предметов и организацию педагогами большого количества эколого-ориентированных мероприятий в школе, уровень экологической культуры обучающихся сохраняется низким. Одна из причин сложившейся ситуации – быстрые темпы эволюции экологической культуры в современном мире, которые не находят отражения в подготовке будущих педагогов. Обобщены особенности экологической культуры как платформы формирования культуры устойчивого развития. Обосновывается вариативность экологической культуры и ставится проблема поиска ее инвариантов. Рассмотрена базовая культура личности. Поставлена проблема отражения в ней структурных компонентов ядра экологической культуры. Поставлена проблема обновления языка формирования экологической культуры, опирающегося не только на научные понятия, но и на архетипические культурные концепты, а также дидактические метафоры, способствующие решению личностью противоречий экологического сознания.

Ключевые слова: педагогическое образование, экологическое воспитание школьников, экологическая культура, устойчивое развитие, понятийно-терминологический аппарат.

В современном мире от уровня экологической культуры населения страны зависит ее национальная безопасность, конкурентоспособность, успешность модернизации экономики для перехода к устойчивому, экологически безопасному, социально-экономическому развитию [2]. Система общего образования обладает большими возможностями по формированию экологической культуры у молодежи, однако для их реализации необходима соответствующая подготовка педагогов. Проблемы экологического образования будущих педагогов связаны как с недостаточной разработанностью дидактической теории достижения интегрированных результатов общего образования, так и с трансформацией в последние годы представлений о самой экологической культуре, ее фундаментальности, сложности и вариативности, а также с ее новой миссией в 21 веке – как платформы формирования культуры устойчивого развития [11].

Экологическую культуру нельзя отнести только к материальной или к духовной культуре. В условиях нарастания глобальных проблем стало понятным, что показателем уровня культуры общества следует считать не только степень его духовного развития, но и то, насколько в деятельности людей внедрены принципы по сохранению и воспроизводству окружающей среды, необходимой для жизни настоящих и будущих поколений. Особенно очевидным это становится в условиях глобальных кризисов современности, которые необходимо решать безотлагательно.

Экологическая культура – это и духовная (система ценностей, языковая картина мира, научная картина мира, экологическое сознание) и материальная (орудия и средства труда, техника и сооружения, производство – сельскохозяйственное и промышленное, пути и средства сообщения, транспорт, предметы быта) культура общества [9].

Если философская культура дает возможность человеку осмыслить и понять назначение человека как продукта природы и общества; политическая – позволяет обеспечивать экологическое равновесие между хозяйственной деятельностью людей и состоянием природы; правовая – удерживает человека в рамках разрешенных законами взаимодействий с природой; эстетическая -создает условия для эмоционального восприятия красоты и гармонии в природе; физическая – ориентирует человека на эффективное развитие его природных сущностных сил; нравственная – одухотворяет отношения личности к природе и т.д., то взаимодействие всех этих культур во взаимодействии человека с окружающей его средой и порожда-

ет экологическую культуру, которая способствует сохранению и развитию системы «общество-природа» [12].

То есть, любая культура как способ адаптации и организации жизнедеятельности людей в определенной окружающей среде, включает в себя экологическую составляющую [9].

Экологическая культура занимает в этой системе базовое положение. Экологическая культура (как и экономическая) – это пронизывающее всю культуру ее «вертикальное» сечение, имеющее витальный (жизнеобеспечивающий) характер для человека. Это значит, что в диалектическом единстве с культурой, как целым, экологическая культура выступает ее *органической* частью, без которой не возникает эффекта целостности.

Однако это не означает, что экологическая культура лишена специфики. К инвариантным особенностям экологической культуры относят ее направленность на отношения «человек (общество) – жизнеобеспечивающая окружающая среда»; базовую роль в выживании людей, которая в условиях 21 века трансформируется в дилемму сохранения человечества на планете; тесную связь со смысложизненными ориентирами и жизнестойкостью человека, решением им фундаментальных противоречий, связанных с его дуалистической сущностью.

Экологическая культура – это сфера проявления родовой сущности человека как биосоциального существа. Это философия жизни, оперирующая фундаментальными понятиями: жизнь, человечество, природа, мироздание [10].

Экологическая культура общества выступает как сквозной «срез» культуры, включающий весь культурный опыт взаимодействия человечества с окружающей средой, который охватывает все виды культуры, все ее пласты и сферы, интегрируя их элементы на уровне разных сообществ – этнических, учебных, профессиональных, региональных, по убеждениям, по месту жительства и т.д.

И в этом своем статусе культура представляет собой важнейший компонент и показатель уровня развития человеческой цивилизации.

Экологическая культура – источник социальной динамики: изменение взаимодействия общества с его естественной средой обитания всегда приводило к перестройке всех сфер культуры общества [10].

Экологическая культура в истории человечества существовала всегда. Она является встроенным элементом культуры каждого общества, начиная с первобытной стадии развития.

Но не существует единой экологической культуры. В разном климате, у разных народов, в разные исторические эпохи характер отношений людей с природой, позволявший им выживать, отличался, и порой очень существенно. То, что в одних культурах было ценным, в других культурах осуждалось.

Пронизывая и духовную, и материальную культуру общества, экологическая культура предстает как ее *интенсиональная* часть, которую можно выделить лишь абстрактно, мысленно. Поэтому так трудно дать определение экологической культуре. Ведь это сквозная характеристика общечеловеческой культуры, система социальных отношений, общественных и индивидуальных морально-этических норм, взглядов, установок, ценностей, идеалов, реализующихся через отношение человеческого общества к окружающей среде и к экологическим проблемам в целом. В 20–21 веках эти отношения становятся осознанными и осмысленными, благодаря и науке, и очевидности ухудшения качества окружающей каждого человека среды, и глобальной гуманитарной инициативе мирового сообщества – концепции устойчивого развития цивилизации и нового мирового вектора развития образования – образования для устойчивого развития.

До сих пор не существует единой точки зрения на многообразие структурных компонентов экологической культуры. Ясно, что это сложное синтетическое образование. С философской точки зрения в экологической культуре отражены онтологический, аксиологический, гносеологический и праксиологический компоненты. Психологи в структуре экологической культуры выделяют ценностные отношения, экологическое сознание, экологическое мышление и поведение. Педагогическими координатами экологической культуры выступают экологическая грамотность (рядом исследователей обосновано выделение и эколого-культурной грамотности – результата изучения экологической культуры через историю, литературу, искусство, традиции, ее прогноз в будущем); универсальные учебные умения, складывающие экосистемную познавательную модель (экологическое мышление), умения обеспечивать экологическую безопасность и решать экологические проблемы в повседневной жизни (ответственное потребление, экологически сообразный здоровый образ, ликвидация и предупреждение экологических рисков и угроз); персонифицированные характеристики – внутренняя позиция личности (включенная во ФГОСы нового поколения), антропо- или экоцентрическое мировоззрение. Вводится понятие глобальной компетенции – способности изучать глобальные и межкультурные проблемы, опираясь на различные мировоззрения и точки зрения, уважительно взаимодействуя с их носителями – для коллективного благополучия и устойчивого развития.

В современных определениях экологической культуры объем понятия то сужается до любви к природе и ее охране, то расширяется до понимания культуры в целом. Одни определения экологической культуры носят безоценочный характер (экологическая культура как взаимодействие людей с окружающей средой), другие – оценочный (экологическая культура – лишь та, которая обеспечивает сохранение природной среды). В силу большого разночтения определений экологической культуры педагоги-практики выбирают то или

иное из них эмпирически, интуитивно и ситуативно. Эта ситуация вызывает беспокойство [11].

Ведь в последние десятилетия статус задачи формирования экологической культуры существенно изменился. Пунктом е6 части 1 статьи 114 Конституции Российской Федерации, внесенным в Конституцию Российской Федерации Законом Российской Федерации о поправке к Конституции Российской Федерации от 14 марта 2020 года № 1-ФКЗ, к полномочиям Правительства отнесено создание условий для развития системы экологического образования граждан, воспитания экологической культуры [1].

В «Основах государственной политики в области экологического развития России до 2030 года» формирование экологической культуры население рассматривается как механизм перехода страны к устойчивому (биосферосовместимому развитию) [3].

Согласно Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, обеспечение и защита национальных интересов Российской Федерации осуществляются за счет концентрации усилий и ресурсов органов публичной власти, организаций и институтов гражданского общества на реализации девяти стратегических национальных приоритетов, одним из которых является экологическая безопасность и рациональное природопользование (с. 26), путем обеспечения качества окружающей среды, необходимого для благоприятной жизни человека, сохранения и восстановления природной среды, сбалансированного природопользования, смягчения негативных последствий изменения климата, в том числе, с помощью «повышения уровня экологического образования и экологической культуры граждан, воспитание в гражданах ответственного отношения к природной среде, стимулирование населения и общественных организаций к участию в природоохранной деятельности» (ст. 83, п. 17) [2].

Переоценка роли экологической культуры в обществе характерна и для всего международного сообщества. Культура рассматривается как основа образования для устойчивого развития, без которого не могут быть реализованы все три составляющие устойчивого развития – природная, социальная и экономическая. Сформировались представления мирового сообщества об экологической культуре, как средстве перехода к биосферосовместимому развитию и достижения Целей устойчивого развития [13].

В принятой в 2015 году на мировом саммите ООН Повестке дня в области устойчивого развития были сформулированы 17 Целей устойчивого развития (ЦУР), в каждой из которых есть экологическая составляющая.

Решение проблемы повышения эффективности формирования экологической культуры обучающихся требует разработки базовой модели формирования экологической культуры в общеобразовательной школе, включая ее инварианты – своеобразного «всеобщего знаменателя» формирования базовых основ экологической культуры, а также разработки технологической карты ее поэтапной реализации по уровням обучения и предметным областям [4].

Первым шагом является унификация понятийно-терминологического аппарата эколого-педагогической подготовки педагога – педагогического «метаязыка». Условием его разработки является включение в него не только научных понятий современного экологического образования, но бытовых понятий, архетипических культурных концептов, отражающих коды средосберегающего поведения, инвариантов духовной культуры общества, представленных в ее ядре [6,7,8].

Ядро каждой культуры состоит из доминирующих черт каждого из элементов культуры и выполняет роль сохранения и передачи идентичности социума. Благодаря ядру культуры обеспечивается ее целостность, неповторимый облик, устойчивость, стабильность и безопасность общества. Если духовные инварианты культуры, ее ядро, не воспроизводится в новом поколении или заменяется, то соответственно исчезает и изменяется сама культура. Отражение инвариантов культуры, ее ядра, в содержании образования является условием воспроизведения «культурного кода» в новом поколении [9].

При отсутствии в структуре базовой модели формирования экологической культуры такого компонента вне поля зрения оказываются такие важные компоненты культуры, как культурные концепты, мифологемы, смысловые установки и другие.

Не случайно, некоторые специалисты в области общего экологического образования считают, что сегодня проблема формирования экологической культуры – это проблема, прежде всего, используемого языка. Язык, концептосфера выступают важнейшим интегрирующим фактором для всех структур базовой культуры личности, без которого задача решения противоречий неизбежно отрывается от культурного опыта человечества.

Возникновение концептов как «коллективного бессознательного», или «коллективных представлений» – результат стихийного, органического развития общества и человечества в целом. Концепт, в отличие от научного понятия, отражает мир, в котором нет места однозначности, категоричности и ограниченности. Это – своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром. *Это – сгусток культуры в сознании человека*. Это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее. Фактически, это *основная ячейка культуры в ментальном мире человека*. И в то же время, культурный концепт – это и *оперативная единица мышления*, обеспечивающая его дискурсивность, метафоричность, эмотивность, экспрессивность, оценочность. В него входят: образы, представления и ассоциации, обыденные и научные понятия, ценности и оценки, сознательное и бессознатель-

ное, включая архетипы, «коллективное бессознательное», этнические конструкции, буквальные и метафорические смыслы; стереотипы мышления, деятельности и чувствования [8].

Отражение в базовой культуре личности культурного опыта фундаментальных противоречий, включая архетипические коды поведения, отраженные в концептосфере, становится особенно востребованным в 21 веке, в условиях появления новых культурных универсалий – новых ценностей, норм, идеалов и даже образа жизни.

Мы полагаем, что базовыми научными понятиями современного экологического образования являются: экологическая система (природная – естественная, искусственная; социоприродная); окружающая среда, устойчивое (биосферосовместимое) развитие, природное и культурное разнообразие, принципы устойчивого развития, экологический императив, экологическая культура устойчивого развития, глобальные проблемы, экологическая этика, универсальный (глобальный) эволюционизм, жизнеспособность.

Базовыми культурными концептами выступают: наследие (природное и культурное), род-природа-Родина, мера, среда-середина-сердце, герои народных сказок – образы природы (Василиса Прекрасная), экологического императива (Баба-Яга), устойчивого развития (Гуси-Лебеди) и др.

Полезные экологические метафоры «Экологическая арифметика», «Экомир», «Экологический след», «Экологические линзы» и др. (при тщательном устранении из учебных материалов метафор антропоцентрического отношения к природе) [11].

Язык экологического образования выступает средством осознания обучающимися ключевых противоречий экологического сознания, которые сопутствуют всей жизни человека. Речь идет не о противоречиях, устраняемых при решении тех или иных житейских, коммуникативных или профессиональных проблем, а о неустранимых противоречиях сознания, порожденных сущностной природой самого человека, как биосоциального существа, и присутствующих во всех видах, сферах и пластах культуры (от общества до личности). Это неистребимые, перманентно присутствующие противоречия, связанные с дуалистической сущностью взаимодействия человека со средой во все времена и у всех народов. С одной стороны, человек социальный влияет на природную среду для удовлетворения своих потребностей. А с другой стороны, природная среда, уже измененная под влиянием человека, влияет на его социоприродную сущность, ограничивая удовлетворение его новых социальных и природных потребностей, порождая новые аспекты противоречия бытия и сознания, в котором сочетаются элементы пользы и вреда; «антропоцентризма – экоцентризма»; противоположности: Я – как часть природы и Я – как часть общества, где оба «Я» – одинаково мои; Я – общественное и Я – личностное; «ценность природы вокруг и ценность моего благосостояния, социального статуса» и т.д.. Недостаток осмысления таких противоречий с использованием языковых средств, знаков, символов, лишает личность культурных ориентиров, заставляет действовать на свой страх и риск, неимоверно усложняет принятие решения и повышает его риски; тормозит формирование конструктивной внутренней позиций личности [5].

Представления об экологической культуре в современном мире претерпевают существенные изменения, связанные с ее ролью в переходе общества к экологически безопасному, биосферосовместимому, устойчивому социально-экономическому развитию. Проблема формирования у педагогов компетенции формирования экологической культуры требует пошагового обновления содержания профессионального образования. Первым шагом такого обновления должна стать педагогическая рефлексия используемого языка – научных и бытовых понятий, а также используемых на разных уровнях образования дидактических метафор, помогающих обучающимся принимать решения с учетом ключевых противоречий экологического сознания.

Литература

1. Конституция Российской Федерации // https://base.garant.ru/10103000/ (дата обращения 13.03.2022)
2. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения 13.03.2022)
3. Основы государственной политики в области экологического развития России до 2030 года // https://base.garant.ru/70169264/ (дата обращения 13.03.2022)
4. Брыкалова О.Г. Базовая культура личности в педагогическом осмыслении // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 10. С. 99–106.
5. Дзятковская Е.Н. Противоречия экологической культуры и проблема отбора содержания школьного экологического образования // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Биологические науки. 2009. № 1. С. 62–67.
6. Килькеев В.Н. Клиффорд Гирц: концепция культуры и семиотический подход к её изучению // Вестник ЧелГУ. 2009. № 11. С. 138–142.
7. Ковалева А. Р. К вопросу об использовании семиотического подхода в исследовании культуры // Культурология и искусствоведение: материалы IV Междунар. науч. конф. Казань: Молодой ученый, 2018. С. 1–2.
8. Лотман Ю.М. Избранные статьи в трех томах. Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин: Александра, 1992. С. 9–247.
9. Мамедов Н.М. Культура устойчивого развития // Век глобализации. 2012. № 1. С. 188–190.
10. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. М.: Устойчивый мир, 2001.198 с.
11. Отечественный и зарубежный опыт адаптации идей устойчивого развития к предметным об-

ластям общего образования: Колл. монография / Под ред. А.Н. Захлебного, Е.Н. Дзятковской. 170 с.
12. Филончик О.А. Экологическая культура в контексте культурологических исследований // Культура. Духовность. Общество. 2015. № 19. С134–139.
13. Education for sustainable development. A Roadmap // https://www.umweltbildung.at/wp-content/uploads/2020/11/Roadmap-ESD2030-EN.pdf (дата обращения 13.03.2022)

PECULIARITIES OF MODERN ECOLOGICAL CULTURE IN THE CONTENT OF FUTURE TEACHERS' TRAINING

Dziatkovskaya E.N.
Institute for Strategy and Development of Education Russian Academy of Education

The article is devoted to generalization of modern representations about ecological culture and its invariants for updating the content of teachers' training. Despite the inclusion of environmental themes in the content of most school subjects and the organization of a large number of environmental-oriented activities at school by teachers, the level of environmental culture of students remains low. One of the reasons for this situation is the rapid pace of evolution of ecological culture in the modern world, which is not reflected in the training of future teachers. Features of ecological culture as a platform of formation of culture of sustainable development are generalized. The variability of ecological culture is grounded and the problem of its invariants search is put. The basic culture of the personality is considered. The problem of reflection in it structural components of a core of ecological culture is put. The problem of updating language of formation of ecological culture, based not only on scientific concepts, but also on archetypical cultural concepts, and also didactic metaphors promoting the decision of a personality of contradictions of ecological consciousness is put.

Keywords: teacher education, environmental education of students, environmental culture, sustainable development, conceptual and terminological apparatus.

References

1. The Constitution of the Russian Federation // https://base.garant.ru/10103000/ (accessed 13.03.2022)
2. National Security Strategy of the Russian Federation // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (Accessed 13.03.2022)
3. Fundamentals of state policy in the field of environmental development of Russia until 2030 // https://base.garant.ru/70169264/ (accessed 13.03.2022)
4. Brykalova O.G. Basic culture of personality in pedagogical understanding // Siberian Pedagogical Journal. 2010. No. 10. S. 99–106.
5. Dzyatkovskaya E.N. Contradictions of ecological culture and the problem of selecting the content of school environmental education // Uchenye zapiski ZabGU. Series: Biological Sciences. 2009. No. 1. pp.62–67.
6. Kilkeev V.N. Clifford Girtz: the concept of culture and the semiotic approach to its study // Bulletin of ChelGU. 2009. No. 11. pp.138–142.
7. Kovaleva A.R. On the issue of using the semiotic approach in the study of culture // Culturology and art history: materials of the IV Intern. scientific conf. Kazan: Young scientist, 2018. S. 1–2.
8. Lotman Yu.M. Selected articles in three volumes. T. 1. Articles on semiotics and topology of culture. Tallinn: Alexandra, 1992, pp. 9–247.
9. Mamedov N.M. Culture of sustainable development // Century of globalization. 2012. No. 1. pp. 188–190.
10. Moiseev N.N. Universe. Information. Society. Moscow: Sustainable world, 2001.198 p.
11. Domestic and foreign experience in adapting the ideas of sustainable development to the subject areas of general education: Coll. monograph / Ed. A.N. Zakhlebny, E.N. Dzyatkovskaya. 170 s.
12. Filonchik O.A. Ecological culture in the context of cultural studies // Culture. Spirituality. Society. 2015. No. 19. C134–139.
13. Education for sustainable development. A Roadmap // https://www.umweltbildung.at/wp-content/uploads/2020/11/Roadmap-ESD2030-EN.pdf (Accessed 03/13/2022)

Развитие смешанного обучения в образовательных организациях высшего образования в условиях цифровой трансформации образования

Козлов Олег Александрович,
д.п.н., профессор, ведущий научный сотрудник,
ФГБНУ ИСРО РАО
E-mail: ole-kozlov@yandex.ru

Новикова Ирина Валерьевна,
к.ист.н., первый проректор, АНО ВО МИСАО
E-mail: novikova@misaoinst.ru

Мацуй Наталья Васильевна,
к.п.н, проректор по учебной и научной работе,
АНО ВО МИСАО
E-mail: kachestvo@misaoinst.ru

Положенцева Ирина Вениаминовна,
кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика и психология профессионального образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского» (Первый казачий университет) – МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ)
E-mail: vipperh@yandex.ru

В статье рассматривается актуальная проблема развития смешанного обучения в образовательных организациях высшего образования в условиях цифровой трансформации образования. Предметом исследования выступает технология смешанного обучения в вузах в условиях цифровой трансформации образования. Цель исследования – анализ состояния и развития смешанного обучения в вузах в условиях цифровой трансформации образования. Методологическим положением исследования выступает системный подход, обеспечивающий единство взгляда на предмет исследования. В исследовании использованы следующие методы: изучение психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме.
В статье делается вывод, что наиболее апробированной на сегодняшний день является модель смешанного обучения, которая сочетает лекционно-семинарскую и дистанционную формы обучения. Учебные материалы и задания могут размещаться на специально сконструированных онлайн-платформах, где созданы условия для организации дистанционного обучения.
Проблема определения преимуществ и недостатков смешанного обучения является достаточно противоречивой. Идеализированный процесс смешанного обучения позволяет сохранить все преимущества традиционных аудиторных занятий, дополнив их преимуществами режима онлайн-обучения (постоянство, доступность, гибкость, непосредственность, интерактивность, адаптивность, неограниченность в пространстве тому подобное). Реальные условия реализации смешанного обучения не всегда дают возможность сполна реализовать его преимущества. В связи с этим возникают проблемы, которые на самом деле не являются проблемами смешанного обучения, поскольку это проблемы несоответствия вуза современным требованиям. Поэтому, рассматривая достоинства и недостатки смешанного обучения, особое внимание уместно сосредоточить не на субъективных факторах, а на критериях эффективности обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные и коммуникационные технологии, неконтактное взаимодействие, онлайн-обучение, смешанное обучение, цифровая трансформация образования.

Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073–00058–22–04 от 08.04.2022 на 2022 год по теме «Научно-педагогическое обеспечение смешанного обучения в общеобразовательных организациях»

Когда информационные ресурсы (текст, аудио, графика, видео и др.) переведены в электронную форму и организованы в информационную систему, они приобретают новое качество, в этом и проявляется «…реализация возможностей цифровых технологий для обеспечения автоматизации процессов поиска, отбора, обработки, использования, передачи, тиражирования, формализации, продуцирования любых объемов информации, представленной в любом виде…» [1].

«Стратегия развития информационного общества на 2017–2030 гг.», утверждённая Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203, и программа «Цифровая экономика Российской Федерации» реализации, введенная в действие распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р, поставили перед отечественными учреждениями и организациями задачу разработки и внедрения цифровых технологий во все сферы деятельности.

Наиболее глубинное влияние цифровых технологий в образовании связано с общенаучным методологическим аспектом этого процесса, который проявляется в разработке и внедрении в массовую практику систематических процедур поиска, обработки и гибкого представления информации с использованием динамической системы научных понятий и связанного с такой системой фактографического материала (базы данных, базы знаний и др.). Процессы, происходящие под воздействием цифровой трансформации высшего образования, широко обсуждаются в литературе [2].

При этом акцент делается на анализе преимуществ, используемых в высшем образовании цифровых технологий, среди которых: широкий доступ студентов к информационным ресурсам образования; возможность студентов строить индивидуализированные образовательные траектории; прозрачность деятельности образовательных организаций; оптимизацию взаимодействия между преподавателями и студентами, между всеми участниками образовательного процесса; формирование мобильных структур управления образовательным процессом и др. [3].

Наряду с позитивными оценками, встречаются скептические суждения относительно развития цифровой трансформации образования [4]. Также обсуждаются вызовы, с которыми сталкивается система высшего образования: повышение конкуренции на рынке образовательных услуг в связи с появлением новых провайдеров; рост мобильности студентов; изменение запросов студентов

к содержанию, формам и технологиям обучения, с одной стороны и неспособность вузов освоить новые требования, использовать в полном объеме возможности цифровых технологий – с другой [5].

Анализируя процессы цифровой трансформации высшего образования, следует обратить внимание на то, как под воздействием цифровых инструментов и технологий изменяются образовательная ситуация, роли участников образовательного процесса, концептуальная модель образования и управление образовательными организациями (рис. 1).

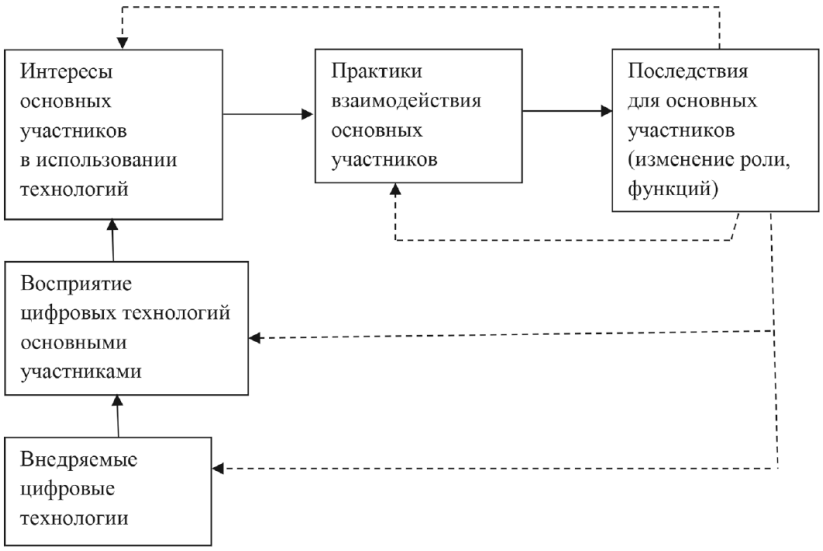


Рис. 1. Воздействие цифровых инструментов и технологий на основных участников образования

Разработка и внедрение в образовательный процесс цифровых инструментов и сетевых технологий приводит к тому, что в круг заинтересованных участников, вовлеченных в образование, включаются субъекты, деятельность которых преобразует привычные отношения между преподавателями, студентами и администрацией образовательных организаций. К числу этих участников в сфере образования относятся: разработчики программных средств и инструментов; разработчики и владельцы образовательных платформ; посредники, оказывающие услуги по адаптации как самих инструментов и технологий к образовательному процессу в вузе, так и преподавателей и студентов к новым технологиям.

На фоне цифровой трансформации образования, которая носит глобальный характер, в российской системе высшего образования и отдельных вузах, происходит процесс трансформации образовательного процесса от традиционной лекционно-семинарской формы обучения к дистанционной. В педагогике активно разрабатываются концептуальные положения дистанционного образования [6].

Педагогическое сообщество пытается дать свое понимание, видение организационно-дидактической системы дистанционного обучения. При этом, общие дидактические принципы традиционного обучения пополняются принципами, порожденными активным внедрением технологии дистанционного обучения.

1. Принцип технологичности дистанционного обучения состоит в осуществлении процесса представления учебной информации и использованием информационно-коммуникационных технологий.

2. Принцип индивидуальности дистанционного обучения исходит из того, что работа студентов является индивидуальной, предоставляя каждому студенту возможность осуществлять учебную деятельность в темпе, который соответствует его индивидуальному стилю. Следование принципу индивидуального темпа и управления в дистанционном обучении.

3. Принцип блочного построения содержания дистанционного обучения позволяет студентами последовательно выполнять разнообразные учебные действия, самостоятельно регулируя не только темп, но и содержание обучения [7].

4. Принцип обратной связи требует цикличной организации системы управления образовательным процессом дистанционного обучения по каждой операции учебной деятельности.

С дидактической точки зрения, сформулированной Г.В. Майером, дистанционное обучение является самостоятельной учебной деятельностью, которая обеспечивается информационно-коммуникационными технологиями для свободного доступа к необходимым образовательным ресурсам [8].

Анализ сложившихся форм организации дистанционного обучения свидетельствует, что они принципиально отличаются от организационных форм традиционного обучения (лекция, семинар, практикум и др.). Это отличие определяется педагогической сущностью дистанционного обучения – способом взаимодействия преподавателя и студентов вне аудитории.

Отсюда следует, что дистанционное обучение отличается от других организационных форм обучения, прежде всего, от очного обучения, способом, посредством которого осуществляется ин-

терактивная коммуникация участников образовательного процесса. При этом, используемые виды коммуникации, средства и технологии обучения носят, по преимуществу, характер факторов, влияющих на процессы дистанционного обучения [9].

Выбор той или иной организационной формы дистанционного обучения зависит от большого числа различных факторов – психолого-педагогических, организационно-методических и др. Технико-технологические факторы, определяющие выбор модели дистанционного обучения, при всей их значимости и влияния на организацию образовательного процесса, не могут рассматриваться в отрыве от психолого-педагогических и организационно-методических факторов выбора модели дистанционного обучения.

Таким образом, дидактическая модель дистанционного обучения, в отличие от традиционной лекционно-семинарской организационной формы обучения, во-первых, предполагает преимущественно самостоятельную учебную деятельность студентов, которая поддерживается специально созданным учебно-методическим комплексом, в том числе контрольно-измерительными материалами для самоконтроля успешности прохождения программы обучения [10]. Во-вторых, регулярными индивидуальными консультациями студента тьютером и, наконец, периодическим проведением тьюториалов, на которых происходит онлайн-взаимодействие студентов с тьютером и студентов между собой.

Обобщенная модель дистанционного обучения включает в себя интегрированную информационно-образовательную среду, реализующую мультимедийный подход, при котором в составе информационно-образовательной среды используется несколько взаимодополняющих информационно-коммуникационных технологий.

Как сказано выше, разработка и внедрение в образовательный процесс дистанционного обучения цифровых инструментов и сетевых технологий, позволяют построить сетевую модель дистанционного обучения, предложенная Д.С. Дэниелом и рассматривающего два подхода, подходя к каждому с трех позиций: во-первых, каково соотношение между групповой работой студентов и их самообразовательной деятельностью. Во-вторых, при преимущественно групповой работе студентов большое значение придается интерактивности взаимодействия, при котором тьютор и студенты должны находится на связи в режиме реального времени. Приоритет самообразовательной деятельности допускает асинхронный режим взаимодействия тьютора и студентов и только проведение тьюториалов требует групповой работы в режиме реального времени» [11].

Анализируя теорию и практику цифровой трансформации высшего образования, следует обратиться к проблемам, порожденным пандемией коронавируса COVID-19, которая выступила в качестве катализатора интенсификации многих процессов в системе образования, активно развивающихся в предыдущий период, в частности, дистанционные технологии обучения и смешанное обучение.

Общепринятое определение смешанного обучения было сформулированы К. Бонком и Ч. Грэмом в 2005 году, в публикации «Handbook of Blended Learning», переизданной в 2006 году, как сочетание традиционного обучения (face-to-face instruction) с компьютерным обучением (computer mediated instruction) [12].

Смешанное обучение обучения в отличие от использования отдельных цифровых технологий дистанционного обучения и сетевых сервисов, связано с активным внедрением взаимосвязанных цифровых технологий, которые предполагают перевод всего образовательного процесса в онлайн-режим: разработку и реализацию онлайн-курсов на специально создаваемых интернет-порталах (в России это «Интуит», Coursera, «Открытое образование»); использование онлайн-оценивания; переход к онлайн-коммуникации между студентами, преподавателями, администрацией, ответственной за организацию обучения (электронное расписание, электронные зачетные книжки и др.).

Смешанное обучение, по мнению экспертов, имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционной образовательной моделью: делает образовательный процесс более динамичным, интересным и гибким; предоставляет возможность студентам самостоятельно выбирать удобную форму освоения материала и формировать расписание занятий, тем самым обеспечивая индивидуализацию образовательных траекторий; существенно снижает общественные затраты на высшее образование за счет формирования сетевой модели обучения с распределенными между вузами ключевыми компетенциями и сокращения численности преподавателей вузов [13].

Несмотря на недостаточный опыт практического использования смешанного обучения в условиях цифровой трансформации образования, можно сформулировать основные противоречия, характерные для актуального состояния смешанного обучения, связанные с неконтактным взаимодействием в системе дистанционного обучения и его внедрением в массовую практику: потребностями общества в применении технологий дистанционного обучения и недостаточным уровнем ресурсного обеспечения для их удовлетворения; интенсивностью информационных потребностей современных студентов и фрагментарным использованием потенциала дистанционного обучения; рост мобильности студентов, изменение их запросов к содержанию, формам и технологиям обучения и неспособность образовательной организации освоить новые требования, использовать возможности цифровых технологий; массовым переходом вузов на удаленное обучение в условиях пандемии и недостаточной социально-психологической подготовленностью преподавателей и студентов к использованию цифровых технологий; потребностью современного вуза в изменении техноло-

гий обучения в условиях цифровой трансформации и отсутствием обоснованных организационно-методических условий технологии неконтактного взаимодействия в смешанном обучении.

Удаленное обучение, как один из компонентов смешанного обучения, превращается в безальтернативный формат обучения в вузе в экстремальных условиях, когда дистанционные технологии еще недостаточно освоены практикой и дидактикой. При этом, обсуждая феномен удаленного обучения, многие авторы отмечают его стихийный, неподготовленный характер, подчеркивая отличие этого формата от дистанционного обучения [14].

В сложившихся экстремальных условиях пандемии многие образовательные организации были вынуждены сразу перейти к массовому внедрению неконтактных методов обучения, независимо от готовности преподавателей и студентов к использованию удаленного обучения [15].

Существенным признаком неконтактных методов обучения является то, что общение преподавателя и студентов осуществляется в опосредованной электронной форме, следовательно, каждый из трех взаимосвязанных аспектов общения наполнился новым содержанием: коммуникативный – не живое общение, а опосредованное в форме обмена цифровой информацией; интерактивный – не аудиторное, а интернет-взаимодействие в различных формах (чаты, вебинары и др.); перцептивный – восприятие не реальных собеседников в комплексе их вербальных и невербальных проявлений, а виртуальных собеседников преимущественно через их тексты, графические или текстовые аватары.

Переход к массовому удаленному обучению изменил привычный учебный ритм и объем функциональных задач преподавателей и студентов. Прежде всего, у преподавателей остро ощущается недостаток перцептивной обратной связи со студентами, нет возможности отслеживать реакцию студентов на презентационные материалы, не хватает диалога с аудиторией, живого эмоционального отклика, визуального контакта: «ты не видишь всю группу, хотя все студенты могут видеть тебя».

Образовательное онлайн-общение существенно отличается от живого общения, оно заставляет студентов давать ответы на вопросы преподавателя, не видя его и не воспринимая его эмоциональный отклик. Вместо традиционного взаимодействия лицом к лицу студенты и преподаватель становятся невидимыми друг для друга [16]. Отсюда возникает педагогическая ситуация, когда студент фактически выступает перед самим собой, что порождает проблемы в отношениях между преподавателем и студентами в процессе удаленного обучения, что требует нетрадиционных средств и методов обучения, которые были бы эквивалентными непосредственному взаимодействию преподавателя и студентов в традиционном процессе обучения.

Одним из решений этой проблемы является совершенствование вербальной коммуникации с использованием не только письменного представления учебной информации, но и использования мультимедийных средств общения, имитирующих диалог. Что касается текстового представления учебной информации, то необходимо использовать весь арсенал выразительных средств, фиксирующих внимание обучающегося на главном, контрольные вопросы формулируются так, что по ним можно судить об уровне усвоения учебного материала.

Выводы. На основании изложенного можно сделать вывод, что наиболее апробированной на сегодняшний день является модель смешанного обучения, которая сочетает лекционно-семинарскую и дистанционную формы обучения. Учебные материалы и задания могут размещаться на специально сконструированных онлайн-платформах, где созданы условия для организации дистанционного обучения.

Проблема определения преимуществ и недостатков смешанного обучения является достаточно противоречивой. Идеализированный процесс смешанного обучения позволяет сохранить все преимущества традиционных аудиторных занятий, дополнив их преимуществами режима онлайн-обучения (постоянство, доступность, гибкость, непосредственность, интерактивность, адаптивность, неограниченность в пространстве тому подобное).

Реальные условия реализации смешанного обучения не всегда дают возможность сполна реализовать его преимущества. В связи с этим возникают проблемы, которые на самом деле не являются проблемами смешанного обучения, поскольку это проблемы несоответствия вуза современным требованиям. Поэтому, рассматривая достоинства и недостатки смешанного обучения, особое внимание уместно сосредоточить не на субъективных факторах, а на критериях эффективности обучения.

Литература

1. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития. Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Институт научной информации по общественным наукам Российской академии наук». Научный журнал «Россия: тенденции и перспективы развития». 2021. № 16–1. С. 870.
2. Echenique E. G., Molias L.M., Bullen M. Students in higher education: Social and academic uses of digital technology // RUSC. Universities and Knowledge Society Journal. 2015. No. 12 (1). P. 1–11.
3. Курмангулов А. А., Фролова О.И., Соловьева С.В. Перспективы внедрения электронного обучения в образовательный процесс медицинского вуза // Высшее образование в России. 2017, № 8/9. С. 116–120.

4. Higgins St., Xiao Z., Katsipataki M. The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation. Full report. Durham University, 2012. p. 9–10.
5. Collins A., Halverson R. Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and the schools. New York: Teachers College Press, 2009.
6. Козлов О.А. Организационно-методические аспекты совершенствования домашней учебной работы школьников в условиях цифровой трансформации образования // Инновации и инвестиции. 2020. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-metodicheskie-aspekty-sovershenstvovaniya-domashney-uchebnoy-raboty-shkolnikov-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii (дата обращения: 13.04.2022).
7. Новикова И.В. Организационная модель обучения с использованием дистанционных образовательных технологий // Инновации в образовании. 2019. № 4. С. 107–115.
8. Майер Г.В. Наш ответ на инновационный вызов современности: из опыта разработки и реализации инновац. образоват. прогр. Томского гос. ун-та // Высшее образование сегодня. 2007. № 9. С. 16–18.
9. Мирзабекова О.В. Дистанционное обучение физике в системе подготовки будущих инженеров к профессиональной деятельности: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2009. 42 с.
10. Мацуй Н.В. От научного поиска студента к поиску работы (противоречия и пути решения проблемы трудоустройства молодых специалистов) // Российское предпринимательство. 2002. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ot-nauchnogo-poiska-studenta-k-poisku-raboty-protivorechiya-i-puti-resheniya-problemy-trudoustroystva-molodyh-spetsialistov-1 (дата обращения: 17.04.2022).
11. Daniel J.S. New horizons for distance education / Symposium on Distance Education, Ankara, Turkey, 5 May 1998, 8 p.
12. Bonk Curtis J., Graham Charles R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. 2005. 585 p.
13. Кликунов Н.Д. Влияние сетевых технологий на трансформацию высшего образования в России // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 78–85.
14. Киясов Н., Ларионова В. Дистанционное обучение в экстремальных условиях // Интерфакс. Образование. 2020. URL: https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4491/.
15. Агранович М.Л. Организация образования в условиях пандемии. Практика стран ОЭСР. Текст: электронный. URL: https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/789-agranovich-ekspertiza.
16. Роботова А.С. Преподаватель-гуманитарий в режиме E-Learning: «Волнения души» // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 43–51.

DEVELOPMENT OF BLENDED LEARNING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Kozlov O.A., Novikova I.V., Matsui N.V., Polozhentseva I.V.
ISRO RAO, ANO VO MISAO, MSUTU. K.G. Razumovsky (PKU)

The article deals with the actual problem of the development of blended learning in educational institutions of higher education in the context of the digital transformation of education.
The subject of the study is the technology of blended learning in universities in the context of the digital transformation of education.
The purpose of the study is to analyze the state and development of blended learning in universities in the context of the digital transformation of education.
The methodological position of the study is a systematic approach that ensures the unity of view on the subject of research. The study used the following methods: the study of psychological and pedagogical literature on the problem under study.
The article concludes that the most tested to date is the model of blended learning, which combines lecture-seminar and distance learning. Educational materials and assignments can be placed on specially designed online platforms, where conditions are created for organizing distance learning.
The problem of determining the advantages and disadvantages of blended learning is quite controversial. The idealized process of blended learning allows you to keep all the advantages of traditional classroom activities, complementing them with the advantages of an online learning mode (permanence, accessibility, flexibility, immediacy, interactivity, adaptability, unlimited space, etc.).
The real conditions for the implementation of blended learning do not always make it possible to fully realize its benefits. In this regard, problems arise that are not really problems of blended learning, since these are problems of the university not meeting modern requirements. Therefore, considering the advantages and disadvantages of blended learning, it is appropriate to focus not on subjective factors, but on the criteria for the effectiveness of training.

Keywords: distance learning, information and communication technologies, non-contact interaction, online learning, blended learning, digital transformation of education.

References

1. Robert I.V. Digital transformation of education: value orientations, development prospects. Federal State Budgetary Institution of Science “Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences”. Scientific journal “Russia: trends and development prospects”. 2021. No. 16–1. P. 870.
2. Echenique E. G., Molias L.M., Bullen M. Students in higher education: Social and academic uses of digital technology // RUSC. Universities and Knowledge Society Journal. 2015. No. 12(1). P. 1–11.
3. Kurmangulov A. A., Frolova O.I., Solovieva S.V. Prospects for the introduction of e-learning in the educational process of a medical university // Higher education in Russia. 2017, no. 8/9. pp. 116–120.
4. Higgins St., Xiao Z., Katsipataki M. The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation. Full report. Durham University, 2012. p. 9–10.
5. Collins A., Halverson R. Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and the schools. New York: Teachers College Press, 2009.
6. Kozlov O.A. Organizational and methodological aspects of improving schoolchildren’s homework in the context of digital transformation of education // Innovations and investments. 2020. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-metodicheskie-aspekty-sovershenstvovaniya-domashney-uchebnoy-raboty-shkolnikov-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii (Date of access: 04/13/2022).
7. Novikova I.V. Organizational model of education using distance learning technologies // Innovations in education. 2019. No. 4. S. 107–115.

8. Mayer G.V. Our response to the innovative challenge of our time: from the experience of developing and implementing innovations. educate. prog. Tomsk State un-ta // Higher education today. 2007. No. 9. S. 16–18.
9. Mirzabekova O.V. Distance learning in physics in the system of preparing future engineers for professional activities: Ph.D. dis. … Dr. ped. Sciences: 13.00.02. M., 2009. 42 p.
10. Matsui N.V. From Student's Scientific Search to Job Search (Contradictions and Ways to Solve the Problem of Employment of Young Professionals) // Russian Journal of Entrepreneurship. 2002. No. 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ot-nauchnogo-poiska-studenta-k-poisku-raboty-protivorechiya-i-puti-resheniya-problemy-trudoustroystva-molodyh-spetsialistov-1 (date of access: 17.04 .2022).
11. Daniel J.S. New horizons for distance education / Symposium on Distance Education, Ankara, Turkey, 5 May 1998, 8 p.
12. Bonk Curtis J., Graham Charles R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. 2005. 585 p.
13. Klikunov N.D. Influence of network technologies on the transformation of higher education in Russia // Higher education in Russia. 2017. No. 3. S. 78–85.
14. Kiyasov N., Larionova V. Distance learning in extreme conditions // Interfax. Education. 2020. URL: https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4491/.
15. Agranovich M.L. Organization of education in a pandemic. Practice of OECD countries. Text: electronic. URL: https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/789-agranovich-ekspertiza.
16. Robotova A.S. Humanities teacher in the E-Learning mode: "Unrest of the soul" // Higher education in Russia. 2017. No. 3. P. 43–51.

Метрологический подход к описанию результатов мировых университетских рейтингов как инструмент успешной реализации программы «Приоритет 2030» в отечественной высшей школе

Сурай Наталья Михайловна,
к.т.н., доцент, доцент базовой кафедры торговой политики, ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»
E-mail: natalya.mixajlovna.1979@mail.ru

Таточенко Александр Львович,
к.т.н., доцент, ЧУ ВО «Институт государственного администрирования»

Мамаева Наталья Анатольевна,
к.т.н., доцент, ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации

Положенцева Ирина Вениаминовна,
к.э.н., профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского» (ПКУ)

Зылева Галина Викторовна,
к.э.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского» (ПКУ)

В статье анализируются и формулируются проблемы продвижения отечественных университетов в международных рейтингах в рамках выполнения программы «Приоритет 2030», являющейся продолжением и развитием проекта «5–100» в российской высшей школе. Среди них выделяется проблема отсутствия адекватного подхода к оценке результатов участия российских вузов в ведущих мировых рейтингах, в частности – в QS-рейтинге. Данная проблема препятствовала достижению целей проекта. Цель статьи: выявить и обосновать принципы и методологию разработки метрологического подхода к описанию результатов рейтинга, обеспечивающего их адекватную количественную оценку. Соответствующим инструментом может стать шкала рейтинга в виде аналитической зависимости «итоговая оценка-позиция в рейтинге».

Методологию исследования составляют анализ и обобщение данных научно-исследовательских работ по избранной проблематике, выполненных зарубежными и отечественными учеными, признанными научным сообществом, а также отчетной документации консалтингового агентства «Quacquarelli Symonds» о результатах QS-рейтинга.

С помощью методических подходов статистики, эконометрики и метрологии показано, что для QS-рейтинга исходное нелинейное уравнение шкалы с высокой степенью точности представляется кусочно-линейной аппроксимирующей зависимостью по первым пяти сотням позиций. Данная зависимость позволяет провести расчеты приращения итоговой оценки, обеспечивающего выход на целевую позицию в рейтинге. Как следствие, уравнение шкалы позволяет более объективно оценивать результаты, достигнутые университетами, а также перспективы их продвижения в рейтинге.

Предлагаемый в статье метрологический подход обеспечивает информационную базу процесса планирования продвижения университетов в международных рейтингах. При этом в отличие от традиционно применяемого анализа динамики занимаемых позиций предлагается учитывать также динамику рейтинговых оценок. Связь переменных «оценка-позиция» отражает аналитическое выражение уравнения шкалы рейтинга. Нелинейный характер шкалы создает в верхних сотнях рейтинга эффект резкого роста минимальных приращений оценки, обеспечивающих перемещение на вышестоящую позицию. Существенно упрощает работу со шкалой рейтинга ее кусочно-линейная аппроксимация на участках, соответствующих сотням позиций в составе топ-500. Предлагаемый авторами подход имеет реальные перспективы применения при реализации программы «Приоритет 2030». Во время работы над статьей (07.03.2022) компания «Quacquarelli Symonds» объявила о приостановлении взаимодействия с российскими университетами из-за событий на Украине. Однако предлагаемый авторами метрологический подход в силу своей универсальности может быть при работе с любыми другими рейтингами.

Ключевые слова: Программа «Приоритет 2030», проект «5–100», международный университетский рейтинг, метрологический подход, итоговая рейтинговая оценка, уравнение шкалы рейтинга, кусочно-линейная аппроксимация.

В настоящей статье авторы рассматривают вопросы количественной оценки результатов участия университетов в международных рейтингах. Не вызывает сомнений, что продвижение на лидирующие позиции в мировой «большой тройке» («Шанхайский» рейтинг – ARWU, Рейтинг «Таймс» – THE, рейтинг агентства «Quacquarelli Symonds» – QS-рейтинг) является ярким свидетельством успешности университетов [Попова, 6]. В многочисленных источниках ежегодно отражаются результаты участия российских университетов в международных рейтингах, однако практически всегда при анализе ситуации принимаются во внимание лишь занимаемые вузами места [Российские вузы …, 8; Четыре российских вуза…, 10; 25 российских вузов…, 13; 32 российских вуза…, 14] и т.д. Как следствие, прогресс того или иного университета оценивается по динамике его продвижения по позициям списка участников, безотносительно получаемых им рейтинговых оценок. Так, образовательный портал «Study in Russia» описывает успехи отечественных вузов в авторитетном QS-рейтинге 2020 г. следующим образом: «многие вузы значительно улучшили свой результат по сравнению с QS2019. Например, Новосибирский ГУ поднялся на 13 позиций, Томский ГУ – на девять, МФТИ – на 10 позиций, НИУ ВШЭ – на 21, Уральский ФУ – на 48, Казанский ФУ – на 47, РУДН – на 54, а Университет ИТМО – более чем на 70» [25 российских вузов…, 13]. Издание «Коммерсантъ» приводит следующий анализ результатов QS-рейтинга 2022 г.: «РУДН (317 место) поднялся за последний год на девять позиций, улучшая свое положение пятый год подряд; Казанский ФУ (347 место) поднимается в рейтинге шестой год подряд; Дальневосточный ФУ (461 место) поднялся на 32 позиции за прошедший год, демонстрируя рост в рейтинге четвертый год подряд» [Четыре российских вуза…, 10]. Однако анализ показателей динамики университетов, проводимый только по данным о занимаемых ими местах, является достаточно поверхностным и не обеспечивает объективного количественного подхода к оценке результатов процесса. Известно, что основой для распределения мест в QS-рейтинге являются итоговые оценки, выставляемые на основании 6 составляющих: академической и рабочей репутации, численности иностранных преподавателей и студентов, обеспеченности учебного процесса профессорско-преподавательским составом, индекса цитирования научных трудов университета в ведущих международных изданиях. Каждому показателю, оцениваемому из 100 баллов, присваивается весовой коэффициент (от 0,05 до 0,4), а итоговая рейтинговая оценка вычисляется как средневзвешенное значение всех составляющих. При этом итоговая оценка выставляется только 500 сильнейшим участникам рейтинга (заметим, что в QS-2022 участвовало 1300 университетов). Как следствие, распределение мест за пределами топ-500 не опирается на соответствующий массив количественных показателей, в связи с чем имеет достаточно приблизительный характер. Так, в последнем опубликованном на момент написания данной работы рейтинге QS-2022 6-я сотня его участников представлена декадами с условноравными позициями 501–510, 511–520, … 591–600. В 7-й и 8-й сотнях участники сгруппированы по 50 следующим образом: 601–650, 651–700 и 701–750, 751–800. 9-я и 10-я сотни объединены в группу с условной общей позицией 801–1000, а 11-я и 12-я – в группу 1001–1200. Замыкает рейтинг группа 1200+ [Рейтинг мировых университетов…, 7]. Очевидно, предметный количественный анализ продвижения по позициям рейтинга возможен лишь в топ-500 [Тараканов, 9], однако инструментарий такого анализа пока не разработан.

Цель статьи: Выявить и обосновать принципы и методологию разработки метрологического подхода к описанию результатов рейтинга, обеспечивающего их адекватную количественную оценку. Для этого необходимо получить соответствующее аналитическое выражение, которое в терминах эконометрики может быть определено как уравнение регрессии, связывающей результирующую переменную У (место университета в рейтинге) с факторной переменной Х (соответствующей итоговой рейтинговой оценкой в баллах). На языке метрологии данная зависимость называется уравнением шкалы рейтинга [Шайтура, 11].

Методологию исследования составляют анализ и обобщение данных научно-исследовательских работ по избранной проблематике, выполненных зарубежными и отечественными учеными, признанными научным сообществом, а также отчетной документации консалтингового агентства «Quacquarelli Symonds» о результатах QS-рейтинга. Массивы данных систематизировались, обобщались, обрабатывались и верифицировались с применением методов статистики, эконометрики и метрологии. Использованный методологический подход подтверждает достоверность результатов исследования.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ по тематике исследования. Методологические аспекты составления международных университетских рейтингов и результаты участия в них отечественных вузов рассматривается в работах [Попова, 6; Шибанова, 12; Lo, 15; Mussard, 16; Rodionov, 17; Rodionov, 18]. Авторы подтверждают актуальность задачи продвижения университетов в рейтингах «большой тройки» в условиях глобализации рынка образовательных услуг. Достойные места в рейтингах помимо международного признания существенно усиливают экономическую составляющую деятельности университетов, поскольку стоимость оказываемых ими образовательных услуг тесно коррелирует с занимаемой рейтинговой позицией. Особую роль при этом играет академическая репутация, являющаяся непременной составляющей итоговой оценки в ведущих рейтингах [Антонова, 1]. Авторы констатируют, что цели проекта «5–100» не были достигнуты полностью, во многом – из-за отсут-

ствия адекватной количественной оценки результатов участия в рейтингах. При этом наибольших успехов российские вузы смогли добиться в QS-рейтинге [Tatochenko, 19]. На основании проведенного обзора авторами сделан вывод о целесообразности разработки метрологического подхода к описанию результатов университетских рейтингов с целью получения объективных и достоверных количественных оценок [Бегунов, 2], в качестве информационной базы использовать данные официальной отчетности QS-рейтинга [Официальный сайт…, 5]

Результаты исследования. **1. Построение шкалы рейтинговых оценок.** Для получения уравнения шкалы воспользуемся результатами QS-рейтинга за 2022 г.г., размещенными на официальном сайте компании в форме Excel-таблицы, что существенно облегчает работу с ними (рис. 1). Проведем для первых 500 позиций обработку массивов данных по результирующей и факторной переменным в Мастере диаграмм Excel, задаваясь целью получить уравнение регрессии с приемлемым (более 0,8) коэффициентом детерминации (R^2). Можно видеть, что даже наиболее простой линейный тренд характеризуется достаточно высоким коэффициентом детерминации – 0,87, однако его отклонения от ярко выраженной нелинейной шкалы рейтинга очень велики практически на всех рассматриваемых участках (рис. 2).

2022 RESULTS

2022 RANK	2021 RANK	Institution Name	Location CODE	Location COUNTRY / TERRITORY	Classification SIZE	Classification FOCUS	Classification RES	Classification AGE	Classification STATUS	Academic Reputation SCORE	Academic Reputation RANK	Employer Reputation SCORE	Employer Reputation RANK	Faculty Student SCORE	Faculty Student RANK	Citations per Faculty SCORE	Citations per Faculty RANK	International Faculty SCORE	International Faculty RANK	International Students SCORE	International Students RANK	Overall SCORE
1	1	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	US	United States	M	CO	VH	5	B	100,0	5	100,0	4	100,0	12	100,0	6	100,0	45	91,4	105	100,0
2	5	University of Oxford	UK	United Kingdom	L	FC	VH	5	A	100,0	3	100,0	3	100,0	5	96,0	34	99,5	83	98,5	52	99,5
3=	2	Stanford University	US	United States	L	FC	VH	5	B	100,0	4	100,0	5	100,0	9	99,9	10	99,8	73	67,0	208	98,7
3=	7	University of Cambridge	UK	United Kingdom	L	FC	VH	5	A	100,0	2	100,0	2	100,0	10	92,1	48	100,0	57	97,7	64	98,7
5	3	Harvard University	US	United States	L	FC	VH	5	B	100,0	1	100,0	1	99,1	37	100,0	3	84,2	188	70,1	196	98,0
6	4	California Institute of Technology (Caltech)	US	United States	S	CO	VH	5	B	96,7	29	89,9	52	100,0	2	100,0	7	99,4	89	87,7	125	97,4
7	8	Imperial College London	UK	United Kingdom	L	FC	VH	5	A	98,4	22	99,8	9	99,8	27	88,1	64	100,0	47	100,0	10	97,3
8=	6	ETH Zurich - Swiss Federal Institute of Technology	CH	Switzerland	L	CO	VH	5	A	98,7	18	95,3	30	80,4	134	99,8	15	100,0	22	98,2	58	95,4
8=	10	UCL	UK	United Kingdom	XL	FC	VH	5	A	99,4	14	98,9	13	99,0	38	78,0	108	99,5	85	100,0	12	95,4
10	9	University of Chicago	US	United States	L	FC	VH	5	B	99,2	16	93,5	39	95,5	57	90,6	49	71,9	223	84,9	140	94,5
11	11	National University of Singapore (NUS)	SG	Singapore	XL	FC	VH	3	A	99,6	12	97,1	26	86,8	99	90,6	50	100,0	29	70,3	194	93,9
12	13	Nanyang Technological University, Singapore (NTU)	SG	Singapore	L	FC	VH	3	A	91,1	39	85,0	62	89,5	91	95,5	37	100,0	27	69,6	198	90,8

Рис. 1. Результаты рейтинга QS-2022 на официальном сайте консалтингового агентства Quacquarelli Symonds [7]

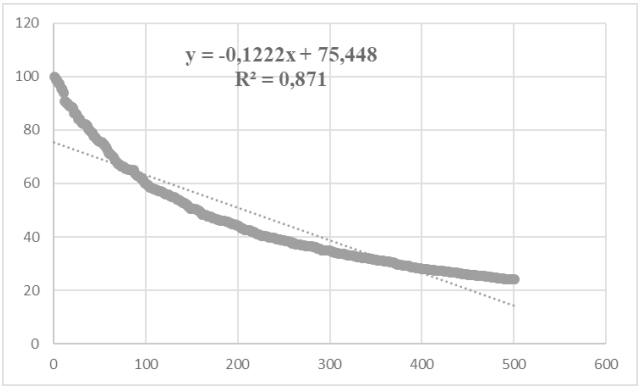


Рис. 2. Зависимость «Итоговая оценка – место в рейтинге» и соответствующее уравнение линейного тренда для топ-500 QS-2022 (получено авторами)

При переходе к полиномиальному тренду 2-го порядка (параболическому) коэффициент детерминации повышается до значения 0,98, при этом визуально отмечается лучшее соответствие тренда характеру шкалы рейтинга (рис. 3).

Однако расчеты, проведенные на основании полученного уравнения тренда, показывают, что с его помощью результирующая переменная, принимающая на рассматриваемом интервале позиций значения от 100,0 до 24,1 балла, может быть определена со значительными погрешностями. Так, например, для позиции 421 (X = 421) с итоговой оценкой 27,3 балла (У = 27,3) расчет по уравнению тренда дает результат:

$$Урасч.(421) = 0,0003*(421)^2 - 0,2911*421 + 89,605 = 20,2 \text{ балла.}$$

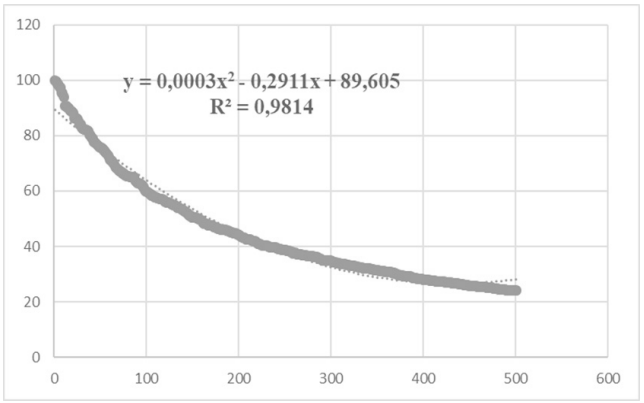


Рис. 3. Зависимость «Итоговая оценка – место в рейтинге» и соответствующее уравнение параболического тренда для топ-500 QS-2022 (получено авторами)

Абсолютными погрешность (Δабс.) при этом составит:

$$Δабс.(421) = Урасч. – У = 20,2–27,3 = 7,1 \text{ балла}$$

Соответствующая относительная погрешность (Еотн.) будет равна:

$$Еотн.(421) = (Δабс./У)*100\% = (7,1/27,3) = 25,9\%.$$

Наибольшая абсолютная погрешность возникает при расчете итоговой оценки для 1-й позиции (X = 1; У= 100):

У расч.(1) = 0,0003*(1)²–0,2911*1 + 89,605 =
= 89,3 балла;

Δабс.(1) = 89,3–100 = – 10,7 балла

Очевидно, относительная погрешность составляет 10,7%, такая точность расчетов неприемлема, кроме того, расчеты по параболическому тренду менее удобны, чем по линейному. В связи с этим представляется целесообразным определить уравнения шкалы на отдельных интервалах топ-500, например, по сотням рейтинга – возможно, для более коротких интервалов окажется возможной кусочно-линейная аппроксимация и ошибки расчетов будут меньшими. Порядок действий при этом аналогичен применявшемуся при работе с полной шкалой, т.е. для каждой сотни рейтинга с помощью Мастера диаграмм находится уравнение тренда (предпочтительно – линейного) и значение коэффициента детерминации. Далее последовательно по всем позициям сотни производится расчет значений результирующей переменной, а также соответствующих абсолютных и относительных погрешностей расчета. При этом приемлемыми значениями для коэффициента детерминации считаются 0,85 и более, а для относительной ошибки – 3% и менее. Пример кусочно-линейной аппроксимации шкалы для 3-й сотни рейтинга представлен на рис. 4, нумерация позиций по оси абсцисс на диаграмме – не сплошная по топ-500, а внутрисотенная, т.е. от 1(201) до 100(300). Результаты расчетов аппроксимирующих зависимостей приведены в таблице 1.

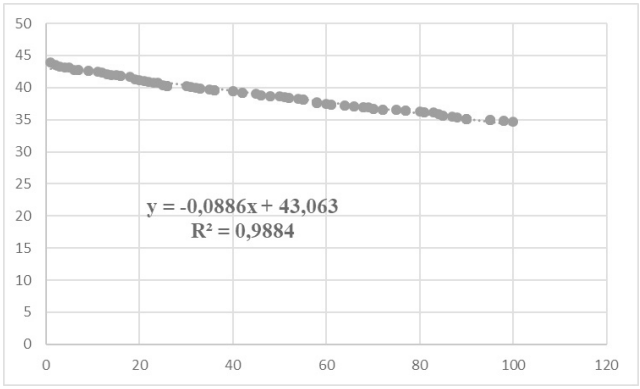


Рис. 4. Линейная аппроксимация зависимости «Итоговая оценка – место в рейтинге» для позиций 3-й сотни рейтинга (получено авторами)

Таблица 1. Уравнения трендов «итоговая оценка-место в рейтинге» на отдельных участках топ-500 рейтинга QS-2022 (получено авторами)

№ п/п	Места рейтинга	Уравнение тренда (У – итоговая оценка, баллы; Х – позиция в сотне/полусотне)	R2, отн.ед.*	макс., Баллы**	Емакс., %***
1	1–100 (1-я сотня)	У = –0,384*Х + 96,159	0,977	4,2	4,2
2	1–100 (1-я сотня)	У = 0,002*Х2–0,5916*Х + 99,723	0,995	2,1	2,3
3	1–50 (1-я сотня)	У = –0,481*Х + 98,655	0,975	2,1	2,3
4	51–100 (1-я сотня)	У = –0,288*Х + 73,874	0,963	1,9	2,5
5	101–200 (2-я сотня)	У = –0,160*Х + 59,124	0,988	1,2	2,5
6	201–300 (3-я сотня)	У = –0,089*Х + 43,063	0,988	0,9	2,1
7	301–400 (4-я сотня)	У = –0,064*Х +34,454	0,995	0,3	1,0
8	401–500 (5-я сотня)	У = –0,042*Х +28,053	0,998	0,1	0,5

* R^2 –коэффициент детерминации; Δмакс. и Емакс. – максимальные абсолютная и относительная погрешности аппроксимации соответственно

Табличные данные свидетельствуют, что на всех рассмотренных участках высокие значения коэффициента детерминации обеспечиваются при различных формах уравнения тренда. Однако линейный тренд для 1-й сотни рейтинга дает значения относительной погрешности аппроксимации (4,2%), превосходящие установленный максимум (строка 1). Угловой коэффициент тренда (–0,384) показывает, что на рассматриваемом участке при переходе на ближайшую нижнюю позицию итоговая оценка уменьшается в среднем на 0,4 балла. Данный коэффициент в терминах метрологии соответствует цене деления шкалы, разделяющей две соседние позиции. С учетом этого максимальной абсолютной погрешности в 4,2 балла соответствует максимальная ошибка определения места университета более чем на 10 позиций, что недопустимо много. Приемлемую величину погрешности обеспечивает параболический тренд (строка 2) – максимальной абсолютной погрешности 2,1 балла соответствует ошибка позиционирования примерно в 5 мест. Однако работать с линейными трен-

дами значительно удобнее, в связи с этим целесообразно разбить 1-ю сотню рейтинга на 2 равновеликих участка (полусотни) и подобрать для них соответствующие уравнения – строки 3 и 4. Можно видеть, что погрешность такой кусочно-линейной аппроксимации не хуже, чем для параболического тренда.

Для остальных сотен топ-500 линейные тренды обеспечивают приемлемую точность аппроксимации (строки 5–8). При этом при переходе в каждую последующую сотню уменьшаются угловой коэффициент линейного тренда, а также абсолютная и относительная погрешности. Так, в 5-й сотне при цене деления шкалы 0,042 балла и максимальной абсолютной погрешности 0,1 балла (строка 8) предельная ошибка позиционирования не превосходит 3 мест. Таким образом, исходная нелинейная шкала рейтинга может быть заменена кусочно-линейной аппроксимирующей зависимостью, состоящей из 6 участков: 1–50; 51–100; 101–200; 201–300; 301–400; 401–500. При этом двум первым участкам можно поставить в соответствие общий условный угловой коэффициент величиной 0,384 (см. строку 1 таблицы 1), являющийся средним арифметическим угловых коэффициентов 1-й и 2-й полусотен (0,481 и 0,288 – строки 3 и 4 таблицы 1).

2. Анализ метрологических характеристик полученной шкалы рейтинга. Рассмотрим основные соотношения для угловых коэффициентов аппроксимирующих зависимостей. Отмеченный выше эффект уменьшения коэффициентов при переходе к низшим сотням рейтинга имеет явно выраженный нелинейный характер – рис. 5.

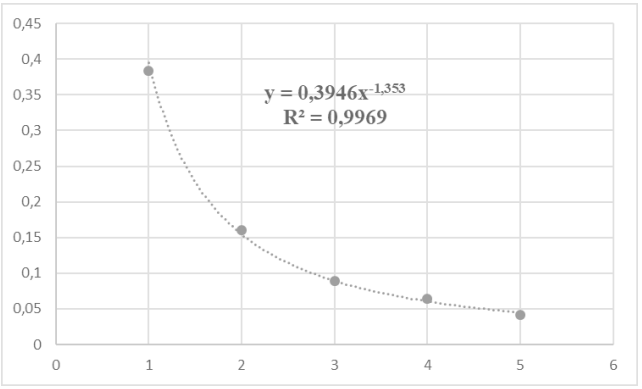


Рис. 5. Степенной тренд зависимости «угловой коэффициент уравнения шкалы – порядковый номер сотни рейтинга» (получено авторами)

Таблица 2. Анализ основных соотношений для угловых коэффициентов уравнения шкалы рейтинга

№ п/п	Показатель	Значения показателя				
1	Сотня рейтинга	1	2	3	4	5
2	Угловой коэффициент уравнения шкалы рейтинга	0,384	0,160	0,089	0,064	0,042
3	Отношение показателя строки 2 к показателю последующей сотни, отн. ед.	2,4	1,8	1,4	1,5	—
4	Расчетное значение углового коэффициента уравнения шкалы по уравнению степенного тренда	0,395	0,154	0,089	0,060	0,045
5	Абсолютная погрешность расчета углового коэффициента по уравнению степенного тренда	0,011	–0,006	0,0003	–0,004	0,003
6	Относительная погрешность расчета углового коэффициента по уравнению степенного тренда,%	2,8	–3,5	0,3	–5,5	6,5

Данная нелинейная зависимость хорошо описывается степенным трендом – коэффициент детерминации для которого практически равным единице – см. рис. 5. Ошибка расчетов по выбранному уравнению тренда не превышает 6,5% (таблица 2, строки 5, 6). На практике степенной характер тренда означает резкий рост цены деления шкалы при переходе в высшие сотни рейтинга. Так, если при переходе от 5-й к 4-й и от 4-й к 3-й сотням показатель возрастает в 1,4–1,5 раза, то на переходах от 3-й к 2-й и от 2-й к 1-й сотням отмечается рост в 1,8 и 2,4 раза соответственно – таблица 2, строка 3.

Величина, обратная угловому коэффициенту уравнения шкалы, представляет собой характеристику чувствительности положения в рейтинге к изменению итоговой оценки и показывает, на сколько позиций продвинется участник рейтинга при изменении итоговой оценки на 1 балл (таблица 3, строка 2). Можно видеть, что при равном увеличении оценки на 1 балл продвижение в 5-й сотне оказывается почти на порядок большим, чем в 1-й сотне (23,8 и 2,6 позиций соответственно – строки 2, 3). Однако при анализе данного эффекта необходимо учитывать, что оценки участников 1-й сотни значительно выше, поэтому прибавка в 1 балл будет для них менее существенной, чем для всех низших сотен, в особенности – чем для 5-й. Корректнее провести сравнение в относительных единицах, анализируя результаты приращений в сотнях не в 1 балл, а в равных долях от оценки общей условно-равной позиции. В качестве таковой может быть выбрана срединная позиция каждой сотни, т.е. 50, 150, 250, 350, 450. Соответствующие значения итоговых оценок QS-2022 приведены в строках 4 (в баллах) и 5 (в отношении к показателю 5-й сотни). Можно видеть, что величина итоговой оценки при перемещении из 5-й сотни в 1-ю возрастает в 2,9 раза (строка 5). Соответственно, для участников 1-й сотни прибав-

ка 1 балла к оценке будет стоить кратно меньших усилий, что подтверждает справедливость подхода к сравнению продвижений на основе условно-равных приращений. Примем в качестве базового 10%-е приращение к итоговой оценке срединной позиции – его значения для различных сотен приведены в строке 6. Соответствующие им значения продвижения в рейтинге, рассчитанные по характеристике чувствительности (строка 2) представлены в строках 7 (позиции) и 8 (в отношении к показателю 1-й сотни). Можно видеть, что при условно-равном приращении рейтинговой оценки продвижение в рейтинге оказывается для 5-й сотни троекратно большим, чем для 1-й сотни.

Таблица 3. Показатели чувствительности шкалы рейтинга к изменению его итоговой оценки (составлено авторами)

№ п/п	Показатель	Значения показателя				
1	Сотня рейтинга	1	2	3	4	5
2	Продвижение в рейтинге при увеличении итоговой оценки на 1 балл, позиций	2,6	6,3	11,2	15,6	23,8
3	То же самое, отн. ед.	1,0	2,4	4,3	6,0	9,2
4	Итоговая оценка средней позиции, баллы	75,6	50,4	38,6	31,3	25,9
5	То же самое, отн. ед.	2,9	1,9	1,5	1,2	1,0
6	Прирост показателя строки 4 на 10%, баллы	7,6	5,0	3,9	3,1	2,6
7	Продвижение в рейтинге при 10%-ном приросте итоговой оценки, позиций	19,7	31,8	43,2	48,8	61,6
8	То же самое, отн. ед.	1,0	1,6	2,2	2,5	3,1

На практике это означает, что 10%-е приращение итоговой оценки способно гарантированно перевести участника рейтинга со срединной позиции 5-й сотни (450) в 4-ю сотню, т.к. соответствующее продвижение в рейтинге (61,6 позиций) превышает 50. В 4-й сотне аналогичное приращение гарантирует переход в локальный топ-3 – с 350-й на 301–302 позиции. В 3-й и 2-й сотнях обеспечивает вхождение в локальные топ-10 и топ-20 (с 250 на 207 и со 150 на 118–119 позиции соответственно). В 1-й же сотне условно-равное приращение итоговой оценки позволяет продвинуться с 50-й на 30–31 позиции, не обеспечивая вхождения даже в топ-25. Отмеченные закономерности необходимо учитывать при оценке показателей динамики университетов в QS-рейтинге, т.е. анализ продвижения по позициям должен дополняться рассмотрением сопутствующего изменения итоговой рейтинговой оценки. При углубленном же подходе необходимо рассматривать также изменения составляющих итоговой рейтинговой оценки, особое внимание при этом должно уделяться академической репутации [Антонова, 1].

3. Практическое применение предлагаемого метрологического подхода. Полученные в настоящей работе результаты актуальны в аспекте продвижения российских университетов в международных рейтингах. Рассмотрим в качестве примера Новосибирский национальный исследовательский университет (НГУ) – абсолютный лидер среди университетов – участников известного «Проекта 5–100». В QS-рейтинге 2022 г. он занял место в верхней половине 3-й сотни (246), лучшие результаты показали лишь МГУ им. Ломоносова и СПбГУ (78 и 242 места) – университеты с особым статусом, не участвовавшие в проекте. НГУ включался в QS-рейтинг с первого года его самостоятельного существования (2010 г.), занимая в то время 375-ю позицию [Официальный сайт …, 5]. Продвижение в рейтинге на рассматриваемом временном интервале составило 129 позиций при среднегодовом приросте 11 позиций/год. В первом приближении результат представляется весьма впечатляющим, расчетные показатели динамики позволяют прогнозировать подъем во 2-ю сотню рейтинга в ближайшие 5 лет. Согласно полученным в работе результатам чувствительность шкалы рейтинга для 3-й сотни составляет 11,2 позиции/балл (таблица 3, строка 2). Т.е. стабильный ежегодный подъем на 11 позиций в 3-й сотне должен обеспечиваться ростом итоговой оценки на 1 балл в год. Итоговая рейтинговая оценка 2010 г. НГУ равнялась 30,9 балла согласно [Рейтинг мировых университетов…, 7], в рейтинге 2022 г. она выросла до 38,8 балла, среднегодовой прирост при этом составил 0,66 балла/год. Расчетное значение показателя оказывается в 1,5 раза меньше необходимого для обеспечения стабильного продвижения в требуемом темпе. Соответственно, сроки вхождения НГУ в топ-200 рейтинга должны быть откорректированы. Практика оценки итогов участия в международных рейтингах исключительно по динамике продвижения по позициям дала свои негативные результаты при реализации «Проекта 5–100». Так, многие участники проекта продвигались в QS-рейтинге даже активнее НГУ – таблица 4.

Высокие среднегодовые показатели продвижения (на 14–15 позиций/год – таблица 4, строка 4) создавали иллюзию близкой достижимости цели проекта. Однако ни один из перечисленных университетов не смог подняться выше 3-й сотни. Следует оговорить, что в таблице представлены лишь участники проекта, включавшиеся в рейтинг с первого года его самостоятельного существования (2010 г.), и именно этот рубеж выбран базовым годом для расчета показателей динамики. «Проект 5–100» реализовывался в 2013–2020 г.г.,

если в качестве отправной точки принять 2013 г., показатели окажутся даже выше табличных. При анализе динамики не учитывался нелинейный характер шкалы рейтинга, обеспечивающий значительное продвижение в нижних сотнях даже при небольшом росте итоговой оценки. Так, из табличных данных можно видеть, что стартовые позиции университетов в 2010 г. были низкими настолько, что даже не позволяли им претендовать на итоговые рейтинговые оценки (выставляются участникам 5-й сотни лишь с 2019 г.). Как отмечалось выше, заметного продвижения в 5-й и 4-й сотнях рейтинга можно добиться за счет незначительного увеличения итоговой оценки, однако уже в 3-й сотне задача существенно усложняется (таблица 3, строка 2). Как следствие, несмотря на значительную бюджетную поддержку (более 80 млрд руб.), за 8 лет реализации проекта ни один из его участников не приблизился к топ-100.

Таблица 4. Показатели динамики участия в QS-рейтинге российских университетов-участников «Проекта 5–100» (выборочно) – составлено авторами на основании данных источников [Официальный сайт …, 5; Рейтинг мировых университетов…, 7].

№ п/п	Показатель	Значение показателя для университетов*			
		ТГУ	НИУ ВШЭ	КФУ	УрФУ
1	Место в QS-2022	272	305	347	351
2	Место в QS-2013	401–425	450–500	500–550	500–550
3	Прирост на интервале 2010–2022, позиций	153	170	178	174
4	Среднегодовой прирост, позиций/год	13	14	15	15

*НИТГУ и НИУ ВШЭ – Национальные исследовательские университеты Томска и Высшая школа экономики; КФУ и УрФУ – Казанский и Уральский национальные исследовательские университеты

Для успешного продвижения университетов в ходе исполнения программы «Приоритет 2030» целесообразно применять следующий алгоритм:

– для конкретного университета определить реалистичный целевой показатель в виде желаемой позиции в рейтинге (с учетом текущего положения и его динамики за последние годы);
– по уравнению шкалы рейтинга (таблица 1) определить итоговую оценку, обеспечивающую выход на целевую позицию;
– оценить динамику итоговой оценки университета на временном интервале длиной более 7 лет (это необходимо для обеспечения приемлемой точности прогнозирования) и рассчитать с ее учетом рубеж достижения целевого показателя;
– наметить основные направления увеличения рейтинговой оценки, исходя из возможностей университета.

Рассмотрим в качестве примера НГУ с текущей позицией 246. Реалистичной задачей на краткосрочную перспективу представляется вхождение в локальный топ-25, т.е. выход на позицию 225 (25 внутри сотни). Рассчитаем по тренду уравнения шкалы для 3-й сотни (таблица 1) требуемое значение итоговой оценки:

$$У = –0{,}089*X + 43{,}063 = –0{,}089*25 + 43{,}063 = 40{,}8 \text{ балла}$$

Текущая оценка НГУ – 38,8 балла, требуемый прирост оценки – 2,0 балла или 5,2%. Ранее отмечалось, что среднегодовой прирост показателя для университета составляет 0,66 балла/год. С учетом этого реалистичным представляется достижение целевого показателя за 3 года. Далее необходимо проанализировать, какие составляющие итоговой оценки наиболее целесообразно использовать для обеспечения ее роста, исходя из текущих возможностей университета. Однако такой углубленный анализ является предметом самостоятельной работы.

Заключение. Предлагаемый в статье метрологический подход обеспечивает информационную базу процесса планирования продвижения университетов в международных рейтингах. При этом в отличие от традиционно применяемого анализа динамики занимаемых позиций предлагается учитывать также динамику рейтинговых оценок. Связь переменных «оценка-позиция» отражает аналитическое выражение уравнения шкалы рейтинга. Нелинейный характер шкалы создает в верхних сотнях рейтинга эффект резкого роста минимальных приращений оценки, обеспечивающих перемещение на вышестоящую позицию. Существенно упрощает работу со шкалой рейтинга ее кусочно-линейная аппроксимация на участках, соответствующих сотням позиций в составе топ-500. Предлагаемый авторами подход имеет реальные перспективы применения при реализации программы «Приоритет 2030». Во время работы над статьей (07.03.2022) компания «Quacquarelli Symonds» объявила о приостановлении взаимодействия с российскими университетами из-за событий на Украине. Однако предлагаемый авторами метрологический подход в силу своей универсальности может быть при работе с любыми другими рейтингами.

Литература

1. Антонова Н.Л., Сущенко А.Д. Академическая репутация университета как фактор лидерства на глобальном образовательном рынке. Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 144–152.

2. Бегунов А.А., Булгаков Е.И. Метрология в системе контроля. Пищевая индустрия. 2019. № 1 (39). С. 42–45.
3. Волокитина И.В., Протасьев В.В., Нуждин Г.А. Метрология в высшем образовании. инструмент для оценки эффективности. Справочник. Инженерный журнал с приложением. 2008. № 6 (135). С. 47–48.
4. Орлов В.В., Таточенко И.М., Таточенко А.Л. Статистический анализ состава участников топовых позиций мировых университетских рейтингов. Modern Science. 2022. № 1–2. С. 55–61.
5. Официальный сайт Университетского рейтинга консалтингового агентства «Quacquarelli Symonds» [электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.topuniversities.com/
6. Попова Д.И. Управление программой повышения конкурентоспособности российских университетов (Проект 5–100). Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. 2016. Т. 7. № 1 (23). С. 72–78.
7. Рейтинг мировых университетов QS2021. Размещено 10.06.2020 г. на портале «Интерфакс – Высшее образование в России» [электронный ресурс]. Режим доступа: https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4809/
8. Российские вузы в мировом рейтинге QS – 2021. Размещено 08.06.2021 на информационном портале «РИА-Новости» [электронный ресурс]. Режим доступа: https://na.ria.ru/20210608/qs-global-1735239149.html
9. Тараканов А.В., Таточенко А.Л., Лебедева М.А. Статистический анализ оценок университетов, занимающих высшие позиции в ведущих мировых рейтингах. Modern Science. 2022. № 1–2. С. 71–78.
10. Четыре российских вуза поднялись на небывалую высоту. Размещено 09.06.2021 на официальном сайте издания «Коммерсантъ» [электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.kommersant.ru/doc/4848887
11. Шайтура С.В. Метрология и ее разделы. В книге: Средства и методы выполнения измерений. Медведев Ю.Н., Замятин А.Ю., Шайтура С.В. Монография. Бургас, 2020. С. 5–17.
12. Шибанова Е.Ю., Платонова Д.П., Лисюткин М.А. Проект 5–100: динамика и паттерны развития университетов. Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 3 (115). С. 32–48.
13. 25 российских вузов – в рейтинге QS2020. Размещено 19.06.2019 на официальном сайте о высшем образовании в России для иностранных студентов «Study in Russia» [электронный ресурс]. Режим доступа: https://studyinrussia.ru/actual/news/25-rossiyskikh-vuzov-v-reytinge-qs-2020/
14. 32 российских вуза вошли в международный рейтинг QS2021. Размещено на официальном сайте Инновационного центра образования «Lancman School» [электронный ресурс]. Режим доступа: https://vuzyi.lancmanschool.ru/poleznyie-stati/
15. Lo, W.Y.W. (2011). Soft Power, University Rankings and Knowledge Production: Distinctions between Hegemony and Self-Determination in Higher Education. Comparative Education. Vol. 47, no. 2, pp. 209–222. DOI: 10.1080/03050068.2011.554092
16. Mussard M., James A.P. Engineering the global university rankings: gold standards, limitations and implications. IEEE Access. 2018. Т. 6. С. 6765–6776.
17. Rodionov D., Yaluner E., Kushneva O. Drag race 5–100–2020 national program. European Journal of Science and Theology. 2015. Т. 11. № 4. С. 199–212.
18. Rodionov D.G., Rudskaia I.A., Alexandrovna K.O. How key russian universities advance to become leaders of worldwide education: problem analysis and solving. World Applied Sciences Journal. 2014. Т. 31. № 6. С. 1082–1089.
19. Tatochenko A., Tatochenko I., Chernegov N., Poletaeva L. Analysis of the potential of Russian universities due the Project 5–100 implementation. В сборнике: E3S Web of Conferences. 14. Сер. “14th International Scientific and Practical Conference “State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021” 2021.

METROLOGICAL APPROACH TO THE DESCRIPTION OF THE RESULTS OF THE WORLD UNIVERSITY RANKINGS AS A TOOL FOR THE SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF THE “PRIORITY 2030” PROGRAM IN THE DOMESTIC HIGHER SCHOOL

Surai N.M., Tatochenko A.L., Mamaeva N.A., Polozhentseva I.V., Zyleva G.V.
Russian Economic University named after G.V. Plekhanov, Institute of Public Administration, Military Academy of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulev, Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow State University of Technology and Management named after K.G. Razumovsky (PKU)

The problem and the goal. The article analyzes and formulates the problems of promoting domestic universities in international rankings within the framework of the “Priority 2030” program, which is a continuation and development of the “5–100” project in Russian higher education. Among them, the problem of the lack of an adequate approach to assessing the results of the participation of Russian universities in the world’s leading rankings, in particular, in the QS–rating, stands out. This problem hindered the achievement of the project’s goals. The purpose of the article is to identify and substantiate the principles and methodology of developing a metrological approach to describing the results of the rating, ensuring their adequate quantitative assessment. A rating scale in the form of an analytical dependence “final score-position in the rating” can become an appropriate tool.

The methodology of the research consists of the analysis and generalization of the data of scientific research works on selected issues carried out by foreign and domestic scientists recognized by the scientific community, as well as the reporting documentation of the consulting agency “Quacquarelli Symonds” on the results of the QS rating.

Results. Using methodological approaches of statistics, econometrics and metrology, it is shown that for the QS rating, the initial nonlinear equation of the scale with a high degree of accuracy is represented by a piecewise linear approximating dependence on the first five hundred positions. This dependence makes it possible to calculate the increment of the final score, which provides access to the target position in the rating. As a result, the equation of the scale allows for a more objective assessment of the results achieved by universities, as well as the prospects for their advancement in the ranking.

Conclusion. The metrological approach proposed in the article provides an information base for the process of planning the promotion of universities in international rankings. At the same time, in contrast to the traditionally applied analysis of the dynamics of occupied positions, it is also proposed to take into account the dynamics of rating ratings. The relationship of the "score-position" variables reflects the analytical expression of the rating scale equation. The non-linear nature of the scale creates in the top hundreds of the rating the effect of a sharp increase in the minimum increments of the assessment, ensuring a move to a higher position. The piecewise linear approximation of the rating scale in sections corresponding to hundreds of positions in the top 500 significantly simplifies the work with the rating scale. The approach proposed by the authors has real prospects for application in the implementation of the Priority 2030 program. While the authors were working on the article (07.03.2022), «Quacquarelli Symonds» announced the suspension of cooperation with Russian universities due to the events in Ukraine. However, the metrological approach proposed by the authors, due to its universality, can be used when working with any other ratings.

Keywords*:* Priority 2030 program, 5–100 project, international university rating, metrological approach, final rating assessment, rating scale equation, piecewise linear approximation.

References

1. Antonova N.L., Sushchenko A.D. THE Academic reputation of the university as a factor of leadership in the global educational market. Higher education in Russia. 2020. Vol. 29. No. 6. pp. 144–152.
2. Begunov A.A., Bulgakov E.I. Metrology in the control system. Food industry. 2019. No. 1 (39). pp. 42–45.
3. Volokitina I.V., Protasyev V.V., Nuzhdin G.A. Metrology in higher education. A tool for evaluating effectiveness. Guide. Engineering magazine with an appendix. 2008. No. 6 (135). pp. 47–48.
4. Orlov V.V., Tatochenko I.M., Tatochenko A.L. Statistical analysis of the composition of participants in the top positions of the world university rankings. Modern Science. 2022. No. 1–2. pp. 55–61.
5. Official website of the University rating of the consulting agency "Quacquarelli Symonds" [electronic resource]. Access mode: https://www.topuniversities.com/
6. Popova D.I. Management of the program for improving the competitiveness of russian universities (PROJECT 5–100). Scientific papers of the Northwestern Institute of Management of the RANEPA. 2016. Vol. 7. No. 1 (23). pp. 72–78.
7. Ranking of world universities QS2021. Posted on 10.06.2020 on the portal "Interfax – Higher Education in Russia" [electronic resource]. Access mode: https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4809/
8. Russian universities in the QS – 2021 world ranking. Posted on 08.06.2021 on the information portal "RIA-Novosti" [electronic resource]. Access mode: https://na.ria.ru/20210608/qs-global-1735239149.html
9. Tarakanov A.V., Tatochenko A.L., Lebedeva M.A. Statistical analysis of the assessments of universities occupying the highest positions in the leading world rankings. Modern Science. 2022. No. 1–2. pp. 71–78.
10. Four Russian universities have risen to an unprecedented height. Posted on 06/09/2021 on the official website of the Kommersant publication [electronic resource]. Access mode: https://www.kommersant.ru/doc/4848887
11. Shaitura S.V. Metrology and its sections. In the book: Means and methods of performing measurements. Medvedev Yu.N., Zamyatin A. Yu., Shaitura S.V. Monograph. Burgas, 2020. pp. 5–17.
12. Shibanova E. Yu., Platonova D.P., Lisyutkin M.A. Project 5–100: dynamics and patterns of university development. University management: Practice and analysis. 2018. vol. 22. No. 3 (115). pp. 32–48.
13. 25 Russian universities are in the QS2020 ranking. Posted on 06/19/2019 on the official website about higher education in Russia for foreign students "Study in Russia" [electronic resource]. Access mode: https://studyinrussia.ru/actual/news/25-rossiyskikh-vuzov-v-reytinge-qs-2020/
14. 32 Russian universities were included in the international QS2021 rating. Posted on the official website of the Innovation Center of Education "Lancman School" [electronic resource]. Access mode: https://vuzyi.lancmanschool.ru/poleznyie-stati/
15. Lo, W.Y.W. (2011). Soft Power, University Rankings and Knowledge Production: Distinctions between Hegemony and Self-Determination in Higher Education. Comparative Education. Vol. 47, no. 2, pp. 209–222. DOI: 10.1080/03050068.2011.554092
16. Mussard M., James A.P. Engineering the global university rankings: gold standards, limitations and implications. IEEE Access. 2018. T. 6. C. 6765–6776.
17. Rodionov D., Yaluner E., Kushneva O. DRAG RACE5–100–2020 NATIONAL PROGRAM. European Journal of Science and Theology. 2015. T. 11. № 4. C. 199–212.
18. Rodionov D.G., Rudskaia I.A., Alexandrovna K.O. How key russian universities advance to become leaders of worldwide education: problem analysis and solving. World Applied Sciences Journal. 2014. T. 31. № 6. C. 1082–1089.
19. Tatochenko A., Tatochenko I., Chernegov N., Poletaeva L. Analysis of the potential of Russian universities due the Project 5–100 implementation. В сборнике: E3S Web of Conferences. 14. Сер. "14th International Scientific and Practical Conference "State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021" 2021.

Педагогические аспекты взаимодействия педагогов и исполнителей при обучении искусству пекинской оперы

Лу Чжаосин,
Степень магистра в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена
E-mail: weipeiyaopo11@bk.ru

Пекинская опера (京剧) – одна из важных частей традиционного китайского искусства. Обучение мастерству пекинской оперы представляет собой сложный процесс, выходящий далеко за рамки оперного вокала и включающий в себя приобретение навыков боевых искусств, хореографических, акробатических и других навыков. В данной статье делается попытка проанализировать роль исполнителей и учителей в пекинской опере, а также рассмотреть процесс обучения этому виду искусства в современном Китае, а именно после образования Китайской народной республики, так как основной массив литературы не раскрывает данный процесс в современности. Методы, использованные в работе, включают исторический анализ, а также контент-анализ литературных источников и интервью профессиональных исполнительниц столичной оперы. Благодаря анализу литературных источников и интервью, удалось не только проанализировать исторический контекст развития пекинской оперы, восстановить процесс обучения учащихся, но и проследить возможные сценарии начала их карьерного пути.

Ключевые слова: обучение в Китае, пекинская опера, музыкальное образование, Китай, музыка.

Введение: цель, методы и обзор литературы

Пекинская опера – один из самых узнаваемых видов искусства, берущих начало в Китае. Обучению этому виду искусства имело несколько ступеней развития. Цель данной статьи – проанализировать главные составляющие обучения пекинской опере в современности. Для этого будет рассмотрено понятие пекинской оперы, исторический контекст, а также развитие самого процесса обучения. Методы, которые были использованы для написания данной статьи, представляют собой контент- и исторический анализ литературы, а также анализ интервью исполнительниц пекинской оперы, находящихся в открытом доступе. Литература по теме, которая была использована для написания работы, делится на несколько типов: исследования на тему определения, раскрытия понятия пекинской оперы и описывающая исторический контекст, на данные темы было проведено множество исследований именитых авторов, в работе были использованы наиболее новые литературные произведения. При этом, работ, написанных на тему обучения пекинской опере крайне мало, особенно ограничен круг работ, посвященных исследованию процесса последних пятидесяти лет. В связи с этим, автор надеется дополнить объем работ по теме обучения пекинской опере в Китае анализом данного процесса за последние 50 лет.

Данная работа во многом написана с опорой на интервью, двух профессиональных актрис и исполнительниц Пекинской оперы, которые были взяты Джоном Д. Митчеллом, Дональдом Чангом и Роджером Ю, и акцент в которых был сделан на методы обучения пекинской опере и собственному взгляду исполнительниц на ее стиль.

Определение Пекинской оперы

Пекинская опера – это исконно китайская форма искусства, которая сопровождается тщательно продуманными костюмами, гримом, жестикуляцией и акробатическими сценическими движениями, уникальным музыкальным стилем. Пекинская опера представляет собой слияние стилизованных моделей одежды, макияжа, действия, постановки, текста и музыки (как инструментальной, так и вокальной). Каждый из этих параметров является частью многовековой системы. Пекинская опера (京剧) – один из более чем трехсот видов традиционной китайской оперы и, вероятно, самый известный. Четыре типа китайской оперы в настоящее время внесены в «Репрезентативный список нематериального культурного наследия человечества ЮНЕСКО» (учреждение

Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры). Пекинская опера была добавлена в этот список в 2010 году [1, с. 1]. Среди наиболее известных видов китайской оперы также выделяют Куньцюй （昆曲）и Юэфу (乐府), эти южные типы опер, внесенные в «Репрезентативный список нематериального культурного наследия ЮНЕСКО» на ряду с пекинской оперой, используют некоторые звуковые и визуальные характеристики, которые параллельны или напоминают пекинскую оперу. Четвертый вид оперы, внесенный в указанный список – Тибетская опера (藏戏).

Несмотря на то, что молодое поколение китайцев часто не проявляет особого интереса к пекинской опере и опере в целом, они высоко ценят ее как художественную, исторически значимую, репрезентативную форму искусства.

Исторический контекст и развитие Пекинской оперы

Пекинская опера традиционно предполагает, что ее участники должны быть одеты в костюмы, напоминающие одежду времен династии Мин (1368–1644), хотя современные постановки, созданные с 1912 года и позднее, когда закончилось имперское правление, могут предполагать и использование современной одежды. Большая часть постановок пекинской оперы датируется имперскими временами и включает персонажей из китайской истории, легенд и мифов. Книга о пекинской опере, написанная и опубликованная в 1970 годах Колином Маккерасом, включает в себя разные периоды развития феномена и содержит более 1220 произведений [5, с. 15]. Постановки пекинской оперы часто состоят из известных сцен, взятых из нескольких разных литературных произведений, а не иллюстрирующих один повествовательный сюжет. Пекинская опера представляет собой смесь региональных оперных жанров, существовавших в Китае на протяжении нескольких веков.

Пьесы и устные рассказы, дополняемые музыкальным сопровождением, исполнялись в китайских деревнях, поселках и городах на протяжении веков, привлекая в основном неграмотную аудиторию из низшего сословия, при этом исполнители, как правило, также происходили из низшего класса и часто подвергались стигматизации [6, с. 36]. Многие начали свое обучение в детстве, иногда будучи отвергнутыми своими семьями, пережив годы лишений. В долгой истории китайской оперы конец восемнадцатого века был особенно значительным, когда члены императорской семьи начали проявлять большой интерес к этой форме искусства. Один из самых важных деятелей династии Цин (1644–1911), император Цяньлун (годы правления 1736–1796), начал заказывать оперные представления для императорского двора [6, с. 37]. 1790 год стал переломным в истории пекинской оперы. Чтобы отпраздновать восьмидесятилетие императора Цяньлуна, несколько оперных трупп прибыли из провинции Аньхой, чтобы выступить в Пекине. Представление имело большой успех, после чего пекинская опера стала привлекать меценатов и зрителей в столице и приобрело черты, которые со временем отличали «столичную оперу» от других жанров. В девятнадцатом веке популярность пекинской оперы росла быстрыми темпами, и важные семьи ее исполнителей передавали свое искусство и техники последующим поколениям. На знаменитой картине Шэнь Ронгпу, написанной во второй половине 19 века, изображены тринадцать известных оперных актеров, картина иллюстрирует типичные костюмы для героев пекинской оперы, а также демонстрирует, что актеры могли изображать на сцене как мужчин, так и женщин. В последние десятилетия девятнадцатого века вдовствующая императрица Цыси (1835–1908) была одной из наиболее запомнившихся правительниц, внесших вклад в развитие традиционного китайского искусства, так как она активно поддерживала пекинскую оперу, построила специальные дворцовые оперные театры. В 20 веке пекинская опера стала своего рода национальным китайским театром, который ассоциировали с этим видом искусства как внутри, так и за пределами страны. При этом, на самом деле в начале двадцатого века он нечасто исполнялся за пределами Пекина [4, с. 31]. Пекинская опера продолжала привлекать внимание в течение десятилетий между окончанием имперского правления в 1912 году и основанием Китайской Народной Республики 1 октября 1949 года. Некоторые актеры пекинской оперы стали особенно известными благодаря исполнению женских ролей на сцене в этот период. Из них самым известным был Мэй Ланьфан (1894–1961), который выступал по всему миру и вдохновил нескольких современных кинорежиссеров на то, чтобы снять и выпустить в прокат его биографию. Например, фильм 2009 года Чэня Кайгэ. К концу его поездки в 1935 году в Россию, Германию и Америку его работы вызвали восхищение у наиболее известных лиц западного театра, в том числе у Константина Станиславского и Бертольта Брехта [2, с. 171]. В двадцатом веке мужчины, изображающие женские роли на сцене, понемногу уступили место актрисам-женщинам. В настоящее время в некоторых спектаклях наблюдается обратная ситуация – исполнительницы женского пола играют мужские роли, что делает традицию переодевания в одежду другого пола в пекинской опере полноценной.

Политика Культурной революции (около 1966–1976 гг.) предполагала трансформацию пекинской оперы в строго ограниченное число утвержденных «образцовых пьес», несущих соответствующие политические идеи. Наконец, в период, начинающийся с введения «политики реформ и открытости» (примерно с 1978 г.) и по настоящее время пекинская опера возвращает свое прежнее величие, исполняются самые разнообразные постановки (как традиционные, так и современные), а оперные труппы, театры и учебные заведения получили некоторую официальную государственную поддержку. Китай-

цы, живущие за границей, распространяют традиции исполнения пекинской оперы, а некоторые современные организации, такие как, например, Институт Конфуция, продолжают поддерживать гастроли китайской оперы по всему миру.

Развитие процесса обучения пекинской опере

Основным учреждением, осуществляющим подготовку исполнителей пекинской оперы, а также другой китайской оперы, является Национальная академия китайского театрального искусства (中国戏曲学院) –государственный университет в районе Фэнтай в Пекине, предлагающий программы бакалавриата и магистратуры по китайской опере. В Национальной академии китайского театрального искусства имеется департамент Пекинской оперы (京剧系). Также существуют и другие академии, в которых студенты могут обучаться мастерству пекинской оперы. Важно отметить, что хотя пекинская опера и называется оперой, она сочетает в себе вокал, танцевальные движения, акробатику, а даже навыки боевых искусств [3]. Зачастую процесс обучения начинается с малых лет.

Что касается обучения пекинской опере на стадии начальной и средней школы, система изменилась в пользу баланса академических занятий и обучения опере только во ближе к 1970 годам. В ответе на вопрос интервьюера, заданного профессиональной исполнительнице пекинской оперы в 1974 году, она отметила, что в тот момент детям в академиях начали преподавать школьную программу по вечерам, до этого учащиеся проводили дни и ночи за обучением пекинской опере, все, что они узнавали, касалось происходящего на сцене. Ближе к концу 20 века, однако, как власти КНР, так и Тайваня, где пекинская опера довольно распространена, поставили условие, что все студенты должны получать в том числе и классическое образование, поэтому половина времени в академиях стало посвящаться академическим занятиям. В этом были как преимущества, так и недостатки. Время, отводимое на обучение многим навыкам пекинской оперы, сократилось в два раза. Тем не менее, студенты получали более разностороннюю подготовку.

Процесс обучения пекинской опере в академиях, особенно начиная с 20 века, не является распространенной темой для исследований, однако основываясь на нескольких интервью, можно попытаться восстановить его.

Помимо получения необходимых навыков, в обязанности учащихся входит «забота о своем голосе», в это понятие вкладывается отказ от алкогольных напитков, правильный сон, соблюдение здорового образа жизни. Опишем один из вариантов утренних занятий в академии до того, как в программу обучения были включены академические занятия. Утренние упражнения начинались на заднем дворе школы, когда, стоя лицом к стене, дети репетировали реплики громким голосом. Далее они переходили к отработке сальто, прыжков и других акробатических трюков. Затем они принимались за выучивание текстов в формате «учитель говорит строчку – учащиеся повторяют». Все, что выучивалось за один день, должно было сохраниться в памяти. Некоторое время спустя другие учителя приходили в класс и играли на различных музыкальных инструментах, чтобы аккомпанировать пению студентов, после чего дети могли пойти на обед, который длился около двух часов. После этого наступало время для репетиции выступлений на сцене, затем учащиеся, как правило, возвращались к акробатике и занимались ей до ужина. После ужина и почти до полуночи дети репетировали выступления на сцене. Если верить исполнительницам пекинской оперы, интервью которых находятся в открытом доступе, каждый день был регламентирован и состоял примерно из такого расписания, которое описано выше. Согласно мнениям профессионалов, которые добились успеха в пекинской опере, такие суровые обстоятельства были необходимы для обучения [3, с. 185]. За примерно 30 лет обучение пекинской опере вряд ли претерпевало сильные изменения, за исключением добавления к расписанию академических предметов и возращения практики частных занятий вплоть до 2021 года, когда частное образование было фактически запрещено.

В течение первого года в академии, после того как студенты заканчивают начальную подготовку, они начинают играть в спектаклях второстепенные роли, например, горничных, охранников, обслуживающий персонал. Это позволяет им победить страхи и знать, как находиться на сцене. Учителя наблюдают за выступлениями и понимают, для каких ролей подходят ученики. Если учащийся показывает себя хорошо, начинается подготовка к ведущим ролям. Если нет, к второстепенным. Если учителя решают, что ученик не должен выступать на сцене вообще, его готовят на музыканта, чтобы он все еще мог принимать непосредственное участие в выступлении [3, с. 186].

Заключение

Пекинская опера представляет собой не только оперный вокал, этот феномен включает в себя хореографию, акробатические трюки, навыки боевых искусств. Более того, нередко исполнители используют на сцене оружие: копья, алебарды и мечи. Мужчины переодеваются в женщин, а женщины в мужчин. Все это является довольно специфическими практиками для современного театра. Обучение этому процессу, конечно, представляет собой небыстрый и нелегкий процесс, ради которого в какое-то время обучающиеся жертвовали академическими занятиями, при этом не имея гарантий, что они будут отобраны для игры на сцене.

Литература

1. Representative list of the intangible cultural heritage of humanity // United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2010.

2. Banu G., Wiswell E.L., Gibson J.V. Mei Lanfang: A case against and a model for the occidental stage // Asian Theatre Journal. 1986. Vol. 3. № . 2. C. 153–178.
3. Chang D., Mitchell J.D., Yeu R. How the Chinese Actor Trains: Interviews with Two Peking Opera Performers // Educational Theatre Journal. 1974. Vol. 26. № . 2. C. 183–191.
4. Mackerras C. Peking Opera before the twentieth century // Comparative Drama. 1994. Vol. 28. № . 1. C. 19–42.
5. Mackerras C. The Rise of the Peking Opera, 1770–1870: Social Aspects of the Theatre in Manchu China / Oxford University Press. Oxford, 1972. 316 c.
6. Silverberg A. A Brief Introduction to Beijing Opera. // Education About Asia: Online Archives. 2012. Vol. 17. C. 35–38.

PEDAGOGICAL ASPECTS OF INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND PERFORMERS IN TEACHING THE ART OF PEKING OPERA

Lu Zhaoxing
The Herzen State Pedagogical University of Russia in St. Petersburg

Beijing opera, also known as Peking opera (京剧) is one of the most important parts of traditional Chinese art. Beijing opera training is a complex process that goes far beyond opera vocals and includes the acquisition of martial, choreography, acrobatic and other skills. This article attempts to analyze the role of performers and teachers in Peking opera, as well as to consider the process of teaching this type of art in modern China, namely after the proclamation of the People's Republic of China, since the main body of literature does not cover this process in modern times. The methods used in the work include historical analysis, as well as content analysis of literature on the topic and interviews with professional performers of the Beijing opera. Analyzing the literature and interviews enabled the further analysis of the historical context of the development of Peking Opera, restoring the educational process, moreover, tracing possible scenarios for the beginning of student's career path.

Keywords: education in China, Peking Opera, Beijing opera, music education, China, music.

References

1. Representative list of the intangible cultural heritage of humanity // United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2010.
2. Banu G., Wiswell E.L., Gibson J.V. Mei Lanfang: A case against and a model for the occidental stage // Asian Theatre Journal. 1986. Vol. 3. № . 2. C. 153–178.
3. Chang D., Mitchell J.D., Yeu R. How the Chinese Actor Trains: Interviews with Two Peking Opera Performers // Educational Theatre Journal. 1974. Vol. 26. № . 2. C. 183–191.
4. Mackerras C. Peking Opera before the twentieth century // Comparative Drama. 1994. Vol. 28. № . 1. C. 19–42.
5. Mackerras C. The Rise of the Peking Opera, 1770–1870: Social Aspects of the Theatre in Manchu China / Oxford University Press. Oxford, 1972. 316 c.
6. Silverberg A. A Brief Introduction to Beijing Opera. // Education About Asia: Online Archives. 2012. Vol. 17. C. 35–38.

Методы внедрения этнокультурных педагогических идей в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений

Магомедова Зулейха Магомедовна,
к.п.н., профессор кафедры педагогики и технологии дошкольного и дополнительного образования, Дагестанский государственный педагогический университет
E-mail: Zina676450@bk.ru

Сложившиеся в России кардинальные социально-экономические и социо-культурные перемены усилили интерес к глубинным историческим корням народа, к вопросам развития национальной школы, к возрождению национальной культуры в целом.
В обществе стремительно появляются различные нововведения, в частности и в системе образования, которая строится на основе демократии и гуманизма, так как в регионах России, в том числе и в Дагестане, происходит духовное возрождение исторического и национально-культурного наследия. Благодаря таким преобразованиям, личность становится самодостаточной, интегрированной в культуру окружающего мира.
Современность требует внедрять в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений этнокультурные педагогические идеи, которые помогают личности творчески развиваться. Теоретическое и практическое решение этой задачи невозможно осуществлять без всестороннего изучения идей и опыта воспитания в народной педагогике и возможностей ее использования в современной образовательно-воспитательной системе

Ключевые слова: воспитание, народная педагогика, традиции и обычаи воспитания, методы воспитания на традициях народной педагогики.

В народной педагогике Дагестана распространены специальные методы нравственного воспитания личности. К ним относятся приветствия, обращения, благопожелания, клятвы, проклятия, завещания. Оперируя этими методами, люди наглядно проявляют степень своей воспитанности, степень готовности к выполнению общественного долга. Они являются стандартами общения, обслуживают все сферы взаимодействия людей, выполняют необходимую в обществе коммуникативную функцию.[2]

Человек, по мнению народа, с малых лет должен знать, к кому, когда и как следует обратиться. Поэтому рекомендуется с раннего возраста целенаправленно учить детей различным формам обращения. Например, лезгины, обращаясь к старшим мужского пола, называют их словами «халу», «ими», «дайи» (дядя), «буба» (отец, дедушка); к женщинам – «хала», «эме» (тетя), «бажи», «де» (мать, бабушка)

С возрастом человека обязывают знать не только формы обращения к старшим, но и формы обращения к ровесникам и младшим. К девочкам старшие обращаются со словами: «Я руш» (девочка), «Я хтул» (внучка); к мальчикам: «Я хва», «Я хтул» (сынок, внук). Мужчины и женщины примерно одинакового возраста обращаются друг к другу со словами: «Я стха» (брат); «Я вах» (сестра). Интерес представляют формы обращения у лакцев: «Ивзрав, бутта уссу» (Здравствуй, брат моего отца), «Бивзрав, ниттилссу» (Здравствуй, сестра моей матери). Такие обращения ярко свидетельствуют о том, насколько дорожат мудрые лакцы человеческими отношениями. Называя чужую женщину сестрой своей матери, а мужчину братом своего отца, люди дают как бы клятву в том, что они отнесутся к обращаемому как к родному человеку, как к отцу и матери, как к сестре и брату [4].

Большое значение придает народ обращению к гостю, кунаку. Обращение «кунак» традиционно скрепляет отношения между гостем и хозяином, помогает соблюдению нравственных правил дружелюбия, взаимопонимания, взаимопомощи, взаимовыручки. Старшие в семье с раннего детства учат детей формам обращения к гостям, прививают им чувство уважения к ним. Вследствие такой заботы, кунак деда становится кунаком отца, сына, внука, правнука, создавая прочные связи поколений [1].

Особое значение придает народ патриотическим обращениям ко всему народу. К таким обращениям прибегают в самых крайних, решающих случаях. Памятны в народе обращение народно-

го поэта Дагестана Сулеймана Стальского к первым колхозникам, обращение старейшин Дагестана, прозвучавшее в суровом для родины 1942 году. Воспитательная значимость патриотических обращений очень высока. Умелое применение их в практике воспитания позволяет объединить юное поколение и воодушевить его на мирные подвиги [7].

В день наречения ребенка, например, гости на торжестве берут новорожденного младенца на руки и говорят: «Расти, джигит! Расти выше гор. Пусть твой характер будет крепче наших скал. Расти чистым, как родник. Будь похожим на того, чьим именем тебя нарекли!» Другой продолжает: «Пусть тебе будет суждено стать братом семи братьев и пяти сестер!» Третий желает новорожденному – будущему джигиту – красивой невесты и красивого коня. Четвертый желает новорожденному и его родителям здоровья и всех благ жизни.

Подобными пожеланиями пользуются почти все народности Дагестана. Так, например, «у кумыков принято, когда соседи приходят с поздравлением по случаю рождения ребенка, говорить о мальчике: «Пусть будет старшим братом пяти – шести младших братьев», о девочке: «Пусть будет старшей сестрой пяти – шести сестер» [6].

Такие благопожелания являются как бы своеобразными общественными задачами, обязывающими родителей воспитать ребенка в соответствии с наилучшими традициями родного народа, они по-своему напоминают о педагогической целесообразности многодетства в семье.

Особые благопожелания произносят на свадьбах. В них дается моральная оценка родителям за безупречный труд в воспитании своих детей, выдвигаются очередные педагогические задачи молодоженам, без решения которых, по мнению народа, немыслима совместная семейная жизнь. Таковы, например, благопожелания невесте, произносимые на лезгинской свадьбе: «Пусть привыкнешь к дому, как пчела», «Поздравляем с новым домом, дорогая невеста. Все это служит как бы напоминанием общественной значимости вновь сформировавшейся семейной ячейки, положительно действует на молодоженов и на присутствующих, настраивает людей особым образом.

Иные благопожелания рекомендуются в народе при посещении родственников покойного. Например, при расставании с семьей покойного горцы желают: «Да будут у вас только дни радости и счастья!», «Да прибавятся вам и вашему роду годы жизни, которые не сумел прожить ваш отец (мать)!», «Да прибавится вам здоровье!», «Да будет порог ваш освещен добрыми вестями!», «Да сбудутся все ваши надежды!» Такие благопожелания облегчают горе людей, обнадеживают предвестием скорой радости [2].

Подавляющее большинство пожеланий у народов Дагестана адресовано труженику. В даргинской песне «Заза-Бике» отражены некоторые благопожелания, адресованные труженикам в зависимости от их профессий. При встрече с землепашцем герой песни Заза-Бике желает ему одно: «Устали не знают пусть пегие твои быки! И пусть будут у тебя ячменя полны мешки»; при встрече с чабаном другое: «Будь счастлив ты – будь владельцем баранты!». Таково же пожелание чабану и в кумыкской «Песне об Эльдаруше»: «Ассалам алейкум, отец Кочкакай, Чтобы от каждой овцы тебе сотня ягнят!» [8]

Приветствуя человека, строящего дом, у лезгин принято говорить: «Доброе утро… Пусть прибавятся силы. Пусть в новом доме всегда будут свадьбы!». Тем, кто убирает урожай, желают изобилия: «Добрый день. Да прибавятся силы. Да будет у вас всегда обильный урожай!» Аналогичные пожелания высказывают все народы Дагестана.

. В благопожеланиях отражаются горячие стремления видеть молодое поколение трудолюбивым, знающим, умелым. Народные благопожелания отличаются особой торжественностью, конкретностью и серьезностью намерений. Произносимые с теплотой и доброжелательностью, но и не без доли назидания, пожелания глубоко врезаются в память присутствующих, в том числе и детей. Поэтому психологическое воздействие благопожеланий столь неотразимо и прочно, как напутствие на всю их жизнь.

Народу известны разные благопожелания, произносимые людьми при встрече и расставании. При встрече в пути следует сказать: «Да будет путь счастливым для нас обоих!» При расставании желают: «Спокойной ночи. Пусть сон сладок будет!» А если расставание предполагается длительное или же связанное с ответственным поручением, то значение пожелания становится более весомым.

Большое влияние на формирование у детей и молодёжи позитивного отношения к культурному наследию своего народа, доброжелательного восприятия соседних и других народов, уважения к старшему поколению имело включение в учебно-воспитательный процесс школ, колледжей и ряда университетов учебной дисциплины «Культура и традиции народов Дагестана». Во многих учебных заведениях Дагестана ведется большая целенаправленная работа по воспитанию на положительных народных традициях. Так, все детские сады, школы имеют мини-музеи краеведческого направления, проводят встречи с ветеранами, участниками защиты Родины, знакомятся с лучшими наролными традициями [3].

Большая работа в этом направлении ведется и среди студенческой молодёжи. Так, в Дагестанском государственном педагогическом университете нами открыт Музей народной педагогики Магомедовой З.М, функционирует на общественных началах Научно-исследовательский институт семьи и семейного воспитания, много лет активно работает Студенческая кафедра этнопедагогики. [4]

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что народные традиции воспитания в виде си-

стематизированных и ранее не использованных общественно-политических, трудовых, познавательных, художественно-эстетических, организаторских, спортивно-оздоровительных коллективных дел, праздников, игр как средств нравственного воспитания детей и молодёжи, обладают большим потенциалом, который требует более полного их использования в формировании разносторонне развитой личности.

Для осуществления этой задачи необходима консолидированное взаимодействие школы, семьи, общественности, которое включает: подготовку педагогического и ученического коллективов родителей и общественников к эффективному использованию традиций в нравственном воспитании; проектирование и планирование совместной деятельности; организацию практической совместной деятельности взрослых и детей на основе традиций; педагогический анализ совместной деятельности.

Нами реализована попытка обобщения имеющегося теоретического материала по вопросам народных традиций, прогрессивных народных средств, форм и методов разностороннего и целостного воспитания, воспитательных возможностей в нравственном формировании младших школьников.

Предложенные формы и средства использования народных традиций в работе с детьми и молодёжью, прошедшие опытно-экспериментальную проверку, могут использоваться в воспитательной работе всех видов учебных заведений.

Литература

1. Абакарова Р.М. Адат как нравственный принцип в системе этнокультуры // Мир на Северном Кавказе через образование и культуру. Симпозиум 1. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1996.
2. Измайлова А.Э. Тематический анализ клуьтуры детства: общая характеристика и перспективы применения. // Человек. Культура. Образование. – 2019. – № 3. – С. 50–61.
3. Магомедова З.М., Магомедов М.Г. Музей этнической педагогики как форма внеклассной работы /Гуманизация инновационного образования в современных условиях: перспективы и достижения. Махачкала, 2018, С. 476.
4. Магомедова З.М. Студенческая кафедра этнопедагогики как форма приобщения студентов к педагогической культуре народа. /Интернет-журнал «Мир науки». 2016, Т. 4 № 2, С. 27.
5. Мирзоев Ш.А. Народная педагогика Дагестана: Содержание, форма и методы воспитания. – Махачкала,1986
6. Пасынков Л. Быт и игры кавказских народов // Северо-Кавказский край. – 1925. – № 10. – С. 15–17.
7. Хашаева О. Х. –М. Законы вольных обществ Дагестана XVII–XIX. Махачкала, 1965.
8. Якубов З.Я. Использование этнопедагогики в воспитательной работе школы. – Махачкала, 2000.

METHODS FOR INTRODUCING ETHNOCULTURAL PEDAGOGICAL IDEAS INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Magomedova Z.M.
Dagestan State Pedagogical University

The cardinal socio-economic and socio-cultural changes that have developed in Russia have increased interest in the deep historical roots of the people, in the development of the national school, and in the revival of national culture as a whole.

Various innovations are rapidly appearing in society, in particular in the education system, which is built on the basis of democracy and humanism, as in the regions of Russia, including Dagestan, there is a spiritual revival of historical and national cultural heritage. Thanks to such transformations, the personality becomes self-sufficient, integrated into the culture of the surrounding world.

Modernity requires the introduction of ethno-cultural pedagogical ideas into the educational process of educational institutions, which help the individual to develop creatively. The theoretical and practical solution of this problem cannot be carried out without a comprehensive study of the ideas and experience of education in folk pedagogy and the possibilities of its use in the modern educational system

Keywords: education, folk pedagogy, traditions and customs of education, methods of education based on the traditions of folk pedagogy.

References

1. Abakarova R.M. Adat as a moral principle in the system of ethnoculture // Peace in the North Caucasus through education and culture. Symposium 1. – Pyatigorsk: Publishing House of PGLU, 1996.
2. Izmailova A.E. Thematic analysis of childhood education: general characteristics and prospects of application. // Person. Culture. Education. – 2019. – No. 3. – pp.50–61.
3. Magomedova Z.M., Magomedov M.G. Museum of Ethnic pedagogy as a form of extracurricular work /Humanization of innovative education in modern conditions: prospects and achievements. Makhachkala, 2018, p. 476.
4. Magomedova Z.M. Student Department of Ethnopedagogy as a form of introducing students to the pedagogical culture of the people. /Online magazine “World of Science”. 2016, Vol.4 No.2, P. 27.
5. Mirzoev Sh.A. Folk pedagogy of Dagestan: Content, form and methods of education. – Makhachkala, 1986
6. Pasynkov L. Life and games of the Caucasian peoples // North Caucasus Region. – 1925. – No. 10. – pp. 15–17.
7. Khashaeva O. H. –M. Laws of free societies of Dagestan XVII–XIX. Makhachkala, 1965.
8. Yakubov Z. Ya. The use of ethnopedagogy in the educational work of the school. – Makhachkala, 2000.

Организация управления учебно-методической деятельностью вуза в аспекте повышения качества образования

Павлова Эржена Тугденовна,
кандидат химических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой неорганической и органической химии, Бурятский государственный университет имени Д. Банзарова
E-mail: erzhen@mai.ru

Одним из базовых условий модернизации образования является обеспечение комплексной оценки качества образования на всех уровнях. От качества предоставляемого образования напрямую зависит эффективность работы и востребованность вуза. Одним из основных факторов повышения качества образовательной деятельности вуза является учебно-методическая работа преподавателя, которая выступает в качестве важнейшего средства повышения профессионализма и мастерства профессорско-преподавательского состава вуза, что в свою очередь оказывает существенное влияние на повышение качества и эффективности осуществляемого образовательного процесса. Статья посвящена разработке основ организации учебно-методической работы преподавателя вуза на примере федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» с учетом модернизации высшего образования, которая в свою очередь требует формирования высокого уровня образованности, компетентности и развития профессиональных способностей специалистов. Предложена модель организации методической службы университета, направленная на создание в вузе условия для повышения качества учебно-методической деятельности преподавателя, при этом работа методической службы как целостной системы должна проходить непрерывно, систематично и последовательно и должна быть направлена на обучение преподавателя. Планирование учебно-методической работы в вузе должно учитывать профессиональные затруднения коллектива, обсуждение актуальных проблем современного образования, введение ФГОС нового поколения, апробация новых учебно-методических комплексов дисциплин.

Ключевые слова: качество образования, преподаватель, учебно-методическая деятельность, модернизация образования.

Учебно-методическая работа (УМР) преподавателя всегда остается предметом пристального внимания из-за своего особого места в системе образования: она выступает в качестве важнейшего средства и мастерства профессорско-преподавательского состава (ППС) вуза, что в свою очередь оказывает существенное влияние на повышение качества и эффективности осуществляемого образовательного процесса.

Обеспечение комплексности оценки качества образования на всех уровнях, в том числе и на уровне государственных и негосударственных учреждений высшего образования, является одним из базовых условий модернизации российского образования [1].

Анализ определений качества образования, данных в современной литературе, приводит к выводу, что под качеством образования подразумевают даже не столько качество процесса обучения и воспитания, сколько результат этого процесса [2], и важнейший компонент в обеспечении качества образовательной деятельности – это преподаватель. Основой достижения профессионализма преподавателя вуза является его учебно-методическая работа. Поэтому без понимания сущности, структуры и содержания учебно-методической деятельности преподавателя нельзя говорить о повышение уровня педагогического мастерства [3–8].

От качества учебно-методической деятельности преподавателя вуза зависит качество методического обеспечения реализуемых в вузе образовательных программ, поэтому в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» (ФГБОУ ВО БГУ) систематически проводится мониторинг УМР преподавателей, который включает в себя мониторинг компетентности и уровня квалификации педагогических работников университета. Проводимое при этом анкетирование преподавателей по вопросам реализации основных направлений учебно-методической деятельности преподавателя позволяет решать проблемы, связанные с организацией УМР в вузе, и определять степень удовлетворенности преподавателей и позитивные элементы, способствующие дальнейшему росту их профессионализма.

Результаты анкетирования, проведенного в 2021 году показали, что главными факторами, стимулирующими преподавателей к участию в учебно-методической работе вуза являются: интерес к работе (86%), пример и влияние коллег

(71%), организация УМР (65%), возрастающая доля ответственности при выполнении заданий (52%). Среди факторов, способствующих эффективной УМР преподаватели выделили: связь с федеральными учебно-методическими объединениями, ведущими вузами страны, открытые занятия; самообразование; повышение квалификации; наличие научной и методической литературы; квалификация руководства вуза/факультета; наличие наглядных материалов; консультативная помощь учебно-методического управления, учебно-методического совета; наличие свободного времени. К факторам, *препятствующим* эффективной УМР преподаватели отнесли: слабое материальное обеспечение за творческую инициативность; ограниченные средства на приобретение передовой методической литературы; собственная инерция, а также ограниченность ресурсов, стесненные жизненные обстоятельства.

Из форм повышения квалификации наиболее приемлемыми отмечены постоянно действующие методические семинары; стажировка в других учебных и иных заведениях, включая научную; выделение времени для индивидуальной творческой работы; участие в работе учебно-методического объединения; изучение новой литературы, участие в конференциях. Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что преподаватели тяготеют к публичным формам повышения квалификации, когда есть возможность общения с коллегами не только своего вуза.

Среди видов деятельности преподавателя вуза опрошенные наиболее важными выделяют научную; учебно-методическую; воспитательную и профориентационную. при этом отмечают, что активная научная деятельность всегда является неотъемлемой составляющей работы преподавателя, как и привлечение магистрантов и аспирантов к совместным научным разработкам на базе университета.

В ходе опроса выявлены основные причины профессионального «самовыгорания» преподавателей: снижение самооценки (как следствие, такие “сгоревшие” работники чувствуют беспомощность и апатию, что со временем может перейти в агрессию и отчаяние, смену места работы); одиночество (люди, страдающие от эмоционального сгорания, не в состоянии установить нормальный контакт ни с обучающимися, ни с другими педагогами и администрацией, даже любой совет будет восприниматься в “штыки”, не говоря уже о замечаниях в адрес их педагогической деятельности); эмоциональное истощение, соматизация (усталость, апатия и депрессия, сопровождающие эмоциональное сгорание, приводят к серьёзным физическим недомоганиям).

Загруженность работой, неудовлетворённость качеством деятельности могут привести к эмоциональным срывам, которые влияют не только на здоровье преподавателя, но и здоровье окружающих. Поэтому в задачи организации поддержки деятельности преподавателей входит создание максимально комфортных оптимальных и достаточных условий в БГУ.

В условиях информатизации общества меняются приоритеты высшего образования, обновляется содержание, виды и формы деятельности преподавателя, включая учебно-методическую работу, в которой первостепенное значение приобретает технологическая компетентность, которая интегрирует такие профессиональные качества научно-педагогического работника как знание психолого-педагогических закономерностей обучения, воспитания и развития личности; задача образовательной подготовки с индивидуальными особенностями студентов, их профессиональными интересами и образовательными запросами; умение проектировать учебно-воспитательный процесс, предвидеть результаты учебно-познавательной деятельности студентов; опыт планирования, организации и проведения учебных занятий разных типов и форм; способность к педагогическому самоанализу.

Результативность УМР во многом зависит от характера ее организации в вузе, четкого осознания основной цели, задач и направленности этой работы, качества подготовки ППС и мотивации его деятельности. Роль УМР значительно возросла в современных условиях в связи с внедрением ФГОС 3++ и необходимостью рационально и оперативно использовать новые методики, приемы и формы обучения и воспитания.

Направления УМР в БГУ, выбранные нами в качестве основных, представлены на рис. 1 [9].

Каждое направление может быть кратко охарактеризовано следующим образом:

1) Разработка, планирование и реализация учебного процесса, в том числе, учебно-методических комплексов дисциплин образовательных программ реализуемых направлений подготовки, специальностей в соответствии с требованиями качества, предъявляемыми ФГОС, работодателями, Рособрнадзором, достижениями современной науки и практики предполагает активное включение всех преподавателей в создание и актуализацию локальных нормативно-правовых актов вуза, регламентирующих учебный процесс; деятельность по учебно-методическому обеспечению дисциплин; работа над созданием дидактического материала, отвечающего требованиям ФГОС.

2) Подбор и применение технологий обучения, частных методик преподавания учебных дисциплин, методик организации различных видов учебных занятий, направленных на формирование профессионально значимых качеств выпускников предполагает разработку и внедрение методик, ориентированных на совершенствование профессиональной компетентности выпускников; реализацию образовательных проектов, направленных на решение методических проблем, активное использование современных педагогических технологий с проведением мониторинга для установления наличия позитивных изменений в качестве обучения обучающихся и т.д.



Рис. 1. Основные направления учебно-методической работы в Бурятском государственном университете имени Доржи Банзарова [9]

3) Изучение различных форм учебного процесса, традиционных и инновационных методик преподавания и управления учебным процессом в системе высшего образования предполагает сложность и многогранность образовательной ситуации, требующей от педагога внутреннего обновления, готовности к творческому развитию, решению воспитательно-образовательных задач.

4) Внедрение новых технологий и форм обучения, анализ их эффективности, оценка качества подготовки студентов и управления учебным процессом основано на мониторинге, оценке и анализе результатов образовательной деятельности, предполагает внедрение в практику учебно-методической работы педагогической диагностики.

5) Изучение, обобщение и распространение положительного опыта учебно-методической работы подразделений и отдельных сотрудников вуза рассматривается как выявление эффективных подходов к организации образовательной деятельности обучающихся для распространения и заимствования другими педагогами, проведение мастер-классов, предполагающих поиск и презентацию новых методов, приемов, средств обучения, апробированных в образовательном учреждении, отслеживание динамики профессионального роста преподавателей; определение степени подготовленности преподавателей к педагогической инновационной деятельности.

В целях реализации основных направлений УМР преподавателя нами разработана структурно-функциональная модель организации методической службы вуза, представляющая собой систему элементов, помогающая наглядно представить исследуемый процесс [9] (рис. 2).

Важной особенностью любого процесса является его процессуальность, т.е. возможность осуществления пошаговой реализации. Предложенная модель организации методической службы ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» направлена на обеспечение модернизации педагогической и учебно-методической деятельности преподавателей в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и повышение качества учебно-методической деятельности преподавателя и включает в себя следующие этапы: *целевой, мотивационно-ориентировочный, содержательный, организационно-методический и рефлексивно-результативный*.

Начальным этапом приведенной модели является *целевой этап*, который включает в себя цель, задачи, принципы, теоретико-методологические подходы и диагностику уровня учебно-методической работы преподавателей вуза.

Основой нашей модели является цель – обеспечение модернизации педагогической и учебно-методической деятельности преподавателей в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. Целевой компонент модели сформирован с учетом нормативных документов: Федерального Закона «Об образовании», ФГОС 3++, стратегии развития образования в России до 2025 г.

Цель определила поставку задач:

1) Формирование единого образовательного пространства с учебно-методическим сопровождением учебного процесса во всех структурных подразделениях вуза.
2) Актуализация нормативно-правовой базы вуза, регламентирующей учебно-методическую деятельность преподавателей.
3) Разработка и обновление (по требованиям вводимых новых ФГОС ВО) программно-методической документации, актуальных учебных материалов по направлениям и специальностям подготовки, реализуемым в вузе.
4) Повышение педагогического мастерства преподавателей через внутренние и внешние резервы.

5) Изучение и распространение инновационного опыта.

6) Совершенствование форм и методов организации учебно-методического процесса в вузе.



Рис. 2. Модель организации методической службы вуза, направленной на повышение качества учебно-методической деятельности [9]

Обновление структуры и функций методической службы БГУ, построение модели организации методической службы вуза, направленной на повышение эффективности учебно-методической деятельности преподавателя, требует учета ряда теоретико-методологических подходов: *системного*, *личностно-ориентированного*, *интегративного*, *процессного*, *компетентностного*.

Системный подход к организации и управлению учебно-методической работой связан с представлением о системе качества как о совокупности взаимосвязанных процессов, вносящих вклад в результативность и эффективность образовательного учреждения при достижении ее целей; предполагающий соблюдение единства цели, задач, средств, содержания, форм, методов учебно-методической работы и мониторинга ее результатов и эффективности.

Личностно-ориентированный подход предполагает создание условий для творческого и профессионального роста и самоактуализации преподавателя с учетом его личностных особенностей, интересов, способностей и факторов мотивации и т.д.

Интегративный подход заключается в интеграции сотрудничества с общеобразовательными организациями, организациями дополнительного, высшего профессионального образования, научными учреждениями и т.д.

Процессный подход, при котором для каждого осуществляемого преподавателями процесса должны быть обеспечены основные характеристики: входы и выходы (результаты) процесса четко обозначаются и измеряются; определяются потребители каждого процесса, идентифицируются их требования и изучается их удовлетворенность результатами процесса (деятельности); устанавливается их взаимодействие с другими процессами (педагогической практикой, воспитательной работой и т.д.), устанавливаются полномочия, права и ответственность за управление процессом и т.д.

Во всех осуществляемых процессах есть составляющие: планирование, осуществление, проверка, действие. Особое внимание при этом уделяется документированию процессов в форме положений, программ, планов, аналитических справок, отчетов и т.д., в которых представляются результаты диагностических измерений.

Компетентностный подход, при осуществлении которого деятельность компетентного педагогического коллектива характеризуется следующими параметрами: проектирование целеобразования, логики и дозирования учебных дисциплин, различных видов практики; диагностика этапов реализации учебного процесса; определение инструментальности всех этапов и видов деятельности в рамках образовательного процесса; корректионные мероприятия по результатам образовательной деятельности. Это подход, акцентирующий внимание на результате образования, где в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность будущего специалиста (педагога) действовать в различных ситуациях.

Предложенная модель построена на основе требований, вытекающих из следующих *принципов*:

1. *принцип проблемности*, предполагающий организацию работы временных объединений, решающих определенные учебно-методические проблемы, которые устанавливаются по каждому

направлению учебно-методической работы исходя из особенностей конкретного образовательного учреждения;

2. *принцип индивидуализации* содержания учебно-методической работы, позволяющий раскрыть знание индивидуальных особенностей преподавателя, уровня его профессиональной подготовки, что позволит более точно и конкретно определить содержание, пути и средства осознания необходимой ему помощи;

3. *принцип коллективности* форм учебно-методической работы является условием и одновременно показателем эффективности ее организации;

4. *принцип перспективности* учебно-методической работы связанный с видением перспективы и возможных путей совершенствования качества образовательной деятельности, выстроенной на основе самоанализа;

5. *принцип конкретности и актуальности содержания учебно-методической работы* обусловливает рациональность использования времени и руководителей, и преподавателей;

6. *принцип преемственности*, обеспечивающий эффективность всех компонентов системы методической работы: целеполагания, ресурсов и условий обеспечения методического процесса, его содержания, организационных форм, контроля и диагностичности процесса и результатов, регулирования и коррекции;

7. *принцип научности*, опирающийся на рекомендации педагогической и психологической науки.

Мотивационно-ориентировочный этап предполагает осознанную деятельность по учебно-методической деятельности. С этой целью организуется мотивированное отношение преподавателя к данному процессу. Вопрос мотивации не ослабевает не только для молодых преподавателей, но и для преподавателей, имеющих большой стаж работы. Это связано с проблемой профессионального выгорания, когда снижается уровень самооценки, появляется негативное отношение к своей профессии, сознательное ограничение своих возможностей. В целом для всех категорий преподавателей, независимо от пола и возраста, вопрос мотивации, часто формирование устойчивой мотивации, остаётся актуальным.

Для формирования устойчивой мотивации преподавателя вуза по повышению качества учебно-методической деятельности необходимо:

1) вовлечение преподавателей в процесс обсуждения и выбора показателей и их балльного эквивалента для проведения комплексной оценки профессиональной деятельности;
2) организация благоприятного микроклимата на кафедре, факультете, способствующего продуктивной профессиональной деятельности;
3) материально-техническая оснащенность учебных аудиторий, кабинетов и лабораторий, кафедр, библиотек, дополнительных помещений профессиональной деятельности преподавателя;
4) организация методической, педагогической помощи.

Следующим этапом является ***содержательный этап***, который является важным компонентом педагогического процесса. **Содержательный компонент модели направлен на освоение преподавателями актуальных** проблем современного высшего образования, переход на новые ФГОС ВО; освоение новых педагогических технологий; разработку и внедрение новых учебно-методических комплексов (УМК) дисциплин, программ информатизации; апробацию методик, технологий, УМК на практике, постановке экспериментов; способствует внедрению новых методик и технологий в практику преподавания, обмену опытом с коллегами в ходе проведения открытых занятий, мастер-классов, практических семинаров, круглых столов.

Следующим компонентом модели является ***организационно-методический этап***, который включает в себя выбор форм учебно-методической деятельности преподавателя.

Учебно-методическая работа достаточно подвижна в содержании, которое постоянно обновляется в зависимости от изменений системы образования, но она сравнительно устойчива в организационных формах, которые при планировании учебно-методической работы отбираются с учетом их возможности решать основные образовательные задачи и реализовывать содержание выбранных направлений. В качестве основных форм организации методической работы выступают коллективные (корпоративные, групповые) и индивидуальные формы, которые предполагают организацию самообразования преподавателей. Теория и практика психологии утверждает, что развитие личностных качеств, наиболее эффективные изменения в психике человека происходят не в индивидуальной деятельности, а в групповом взаимодействии. Следовательно, задача университета организовать групповые формы обучения, обеспечивающие совместно-разделенную деятельность участников. Обязательным условием повышения квалификации преподавателя вуза на рабочем месте является взаимодействие с коллегами, сотрудничество при выполнении совместных проектов. При этом изменяется не столько вид деятельности преподавателя, сколько способ ее организации.

Основными формами организации корпоративной работы являются: работа в командах переменного состава, в группах по профилю, в парах, индивидуально, фронтально. В ходе работы над методической темой преподаватели вуза включаются в процесс разработки конкретного продукта (пакета разнообразных учебно-методических материалов, составления учебно-методического комплекса, разработки оценочных средств). Разработанный продукт апробируется в практической деятельности, затем полученные результаты обсуждаются и вносятся необходимые коррективы.

Для подготовки преподавателей вуза должны быть организованы обучающие практические семинары, педагогический лекторий, круглые столы, тематические семинары, тренинги. Для экспертизы разработанных продуктов в университете должен быть создан экспертный совет. На наш взгляд, корпоративное обучение является эффективным, поскольку проходит в рамках обсуждения и решения педагогических проблем, необходимых для развития университета и организации дальнейшей инновационной деятельности. Преподаватели вуза получают возможность свободно высказывать свою точку зрения, предлагать варианты решения педагогических проблем, обсуждать их с коллегами в поисках рационального решения.

Средствами самообразования преподавателя высшей школы являются: нормативные документы, акты; презентации; литература по проблеме; раздаточные материалы (анкеты, тесты, карта личностного роста); сайты; курсы; СМИ. Применение данных средств будет способствовать успешной реализации содержания методической службы БГУ, направленной на саморазвитие и самообразование преподавателя.

Не так давно появился новый подход к оценке и планированию деятельности преподавателя – *портфолио*, имеющий хороший потенциал для поддержки и сопровождения современных образовательных инициатив, определения профессиональных целей и направлений профессионального развития преподавателя. Составление педагогического портфолио позволяет преподавателю вуза проанализировать и представить значимые профессиональные и личностные результаты своей работы, обеспечить мониторинг профессионального роста. Чем богаче и разнообразнее портфолио, тем больше шансов у преподавателя участвовать в различных конкурсах, программах и получать большее стимулирование труда.

Завершающим этапом в представленной модели является ***рефлексивно-результативный этап***. На этом этапе преподаватели вуза учатся анализировать (рефлексировать) и оценивать собственную деятельность по УМР, сопоставляя ее результаты с поставленными основными и частными задачами. Данный этап включает в себя: повышение качества обучения; наличие интереса у преподавателя к осуществлению инновационной деятельности; владение спектром педагогических технологий; рост числа мероприятий, способствующих повышению своей квалификации; результативное участие в профессиональных конкурсах; рост числа преподавателей-участников экспертиз, имеющих благодарности, награды в профессиональной деятельности; количество преподавателей, транслирующих свой опыт на открытых мероприятиях; применение в практике преподавания информационно-коммуникационных технологий и удовлетворенность преподавателем своей профессиональной деятельностью.

Разработанная модель организации методической службы университета, направленной на повышение качества учебно-методической деятельности преподавателя, предполагает решение следующих основных задач:

– изучение и распространение передового педагогического опыта;
– оказание систематически действенной помощи преподавателям в улучшении организации обучения и воспитания обучающихся;
– проведение диагностических и экспертных процедур для объективного анализа результатов деятельности преподавателей, объективной оценки эффективности управления УМР для последующего выбора оптимальной её структуры;
– обеспечение воспитательно-образовательного процесса актуальным учебно-методическим материалом;
– координация действий организаторов воспитательно-образовательного процесса, направленных на его оптимизацию и интенсификацию;
– совершенствование методической и методологической культуры, т.е. компетентности преподавателей;
– содействие развитию творческой инициативы, методической и исследовательской активности преподавателей;
– обеспечение методической поддержки инновационной деятельности преподавателей, направленной на творческий поиск эффективных способов реализации образовательных стандартов;
– обеспечение информационной и экспертной поддержки поисковой деятельности преподавателей, направленной на их профессиональный рост, на становление преподавателя-исследователя.

Внедрение модели, влияющей на повышение качества учебно-методической деятельности преподавателя, возможно при создании комплекса необходимых условий, к которым мы отнесли:

– работа методической службы как целостной системы должна быть направлена на обучение преподавателя и проходить непрерывно, систематично и последовательно;
– работа методической службы должна планироваться с учетом профессиональных затруднений коллектива, обсуждения актуальных проблем современного образования, введения ФГОС нового поколения, апробации новых учебно-методических комплексов дисциплин;
– преподаватель должен быть заинтересован в своем профессиональном развитии и мотивирован на самообразование;
– результаты учебно-методической деятельности преподавателя должны способствовать развитию системы поощрений инициативы преподавателя;
– преподавателю для повышения мастерства преподавателя, приобретения уверенности в своих силах, повышения качества преподавания своего предмета, а вместе с этим и каче-

ства знаний обучающихся необходимо участвовать в конкурсах педагогических достижений;
– использование различных технических средств должно быть непременным условием работы, т.е. преподаватели должны грамотно работать в ЭИОС вуза.

Литература

1. Щипачева Н.В. Качество образования в системе высшей школы: социологический аспект// Автореферат на соиск. … канд. соц. наук, Екатеринбург, 2005 г.
2. Пугач В.Н. Качество образования: приглашение к размышлению: Монография / В.Н. Пугач, К.А. Кирсанов, Н.К. Алимова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2012. С. 26–27.
3. Городецкая Е.Я., Трубникова Э.И. Системный подход к организации и управлению самостоятельной работой студентов // Вестник Дальневосточного регионального учебно-методического центра. – Владивосток: Издательство ДВГТУ. – 2004. – С. 44–51.
4. Кодесь Л.Г. Система внутривузовского контроля качества образования в Приморской государственной сельскохозяйственной академии // Вестник Дальневосточного регионального учебно-методического центра. – Владивосток: Издательство ДВГТУ. – 2004. – С. 54–65.
5. Осин А.Я., Садова Н.Г., Анцупов С.Н. Организация и содержание методической работы в медицинском вузе: Учебное пособие / Под. ред. Ю.В. Каминского – Владивосток, 2004. – 102 с.
6. Кононова О.В. Информационное и учебно-методическое обеспечение образовательных программ // Вестник Дальневосточного регионального учебно-методического центра. – Владивосток: Издательство ДВГТУ. – 2004. – С. 59–65
7. Турмов Г.П., Белоусов А.А. Организация и методическое обеспечение учебного процесса в вузах ДФО // Вестник Дальневосточного регионального учебно-методического центра. – Владивосток: Издательство ДВГТУ. – 2004. – С. 83–97.
8. Фомичёва И.Г. Теоретико-методические основания структуризации педагогического знания // Педагогика – 2001. – № 9. – С. 11–19.
9. Павлова Э.Т. Учебно-методическая деятельность преподавателя как фактор повышения качества образования в вузе: дисс. … магистра педагогики/ Павлова Эржена Тугденовна. – Улан-Удэ, 2021. – 89 с.

ORGANIZATION OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY IN THE ASPECT OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION

Pavlova E.T.
Banzarov Buryat State University

One of the basic conditions for the modernization of education is to provide a comprehensive assessment of the quality of education at all levels. The efficiency and demand of the university directly depends on the quality of the education provided. One of the main factors in improving the quality of the educational activities of the university is the educational and methodological work of the teacher, which acts as the most important means of improving the professionalism and skill of the teaching staff of the university, which in turn has a significant impact on improving the efficiency and quality of the educational process. The article is devoted to the development of the foundations for the organization of educational and methodological work of a university teacher on the example of the federal state budgetary educational institution of higher education "Dorzhi Banzarov Buryat State University" taking into account the modernization of higher education, which in turn requires the formation of a high level of education, competence and development of professional abilities of specialists. A model for organizing the methodological service of the university is proposed, aimed at creating conditions at the university for improving the quality of the teaching and methodological activities of the teacher, while the work of the methodological service as an integral system should be continuous, systematic and consistent and should be aimed at teacher training. The planning of educational and methodological work at the university should take into account the professional difficulties of the team, the discussion of topical problems of modern education, the introduction of a new generation of the Federal State Educational Standards, and the testing of new educational and methodological complexes of disciplines.

Keyword: quality of education, teacher, educational and methodological activities, modernization of education.

References

1. Shchipacheva NV The quality of education in the system of higher education: sociological aspect //Abstract on the competition. … cand. social Sciences, Yekaterinburg, 2005.
2. Pugach V.N. The quality of education: an invitation to reflection: Monograph / V.N. Pugach, K.A. Kirsanov, N.K. Alimova. – M .: Publishing and Trade Corporation «Dashkov and Co», 2012. S. 26–27.
3. Gorodetskaya E. Ya., Trubnikova E.I. A systematic approach to the organization and management of independent work of students // Bulletin of the Far Eastern Regional Educational and Methodological Center. – Vladivostok: Publishing House of the FESTU. – 2004. – P. 44–51.
4. Kodes L.G. The system of intra-university quality control of education in the Primorsky State Agricultural Academy // Bulletin of the Far Eastern regional Educational and Methodological Center. – Vladivostok: DVSTU Publishing House. – 2004. – pp. 54–65.
5. Osin A. Ya., Sadova N.G., Antsupov S.N. Organization and content of methodological work in a medical university: Textbook / Pod. ed. Yu.V. Kaminsky – Vladivostok, 2004. – 102 p.
6. Kononova O.V. Information and educational and methodological support of educational programs // Bulletin of the Far Eastern Regional Educational and Methodological Center. – Vladivostok: Publishing House of the FESTU. – 2004. – S. 59–65.
7. Turmov G.P., Belousov A.A. Organization and methodological support of the educational process in the universities of the Far Eastern Federal District // Bulletin of the Far Eastern Regional Educational and Methodological Center. – Vladivostok: Publishing house of the FESTU. – 2004. – S.83–97.
8. Fomicheva I.G. Theoretical and methodological foundations for the structuring of pedagogical knowledge // Pedagogy – 2001. – No. 9. – P. 11–19.
9. Pavlova E.T. Educational and methodical activity of the teacher as a factor of improving the quality of education in the university: diss. … Master of Pedagogy/ Pavlova Erzhena Tugdenovna. – Ulan-Ude, 2021. – 89 p.

Формирование функциональной читательской грамотности у обучающихся английскому языку в условиях дистанционного образования

Прошина Идея Ивановна,
доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики, ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга»
E-mail: ideya_ryzhkova@mail.ru

Башун Екатерина Витальевна,
магистрант, ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга»
E-mail: bashunkate@gmail.com

Данная статья посвящена формированию функциональной читательской грамотности у обучающихся английскому языку в условиях дистанционного образования необходимой для достижения иноязычной коммуникативной компетенции. Авторы предлагают для рассмотрения примеры заданий по работе с текстом, направленные на определение основных идей и деталей, различение фактов и мнений, формулировке выводов, определении намерения автора, его позиции и предвзятости, подведении итогов, синтезирование различной текстовой информации для новых задач, таких как учебные проекты, устные презентации и письменные задания.

Ключевые слова: функциональная грамотность, функциональная читательская грамотность, задания для формирования функциональной читательской грамотности, обучающиеся английскому языку.

С целью развития навыков и умений осмысленно читать, продуцировать тексты разных типов (информационного и прикладного характера, литературные тексты); извлекать информацию из разных источников; находить и критически оценивать информацию из СМИ и Интернета; пользоваться источниками и ссылаться на них; читать таблицы, диаграммы, схемы, условные обозначения и применять их при подготовке собственных текстов; реализовывать разные стратегии чтения при работе с текстом, мы провели эксперимент по формированию функциональной читательской грамотности обучающихся английскому языку.

Констатирующий эксперимент был направлен на выявление уровня функциональной читательской грамотности обучающихся английскому языку 14–15 лет.

Экспериментальной базой исследования стала онлайн-школа «English Tochka». В исследовании принимали участие 16 детей (13 девочек и 3 мальчика) в возрасте 14–15 лет. Поскольку занятия проводились в онлайн-школе география проживания обучающихся была обширной: Москва, Санкт-Петербург, Курск, Нижний Новгород, Новосибирск. Исследование проводилось с марта 2021 года по март 2022 года. В начале эксперимента все обучающиеся учились в 8 классе, в настоящее время оканчивают 9 класс. Успеваемость обучающихся в школе «хорошо» и «отлично».

Мы проверяли уровень функциональной читательской грамотности у обучающихся английскому языку по следующим критериям: поиск, понимание, оценка и отражение информации. Онлайн-тест PISA «Загадочные Галапагоссы» помог нам оценить все намеченные критерии.

Описание теста: «обучающийся становится участником онлайн-курса по дизайну веб-сайтов. Веб-сайт, который обучающийся должен проанализировать, посвящен вымышленной организации под названием «Общество охраны природы Галапагосских островов» и освещает информацию о Галапагосских островах у берегов Эквадора. Текст в этом разделе состоит из нескольких веб-страниц («Об организации»; «Животные»; «Охрана природы»; и «Волонтерство»). Этот текст был разработан для всестороннего рассмотрения аспектов читательской грамотности при использовании информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»» [2].

Результаты тестирования показали, что учащиеся успешно справились с заданиями уровня 1b (81,25%) т.е. ученики способны найти информацию в тексте, которая изложена в явном виде

и не содержит противоречивых данных или избыточной информации. Столько же ребят выполнили задания уровня 1а (81,25%), они способны найти в тексте несколько единиц явной информации, определить главную тему текста или цель автора, отделить важную информацию от второстепенной, понять буквальный смысл небольшого сообщения, если тема и тип текста им знакомы, в нем нет противоречий, а искомая информация лежит на поверхности.

Анализ результатов исследования показал, что основное затруднение у обучающихся вызвали задания уровня 2. Данный уровень подразумевает, что читатель способен найти информацию в тексте, которая требует дополнительного осмысления, опираясь на жизненный опыт. Задания 6 и 7, в которых нужно было аргументировать, свой ответ вызвали затруднения.

Исходя из полученных результатов тестирования, можно сделать вывод, что у 15 чел. (93,75%) основные затруднения вызвали задания 2,3,5 уровней. Уровни 3 и 5 предполагают, что читатель способен связать и объяснить отдельные части текста, сравнивать и противопоставлять информацию по нескольким основаниям. Информация в таких текстах часто скрыта и является неявной для читателя, необходим навык глубокого анализа прочитанного. Учащиеся с трудом сравнивали и противопоставляли факты в разных текстах, которые содержали противоречивую информацию, академические и специализированные знания, возникли проблемы с оценкой авторской позиции, аргументацией и пояснением своих ответов. Задания 5 и 6 уровня не выполнил никто.

На основе результатов констатирующего эксперимента мы пришли к заключению, что у обучающихся английскому языку есть ряд проблем формирования функциональной читательской грамотности, требующих своего решения, это проблемы: в части поиска информации и понимания прочитанного, в части преобразования и интерпретации информации, в части оценки информации.

Для решения данных проблем нами была разработана система из 15 разнообразных заданий, направленная на формирование функциональной читательской грамотности обучающихся английскому языку 14–15 лет.

Вначале, мы подобрали так называемые несплошные тексты, к которым относятся реклама в СМИ, ценники продуктов, этикетки на товарах, инструкции к товарам, видео на Youtube, реклама турагентства, статья в путеводителе, объявления в библиотеке, объявление рекламного характера, посты в блогах, документы, удостоверяющие личность, банковские документы, магнитные карты и т.п. На основе данных текстов спроектированы учебные задачи, направленные на формирование функциональной читательской грамотности в области чтения у обучающихся английскому языку.

Особенности разработанных заданий:

– комплексные или структурированные задания, объединённые общей темой или проблемой;
– каждое из заданий включает тексты, в которых представлена некоторая ситуация, и 1–6 вопросов различной трудности;
– задания близки к реальным проблемным ситуациям;
– для решения проблемы требуется не только знание предмета, но и сформированность познавательных универсальных учебных действий (УУД).

Приведем пример двух заданий на формирование читательской функциональной грамотности обучающихся английскому языку:

Задание «Башни»

Read the text and complete tasks

In 2022, the Shabolovskaya Tower, the symbol of the Russian architectural avant-garde, will turn 100 years old. Until recently, it shone like a Christmas tree, decorating the skyline of the capital. In 2015, the power was turned off. A year later, the tower was listed as a world-class building in danger of destruction by the World Monuments Fund.

When designing its first version, Vladimir Shukhov probably wanted to surpass the glory of the Eiffel and his Iron Lady. But the high-altitude record was not beaten: there was not enough metal in the country. Nevertheless, the Shukhov Tower is considered to be the top of the «iron architecture» of 20th century. This is nothing but the former «technological» beauty without a single purely decorative element, as, for example, in the Eiffel Tower. The lower arches there are set solely for the sake of decoration and do not carry a real load.

The first time the television signal from the tower was transmitted in 1939, the last time in 2002. In the 2010s, it worked as a support for cellular transmitters, and since 2014, apparently, it has ceased to be used at all. It happened at the most inopportune moment: the tower was in a dire need of emergency measures. The steel allocated for construction during the Civil War could not be compared in quality to metal that was at the disposal of V.G. Shukhov before the revolution. According to experts, corrosion has damaged the structure so much that a few years more, and there will be nothing to restore.

For comparison, the Eiffel Tower in Paris, built in 1889 as a temporary structure for the World Industrial Exhibition, is cleaned every seven years, repaired by rivets and painted by hand. The Shabolovskaya tower has never been restored in its entire centuries-old history.

1. What is the purpose of the text «Two Towers»? Mark ONE correct answer.

- to introduce the biography of outstanding engineer V.G. Shukhov
- tell about the role of the Shabolovskaya tower in the development of communications in Russia
- draw attention to the current state of the Shabolovskaya tower
- tell about the activities of the World Monuments Fund

2. What reasons led to the fact that the structures of the Shabolovskaya tower were corroded? Give TWO reasons. In which ways is the Shabolovskaya Tower superior to the Eiffel Tower in Paris? Write down ONE sentence from the text that contains the answer to this question.

3. Why do you think the last paragraph of the article provides information about the Eiffel Tower?

Задание «В банке»

Read the text and complete tasks

The Ivanov family at the family council decided to purchase a summer cottage so that they have the opportunity to enjoy the nature.

«A plot with a house is expensive, – Nastya noticed.

«That is why we will take a loan from the bank», – my mother answered.

«We are just studying offers from different banks. But paying interest on a loan is a new expense item in our family budget», – dad reminded. «We all will have to think together about how this will affect our family financially».

1. Nastya's family got interested in the offers of two banks. Both offered to borrow the same amount at 10% per annum. But the Ivanovs drew attention to the fact that these proposals differ in the methods of calculating interest.

City Bank	Industrial Bank
Loan at 10% per annum. Interest is charged on the amount of debt that you have left to pay. As the amount of debt is gradually reduced, the interest payments are reduced along with it.	Loan at 10% per annum. The amount of the monthly payment does not change. Our employees will calculate for you the amount that you will pay each month for the entire time.

There are a number of statements below. Which bank's offer corresponds to each of them?

Mark your answer on each line.

Statement	City Bank	Industrial Bank
The financial burden in the first months will be more intense than in subsequent ones.		
This offer is characterized by the same monthly payments.		
Bank loans may take longer to pay off.		
The offer allows you to save money, as the amount of interest paid becomes less.		

2. What condition characterizes the peculiarity of payment in Industrial Bank? Choose ONE correct answer.
- Industrial Bank offers a lower interest rate than City Bank
- In Industrial Bank, the last payment will be higher than the first.
- In Industrial Bank, the first payment will be higher than the last one.
- In Industrial bank every month you will need to pay the same amount.

3. «It takes us so long to decide whether to take a loan or not», – Nastya said. «Is it really such a difficult decision? If you need money, you go to take out a loan, it's easy»!

«I›m not sure it›s worth taking out a loan to buy something like a game console», – my dad said. «It makes sense to take a loan if an emergency situation arises, or if a purchase coming up is very important for the whole family. I think that before taking a loan, it is important to carefully consider whether it is really necessary and you can repay it, whether you will have money for it».

Determine in which cases it is dangerous for a person to take a large loan. Select ALL correct answers.
- Vasily concluded a fixed-term employment contract with the employer for 6 months.
- After graduating from university, Matvey found a job in a bank and signed an indefinite employment contract.
- Maria is a freelance designer. She fulfills orders that come to her via the Internet.
- In Valentina's family, mom and dad have permanent jobs.
- Kuzma is a full-time university student and works part-time at a law firm.

The Ivanovs settled on the proposal of the City bank. They chose a plot of 12 acres with a house worth 1,250,000 rubles. The loan was taken for 15 years.

4. Calculate how much the family will have to pay each month to pay off the loan. Indicate how many rubles more than the amount taken will have to be paid to the bank.
5. Write your answer to the question as a number.

The amount of the monthly payment is _____ rubles.

Overpayment to the bank _____ rubles.

A loan taken from the Gorodskoy bank made serious changes in the planning of the Ivanov family budget.

6. Formulate a negative consequence for family budget planning under the interest accrual system at City Bank. Give a detailed answer.
7. At work, Nastya's dad received a solid bonus. The Ivanovs decided not to buy anything, but to contribute this amount to repay the loan. Name ONE financial benefit of this solution.

Give a detailed answer.

В результате формирующего эксперимента разработана система из 15 блоков заданий, посвященных различным сферам человеческой жизни: «Я и другие», «Я и природа», «Мое здоровье», «Я путешествую», «Я у врача», «Я в кафе», «Я в театре», «В банке», «Я читаю газету на английском языке» и др.

В процессе эксперимента мы увидели, что обучающиеся английскому языку стали лучше ориентироваться в содержании текста и понимать его целостный смысл: определять тему, цель текста;

предвосхищать содержание текста по заголовку; объяснять порядок частей содержащихся в тексте; сопоставлять основные текстовые и внетекстовые компоненты: обнаруживать соответствие между частью текста и его общей идеей, объяснять назначение карты, рисунка, пояснять части графика или таблицы и т.д.; преобразовывать текст, используя формулы, графики, диаграммы, таблицы, переходить от одного представления данных к другому; интерпретировать и оценивать текст.

Итак, научить анализировать информацию, в том числе на английском языке сегодня представляется важным и ответственным делом. Однако, это требует от педагога овладения специальными технологиями. Речь идет о необходимости практического применения полученных знаний и развития, в связи с этим более активных форм обучения. На наш взгляд, работа с различного вида текстами (сплошные: описание, повествование, инструкция, аргументация; несплошные: графики, диаграммы, афиши, билеты, таблицы, иконографика; смешаные) в рамках формирования функциональной читательской грамотности обучающихся английскому языку, бесспорно, является эффективной. Необходима перестройка не только содержательных аспектов преподавания английского языка, но и способ его развертывания, адекватный его гуманитарной природе.

Литература

1. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. – 308 p.
2. Demo PISA 2018 Test Questions Galapagos Islands English // https://www.oecd.org/pisa/
3. Воронина К.В. Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка / К.В. Воронина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 5 (295). – С. 305–306.
4. Панфилова Е. И. К вопросу о формировании функциональной грамотности учащихся на уроках английского языка / Концепт: Современные научные исследования: актуальные теории и концепции. Выпуск 3. 2015. URL: http://ekoncept.ru/teleconf/65081.html-ISSN (дата обращения: 08.12.2021).

FORMATION OF FUNCTIONAL READING LITERACY AMONG ENGLISH LANGUAGE LEARNERS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

Proshina I.I., Bashun E.V.
Kamchatka State University of Vitus Bering

This article is devoted to the formation of functional reading literacy among English language learners in the conditions of distance education that is necessary to achieve foreign language communicative competence. The authors offer for consideration examples of tasks for working with text aimed at identifying the main ideas and details, distinguishing facts and opinions, drawing conclusions, determining the author's intention, position and bias; summarizing, synthesizing various textual information for new tasks, such as educational projects, presentations and written assignments.

Keywords: functional literacy, functional reading literacy, tasks for the formation of functional reading literacy, English language learners.

References

1. Try PISA 2018 Test Questions Galapagos Islands English // https://www.oecd.org/pisa/
2. Demo PISA 2018 Test Questions Galapagos Islands English // https://www.oecd.org/pisa/
3. Voronina, K.V. Formation of functional literacy in English lessons / K.V. Voronina. – Text: direct // Young scientist. – 2020. – № 5 (295). – Pp. 305–306.
4. Panfilova E.I. On the formation of functional literacy of students in English lessons / Concept: Modern scientific research: current theories and concepts. Issue 3. 2015. URL: http://ekoncept.ru/teleconf/65081.html-ISSN (accessed: 08.12.2021).

Использование дистанционной формы обучения русскому языку как иностранному: обобщение опыта Исламского университета Азад в условиях пандемии COVID-19

Рудабе Эсхаг,
к. филол. наук, старший преподаватель, Исламский университет Азад, Западно-тегеранское отделение, Иран
E-mail: rudabem@gmail.com

В статье рассматривается опыт дистанционного обучения (ДО) русскому языку как иностранному (РКИ) иранских студентов. Учитывая тот факт, что русский язык в Иране с самых истоков открытия первой кафедры РКИ преподается очно, то переход на ДО в период пандемии COVID-19 стал новым форматом обучения как для преподавателей, так и в постижении знаний студентами. Вкратце анализируется современная система обучения РКИ в иранских языковых университетах, так же представлен практический опыт обучения РКИ в Иране. Излагается опыт работы автора статьи в электронной образовательной среде на протяжении двух лет ДО, описываются оптимальные подходы к обучению русскому языку, внедряющиеся в рамках дистанционной формы обучения в Исламском университете Азад для бакалавров с уровнем знания русского языка А2 и В1.

Ключевые слова: дистанционное обучение (ДО), русский язык как иностранный (РКИ), подходы к обучению.

В настоящее время существует большое число определений термина «дистанционное обучение» (ДО). Согласно определению Института общего среднего образования Российской академии образования, дистанционное обучение – это «форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [1].

Под ДО подразумевается также «синтетическая, интегральная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причем процесс обучения в общем случае некритичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению» [2].

В методике преподавания РКИ существует своя трактовка понятию ДО. Ряд российских ученных (А.Н. Щукин, Е.С. Полат, А.В. Хуторский, М.Н. Моисеева, А.Н. Богомолов) рассматривают ДО «как новую самостоятельную дидактическую систему со своим компонентным составом (целями, задачами обучения, содержанием, методами, принципами, средствами, процессом и организационными формами), основанную на взаимодействии учителя и учащихся, учащихся между собой на расстоянии» [3].

Касательно ДО в Иране следует отметить, что развитие данного вида обучения в нашей стране приурочивается к 1971 -ому году наряду с основанием Института дистанционного образования при Университете Абу Рейхана Бируни. Основными средствами обучения вуза на тот момент были учебные пособия, брошюры, печатные материалы, обучение в свою очередь проходило в рамках корреспонденции между студентами и преподавателем. Несмотря на короткий промежуток деятельности Институт (1971–1980) выпустил 1779 специалистов и 1305 бакалавров [4].

Не все попытки дистанционного образования в иранских вузах венчались успехом. В 1973 году с целью повышения потенциала в области высшего образования Ирана и воспитания гра-

мотных специалистов был основан университет Азад (не следует путать с Исламским университетом Азад), чьи программы также были основаны на дистанционном обучении. Основными средствами обучения университета стали учебные пособия, в виде самоучителей, предоставляющие студентам возможность постигать знания в удобное для них время и в удобном месте. Помимо учебников, изданных в едином стиле и формате, существовали также обучающие аудиовизуальные пособия. К сожалению, на протяжении своей деятельности университет Азад не смог выпустить ни одного дипломированного специалиста, завершив свою деятельность в 1980 году. Это было связанно с тем, что все усилия преподавателей (128 человек) и сотрудников (397 человек) вуза были направлены на подготовку учебных материалов, вспомогательных пособий, и тесное сотрудничество со специалистами в этой области, нежели на воспитание квалифицированных специалистов. С 1980 до 1987 гг. в вузах Ирана не существовало дистанционного формата обучения [5].

Начиная с 1987 года по сегодняшний день в Иране насчитывается большое число государственных и частных образовательных учреждений, реализующих ДО ряда дисциплин, к числу, которых относятся:

– Университет Паям-е Нур
– Технический университет им. Шариф
– Исфаганский государственный университет
– Ширазский государственный университет
– Тегеранский государственный университет.

Русский язык в вузах Ирана в исключительном порядке преподается очно, однако, пандемия внесла свои коррективы в жизнь каждого человека, став новой реальностью нашей жизни. Решение о переводе работы учебного процесса на дистанционное обучение было принято в целях максимального сохранения здоровья обучающихся. Прошло более двух лет с тех пор, как обучение в средних и высших образовательных учреждениях Ирана было перенесено в дистанционный формат, и только с 3-ого апреля 2022 года средние школы, и с 9 апреля 2022 года вузы страны после строгих мер предосторожности начали свою деятельность в рамках процесса по постепенному возвращению к обычному ритму жизни. Опасность эпидемиологической ситуации и длительное время самоизоляции стали толчком к поиску и созданию новых возможностей в разных сферах жизнедеятельности. Благодаря Интернету и использованию дистанционных технологий для коммуникации образовательные учреждения страны смогли продолжить обучение и не отстать от учебной программы.

При переходе на дистанционное обучение главная задача преподавателей заключается в том, чтобы не допустить снижения качества образовательного процесса. Данный вид обучения представляет собой самостоятельный формат с большим набором особенностей и специфических трудностей. Он невольно вызывает ряд трудностей у педагогов, чьей задачей является перенос существующей методологии в дистанционный формат, внедрение отдельных механик с надеждой на их эффективное функционирование. Помимо адаптации материала к дистанционной форме, разработки новой системы контроля, преподаватель должен организовать живое общение, являющееся залогом развития коммуникативной компетенции обучающихся, в особенности, когда речь идет об обучении иностранным языкам.

Первое время всем нам, преподавателям и студентам, было очень сложно, так как к дистанционному формату преподавания русского языка и освоения информации обучающимися не был готов никто.

В нашей практике, при работе в основном со студентами бакалавриата с уровнем знания А2 и В1 стояла задача поиска таких форм обучения, методов и дидактических средств, которые способны интенсифицировать процесс дистанционного обучения и повысить его эффективность. Для этого в первую очередь было важно выбрать эффективный метод обучения. Известно, что традиционные и нетрадиционные методы обучения имеют как положительные, так и отрицательные стороны. «Самая главная проблема нетрадиционных методов – это как не растерять интенсивно наработанные практические навыки, не имея возможности регулярно применять их в реальной жизни. Самая главная проблема традиционного метода – это как сделать так, чтобы полученные обширные знания вывести на уровень практических навыков. Обе проблемы требуют, в конечном счете, решения одной и той же задачи – найти возможности регулярного практического применения полученных знаний» [6].

Исходя их того, что в основу деятельности каждого языкового вуза входит воспитание будущих переводчиков, филологов и преподавателей иностранных языков, соответственно с самых истоков образовательного процесса главная цель обучения должна базироваться на развитии коммуникативной компетенции студентов. Однако, к сожалению, в силу ряда обстоятельств, одним из которых является отсутствие языковой среды, не всегда удается соответствующим образом добиться оптимальных результатов в этой связи.

Прежде чем описать специфику дистанционного обучения РКИ в университете Азад, является целесообразным описать общий алгоритм преподавания РКИ во всех иранских вузах в режиме очного обучения.

Долгие годы русский язык в вузах Ирана преподается в определенной последовательности:

– преподаватель дает студентам информацию о системе языка: основными методами обучения являются грамматико-переводный и сознательно-практический, студенты ориентируются на получение, прежде всего, информации о языке как системе, и только потом на его практическое применение, что равносильно доминированию языковой компетенции.

– студенты применяют полученные знания на практике.

Изучая русский язык, иранские студенты сталкиваются с двумя трудностями:

1) переносом норм родного языка, т.е., интерферирующим влиянием персидского языка, чья система в корне отличается от русской, начиная с грамматического строя и заканчивая средствами и способами функционирования языковых элементов в речи

2) отсутствием языковой среды, которая как отмечает О.П. Быкова отрицательно воздействует на процесс овладения речевыми навыками и умениями, и не позволяет им владеть на соответствующем для лингвиста уровне и оттачивать в рамках естественных лингвокультурных условий практическую речевую деятельность [7].

Наличие перечисленных сложностей, с одной стороны, вполне оправдано. Обращение иранских преподавателей к грамматико-переводному методу обучения диктуется несколькими факторами. Первый – большой объем учебного материала и временные ограничения для передачи базовых и важных знаний обучающимся. Второй фактор исходит из первого, если посчитать в процентах, то 70 процентов занятий посвящены теории языка в рамках таких занятий как грамматика, синтаксис, принципы и методы перевода, введение в языкознание, чтение и осмысление текстов и пр., нежели практике.

Изучив все плюсы и минусы основных методов обучения РКИ, а также руководствуясь главной целью обучения – развитие коммуникативной компетенции студентов, онлайн обучение русскому языку студентов-бакалавров с уровнем знания А2 и В1 в Исламском университете Азад проходило с опорой на три вида подхода к обучению:

- Комплексный
- Коммуникативный
- Деятельностный

Комплексный подход к обучению: Выбор комплексного подхода в обучении иранских студентов обуславливается тем, что он обеспечивает наибольшую эффективность усвоения всех четырех видов речевой деятельности. К нему не зависимо от очной или дистанционной формы обучения мы обращаемся на уроках грамматики.

О необходимости комплексного подхода к обучению всем видам речевой деятельности на основе общего лексико-грамматического материала, а также эффективности развития устной и письменной речи в тесном взаимодействии пишет М.П. Чеснокова Она подчеркивает важность принципа комплексной и ситуативно-тематической организации языкового материала: «Естественная речь осуществляется в конкретной обстановке ситуации общения. На уроках необходимы типовые коммуникативные ситуации, которые имитируют реальное общение. При их отборе учитываются коммуникативные потребности учащихся, сфера общения, цели обучения и т.д. Здесь преподавателю необходимо выделить особенности произношения, лексические единицы и грамматические конструкции, употребление которых естественно в данный ситуации» [8].

В условиях отсутствия языковой среды комплексный подход является первой важной ступенью в изучении русского языка для иранских студентов. Тексты для чтения, диалоги, грамматические упражнения содержат специально отобранные в соответствии с задачами обучения лексику и грамматику. Именно в рамках комплексного подхода, где аспекты языка отрабатываются и комбинируются студентами во всех видах речевой деятельности, достигается наиболее эффективное усвоение языкового материала. Однако, «просто совместное, параллельное существование видов речевой деятельности – еще не комплексность. Главное в том, чтобы обеспечивалось их взаимовлияние друг на друга при ведущей роли каждого из видов попеременно на разных отрезках процесса обучения» [9]. Коммуникативный подход к обучению: Согласно Е.В. Пассову особенность коммуникативного подхода заключается в сходстве процесса обучения с реальным процессом общения: процесс обучения моделирует процесс коммуникации, сохраняя при этом адекватность по всем параметрам. [10]. Обучая будущих филологов в отрыве от языковой среды иностранному языку, важно в процессе преподавания грамматики и устной речи (лексика) опираться на методы, обеспечивающие овладение иноязычной коммуникативной компетентностью, обеспечивающей в первую очередь обучение в неразрывном сочетании с аспектами культуры, правилами общения и другим сведениям, важными для коммуникации, и сводящей к минимуму роль теории грамматики.

Безусловное преимущество коммуникативного подхода – это отсутствие строгих рамок для ведения занятия, а также его тесная связь с интерактивными методами обучения, предусматривающими развитие речевой деятельности обучающихся. Его мы широко внедряем на уроках устной речи. Благодаря таким интерактивным методам, как круглый стол, мозговой штурм, метод кейсов, онлайн-семинар, вебинар и пр. наблюдается максимальная вовлеченность всех обучающихся в процесс урока, достигается эффективное усвоение материала, непрерывный обмен знаниями и идеями, занятие становится более живым и увлекательным, и как верно отмечает А.Н. Щукин «… то, что пережито, эмоционально запоминается дольше (радости открытия, радости познания интеллектуальных эмоций обучаемых студентов) [11].

К деятельностному подходу к обучению мы подошли с точки зрения педагогики. В педагогике деятельность рассматривается как форма психической активности личности, направленная на познание и преобразование мира и самого человека. Деятельность состоит из более мелких единиц – действий, каждому из которых соответствует своя частная цель или задача. Деятельность включает в себя цель, мотив, способы, условия и результат [12].

Деятельностный подход в рамках вышеизложенной трактовки в практике дистанционного обучения РКИ поразил своим результатом в первую очередь нас, преподавателей. Благодаря самостоятельной исследовательской деятельности и принципам данного подхода к обучению (знания не преподносятся в готовом виде, обучающиеся получают информацию, самостоятельно участвуя в исследовательской деятельности) знания студентов приобрели личную значимость. У студентов заметно расширился словарный запас, благодаря самостоятельной исследовательской деятельности, и наличию на просторах Интернета соответствующей разнообразной литературы они стали использовать терминологию, словосочетания профессионального уровня, их речь стала более выразительной, насыщенной. Помимо этого, важным достижением является также то, что благодаря аутентичным материалам в виде видеофильмов, видеозаписей передач, иллюстраций, демонстрирующих типичные стороны жизни россиян, студентам предоставляется возможность в отрыве от языковой среды сопоставить культуру России с родной, познакомиться ближе с русским менталитетом, изучать экстралингвистическую информацию, лингвокультурные феномены.

Результат внедрения вышеперечисленных подходов в обучении студентов нашего вуза не заставил себя ждать. Помимо достигнутых положительных результатов, несмотря на дистанционную форму обучения, мы смогли вызвать усиленный интерес и мотивацию обучающихся к изучению русского языка.

Технологии и средства коммуникации при дистанционном обучении:

В качестве основной технологии дистанционного обучения в Исламском университете Азад на кафедре РКИ используются сетевые технологии, обеспечивающие студентов учебно-методическим материалом и служащие связующим звеном для интерактивного взаимодействия между преподавателем и обучающимися. На интернет-серверах университета размещаются обучающие компьютерные программы и электронные учебники. Через Интернет и университетские платформы наши студенты слушают лекции в режиме реального времени, в рамках каждой дисциплины проходят промежуточные и итоговые тесты.

Основными средствами коммуникации в рамках дистанционного обучения между нашими преподавателями и студентами являются:
– университетская платформа Daan
– электронная почта, в которой осуществляется рассылка учебных материалов и заданий, отслеживается история переписки;
– приложения Telegram и WhatsApp;
– ресурсы Интернета.

Материалы к теоретическим (грамматика) и практическим (устная речь) занятиям заранее отправляются студентам по электронной почте, а также на Whats App канал. В день занятия на обучающей платформе университета Daan проходит урок в режиме живого общения между преподавателем и студентами. Выполненные домашние задания студенты отправляют на чат мессенджера Whats App, или же на электронную почту преподавателя. Образовательная университетская платформа Daan, в которой проходят занятия по РКИ имеет немало плюсов, а именно:
– в ней осуществляется дискуссия в реальном времени
– мониторинг посещения занятий студентами
– возможность архивирования занятия посредством записи занятия.

По окончании каждого семестра установилась традиция проведения анализа оценки обучающимися и преподавателями. Экзамены в конце каждого семестра проводятся как посредством тестирования, так и в рамках традиционного экзамена, так как мы, преподаватели, рассматриваем тест в качестве инструмента автоматизации определенных навыков, а не доминирующим средством обучения и контроля.

Оценивание уровня знаний в режиме дистанционного обучения русскому языку иранских студентов Исламского университета Азад осуществляется в рамках суммативного и критериального оценивания. Критериальное оценивание организовывает учебный процесс в хорошо отлаженный механизм, так как каждый студент имеет четкое представление о том, в какой форме он должен продемонстрировать в конце семестра свою учебно-познавательную деятельность и по какой шкале будет оцениваться результат его работы.

Выводы

Принимая во внимание существующие интерпретации ДО, изложенные вначале статьи, следует отметить, что наша практика ДО русскому языку как иностранному показала, что данный вид обучения не является «новой самостоятельной дидактической системой со своим компонентным составом». Это одна из форм учебного процесса, которую можно противопоставить в определенных случаях контактной форме обучения. Свидетельством сказанному являются следующие положения:
– как и очное обучение ДО имеет цели обучения, которые определяются в зависимости от предмета обучения, цели обучения любому иностранному языку заключаются в формировании коммуникативной компетенции обучающихся;
– задачи обучения в контексте ДО формируются во взаимосвязи со способами передачи информации, в результате чего обучающиеся могут развивать свое внимание, творческие способности, адекватно оценивать свои знания, навыки и умения;
– содержание обучения в ДО зависит как от целей обучения, так и от коммуникативных потребностей обучающихся (повседневное, профессиональное общение, определяющие те-

мы, ситуации общения, коммуникативные роли и задачи).

Новые условия преподавания РКИ как для преподавателей, так и для студентов Исламского университета Азад не могли не отразиться на качестве обучения. Однако за короткий промежуток времени благодаря правильно подобранным материалам, а также исходя из целей и задач обучения и характеристик учебного процесса в онлайн-среде мы справились с непредвиденными сложностями обучения.

В динамично меняющемся мире невозможно оставаться таким же как, к примеру, десять лет назад. И как верно отмечает Д. Дьюи: «Если мы будем учить сегодня так, как учили вчера, мы украдем у детей завтра». И в действительности, одним из основных требований к современному образованию, продиктованный динамикой сегодняшней жизни, является ориентация на необходимость практического применения полученных в процессе обучения знаний и умений [13].

Сегодня в университете Азад собралась мотивированная, готовая к переменам команда преподавателей, успешно осваивающая цифровые технологии, повышающая свои компетенции. Активное взаимодействие коллег нашего вуза, обмен опытом работы в режиме онлайн сформировали методическую копилку разработок учебных занятий по вопросу «Обучение русскому языку как иностранному иранских студентов в формате онлайн». Подобный богатый опыт соответственно сформировался также у преподавателей РКИ других вузов Ирана. Нет сомнений, что если объединить опыт преподавателей РКИ иранских вузов в области дистанционного обучения, то можно положить начало основам разработки инновационных методик обучения РКИ, повысить эффективность образовательного процесса, разработать не только для студентов иранских вузов, но и для всех иранцев, желающих изучить русский язык современные электронные образовательные ресурсы с опорой на повышение уровня коммуникативной компетенции обучающихся.

Литература

1. Полат Е. С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. Кадров. –М.: Изд. центр «Академия», 2002. 272 с.
2. Андреев А. А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» // Открытое образование. 1998. № 4. С. 16–19.
3. Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект. Монография. – М.: МАКС Пресс, 2008. 320 с.
4. Malek Afzali F. History of distance education // Peyke Noor. 2007. № 1. P. 75–97. (In Eng.)]
5. Frahadi R. Electronic education; new paradigm in information era // Science and Information Technology. 2010. № 1. P. 21. (In Eng.)
6. Сурженко О.Ю. Коммуникативная методика против традиционного метода обучения иностранному языку //Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Международной научной конференции. Челябинск, 2015. С. 160–162.
7. Быкова, О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде: На примере южнокорейских университетов / О.П. Быкова. – М.: Гос. ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 2010. 224 с.
8. Чеснокова, М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного / М.П. Чеснокова. –М.: МАДИ, 2015. 132 с.
9. Сакаева Л.Р., Баранова А.Р. Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). –Казань: КФУ, 2016. 189с.
10. Пассов Е.В. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.В. Пассов. – М., 1991. 223 с.
11. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного/А.Н. Щукин. –М.: Русский язык, 1990. 270 с.
12. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
13. Степаненко В.А. Лингвометодическая модель обучения коммуникации с учетом сертификации уровней владения русским языком как иностранным: автореф. дисс. … д-ра пед. Наук / В.А. Степаненко. М., 2008. 43 с.

USE OF DISTANCE LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: SUMMARIZING THE EXPERIENCE OF THE ISLAMIC AZAD UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

Rudabe Es`hag
Islamic Azad University, West Tehran Branch, Iran

The article discusses the experience of distance learning (DL) of Russian as a foreign language (RFL) of Iranian students. Given the fact that the Russian language in Iran from the very origins of the opening of the first department of the RFL is taught in person, the transition to DL during the COVID-19 pandemic has become a new format of training for both teachers and students in understanding knowledge. The current system of RFL training in Iranian language universities is briefly analyzed, and practical experience of RFL training in Iran is also presented. The experience of the author of the article in the electronic educational environment for two years of DL is described, optimal approaches to teaching the Russian language are introduced as part of a distance learning form at Azad Islamic University for bachelors with a level of knowledge of the Russian language A2 and B1.

Keywords: distance learning, Russian as a foreign language, approaches to learning.

References

1. Polat E.C., Bukharkina M.U., Moiseeva M.V., Petrov A.E. New pedagogical and information technologies in the education sys-

tem: textbook for students of pedagogical universities and the system of advanced training of teaching staff. – M.: Publishing center “Academy”, 2002. 272 p.
2. Andreev. A.A. On the question of defining the concept of “distance learning” // Open Education / A.A. Andreev. 1998. № 4. p. 16–19.
3. Bogomolov A.N. Virtual environments for teaching Russian as a foreign language: linguoculturological aspect. Monograph. – M.: MAKS Press, 2008. 320 p.
4. Malek Afzali F. History of distance education // Peyke Noor. 2007. № 1. P. 75–97. (In Eng.)]
5. Frahadi R. Electronic education; new paradigm in information era // Science and Information Technology. 2010. № 1. P. 21. (In Eng.)
6. Surzhenko O.U. Communicative methodology against the traditional method of teaching a foreign language //Pedagogy: Traditions and Innovations: Materials of the VI International Scientific Conference. Chelyabinsk, 2015. pp. 160–162.
7. Bikova O.P. Teaching Russian as a foreign language in a foreign language environment: The example of South Korean universities / O.P. Bikova. – M.: The Pushkin State Russian Language Institute, 2010. 224 p.
8. Chesnokova M.P. Methodology of teaching Russian as a foreign language / M.P. Chesnokova. –M.: MADI, 2015. 132 p.
9. Sakaeva L.R., Baranova A.R. Methods of teaching foreign languages: a textbook for students of the N.I. Lobachevsky Institute of Mathematics and Mechanics in the direction of “Pedagogical education (with two training profiles). – Kazan: KFU, 2016. 189 p.
10. Passov E.V. Communicative method of teaching foreign language speaking / E.V. Passov. – M., 1991. 223 p.
11. Shchukin A.N. Methodology of teaching Russian as a foreign language / A.N. Shchukin. –M.: Russkiy yazik, 1990. 270 p.
12. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.U. Pedagogical dictionary: for students higher and secondary educational institutions. – M.: Publishing center “Academy”, 2000. 176 p.
13. Stepanenko V.A. Linguometodical model of communication training with consideration of certification of proficiency levels of Russian as a foreign language / V.A. Stepanenko. – M., 2008. 43 p.

Метрологический подход к анализу результатов университетских рейтингов: метод опорных точек шкалы как инструмент повышения точности прогнозных оценок

Положенцева Ирина Вениаминовна,
к.э.н., профессор, ФГБОУ ВО Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)

Сурай Наталья Михайловна,
к.т.н., доцент, доцент базовой кафедры торговой политики, ФГБОУ ВО Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: natalya.mixajlovna.1979@mail.ru

Таточенко Александр Львович,
к.т.н., доцент, ЧУ ВО «Институт государственного администрирования»

Сморчкова Валентина Петровна,
доктор пед.наук, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»

Гордеев Игорь Анатольевич,
канд.истор.н., доцент кафедры административного и трудового права, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»

В статье рассматриваются вопросы оценивания результатов участия университетов в ведущих мировых рейтингах. Авторами предлагается метрологический подход, позволяющий существенно повысить точность количественных оценок. Сущность подхода заключается в анализе статистических характеристик итоговых оценок в опорных точках шкалы рейтинга, определяемой как зависимость между переменными «оценка» и «позиция в рейтинге». В качестве опорных точек предлагается использовать нижние границы квартилей внутри каждой из сотен позиций, начиная от топ-100 и до замыкающей сотни. На материалах рейтинга компании «Quacquarelli Symonds» 2010–2022 гг. показано, что оценки опорных точек подвержены слабой временной вариации и могут быть использованы для краткосрочного прогнозирования динамики продвижения университетов по позициям рейтинга. Предлагаемый подход позволяет адекватно оценивать перспективы выхода отечественных вузов на ведущие позиции мировых университетских рейтингов.

Ключевые слова: «Проект 5–100», программа «Приоритет 2030», мировые университетские рейтинги, метрологический подход, анализ динамики продвижения в рейтинге, рейтинговые оценки, шкала рейтинга, опорные точки шкалы.

Введение. Несмотря на изменения внешнеполитической обстановки, имевшие место после февраля 2022 г., задача повышения конкурентоспособности отечественных университетов на мировом рынке образовательных услуг остается актуальной для российской высшей школы. Ее решению был посвящен «Проект 5–100», реализовывавшийся в 2013–2020 гг. Целью проекта являлось вхождение как минимум 5 российских университетов в топ-100 ведущих международных рейтингов. В проекте участвовал 21 вуз, большинство из них – в статусе федерального либо национального исследовательского университета [1]. Бюджетная поддержка проекта составила в совокупности более 80 млрд руб., несмотря на это, ни одному из участников проекта не удалось продвинуться в мировой топ-100. О значимости проекта для отечественной высшей школы свидетельствует внушительное количество посвященных ему научных работ – [2], [3] и др. Инициированная в 2021 г. программа «Приоритет 2030», являющаяся продолжением и развитием «Проекта 5–100», направлена прежде всего на повышение роли отечественных университетов в обеспечении научно-исследовательской составляющей национальной экономики [4]. Однако для достижения этой цели им необходимо успешно интегрироваться в мировое образовательное сообщество. При этом критерием успеха является достойное представительство в «большой тройке» мировых университетских рейтингов – ARWU (Шанхайский рейтинг), THE (рейтинг «Таймс») и QS (рейтинг компании «Quacquarelli Symonds»). В ряде работ показано, что наиболее успешно отечественные университеты продвигаются в QS-рейтинге, у которого методологический подход достаточно близок к используемому ведущим отечественным рейтинговым агентством «Эксперт РА» [5], [6]. Соответственно, дальнейший анализ будет проводиться с ориентацией именно на этот рейтинг. При реализации «Проекта 5–100» отмечалось как устойчивое увеличение общего присутствия российских вузов в рейтинге (в QS-2021, составленном по итогам 2020 г., их число достигло 35, а в QS-2022–48), так и впечатляющее продвижение большинства из них вверх. Так, НИУ (Национальный исследовательский университет) Томска, занимавший в 2013 г. позицию 551–600, к 2021 г. переместился на 250 место, а НИУ ВШЭ (Высшая школа экономики) за то же самое время – с 501–550 на 298 и т.д. Эти успехи неоднократно отмечались как в средствах информации, так и в матери-

алах официального сайта «Проекта 5–100». Однако, несмотря на определенные успехи, изначально поставленные цели все же не были достигнуты, о чем прямо говорится в отчете Счетной палаты РФ по итогам исполнения «Проекта 5–100» [7]. Все это указывает на необходимость совершенствования методов анализа результатов мировых университетских рейтингов для получения более объективной информации о степени достижения поставленных целей.

Проблематика и постановка задачи исследования. Авторы работы предполагают, что невыполнение целевых показателей «Проекта 5–100» в определенной степени связано с отсутствием адекватного количественного подхода к анализу динамики продвижения университетов в рейтинге. Так, при оценке итогов участия в рейтинге практически всегда учитывались лишь занимаемые российскими вузами позиции, а выставляемым им рейтинговым оценкам не уделялось должного внимания. Вместе с тем, серьезный анализ немыслим без рассмотрения соответствующих местам рейтинговых оценок, тем более, что у каждого рейтинга система их формирования индивидуальна. Вопросам объективности и адекватности рейтинговых оценок посвящено значительное количество работ – [8], [9] и др. В русле общемирового методического подхода места в QS-рейтинге распределяются на основании итоговых оценок. Составители рейтинга обоснованно утверждают, что имеет место очень тесная связь «оценка – место в рейтинге» – коэффициент корреляции показателей практически равен единице. При этом итоговые оценки, рассчитываемые как средневзвешенное 6 составляющих (репутация в академическом сообществе и у работодателей, обеспеченность профессорско- преподавательскими кадрами, индекс цитирования научных работ, численность иностранных преподавателей и студентов), получают только лучшие 500 университетов. Справочно: QS-2022 включает 1300 университетов, т.е. итоговые оценки в нем получили лишь 38% участников; из 48 российских вузов в составе рейтинга лишь 17 (35%) смогли войти в топ-500. Таким образом, на основании объективного количественного подхода распределяются лишь первые 500 мест в рейтинге. Поэтому показатели динамики продвижения на позициях 501–1300 и в топ-500 могут существенно различаться. В качестве примера рассмотрим результаты участия в QS-рейтинге отечественных университетов на отрезке 2013–2022 гг., т.е. от момента инициации «Проекта 5–100» и до последнего опубликованного на момент написания статьи рейтинга – таблица 1.

Таблица 1. Российские университеты, входившие в топ-500 QS-рейтинга в 2013–2022 гг.

№ п/п	Университет*	Участие в «5-100»	Позиция в рейтинге, годы										ПР**, поз.	СГПР***, поз./год
			2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022		
1	МГУ	-	116	120	114	108	108	95	90	84	74	78	38	4,2
2	СПбГУ	-	253	240	233	256	258	240	235	234	225	242	11	1,2
3	НГУ	+	371	352	328	317	291	250	244	231	228	246	125	13,9
4	ТГУ	+	551–600	551–600	491–500	484	377	323	277	268	250	272	278	30,9
5	МГТУ	-	352	334	322	338	306	291	299	284	282	281	71	7,9
6	МФТИ	+	—-	441–450	411–420	436	350	355	312	302	281	290	155	19,4
7	НИУ ВШЭ	+	501–550	501–550	501–550	507	411–420	382	343	322	298	305	220	24,4
8	РУДН	+	501–550	491–500	471–480	636	601–650	501–550	446	392	326	317	208	23,1
9	МИФИ	+	—-	—-	481–490	515	401–410	373	329	329	314	319	166	23,7
10	КФУ	+	601+	601–650	551–600	574	501–550	441–450	439	392	370	347	353	39,2
11	УрФУ	+	451–500	501–550	551–600	621	601–650	491–500	412	364	331	351	124	13,8
12	МГИМО	-	367	386	399	397	350	373	355	366	348	362	5	0,6
13	ИТМО	+	—-	—-	—-	—-	—-	601–650	511–520	436	360	365	260	65,0
14	СПбПУ	+	—-	451–460	481–490	476	411–420	411–420	401–410	404	439	401	62	7,8
15	ТПУ	+	601+	551–600	501–550	488	400	400	386	373	387	401	305	33,9

Окончание

№ п/п	Университет*	Участие в «5–100»	Позиция в рейтинге, годы										ПР**, поз.	СГПР***, поз./год
			2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022		
16	ДВФУ	+	601+	701+	701+	695	551–600	551–600	601–650	541–550	531–540	461	239	26,6
17	МИСИС	+	—-	—-	701+	703	601–650	601–650	501–550	476	451	487	313	44,7

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

** ПР – абсолютный прирост позиции университета в рейтинге в 2013–2022 г., позиций;

*** СГПР – среднегодовой прирост позиции университета в рейтинге в 2013–2022 г., позиций/год.

В таблицу включены только участники топ-500, которыми были получены итоговые оценки. Табличные материалы позволяют заключить следующее:

1. В первую сотню рейтинга смог продвинуться только 1 университет – МГУ им. М.В. Ломоносова, не являющийся участником проекта «5–100» (строка 1). На старте проекта он находился во 2-й сотне, в топ-100 входит с 2018 г. Вторая сотня рейтинга оказалась недоступной для отечественных университетов, в 3-й сотне их количество за время реализации проекта «5–100» увеличилось с 4 до 5 (строки 2–6). При этом 3 университета-участника проекта занимают долю 60% представительства в 3-й сотне. Число университетов в 4-й сотне рейтинга выросло с 5 до 7, из них 6 – участники проекта «5–100» (86%). В состав 5-й сотни вошли 4 университета, все они являются участниками «5–100», причем на старте проекта в топ-500 входили только 2 из них (строки 14–17).
2. За время реализации проекта «5–100» число отечественных университетов в топ-500 рейтинга увеличилось с 12 до 17, т.е. в 1,4 раза. При этом все 5 вузов, вошедшие в топ-500 в 2014–2022 гг. – участники проекта «5–100». Доля участников проекта в топ-500 составляет 76% (13 из 17). Университеты, не участвующие в проекте, не увеличили своего представительства в топ-500, их число осталось постоянным – 4 (строки 1, 2, 5, 12). Т.е. несмотря на то, что изначально поставленные цели проекта «5–100» не были достигнуты, его реализация стимулировала продвижение российских университетов в ведущих мировых рейтингах.
3. Показатели динамики продвижения университетов в рейтинге – приросты позиций как абсолютные, так и среднегодовые – имеют более высокие значения в низших сотнях рейтинга (столбцы 13 и 14). Так, МГУ (1-я сотня рейтинга, строка 1) поднимался в среднем на 4,2 позиции/год. В то же время 5 университетов 3-й сотни в среднем продвигались вверх на 14,7 позиций/год (строки 2–6), а в 4-й и 5-й сотнях значение показателя увеличивается до значений 27,1 и 28,2 позиций/год (строки 7–13 и 14–17 соответственно). Отмеченная ситуация отражает общее правило восхождения по «лестнице успеха»: усилия по преодолению каждой очередной ступени кратно возрастают по мере продвижения вверх. Верно и обратное правило – первые шаги по «лестнице успеха» даются относительно легко и не требуют напряжения ресурсов организма (биологического, хозяйственного, экономического и пр.). В контексте продвижения в рейтинге это означает, что для университетов, находящихся на низших позициях, для улучшения своего положения бывает достаточно улучшить одну из составляющих итоговой оценки. Например, привлечь дополнительный контингент студентов-иностранцев, усилить публикационную активность и пр. Напротив, в топ-500 для достижения успеха необходимо улучшать показатели сразу по нескольким компонентам итоговой оценки, а в топ-100 – по всем компонентам без исключения. Вследствие этого показатели динамики в группе 500+, не имеющей итоговых оценок, ожидаемо оказываются существенно выше, чем в 5-й сотне рейтинга, однако формат настоящей работы не позволяет провести результаты анализа в полном объеме.

Задача исследования – разработка аналитического инструментария для адекватной оценки как текущего положения университетов в рейтинге, так и динамики их местоположения. При этом должны учитываться возможные различия в сложности продвижения в топовых, срединных и замыкающих позициях. Иными словами, речь идет о разработке метрологического подхода к оценке результатов рейтинга, опирающегося на объективные количественные данные в форме итоговых оценок. Такой подход обеспечит возможность реалистичного планирования продвижения университетов в рейтинге на основе процессов прогнозирования.

Информационная база и методология исследования. Как отмечалось, объектом исследования является университетский рейтинг компании «Quacquarelli Symonds». На официальном сайте компании в открытом доступе размещаются результаты рейтинга прошлых лет, при этом начиная с 2018 г. публикуются полные данные, включая информацию по итоговым оценкам и по всем их 6 составляющим, а ранее указанной даты – лишь по занимаемым участниками рейтинга местам. Начиная с 2020 г. компания размещает итоговые таблицы в формате Excell, что существенно облегчает обработку данных. Материалы сайта [10] послужили информационной базой исследования. Как было показано выше, сложность продвижения в рейтинге возрастает при переходе к более высоким позициям, поэтому базой анализа показателей динамики должны выступать не просто позиции рейтинга, но также – соответствующие им итоговые оценки. При этом для описания продвижения университета в рейтинге можно использовать 2 подхода: 1) на основе шкалы рейтинга в виде аналитической зависимости «итоговая оценка в баллах – позиция в рейтинге»; 2) на основе опорных точек на шкале рейтинга.

Таблица 2. К уравнению шкалы рейтинга QS-2022 – по результатам работы [11]

№ п/п	Места рейтинга	Аппроксимирующая зависимость для уравнения шкалы (У – итоговая оценка, баллы; Х – позиция в сотне/полусотне)	Максимальная погрешность аппроксимации,%
1	1–50 (1-я сотня)	У = –0,481*Х + 98,655	2,3
2	51–100 (1-я сотня)	У = –0,288*Х + 73,874	2,5
3	101–200 (2-я сотня)	У = –0,160*Х + 59,124	2,5
4	201–300 (3-я сотня)	У = –0,089*Х + 43,063	2,1
5	301–400 (4-я сотня)	У = –0,064*Х +34,454	1,0
6	401–500 (5-я сотня)	У = –0,042*Х +28,053	0,5

Первый подход описывается в работе [11]: предлагается исходное нелинейное параболическое уравнение шкалы заменить кусочно-линейными аппроксимирующими зависимостями в 5 первых сотнях рейтинга. При этом для обеспечения погрешности аппроксимации менее 3% для 1-й сотни необходимо применить 2 аппроксимирующих зависимости – на позициях 1–50 и 51–100, для прочих сотен приемлемая точность обеспечивается одной зависимостью – табл. 2

Недостатком подхода является необходимость построения индивидуального уравнения шкалы для каждого нового рейтинга – осреднение результатов по нескольким годам существенно понижает точность расчетов и приводит к необходимости увеличения числа аппроксимирующих зависимостей в каждой сотне для поддержания допустимой погрешности.

Второй подход предполагает расчет значений итоговых оценок для специально выбранных опорных точек уравнения шкалы. Таковыми могут выступать квартили по сотням рейтинга, т.е. позиции 25, 50, 75 и 100. Условно к квартилям могут быть отнесены четверти участников каждой сотни: 1 – сильнейшая (1–25), 2 – продвинутая (26–50), 3 – отстающая (51–75), 4 – слабейшая (76–100). Итоговые рейтинговые оценки, соответствующие границам квартилей, могут быть вычислены на основании статистических данных QS-рейтинга разных лет. Зная оценки для опорных точек шкалы, можно реалистично определить перспективы продвижения конкретного университета вверх по позициям рейтинга (в локальный топ – 1-й квартиль текущей сотни, в вышестоящую сотню и пр.), исходя из текущей итоговой оценки и ее динамики. Очевидно, что итоговые оценки, соответствующие опорным точкам, подвержены вариации по годам, поэтому для них необходимо вычислять набор статистических характеристик, и на их основании получать соответствующие интервальные оценки (в виде доверительных интервалов). По мнению авторов, такой методический подход способен существенно увеличить точность прогнозирования динамики продвижения университетов по позициям рейтинга.

Результаты исследования и их обсуждение. На официальном сайте компании «Quacquarelli Symonds» размещены данные о результатах QS-рейтинга за 2018–2022 гг., на их основе произведем необходимые расчеты – соответствующие данные представлены в таблице 3.

Таблица 3. Опорные точки шкалы QS-рейтинга в 2018–2022 гг. – границы квартилей сотен

№ п/п	Позиция рейтинга	Год – Итоговая рейтинговая оценка позиции, баллы					Статистические показатели рейтинговой оценки*				
		2018	2019	2020	2021	2022	МО, баллы	СКО, баллы	CV,%	ДИверхн., баллы	ДИнижн., баллы
1	25	85,6	84,3	83,8	82,7	85,9	84,5	1,3	1,6	86,1	83,1
2	50	78	75,1	74,2	73,6	75,8	75,3	1,7	2,3	77,5	73,6
3	75	69,1	64,8	65,9	65,8	66,2	66,4	1,6	2,4	68,4	64,7
4	100	64,6	59,5	59,9	58,8	59,6	60,5	2,3	3,9	63,4	58,1
5	125	58,4	54,4	54,0	53,7	55,3	55,2	1,9	3,5	57,5	53,3

Окончание

№ п/п	Позиция рейтинга	Год – Итоговая рейтинговая оценка позиции, баллы					Статистические показатели рейтинговой оценки*				
		2018	2019	2020	2021	2022	МО, баллы	СКО, баллы	CV,%	ДИверхн., баллы	ДИнижн., баллы
6	150	54,3	49,5	50,3	50,3	50,5	51,0	1,9	3,7	53,3	49,1
7	175	50,3	46,4	46,8	45,8	46,8	47,2	1,8	3,7	49,4	45,5
8	200	47,9	43,9	44,0	42,8	44,1	44,5	2,0	4,4	47,0	42,6
9	225	44,0	40,9	40,4	39,9	40,4	41,1	1,6	4,0	43,2	39,5
10	250	41,3	38,0	37,7	37,7	38,6	38,7	1,5	3,9	40,5	37,1
11	275	39,4	35,9	35,9	35,5	36,5	36,6	1,6	4,3	38,6	35,1
12	300	37,7	34,5	34,5	34,3	34,7	35,1	1,4	4,1	36,9	33,7
13	325	35,6	32,5	33,0	32,1	32,9	33,2	1,4	4,1	34,9	31,8
14	350	33,8	31,1	31,1	30,9	31,4	31,7	1,2	3,8	33,2	30,5
15	375	32,5	29,3	29,2	29,1	29,6	29,9	1,4	4,8	31,7	28,5
16	400	30,5	28,2	28,2	28,1	28,0	28,6	1,1	3,7	29,9	27,5
17	425	29,1	27,0	27,2	26,9	27,1	27,5	0,9	3,4	28,6	26,5
18	450	28,1	25,7	25,7	25,7	25,9	26,2	1,1	4,0	27,5	25,2
19	475	26,5	24,8	25,0	25,0	25,0	25,3	0,7	2,8	26,1	24,6
20	500	25,3	23,5	24,2	23,9	24,1	24,2	0,7	2,8	25,0	23,5

*МО – математическое ожидание, СКО – среднеквадратическое отклонение, CV – коэффициент вариации, ДИверхн., ДИнижн. – верхняя и нижняя границы доверительного интервала для доверительной вероятности 0,95

Таблица содержит 20 строк – по 4 строки на каждую из первых 5 сотен рейтинга. Для каждой опорной точки рассчитаны математическое ожидание (МО – столбец 7), среднеквадратическое отклонение (СКО – столбец 8), коэффициент вариации (CV – столбец 9), а также верхняя и нижняя границы доверительного интервала при доверительной вероятности 0,95 (ДИверхн. и ДИнижн. – столбцы 10 и 11 соответственно). Итоговая оценка 1-й позиции рейтинга во все годы равна 100 баллам при нулевых значениях СКО и CV, соответственно, она является не интервальной, а точечной и в таблицу не включается. Табличные данные позволяют сделать следующие выводы:

1. Колеблемость оценок всех опорных точек шкалы рейтинга низка, поскольку коэффициент вариации признака существенно меньше 10% (столбец 9).
2. Как следствие, ширина доверительного интервала средних значений оценок невелика (столбцы 10–11). Максимальное абсолютное значение показателя достигается в 4-м квартиле 1-й сотни – 5,3 балла (строка 4), что в относительных единицах составляет 8,8% от МО соответствующей итоговой оценки. Наибольшее значение в относительных единицах ширина доверительного интервала принимает в 3-м квартиле 4-й сотни – 10,7% от МО соответствующей итоговой оценки (строка 15). Во всех опорных точках шкалы оценки 2022 г. (столбец 6) оказываются ниже, чем в 2018 г. (столбец 2), за исключением 1-го квартиля 1-й сотни (строка 1). Известно, что число участников рейтинга ежегодно увеличивается. В связи с этим актуальным становится анализ возможного тренда снижения итоговых рейтинговых оценок по мере увеличения числа его участников.

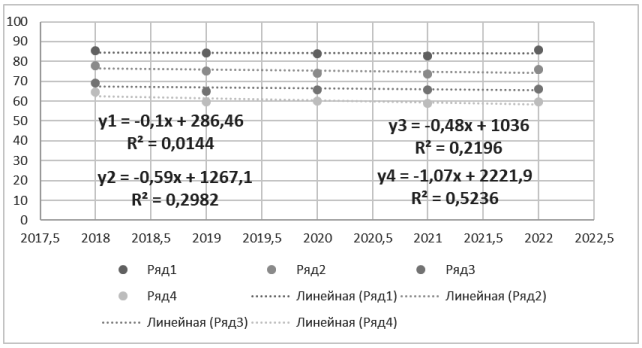


Рис. 1. Проверка наличия трендов к снижению итоговых оценок в опорных точках уравнения шкалы по квартилям 1-й сотни рейтинга (Yi – итоговая оценка нижней границы i-го квартиля, X – год)

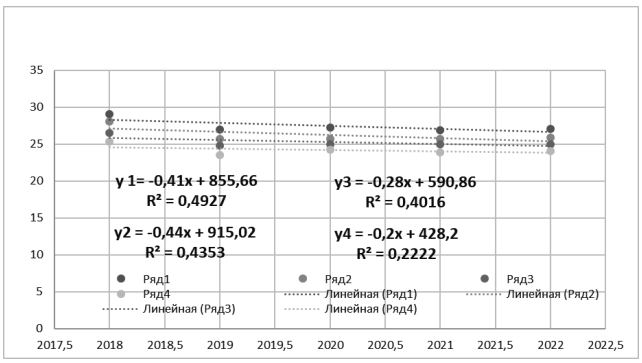


Рис. 2. Проверка наличия трендов к снижению итоговых оценок в опорных точках уравнения шкалы по квартилям 5-й сотни рейтинга (Yi – итоговая оценка нижней границы i-го квартиля, X – год)

Мастер диаграмм Excell позволяет построить временные диаграммы для итоговых оценок в опорных точках шкалы рейтинга и проверить наличие тренда к их снижению. Соответствующие иллюстративные материалы для 1-й и 5-й сотен рейтинга приведены на рис. 1 и 2. Временные диаграммы приводятся выборочно ввиду их выраженной однотипности. Уравнения трендов для границ сотен рейтинга (выборочное представление, как и для временных диаграмм) представлены в таблице 4.

Таблица 4. Уравнения трендов для итоговых оценок границ первых 5 сотен QS-рейтинга 2018–2022 гг.

№ п/п	Позиция в рейтинге	Уравнение тренда (У-итоговая оценка, баллы; Х – год)	Коэффициент детерминации, отн. ед.
1	100	У = –1,07*Х + 2221,9	0,524
2	200	У = –0,87*Х + 1801,9	0,498
3	300	У = –0,62*Х + 1287,5	0,465
4	400	У = –0,51*Х + 1058,8	0,573
5	500	У = –0,20*Х + 428,2	0,222

Анализ временных диаграмм показывает, что тенденция к снижению итоговых оценок подтверждается, однако все выявленные линейные тренды характеризуются недостаточно высокими коэффициентами детерминации. Так, значения показателя не превосходят величины 0,57 (4-я сотня, 4-й квартиль), в то время как расчеты по линейным трендам с приемлемой точностью возможны при коэффициентах детерминации выше 0,8. Кроме того, трендовые зависимости для каждой опорной точки получены по 5 наблюдениям (2018–2022 гг.), в то время как в эконометрической практике допустимым минимумом считается 7 наблюдений. К сожалению, авторам не удалось найти полных данных о результатах QS–рейтинга за 2013–2017 гг., с помощью которых можно было бы существенно повысить точность анализа.

Для проверки полученной информации обратимся к данным источника [12], приводящего данные о результатах QS-рейтинга в 2010–2012 гг. (2010 – год первой самостоятельной публикации рейтинга). Проведем статистические расчеты, аналогичные проводившимся для временного интервала 2018–2022 гг. (таблица 3). В 2011–2012 гг. итоговые оценки в 5-й сотне рейтинга не выставлялись, в связи с этим расчеты проведены по 4-м первым сотням, результаты расчетов представлены в таблице 5.

Таблица 5. Опорные точки шкалы QS-рейтинга в 2010–2012 гг. – границы квартилей сотен

№ п/п	Позиция рейтинга	Год – Итоговая рейтинговая оценка позиции, баллы			Статистические показатели рейтинговой оценки*				
		2010	2011	2012	МО, баллы	СКО, баллы	CV,%	ДИверхн., баллы	ДИнижн., баллы
1	25	85,9	85,9	87,2	86,3	0,8	0,9	88,2	84,5
2	50	76,1	74,9	76,8	75,9	1,0	1,3	78,3	73,5
3	75	69,6	68,7	70,5	69,6	0,9	1,3	71,8	67,4
4	100	64,2	64,5	65,9	64,9	0,9	1,4	67,1	62,6
5	125	59	57,8	59,9	58,9	1,1	1,8	61,5	56,3
6	150	53,7	53,8	55,3	57,6	6,7	1,7	56,5	52,0
7	175	51,1	50,3	52,1	51,2	0,9	1,8	53,4	48,9
8	200	47,5	47,1	49,1	47,9	1,1	2,2	50,5	45,3
9	225	44,4	44,2	46,3	45,0	1,2	2,6	47,8	42,1
10	250	41,9	41,2	42,2	41,8	0,5	1,2	43,0	40,5
11	275	39,1	39,4	40,4	39,6	0,7	1,7	41,3	37,9
12	300	37,2	37,2	38,9	37,8	1,0	2,6	40,2	35,3
13	325	34,9	34,9	36	35,3	0,6	1,8	36,8	33,7
14	350	32,7	32,7	34,3	33,2	0,9	2,8	35,5	30,9
15	375	30,9	30,9	32,8	31,5	1,1	3,5	34,3	28,8
16	400	28,8	29,2	31,3	29,8	1,3	4,5	33,1	26,4

*МО – математическое ожидание, СКО – среднеквадратическое отклонение, CV – коэффициент вариации, ДИверхн., ДИнижн. – верхняя и нижняя границы доверительного интервала для доверительной вероятности 0,95

Построение временных диаграмм не производилось ввиду малого числа наблюдений. Из табличных данных видно, что по уровню колеблемости статистические показатели 2010–2012 гг. (столбец 7) и 2018–2022 гг. практически идентичны. Величина же интервальных оценок для опорных точек шкалы в раннем периоде (столбцы 8, 9) несколько выше, что подтверждает гипотезу о наличии нисходящего тренда «итоговая оценка–год» (см. табл. 4), связанного

с ежегодным ростом числа включаемых в рейтинг университетов. Таким образом, допустимо предположение, что рассчитанные для 2018–2022 гг. значения оценок опорных точек шкалы рейтинга в среднесрочной перспективе не будут увеличиваться. С учетом этого, на их основе можно планировать ближайшие цели по продвижению отечественных университетов в рейтинге и прогнозировать количественные показатели, обеспечивающие достижение поставленных целей.

Рассмотрим в качестве примера отечественные вузы, находящиеся в 3-й сотне QS-2022. Их пять, они занимают позиции от 242 до 290 с итоговыми оценками от 39,2 до 35,1 балла – таблица 6, столбцы 2,3.

Таблица 6. Ближайшие цели российских университетов в QS–рейтинге и условия их достижения

№ п/п	Университет*	Место в QS-2022	Итоговая оценка в QS-2022, баллы	Ближайшая цель	Границы итоговой оценки для достижения цели, баллы		Необходимое увеличение итоговой оценки	
					Максимум	Минимум	баллы	%
1	СПбГУ	242	39,2	1-й квартиль 3-й сотни	43,2	39,5	4	10,2
2	НГУ	246	38,8	1-й квартиль 3-й сотни	43,2	39,5	4,4	11,3
3	ТГУ	272	36,6	2-й квартиль 3-й сотни	40,5	37,1	3,9	10,7
4	МГТУ им. Баумана	281	36,2	3-й квартиль 3-й сотни	38,6	35,1	2,4	6,6
5	МФТИ	290	35,1	3-й квартиль 3-й сотни	38,6	35,1	3,5	10,0
6	НИУ ВШЭ	305	34,1	4-й квартиль 3-й сотни	36,9	33,7	2,8	8,2
7	РУДН	317	33,4	4-й квартиль 3-й сотни	36,9	33,7	3,5	10,5
8	МИФИ	319	33,1	4-й квартиль 3-й сотни	36,9	33,7	3,8	11,5
9	КФУ	347	31,4	1-й квартиль 4-й сотни	34,9	31,8	3,5	11,1
10	УрФУ	351	31,3	1-й квартиль 4-й сотни	34,9	31,8	3,6	11,5
11	МГИМО	362	30,8	2-й квартиль 4-й сотни	33,2	30,5	2,4	7,8
12	ИТМО	365	30,5	2-й квартиль 4-й сотни	33,2	30,5	2,7	8,9
13	СПбПУ	401	28,4	3-й квартиль 4-й сотни	31,7	28,5	3,3	11,6
14	ТПУ	401	28,3	3-й квартиль 4-й сотни	31,7	28,5	3,4	12,0
15	ДВФУ	461	25,4	2-й квартиль 5-й сотни	27,5	25,2	2,1	8,3
16	МИСИС	487	24,4	3-й квартиль 5-й сотни	26,1	24,6	1,7	7,0

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

Можно видеть в таблице 6, что в локальный топ-25 (1-й квартиль – сильнейшую группу) ни один из участников 3-й сотни не входит, соответственно, перспективы перехода во 2-ю сотню рассматривать преждевременно. В качестве ближайшей цели для каждого университета можно задать переход в вышестоящий квартиль текущей сотни – столбец 4. Условия вхождения в квартили задаются границами доверительного интервала для соответствующих опорных точек шкалы (таблица 3, строки 9–12), Данные границы для каждого университета перенесены в столбцы 5 и 6 таблицы 6, для гарантированного вхождения в целевой квартиль необходимо обеспечить итоговую оценку, соответствующую верхней границе. Разница целевой и фактической оценок представлена в столбцах 7 и 8 – в абсолютном (баллы) и относительном (процентная доля от фактической оценки) выражении. Из табличных данных можно видеть, что для достижения ближайших целей достаточно обеспечить увеличения итоговых оценок 2022 г. на 10–11%, что представляется задачей вполне реалистичной Аналогичным образом проведем расчеты для университетов 4-й (строки 6–12) и 5-й сотен рейтинга (строки 13–16). Заметим, что для политехнических университетов Санкт-Петербурга и Томска (строки 13, 14), занимающих условноравные позиции 401, актуален переход не просто в 4-ю сотню, но сразу в ее 3-й квартиль, т.е. на 26 позиций вверх. Результаты расчетов подтверждают предположение, что увеличения итоговой оценки на 10–12% достаточно для достижения ближайших целей продвижения в рейтинге. Для МГУ им. М.В. Ломоносова расчеты не проводились, т.к. он уверенно закрепился в составе топ-100, что уже является существенным успехом.

Выводы. Предложенная методика расчета оценок опорных точек шкалы позволяет реалистично определять основные количественные показатели процесса продвижения университетов в QS-рейтинге. Как результат, появляется возможность более точно прогнозировать динамику рейтинговой позиции с учетом изменений итоговой оценки. На следующем этапе исследования представляется актуальным анализ возможных путей увеличения итоговых рейтинговых оценок российских университетов, т.е. какие из составляющих оценки необходимо улучшать в первоочередном порядке для скорейшего получения результата. Проработку данного вопроса целесообразно провести в рамках самостоятельного исследования. Заметим, что к моменту завершения настоящей работы компания «Quacquarelli Symonds» исключила российские и белорусские университеты из своего рейтинга, руководствуясь сомнительными политическими мотивами. Тем не менее, разработанный аналитический аппарат может быть применен для анализа результатов любого рейтинга, например. Шанхайского, из которого отечественные университеты гарантированно не будут исключены.

Литература

1. Официальный сайт Проекта по повышению конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров [электронный ресурс] Режим доступа: https://www.5top100.ru/
2. Rodionov D., Yaluner E., Kushneva O. DRAG RACE5–100–2020 NATIONAL PROGRAM. European Journal of Science and Theology. 2015. Т. 11. № 4. С. 199–212.
3. Rodionov D.G., Rudskaia I.A., Alexandrovna K.O. HOW KEY RUSSIAN UNIVERSITIES ADVANCE TO BECOME LEADERS OF WORLDWIDE EDUCATION: PROBLEM ANALYSIS AND SOLVING. World Applied Sciences Journal. 2014. Т. 31. № 6. С. 1082–1089.
4. Распоряжение Правительства РФ от 31.12.2020 № 3697-Р «О реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030»
5. Tatochenko A., Tatochenko I., Chernegov N., Poletaeva L. Analysis of the potential of Russian universities due the Project 5–100 implementation. В сборнике: E3S Web of Conferences. 14. Сер. "14th International Scientific and Practical Conference "State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021" 2021.
6. Мировой vs национальный. На каких позициях вузы – лидеры рейтинга RAEX в списке QS-2022. Размещено 10.06.2021 на информационно-аналитическом портале «Skillbox-Образование» [электронный ресурс]. Режим доступа: https://skillbox.ru/media/education/
7. Отчет Счетной палаты РФ о результатах экспертно-аналитического мероприятия «Анализ эффективности мер государственной поддержки российских университетов, направленных на повышение их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров». Бюллетень Счетной палаты РФ Университеты. № 2 (279) 2021. 172 с.
8. Mussard M., James A.P. ENGINEERING THE GLOBAL UNIVERSITY RANKINGS: GOLD STANDARDS, LIMITATIONS AND IMPLICATIONS. IEEE Access. 2018. Т. 6. С. 6765–6776.
9. Lo, W.Y.W. (2011). Soft Power, University Rankings and Knowledge Production: Distinctions between Hegemony and Self-Determination in Higher Education. Comparative Education. Vol. 47, no. 2, pp. 209–222. DOI: 10.1080/03050068.2011.554092
10. Официальный сайт компании «Quacquarelli Symonds» [электронный ресурс] Режим доступа: https://www.qs.com/rankings/
11. Сурай Н.М., Таточенко А.Л., Мамаева Н.А., Положенцева И.В., Зылева Г.В. Метрологический подход к описанию результатов мировых университетских рейтингов как инструмент успешной реализации программы «Приоритет 2030» в отечественной высшей школе. Современное педагогическое образование. 2022. № 4. С.
12. QS2010–2012: Рейтинг лучших университетов мира. Размещено на официальном сайте Швейцарского консалтингового центра «Medelle S.A.» [электронный ресурс] Режим доступа: https://www.education-medelle.com/articles/qs-2012-rejting-luchschikh-universitetov-mira.html

METROLOGICAL APPROACH TO THE ANALYSIS OF THE RESULTS OF UNIVERSITY RANKINGS: THE METHOD OF SCALE REFERENCE POINTS AS A TOOL FOR IMPROVING THE ACCURACY OF PREDICTIVE ASSESSMENTS

Polozhentseva I.V., Surai N.M., Tatochenko A.L., Smorchkova V.P., Gordeev I.A.
Moscow State University of Technology and Management named after K.G. Razumovsky (PKU), Russian University of Economics named after G.V. Plekhanov, Institute of Public Administration, Moscow State Regional University, Southwestern State University"

The article deals with the issues of evaluating the results of the participation of universities in the world's leading rankings. The authors propose a metrological approach that can significantly improve the accuracy of quantitative estimates. The essence of the approach lies in the analysis of the statistical characteristics of the final ratings at the reference points of the rating scale, defined as the relationship between the variables "score" and "position in the rating". As reference points, it is proposed to use the lower boundaries of the quartiles within each of the hundreds of positions, from the top 100 to the bottom hundred. Based on the materials of the Quacquarelli Symonds rating 2010–2022. it is shown that the scores of the pivot points are subject to slight temporal variation and can be used for short-term forecasting of the dynamics of the progress of universities in the ranking positions. The proposed approach makes it possible to adequately assess the prospects for domestic universities to enter the leading positions in world university rankings.

Keywords: "Project 5–100", "Priority 2030" program, world university rankings, metrological approach, analysis of the dynamics of progress in the ranking, rating scores, rating scale, scale reference points

References

1. Official website of the Project to improve the competitiveness of leading Russian universities among the world's leading scientif-

ic and educational centers [electronic resource] Access mode: https://www.5top100.ru/
2. Rodionov D., Yaluner E., Kushneva O. DRAG RACE5–100–2020 NATIONAL PROGRAM. European Journal of Science and Theology. 2015. V. 11. No. 4. S. 199–212.
3. Rodionov D.G., Rudskaia I.A., Alexandrovna K.O. HOW KEY RUSSIAN UNIVERSITIES ADVANCE TO BECOME LEADERS OF WORLDWIDE EDUCATION: PROBLEM ANALYSIS AND SOLVING. World Applied Sciences Journal. 2014. V. 31. No. 6. S. 1082–1089.
4. Decree of the Government of the Russian Federation of December 31, 2020 No. 3697-R "On the implementation of the program of strategic academic leadership "Priority 2030"
5. Tatochenko A., Tatochenko I., Chernegov N., Poletaeva L. Analysis of the potential of Russian universities due the Project 5–100 implementation. In the collection: E3S Web of Conferences. 14. Ser. "14th International Scientific and Practical Conference "State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021" 2021.
6. World vs national. In what positions are universities leading the RAEX ranking in the QS-2022 list. Posted on 06/10/2021 on the information and analytical portal "Skillbox-Education" [electronic resource]. Access mode: https://skillbox.ru/media/education/
7. Report of the Accounts Chamber of the Russian Federation on the results of the expert and analytical event "Analysis of the effectiveness of state support measures for Russian universities aimed at increasing their competitiveness among the world's leading scientific and educational centers." Bulletin of the Accounts Chamber of the Russian Federation Universities. No. 2 (279) 2021. 172 p.
8. Mussard M., James A.P. ENGINEERING THE GLOBAL UNIVERSITY RANKINGS: GOLD STANDARDS, LIMITATIONS AND IMPLICATIONS. IEEE Access. 2018. V. 6. S. 6765–6776.
9. Lo, W.Y.W. (2011). Soft Power, University Rankings and Knowledge Production: Distinctions between Hegemony and Self-Determination in Higher Education. Comparative Education. Vol. 47, no. 2, pp. 209–222. DOI: 10.1080/03050068.2011.554092
10. Official website of Quacquarelli Symonds [electronic resource] Access mode: https://www.qs.com/rankings/
11. Surai N.M., Tatochenko A.L., Mamaeva N.A., Polozhentseva I.V., Zyleva G.V. A metrological approach to describing the results of world university rankings as a tool for the successful implementation of the Priority 2030 program in Russian higher education. Modern pedagogical education. 2022. No. 4. S.
12. QS2010–2012: Ranking of the best universities in the world. Posted on the official website of the Swiss consulting center "Medelle S.A." [electronic resource] Access mode: https://www.education-medelle.com/articles/qs-2012-rejting-luchschikh-universitetov-mira.html

Ценности конфуцианства в современной системе образования Китая

Фань Чушу,
аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет,
E-mail: 250575375@qq.com

В статье анализируются образовательные ценности, отраженные в традиционной китайской культуре (конфуцианство, даосизм, будизм), а также наследие традиционной китайской культуры в современной образовательной системе в рамках рыночной экономики, делается вывод о том, что древнекитайская философская мысль является источником современной образовательной системы. Актуальность исследования продиктована необходимостью изучения влияния философской мысли на образовательный стандарт китайского системы школьного образования, заметно отличающийся от российского, однако, доказавший свою эффективность. Изучение особенностей китайских образовательных ценностей может быть востребовано как теоретиками, так и практиками в области современной педагогики, так как выявление достоинств иной образовательной системы и привнесение ее элементов в действующую в определенной стране может положительно сказаться на отношении школьников как к учебному процессу, так и к наставникам, и школе как таковой.

Ключевые слова: ценность, традиционная китайская культура, образовательная система, философия.

Введение: Тысячелетнее развитие китайского народа подарило миру блестящую историю и культуру, а также множество научных и философских достижений. Одним из них стало формирование собственного уникального кодекса морально-этических норм, который сыграл важную роль в социальном развитии и прогрессе не только самого Китая, но и других стран. Правила, положенные в основу названного кодекса, именуются в КНР традиционными добродетелями, имеющими большое значение и на современном этапе общественной жизни, поскольку их ценность для развития человеческой цивилизации сейчас признана достаточно широко.

В работе используются следующие **методы исследования:** описательно-аналитический, сравнительное наблюдение.

Центральным направлением китайской философии на протяжении веков была практическая забота о человеке и обществе, о том, как жить идеальной жизнью и как лучше всего организовать социальное мироустройство. Примечательно, что в китайской философской традиции этика и политическая философия зачастую считались приоритетными областями и главенствовали над метафизикой и эпистемологией. Другой характерной чертой китайской философии являются размышления о природе и самости, приведшие к развитию таких тем, как единство человека и неба, место человека в космическом порядке и объяснения дифференциации и изменения.

В течение классического периода китайской философии, начавшегося около 500 г. до н.э., возникли четыре особенно влиятельные философские школы: конфуцианство, даосизм, моизм и легализм. После объединения Китая, произошедшего во времена династии Цинь в 222 г. до н.э., в качестве официальной государственной философии был принят легализм. Императоры поздней династии Хань (206 г. до н.э. – 222 г. до н.э.) приняли даосизм, а позднее, около 100 г. до н.э. – конфуцианство; эти идеи оставались определяющими силами китайской мысли вплоть до двадцатого века. Буддийская философия, представленная в первом веке, стала широко популярной в шестом (в основном во времена династии Тан).

Пять постоянных китайских добродетелей представляют собой группу наиболее важных конфуцианских достоинств, которые ученые и философы смогли почерпнуть из текстов «Аналоги» и «Книги Мэнция», автором которых был великий мыслитель Кун Фу-Цзы. В конфуцианстве существует множество ценностей, берущих за основу *пять ключевых добродетелей*. Эти добродетели широко рассматриваются как основные принципы

конфуцианства и все они так или иначе взаимосвязаны.

Пять ключевых добродетелей, которые выделяли конфуцианцы: доброжелательность, праведность, приличие, мудрость и верность по-прежнему являются основным принципом школьного нравственного воспитания и важными традиционными добродетелями Китая. Хотя все они пришли из конфуцианства и являются классическими философскими категориями, их полнота и применимость в повседневной жизни давно превратили их в важнейшие элементы формирования нравственно цельных личностей как в Китае, так и за его пределами. Чтобы считаться личностью, обладающей высокими моральными принципами, древним китайцам надлежало постоянно совершенствоваться и контролировать душевные порывы в соответствии с пятью постоянными добродетелями, перенесенными впоследствии в структуру современного образования и общественной жизни.

Доброжелательность/человечность. Считается, что Жень является ядром всех учений Конфуция, положенным в основу процесса эволюционного развития всех последующих поколений человеческой цивилизации. Известно, что в китайском языке это слово имеет множество значений, среди которых присутствуют доброжелательность, сострадание, альтруизм, человеческое сердце, любовь и доброта. Это первая и самая важная добродетель среди пяти постоянных добродетелей. Кан Ювэй, китайский философ, реформатор и педагог эпохи Цин, считал учение о Жень (доброжелательности/человечности) ключевым для полноценного развития личности. Кан интерпретировал Жень как сострадательный ум, то есть в некотором смысле придерживался буддийской традиции, также предполагавшей, что существует такой менталитет, который не позволяет его носителю равнодушно смотреть на страдания других и всего мира. Он настаивал, как и Менций и Ван Янмин до него, что природа человеческих существ хороша, поскольку все они обладают Жень. Кан считал, что Жень – это добродетель, дарованная небом, поэтому он с одобрением цитировал следующий отрывок из Донга: «человек получает свой мандат небес». Он берет Жень с небес и таким образом становится человеком с Жень [1] В «Датун Шу» Кан писал: «Жень означает, что нужно сформировать одно тело со всеми вещами» и «когда самость и другие не разделены, когда все вещи образуют единое тело, и когда пробуждается чувство сострадания, тогда это самый короткий путь к тому, чтобы обрести Жень».

Иероглиф, использующийся для письменного выражения Жень, состоит из гомофонического сочетания существительного «человек» и числительного «два». Существует предположение, что выполнение Жень требует гуманности по отношению к другому, то есть требует взаимодействия двоих людей. В «Лунь юй» Жень упоминается особенно часто. Достижение Жень имеет особую важность по причине его связи со многими другими ценностями, присутствующими в конфуцианстве.

Ян Юань, один из самых способных учеников Конфуция, однажды спросил его о Жень. Мастер сказал: «Покори себя и вернись в Ли (обряд или вежливость) – это Жень. Если человек сможет покорить себя и вернуться на Ли (обряд или вежливость) на один день, мир ответит ему Жень. Жень исходит от тебя самого, как это может исходить от других?»

«Если это не Ли (обряд или вежливость), не смотрите на это; если это не Ли (обряд или вежливость), не слушайте этого; если это не Ли (обряд или вежливость), не говорите этого; если это не Ли (обряд или вежливость), не делайте этого».[2]

Более 2000 лет назад Хань Синь, который впоследствии стал генералом династии Хань (хан чо), был настолько беден, что не мог позволить себе купить еду. Однажды пожилая женщина стирала одежду у реки и предложила ему немного еды. Хань Синь был очень благодарен и сказал, что ответит на ее доброту в будущем. Старуха сказала: «Я предложила тебе еду не для того, чтобы получить оплату». Хотя эта женщина даже не сказала Хан Синь своего имени, рассказы о ее достоинстве и готовности помогать другим передавались из поколения в поколение.

Когда Фань Чжунъянь из династии Сун (960–1279 гг.н.э.) служил чиновником в одной из провинций, один из его подчиненных умер от болезни и оставил молодую жену и двоих детей. Фан Чжунянь предоставил им финансовую помощь. Воодушевленные его благородным поступком, другие чиновники также проявили щедрость. Их желание помогать людям, оказавшимся в беде, оказали положительное влияние и на потомство Фана Чжунъяна. Его сын, Фан Яофу, унаследовал эту добродетель и также всегда помогал другим.

Безвозмездная помощь другим, оказываемая без каких бы то ни было дополнительных условий, такая как в историях о Хань Синь и Фань Чжунъянь, демонстрирует ценность Жень.

В современных образовательных пространствах школ КНР обнаруживается бесчисленное количество текстов о «Жень», из на основании которых мы можем предположить, что ожидает от учителей современная китайская общественность.

Плакат 1. *«Готовы стоять на трехфутовой платформе преподавания. Стремимся быть учителем, обладающим четырьмя качествами»*

Например, на плакате 1 перечислены четыре качества, которыми должен обладать учитель: «1. Помните, что нужно быть добрым и уметь любить людей. 2. Быть хорошим примером для других. 3. Правильное обучение формирует учителя. 4. Добродетель – прежде всего»

В другом тексте в пространстве школ мы также можем увидеть воплощение «Жень»

Плакат 2. «Симпатия к крестьянам – Ли Шэнь (Поэт династии Тан)»

Рассмотрим это известное древнее китайское стихотворение*:*

Рыхлит пшено в полуденную жару,
Пот стекает на землю.
Знайте, что еда на вашей тарелке,
Каждое зерно было заработано тяжким трудом.

Стихотворение воплощает в себе жалость и сочувствие к тяжелому труду фермеров и призывает людей дорожить едой.

Из этих текстов в пространствах школ мы видим, что доброжелательность – это не только важная ценность, передаваемая учащимся в современной китайской системе образования, но и основное качество, которым должны обладать учителя.

Йи Праведность – Праведность и черты, которые создают Чюнь-Цзы. Чюнь-Цзы обозначает дворянина, получившего свой титул и громкое имя не благодаря рождению, но путем постоянного стремления к обучению и самосовершенствованию. Чюнь-Цзы для Конфуция – термин, используемый для того, чтобы охарактеризовать человека, наделенного высокими моральными добродетелями или личным благородством. Это звание, которое нужно заслужить. При жизни Конфуций при описании основных принципов Чюнь-Цзы ссылался на Йи в терминах Чжи. Это указывает на важность Йи для развития правильного Чюнь-Цзы. «Те, кто праведен, должны также приспосабливаться ко времени, местным условиям и людям. Делай то, что Чюнь-Цзы должен делать, не делай того, чего Чюнь-Цзы не делает».

Традиционный китайский иероглиф Йи состоит из верхней и нижней комбинации символов. Нижняя его часть «wo» (местоимение Я) связана с личностью, постыдные порывы которой могут быть побеждены в процессе самореализации.

Верхний компонент иероглифа – Ян или овца в свою очередь представляет собой единство двух других китайских иероглифов, таких как «доброта» и красивый. Исходя из этого верхнюю часть иероглифа можно интерпретировать как «добро». Эта комбинация объединяет два значения иероглифа, предполагая, что этот термин может быть лучше всего описан как раскрытие значения себя самого.

В «Лунь Йю» говорится: «Учитель сказал: Чюнь-Цзы лелеет добродетель (де), маленький человек лелеет землю. Чюнь-Цзы дорожит примерами ролевых моделей, маленький человек лелеет щедрость, которую они дарят».

Праведность (Йи) – проводник праведного мира.

Плакат 3.

«Если нефрит не огранен, из него нельзя сделать сосуд. Если люди не будут учиться, они не смогут постичь знания и истину».

Приличие – конфуцианское достоинство Ли сосредоточено вокруг поддержания добродетели в повседневном этикете, поведении, ритуалах, уместности определенных действий и личных отношениях. Очень важно понимать, что для того, чтобы действительно следовать за Ли, нужно не только проводить ритуалы ради их сакрального исполнения, но и обязательно относиться к ним должным образом.

Сам Конфуций полагал, что не стоит делать акцент непосредственно на ритуале. Нужно концентрироваться на достижении внутренних порядка и гармонии, возникновение которых возможно по завершении ритуала. Иными словами, Ли является средством, с помощью которого формируется личность высоконравственного человека и общество, состоящее из порядочных людей.

Иероглиф Ли представляет собой комбинацию двух составляющих: одна его часть обозначает «дух» в максимально широком смысле, в то время как другая – используется для знакового выражения понятия «ритуальный сосуд», содержащего в своей структуре два пиктографических символа нефрита. С помощью данного составного иероглифа выражается философский конструкт «дань уважения предкам», являющий собой один из ключевых принципов китайской культуры.

В качестве примера приведем историю о «Лекарстве для матери», повествующей о сыновней добродетели одного из императоров династии Западная Хань Хань Вена. К началу рассказа мать императора болела уже три года. Он очень переживал, сам ухаживал за ней и проводил дни и ночи у ее постели. Однажды лекарь приготовил для матери Хань Вена новое снадобье на основе трав и корней. Оно было жидким и готовилось на открытом огне. Император опасался, что лекарство может быть слишком горячим или горьким, поэтому он попробовал его сам, прежде чем дать матери, чем очень удивил лекаря и всех придворных.

В китайском фольклоре и философских трудах можно найти множество высказываний, которые прививают уважение к учителям. Пожалуй, одно из самых известных звучит следующим образом: «Учитель на один день – это отец на всю жизнь».

На протяжении веков статус учителя был одинаково почитаем и простым народом, и дворянами, и самим императором. В храме Конфуция в Пекине сохранились памятные надписи, сделанные императорами династии Цин для того, чтобы выразить свою признательность великому философу и ученому.

В Китае честь, выказываемая учителям, проявляется во всех аспектах общественной жизни. Даже теперь учителя всегда называют господин или наставник (г-н xiānshēng). Кроме того, ежегодно 10 сентября широко отмечается «День учителя».

Ли (Приличие) занимает очень важное место и в современной китайской системе образования: начиная с детского сада, дети изучают все виды этикета и учатся следовать различным социальным правилам.

Плакат 4. Социальный этикет школьников

Будь культурным и вежливым, считай для себя счастьем возможность помогать другим, береги общественное имущество, бережно относись к еде, охраняй окружающую среду, строго соблюдай дисциплину и законы

Плакат 5. *Ли (приличие)*

Без циркуля и угольника не получатся круг и квадрат. То есть, делая что-либо, необходимо строго следовать правилам и законам – Мэн-цзы.

Чжи – оригинальное значение этого иероглифа – «умный». Расширенное значение – мудрость, находчивость, стратегия, мудрые люди и т.д. Отметим, что суть понятия Чжи менялась с течением времени. Первоначально Чжи подразумевало, что нужно быть честным и не поддаваться заблуждениям, регулярно приносить жертвы небесам и предкам, и не говорить, не подумав. Однако позднее важность религиозного компонента Чжи заметно уменьшилась. В особенности после того, как на смену слепой вере пришло философское учение Конфуция и его последователей. Чжи делает акцент на акте познания. В этом важная особенность того, как воспринимается мудрость. Чжи не может быть статичным массивом знаний, так как это всегда процесс переживания. Без Чжи невозможно формирование цельной личности, создающейся из меняющейся совокупности индивидуального жизненного опыта.

Процесс реализации Чжи напрямую способствует формированию Чун-Цзы (благородного человека). Знание, которое нужно реализовать – это изучение трудов мудрецов в сочетании с наблюдениями и вынесением собственных суждений. Чжи относится не только к мыслительному процессу, но и нравственному развитию, и к тяге получать знания. Чунь-цзы, таким образом, представляют собой образец познания добродетелей.

Рассмотрим, как важность Чжи освещается в древнем китайском «Романе трех королевств», приписываемом Луо Гуаньчжуну. Молва об остром уме и достижениях известного фольклорного персонажа Чжугэ Ляна, ставшего главным героем названного произведения, не без оснований пережила века. В романе присутствует множество псевдоисторий и оперных сценариев, повествующих о Чжугэ Ляне, его приключениях и житейской мудрости.

Так, например, перед битвой на Красных скалах Чжугэ Лян отправился в *лагерь Ву*, чтобы помочь стратегу Ву Чжоу Юй. Чжоу Юй считал Чжугэ Ляна угрозой Восточному У, а также завидовал таланту Чжугэ Ляна, поэтому он поручил ему сделать 100 000 стрел за десять дней или же лишиться жизни. Тем не менее, Чжугэ Лян поклялся, что справится с этой, казалось бы, невыполнимой задачей за три дня. Он попросил 20 больших лодок, каждая из которых была укомплектована множеством соломенных человечков и несколькими солдатами. После этого Чжугэ Лян приказал своим солдатам до рассвета бить в боевые барабаны и выкрикивать приказы, чтобы сымитировать шум атаки. Сам же он сидел с Лу Су в одной из лодок и пил вино. Солдаты Вэй, заслышав бой барабанов, и неспособные видеть в тумане, выпустили множество стрел в направлении предполагаемого местоположения противника. Вскоре соломенные человечки были густо утыканы стрелами, а Чжугэ Лян вернулся к Ву, выполнив свое обещание раньше срока.

Современная китайская образовательная политика выступает за всестороннее развитие моральных, интеллектуальных, физических, социальных и эстетических качеств учащихся. Это связано с тем, что если развивать только интеллект и не обращать внимания на остальные четыре качества, то велик риск вместо думающего человека, вырастить целое поколение детей, неспособных мыслить самостоятельно и машинально дающих правильные ответы. Ведь получение высоких оценок без развития способностей каждого из учеников, приведет к тому, что они будут с легкостью проходить любые тестирования, но не смогут отточить свой талант и жизненные навыки, а, следовательно, не принесут пользу обществу и стране.

Плакат 6. «Будь всесторонне развитым преемником социализма»

Нужно быть всесторонне развитым преемником социализма, стремясь содействовать развитию нравственно, интеллектуально, физически, социально и эстетически полноценного человека

Плакат 7.

Будем стремиться к тому, чтобы стать всесторонне развитыми современными молодыми людьми. Первыми в моральном, интеллектуальном, физическом и социальном отношении.

Верность – означает, что, во-первых, деяния человека должны соответствовать его словам; а, во-вторых, словам и помыслам никогда не следует расходиться друг с другом. Верность – ключ к совершенству человеческой натуры. Это основа, без которой другие добродетели теряют свою подлинность; следовательно, они неразделимы. Верность присуща ребенку, однако, она может быть утрачена человеком из-за столкновения с внешней средой.

Иероглиф синь состоит из двух частей: одна часть обозначает человека, а другая – говорить. Исходя из этого можно сделать вывод, что Синь выражает, что человек говорит, и подразумевает, что акцент делается на том, чтобы говорить то, что является правдой. Быть верным – значит, не лгать, а говорить то, что истинно.

Конфуций учил своих учеников всегда быть честными. Он писал: «Когда вы учитесь, если знаете что-то, скажите, что знаете это; если не знаете, так и скажите». Он считал, что только такое отношение к учебе может считаться правильным. В годы правления поздней династии Цинь (221–207 гг. до н.э.) человек по имени Цзи Бу прославился тем, что всегда держал свое слово. Его современники часто говорили, что «лучше получить обещание Цзи Бу, чем сто цзинь (китайское измерение веса) золота». На основании этого выражения возникла современная китайская поговорка «обещание стоит тысячи золотых монет». Разумеется верность Цзи Бу своему слову не могла остаться без награды. Поэтому, когда однажды он попал в беду, справиться с ней он смог только благодаря помощи друзей, которых он сам ни разу не подвел. Следовательно, человек, который держит свое слово,

естественно, заслуживает уважение людей и может рассчитывать на их поддержку.

В былые времена на дверях китайских магазинов была надпись «Гарантия качества товара и доступные цены для всех покупателей». Это показывает, что с древних времен Китай защищал этику честной торговли, честность по отношению к клиентам, противостоял обману и фальсификации.

Тексты о «верности» часто можно встретить в современных образовательных пространствах школ.

Плакат 8.

Никто не может выжить в этом мире без верности

Плакат 9.

Люди не могут жить без доверия,
семья не может сохранить гармонию без доверия,
промышленность не может процветать без доверия,
а страна не может быть стабильной без доверия.

Построим гармоничное социалистическое общество и осуществим китайскую мечту вместе.

Таким образом, к образовательным ценностям конфуцианства можно можно отнести доброжелательность, праведность, вежливость, мудрость и верность (табл. 1).

Таблица 1. Образовательные Ценности Конфуцианства

Образовательные Ценности Конфуцианства				
доброжелательность	праведность	вежливость	мудрость	верность

Все вышесказанное доказывает, что современная система образования КНР, выстроенная на основе одобряемых коммунистической партией страны духовно-нравственных установок, сохраняет тесную связь с ценностями, сформулированными китайскими философами древности. Традиционные ценности конфуцианства в этом смысле не являются исключением. Каждая из них, подвергнутая определенной перелицовке, отражающей особенности современных социально-политических реалий, тиражируется в образовательных пространствах школ и служит тому, чтобы воспитывать достойных граждан.

Литература

1. Ло Дж. Кан Ю-Вэй: Биография и симпозиум [М.]. Опубл. для Ассоциации азиатских исследований издательства университета Аризоны, 1967 год.
2. Морозова В.С. Ценностно-идеологический фактор в условиях социальных преобразований в КНР // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 32. 2007. С. 147.
3. Робертс П. Соединение Востока и Запада – или мост слишком далеко? Пауло Фрейре и Дао Дэ Цзин [J]. Философия и теория образования, 2012, 44 (9): 942–958.
4. Мартынов, А. С. «Лунь юй.» А.С. Мартынов // Конфуцианство. «Лунь юй» / пер. А.С. Мартынова 2: 217.
5. Ломанов А.В. Идеология КПК после XVIII съезда и «сердцевинные ценностные воззрения» // Материалы ежегодной научной конференции «XVIII съезд КПК: новые задачи и перспективы развития» (г. Москва, 20 марта 2013 г.). М.: ИДВ РАН, 2013. С. 6.

THE CONFUCIANISM VALUES IN THE MODERN EDUCATIONAL SYSTEM OF CHINA

Fan Chushu
Saint-Petersbug state university

The article analyzes the educational values reflected in traditional Chinese culture (Confucianism, Taoism, Buddhism), as well as the heritage of traditional Chinese culture in the modern educational system within the framework of the market economy, it is concluded that ancient Chinese philosophical thought is the source of modern educational system.

Keywords: value, traditional Chinese culture, educational system, philosophy

References

1. Lo J. K'ang Yu-wei: A Biography and a Symposium [M]. Pub. for the Association for Asian Studies by the university of Arizona Press, 1967.
2. Morozova V.S. The value-ideological factor in the conditions of social transformations in China // Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. No. 32. 2007. p. 147.
3. Roberts P. Connecting East and West: or is the bridge too far? Paulo Freire and Tao Te Ching [J]. Philosophy and theory of education, 2012, 44 (9): 942–958.
4. Martynov, A. S. "Lun yu." A.S. Martynov // Confucianism. "Lun yu" / trans. A.S. Martynov, 2: 217.
5. Lomanov A.V. Ideology of the CPC after the XVIII Congress and "core value views" // Materials of the annual scientific conference "XVIII Congress of the CPC: new challenges and prospects for development" (Moscow, March 20, 2013). Moscow: IDV RAS, 2013. p.

Учет регионального компонента при визуализации учебного контента образовательных программ

Хальзова Наталья Александровна,
кандидат экономических наук, доцент, высшая школа медиа, коммуникаций и сервиса, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 003818@pnu.edu.ru

Публикация посвящена учету регионального компонента при визуализации учебного контента дисциплины «Краеведение», изучаемой обучающимися направления бакалавриата 43.03.01 Сервис (профиль: «социально-культурный сервис») Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск). Содержательные методики данной дисциплины определены дидактически ценными материалами, соответствующими региональному компоненту образовательной программы. Применение информационно-коммуникационных технологий визуализации учебного контента обеспечивает разнообразие инструментов реализации учебного процесса, и позволяет качественно преобразовать компетентностный уровень обучения.
Два года, прошедших в ситуации вынужденной самоизоляции обучающихся и постепенный возврат к традиционным формам реализации учебного процесса в высшей школе, позволяют обсуждать преобразования, результативность которых обнаруживают возможности учебного контента, изменяющегося на фоне процесса цифровизации образования и реализации обучения с помощью дистанционных технологий. Отечественная практика обучения в сети интернет, постепенно пришла к признанию необходимости использования игровых элементов, способных разнообразить процесс обучения и компенсировать безразличие студентов с помощью обновления дидактических инструментов, способных улучшать результаты обучения.
По мнению автора публикации, анализировавшего в течение трех лет результаты обучения студентов по курсу «Краеведение», использование информационно-коммуникационные технологий визуализации регионального компонента, в рамках освоения рабочей программы и предоставления результатов обучения, смогло изменить отношение студентов к учебному процессу, усилив их мотивацию к самостоятельному изучению дисциплины. Соотнося инновационно-образовательный контент, который легко осмыслить в условиях цифровизации образования, автор признает результативность освоения дисциплины и продвигает идею учета регионального компонента при визуализации учебного контента образовательных программ.

Ключевые слова: дидактика, визуализация, дистанционное обучение, цифровизация, региональный компонент, учебный контент, краеведение, Дальний Восток.

Работа над публикацией выполнена в Дальневосточном центре математических исследований при финансовой поддержке Минобрнауки России, соглашение от 4 февраля 2022 г. № 075–02–2022–879 по реализации программ развития региональных научно-образовательных математических центров.

Введение. Решение задач, связанных с обеспечением наглядности в учебном процессе всегда вызывает интерес исследователей и разработчиков учебных курсов, поскольку ряд содержательных компонент регионального характера, определяющих образовательные программы в области туризма, социальной работы, гостиничного дела и др., всегда был узким местом в практике высшей школы, так как нуждается в большом количестве иллюстративных материалов, знакомство с которыми обеспечивает понимание неповторимых условий проживания в изучаемом регионе. Поэтому, тема исследования, обнаруживающая детали формирования учебного контента в процессе использования цифровых инструментов для его визуализации, может считаться **актуальной,** так как соответствуя принципу междисциплинарной интеграции учебных курсов, раскрывает особенности освоения инструментов педагогического дизайна при наполнении учебной дисциплины.

Автор публикации, опираясь на собственный уникальный опыт, позволяющий анализировать проблемы формирования учебного контента с позиции разработчика и одновременно оценивать результативность проектируемого содержательного компонента дисциплины LMS с позиции обучавшегося дистанционно, свидетельствует об улучшении результатов обучения по ряду дисциплин, при помощи приложений, позволяющих визуализацию данных. Учитывая, что особенности содержания дисциплины «Краеведение» открывают перед разработчиками учебного контента возможности, определяемые междисциплинарным характером профессиональных компетенций, становится очевидной необходимость сопоставления требований профессиональных стандартов и результатов комплексного проектирования индивидуальных учебных достижений обучающихся для выявления результативности технологий обучения.

Предмет. Поэтому, предметом публикации является демонстрация особенностей формирования учебного контента на основании визуализации, способной качественно улучшить дидактические характеристики учебного процесса в условиях дистанионного и традиционного образования.

Цель. Стремление автора публикации к доказательству позитивных изменений, определяемых технологиями электронного обучения, обусловило цель данного материала: выявление рационального зерна в использовании возможностей визуализации в браузере для формирования учебного контента курса, в котором региональный компо-

нент представляет собой определенную экзотику для массового пользователя сети и обучающихся в вузе граждан.

Возможность деятельностной проверки дидактической ценности предлагаемых для изучения материалов курса, усиление мотивации к учебной деятельности у студентов и ответственности у разработчика курса за формирование и интерпретацию данных, составляющих контент, позволяют оценить достижения в области повышения поисковой активности в учебной деятельности студентов и развития их регулятивных качеств, определяемых становлением самомотивации и саморегуляции в процессе обучения. Особая возможность сравнения действий обеих сторон педагогического процесса, как было указано выше, позволила установить объем вероятных ошибок в создании контента и результативно преодолеть их.

Результаты анализа содержательного компонента учебной дисциплины позволили предложить характер и объем заданий, разрабатываемых на основании традиционно используемых источников и материалов, предполагаемых курсом. Кроме того, допустимым мыслилось, что с их помощью студенты могут самостоятельно пройти обучение по данной дисциплине и создать инновационный проект, способный сформировать их профессиональную компетентность.

Стратегия разработки контента определила задачи данной публикации:

- фиксацию диагностированного уровня сформированности представлений студентов о составе, логике и характере данных, определяющих учебный курс «Краеведение» в вузе;
- демонстрацию структуры учебного контента, сформированного с помощью визуализации в браузере,
- апробацию предполагаемой результативности способов обучения студентов в условиях дистанционной реализации учебного процесса, которая предполагает наличие визуализированного учебном контента, компенсирующего отсутствие возможности путешествий по региону и стране с общем;
- доказательства результативности применения комплексного подхода для изучения краеведения;
- оценку качественных изменений учебного контента, способного улучшить результаты обучения студентов в условиях удаленного доступа с помощью визуализации используемых данных.

Методология. Междисциплинарные основания учебного курса краеведения обусловили процесс визуализации учебного контента и комплексный анализ данных, определяемых взаимодействием наук. Огромная коллекция Хабаровского краевого музея им. Н.И. Гродекова, его филиалов, расположенных по всей территории Дальнего Востока, совокупно рассматриваемых фондов библиотек, коллекций творческих союзов и меценатов, предоставляет для исследования данные, объединенные представлениями о мире и человеке в нем любому желающему, но не предполагает в структуре своих интернет-представительств виртуальных туров, экскурсий и множества оцифрованных экспонатов, знакомство с которыми способно качественно преобразовать знания населения о своей «малой Родине». В силу массового внедрения технологической поддержки ситуация изменяется и элементы коллекций постепенно становятся доступными за счет визуализации основных фондов, но этот процесс явно все еще недостаточен для широкого ознакомления населения с особенностями региона.

Основной текст. Возможности визуализации учебного контента стали очевидными для автора публикации с 2018 года, незадолго до начала всеобщей самоизоляции и перехода к дистанционным технологиям, реализующим образовательный процесс. Постепенно идея приобрела конкретные очертания удаленного доступа, что и определило последующую статистику, сформированную в результате опроса студентов в рамках «обратной связи», являющейся интегрированным компонентом в структуре электронной обучающей системы вуза.

Как показал первый год наблюдения за процессом наполнения электронной обучающей системы педагогами, актуальными оказались именно личностные показатели разработчиков, определяемые трудоспособностью и возможностью одновременного создания содержательных компонентов LMS вуза и многоуровневой коммуникации с пользователями сети. Поэтому, до момента осмысления, разработки и адаптации приложений к условиям обучающих систем вуза, задания предлагались в соответствии с возможностями системы электронного обучения.

Практика помогла осознать, что предлагаемые на уровне заданий материалы были статичными [1] и кроме редких внедрений трансляций на платформах youtube.com и т.п., создавались как перевод содержательный компонентов в режим презентации. Даже освоение конференций с помощью ZOOM или Google Meet не принесло ожидаемого результата, отчего работа со студенческими группами быстро приобрела рутинные очертания.

Поэтому актуальным оказался поиск технологий, которые бы смогли расширить возможности выполнения индивидуальных проектов студентами, находящимися на дистанционном обучении, обладающими в силу того достаточной свободой в поиске информации, которую могли бы использовать для исследований в области изучаемой дисциплины, т.е.: формировать интерактивные карты, определять ареалы обитания редких животных, устанавливать границы распространения культурных традиций и языков коренных малых народностей Дальнего Востока, и т.д.

Учитывая проектный характер технологий реализации учебного процесса, осуществляемого в ситуации дистанционного обучения, было принято решение уделить внимание приложениям, ис-

пользуемым для визуализации данных в браузере. Визуализация учебного контента предполагалась раскрытием творческого потенциала студентов, создающих авторские исследования, поскольку «…средства информационных, и в большей части цифровых технологий представляют собой инструменты, позволяющие разрабатывать такие материалы… и представлять доступ к ним студентам и преподавателям университета в удобном для работы электронном формате» [6]. На этом основании была определена логика формирования учебного контента, направленного на освоение студентами образовательного пространства региональных компонентов образовательной программы, в том числе и курса «Краеведение».

Создавая учебный контент, позволяющий студентам осваивать образовательное пространство с помощью инструментов визуализации, автор преобразовал лекционный курс, предлагая работу с интерактивными картами, что определило последующую проектную деятельность студентов. Приложения позволяют, поддерживая академический характер интерпретации материалов регионального характера, создавать сообщения, рассказы и научные публикации просветительского характера. Идея размещения данных с открытым кодом дидактически привлекательна, поскольку поддерживает требования академической этики публикаций (обязательное цитирование, ссылки, учет лицензий и др.)

Поскольку учебный контент курса, рассчитанного на 17 недель семестра, структурирован в соответствии с темами, объясняющими как сущность, так и направленность дисциплины: компетентностная модель дисциплины, взаимосвязь междисциплинарных данных, историческая последовательность открытия данных. Логика формирования содержания курса предполагает пояснение деталей расселения во вновь осваиваемых землях Дальнего Востока: документы, определяющие интерес к освоению земель, выбор групп для экспедиций, направленность экспедиционной работы (ботаника, почвенные ресурсы, животные, населяющие территорию, иные ресурсы, возможные для продуктового потребления, определение границ расселения и объяснение возможных грани империи).

Особенностью определяющей характер изложения данных можно назвать размещение на интерактивной карте, в структуре которой очевидную ценность для осмысления студентами представляет сопоставление даты, географической точки, всплывающей информации о специфике данного пункта на карте и др. Подобное освещение сведений, определяющих актуальную информацию об освоении региона, представленную в возможном индивидуальном маршруте путешественника, мог получить любой студент, с помощью актуальных информационно-коммуникационных технологий. В зависимости от того, какую именно тему изучал студент, у него появлялась возможность «посетить» с помощью визуализации данных в браузере любое место на территории материка, вводя данные геокода. Таким образом поддерживалась поисковая активность студентов, поскольку обнаружение необходимой информации, ее проверка и размещение, открывающие доступ к виртуальной экскурсии значимы для формирования профессиональной компетентности выпускников вуза.

Все это позволяет студентам овладеть компетенциями, соответствующими формированию знаний о пространстве, истории, культуре изучаемого региона. Например, о характере природы, окружающей человека, так и коммуникативные, и ИКТ-компетенции, владение которыми позволяет получение новых знаний. Тем более, что такие компетенции определяют возможности работы в сети, самостоятельное создание информационных ресурсов, продвижения исследовательских проектов в области изучения регионального компонента.

В соответствии с тем, как создавались материалы контента, интерес представляет еще и то, что они определялись нормами, значимыми для становления навыков профессиональных коммуникаций в рамках последующего найма выпускников, поскольку учет регионального компонента при визуализации учебного контента образовательных программ создаёт малые рассказы («продающие истории»), востребованные как в медиапространстве, так и общем сопровождением отрасли услуг туризма и гостиничного дела.

Учитывая особенности разработки контента соотносящих фон объясняемого явления с экспонируемым на нем каким-либо предметом или явлением, студенты не только получают возможность создавать анимированные сообщения, но и овладевают опытом привлечения к публикуемым материалам массового пользователя сети, поскольку с точки зрения маркетинга такие решения выглядят интересными и способны удерживать внимание потенциального клиента. Визуализация учебного контента значима еще и с той точки зрения, что объем транслируемых и концентрируемых таким образом данных, позволяет студентам делать выводы, что именно определяет их опыт самостоятельного мышления, формализации, последующего синтеза результатов, получаемых в процессе исследования. Кроме того, опыт обобщения формирует у обучающихся понимание возможного сжатия текста до уровня какой-то узнаваемой логической схемы явления, и с этой точки зрения поиск расшифровок каких-либо ранее созданных сообщений по предполагаемым «семантическим ключам», позволяет оценить региональные традиции культуры, способные утрачиваться со временем.

В целях доказательства эффективности применения опыта визуализации дидактических материалов контента учитывались теоретические методы, позволяющие изучать источники и материалы предметной области изучения и др., определяемые на основании принципа междисциплинарно-

сти. Отдельного внимания достойны методы: картографический, статистический, полевого исследования и наблюдения, реализуемые с помощью возможностей приложений, позволяющих визуализацию.

Для реализации эмпирически проверяемого компонента исследования использовалась методика Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе» [4], предполагающая оценивание по трем параметрам: «…«приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении программы) [3, С. 512].

Для обнаружения связей между анализируемыми показателями применялся корреляционный анализ, использующий коэффициент Пирсона. В эмпирическом фрагменте исследования приняли участие 105 студентов, в возрасте от 18 до 28 лет, обучавшиеся в Тихоокеанском государственном университете и Дальневосточном государственном университете путей сообщения (г. Хабаровск). Суммарно представлены данные, соответствующие второму курсу обучения в вузах. Анализ, полученных в соответствии с методикой Т.И. Ильиной показателей, обнаружил позитивные изменения в личностных и профессиональных характеристиках студентов, позволившие установить улучшение в области мотивации и самомотивации к учебной деятельности на фоне использования обновленных педагогических методик обучения курсу «Краеведение» (рис. 1).

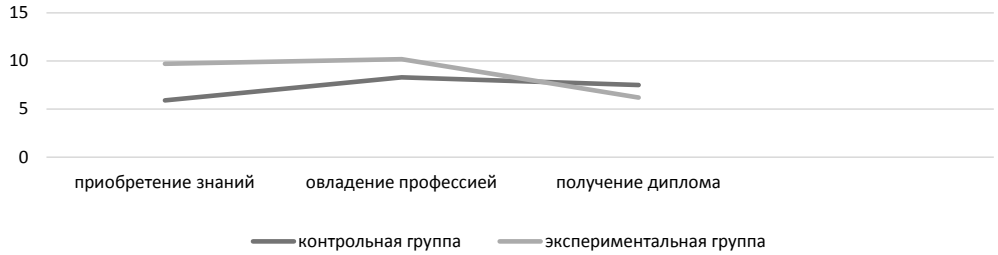


Рис. 1. Распределение предпочтений студентов, определяющих мотивацию к учебной деятельности, изменяющееся в результате использования визуализированного учебного контента курса «Краеведение»

Учитывая, что мотивация к учебной деятельности обладает суммарным характером на уровне явления, были подвергнуты анализу компоненты, определяющие возможные изменения в области регулятиных способностей личности у студентов.

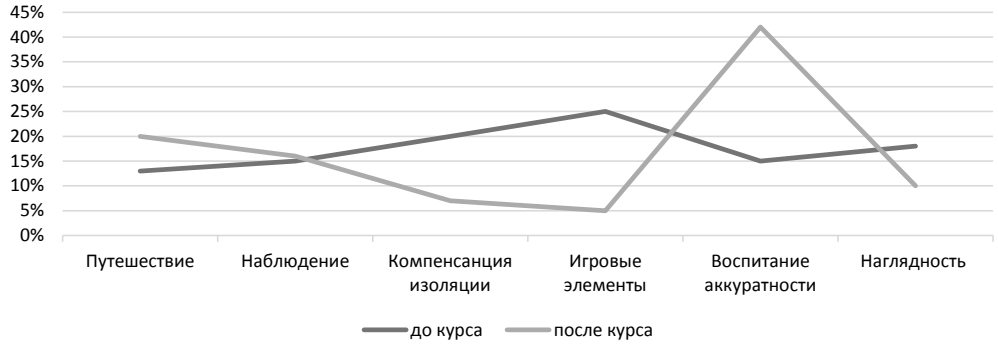


Рис. 2. Предпочтения студентов, определяющие интерес к возможностям визуализации учебного контента курса «Краеведение», фиксируемые до и после его реализации в условиях удаленного доступа

Результаты тестирования «до и после» освоения курса, поддерживаемого возможностями визуализации, можно видеть, исходя из результатов тестирования, обнаружившего рост средних показателей в области способности к саморегуляции и самоуправления учебной деятельностью, поскольку студенты улучшили свои результаты, анализируя ошибки, подтверждая цели обучения и корректируя собственные решения.

Таким образом, можно предположить, что овладение профессиональными компетенциями в результате освоения курса улучшило сформированность самостоятельности мышления у студентов. Общий анализ полученных результатов свидетельствует о том, что у студентов, изучающих краеведение с использованием визуализации, показатели обученности, ознакомления с содержательными компонентами в условиях использования учебного контекста, существенно выше, чем у тех, кто изучал курс с традиционно предлагаемой форме (рис. 2).

Выводы. Автор публикации, опираясь на полученные в результате персонального исследования данные, свидетельствует о результативности обучения студентов, использующих визуализированный учебный контент по курсу «Краеведение». Полученные результаты свидетельствуют о возможности улучшения показателей профессионального и личностного роста студентов, поскольку определяются «…визуальными образами, …передающими нам гораздо больше, чем есть в нашей мысли. Человеческое восприятие имеет визуальную

природу, в отличие от других биологических видов, для которых более значимыми каналами восприятия могут служить иные чувства…» [5, С. 75]. Актуальные информационно-коммуникационные технологии, подходы и практики создают удобный набор инструментов и комфортную среду для получения знаний, формирующих профессиональные компетенции обучающихся. Поэтому, автор публикации признает свои действия, определяемые формированием учебного контента на основании визуализации, результативными в области формирования профессиональной компетентности студентов, обучающихся дистанционно.

Литература

1. Баранова, Е.В., Елизарова, И.К. Электронные ресурсы нового поколения для организации учебного процесса // Universum: Вестник Герценовского университета. 2009. № 7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-resursy-novogo-pokoleniya-dlya-organizatsii-uchebnogo-protsessa (дата обращения: 20.11.2021).
2. Баранников, К.А., Бартош, Д.К., Харламова, М.В. Модернизация образовательных процессов вуза на основе международного сетевого взаимодействия: возможности и риски // Педагогика и психология образования. 2018. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-obrazovatelnyh-protsessov-vuza-na-osnove-mezhdunarodnogo-setevogo-vzaimodeystviya-vozmozhnosti-i-riski (дата обращения: 21.11.2021).
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер. – 2002. – 512 с.
4. Каргина Е.М. Мотивация обучения в вузе // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 6. URL: https://web.snauka.ru/issues/2014/06/35558 (дата обращения: 12.04.2022).
5. Князева Е.Н. Визуальные образы на службе когнитиной науки // ΠΡΑΞΗΜΑ. Проблемы визуальной семиотики (ΠΡΑΞΗΜΑ. Journal of Visual Semiotics). 2020. Вып. 1 (23). С. 58–75
6. Томюк, О. Н., Дьячкова, М. А., Кириллова, Н. Б., Дудчик, А.Ю. Цифровизация образовательной среды как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). – С. 422–434. URL: https://pnojournal.wordpress.com/2019/12/31/tomyuk-dyachkova-kirillov%d0%b0-dudchik/ (дата обращения: 19.11.2021).

TAKING INTO ACCOUNT THE REGIONAL COMPONENT WHEN VISUALIZING EDUCATIONAL CONTENT

Khalzova N.A.
Pacific National University

The publication is devoted to the experience of visualizing the educational content of the discipline «Local History», studied by students of the bachelor's degree 43.03.01 Service (profile: «sociocultural service») of the Pacific State University (Khabarovsk), in accordance with the principles of digitalization of knowledge on particular and of the whole society generally. The content methods of this discipline are determined by didactically valuable materials corresponding to the regional component of the educational program. The use of information and communication technologies for visualization of educational content provides a variety of tools for the implementation of the educational process, and allows you to qualitatively transform the competence level of learning.

Two years that have passed in a situation of forced self-isolation of students and a gradual return to traditional forms of implementation of the educational process in higher education allow us to discuss transformations, the effectiveness of which reveals the possibilities of educational content that is changing against the backdrop of the process of digitalization of education and the implementation of learning using distance technologies. The domestic practice of learning on the Internet has gradually come to recognize the need to use game elements that can diversify the learning process and compensate for the indifference of students by updating didactic tools that can improve learning outcomes.

According to the author of the publication, who analyzed for three years the results of students' training in the course "Local History," the use of information and communication technologies for visualizing the regional component, as part of mastering the work program and providing training results, was able to change the attitude of students to the educational process, strengthening their motivation for independent study of the discipline. Correlating innovative and educational content, which is easy to comprehend in the context of digitalization of education, the author recognizes the effectiveness of mastering the discipline and promotes the idea of taking into account the regional component when visualizing educational content of educational programs.

Keywords: didactics, visualization, distance learning, digitalization, regional component, educational content, local history, Far East.

References

1. Baranova, E.V., Elizarova, I.K. Electronic resources of a new generation for the organization of the educational process // Universum: Bulletin of Herzen University. 2009. No. 7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-resursy-novogo-pokoleniya-dlya-organizatsii-uchebnogo-protsessa (date of access: 11/20/2021).
2. Barannikov, K.A., Bartosh, D.K., Kharlamova, M.V. Modernization of educational processes of the university on the basis of international network interaction: opportunities and risks // Pedagogy and psychology of education. 2018. No. 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-obrazovatelnyh-protsessov-vuza-na-osnove-mezhdunarodnogo-setevogo-vzaimodeystviya-vozmozhnosti-i-riski (date of access: 11/21/2021).
3. Ilyin, E.P. Motivation and motives. – St. Petersburg: Peter. – 2002. – 512 p.
4. Kargina E.M. Motivation for learning at the university // Modern scientific research and innovation. 2014. No. 6. URL: https://web.snauka.ru/issues/2014/06/35558 (date of access: 04/12/2022).
5. Knyazeva E.N. Visual images in the service of cognitive science // PPAΞHMA. Problems of visual semiotics (PPAΞHMA. Journal of Visual Semiotics). 2020. Issue. 1 (23). pp. 58–75
6. Tomyuk, O. N., Dyachkova, M. A., Kirillova, N. B., Dudchik, A. Yu. Digitalization of the educational environment as a factor of personal and professional self-determination of students // Prospects of science and education. 2019. No. 6 (42). – S. 422–434. URL: https://pnojournal.wordpress.com/2019/12/31/tomyuk-dyachkova-kirillov%d0%b0-dudchik/ (accessed 11/19/2021).

Активизация дистанционного обучения в системе вузовского образования: на примере обучения иностранному языку

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

Представленная статья посвящена вопросам изучения иностранного языка в высшей школе в контексте дистанционного образования. Особое внимание автор уделяет эффективности внедрения информационных технологий в учебный процесс, а также влияние различных педагогических приемов и способов мотивации студентов на занятиях по иностранному языку. В работе рассматриваются вопросы успешной интеграции дистанционного образования в систему традиционного образования. Анализируется активное внедрение приемов и практик дистанционного обучения в процесс изучения иностранного языка, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на успеваемость студентов высшей школы.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные технологии, мотивация, высшее образование, иностранный язык, высшие учебные заведения, учебный процесс.

The advance and enhancement of information technology enables both foreign language teachers and students to possess limitless prospects that it can be dynamically used chiefly within the sphere of education. Due to these technologies, nowadays we cannot imagine our lives without them, especially when it comes to distance learning. This form of knowledge acquisition has certain advantages as it saves our time. Above all, it offers all students an essentially altered interaction level that necessitates profound information technology abilities and talents comprising search for compulsory material, the capabilities to implement net software services to organize properly the great amount of academic information.

Nowadays distance learning technologies offer a lot of innovative methods for getting education. Undoubtedly, technology appears to be of great significance to encourage and motivate learners. Implementation of technology into the educational environment plays a very important role to promote teaching of any discipline due to the digitizing the necessary information. A lot of learners consider distance learning to be a practical method to get proper education and they find it unnecessary to attend a traditional educational institution. So, there are many definitions of distance learning. At first it seems to be unclear and quite doubtful. Now let's consider some of them given in different dictionaries.

The Cambridge dictionary defines distance learning as a "way of studying in which you do not attend a school, college, or university, but study from where you live, usually being taught and given work to do over the internet" [1].

According to the Collins dictionary, "distance learning is a teaching system consisting of video, audio, and written material designed for a person to use in studying a subject at home" [2].

The Britannica dictionary offers its definition of this phenomenon: "distance learning, also called distance education, e-learning, and online learning, form of education in which the main elements include physical separation of teachers and students during instruction and the use of various technologies to facilitate student-teacher and student-student communication" [8].

Merriam- Webster defines distance learning as, "a method of study where teachers and students do not meet in a classroom but use the Internet, e-mail, mail, etc., to have classes" [7].

Distance Learning is an Internet-based program providing students with extra activities outside the classroom, as well as it assists to reduce the quantity of time it requires within the classroom in order to master foreign language skills.

The aim of the article is to highlight that distance learning system enables the usage of basic academic ideas, which meet almost all contemporary needs of the educational process. It is vital to regard distance education as a type of the educational process allowing the formation of life-long learning abilities and skills that are sure to be essential to keep up with speedy transformations of the present-day society. Thus, this phenomenon is undoubtedly worth taking into account since it is a very significant element in the educational development.

It is worth mentioning that distance learning is undoubtedly widely used when it comes to learning a foreign language, the English one, in particular since learning English has become an integral part for all people willing to get a higher education in the modern life. Language is one of the important components, which influences various speech activities. Learners "utilize different parts of English language skills such as listening, speaking, reading, and writing for their proficiency and communication [3]. Consequently, foreign language distance learning is known to be extremely sophisticated and challenging.

In case all remote technologies are implemented in a proper way it will help to make sure that distance learning is sure to better students' linguistic skills and abilities offering a great variety of opportunities to master their academic performance in learning English. It is vital to remember that online English language both teaching and learning requires time and effort. Lesson materials are to be properly organized for students to make them feel comfortable and encouraged. Suitable audio/video resources are sure to create appropriate atmosphere for both teachers and learners to interact successfully as students are able to look through the materials over and over again.

Numerous distance learning foreign language classes enable equal access to learning perspectives for all learners studying in the higher educational institutions. Both private and state educational establishments support the implementation and formation of distance learning through the pedagogical and methodological analytical research for its additional development. Distance learning technologies demonstrate a lot of innovative chances for both teaching and learning foreign languages. It is essential to look through some distance learning tools in order to differentiate their proficiency levels, e.g., one-way option, which allows to implement only a presentation and fails to provide a video.

Firstly, it may seem that the absence of interaction opposes the general idea of foreign language teaching and learning. No doubt there are some disadvantages caused by distance learning, and one of them is an inability to maintain direct contact between both educators and learners including the problems of distance learning that are related to its deficiency, as well as scarce educational backgrounds. In general, all these issues cause poor education quality. This type of learning implies physical separation but requires interaction, i.e. teachers and learners do not have face-to-face learning and get knowledge remotely.

Recently all learners got assured that it is a necessary thing to study online. It is essential to highlight that distant learning experience was successfully implemented, and most students expressed their positive feedback, whereas some of them showed their interest to the traditional lesson-based academic process. There are cases when learners find it hard to keep up with distant format because of the lack of internet, appropriate technological devices, or they get distracted when it comes to video conferences. One more drawback is that "among the difficulties reported by students is the poor communication to the teacher using the online distant learning techniques" [3].

But still there are many more pros rather than cons. Thus, it would be reasonable to make the following conclusion that "distance technologies can maintain the integrity of foreign language teaching. Learning strategies that encourage student-teacher dialogue and student autonomy in distance learning situations should be included in learning" [4].

In terms of multiple pedagogical and methodological research, there are many scientific articles that highlight the "relevance of distance learning technologies in the current stage of public relations evolution owing to the development level of electronic devices for data transfer, processes of economic integration, the need to "socialize" for people with limited mobility, the need for lifelong learning" [8].

Distant learning technologies are required to be properly organized for effective and efficient educational process, as well as numerous tools and training sources are of great significance within the education environment. "The means of information and communication technologies are to be taken into account for the development, management and distribution of online materials as a part of the distant training courses [6].

Nowadays getting knowledge online has positively and confidently joined into the conventional educational system. The great number of various criteria, which are important when it comes to determining the specific tools for the organization of distant learning are often considered in the higher education sector. It is worth mentioning the efficiency of pedagogical means and techniques for inspiring and encouraging factor during online foreign language classes. When getting ready for a foreign language class a teacher needs to be focused on mixture of resources and tools to introduce perfect class arrangement to facilitate students of higher institutions with distant learning.

Being productively integrated into the sophisticated and challenging educational environment, e-learning still requires multiple pedagogical practices for bettering the learners' encouragement and improving their academic performance and attendance. A foreign language teacher finds it extremely difficult to get learners engaged into various kinds of activities that will no doubt facilitate students' drive and enthusiasm, as well as contribute to their dynamic and energetic engagement into the academic process. Among advantages of distance learning, one needs to draw attention to the fact that one of the strongest criteria of online

classes is that it enables learners to contribute importantly and decisively to the “development of students’ independence, self-discipline and responsibility” [5].

No doubt, innovative digital technologies within the distance learning environment facilitates the development and mastery of learners’ independent academic abilities and skills as this form of learning is considered to be one of the options for students’ of higher educational institutions academic performance structuring phenomenon.

The quality and effectiveness of distance learning usage can easily be noticeable in numerous universities as they implement enhanced and superior methods and techniques for the organization of such an educational activity. When teaching a foreign language, a teacher is required to put the emphasis and focus on the students’ ability to comprehend the advantages using distance technology in the academic process as they are well aware of the fact that distance learning is a necessity of the 21st century, contemporary and innovative academic phenomenon. Above all, nowadays they can easily know its potential for foreign language learning development and improvement. Thus, distance learning implementation into the higher educational institutions needs to be completely worked out and widely used along with the classical academic form of learning and in no case regarded as an alternative to it.

BOOST OF FOREIGN LANGUAGE DISTANCE LEARNING IN THE HIGHER EDUCATION

Emirilyasova S.S.
Crimean branch of Russian State University of Justice

The presented article deals with the issues of a foreign language learning in higher educational institutions in the context of distance education. The author pays special attention to the effectiveness of the introduction of information technologies into the educational process, as well as the influence of various pedagogical techniques and methods of motivating students in foreign language classes. The article also considers the issues of successful integration of distance learning into the system of traditional education. The active introduction of distance learning techniques and practices into the process of a foreign language learning is analyzed, which, in its turn, has a positive impact on the academic performance of students of higher educational institutions.

Keywords: distance learning, information technology, motivation, higher education, foreign language, higher educational institutions, educational process.

References

1. Cambridge Online Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/distance-learning
2. Collins Online Dictionary. URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/distance-learning
3. Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). Teaching and researching reading. New York: Pearson Education. doi: 10.4324/9781315833743
4. Hnatyhena, Iryna & Khariuk, Inna. (2021). Distant learning ESL. Bulletin of Chernivtsi institute of trade and economics. I. 144–154. 10.34025/2310–8185–2021–1.81.10.
5. Kaskova, Margarita & Demina, Olga. (2021). Texts rendering into a foreign language. Distant learning experience. E3S Web of Conferences. 295. 05014. 10.1051/e3sconf/202129505014
6. Kulikova, T. & Poddubnaya, N. (2019). The Tools of Realisation of the Distant Learning Technologies. Standards and Monitoring in Education. 7. 32–35. 10.12737/article_5c540d3049a748.60754182
7. Merriam-Webster Online Dictionary. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/distance%20learning
8. Shtaleva, N & Derkho, M & Pribytova, O & Shamina, S. (2021). Distant learning: challenges and risks of 2020. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. 699. 012026. 10.1088/1755–1315/699/1/012026.
9. The Britannica Dictionary. URL: https://www.britannica.com/topic/distance-learning

Творческий метод Чжао Сяошэна в фортепианной педагогике

Вэй Пэйяо,
студент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
E-mail: sofya.sharypova.99@mail.ru

Фигура композитора, пианиста и педагога Чжао Сяошэна играет ключевую роль в исследовании фортепианной педагогики Китая. Чжао Сяошэн является автором системы композиции тайцзи, основанной на традициях китайской философии И Цзин и западном сериализме. Композитор заключил в свою концепцию ключевое положение философии И-Цзин – борьбу и единство противоположностей, инь и ян, воплотив его в музыке. Используя конструкцию 64 предсказаний, выраженных в гексаграммах – шести взаимосвязанных линий, которые нужно читать снизу – вверх, Чжао представил их в 64 серийных ряда, включающих разное количество звуков. В данной статье предпринимается попытка проанализировать характерные особенности методики Чжао Сяошэна в контексте философии И Цзин и подходов к композиции западной музыкальной школы.

Ключевые слова: Чжао Сяошэн, фортепианная педагогика, композиционная система тайцзи, философия И Цзин в музыке, фортепианная педагогика, музыкальное образование в Китае, композиторское искусство в Китае.

Введение

Фортепианная музыка является важнейшей областью инструментальной музыки, получившая признание во всем мире. Особенную значение для фортепианной музыки имеет фортепианная педагогика, формирующая подходы и методики, позволяющие фортепианной музыке развиваться, расти и оставаться актуальной несмотря на различные события, происходящие в обществе. Такое развитие невозможно в условиях изоляции культуры отдельной страны, именно поэтому так важен межкультурный диалог. Известный китайский пианист, педагог и композитор Чжао Сяошэн посвятил значительную часть своей жизни работе над таким диалогом. Разработанная им система композиция тайцзи представляет синтез древнекитайской философии и западного сериализма. В данной работе делается попытка проследить эволюцию творческих методов Чжао Сяошэна, изучить предпосылки, которые привели композитора к созданию системы композиции тайцзи. Также в работе рассматриваются основные философские идеи И-Цзин в их связи с положениями системы композиции Чжао Сяошэна. Одной из основных задач данной работы является изучение связи западной и восточной методик фортепианной педагогики на примере разработанной концепции Чжао Сяошэна.

Биография Чжао Сяошэна: становление композитора

Чжао Сяошэн – выдающийся китайский композитор, пианист и профессор современности, чья деятельность оказала огромное влияние на развитие как китайской, так и мировой фортепианной музыки. Чжао известен своим уникальным методом композиции – кросс-культурной интеграции западного серийного метода и древнекитайской философии тайцзи, что оказало непосредственное влияние на развитие отношений между восточной и западной культурой в музыке.

Чжао довольно рано начал карьеру в музыке, обучаясь игре на фортепиано в начальной и средней школах Шанхайской консерватории. Уже в тот период музыкант проявил интерес к композиции, однако основной акцент Чжао делал непосредственно на карьере пианиста. Ранние произведения Чжао по композиционному стилю схожи с работами Шопена и Бетховена. Высшее академическое образование Чжао получал с 1978

по 1981 год в Шанхайской консерватории, где он сменил специальность, выбрав факультет композиции. После окончания консерватории в рамках новой культурной политики Китая, Чжао принял решение о продолжении своего образования, поступив в Колумбийский университет, где он учился с 1981 по 1984 год. Также композитор обучался электронной музыке в Университете штата Миссури. Фундаментальное образование, полученное в Китае и США, сформировало Чжао как высокопрофессионального музыканта, отдающего дань традициям своей национальной культуре, при этом открытого к новым экспериментам и заинтересованного в совмещении характерных черт китайской музыки с западной техникой композиции. Итогом стала разработка собственной системы композиции, которая впоследствии стала важнейшей частью музыкального академического образования в Китае [9, с. 3].

Периодизация творческих этапов Чжао Сяошэна

В годы обучения Чжао в Шанхайской консерватории Дэн Сяопин была утверждена культурная политика «трех методов передачи», методы состояли из трех категорий: революционные, национальные и общесоциальные. Данные методы повлияли на методику Чжао, сформировав направленность его работы, при этом национальный метод в тот период был преобладающим, что можно видеть через частое использование Чжао традиционных музыкальных инструментов в его произведениях, при этом на творчестве Чжао сказалось и влияние западной школы, что коррелировало с революционным методом. После возвращения композитора из США он начинает разработку своей авторской системы – композиции тайцзи, воплотившейся в сочетании западного сериализма и китайской философии. В своих композициях Чжао стремится к сохранению звучности китайского языка в рамках современных идиом. Уважение к национальной культуре проявляется и в том, что композитор называет свои композиции с использованием китайского языка. В своей первой танцевальной сюите «Мелодия земли» композитор использует традиционные китайские мотивы и пение в стиле пекинской оперы [8, с. 23]. Мелодия включает в себя арии, мелодии с фиксированной настройкой и образцы перкуссии. Третья танцевальная сюита Чжао «Небесное жертвоприношение» содержит элементы китайской ритуальной музыки. Музыка композитора для балета «Солнце над пустошью» состоит из нескольких самостоятельных элементов: ритмов поп-баса, вокализирующего хора и отчужденной китайской оркестровой музыки, включающей в себя пипы, звучащие как банджо в американской музыке кантри. Виртуозность композиций Чжао проявляется в задействовании сочетания западных и китайских музыкальных инструментов, что порождает уникальные звуковые эффекты музыки композитора.

Используя собственную систему композиции, Чжао Сяошэн в 1985 году написал концерт для фортепиано «Бог Надежды», воплотивший все основные постулаты системы Чжао. В следующем году публике была представлена сольная пьеса для фортепиано «Тайцзи», представившая одноименную систему композиции Чжао. Часть работ из сборника «Следуй за сердцем», написанного в 1990-х, также создана с использованием методики тайцзи. Разработанная Чжао теория композиции и ее реализация в произведениях композитора наполнили китайскую фортепианную музыку новыми смыслами и импровизационными ресурсами.

Творческий путь Чжао Сяошэна можно разделить на три периода:

- Первый период (становление, период национальной музыки) 1970–1980 годы;
- Второй период (поиск и самоопределение) 1980–1990 годы;
- Третий период (зрелость) период после 1990 года.

Во время первого период Чжао пробовал себя в ролях пианиста и композитора, в разных музыкальных жанрах. В 1970 годы Чжао в основном занимался аранжировками к произведениям других композиторов, что было продиктовано политической ситуацией в Китае периода культурной революции: деятели культуры подвергались жесткой цензуре и были вынуждены работать в рамках, которые были инициированы правительством. В связи с данным политическим курсом основным стилем фортепианной композиции того период была аранжировка уже написанных произведений, соответствующих националистической политике государства. К таким произведениям относились работы в жанре китайской оперы, балета или же народной музыки. Чжао делал аранжировки для многих революционных отрывков Ян Банси и традиционных китайских фортепианных пьес, написанных для фортепиано. Чжао использовал традиционную китайскую музыкальную форму Танг Да Цюй, свободную, медленную, средне быструю, быструю, свободную. Сохраняя первоначальный ритмический рисунок пьес, Чжао изменял и приукрашивал отдельные фрагменты мелодии. К произведения первого периода Чжао Сяошэна относятся четыре вокальных сопровождения для современной китайской оперы, шесть концертных этюдов, семь фортепианных пьес. Таким образом, первый период творчества Чжао Сяошэна можно назвать «национальным». Во время первого период Чжао написал только одну собственную фортепианную пьесу «Песня рыбака», на создание которой композитора вдохновила китайская народная инструментальная пьеса «У Банг Цзы» [9, с. 12].

Во время второго периода Чжао исследовал современные западные подходы к композиции и предпринимал попытки синтезировать их с китайскими традициями в музыке. В 80-е композитор начал разрабатывать свою собственную систему композиции, формируя ее академический и философский фундамент. Данный период творчества включал элементы диверсификации. Плодами второго периода творчества композитора бы-

ли уже упомянутые произведения «Бог Надежды», «Тайцзи». Третий период творчества композитора ознаменован его экспериментами в инструментальной музыке, особым вниманием к экспериментальной композиции. Так, Чжао продолжает использовать инструменты национальной музыки и диверсификации, при этом исследуя методику экспериментальной музыки и применяя ее на практике. К произведениям данного периода, отражающим эти тенденции в творчестве Чжао, можно отнести сборник «Следуй за сердцем», о котором шла речь ранее, а также концерт для фортепиано «Ляо Инь».

Все три творческих периода Чжао Сяошэна довольно ясно различимы в его работах. Так, в произведениях первого периода заметно влияние других композиторов, при этом чувствуется стремление к разработке собственного стиля. Второй период ознаменован началом разработки собственной системы композиции Чжао Сяошэна. Третий, текущий период, связан с продолжением работы над авторской методикой, а также с развитием музыкальных экспериментов и импровизационных практик в музыке.

Система композиции тайцзи

Интерес Чжао Сяошэна к древней китайской философии повлиял на создание собственной системе композиции, в основе которой лежит система тайцзи. Философия Тайцзи имеет тысячелетнюю историю и берет свое начало во времена правления мифологического императора Китая Фу Си (около 2852–2738 гг. до н.э.) и основателя династии Чжоу Вэнь-вана (XI века до н.э.) [6, с. 7]. В основе философии Тайцзи лежит идея единства противоположностей, двойственной природы вещей, равновесия таких противоположных начал как инь и ян. В музыке же эта философия представлена в единстве таких противоположных начал как диссонанс и консонанс.

Теоретические основы системы композиции тайцзи

Чжао Сяошэн, как и многие другие музыканты, был заинтересован данной философией в контексте музыки. Отличительной чертой подхода Чжао является его намерение подобрать музыкальные эквиваленты главным постулатам философии тайцзи и применить их на практике в своих произведениях. Важное влияние на разрабатываемую Чжао систему оказало увлечение китайской философией И-Цзин, в частности ключевым для китайской культуры произведением «Канон перемен», также известным как «Книга перемен» или Книга гаданий [5, с. 13]. Данный труд включает в себя 64 предсказания, изображенных в виде гексаграмм, представляющих собой шесть взаимосвязанных линий, которые нужно читать снизу-вверх. Сплошные линии в гексаграммах символизируют ян, а прерывистые линии инь [2, с. 238]. Инь и ян выражаются в триграммах багуа, которые символизируют взаимосвязанность мира. Восемь триграмм обозначают явления природы, числа, цвета, органы тела, положения в социальной группе. Инь и ян содержат по четыре триграммы, сфера инь включает триграммы: кунь (земля), сюнь (ветер), кань (вода), гэнь (гора), а сфера ян включает триграммы: цянь (небо), чжэнь (гром), ли (огонь), дуй (озеро, водоем) [1, с. 296]. Изображение круга багуа представляет противоположные триграммы-полюса инь и ян. Восемь комбинаций из восьми триграмм создают 64 гексаграммы.

Анализ системы композиции тайцзи Чжао Сяошэна

Данное учение легло в основу системы композиции Чжао Сяошэна. Взяв 64 гексаграммах из данного учения, Чжао изобрел 64 серийных ряда, которые, в свою очередь, включали разное количество звуков. Каждый звук состоит из двух частей: инь и ян, инверсивных по отношению друг к другу. Серийные ряды могут составлять неограниченное количество комбинаций [7, с. 298]. В своей системе композиции Чжао перенес идеи философского учения на нотный стан, используя метод аналогии. Композитор выразил инь в малой терции, а ян большой терцией. Большая и малая терции, соединяясь, образуют септаккорды и трезвучия. Чжао, связывая трезвучия между собой постепенным движением среднего и верхнего тонов аккордов вверх по полутонам, располагает четыре трезвучия в ряд: уменьшенное трезвучие, минорное трезвучие, мажорное трезвучие и увеличенное трезвучие. Затем композитор достраивает трезвучия до септаккордов, предлагая восемь возможных путей от общего тона до уменьшенного, до полууменьшенного, от общего тона до малого, от общего тона до минорного, до большого минорного, от общего тона до мажорного, до большого мажорного. Эти вариативные восемь септаккордов обозначают восемь триграмм багуа. Данная композиционная система довольна близка к европейской натуральной ладовой системе, Чжао выявил аналогичные с ней связи в структуре ладов. Так, например, кунь – это подобие локрийского лада, а кань – подобие дорийского лада. Связь системы тайцзи с западной ладовой несет в себе ключевое значение. Чжао Сяошэн, много лет занимающийся западной школой композиции, стремился в своем творчестве совместить западные подходы с китайской философией и традициями. В данном случае сериализм и западная теория музыки во многом легли в основу системы композиции, разработанной Чжао Сяошэном.

Ладовая система, разработанная Чжао, стала основой ряда инструментальных произведений композитора, например, инь и ян» для 16 инструментов, разделенных на 2 группы по 8 человек, пьесах «Лазурный небосвод и белое облако», «Один», «Слушание циня». В данных сочинениях Чжао сочетает лады между собой. Так, в произведении «Лазурный небосвод и белое облако» для флейты и деревянной колотушки партия деревянной колотушки звучит в ладе ян, а партия флейты звучит в ладе инь. В произведении «Слушание циня» партия для фортепиано исполняется в ладе

инь, а партия эрху в ладе ян, во второй части лады меняются местами [5, с. 39].

По системе Чжао, 64 гексаграммы могут быть представлены в виде горизонтальных мелодических моделей – мелодий, а также в виде вертикальных аккордовых моделей – гармоний. В основе системы композиции тайцзи лежит один аккорд, который включает в себя все возможные в данной системе координат мелодии и аккордовые комбинации. Так, данный «фундаментальный» аккорд выступает символом единства всего.

Согласно системе Чжао созвучие состоит из серии звуков инь и серии звуков ян. Аккорды инь и ян состоят из шести интервалов между соседними звуками: тритоны, терции, большие и малые секунды, чистые квинты, данные аккорды, образуя инь и ян, зеркально отражают друг друга.

Другой формой изображения системы композиции Чжао является звуковой ряд: звуки в нем идут друг за другом, при этом каждый звук принадлежит либо инь, либо ян. Так, полярность в звукоряде сохраняется. Первый и последний звуки в ряде повторяются, подчеркивая цикличность. При объединении звукоряды образуют двенадцатитоновый ряд, рассматриваемый как символ «объятия инь-ян». Другим видом звукоряда по системе Чжао является расходящийся звукоряд, состоящий из высоких тонов. Идея взаимосвязанных диссонанса и консонанса аналогично проявляется и тут: в основе расходящегося звукоряда ян лежат два мажорных аккорда, а в основе звукоряда инь лежат два минорных аккорда [10, с. 15]. Так, Чжао выстроил 64 гексаграммы, основываясь на звуковых воплощениях багуа. Гексаграммы образуют собой круг, представленный мелодическими рядами, закольцовывая нотный стан с другим нотным текстом, при этом в середине круга расположены те же 64 гексаграммы в вертикальном расположении в виде аккордов и интервалов. Данная конструкция напоминает окружность тайцзиту. Образовавшиеся из вертикальных аккордов и интервалов геометрические пространства содержат от 2 до 12 звуков. Ключевым здесь является их антонимичность, подобно началам инь и ян. Ассиметричны и сами гексаграммы: у каждой гексаграммы есть свой зеркальный антипод. Однако при всей противоположности гексаграммы тесно связаны между собой, так как соединяясь, они образуют двенадцатитоновый ряд. Предполагается, что композитор выбирает по кругу гексаграммы с целью постепенно сложить весь двенадцатитоновый ряд, после чего он в обратном порядке начинает убирать гексаграммы одну за другой до того момента, пока он не дойдет до отправной точки. Музыкант при использовании данной схемы может выбирать определенные модели, тем самым изменяя интонационную основу произведения. Из 64 гексаграмм выделяется гексаграмма цянь, поскольку она единственная содержит двенадцатитоновый ряд, что означает отсутствие потребности в дополнении. Цянь соединяет в себе два гексахорда: инь и ян. С точки зрения философии тайцзи интересно соединение гексаграмм цянь и кунь. Цянь – небо, самая развернутая, полная гексаграмма, «все», а кунь – земля, самая краткая гексаграмма в схеме, «ничто». Так, цянь и кунь продолжают мысль о единстве противоположностей: ничто и все. Кунь в философии тайцзи – центр, абсолютное в своей гармоничности воплощение инь и ян [9, с. 47].

Западное влияние на систему композиции тайцзи: двенадцатитоновая система Шенберга

Как уже было сказано выше, на систему композиции, разработанную Чжао, оказала влияние ладовая система, используемая в западной школе [3, с. 14]. Система тайцзи во многом похожа на двенадцатитоновую систему Шенберга, австрийского и американского композитора, педагога. В обеих системах используются двенадцать уникальных нот, выстроенных в строго определенной последовательности. Звуковое многообразие достигается за счет использования различных музыкальных шаблонов. Разница между системой тайцзи Чжао Сяошэна и последовательной техникой Шенберга заключается в том, что Чжао использует для своей концепции философию И Цзин, помимо проработки аспектов музыкальной техники.

Таким образом, система композиции тайцзи, разработанная Чжао Сяошэном, отражает связь между различными музыкальными элементами, высоту тонов, ритм и структуру. Схема тайцзи Чжао предоставляет возможность композитору самостоятельно выбирать гексаграммы, изменяя и интонационную основу произведения. Разработанная Чжао систеа композиции тайцзи, с одной стороны, аффилированная с системой композиции, зароившейся в западной теории музыки и сериализмом, с другой стороны, вобравшая в себя фундаментальные постулаты китайской философии и культурные традиций Китая, является важнейшим достижением диалога между востоком и западом, его плодом.

Заключение

Вклад Чжао Сяошэна в развитие инновационных методов композиции для фортепиано неоценим. Разработанная им система композиции тайцзи представляет собой беспрецедентный симбиоз традиционных китайских элементов, основанных на древнейшей китайской философии И-Цзин и западного сериализма. После годов исследования инновационных практик в композиции Чжао нашел себя в концепции сериализма, увидев в ней большие перспективы в контексте ее соединения с древней китайской философией. Используя логику Книги перемен, Чжао выстроил систему из двенадцати тоновой музыки и традиционных методик наборов высоты тонов через новый, отличный от традиционного сериализма подход. Для наиболее точного представления новой системы композиции Чжао написал пьесу для фортепиано «Тайцзи», являющуюся подтверждением инновационности методики композитора и воплощением его таланта.

Литература

1. Кобзев А.И. Традиция предсказаний и «Канон перемен» // Духовная культура Китая: энциклопедия. Т. 2: Мифология. Религия. М., 2007, с. 144–167. – То же. М., 2011.
2. Нидэм Дж. Фундаментальные основы традиционной китайской науки // Китайская геомантия / Сост. М.Е. Ермаков. СПб., 1998, с. 238–263.
3. Пэн, Чэн. Ладовая система юнь-гун-дяо и ее претворение в творчестве китайских композиторов XX века /Пэн Чэн. – С-Пб.: Композитор, 2013. – 220 с.
4. Уотс А. Путь Дзэн. Киев: «София», 1993.
5. Фань Юй. Философия тайцзи в творчестве китайского композитора Чжао Сяошэна / Фань Юй // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2018. – № 2 (48). – С. 39–42.
6. Хань Луцзяо Философия «Тайцзи» как теоретическая основа развития искусства в Китае // Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. искусствоведения. Минск, 2017. С. 7.
7. Чжао Сяошэн. Система композиции тайцзи (Новая редакция). Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2006. С. 296–300.
8. Peking Opera Wikipedia, July 10, 2013, accessed April 15, http://en.wikipedia.org/wiki/Peking_opera
9. Wen-wen Dong, “Research of Xiao-Sheng Zhao’s Piano Music” (master’s thesis, Shandong Normal University, 2009
10. Feifei Jiang. Zhao Xiao-Sheng’s Tai Chi Reflection: His Innovative Tai Chi Compositional System and its Execution in Tai Chi for Solo Piano // In partial Fulfillment of Requirements For the Degree of Doctor of Musical Arts. The Graduate College at the University of Nebraska, 2013. P. 40–41.

ZHAO XIAOSHENG’S CREATIVE METHOD IN PIANO PEDAGOGY

Wei Peiyao
A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

The figure of composer, pianist and teacher Zhao Xiaosheng plays a key role in the study of piano pedagogy in China. Zhao Xiaosheng is the author of the Tai chi composition system based on the traditions of Chinese philosophy and Jing and Western serialism. The composer included in his concept the key position of the philosophy of I Ching – the struggle and unity of opposites, yin and yang, embodying it in music. Using the construction of 64 predictions expressed in hexagrams – six interconnected lines that need to be read from bottom to top, Zhao presented them in 64 serial rows, including a different number of sounds. This article attempts to analyze the characteristic features of Zhao Xiaosheng’s methodology in the context of I Ching philosophy and approaches to composition of the Western music school.

Keywords: Zhao Xiaosheng, piano pedagogy, Tai chi compositional system, philosophy and Ching in music, piano pedagogy, music education in China, composing art in China.

References

1. Kobzev A.I. The tradition of predictions and the “Canon of changes” // Spiritual culture of China: Encyclopedia. Vol. 2: Mythology. Religion. M., 2007, pp. 144–167. – The same. M., 2011.
2. Needham J. Fundamentals of traditional Chinese science // Chinese Geomancy / Comp. M.E. Ermakov. SPb., 1998, pp. 238–263.
3. Peng, Cheng. The Yun-gong-diao fret system and its implementation in the works of Chinese composers of the twentieth century /Peng Cheng. – S-Pb.: Composer, 2013. – 220 p.
4. Watts A. The Way of Zen. Kiev: “Sofia”, 1993.
5. Fan Yu. The philosophy of Tai chi in the works of Chinese composer Zhao Xiaosheng / Fan Yu // Actual problems of higher musical education. – 2018. – № 2 (48). – Pp. 39–42.
6. Han Lujiao Philosophy of “Tai Chi” as a theoretical basis for the development of art in China //Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Sciences. art criticism. Minsk, 2017. p. 7.
7. Zhao Xiaosheng. The Tai chi composition system (New edition). Shanghai: Shanghai Music Publishing House, 2006. pp. 296–300.
8. Wikipedia “Beijing Opera”, July 10, 2013, accessed April 15, http://en.wikipedia.org/wiki/Peking_opera
9. Wen-wen Dong, “Xiao-Sheng Zhao Piano Music Research” (Master’s thesis, Shandong Pedagogical University, 2009
10. Feifei Jiang. Reflection of Zhao Xiaosheng’s Taijiquan: his innovative composition system of Taijiquan and its performance in Taijiquan for solo piano // In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Musical Arts. University of Nebraska Graduate College, 2013. pp. 40–41.

Развитие методологии мета-анализа научного понятийного аппарата: на примере исследований публикаций по акмеологии

Донской Алексей Геннадьевич,
кандидат философских наук, заведующий лабораторией научно-исследовательской работы ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
E-mail: don1785@mail.ru

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

В статье представлены некоторые результаты проведенного мета-анализа понятий «акме», «акмеология», «акмеологическая среда» в рамках работы научно-исследовательского коллектива по теме «Теоретические и практические аспекты формирования акмеологической среды в институте дополнительного профессионального образования». Основой исследования послужили научные публикации за три года – 2017–2019, размещенные в российской научной электронной библиотеке. *Основной целью* исследования является проверка гипотезы о возможности тиражирования опыта проведения мета-анализа научных публикаций по педагогике и андрагогике на примере исследований акмеологии, акмеологической среды. *Материал и методы.* На основе мета-анализа научных публикаций авторами будет разработана методика оценки сформированности акмеологической среды в институте дополнительного профессионального образования.
Результаты исследования. Авторами, на первом этапе исследования, разработана программа применения метода мета-анализа для изучения научных публикаций посвященных акмеологии и акмеологической среде в различных образовательных учреждениях, выделены публикации, содержащие эмпирические и статистические данные, которые будут изучены по соответствующей форме на последнем этапе исследования. В настоящем исследовании представлены результаты первого этапа мета-анализа публикаций, посвященных акмеологии. Проведенное исследование позволило выявить ряд трудных вопросов, касающихся методологического и теоретического единства публикаций, посвященных проблемам формирования акмеологической среды в образовательных учреждениях.
Заключение. Авторы пришли к выводу о том, что мета-анализ, используемый преимущественно в естественно-научных дисциплинах, применим и в гуманитарных исследованиях, в частности, в педагогических исследованиях. Данный метод позволяет определить качество научных исследований, например по таким критериям, как наличие теоретической, методологической и эмпирической базы, правильность определения выборочной совокупности, внутренняя согласованность и формальная непротиворечивость используемой терминологии.

Ключевые слова: акме, акмеология, акмеологическая среда, антропологическая акмеология, традиционная акмеология, личность, акмеологические условия.

Введение

В современной педагогике и андрагогике понятия «продвижение по службе», «профессиональные достижения», «карьера», «смысл в жизни», «высшая точка собственного развития», «вершина развития» можно соотнести с понятием «Акме», а наукой, изучающей такие понятия – акмеологией. Акмеология сравнительно молодая дисциплина, научный статус которой вызывает сомнения у ряда ученых. Несмотря на то, что акмеология как наука появилась на научном горизонте не так давно (25–30 лет), объект и предмет данной науки достаточно ненов. С древних времен в проблемном поле гуманитарных исследований и философских рассуждений находились категории, обозначающую высшую точку развития личности человека и различные создания необходимых условий для достижения этой точки. В акмеологии вершина развития личности (с различными вариациями) обозначается понятием «акме». Комплекс условий, необходимых для достижения «акме» обозначается понятием «акмеологическая среда», а сама акмеология изучает закономерности, механизмы и условия, обеспечивающие возможность достижения высшей ступени индивидуального развития. Признаком науки является наличие формально непротиворечивой и согласованной теоретико-методологической базы. Несмотря на то, что школ, методик, гипотез, точек зрения в науке может быть много, ключевые понятия, отражающие объект и предмет науки, должны иметь единые в данной науке определения. Попытаемся с этой позиции проанализировать понятийный аппарат акмеологии. В настоящем исследовании мы преследуем две задачи: изучить теоретическую базу акмеологии и показать эффективность метода мета-анализа в таком исследовании.

Предлагаем вашему вниманию разбор таких ключевых понятий как «акме», «акмеология» и «акмеологическая среда», определения которых выделены и изучены с помощью мета-анализа научных публикаций посвященных акмеологии и проблемам формирования акмеологической среды в образовательных учреждениях.

Даже несложный выборочный обзор научных публикаций по акмеологии указывает на многообразие и неоднозначность определений ключевых понятий. Так, Е.А. Воюшина выводит определение понятия «акме», которое представляет собой систему смысложизненных вершин, достигнутых человеком [1, с. 65].

Основные положения акмеологии как науки, изучающей феноменологию, закономерно-

сти и механизмы развития человека в зрелом возрасте, при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии акме изложены в трудах К.А. Абульханова-Славской, Б.Г. Ананьева, О.С. Анисимова, С.А. Анисимова, В.Г. Асеева, А.А. Бодалева, А.С. Гусевой, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкина, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, В.Н. Маркина, В.Г. Михайловского, Е.В. Селезневой, И.Н. Семенова, А.П. Ситникова, А.П. Федоркиной [2, с. 85–95, 108; 3].

В середине XX века появилось новое научное направление, которое касалось изучения человека. В 1928 году Н.А. Рыбниковым был предложен термин «акмеология», предполагающий науку о развитии зрелых людей [4, с. 4–5].

Надо отметить, что сама «Акмеология» понимается учеными, изучающими акмеологию, как наука о наивысших достижениях человека (традиционная акмеология) и всего человечества (антропологическая акмеология) во всех сферах жизни, а также о путях реализации этих наивысших достижений [5]. Анализ научной литературы доказывает, что наука «Акмеология» базируется на акме, которое как наивысший личностный аспект человека есть внутреннее, общее, относительно устойчивое, познаваемое мышлением основание явлений, которое характеризуется основным вершинным признаком, что проявляется в следующих свойствах, которые раскрывают сущность определения акме: высшая степень развития человека в зрелом возрасте; достижение совершенства, достижение вершины – как суть бытия; вершина, основанная на приобретенных знаниях, умениях и навыках; вершина – как мудрость; достижение профессиональных и личностных высот, а также реализация творческих способностей, профессионального и личностного совершенства.

Акмеологи полагают, что акмеология – это научная дисциплина, занимающаяся изучением:

– закономерностей самореализации творческого потенциала людей в процессе творческой деятельности на пути к высшим достижениям (вершин);
– объективных и субъективных факторов, способствующих или препятствующих достижению вершин в процессе самореализации личности;
– закономерностям самообразования, самоорганизации, самоконтроля,

самосовершенствования, самокоррекции деятельности личности под влиянием разных требований/условий (профессиональных, личностных, общественных, образовательных, научных, культурных и др.);

– закономерностей обучения реализации отмеченных процессов [6, с. 28–32].

В статье Двиняниновой Е.Н. говорится о целостности акмеологии. Сравнивая акмеологию с синергетикой, автор говорит о том, что достижением вершины является целостность человека, то есть зрелая личность должна быть гармонично развита при единстве психического, физического и интеллектуального развития [7, с. 139].

Еще одно понятие выводит Х.С. Магомаева: «Акмеология – это наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и феномены развития человека на ступени его зрелости, и, особенно, при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии».

То есть, акмеология (акме – вершина, логос – наука) – это направление социальных наук, интегрирующее знания о человеке на этапе его зрелости, изучающее закономерности достижения взрослым человеком «акме» (вершин) в различных видах жизнедеятельности, в том числе в образовании, самообразовании и в профессиональной деятельности.

Акмеология – это наука, которая нацелена на многоплановое изучение человека, на процесс собственного его развития. При помощи акмеологии учёные раскрывают вопросы мотивации, стимулирования творческого потенциала личности, дают рекомендации для достижения успеха в профессиональной деятельности будущего специалиста (Блинникова, Филатова).

Предметом акмеологии могут служить закономерности, механизмы и условия творческой самореализации личности в течение жизни, достижения вершин личностного и профессионального развития [8, с. 106].

В акмеологической теории представлены как показатели личностно-профессионального развития (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.), так и условия (О.С. Анисимов, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова, Н.М. Полетаева, Е.В. Селезнева, Р.Х. Шакуров и др.) и факторы (Е.А. Климов, А.К. Маркова, О.В. Москаленко и др.), а также обобщенные характеристики акме-форм, связанные со средой (А.И. Артюхина, Т.А. Молодиченко), структура среды субъекта деятельности описана Е.А. Климовым.

Как научная категория «акмеологическая среда» обоснована А.А. Деркачом и И.О. Соловьевым.

Акмеологическая среда (с видовыми различиями формирующейся, рефлексивной, преобразующе-созидательной) как сложной, противоречивой системы с комплементарно выраженными полюсами:

а) равновесности – неравновесности;

б) открытости – закрытости;

в) несамопроизвольными – самопроизвольными процессами;

г) структурными и функциональными компонентами акмеологической среды как гетерогенной, нелинейной системы, представляемой осями силы развития (равнодействующей силы личности и силы сопротивления среды); личностно-динамической, зависящей от приращения личностной составляющей; базисной составляющей

среды, имеющей трехмерное наполнение: материальной, личностной, нематериальной [9].

Акмеологизация среды предполагает интеграцию ее функций с доминантой одной в зависимости от вида среды (адаптивная, развивающая, сотрудническая и т.д.) [10, 11].

В автореферате «Акмеологические условия и векторы, обеспечивающие продуктивное развитие конкурентоспособности специалиста» Г.К. Максимов, определяет акмеологическую среду как интегративный фактор развития конкурентоспособности специалиста. Автор доказывает, что развитие специалиста, способного к устойчивому профессиональному успеху и непрерывному самосовершенствованию, обеспечивается в профессиональном образовательном учреждении формированием целостной образовательной акмеотогической среды, как интегративного фактора развития конкурентоспособного специалиста [12, с. 4–5].

Акмеологическая среда для формирования конкурентоспособного специалиста в организации включает в себя наличие высокотехнологичных кадровых инструментов, обеспечивающих эффективное решение кадровых вопросов, связанных с отбором, оценкой, развитием кадров. В частности, речь идет о профессиографировании, акмеографировании и карьерографировании.

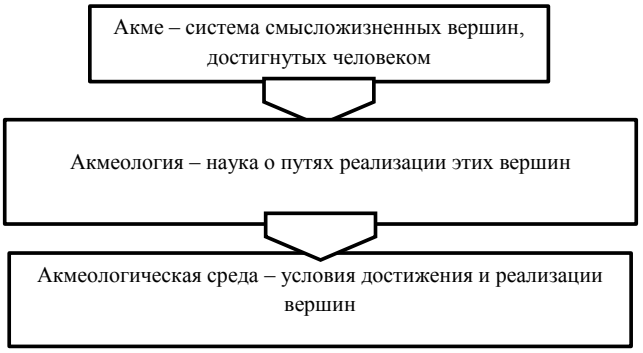
Акмеологическая среда, интегрирующая свойства, как минимум, десяти описанных в психолого-педагогической литературе сред, позволяет осуществлять оптимальное личностно-профессиональное развитие, которое может быть выделено следующими показателями:

– целостность как интегративное качество, несводимое к свойствам и качествам элементов, образующих систему, и не выводимое из них;
– структурность, то есть наличие упорядоченных связей и отношений, совокупности элементов, обусловленных местом каждого элемента в системе;
– взаимосвязь системы и среды, то есть проявление системных качеств в процессе взаимодействия со средой (при этом вся система остается активным компонентом взаимодействия);
– иерархичность, то есть представление каждого компонента системы как подсистемы и всей системы как компонента большей системы;
– целенаправленность, то есть наличие механизмов, обеспечивающих ее устойчивость [13, с. 154].

Согласно концепции акмеологической среды А.А. Деркача и И.О. Соловьева ее свойствами являются направленность на оптимум личностно-профессионального развития, взаимообратность действия личности и среды, системная сложность взаимоотношений среды и личности [9].

М.П. Миронов рассматривает акмеологическую среду как образовательную развивающую микросреду, способствующую достижению человеком профессионального и личностного акме [14, с. 70].

Триединство понятий определяет нам закономерность, при которой «акме» включает в себя акмеологию, как науку, а также акмеологическую среду – как некие условия для развития человека как профессионала.



Для системного количественного и качественного анализа научной литературы, посвященной вопросам формирования акмеологической среды в образовательных учреждениях, нами был использован мета-анализ. Мы рассматриваем мета-анализ как комплексный метод, который включает в себя систематический обзор, элементы прикладной наукометрии, а также элементы количественного и качественного контент-анализа.

Достоинство метода заключается в том, что он позволяет использовать неограниченное количество исходных параметров, в зависимости от цели и задач исследования. Применительно к акмеологии, мета-анализ позволяет всесторонне проанализировать научные публикации на предмет содержания, названия самой работы, становления и развития науки «Акмеология», теоретической базы публикаций, количества публикаций, содержащих эмпирические и экспериментальные данные и т.д.

Нами был проведен мета-анализ научных публикаций, представленных в электронной библиотеке eLIBRARY.RU за 2017–2019 годы, содержащих понятия «Акме», «Акмеология», «Акмеологическая среда». Генеральной совокупностью является количество научных публикаций за все время существования научной электронной библиотеки, а это 12697 публикаций, посвященных акмеологии; 7054 – акме и 10104 – акмеологической среде.

В рамках поиска научных публикаций в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU за указанный период, по ключевым словам, данные представлены следующим количеством публикаций:

– «Акмеология» – 113 ключевых слов и 3610 публикаций;
– «Акме» – 1132 ключевых слов и 244 публикации;
– «Акмеологическая среда» – 6 ключевых слов и 47 публикаций.

При этом, анализируя научные публикации, по ключевым словам, мы столкнулись с появлением новых понятий, таких как: акмеизм, акмеограмма, акмеологизация/акмеологичность, акмеличность, акмеист, акмелингвистика, акмесинергетика, акметехнологии и т.д. Причем понятия

акмелингвистика, акмесинергетика отражают новые направления исследований в рамках самой акмеологии. Выводя определения «Акмелингвистика» и «Акмесинергетика» в научных публикациях, авторы опираются на определение акмеологии, сопоставляя и выводы сходство и различие в отдельных направлениях науки.

Для непосредственного мета-анализа были выбраны публикации, содержащие в названии и аннотации, ключевые слова «акмеология» и «акмеологическая среда» за указанный период (Нами были выбраны только бесплатные публикации, находящиеся в открытом доступе в электронной библиотеке и доступные для скачивания).

Так, за 2017 год в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU, нами выбраны 102 публикации. Анализ публикаций показал, что, несмотря на то, что основным аспектом, обозначенным в наименованиях научных публикаций, является изучение акмеологии, акмеологической среды, разбор понятия «акме», влияние акмеологической среды на становление личности, тем не менее, наличие в тексте определений выделенных понятий встречается только в 20 из выбранных публикаций.

В 2018 году были проанализированы 48 научных публикаций, две из которых взяты за основу: монография А.В. Вознюка «Как возможна акмеология» и научная статья В.В. Немцовой, Е.П. Якимович, Д.А. Ключникова «Акмеологическая образовательная среда вуза как фактор непрерывного саморазвития будущих учителей». В данных научных публикациях подробно описаны акмеология и акмеологическая среда.

За 2019 год были проанализированы 14 статей[1], пять из которых не дают определений акме, акмеологии и акмеологической среды, несмотря на то, что название самой научной публикации подразумевает определение ключевых понятий.

Экспертиза содержания научных публикаций проводилась по следующим основаниям, представленным в таблице 1.

Таблица 1. Экспертиза содержания научных публикаций

1. Теоретические и практические (эмпирические) характеристики публикаций										
№	Автор (ФИО)	Тип публикации	Название работы	Год	**Теоретические характеристики**			**Практические характеристики**		
					Наличие гипотезы	Наличие ссылок на литературу по проблеме (от 6 источников)	Наличие обобщений	Наличие эксперимента	Статистические данные	Количественные показатели
1.										
2. Анализ понятийной базы публикаций										
	Автор (ФИО)	Тип публикации	Название работы	Год	**Теоретические характеристики**					
					Определение акмеологии в публикации			**Определение акмеологической среды в публикации**		
1.										

Таким образом, проанализировав научные публикации на наличие в тексте определений акмеологии, акме и акмеологической среды, нами сделаны следующие выводы:

– не все статьи содержат определения ключевых понятий несмотря на то, что в наименовании в ключевых словах они обозначены;
– не всегда авторы придерживаются обозначенных в науке единых определений ключевых понятий, иногда свободно их интерпретируя;
– небольшое количество научных публикаций содержат эмпирическую базу, посвященную исследованию акмеологии.

На данном этапе нами проведено рандомизированное (Понятие «рандомизированное контролируемое исследование» взято из доказательной медицины, где подобный метод является стандартом получения научного знания о новых препаратах. Рандомизация означает случайное распределение. В нашем случае случайным является подбор независимых друг от друга экспертов и случайное (с помощью электронного инструмента «генератор случайных чисел») распределение научных публикаций по экспертам) контролируемое исследование (экспертиза) научных публикаций, которое является необходимым этапом работы научно-исследовательского коллектива. Подготовленные экспертные листы и две статьи, из которых одна идентична у всех экспертов, другая выбрана случайно и отличается у каждого эксперта, были высланы трем экспертам, с предложением ответить на два вопроса, касающихся определений акмеологии и акмеологической среды.

Предварительно предлагаемые публикации уже были оценены по соответствующим критериям участниками научно-исследовательского коллектива, а также будут оценены другими участниками рандомизированного исследования. Цель рандомизированной экспертизы – минимизировать ошибки (систематические, коллективные) участников научно-исследовательского коллектива при оценке научных публикаций в рамках мета-анализа. В рамках рандомизированного исследования, в случае расхождения экспертных оценок

[1] На момент проведения исследования (март 2020 года) были доступны только 14 публикаций за 2019 год.

(как сторонних экспертов между собой, так и экспертов, состоящих в научно-исследовательском коллективе), были выделены задачи по поиску причин расхождения:

– повторное рассмотрение публикации научно-исследовательским коллективом;
– собеседование с экспертом, оценка которого отличается от оценки коллектива;
– привлечение третьего эксперта и т.д. Если расхождений будет критически много, то коллективом будут приниматься соответствующие меры по корректировке дальнейшей деятельности.

Все ответы экспертов были занесены в общую таблицу, а также, соотнесены ответы экспертов на вопрос «Если у Вас, по итогам анализа понятийной базы публикации, выделено два определения акмеологии и/или акмеологической среды, дайте оценку определениям, ответив на один из предлагаемых вариантов ответа» (Если определения акмеологии и/или акмеологической среды не выделены или выделено одно определение, то задание не выполняется. Или выполняется только один пункт (3.1 или 3.2).):

2.1. Выделенные определения «акмеологии» (нужное подчеркнуть):

a) Идентичные;
b) Похожие;
c) Разные;
d) Противоположные;
e) Другое (записать свой вариант ответа).

3.2. Выделенные определения «акмеологической среды» (нужное подчеркнуть):

a) Идентичные;
b) Похожие;
c) Разные;
d) Противоположные;
e) Другое (записать свой вариант ответа).

Из 32 публикаций за три года, вошедших в рандомизированное исследование, экспертами выявлено 7 определений акмеологии, 2 из которых совпали с определениями, выделенными участниками коллективами и 8 определений акмеологической среды, одно из которых полностью совпало с определением, выделенным участником научно-исследовательского коллектива. Сравнительный анализ ответов экспертов показал неоднозначность выбора ответов, касающихся наличия в статье гипотезы исследования, обобщений, в том числе наличия эксперимента, статистических данных и представленности количественных показателей.

Таблица 2. Сравнительный анализ ответов экспертов

	Теоретические характеристики			**Практические характеристики**		
Критерии	**Наличие гипотезы**	**Наличие ссылок на литературу по проблеме (от 6 источников)**	**Наличие обобщений**	**Наличие эксперимента**	**Статистические данные**	**Количественные показатели**
Количество расхождений экспертов участниками НиК	9	1	9	4	1	4

Почему же одни эксперты видят теоретические и практические характеристики в научных публикациях, а другие нет? На поверхности исследования лежит две причины данного явления: 1) нет единой теоретической базы и четкого определения ключевых понятий в публикациях по акмеологии; 2) нет общего понимания у экспертов и членов научно-исследовательского коллектива таких общенаучных понятий как гипотеза, обобщение, эмпирические и экспериментальные данные.

На этом этапе нам пришлось вернуться к статьям и еще раз проанализировать представленность компонентов теоретических и практических характеристик. Так, например, четкая формулировка гипотезы и актуализация исследования, и выведение проблемы, трактовалась некоторыми экспертами как одно и то же, подразумевающее экспериментальное доказательство. Или, представленные данные без качественного описания трактовались как наличие эксперимента. Это указывает на ряд общих проблем, свойственных для гуманитарных научных исследований.

Следующим этапом мета-анализа стал анализ статей на предмет наличия экспериментального исследования с заполнением таблицы (рис. 1).

Основные характеристики доказательных исследований, включенных в метаанализ.											
№	Автор	Тип публикации	Название работы	Год	Место (сфера??) проведения исследования	Категория участников эксперимента	Возраст участников	Описание модели АС	Метод введения	Срок наблюдения	Статистическая обработка
1.											
2.											

Рис. 1. Основные характеристики исследований, включенных во второй этап мета-анализа.

На данном этапе из 31 статьи, отобранной на первом этапе анализа, где были проанализированы понятия, выбраны научные публикации, в которых представлена программа эмпирического исследования или описание результатов исследования, было выбрано 5 пять научных публикаций, содержащих качественное описание анализа эмпирического исследования. Проводя мета-анализ на данном этапе, авторы столкнулись с проблемой фрагментарности исследований. И исходя из цели работы научного коллектива, на последующем этапе нами должна быть доказана или опровергнута нулевая гипотеза о невоспроизводимости результатов в повторных исследованиях по акмеологии.

Для того чтобы установить степень доверия к эмпирическим, экспериментальным и статистическим данным, представленным в статьях по акмеологии, мы решили оценить качество отраженных в статьях исследований по общим для гуманитарных наук критериям оценки качества исследований. Это необходимо для того, чтобы понять насколько корректно в научном плане проведены исследований. Возможно, количество статей, выбранных на первом и втором этапе мета-анализа будет скорректировано. Для этого нами разработана схема для анализа имеющихся статей, содержащих эмпирический материал. В качестве основы послужили теоретические материалы учебника В.И. Добренькова и А.И. Кравченко (рис. 2) [15].

№ п/п	Автор	Наименование публикации	Выходные данные статьи	Формулировка проблемы	Определение цели и задач исследования	Логический анализ основных понятий	Построение теоретической модели предмета исследования	Выдвижение гипотез и операционализация понятий	Разработка эмпирической схемы объекта исследования	Определение выборочной совокупности	Выбор методов и составление инструментария	Полевое обследование	Обработка и интерпретация полученных данных	Выводы и подготовка научного отчета
1														
2														
3														
4														
5														
6														

Рис. 2. Основные характеристики исследований

Для заполнения всех полей таблицы, на следующем этапе исследования, необходимо проанализировать все научные публикации авторов отобранных статей, содержащих эмпирические данные для полного представления о проведенном исследовании. При этом, потребуется собрать воедино весь цикл программы исследования для последующей проверки применимости в дополнительном профессиональном образовании.

Полученные промежуточные результаты работы научно-исследовательского коллектива свидетельствуют о том, что изученные с помощью мета-анализа научные публикации по акмеологии не содержат единой научно-теоретической базы и отражают сравнительно небольшой процент эмпирических или экспериментальных исследований процессов формирования акмеологической среды в образовательных учреждениях, которые можно проверять на воспроизводимость.

Представленная в статье структура применения метода мета-анализа может быть использована для аналогичных исследований каких-либо противоречивых или недостаточно изученных вопросов в педагогике и андрагогике. Сильной стороной метода, как было отмечено, является комплексный характер, вариативность задаваемых параметров и прозрачность, которой так не хватает в гуманитарных и педагогических исследованиях. К слову, о вариативности параметров анализа: возможным предметом исследования в рамках мета-анализа может стать корреляция статуса автора и качества проведенного им исследования. С помощью мета-анализа можно выявить количество авторов, являющихся докторами, кандидатами наук, а также студентами и аспирантами и сравнить публикации авторов, вошедшие в выборку, по степени корректности определения анализируемых понятий, по наличию теоретической базы, по наличию эмпирических и экспериментальных данных и т.д.

Указанные качества расширяют горизонты применения метода в педагогических исследованиях, позволяют корректировать исходные параметры в процессе исследования, создать единую открытую базу промежуточных и итоговых результатов осуществляемого исследования, что в свою очередь делает возможным своевременный самоанализ, исправление ошибок и всестороннюю, своевременную критику исследования со стороны других ученых.

Литература

1. Воюшина, Е. А. О соотнесении понятий «самореализация», «самоактуализация» и «акме» / Е.А. Воюшина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 10. – С. 65.
2. Абульханова-Славская, К.А. Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии. М., 1995. С. 85–95, 108;

3. Акмеология: учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2006. – 424 с.
4. Вознюк, А.В. Как возможна акмеология: монография / А.В. Вознюк. – Житомир: Koob publications, 2018. – 306 с.
5. Акмеология и социальная психология на рубеже XXI века / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2010. – 277 с.
6. Вязанкова, В.В. Диагностика акмеологической составляющей образовательной среды университета // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 9(175). – С. 28–32.
7. Двинянинова, Е.Н. Акмеологический подход к изучению человека как субъекта развития и саморазвития / Е.Н. Двинянинова // Психология человека в современном мире. 2009. – Т. 3. – С. 139.
8. Скоблик, О.Н. Профессиональная карьера человека как одна из проблем акмеологии / О.Н. Скоблик // Гуманитарные науки. – Ялта: Изд-во: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», 2019. – № 3(47). – С. 106.
9. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Издательства Московского психолого-социального института; Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
10. Лысенко, Е.Е. Анализ профессионально важных личностных качеств у будущих педагогов / Е.Е. Лысенко, О.С. Нестерова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. 2011. – № 4 (49). – С. 77–79.
11. Медведев, В. П. О роли акмеологии в современном среднем профессиональном образовании / В.П. Медведев // Фундаментальные исследования, 2005. – № 1. – С. 32–34.
12. Максимов, Г.К. Акмеологические условия и факторы, обеспечивающие продуктивное развитие конкурентоспособности специалиста / Г.К. Максимов // автореф. Дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук. – М., 2008. – С. 4–5.
13. Шувалова, Н.В. Акмеологическая образовательная среда как формирование пространства образовательного учреждения / Н.В. Шувалова // Вестник МГУКИ. – № 4(54), 2013. – С. 154.
14. Миронов, М.П. Критерии влияния акмеологической среды на развитие креативности государственных служащих / М.П. Миронов // Акмеология. 2010. № 2. – С. 70.
15. Добреньков, В.И. Методы социологического исследования: Учебник / В.И. Добреньков, А.И. Кравченко. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 768 с.

DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGY OF META-ANALYSIS OF THE SCIENTIFIC CONCEPTUAL APPARATUS: ON THE EXAMPLE OF STUDIES OF PUBLICATIONS ON ACMEOLOGY

Donskoy A.G., Borchenko I.D.
Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Educators

The article presents some results of the meta-analysis of the concepts «acme», «acmeology», «acmeological environment» as part of the work of the research team on the topic «Theoretical and practical aspects of the formation of the acmeological environment at the institute of additional professional education». The basis of the study was scientific publications for three years – 2017–2019, posted in the Russian scientific electronic library. The main purpose of the study is to test the hypothesis about the possibility of replicating the experience of conducting a meta-analysis of scientific publications in pedagogy and andragogy on the example of studies of acmeology, the acmeological environment. *Material and methods.* Based on a meta-analysis of scientific publications, the authors will develop a methodology for assessing the formation of the acmeological environment at the Institute of Additional Professional Education.
Research results. The authors, at the first stage of the study, developed a program for applying the meta-analysis method to study scientific publications on acmeology and the acmeological environment in various educational institutions, highlighted publications containing empirical and statistical data that will be studied in the appropriate form at the last stage of the study. This study presents the results of the first stage of a meta-analysis of publications on acmeology. The study made it possible to identify a number of difficult issues related to the methodological and theoretical unity of publications devoted to the problems of the formation of the acmeological environment in educational institutions. *Conclusion.* The authors concluded that meta-analysis, which is used mainly in the natural sciences, is also applicable in the humanities, in particular, in pedagogical research. This method allows you to determine the quality of scientific research, for example, according to such criteria as the presence of a theoretical, methodological and empirical base, the correctness of the definition of the sample, internal consistency and formal consistency of the terminology used.

Keywords: acme, acmeology, acmeological environment, anthropological acmeology, traditional acmeology, personality, acmeological conditions.

References

1. Voyushina, E.A. On the correlation of the concepts of “self-realization”, “self-actualization” and “acme” / E.A. Voyushina // Society: sociology, psychology, pedagogy. – 2016. – No. 10. – S. 65.
2. Abulkhanova-Slavskaya, K.A. Acmeological understanding of the subject // Fundamentals of General and Applied Akmeology. M., 1995. S. 85–95, 108;
3. Acmeology: textbook / ed. ed. A.A. Derkach. – M.: Publishing House of the RAGS, 2006. – 424 p.
4. Voznyuk, A.V. How acmeology is possible: monograph / A.V. Voznyuk. – Zhytomyr: Koob publications, 2018. – 306 p.
5. Acmeology and social psychology at the turn of the XXI century / ed. ed. A.A. Derkach. – M.: RAGS, 2010. – 277 p.
6. Vyazankova, V.V. Diagnostics of the acmeological component of the educational environment of the university. Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgaft. 2019. No. 9(175). – S. 28–32.
7. Dvinyaninova, E.N. Acmeological approach to the study of man as a subject of development and self-development / E.N. Dvinyaninova // Human psychology in the modern world. 2009. – T. 3. – S. 139.
8. Skoblik, O.N. Professional career of a person as one of the problems of acmeology / O.N. Skoblik // Humanities. – Yalta: Publishing House: Humanities and Pedagogical Academy (branch) of the Federal State Educational Institution of Higher Education “Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky”, 2019. – No. 3 (47). – S. 106.
9. Derkach, A.A. Acmeological foundations for the development of a professional / A.A. Derkach. – M.: Publishing houses of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh NPO “MODEK”, 2004. – 752 p.

10. Lysenko, E.E. Analysis of professionally important personal qualities in future teachers / E.E. Lysenko, O.S. Nesterova // Bulletin of the Federal State Educational Institution of Higher Professional Education Moscow State Agroengineering University. V.P. Goryachkina. 2011. – No. 4 (49). – S. 77–79.
11. Medvedev, V.P. On the role of acmeology in modern secondary vocational education / V.P. Medvedev // Fundamental Research, 2005. – No. 1. – P. 32–34.
12. Maksimov, G.K. Acmeological conditions and factors that ensure the productive development of the competitiveness of a specialist / G.K. Maksimov // Abstract of the thesis. Diss. for an apprenticeship degree cand. psychol. Sciences. – M., 2008. – S. 4–5.
13. Shuvalova, N.V. Acmeological educational environment as the formation of the space of an educational institution / N.V. Shuvalova // Vestnik MGUKI. – No. 4 (54), 2013. – P. 154.
14. Mironov, M.P. Criteria for the influence of the acmeological environment on the development of creativity of civil servants / M.P. Mironov // Akmeologiya. 2010. № 2. – S. 70.
15. Dobrenkov, V.I. Methods of sociological research: Textbook / V.I. Dobrenkov, A.I. Kravchenko. – M.: INFRA-M, 2004. – 768 p.

Развитие методики обучения второму иностранному языку студентов: на примере немецкого языка

Гуреева Анна Витальевна,
к.п.н., доцент, кафедра преподавания английского языка, Московский государственный институт международных отношений
E-mail anvitgur@yandex.ru

В статье раскрывается проблема обучения второму иностранному языку студентов неязыковых ВУЗов на примере немецкого языка. Выявлено, что проблема обучения второму иностранному языку заключается студентов в возникновении у обучающихся затруднений применения норм изучаемого языка вследствие непроизвольного использования правил и норм родного либо первого иностранного языка. Определены пути преодоления трудностей в усвоении грамматического материала при изучении немецкого языка как второго иностранного языка. Сделан вывод о том, что преодоление трудностей в освоении второго иностранного языка должно осуществляться посредством комплекса упражнений, направленных на использование обучающимися лингвистического опыта и приобретенных в процессе изучения первого иностранного языка знаний и навыков с целью усиления положительного переноса норм и правил первого иностранного языка на второй. Результатом становится существенное облегчение процесса межкультурного общения.

Ключевые слова: второй иностранный язык, билингвизм, грамматика, языковой материал, грамматическая конструкция.

Владение как минимум одним иностранным языком в современном обществе является неотъемлемым требованием к будущему специалисту.В неязыковых ВУЗах английский язык зачастую является первым иностранным языком ввиду своей значимости на международном уровне. В качестве второго может выступать немецкий, французский, испанский, итальянский и др., при изучении которых у обучающихся могут возникнуть трудности в усвоении лексического, грамматического, фонетического материала. В разработке учебных программ обязательным является сопоставление лингвистического и межкультурного аспектов двух языков ввиду наличия языковых и культурных различий. Соответственно, необходимым является обеспечить оптимальные условия для овладения всеми аспектами как первого, так и второго иностранного языка. Тем не менее процессы формирования билингвизма в и естественных учебных условиях неязыкового ВУЗа значительно отличаются. В учебных условиях процесс усвоения имеет целенаправленность, системность языкового материала, преподавателя – специалиста. В естественных условиях процесс овладения иностранным языком проходит неосознанно в рамках постоянной речевой практики [Залевская, 2016: 14].

По мнению А.А. Залевской, овладение несколькими иностранными языками предполагает рассмотрение его в качестве психологического феномена, в основе которого лежат процессы восприятия, усвоения и использования в речи [Залевская, 2016: 15]. С точки зрения психологии, данный процесс – это взаимодействие двух и более языков, когда осуществляется перенос уже сформированных навыков на приобретение новых в неродной среде. Взаимодействие двух или нескольких языков в процессе обучения одному или нескольким иностранным языкам обуславливает возникновении лексической / грамматической / фонетической деформации в изучаемом языке [Горина, 2013: 69].

Согласно У. Вайнрайх, взаимодействие языковых систем в процессе изучения двух разных языков в учебных условиях выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием первого языка либо родного [Сычева, 2015: URL]. Таким образом, восприятие языковой единицы воспринимается через призму первого иностранного / своего родного языка, когда она вовлекается в две или несколько языковых систем [Пустовалова, 2014: 67].

Несмотря на разное понимания интерференции разными лингвистами, исследователя придерживаются позиции, что она оказывает либо отрица-

тельное [Баграмова, Соломина, 2015: 46], либо положительное влияние на овладение иностранным языком.

В работах В.В. Алимова отмечается, что влияние первого иностранного языка на изучение второго может быть и положительным, и отрицательным. В любом случае, это сказывается на знаниях, умениях, памяти, коммуникативных способностях индивида, его осознанности применения той или иной языковой конструкции [Алимов, 2011: 38]. В этой связи У. Вайнрайх разграничил влияние языковых и речевых норм первого иностранного языка на изучение второго. В первом случае наблюдается отклонение от норм одного языка под влиянием другого, во втором происходит стимулирование навыков применения правил иностранного языка без нарушения норм -обучающийся четко дифференцирует навыки и сознательно применяет их в речевой практике [Сычева, 2015: URL].

Целесообразно сделать вывод о том, что большей прочностью и устойчивостью обладают умения и навыки речи на первом иностранном языке и актуализируются лишь в том случае, когда аналогичное действие должно осуществляться на основе другого навыка или умения во втором иностранном языке [Сычева, 2015: URL].

Таким образом, проблема обучения второму иностранному языку заключается студентов в возникновении у обучающихся затруднений применения норм изучаемого языка вследствие непроизвольного использования правил и норм родного либо первого иностранного языка. В данном случае в практике преподавания широкое применение получило понятие интерференции. С одной стороны, в условиях двуязычия решающее значение родной язык, с другой стороны, в условиях изучения второго иностранного языка основным источником становится первый иностранный язык как результат предрасположенности к использованию любого неродного языка на занятиях. Это объясняется тем, что иностранные языки ближе по своей структуре, чем родной язык [Комаров, 2017: 27].

В условиях изучения немецкого языка как второго иностранного особое значение имеют трудности усвоения грамматического материала ввиду значительного расхождения грамматических категорий и грамматических единиц, входящих в языковую систему первого иностранного языка (английского) [Каплун, 2011: 232]. Сущность данных трудностей заключается в том, что обучающиеся применяют аналогичные правила и цепочки элементов первого иностранного языка при изучении второго, что приводит к нарушениям норм второго языка, тогда как обязательные правила второго языка не применяются ввиду их отсутствия в системе первого языка. Ярким примером может служить сложная система времен в английском языке и по сравнению с ним простота времен в немецком языке. Целесообразно сделать вывод о том, что использование грамматических норм и правил требует осознанности и осмысленности. В этой связи можно отметить, что требования к организации обучения второго иностранного языка обусловлены следующими факторами:

– значительным влиянием первого иностранного языка, его языковой системы, норм и правил;

– учет психологических характеристик обучающихся (уровень интеллектуальной деятельности, познавательной активности, уровень развития коммуникативных способностей, разных видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма).)

Исходя из вышеизложенного, целесообразно определить следующие пути преодоления трудностей в усвоении грамматического материала при изучении немецкого языка как второго иностранного языка:

1. Применение правил – инструкций (иностранный язык 2 – иностранный язык 1 – родной язык).
2. Перевод предложений на иностранный язык 1 и на родной язык.
3. Сравнение конструкций иностранный язык 2 и иностранный язык 1.
4. Составление предложений + определение конструкции (правила) в иностранный язык 2 + нахождение аналога и / или расхождения в иностранный язык 1.
5. Составление схемы построения предложений.
6. Самостоятельное сопоставление грамматических явлений обучающимися.
7. Визуализация сравнения грамматических правил / норм/ явлений иностранный язык 2 и иностранный язык 1.
8. Использование речевых образцов + сравнения грамматических конструкций + их использование в речевой практике обоих языков.
9. Аудиальное сопровождение изучаемых единиц в устной речи иностранного языка 2 и иностранного языка 1.

Таким образом, в процессе обучения второму иностранному языку необходимо учитывать влияние первого иностранного языка и родного языка. Однако основным источником данного влияния является первый иностранный язык. Соответственно, преодоление трудностей в освоении второго иностранного языка должно осуществляться посредством комплекса упражнений, направленных на использование обучающимися лингвистического опыта и приобретенных в процессе изучения первого иностранного языка знаний и навыков с целью усиления положительного переноса норм и правил первого иностранного языка на второй. Результатом становится существенное облегчение процесса межкультурного общения.

Литература

1. Алимов В.В. Интерференция в переводе: На материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации. – М.: КомКнига, 2011. – 232 с.

2. Баграмова Н. В., Соломина А.В. Роль интерлингвистических и интралингвистических процессов при изучении иностранного языка // Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2015. – № . 174. – С. 44–53.
3. Горина В.А. Контрастивные лингвистические исследования в интересах методики преподавания второго иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2013. – № . 19 (679). – С. 69–78.
4. Залевская А.А. Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – 269 с.
5. Каплун О.А. Грамматическая компетенция как составляющая коммуникативной компетенции // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № . 4. – С. 331–338.
6. Комаров Е.Н. Межъязыковая интерференция и искусственный трилингвизм // Вопросы лингводидактики и переводоведения. – 2017. – С. 25–31.
7. Пустовалова Т. А. К вопросу о психологическом и лингвистическом содержании интерференции при овладении вторым иностранным языком // Материалы областной научной конференции по проблемам гуманитарных наук. 22–23 мая 2014 г. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2014. – С. 65–59.
8. Сычева М.Н. Явление интерференции с позиций психолингвистики: место и роль в изучении иностранных языков //Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. – 2015. – № . 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yavlenie-interferentsii-s-pozitsiy-psiholingvistiki-mesto-i-rol-v-izuchenii-inostrannyh-yazykov (дата обращения: 02.04.2022).

DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS: ON THE EXAMPLE OF THE GERMAN LANGUAGE

Gureeva A.V.
Moscow State Institute of International Relations

The article reveals the problem of teaching a second foreign language to students of non-linguistic universities on the example of the German language. It was revealed that the problem of teaching a second foreign language lies in the students' difficulties in applying the norms of the studied language due to the involuntary use of the rules and norms of their native or first foreign language. The ways of overcoming difficulties in mastering the grammatical material in the study of German as a second foreign language are determined. It is concluded that overcoming difficulties in mastering a second foreign language should be carried out through a set of exercises aimed at using students' linguistic experience and knowledge and skills acquired in the process of learning the first foreign language in order to enhance the positive transfer of the norms and rules of the first foreign language to the second. The result is a significant facilitation of the process of intercultural communication.

Keywords: second foreign language, bilingualism, grammar, language material, grammatical construction.

References

1. Alimov V.V. Interference in Translation: On the Material of Professionally Oriented Intercultural Communication and Translation in the Field of Professional Communication. – M.: KomKniga, 2011. – 232 p.
2. Bagramova N. V., Solomina A.V. The role of interlinguistic and intralinguistic processes in the study of a foreign language // Proceedings of the Russian State Pedagogical University. AI Herzen. – 2015. – No. 174. – S. 44–53.
3. Gorina V.A. Contrastive linguistic research in the interests of teaching a second foreign language // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. – 2013. – No. 19 (679). – S. 69–78.
4. Zalevskaya A.A. Introduction to the theory of educational bilingualism: a textbook for undergraduates. – Tver: Tver. state un-t, 2016. – 269 p.
5. Kaplun O.A. Grammatical competence as a component of communicative competence // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Series: Humanities and social sciences. – 2011. – No. 4. – S. 331–338.
6. Komarov E.N. Interlingual interference and artificial trilingualism // Questions of linguodidactics and translation studies. – 2017. – S. 25–31.
7. Pustovalova T.A. To the question of the psychological and linguistic content of interference in mastering a second foreign language // Proceedings of the regional scientific conference on the problems of the humanities. May 22–23, 2014 – Yelets: Yerevan State University. I.A. Bunina, 2014. – S. 65–59.
8. Sycheva M.N. The phenomenon of interference from the standpoint of psycholinguistics: place and role in the study of foreign languages // Ural Philological Bulletin. Series: Language. System. Personality: linguistics of creativity. – 2015. – No. 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yavlenie-interferentsii-s-pozitsiy-psiholingvistiki-mesto-i-rol-v-izuchenii-inostrannyh-yazykov (date of access: 04/02/2022).

Сопоставление результативности коллективного способа обучения и сингапурской образовательной технологии в иноязычном образовании

Деревянченко Елена Анатольевна,
канд.пед.н., доцент, заведующий кафедрой немецкого языка и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
E-mail: derevyanchenko@omgpu.ru

Мартынова Юлия Викторовна,
канд.пед.н., доцент, заведующий кафедрой французского языка, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
E-mail: julia79zavgorodneva@gmail.com

Мещерякова Лариса Валерьевна,
канд.пед.н., доцент кафедры французского языка, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
E-mail: mescheryakovalarisa@gmail.com

Тебенькова Наталья Геннадьевна,
канд.филос.н., доцент, заведующий кафедрой восточных языков, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
E-mail: limonovanatalia@yandex.ru

В работе представлен сравнительный анализ коллективного способа обучения (КСО) и сингапурской образовательной технологии применительно к сфере иноязычного образования. Авторами рассмотрены организационно-методические и технологические особенности взаимодействия обучающихся в сменных парах, приведены примеры заданий для горизонтального и вертикального способов взаимодействия учащихся на занятиях по иностранному языку. Авторами проведен анализ сингапурской образовательной технологии, которая имеет набор структур, позволяющих внести изменения в процесс обучения иностранному языку, в том числе, иначе выстроить пространство для взаимодействия преподавателя и обучающегося, что несомненно, отражается на продуктивности занятий по иностранному языку. В заключении обосновывается, что оба представленных метода с разной интенсивностью могут быть интегрированы в традиционную систему обучения, они привносят качественные изменения в структуру межличностного общения участников занятий по иностранному языку.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, коллективный способ обучения, сингапурская образовательная технология, обучающая структура.

Проблема реализации коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам не теряет своей актуальности на протяжении нескольких десятилетий как в российской образовательной практике, так и за рубежом. Об этом свидетельствуют многочисленные работы исследователей и педагогов-практиков, посвященные, прежде всего, вопросам правильной постановки цели – определения и таксономического описания ожидаемых предметных результатов. Сформулированный в обыденном сознании педагогов, родителей, самих учащихся социальный заказ «надо уметь общаться на иностранном языке» трансформируется сегодня в профессиональной среде в очень подробный документ, например, Совета Европы. «Общеевропейских компетенций владения иностранным языком: обучение, преподавание, оценка» [5], или в развернутом перечне метапредметных, предметных, личностных результатов, универсальных учебных действий, который представлен в Российском федеральном образовательном стандарте базового и профильного уровней по иностранному языку [4], где конечной целью обучения является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Речевая деятельность тщательно препарирована, подробно раскрыты ее лингвистические аспекты, давно рассмотрены механизмы восприятия и речеобразования на иностранном языке и т.д., но проблема готовности поддерживать общение на иностранном языке часто остается нерешенной.

Таким образом, основная задача учителя иностранного языка состоит в том, чтобы создать условия, в которых учащиеся должны будут постоянно использовать иностранный язык как средство общения. В связи с этим становится очевидной необходимость поиска конкретных средств: методов, технологий, которые позволят в условиях обучения создавать коммуникативные ситуации, приближенные к естественным, вовлекать учащихся в общение через реализацию собственных коммуникативных намерений.

В настоящее время российские и зарубежные школы активно используют инновационную сингапурскую образовательную технологию (Singapore EdTech), которая предполагает повышение уровня развития коммуникативной компетентности и мотивации изучаемого материала учащихся за счет организации продуктивного взаимодействия в системах «ученик – ученик», «ученик – учитель». Опирающиеся на структуры взаимодействия, учебные структуры сингапурской образовательной технологии имеют коммуникативную направ-

ленность, предполагающую совместный выбор решения определенных коммуникативных задач. [6]

Несмотря на возрастающую популярность этой технологии, современным учителям было бы целесообразно учитывать уже имеющийся в российской практике опыт обучения в сотрудничестве, а именно коллективного способа обучения (А. Ривин, В. Дьяченко, А. Границкая и др.).

Целью данной работы является выявление потенциальных возможностей рассматриваемых технологий, а также возможностей их продуктивного сочетания, направленного на создание благоприятных условий для общения на иностранном языке в процессе обучения.

Для достижения поставленной цели считаем целесообразным определить следующие теоретико-методологические основания нашей работы:

– компетентностный подход, раскрывающий сущность задач современной лингводидактики и образовательной практики как совокупности когнитивных и рефлексивно-деятельностных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции и позволяющий рассматривать весь образовательный процесс как совместную коммуникативную деятельность преподавателя и обучающихся;
– сравнительный подход, активизирующий межкультурный межнаучный диалог в исследовательском сообществе с целью поиска адекватных решений профессиональных педагогических задач и позволяющий раскрыть потенциал педагогических заимствований для отечественной образовательной практики.

Заявленный сравнительный анализ сложившихся практик – коллективного способа обучения (КСО) и сингапурской образовательной технологии (Singapore EdTech) – осуществим на основе критериев, отражающих, с одной стороны, концептуальные основы исследования, а с другой, что, на наш взгляд, более важное, область практического применения названных дидактических методов для решения задач обучения общению на иностранном языке.

Таким образом, критериальная база сравнительного исследования включает

– дидактическую концепцию;
– специфику построения межличностного общения на занятиях по иностранному языку;
– требования к изменениям в традиционном образовательном процессе.

При этом под традиционным учебным процессом мы понимаем существующую систему обучения иностранному языку, включающую традиции дидактического взаимодействия «учитель – ученик – учебный материал», устоявшиеся правила взаимодействия и привычную логику построения урока. А для понимания специфики межличностного общения на уроке иностранного языка считаем необходимым привести конкретные приемы из образовательной практики по реализации рассмотренных методов обучения на занятиях по английскому языку.

Исторически первым методом из рассматриваемой пары является коллективный способ обучения, хотя, попытки преодолеть монологичность образовательного процесса и тем самым модернизировать классно-урочную систему делались давно, т.е. в XIX–XX веках появились и достаточно успешно функционировали Белл-Ланкастерская система, Дальтон-план за рубежом, бригадно-лабораторная система обучения – в Советском Союзе и многие другие. Недостатки, возникшие при их реализации, были существенными: отсутствие системного изложения учебной информации, умаление роли преподавателя на фоне переоценки учебных возможностей учащихся, признание метода самостоятельной работы основным и, как следствие, появление низкого уровня обучаемости учащихся. Поэтому после кратковременной популярности эти нововведения ушли из массовой образовательной практики.

Коллективный способ обучения (КСО) А.Г. Ривина, внешне очень похожий на бригадную или белл-ланкастерскую системы, стал в 20–30-х годах XX века удачным вариантом преодоления названных недостатков: обучающиеся работали в основном парами и нечасто (не более 20% от общего времени) в группах. Учебные пары не включали постоянных участников общения, а постоянно изменяли свой состав, превращаясь в пары сменного состава (ПСС). При работе в ПСС задания распределялись между всеми членами микрогруппы: каждый опрашивает каждого, каждый отвечает каждому – так возникала ситуация коллективного взаимодействия всех участников работы. Подчеркнем, что основной единицей взаимодействия в коллективном способе обучения А. Ривина являются именно пары, сформированные из детей разного возраста и разного уровня подготовки по предмету, таким образом, внутри класса, а то и всей школы, например, сельской малокомплектной, формируются учебные и самообразовательные группы.

А.Г. Ривин выступал как практикующий исследователь, стремясь сделать ученика более продуктивным и одновременно разгрузить учителя, особенно в условиях кадрового дефицита. При этом он исходил не из какой-то уже известной теории, а из собственного опыта. Личный опыт и вся предыдущая практика убедили преподавателя в том, что учащийся быстро и качественно усваивает только то, что сразу же после получения новой информации применяет на практике или передает другим: учащийся применяет и рассказывает другим, пока не овладеет новым знанием или умением в совершенстве. [2] [3]

Дидактическая концепция коллективной учебной деятельности в Советском Союзе и в современной России основана на идеях Л.С. Выготского, который считал, что психические функции: произвольное внимание, мышление, логическая память, воля и др. формируются изначально в коллективно распределенных совместной деятельности людей, и только потом эти функции превращаются

в функции индивидуальной деятельности. По его мнению, мышление рождается только из спроса – внешний импульс запускает внутренние процессы. Исходя из этого, Л.С. Выготский сформулировал концепцию психического развития ребенка через социальное к индивидуальному, что доказывает, что формирование таких психических функций и качеств личности ребенка, как мышление, внимание, воля, память и др., невозможно только через его индивидуальную деятельность, необходима и совместная коллективная деятельность ребенка со сверстниками и со взрослыми учителями. При этом совместная деятельность должна предшествовать индивидуальной. Таким образом, среда, в которой оказывается ребенок в процессе воспитательного коллективного труда, действительно благоприятна для всестороннего развития личности. [1]

Рассматривая организационно-методические и технологические особенности КСО в парах сменного состава, отметим, что реализация данного метода обучения основана на технологиях обучения в сотрудничестве, которые можно условно разделить по способу взаимодействия участников на горизонтальные и вертикальные.

Выстраивание взаимодействия в «горизонтальной плоскости» предполагает взаимное обучение учащихся примерно с одинаковым уровнем сформированности учебно-коммуникативных компетенций. В качестве примера приведем базовую для КСО методику А.Г. Ривина «Поабзацная проработка текста» [2], которую мы использовали для развития у обучающихся навыков коммуникативного чтения с полным и выборочным пониманием, а также для развития умений говорения на материале темы «Globalization in the modern world». Для ее реализации классу предлагается несколько подтем в рамках общей проблемы («Modern professions», «Climate change», «Challenges to modern education», «Scientific and technical progress» и др.), которые изучаются на занятиях одновременно. В качестве основы учащимся предлагаются тексты научно-популярных статей, каждая объемом не более одной страницы. На одну подтему учителю необходимо подготовить несколько (3–5) статей. Учащимся дается задание: «Read the article on your subtopic, formulate its main idea, highlight the necessary secondary details, prepare a paragraph-by-paragraph retelling of the material for your partner / Прочитайте статью по своей подтеме, сформулируйте ее основную мысль, выделите необходимые второстепенные детали, подготовьте поабзацный пересказ материала для своего товарища». В ходе урока постоянно формируются пары, работающие над разными или одинаковыми, в зависимости от поставленной учителем задачи, текстами, в которых учащиеся пересказывают материал друг другу, отвечают на вопросы товарища по каждому фрагменту текста. Для избегания нарушения работы пар учащимся, работающим над одной и той же статьей, присваивается одинаковая цветовая маркировка. Для проработки большого количества подтем для каждого ученика составляется «маршрутный лист» с цветовой маркировкой партнеров, с которыми он должен работать. По окончании подтем учащиеся собираются в небольшие группы, чтобы обсудить набранный материал и сформулировать содержание одной подтемы, которая затем представляется в классе.

Также возможна организация и вертикального взаимного обучения у школьников с разным уровнем подготовки, когда один ученик опережает другого по определенной, например, грамматической теме. Тогда ученик 1 становится учителем по отношению к ученику 2, а он, в свою очередь, опережая ученика 3, превращается для него в учителя. Весь класс выстраивается в вертикальную иерархию – «лестницу», где каждый одновременно выступает и учителем, и учеником. «Учителя» знакомят «учеников» с грамматическим правилом, проверяют выполненные упражнения, комментируют ошибки. Все вместе готовятся к текущему или промежуточному контролю (экзамену), который позволяет выявить эффективность выстроенного взаимодействия. Такая интеракция способствует организации продуктивной самостоятельной работы школьников, направленной, прежде всего, на устранение пробелов и ошибок в использовании языкового материала на иностранном языке, на автоматизацию грамматического навыка.

Приведенными примерами не исчерпываются все модификации работы в ПСС, существуют и активно практикуются следующие варианты: технология чередования заданий по М. Мкртчян, технология обучения чтению по М. Булановской, Мурманская технология, технологии В.К. Дьяченко, «обратный метод Ривина», технология Ривина-Баженова и др. Все они могут служить основой для перестройки традиционной – монологической – системы обучения иностранному языку и превращения ее в подлинно коммуникативную. Такие исследователи и педагоги-практики, как: А.С. Границкая, В.К. Дьяченко, убедительно и технологично продемонстрировали в своих работах переход от группового взаимодействия к коллективному учебному взаимодействию, создав, по сути, новую форму обучения – коллективную. [2]

Обобщая сказанное, подчеркнем, что взаимное обучение в парах сменного состава, без сомнения, может служить основой для реализации компетентностного подхода на занятиях по иностранному языку, согласно которому формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетентность учащихся обеспечивается только включением их в речевую деятельность. Обучающийся, участвуя в работе ПСС, становится субъектом деятельности – равноправным речевым партнером, а не ее объектом, при этом выполнение любой учебной задачи естественным образом превращается в процесс общения.

В аспекте межличностного общения каждый ученик осознает себя значимой личностью, так как ему доверено учить и контролировать своих товарищей. Таким образом, помимо собственно

предметных результатов преподаватель иностранного языка способствует реализации воспитательного аспекта процесса обучения, направленного на развитие индивидуальности обучающегося: формирование творческого отношения к общению и развитие гибкого мышления, soft-skills, способности к самоуправлению и, в конечном счете, на развитие самосознания и создание предпосылок для становления зрелой личности.

Содействие межличностному общению, развитие личности обучающегося через его взаимодействие со сверстниками, обучение навыкам работы в команде – эти идеи кооперативного обучения, заложенные авторами в инновационной сингапурской образовательной технологии (Singapore EdTech), несомненно перекликаются с рассмотренной нами концепцией коллективного способа обучения, но не являются тождественными.

Сингапурская образовательная технология (Singapore EdTech), известная сегодня практически каждому педагогу в мире, основана на идеях кооперативного обучения, концепции опережающей роли обучения в развитии личности, практического обучения, возникшего в начале прошлого века и получившего широкое распространение благодаря таким философам и психологам, как Д. Дьюи, К. Левин, М. Дойч, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский.

Концепция Singapore EdTech, в отличие от КСО, предусматривает сочетание различных форм организации учебно-познавательной деятельности обучающихся: от индивидуальной к групповой, но не перестраивает весь образовательный процесс в единое целое на основе коллективной формы обучения. Новая система взаимодействия остается в рамках традиционной школы. Коммуникативная направленность и новизна занятий достигается постоянно меняющимся составом пар и групп, а четкие инструкции по взаимодействию с различными партнерами (partner in the face, shoulder partner и т.д.) оптимизируют использование времени на уроке и интенсифицируют весь процесс изучения иностранного языка.

Несомненно, привлекательным преимуществом сингапурской технологии является внушительный набор так называемых «структур», позволяющих по-иному организовать пространство класса, перестроить общение, отдавая приоритет обучающимся, их опыту, мнениям и оценкам, включить в канву занятия игровые моменты, обеспечить усвоение материала с помощью наглядных опор. Понимая суть нового взаимодействия, а также принимая сложность структур, мы попытаемся выделить их группы в зависимости от основной задачи, решаемой в тот или иной момент на уроке иностранного языка. [6]

Так, к первой группе следует отнести учебные конструкции, направленные на повышение уровня учебной мотивации, например, «Team Cheer» (бодрящее командное приветствие): короткое эмоционально-положительное упражнение, которое можно использовать как в начале урока, так и в его середине с целью мотивировать обучающихся на продуктивную деятельность на уроке, поощрить их, выразить благодарность. «Team Cheer» – отличная основа не только для организации и проведения речевых и фонетических упражнений, но и для обогащения словаря разговорными фразами, например, даже простое приветствие можно сделать менее формальным:

«Long time no see! It's been ages (since I've seen you)!»

переходящим в дружеский жест:

«Where have you been hiding? Top of the morning to you!»

наполняющим встречу юмором:

«Hello, stranger! » «Look who it is! Look what the cat dragged in!»

Учитель стремится не проводить весь урок у доски: парты в классе можно свободно переставлять, создавая новую архитектуру коммуникации обучающихся. При этом взаимодействие с учителем определяется не только пространственно, но и с помощью специальных сигналов, служащих для реализации обратной связи и стимулирующих рефлексию учащихся. К этой группе структур относится, например, прием «High Five» – учитель поднимает руку, призывая к тишине или привлекая внимание учащихся, чтобы переключить их на новый этап урока или задание.

Учебные структуры, направленные на реализацию взаимодействия «ученик-ученик», необходимы для развития сотрудничества и общения, например, наши обучающиеся часто отдают предпочтение методике «Blind Sequencing», суть которой заключается в том, чтобы совместно собрать единый пазл (картинку) на тему урока. Делают это обучающиеся не молча, а постоянно общаясь друг с другом: разделив фрагменты картинки поровну, ребята поочередно описывают то, что изображено на их кусочке, не показывая это другим. Так обучающиеся определяют правильное, по их мнению, расположение элементов, укладывая их лицевой стороной вниз. После согласования расположения всех фрагментов обучающиеся переворачивают их и, если пазл собран, поздравляют друг друга с командной победой, а если нет, то исправляют свои ошибки. Главное правило в этом упражнении, которое должны усвоить участники – слушать друг друга до конца, не перебивая.

Решение задач на развитие критического мышления и языковой догадки обучающихся возможно с помощью специальной группы структур, ориентирующих изучающих иностранный язык на анализ информации, представленной в письменном или звучащем тексте (видеоматериалы, аудиозаписи), на сравнение разных точек зрения на проблемы, на поиск ложной и правдивой информации с опорой на свой жизненный опыт. Так, метод «Anticipation – Reaction Guide (A / R Guide)» обогащает жизненный опыт обучающихся, учит их сопоставлять точки зрения на изучаемую тему до и после выполнения так называемого «стимульного

упражнения». Текстом для такого задания может быть провокационная цитата из произведения известного ученого, политика, писателя и т.д., заставляющая учащихся задуматься о том, что важно для них, для коллектива, для общества в целом, например, слова У. Черчилля: «Criticism may not be agreeable, but it is necessary. It fulfills the same function as pain in the human body. It calls attention to an unhealthy state of things». Обучающиеся собирают свои мнения до работы с цитатой, затем после, в заключении обсуждают, насколько изменилась их точка зрения, что послужило причиной для изменений.

Структуры, обеспечивающие реализацию одной из основных задач школы – научить учиться, – структуры взаимодействия «ученик-учебный материал» аналогичны по своей подготовке и реализации методам и технологиям коллективного способа обучения в нашей стране: они также предполагают использование маршрутов и разного рода обозначений для организации взаимодействия внутри класса, как, например, методика «Quiz-Quiz-Trade» может стать основой для взаимного обучения и взаимного контроля с использованием раздаточных материалов – карточек с соответствующими вопросами. Школьники, произвольно перемещаясь по классу, образуют пары, задают и отвечают друг другу на вопросы по теме, реагируют на ответ ученика похвалой или исправлением его ответа в случае ошибок.

Эмоциональная положительная реакция является краеугольным камнем во внедрении всех сингапурских образовательных технологий. Конечно, при работе в ПСС также важно поддерживать благоприятный психологический климат, уважительно относиться к партнеру, но идея PIES, на наш взгляд, может стать отличной основой для создания комфортной среды для каждой личности не только в образовательном пространстве, но и в обществе в целом. Ее основные принципы: **P**ositive interdependence (позитивная взаимозависимость), **I**ndividual participation (индивидуальное участие), **E**qual responsibility (равная ответственность), **S**imultaneous interaction (одновременное взаимодействие) [6] – отражают установки, регулирующие общение на всех уровнях и во всех сферах деятельности современного общества. Акцент, сделанный авторами Singapore EdTech на эффективной организации командного взаимодействия, также заслуживает внимания, но представляется нам более актуальным для национальных систем образования в тех странах, культуры которых тяготеют к индивидуалистическому типу.

Подводя итог сказанному, представим сравнительный анализ основных характеристик рассмотренных нами образовательных технологий по выделенным критериям в таблице 1.

Таблица 1. KCO vs Singapore EdTech: основные характеристики

Критерии	Показатели	KCO	Singapore EdTech
Дидактическая концепция	вектор обучения	от коллектива к индивидуму	от индивидума к коллективу
	позиция обучающегося	активная	активная
	задачи обучения	развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности всех ее компонентов; поддержка мотивации к общению; формирование умений учиться;	развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности всех ее компонентов; поддержка мотивации к общению; формирование умений учиться; развитие критического мышления и языковой догадки
Особенности построения межличностного общения на занятиях по иностранному языку	роль обучающегося	ученик /учитель речевой партнер	ученик /учитель речевой партнер
	способ взаимодействия обучающихся	горизонтальное взаимодействие (при одинаковом уровне подготовки); вертикальное взаимодействие (на разных уровнях подготовки)	постоянная смена деятельности: индивидуальная, групповая, коллективная; изменение организации пространства взаимодействия
	психологическая обстановка	эмоционально положительная критическая	эмоционально положительная критическая
Требования к изменениям в традиционном образовательном процессе	реструктуризация традиционной системы	требуется	не требуется

Сравнительный анализ названных методов обучения показал, что оба они с разной интенсивностью могут быть интегрированы в так называемую традиционную систему обучения: коллективный способ обучения глубоко затрагивает базовые дидактические отношения «учитель-ученик-учебный материал», а сингапурская образовательная технология более поверхностно. И тот, и другой метод обучения перестраивает межличностное общение участников занятий по иностранному языку, превращая их в реальных речевых партнеров, способствуя накоплению коммуникативного опыта и развитию soft skills.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что описанные нами коллективный способ обучения и инновационная сингапурская образовательная технология, несомненно, имеют много общего и продуктивны для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Их сочетание в рамках одного образовательного процесса возможно, а выбор того или иного метода, в первую очередь, зависит от цели, которую ставят перед собой преподаватель и обучающиеся, в нашем случае – «говорить на иностранном языке».

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М: Изд-во. Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512с.
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы / В.К. Дьяченко – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
3. Захаров К.П., Гулк Е.Б. Этапы становления метода содиалога Александра Григорьевича Ривина // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8, № 1. С. 55–64.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изменениями и дополнениями). Приложение. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 21.03.2022)
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (дата обращения: 25.03.2022)
6. Pang, Lau Ch., Seah J., Chong Poh Cheong, Low L., Audrey. (2018). Socially Challenged Collaborative Learning of Secondary School Students in Singapore. Education Sciences. – URL: https://www.researchgate.net/publication/322971710_Socially_Challenged_Collaborative_Learning_of_Secondary_School_Students_in_Singapore (дата обращения: 11.11.2021)

COMPARISON OF THE EFFECTIVENESS OF THE COLLECTIVE WAY OF TEACHING AND SINGAPOREAN EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Derevianchenko E.A., Martynova Y.V., Meshcheriakova L.V., Tebenkova N.G.
Omsk State Pedagogical University

The paper presents a comparative analysis of the collective method of learning and Singaporean educational technology in relation to the field of foreign language education. The authors consider the organizational, methodological and technological features of the interaction of students in shift pairs, give examples of tasks for horizontal and vertical ways of interaction between students in a foreign language class. The authors analyzed the Singaporean educational technology, which has a set of structures that allow organizing the process of teaching a foreign language in a different way, including spatially, which undoubtedly affects the productivity of foreign language classes. In conclusion, it is substantiated that both methods presented with different intensity can be integrated into the traditional system of education, they bring qualitative changes to the structure of interpersonal communication of participants in foreign language classes.

Keywords: foreign language communicative competence, collective way of learning, Singaporean educational technology, learning structure.

References

1. Vygotsky L.S. Psychology of child development / L.S. Vygotsky. – M: Publishing house. Smysl, Eksmo Publishing House, 2004. – 512p.
2. Dyachenko V.K. Cooperation in teaching: about the collective method of educational work / V.K. Dyachenko – M.: Education, 1991. – 192 p.
3. Zakharov K.P., Gulk E.B. Stages of formation of the sodialog method of Alexander Grigorievich Rivin // Scientific and technical journal of St. Petersburg State Polytechnical University. Humanities and social sciences. 2017. V. 8, No. 1. S. 55–64.
4. Federal State Educational Standard basic general education. – URL: https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (date of the application: 21.03.2022)
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (date of the application: 25.03.2022)
6. Pang, Lau Ch., Seah J., Chong Poh Cheong, Low L., Audrey. (2018). Socially Challenged Collaborative Learning of Secondary School Students in Singapore. Education Sciences. – URL: https://www.researchgate.net/publication/322971710_Socially_Challenged_Collaborative_Learning_of_Secondary_School_Students_in_Singapore (date of the application: 11.11.2021)

Воздействие на результаты сдачи ЕГЭ по информатике в условиях изменения формата экзамена: на примере Республики Бурятия

Немчинова Татьяна Владимировна,
к.п.н., доцент кафедры вычислительной техники и информатики ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова»
E-mail: ntv05@mail.ru

Цыбикова Туяна Сандаликовна,
к.п.н. доцент кафедры вычислительной техники и информатики ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова»
E-mail: cts2000@mail.ru

Попов Андрей Александрович,
старший преподаватель кафедры вычислительной техники и информатики ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова»
E-mail: popov32a@mail.ru

В России единый государственный экзамен служит одновременно выпускным экзаменом в школе и вступительным экзаменом в вуз. В 2021 году экзамен по информатике впервые проходил в новой форме, до 2020 года включительно ЕГЭ по информатике сдавали на бумажных бланках. В последние годы всё больше выпускников проявляют интерес к ЕГЭ по информатике. По данным Росборнадзора, за 5 лет доля тех, кто выбирает эту дисциплину, увеличилась с 7% до 12% – более чем в полтора раза. В статье рассматривается анализ сдачи бланкового ЕГЭ и компьютерного ЕГЭ по информатике в 2020 и 2021 гг. на примере РБ. Даются пояснения по различным темам, которые, по мнению авторов, являются вполне решаемыми с применением новой модели проведения экзамена. На конкретных примерах рассмотрена методика решения отдельных задач, входящих в КИМ по информатике и ИКТ.

Ключевые слова: КЕГЭ, информатика, КИМ, Pyton, экзамен.

ЕГЭ по информатике и ИКТ в Республике Бурятия проводится вот уже на протяжении 14 лет. За это время количество сдающих только увеличивается, так, например в 2008 году количество участников, от общего числа сдающих было всего 1,96%, то уже в 2021 году, процент участников составил 14,21%.

В 2021 году на ЕГЭ по информатике и ИКТ использовалась новая экзаменационная модель контрольных измерительных материалов (КИМ), что связано с проведением экзамена в компьютерной форме. Компьютерный ЕГЭ (КЕГЭ) – изменил сам формат экзамена, теперь нет возможности подавать апелляцию, добавились новые задания и исчезли некоторые старые. Разработчиками КИМ были разработаны новые формы заданий на практическое программирование, работу с электронными таблицами и информационный поиск. При этом была сохранена преемственность с ЕГЭ прошлых лет, так, например, задание 6 КИМ 2021 года является преемником задания 8 модели КИМ предыдущих лет. В отличие от бланковой модели экзамена, в 2021 г. выполнение заданий по программированию допускалось на языках программирования (семействах языков) C++, Java, C#, Pascal, Python, Школьный алгоритмический язык.

В таблице 1 приведены темы заданий, выносимые на экзамен, уровень сложности и процент выполнения заданий в 2020 и в 2021 гг. соответственно.

Как видно из приведенной таблицы, многие задания появились в компьютерном ЕГЭ впервые, но их выполнение по заданиям базового уровня (№№ 9,10) не вызвало затруднений у школьников. А вот с заданиями повышенного (№№ 17,18) и высокого уровня сложности (№№ 24–26) учащиеся справились хуже, что говорит о том, что в школах на недостаточном уровне изучается раздел программирования.

Анализ результатов выполнения задания по теме «Кодирование растровых изображений» показывает, что процент выполнения задания повысился. На наш взгляд, здесь стало меньше ошибок, которые в основном были из-за вычислений, теперь количество ошибок вычислительного характера уменьшилось, что говорит в пользу компьютерного ЕГЭ. Рассмотрим на конкретном примере методику решения данного задания, без компьютера и с использованием компьютера.

Задание 1. Для хранения произвольного растрового изображения размером 128×320 пикселей отведено 40 Кбайт памяти без учёта размера заголовка файла. Для кодирования цвета

каждого пикселя используется одинаковое количество бит, коды пикселей записываются в файл один за другим без промежутков. Какое максимальное количество цветов можно использовать в изображении?

Таблица 1

Темы заданий	ЕГЭ-2020	ЕГЭ-2021	Уровень сложности задания	Средний процент выполнения задания	
				2020	2021
Анализ информационных моделей (графов)	3	1	Б	83,33	82
Таблицы истинности логических функций	2	2	Б	68,93	59
Поиск и сортировка в базах данных	4–1	3	Б	77,54	64
Кодирование и декодирование	5	4	Б	69,92	79
Выполнение и анализ простых алгоритмов	6–1	5	Б	58,33	39
Анализ программы с циклом	8	6	Б	76,84	76
Кодирование растровых изображений	9–1	7	Б	63,42	78
Кодирование данных, комбинаторика	10	8	Б	12,99	39
Встроенные функции в электронных таблицах	–	9	Б		78
Поиск слов в текстовом документе	–	10	Б		62
Вычисления информационного объёма	13	11	П	47,46	34
Выполнение алгоритмов для исполнителя	14	12	П	36,44	58
Поиск количества путей в графе	15	13	П	61,16	55
Позиционные системы счисления	16	14	П	36,44	58
Основные понятия математической логики.	18	15	П	39,69	23
Вычисление значения рекурсии	11	16	Б	41,38	42
Обработка целочисленных данных. Проверка делимости	–	17	П		49
Динамическое программирование в электронных таблицах	–	18	П		32
Теория игр	26	19–21	П	44,59	54
Анализ программы с циклами и ветвлениями	20	22	П	22,46	64
Динамическое программирование	22	23	П	35,45	29
Обработка символьных строк	–	24	В		11
Обработка целочисленных данных. Поиск делителя	–	25	В		17
Обработка данных с помощью сортировки	–	26	В		8
Обработка последовательностей	27	27	В	10,95	1

Решение: Объем графического файла вычисляется по формуле:

$$I = n \times m \times b ,$$

где I – объем графического файла, измеряется в битах
$n \times m$ – размер растра (n – количество точек по горизонтали m – количество точек по вертикали)
b – битовая глубина цвета, зависящая от количества цветов в палитре (N)

$$N = 2^b .$$

Для перевода бит в байты, необходимо знать, что 1Кбайт =2^{13} бит

Далее зная из условия задачи размер растра и размер памяти, мы можем найти битовую глубину цвета, 40*2^{13} /(128*320) =8, а потом уже зная битовую глубину можно вычислить количество цветов в палитре N=2^8 =256.

Так при решении данной задачи вручную, вполне логично допущение вычислительных ошибок, в то время как среда программирования Python, позволяет избежать вычислительные ошибок (рис. 1).

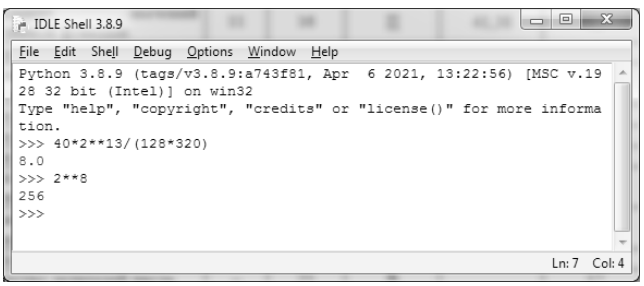


Рис. 1

Аналогично можно сказать и про задание по теме «Позиционные системы счисления», решение данной задачи программным кодом исключает вычисления большого объема данных, и как следствие вычислительных ошибок. Приве-

дем решение конкретного задания программным кодом.

Задание 2. Сколько единиц в двоичной записи числа $8^{2018}–4^{1305} + 2^{124}–58$?

Решения данного задания на языке Pyton (рис. 2).

```
==========
3564
>>>
```

File Edit Format Run Options Window Help

```
x=8**2018-4**1305+2**124-58
b=bin(x)[2:]
print(b.count('1'))
```

Рис. 2

Задания по теме «Анализ программы с циклами и ветвлениями», так же с использованием компьютера намного упростилось, нежели выполнять трассировку алгоритма вручную.

Задание 3. Ниже на четырёх языках программирования записан алгоритм. Получив на вход число x, этот алгоритм печатает два числа: L и M. Укажите наибольшее число x, при вводе которого алгоритм печатает сначала 4, а потом 5 (рис. 3).

C++

```
#include <iostream>
using namespace std;

int main()
{
  int x, L, M, Q;
  cin >> x;
  Q = 9;
  L = 0;
  while (x >= Q){
    L = L + 1;
    x = x - Q;
  }
  M = x;
  if (M < L){
    M = L;
    L = x;
  }
  cout <<L <<endl <<M <<endl;
  return 0;
}
```

Python

```
x = int(input())
Q = 9
L = 0
while x >= Q:
    L = L + 1
    x = x - Q
M = x
if M < L:
    M = L
    L = x
print(L)
print(M)
```

Алгоритмический язык

```
алг
нач
  цел x, L, M, Q
  ввод x
  Q := 9
  L := 0
  нц пока x >= Q
    L := L + 1
    x := x - Q
  кц
  M := x
  если M < L
    то
      M := L
      L := x
  все
  вывод L, нс, M
кон
```

Паскаль

```
var x, L, M, Q: integer;
begin
  readln(x);
  Q := 9;
  L := 0;
  while x >= Q do
  begin
    L := L + 1;
    x := x - Q;
  end;
  M := x;
  if M < L then
  begin
    M := L;
    L := x;
  end;
  writeln(L);
  writeln(M);
end.
```


C++

```
#include <iostream>
using namespace std;

int main()
{
  int x, L, M, Q;
  cin >> x;
  Q = 9;
  L = 0;
  while (x >= Q){
    L = L + 1;
    x = x - Q;
  }
  M = x;
  if (M < L){
    M = L;
    L = x;
  }
  cout <<L <<endl <<M <<endl;
  return 0;
}
```

Python

```
x = int(input())
Q = 9
L = 0
while x >= Q:
    L = L + 1
    x = x - Q
M = x
if M < L:
    M = L
    L = x
print(L)
print(M)
```

Алгоритмический язык

```
алг
нач
  цел x, L, M, Q
  ввод x
  Q := 9
  L := 0
  нц пока x >= Q
    L := L + 1
    x := x - Q
  кц
  M := x
  если M < L
    то
      M := L
      L := x
  все
  вывод L, нс, M
кон
```

Паскаль

```
var x, L, M, Q: integer;
begin
  readln(x);
  Q := 9;
  L := 0;
  while x >= Q do
  begin
    L := L + 1;
    x := x - Q;
  end;
  M := x;
  if M < L then
  begin
    M := L;
    L := x;
  end;
  writeln(L);
  writeln(M);
end.
```


Рис. 3

В КЭГЭ подобрать нужное значение можно поручить компьютеру, задав цикл перебора. Ниже приведен код выполнения данного задания на Pyton (рис. 4).

```
41
49
>>>
for i in range(1,10000):
    x=i
    Q=9
    L=0
    while x>=Q:
        L=L+1
        x=x-Q
    M=x
    if M<L:
        M=L
        L=x
    if L==4 and M==5:
        print(i)
```

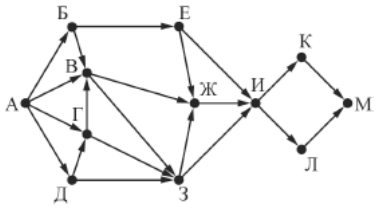
Рис. 4

Получили два ответа, по условию необходимо наибольшее, поэтому ответ будет 49. Для выполнения этого задания, совсем необязательно понимать, что делает данный алгоритм, достаточно организовать цикл перебора по переменной x и в конце проверить условия вывода переменных.

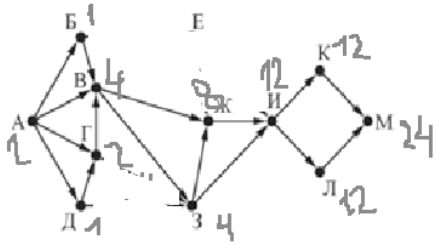
Результаты выполнения заданий по темам «Анализ информационных моделей (графов)» и Поиск количества путей в графе» незначительно снизились. На наш взгляд, это связано с тем, что выполнение таких заданий на экране компьютера выполнять сложнее, нежели в бумажном варианте. Методически грамотно, будет перенести рисунок с экрана компьютера по этим заданиям в редактор Paint и уже там выполнить необходимый анализ. Рассмотрим пример выполнения задания по теме «Поиск путей в графе», с использование программы Paint.

Задание 3. На рисунке представлена схема дорог, связывающих города А, Б, В, Г, Д, Е, Ж, З, И, К, Л, М. По каждой дороге можно двигаться только в одном направлении, указанном стрелкой.

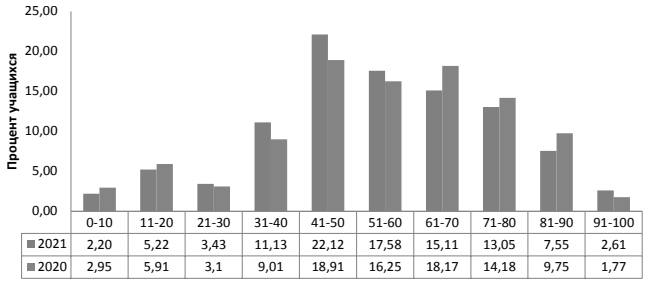
Сколько существует различных путей из города А в город М, проходящих через город В?



Перенесем рисунок в Paint и уберем пути, не идущие из города В (БЕ, ДЗ и ЕЖ), и произведем подсчет



На рисунке 5 представлена диаграмма распределения тестовых баллов по информатике



	0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	91-100
2021	2,20	5,22	3,43	11,13	22,12	17,58	15,11	13,05	7,55	2,61
2020	2,95	5,91	3,1	9,01	18,91	16,25	18,17	14,18	9,75	1,77

Рис. 5

Из диаграммы видно, что произошло увеличение количества участников набравших баллы в диапазоне от 21 до 60 в среднем на 6,99%, и в диапазоне от 91–100 в среднем на 0,84%, и уменьшение количества участников набравших баллы в районе 0 до 20 балов в среднем на 1,44%, и в районе 61–90 в среднем на 6,39%.

В целом же учащиеся лучше справились с заданиями КЕГЭ в 2021 году и средний балл по Республике составил 55,38, так как в 2020 году он составлял 55,28, а процент не преодолевших пороговые значения уменьшился на 0,72%.

Вывод

По сравнению с прошлым годом в республике увеличилась доля тех, кто выбрал информатику и ИКТ. Она составила 14,21%. Такой рост уже можно назвать традиционным. Выпускники все чаще связывают свое будущее с инженерными специальностями, языками программирования и другими перспективными «цифровыми» сферами деятельности, устойчивое развитие которых для региона сейчас является очень важным. У информационных технологий есть будущее и уже настоящее, эта сфера не умрёт, а специалисты всегда будут востребованными.

Анализ результатов по информатике в РБ показал, что процент не преодолевших пороговые значения результатов ЕГЭ по информатике, сократился, что говорит в пользу перехода на новую модель сдачи экзамена по информатике в компьютерном виде. Рекомендуем в дальнейшем при подготовке к КЕГЭ по информатике основное внимание уделить на решение задач, в том числе и по теоретической информатике, с использованием компьютерных инструментов: программирования и электронных таблиц.

Литература

1. Крылов С.С. «Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по информатике и ИКТ» // https://www.koiro.edu.ru/centers/tsentr-informatizatsii-obrazovaniya/metodicheskaya-kopilka/informatika-i-ikt/2020/1.pdf
2. Крылов С.С. «Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по информатике и ИКТ» // Педагогические измерения, 4.2021, с. 29
3. Результаты ЕГЭ по информатике и ИКТ в 2021 г. в РБ. Аналитический отчет предметной комиссии // ГБУ «РЦОИиОКО», г. Улан-Удэ,2020 г.
4. Результаты ЕГЭ по информатике и ИКТ в 2021 г. в РБ. Аналитический отчет предметной комиссии // ГБУ «РЦОИиОКО», г. Улан-Удэ,2021 г.

IMPACT ON THE RESULTS OF PASSING THE UNIFIED STATE EXAM IN COMPUTER SCIENCE UNDER THE CONDITIONS OF CHANGING THE EXAM FORMAT: ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF BURYATIA

Nemchinova T.V., Tsybikova T.S., Popov A.A.
Buryat State University named after Dorzhi Banzarov

In Russia, the unified state exam serves both as a final exam at school and an entrance exam to a university. In 2021, the computer science exam was held for the first time in a new form, until 2020 inclusive, the exam in computer science was passed on paper forms. In recent years, more and more graduates have shown interest in the exam in computer science. According to Rosbornadzor, over 5 years, the proportion of those who choose this discipline has increased from 7% to 12% – more than one and a half times. The article discusses the analysis of passing the blank USE and computer USE in computer science in 2020 and 2021. on the example of RB. Explanations are given on various topics, which, according to the authors, are quite solvable using the new model of the exam. On specific examples, the methodology for solving individual problems included in the KIM in informatics and ICT is considered.

Keywords: KEGE, informatics, KIM, Python, exam.

References

1. Krylov S.S. “Methodological recommendations for teachers, prepared on the basis of an analysis of typical mistakes of USE participants in 2021 in informatics and ICT” // https://www.koiro.edu.ru/centers/tsentr-informatizatsii-obrazovaniya/metodicheskaya-kopilka/informatika- i-ikt/2020/1.pdf
2. Krylov S.S. “Methodological recommendations for teachers, prepared on the basis of an analysis of typical mistakes of participants in the USE2021 in informatics and ICT” // Pedagogical measurements, 4.2021, p. 29
3. USE results in informatics and ICT in 2021 in the Republic of Belarus. Analytical report of the subject commission.// GBU “RTSOIIiOKO”, Ulan-Ude, 2020
4. USE results in informatics and ICT in 2021 in the Republic of Belarus. Analytical report of the subject commission.// GBU “RTSOIIiOKO”, Ulan-Ude, 2021

Стратегический подход обеспечения качества научно-методической составляющей олимпиады по английскому языку: на примере военного вуза

Романчук Вероника Олеговна,
кандидат педагогических наук доцент кафедры иностранных языков, ВУНЦ ВВС «ВВА имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
E-mail: Veronika.romanchuk@gmail.com

Ларина Татьяна Владимировна,
доктор педагогических наук, профессор заведующая кафедры иностранных языков, ВУНЦ ВВС «ВВА имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
E-mail: Veronika.romanchuk@gmail.com

Данная статья посвящена проблематике и значимости разработки грамотной и успешной стратегии качества научно-методического обеспечения олимпиад по английскому языку в военных вузах. Авторы уделяют особое внимание современному социально-политическому климату, сложившемуся на современной арене высшего военного образования, которое направлено на проведение разнообразных инновационных образовательных мероприятий в области организации учебного процесса в рамках изучения иностранного языка. В статье акцентируются задачи непрерывности и многопрофильности подготовки будущих военных специалистов. В заданном контексте усложняется и уровень требований к разработкам научно-методического обеспечения олимпиады, представляющего собой интегральный комплекс, состоящий из взаимосвязанной и взаимообусловленной систем научно-методической работы и научно-методической деятельности. Авторы статьи подчеркивают, что создание оптимального научно-методического обеспечения образованности участников образовательного процесса высшей школы представляет собой комплексный и трудоемкий процесс, сложную и многоаспектную задачу.

Ключевые слова: олимпиада, иноязычное образование, стратегия, задача, сущность, военное образование, профессиональное развитие.

The process of modernization of higher military professional education is aimed at innovative educational activities in the field of organization of the educational structure, realizing the task of continuity and versatility, which invariably sets the search vector for the intensity of systematization of the content of training in various aspects of its scientific and methodological support. Minister of Defense of the Russian Federation General of the Army S.K. Shoigu notes that the improvement of the military education system requires special attention: "… the reform of the Armed Forces is impossible without the organization of a high-quality military education system. At the same time, it is necessary to revise the main criteria for the professional training of officers" [1].

This is due to the universal adoption of the federal state educational standards of the new generation, the processes of structuring and systematizing educational information in accordance with professional relevance and significance in science, the search for the most adequate ways to integrate and qualitatively assimilate interdisciplinary knowledge, culture-forming aspects of personality and competencies of future military specialists.

In addition, modern requirements for the development of scientific and methodological support in the field of higher military education are reflected in the study of pedagogical approaches to the design of a competent educational system. There is a noticeable deepening of the essence of scientific and methodological support through a verified process of designing its structure, the main core and peripheral connections, the significance and key pedagogical principles.

It is interesting to note that scientists tend to interpret the essence of scientific and methodological support in different ways. In our study, the most interesting is the interpretation of the essence of scientific and methodological support as an integral interrelated and interdependent system of scientific and methodological work and scientific and methodological activities. Of course, in order to create such a systematic scientific and methodological support, it is important not only to clarify the concepts and functional components that form its structure, but also to determine the practical requirements and conditions for its development as an integral whole.

In this case, the most logical at the beginning of our analysis is the consideration of scientific and methodological support as a general scientific concept. In order to consider and study the concept of scientific and methodological support and formulate its definition in relation to military education, we examined a number

of scientific works. K. Ya. Vazina [2], A.M. Novikov [3], L.G. Sokolov [4] addressed the problems of methodology and research methods of vocational education.

Questions of professional development of personality were studied by A.G. Asmolov [5], E.A. Klimov [6], E.F. Zeer [7], B.F. Lomov [8]. The methodology and theory of civil and military education were covered by I.A. Alekhin [9], A.V., Barabanshchikov [10], Yu.K. Babansky [11], V.P. Bespalko [12], the issues of military professional training of officers are reflected in the scientific works of G.V. Zibrova [13], A.V. Klopov [14].

The analysis of the scientific literature allows us to conclude that the scientific and methodological support at a military university is a dynamic methodological complex, consisting of fundamental scientific achievements and fundamental practical experience, which set the goal of developing scientifically based, normative, methodological, educational – program documents and extensive information resources of training tools for a future specialist in the military professional field.

Based on a solid foundation of extensive pedagogical practice, the creation of optimal scientific and methodological support for the education of participants in the educational process of higher education is a difficult and time-consuming process, a complex and multifaceted challenge. For its successful and effective solution, higher school teachers do not have enough competence in the field of the taught discipline and pedagogical skills in the issue of technology for revealing the inner potential of the student's personality, the formation of his knowledge and competencies. It is also necessary to have an accurate understanding of the system of the educational and methodological complex of the discipline, its composition, verified structure and content, various requirements for its development, technologies and methods for creating such a complex.In addition, in the issue of higher military education, it is necessary to consider the peculiarities of the organization of the educational process in the higher military school, which differs significantly in its way from civilian universities.

That is why it is necessary to clarify that the system of military education is a combination of the following interacting components: state educational standards for vocational education, qualification requirements for graduates of military universities in specialties and successive educational programs of various levels and directions; networks of military educational institutions that implement them; governing bodies of military education; scientific and methodological associations, councils.

The educational process in the higher military school is organized and conducted in accordance with the requirements of the military policy of the state, as well as in accordance with the orders and directives of the Ministry of Defense of the Russian Federation. Its organizational and substantive basis consists of: the military doctrine of the state, military science, military regulations, manuals, programs for combat and public-state training, state educational standards and qualification requirements for the training of military specialists. Thus, when developing a modern strategy for the development of scientific and methodological support for the educational process in a military university, it must be considered that military educational institutions differ from educational institutions of other ministries and departments in their goals, content of education, and the specifics of the activities of cadets and graduates.

Based on research in the field of military education (A.I. Bogomolov, V.N. Novikov, V.M. Kulikov), it is important to clarify the key features of the educational process in a military university:

1) training is a complex of scientific, service and educational activities – cadets of a military university are required to serve in outfits and guards, strictly perform military rituals, adhere to the statutory relationships between themselves, senior officers and civilian faculty, follow the disciplinary practice of restricting free "leisure" time;

2) mastering a military specialty for cadets of a military university who have taken an oath to the Fatherland is a strict official duty;

3) in the educational process, the simultaneous use of individual and collective forms of education takes place in accordance with a strict daily routine, part of which is strictly the mandatory independent work of cadets. Independent work of cadets is an integral part of training duties, the purpose of which is to consolidate and deepen the acquired knowledge and skills, search and acquire new knowledge. During independent work, cadets prepare for the upcoming classes, tests and exams, repeat and consolidate the material covered, perform individual tasks, and also engage in research work;

4) in the process of training at a military university, there is a multi-level training of future officers, which is a complex of training in a specialty, training a future commander, training a highly educated cultural personality capable of soberly and wisely solving various problems both in military professional and in everyday life;

5) the management of the educational process is always associated with the work of military, civilian teachers and commanders. Moreover, this issue lies in the fact that the military and commanders, as a rule, do not have a separate pedagogical education, while the civilian teaching staff does not have a special military education. This aspect requires on the part of cadets to develop the ability to quickly adapt and clearly build an internal strategy for self-development;

6) training at a military university is carried out within the framework of the charter, detailed and strict regulation of the requirements of the governing documents, which define a fundamentally different approach to the content and organization of scientific and methodological support, because the key goal of training at a military university is always the military professional training of military personnel in high quality fulfillment of their duties and the solution of tasks.

Based on the foregoing, we can conclude that when developing a "project" of scientific and methodological

support for each component of the educational process in a military university, it is necessary to solve the following tasks: first of all, it is necessary to design educational and methodological educational complexes for the formation of military professional culture without prejudice to the discipline taught with the appropriate pedagogical foundations and without distorting the normative documentation; secondly, it is important to apply effective pedagogical approaches in the design and implementation of scientific and methodological support; thirdly, to meet the increased requirements for a specialist in the military professional sphere, which means to apply educational and methodological complexes in accordance with an effective algorithm of educational activities in a higher military school.

Based on the regulatory framework of the Order of the Minister of Defense of the Russian Federation No. 670 of September 15, 2014 "On Measures to Implement Certain Provisions of Article 81 of the Federal Law of December 29, 2012 N273-FL "On Education in the Russian Federation", in which we read that " By purposefully organizing and comprehensively supporting the educational process, choosing methods and means, a military educational institution creates the conditions necessary for the development of educational programs in the specialties (directions) of training established for universities" [15], we come to the conclusion that the key components of the integral concept scientific and methodological support of the educational process in the higher military school are:

– Methodological support, which is a combination of various methods and techniques of subject activity of a teacher for mastering general scientific and military-professional competencies, ways of their competent application, educational documentation;
– Scientific support that ensures the creation of organizational and pedagogical algorithms for the practical application of scientific achievements in military education at the theoretical, methodological and methodological levels;
– Training support, i.e. a set of normative documentation that regulates and influences the implementation of the goals of training in a military university, the personal development of cadets and the formation of their military professional competencies;
– An educational and methodological bank representing an integral complex and content of educational and methodological materials of traditional and innovative types for a teacher and cadets, designed for a specific cycle of a certain discipline, and at the same time harmoniously fitting into the general outline of the educational process in a higher military school.

Considering the scientific and methodological support of the educational process in higher education as a whole as a process of planning, developing and creating an optimal educational complex, it is necessary to clarify that we consider the characteristics of such support to be scientific, interconnected, accessible and military-professional orientation.

The concept of scientific character as one of the key characteristics of the process of designing scientific and methodological support speaks for itself and implies compliance with modern scientific knowledge, constant and prompt replenishment of educational material. In addition, considering the specifics of military professional education, the main attention is paid to the skills of scientific knowledge, theoretically grounded argumentation and its practical application to solve specific military professional problems.

Interconnection is an equally important characteristic, as it reflects systemic and consistent content for both teachers and students of a military university, builds logical connections of scientific knowledge, making the educational process consistent, understandable and competent.

The issue of intelligibility and clarity of the proposed material always leads to the concept of the accessibility of its presentation, since it is this basic didactic characteristic that clearly demonstrates the correspondence between the volume of educational material and the complexity of its development for the student.

The military-professional orientation, as a fundamental characteristic of scientific and methodological training in a military university, implies the inclusion of professionally significant material in the educational and methodological complex and, accordingly, lays down the range of necessary military-professional skills.

Thus, the issue of scientific and methodological support in the higher military school is becoming the most relevant due to the fact that in recent years Russia has been undergoing fundamental changes in the military sphere. Such transformations cover all spheres of military life, including defense, science and education. The main goal of reforming military education is the creation of qualitatively new armed forces, which must meet the modern requirements of the military-political and strategic situation in the world, the trends of modern education, the requirements for a modern specialist, and the trends in the development of a harmonious personality in a renewed society. The system of military education in such renewed conditions is called upon to stand inviolably on the path to improving the professional education of future officers, the scientific and methodological support of which becomes a priority goal in strengthening the country's defense capability.

Next, we consider it logical to turn to the analysis of the structure of the scientific and methodological support of the university stage of the All-Army Olympiad in English. We repeat that the Olympiad is an integral part of the modern educational process in the higher military school, and, therefore, the design and implementation of its scientific and methodological support at the university stage is of particular importance and significance.

At the current stage of our research, we will touch on the legislative framework and analyze the regulatory documents governing the holding of Olympiads in military universities, which will reflect the component of training support, then we will turn to the leading pedagogical approaches that represent the component of scientific support, which is the fundamental cornerstone for the construction of the building of methodol-

ogy. In the following paragraphs, we will consider the main pedagogical principles on which the formation of an educational and methodological bank of materials designed for the university stage of the Olympiad competitions is based.

The problem of scientific and methodological support of the Olympiad in a foreign language in a military university is of fundamental importance for military education, since they are one of the most inflectional educational forms that instantly respond to changes in the military-political and educational arena, and therefore, the Olympiad complex is an experimental testing ground the latest innovative technologies and approaches in military education, as it has the following qualities: the selection of tested military professional disciplines, their intellectual elitism, effectiveness and representativeness in a relatively short time, the possibility of a quick and high-quality reflective-oriented aspect when summing up the results.

That is why the scientific and methodological support of the Olympiad in a military university solves the multifaceted task of military education as a whole – "proactive development". It is important to note that when looking for solutions to this issue, a special role belongs to the formation of professional flexibility and competence of the teaching staff. In the modern pedagogical practice of military education, it has already become axiomatic that the teacher has transformed from a translator of knowledge into an organizer of training, a creator of a fertile educational environment for gifted minds, a supportive leader-mentor, aimed at joint effective co-creation. The search for the most optimal way and the development of various competencies by the teacher, which are strictly regulated by the educational standards of higher education, is not easy in the conditions of a highly competitive environment of the Olympiad movement, dynamism and mobility, which means that scientific and methodological support should be so effective and of high quality that the improvement of pedagogical skills is continuous, timely and meeting the needs of higher military education.

Литература

1. Речь Министра Обороны РФ Шойгу С.К. от 7.12.2012 по Вопросам совершенствования системы военного образования http://xn – d1acaykgvdf0he1a.xn-90anlfbebar6i.xn p1ai/news_page/person/more.htm?id=11514685@egNews&_print=true
2. Вазина К.Я. Структурный подход к управлению образовательным учреждением / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, К.А. Романова. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПИ, 2000. – 88 с.
3. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
4. Соколов А.Г. Теория и практика управления средним профтехучилищем. -М.: Высш. шк., 1988. – 184 с.
5. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 1–65–86 с.
6. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст]: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
7. Зеер Э.Ф. Модернизация проф.образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2004 – № 3–42–53с.
8. Ломов Б.Ф. Вопросы общей педагогической и инженерной психологий / Б.Ф. Ломов. – М.,1991. – 195с.
9. Алёхин И.А. Сборник учебных и методических материалов по организации рационализаторской работы и стимулированию профессионального творчества в образовательном процессе военного вуза [Текст] / И.А. Алёхин, Е.И. Федак, Е.А. Павлов. – М.: Лаборатория «ОП», 2014. – 160 с.
10. Барабанщиков А.В. Проблемное обучение: Итоги подведены – проблемы остаются [Текст] / А.В. Барабанщиков // Вестник высшей школы. – 1985. – № 11. – 20–31с.
11. Бабанский Ю.К. Учить мыслям или учить мыслить? // Наука и религия. [Текст] / Ю.К. Бабанский – 1987. – № 5. –86–95с.
12. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Народное образование, 2008. – 341 с.
13. Зибров Г.В. Научные и прикладные основы военно-профессиональной подготовки офицерских кадров в вузах Вооружённых Сил РФ: монография /Г.В. Зибров. – Воронеж: изд-во ВГУ, 2005. – 122 с.
14. Клопов А.В. Дидактическая система профессиональной подготовки офицеров в вузах силовых ведомств [Текст]: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М.: ВУ, 2012
15. Приказ Министра обороны РФ от 15 сентября 2014 г. N670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями): http://base.garant.ru/70791866/#ixzz6hyF1JqiF

STRATEGIC APPROACH TO QUALITY ASSURANCE OF THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL COMPONENT OF THE ENGLISH LANGUAGE OLYMPIAD: ON THE EXAMPLE OF A MILITARY UNIVERSITY

Romanchuk V.O., Larina T.V.
Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin

This article is devoted to the problem and importance of developing a competent and successful strategy for the quality of scientific and methodological support of Olympiads in English in military universities. The authors pay special attention to the modern socio-political climate that has developed in the modern arena of higher military education, which is aimed at conducting a variety of innovative educational activities in the field of organizing the educational process as part of the study of a foreign language. The article focuses on the tasks with continuity and multidisciplinary training of future military specialists. In a given context, the level of requirements for the development of scientific and methodological support for the Olympi-

ad, presenting an integral complex consisting of interconnected and interdependent systems of scientific and methodological work and scientific and methodological activities, becomes more complicated. The authors of the article emphasize that the creation of optimal scientific and methodological support for the education of participants in the educational process of higher education is a difficult and time-consuming process, a complex and multifaceted task.

Keywords: olympiads, task, pedagogical principle, significance, military education, professional development.

References

1. Speech by the Minister of Defense of the Russian Federation Shoigu S.K. dated December 7, 2012 on the issues of improving the system of military education. http://xn – d1acaykgvdf-0he1a.xn-90anlfbebar6i.xn p1ai/news_page/person/more.htm?id=11514685@egNews&_print=true
2. Vazina K. Ya. Structural approach to the management of an educational institution / K. Ya. Vazina, Yu.N. Petrov, K.A. Romanova. – Nizhny Novgorod: VGIPI Publishing House, 2000. – 88 p.
3. Novikov A.M. Russian education in the new era / Heritage paradoxes, vectors of development. – M.: Egves, 2000. – 272 p.
4. Sokolov A.G. Theory and practice of managing a secondary vocational school. -M.: Higher. school, 1988. – 184 p.
5. Asmolov A.G. Strategy of socio-cultural modernization of education: on the way to overcoming the crisis of identity and building a civil society / A.G. Asmolov // Questions of education. – 2008. – No. 1–65–86 p.
6. Klimov, E.A. Psychology of professional self-determination [Text]: textbook. allowance / E.A. Klimov. – M.: Academy, 2004. – 304 p.
7. Zeer E.F. Modernization of vocational education: competence-based approach / E.F. Zeer // Education and science. – 2004 – No. 3–42–53s.
8. Lomov B.F. Issues of general pedagogical and engineering psychology / B.F. Lomov. – M., 1991. – 195s.
9. Alekhin I.A. Collection of educational and methodological materials on the organization of rationalization work and the stimulation of professional creativity in the educational process of a military university [Text] / I.A. Alekhin, E.I. Fedak, E.A. Pavlov. – M.: Laboratory “OP”, 2014. – 160 p.
10. Drummers A.V. Problem-based learning: Results summed up – problems remain [Text] / A.V. Drummers // Higher School Bulletin. – 1985. – No. 11. – 20–31s.
11. Babansky Yu.K. To teach thoughts or to teach to think? // Science and religion. [Text] / Yu.K. Babansky – 1987. – No. 5. 86–95 s.
12. Bespalko V.P. Natural pedagogy [Text] / V.P. Bespalko. – M.: National education, 2008. – 341 p.
13. Zibrov G.V. Scientific and applied bases of military-professional training of officers in higher education institutions of the Armed Forces of the Russian Federation: monograph /G.V. Zibrov. – Voronezh: VSU publishing house, 2005. – 122 p.
14. Klopov A.V. Didactic system of professional training of officers in the universities of law enforcement agencies [Text]: author. dis. … Dr. ped. Sciences. M.: VU, 2012
15. Order of the Minister of Defense of the Russian Federation of September 15, 2014 N670 “On measures to implement certain provisions of Article 81 of the Federal Law of December 29, 2012 N273-FL “On Education in the Russian Federation” (with amendments and additions): http://base.garant.ru/70791866/#ixzz6hyF1JqiF

Экспертиза педагогико-эргономического качества электронных образовательных ресурсов

Тютченко Александр Максимович,
профессор, кандидат исторических наук, профессор, Московский городской педагогический университет
E-mail: tyutchenkoam@yandex.ru

Ананишнев Владимир Максимович,
профессор, доктор социологических наук, доктор бизнес-администрирования (США), профессор, Московский городской педагогический университет
E-mail: ananishnevv@yandex.ru

Зотова Марина Викторовна,
доцент, кандидат педагогических наук, доцент, Московский городской педагогический университет
E-mail: m.v.zotova2015@yandex.ru

В статье проанализированы существующие национальные стандарты в области качества электронного обучения. На основе групп отличительных свойств электронных образовательных ресурсов (ЭОР), перечисленных в ГОСТ Р 53620–2009, предложено выделить соответствующие критерии и измеримые показатели качества, которые могут быть использованы для комплексной оценки электронных курсов, предназначенных для организации учебного процесса в вузе с использованием дистанционных образовательных технологий, в том числе и при сетевых формах реализации образовательных программ. Для проведения экспертизы ЭОР целесообразно использовать метод групповых экспертных оценок, который позволяет сформировать согласованную экспертную группу с учетом компетентности каждого эксперта, провести экспертизу и выполнить агрегирование индивидуальных экспертных оценок в итоговую. Предложенная в работе система показателей для оценки качества ЭОР в случае необходимости может быть скорректирована экспертной группой самостоятельно, например, с учетом модели организации учебного процесса с применением дистанционных образовательных технологий. Кроме того, она может быть использована не только на этапе экспертизы уже существующих электронных курсов, но и на этапе их проектирования при описании в техническом задании на разработку электронного курса требований к содержанию, технической и методической реализации ЭОР.

Ключевые слова: электронное обучение, электронный образовательный ресурс, метод групповых экспертных оценок, критерии и показатели качества ЭОР, стандартизация информационно-коммуникационных технологий в образовании, комплексная оценка качества ЭОР, экспертное сообщество специалистов по электронному обучению, экспертиза качества.

В настоящее время подавляющим большинством специалистов IT-отрасли, а также представителями педагогического и образовательного сообществ стал признаваться тот факт, что недостаточное внимание учителя, преподавателя к интеграции традиционных педагогических и новых информационных технологий, равно как и трудности, связанные с реализацией этого процесса на практике, является ведущим фактором, который превращает информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) из «объекта надежд» в «объект обманутых ожиданий» [4].

В настоящее время наблюдается низкая эффективность использования средств ИКТ в учебном процессе. Причиной этого является уровень самих электронных учебно-методических материалов, не соответствующий современным требованиям, предъявляемым к содержанию и организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Если всего несколько лет назад основу электронных учебно-методических материалов составляли «мозаичные» электронные образовательные ресурсы (ЭОР), целью которых было освоение какой-то одной темы или отработка одного-двух навыков, то сейчас их место активно занимают электронные учебники (ЭУ), электронные формы учебников (ЭФУ), разнообразные цифровые платформы (МЭШ, ЯКласс, «1С Школа», LECTA и пр.), представляющие собой своего рода комплексные интерактивные системы электронных учебно-методических материалов нового поколения, которые можно назвать предметными и межпредметными информационно-педагогическими системами, ориентированными как на управление и организацию учебного процесса, так и на формирование и развитие различного рода учебных компетенций учащихся для достижения ими предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов. Поэтому важным является разработка качественных ЭОР, которые будут поддерживать учебный процесс на новом уровне, создавать инновационную учебную среду, активизировать деятельность учащихся и побудить их к поиску новых данных и сведений о предмете.

Развитие информационно-коммуникационных технологий, внедрение их в учебно-воспитательный процесс, обеспечение учебного пространства образовательных заведений доступом к сети интернет и электронным учебным контентом – все эти процессы обусловили педагогическое сообщество поставить на первый план вопросы качества. Внедрение механизмов обеспечения открытости и доступности электронных образовательных ре-

сурсов, полноты, достоверности и актуальности учебной информации, соответствия нормам действующего законодательства, которые регламентируют их создания и функционирования, обеспечит учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учебных заведений и вузов качественным электронным учебным материалом, который можно применять на различных этапах урока, занятий и во внеурочное время.

«Электронный образовательный ресурс» (ЭОР) (стандарт ГОСТ 7.23–2001) – это электронный образовательный контент, который представлен нормативными, информационными, программными средствами, техническими и методическими материалами, аудио и видеоматериалами, полнотекстовыми электронными изданиями, иллюстративными материалами, каталогами электронных библиотек [1]. Возможность организации образовательного процесса с применением ЭОР закреплено в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [2].

Важные образовательные цели и задачи, которые ставятся перед разработчиками подобных ЭОР, требуют осуществления как постоянного мониторинга в процессе разработки, так и тщательной экспертизы готовых продуктов по её окончании. «Вопросы качества электронного образования в последние годы все чаще оказываются в центре внимания исследователей, образовательных организаций, органов управления образованием разных уровней» [5, с. 154]. Поэтому одним из приоритетных направлений эргономической оценки ЭОР является соответствие современной компьютерной технике и информационно-коммуникационным технологиям.

ЭОР можно разделить на два типа: Интернет- и локально ориентированные. Локальные ЭОР используют для обучения без доступа к сети Интернет, например, конструктор урока. Интернет-ЭОР должны учитывать тенденции развития дистанционных и облачных технологий и использования виртуальных ЭОР, в которых реализованы возможности коммуникации, коллаборации, самостоятельной работы и развития индивидуальных особенностей учащихся. Локальные ЭОР должны учитывать удобство и простоту установки, возможность работы в локальной сети, возможность сохранения индивидуальной, групповой работы и результатов оценивания учебных достижений учащихся, конфигурацию компьютерной техники и операционной системы.

Экспертная деятельность переживает этап становления в сфере образования, постепенно становясь привычным явлением. Актуальность исследований в области экспертизы электронных образовательных ресурсов связана с тенденцией стандартизации и систематизации электронного образовательного контента. Подтверждение этому – активное обсуждение различных аспектов создания и использования электронного контента в научных кругах Российской академии образования, на коллегиях Министерства образования и науки, образовательных учреждениях и выявления необходимости обоснования основ, на которых должна строиться экспертиза.

В научной литературе встречаются различные виды экспертизы в образовании [11; 14]. В частности: гуманитарная, демократическая, аттестационная, экспертиза инноваций, эргономическая, психолого-педагогическая. Несмотря на общие признаки объекта экспертизы в образовании, необходимо рассматривать их в контексте единого понятия. Учитывая это, педагогическую экспертизу можно представить как сложную аналитико-синтетическую деятельность, направленную на исследование (проверку), формирование обоснованной (мотивированной) оценки научно-педагогического уровня о том или ином объекте (проекте) образовательной деятельности. В целом педагогическая экспертиза направлена на компетентное оценивание учебников или пособий, электронного контента или электронных образовательных ресурсов и тому подобное. Проведение экспертизы направлено на получение от экспертов соответствующих данных и принятие на их основе компетентных решений относительно объекта исследования.

Основой педагогической и эргономической экспертизы является педагогический эксперимент, который является трудоемким и долговременным процессом, который требует высококвалифицированных специалистов, потому как обязательный элемент комплексной экспертизы применяется крайне редко. При этом необходима формулировка перечня требований, критериев качества и системы их оценивания для каждой группы признаков, соответственно для каждого элемента курса. При этом стандартизированные наработки экспертизы неприемлемы: степень детализации требований к ЭОР, утвержденных в учебных заведениях, существенно отличается: от наличия жестких шаблонов до полной самостоятельности авторов курса.

Основными задачами экспертизы являются: комплексное исследование объекта; проверка соответствия объекта требованиям государственного стандарта, потребностям образовательного процесса; оценка соответствия объекта современному уровню научных, методических, психологических и педагогических требований; оценка уровней интерактивности, мультимедийности, открытости объекта; оценка перспективности использования объекта в педагогической практике; подготовка обоснованных экспертных заключений.

Результаты проведения экспертизы оформляются в виде развернутых экспертных заключений на основе критериально-оценочных таблиц, рассматриваются на профильных кафедрах и утверждаются на заседании ученых, научно-методических советов или экспертных комиссий под председательством ответственного лица. Для дальнейшего мониторинга педагогико-эргономического качества и эффективности ЭОР проводится анкетирование обучающихся, анализ

активности пользователей и повторная экспертиза.

Важная роль в определении качества ЭОР уделяется критериям. К числу критериев оценивания ЭОР могут быть отнесены: полнота методического обеспечения дисциплины, авторство материала, полнота представления материала, соответствие материала мировым стандартам (IMS, SCORM, IEEE и др.), соответствие содержания рабочей программы, степень использования ресурса, структурирование материала (содержание, лекции, разделы, главы, параграфы), эргономичность текста (эффективность, понимание, восприятие), использование гипертекстовых ссылок, наглядность материала (форматирование текста, графики, иллюстрации, фото), использование мультимедийных модулей, интерактивных систем, тестов, стандартных форматов файлов, соответствие материала уровню знаний учащихся, свободный доступ к материалам. Каждый критерий оценивается 0,3 или 5 баллами. Среднее значение всех критериев определяет качество ЭОР.

С целью обеспечения высокого качества разработки и выполнения, ЭОР проходят комплексную экспертизу, включающую смысловую, учебно-методическую, программно-техническую и дизайн-эргономическую составляющие [2]. Методические требования к ЭОР включают методические материалы по предмету, инструкции по использованию объекта, выполнение обязательных заданий, самостоятельной работы, тестов, использование ресурса в учебно-воспитательном процессе. В случае несоответствия дидактическим и методическим требованиям, ЭОР не принимают к дальнейшему рассмотрению. Поэтому, важным является обнародование критериев оценки ЭОР, разработка методических рекомендаций по подготовке ЭОР к проведению экспертизы и проведению апробации на экспериментальных площадках.

Технология проведения экспертизы включает следующие этапы: получение заявления разработчика ЭОР с просьбой проведения экспертизы, разработку приказа Министерства образования и науки РФ о проведении экспертизы (список членов экспертной комиссии, срок проведения экспертизы, перечень базовых образовательных учреждений для проведения апробации, уточняются номера контактных телефонов, факсов, электронных адресов); разработка оценочных листов, инструктивно-методических материалов к составлению экспертных заключений и заполнение оценочных листов экспертными комиссиями и общеобразовательными учебными заведениями; регистрацию, шифрования, дешифрования объектов (ЭОР) и их конфиденциальность; передачу комплектов объектов (ЭОР) председателям соответствующих экспертных комиссий, по требованию разработчика предоставления материалов экспертиз; формирование предложений по персональному составу экспертной комиссии и обеспечение надлежащих условий ее работы; формирование предложений по персональному составу апелляционной комиссии и обеспечение надлежащих условий ее работы; хранение документации, касающейся экспертизы.

Согласно Статье 14 «Организация и проведение экспертиз научной и научно-технической деятельности» Федерального закона № 127-ФЗ от 23.08.1996 (ред. от 23.05.2016) «О науке и государственной научно-технической политике» (с изменениями и дополнениями вступил в законную силу 01.01.2017) экспертиза ЭУ и ЭФУ относится к разряду «экспертиз научных и научно-технических программ и проектов, финансируемых за счет средств соответствующего бюджета». Поэтому на деятельность эксперта в этой сфере распространяются требования к инновационной научно-технической деятельности, осуществлять которую должны независимые специалисты IT-сферы совместно с заинтересованными сторонами – педагогами-предметниками, методистами в данной предметной области и авторами учебников-«первоисточников» [14].

Технология проведения экспертизы образовательных проектов предусматривает следующие этапы: подача заявки; определение целей экспертизы, вопросов, требующих квалифицированного анализа; подбор экспертной группы; предоставление экспертам необходимой информации; определение подходов, критериев и правил оценки проекта; проведение экспертизы; выработка выводов, рекомендаций и консультирование авторов проекта. Основным при проведении экспертизы является метод экспертных оценок. Также для получения достоверной информации при экспертизе инновационных образовательных проектов используют деловые игры, методы коллективного блокнота, аналогий, синектики, мозговой атаки, анализа конкретных ситуаций (case study), метод «Дельфи» и др.

Рассмотрим принципы построения экспертизы ЭОР:

– научности, определяющей необходимость использования объекта экспертизы, который является подмножеством научного знания соответствующей предметной отрасли и максимально способствует реализации цели и соответствует целям обучения;
– активного включения в учебный процесс требует осознания необходимости использования объекта экспертизы с целью наглядности учебного материала, повышения активности и познавательной деятельности учащихся;
– индивидуализации, индивидуального подхода в обучении, эффективно реализуемого при применении объекта экспертизы. Важным является определение индивидуального начального уровня учащихся, сформированности соответствующих умений и навыков.
– принципы открытости, доступности, объективности, достоверности, полноты и точности данных.

Квалифицированная, открытая экспертиза, соответствующая данным принципам, направлена

на поддержку научно-консультативного сопровождения инновационных образовательных проектов. В результате разработчикам проекта предоставляются экспертные заключения, рекомендации, консультации. Тем самым экспертиза способствует раскрытию потенциала образовательных инноваций, стимулирует педагогические коллективы учреждений образования к инновационной деятельности.

Можно выдвинуть и требования к участникам экспертизы ЭОР: наличие интереса к проблемам разработки и использования ЭОР в учебных заведениях, участие в конференциях, семинарах, выставках; наличие базовой ИКТ-компетентности и готовности к использованию ИКТ в образовательной деятельности; аналитичность; наличие интереса к развитию инновационной практики в работе учебного заведения, отсутствие консерватизма; высокая исполнительская дисциплина, готовность доводить дело до конца и работать в команде.

Широкое использование ЭОР в учебном (учебно-воспитательном) процессе допускается только после проведения его экспертизы и получения положительного экспертного заключения (требование не распространяется на ЭОР, которые создаются для локального использования в пределах одного учебного заведения).

Как известно, в работу эксперта входит проведение профессиональных исследований различных научных, научно- и учебно-методических, научно-технических разработок и оценка полученных результатов. Для этого привлекается богатый профессиональный опыт и специальные знания членов экспертной комиссии. Если теперь посмотреть на работу эксперта с содержательной стороны, то создаётся впечатление, будто экспертный труд слабо поддаётся алгоритмизации, что позволяет считать его разновидностью творческой деятельности, основанной на интуиции, озарении, эрудиции, высоком уровне интеллекта эксперта. Тем не менее, даже при отсутствии видимого алгоритма экспертная деятельность обладает внутренними механизмами, которые подчиняются определённым закономерностям, скрытым от глаза стороннего наблюдателя, когда существующая связь между исходными предпосылками и итоговыми результатами деятельности эксперта может быть выявлена с помощью понятия диалектическое противоречие.

При педагогико-эргономической экспертизе ЭОР предлагается использовать несколько групп критериев.

Так, например, структурно-функциональная экспертиза, как часть эргономической экспертизы, может включать следующие критерии – табл. 1.

Таблица 1. Критерии структурно-функциональной экспертизы ЭОР

Критерий	Характеристика
График обучения	имеется календарно–тематического планирования проведения занятий
Методические рекомендации по работе с локальным ЭОР	предоставляются методические материалы, четкие инструкции по использованию ресурса, выполнения заданий, самостоятельной работы, тестов; совершенство построения структуры методических рекомендации (указаний) для преподавателя по использованию ресурса в учебно-воспитательном процессе (точность приведенных данных, лаконичность изложения учебного материала)
Критерии оценки	приведена таблица критериев оценивания учебных достижений учащихся по предмету
Печатные и интернет источники	указаны основные и дополнительные печатные источники по учебному предмету, приведены Интернет-источники с активными гиперссылками
Задания для самостоятельной работы	имеются задания для самостоятельного выполнения, содержащие основные структурные элементы: содержание задания, ход выполнения, список индивидуальных заданий, информационные источники, форма представления результатов выполненного задания, критерии оценивания, срок исполнения
Оценивание	имеющиеся учебные и интерактивные тесты для промежуточного контроля учебных достижений учащихся
Функциональность ЭОР	удобство и простота использования на одном компьютере; удобство и простота использования в локальной компьютерной сети; наличие интуитивно понятной навигации (удобство, достаточность, скорость поиска); надежность и Интернет – сопровождение; программная совместимость с Windows, Linux, др.; качество выполнения изображений (статических растровых и векторных иллюстраций, графических, динамических моделей, видеозаписей); качество звукового сопровождения (музыка, звуковой фон, синхронность, дикция закадрового сопровождения); рациональность дизайнерского замысла (цветовая гамма, единство стиля, проектирование структуры, построение предметной среды); удобство обработки результатов работы учащихся в локальной сети; возможность сохранения результатов индивидуальной (групповой) работы учащихся на сервере

Можно видеть, что исходя из представленных критериев может быть оценено как педагогическое, так и эргономическое качество ЭОР. Кроме того, в качестве группы критериев для экспертизы могут быть выделены методические критерии – табл. 2.

Таблица 2. Методические критерии педагогико-эргономической экспертизы ЭОР

Критерий	Характеристика
Содержание	наличие межпредметных связей; наличие внепрограммного материала
Теоретический материал	учебный материал структурирован, разбит на порции, работают гиперссылки, материал, предназначенный для запоминания; используется интерактивный самоконтроль пройденного материала; учебный материал не перегружен чрезмерным количеством текстовой информации; в материале в электронной форме используется цвет текста, фона, графических изображений в соответствии с правилом 3-х цветов и их оттенков; видео-фрагменты используются для демонстрации понятий, явлений, процессов и т.п. и продолжаются в среднем 3–5 минут., дополняются необходимым звуком; возможность применения преподавателем различных дидактических методов и приемов; наличие мотивации учебной деятельности учащихся (создание проблемной ситуации, заинтересованность, возможность решения проблемы, сообщение учащимся практической и теоретической значимости учебного материала)
Практические или лабораторные работы	графические изображения качественно выполнены и методически грамотно представлены для подкрепления текстового материала; теоретический материал структурируется и подается в схемах и организационных диаграммах, цифровые данные подаются в виде таблиц и диаграмм; эффекты анимации применяются для акцентирования внимания на определенных моментах, имеющиеся теоретические сведения, касающиеся содержания, последовательности и методики выполнения практической работы, графические изображения, пример выполнения заданий, индивидуальные задания, в практических (лабораторных) работах используется рассмотрение проблемных ситуаций, требующих решения
Особенности локальных ЭОР	значимость зрительного ряда в решении дидактических задач (соответствие целям обучения отбора рисунков, графических изображений, знаково-буквенных изображений, анимаций и т. п)

При проведении экспертизы каждый из перечисленных основных критериев может быть детализирован комплексом более локальных критериев и измеримых показателей [12].

Однако разработка такого комплекса критериев и показателей при проведении экспертизы в каждом конкретном случае (для конкретной образовательной организации, платформы открытых онлайн-курсов, онлайн-школы или корпоративного центра обучения сотрудников) является достаточно сложным и трудоемким процессом, несмотря на кажущуюся очевидность стандартизации основных критериев качества. Например, критерии оценки качества массовых открытых онлайн-курсов, очевидно, будут существенно отличаться от критериев оценки качества мини-курсов корпоративного обучения. Критерии и показатели качества должны в каждом конкретном случае опираться на ряд определенных требований к ЭОР.

От их мнения об эстетических качествах, эргономике ЭОР, его содержании, выбранных технологиях и методиках реализации во многом зависит успешность реализации как поставленных заказчиком бизнес-целей, так и заложенных разработчиками ЭОР учебных целей образовательного продукта. Конечно же, при разработке учебного контента, выборе тех или иных методов, форм и средств обучения необходимо учитывать ряд ограничений, существующих при реализации любого проекта, в том числе и по внедрению ЭОР в учебный процесс.

Основные этапы экспертизы:

1. Формирование экспертной группы.
2. Выработка критериев оценивания.
3. Проведение экспертизы.
4. Обработка результатов, подведение итогов.

На первом этапе необходимо обеспечить согласованность экспертной группы и оценить уровень экспертности каждого участника по основным критериям (содержательный, методический, технический). Может быть сформировано несколько экспертных групп, которые будут проводить отдельно техническую, методическую, содержательную экспертизу. Также необходимо сформировать отдельную экспертную группу из числа обучающихся (потребителей образовательного продукта).

На втором этапе на основе ГОСТ Р 53620–2009 и описанных в нем основных групп отличительных свойств, определяющих присущие ЭОР характеристики качества (содержание, методики, техническая реализация) и требований к ЭОР, экспертным группам необходимо сформулировать критерии и показатели качества для проведения экспертизы. Каждый критерий и показатель должен иметь свой весовой коэффициент. По каждому показателю эксперты должны иметь возможность однозначно определить, соответствует ли ему оцениваемый ЭОР. Критерии и показатели могут быть как объективными (например, одним из показателей может быть наличие метаданных ЭОР), так и субъективными (например, нравится / не нравится дизайн).

Проведение экспертизы может проводиться в один или несколько этапов, экспертные группы могут работать параллельно. После обработки результатов оценивания эксперты должны вынести общее заключение о соответствии ЭОР требованиям.

В проведении экспертизы качества заинтересован, прежде всего, заказчик ЭОР, т.к. образовательный продукт должен помочь ему в реализации поставленных бизнес-целей. И заказчик самостоятельно может организовать подобную экспертизу, используя собственные ресурсы, подключая специалистов своей организации или внешних экспертов. Поиск и апробация эффективных

способов организации и определения критериев педагогико-эргономической экспертизы электронных образовательных ресурсов является открытой научно-практической задачей. Подбор оптимальных параметров организации экспертизы существенно зависит от финансово-технологических факторов, обеспеченности учебного заведения квалифицированными преподавателями, роли и места системы дистанционного образования в структуре учебного заведения, заинтересованности со стороны администрации и тому подобное. Вместе с тем, независимо от методики проведения, экспертиза ЭОР является необходимым инструментом обеспечения качества образовательного процесса. Конечной целью экспертизы ЭОР является совершенствование электронных образовательных продуктов, поиск новых методик педагогического взаимодействия с учетом современных потребностей заказчиков образовательных услуг и новейших тенденций использования информационно-коммуникационных технологий.

Однако существует возможность использовать результаты независимой экспертизы, которая может быть более объективной и менее затратной. Для организации независимой экспертизы необходимо существование сформировавшегося авторитетного экспертного сообщества специалистов в области электронного обучения. В настоящее время формирование такого сообщества происходит на базе проведения международного конкурса открытых онлайн-курсов EdCrunch Award [3].

В течение нескольких лет это сообщество пополняется представителями не только российских образовательных организаций и корпоративного сектора e-Learning, но и специалистами стран ближнего и дальнего зарубежья. С каждым годом развивается система критериев оценивания и процедура экспертизы.

Кроме открытых онлайн-курсов в конкурсе теперь принимают участие и образовательные продукты. На сайте конкурса можно ознакомиться с эволюцией критериев оценивания и полным каталогом курсов и продуктов, представленных на конкурс. Таким образом, EdCrunch Award дает возможность познакомиться с лучшими, прежде всего, отечественными практиками в области электронного обучения и принять участие в работе экспертного сообщества.

Итак, электронные образовательные ресурсы должны быть разработанными в соответствии с критериями определения их качества. При условии обеспечения общеобразовательных учебных заведений и вузов качественными ЭОР, можно надеяться на повышение активизации познавательной деятельности учащихся и повышения интереса к изучению базовых учебных предметов. Использование ЭОР во время учебно-воспитательного процесса требует от педагогов соответствующей подготовки, знаний и умений, что дает толчок к повышению их ИКТ-компетентности. Эффективность ЭОР может быть достигнута во время системного их использования в учебно-воспитательном процессе и во внеурочное время. Организация экспертизы локальных ЭОР требует дополнительных исследований. При этом центральным звеном оценки педагогико-эргономического качества электронных образовательных ресурсов является технология экспертизы. Также не стоит забывать и о таких компонентах, как управление электронным обучением, инфраструктура, кадровый состав.

Литература

1. ГОСТ Р 52653–2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения».
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273 (принят 29.12.2012, ред. от 30.12.2021).
3. Клейносова, Н.П. Экспертное оценивание в рамках международного конкурса открытых онлайн-курсов Edcrunch award // Современные технологии в науке и образовании: сб. тр. III Междунар. науч.-техн. форума / под общ. ред. О.В. Миловзорова. – Рязань, 2020. – С. 34–37.
4. Корчажкина, О.М. Экспертиза электронных образовательных ресурсов с помощью PN-метода / О.М. Корчажкина // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2019. – Т. 15. – № 4. – С. 825–836.
5. Краснова, Г.А. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации / Г.А. Краснова, Г.В. Можаева. – Томск: Изд. дом Томского гос. ун-та, 2019. – 200 с.
6. Критерии оценки качества электронных образовательных ресурсов. – Режим доступа: http://edu.of.ru/fmmc/default.asp?ob_no=27153 (Дата доступа: 20.03.2022).
7. Лапенок, М. В., Макеева В.В. Формирование индивидуальной траектории обучения в информационно-образовательной среде школы //Педагогическое образование в России. – 2016. – № . 7. – С. 37–43.
8. Оценка качества электронных образовательных ресурсов. – Режим доступа http://infocom.uz/2012/02/28/ocenkakachestva-elektronnyx-obrazovatelnyx-resursov/ (Дата доступа: 18.03.2022).
9. Роберт, И.В. Развитие образования в условиях цифровой парадигмы в контексте аксиологического подхода / И.В. Роберт // Мир психологии. – 2021. – № 1–2(105). – С. 89–103.
10. Стебеняева, Т.В. Методический подход к экспертной оценке качества интерфейсных компонент ЭОР / Т.В. Стебеняева // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2015. – № 33. – С. 115–120.
11. Стебеняева, Т.В. Система экспертной интегральной оценки качества электронных образовательных ресурсов / Т.В. Стебеняева, Л.Ю. Лазарева // Актуальные вопросы модернизации российского образования: М-лы Меж-

дународной научно-практической конференции. – 2014. – С. 112–118.
12. Шишлина, Н.В. Квалиметрическая оценка электронных образовательных ресурсов вуза // Информационные технологии. Проблемы и решения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – 2018. – № 1(5). – С. 3–7.
13. Шишлина, Н.В. Субъективная оценка качества электронного курса: как учесть мнение потребителей образовательных услуг / Н.В. Шишлина, Н.М. Логачева // Ученые записки ИСГЗ. – 2018. – Т. 16. – № 1. – С. 491–497.
14. Шишлина, Н.В. Экспертиза качества электронных образовательных ресурсов / Н.В. Шишлина // Информационные технологии в науке, промышленности и образовании: Сб. научно-технической конференции. – Ижевск: Издательство УИР ИГТУ имени М.Т. Калашникова, 2021. – С. 391–396.

EXAMINATION OF PEDAGOGICAL AND ERGONOMIC QUALITY OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES

Tyutchenko A.M., Ananishnev V.M., Zotova M.V.
Moscow City Pedagogical University

The article analyzes the existing national standards in the field of e-learning quality. Based on the groups of distinctive properties of electronic educational resources (EOR) listed in GOST R53620–2009, it is proposed to identify appropriate criteria and measurable quality indicators that can be used for a comprehensive assessment of e-courses designed to organize the educational process at a university using distance learning technologies, including network forms of educational programs.
To conduct an EOR examination, it is advisable to use the method of group expert assessments, which allows you to form an agreed expert group taking into account the competence of each expert, conduct an examination and aggregate individual expert assessments into a final one. The proposed system of indicators for assessing the quality of ESM, if necessary, can be adjusted by the expert group independently, for example, taking into account the model of the organization of the educational process using distance learning technologies. In addition,, it can be used not only at the stage of examination of existing e-courses, but also at the stage of their design when describing in the terms of reference for the development of an e-course the requirements for the content, technical and methodological implementation of ESM.

Keywords: e-learning, electronic educational resource, method of group expert assessments, criteria and indicators of the quality of EOR, standardization of information and communication technologies in education, comprehensive assessment of the quality of EOR, expert community of e-learning specialists, quality expertise.

References

1. GOST R52653–2006 “Information and communication technologies in education. Terms and definitions”.
2. Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated December 29, 2012 No. 273 (adopted on December 29, 2012, ed. from 12/30/2021).
3. Kleinosova, N.P. Expert evaluation in the framework of the international competition of open online courses Edcrunch award // Modern technologies in science and education: sat. tr. III International Scientific and Technical. forum / under the general editorship of O.V. Milovzorov. – Ryazan, 2020. – pp. 34–37.
4. Korchazhkina, O.M. Examination of electronic educational resources using the PN-method / O.M. Korchazhkina // Modern information technologies and IT education. – 2019. – Vol. 15. – No. 4. – pp. 825–836.
5. Krasnova, G.A. Electronic education in the era of digital transformation / G.A. Krasnova, G.V. Mozhaeva. – Tomsk: Publishing House of Tomsk State University, 2019. – 200 p.
6. Criteria for assessing the quality of electronic educational resources. – Access mode: http://edu.of.ru/fmmc/default.asp?ob_no=27153 (Access date: 20.03.2022).
7. Lapenok, M. V., Makeeva V.V. Formation of an individual learning trajectory in the information and educational environment of the school //Pedagogical education in Russia. – 2016. – No. 7. – pp. 37–43.
8. Assessment of the quality of electronic educational resources. – Access mode http://infocom.uz/2012/02/28/ocenkakachestva-elektronnyx-obrazovatelnyx-resursov / (Access date: 18.03.2022).
9. Robert, I.V. The development of education in the digital paradigm in the context of the axiological approach / I.V. Robert // The world of psychology. – 2021. – № 1–2(105). – Pp. 89–103.
10. Stebenyaeva, T.V. Methodological approach to expert assessment of the quality of interface components of EOR / T.V. Stebenyaeva // Problems and prospects of education development in Russia. – 2015. – No. 33. – pp. 115–120.
11. Stebenyaeva, T.V. System of expert integral assessment of the quality of electronic educational resources / T.V. Stebenyaeva, L.Y. Lazareva // Topical issues of modernization of Russian education: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. – 2014. – pp. 112–118.
12. Shishlina, N.V. Qualimetric assessment of electronic educational resources of the university // Information technologies. Problems and solutions: materials of the International Scientific and Practical Conference. – 2018. – № 1(5). – P. 3–7.
13. Shishlina, N.V. Subjective assessment of the quality of the electronic course: how to take into account the opinion of consumers of educational services / N.V. Shishlina, N.M. Logacheva // Scientific notes of the ISGZ. – 2018. – Vol. 16. – No. 1. – pp. 491–497.
14. Shishlina, N.V. Examination of the quality of electronic educational resources / N.V. Shishlina // Information technologies in science, industry and education: Collection of scientific and technical conferences. – Izhevsk: Publishing House of the UIR IGTU named after M.T. Kalashnikov, 2021. – pp. 391–396.

Личностно-ориентированный подход как фактор, облегчающий изучение иностранного языка в цифровой образовательной среде

Смолина Ольга Владимировна,
кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков, ФГБОУ ВО «Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова»
E-mail: smolinaov@gumrf.ru

Богданова Елена Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова»
E-mail: bogdanovaea@gumrf.ru

Румянцева Елена Владимировна,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: e.rumyantseva@spbu.ru

Кралина Яна Сергеевна,
доцент, ФГБОУ ВО «Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова»
E-mail: kralinays@gumrf.ru

Статья посвящена проблемам перевода курсов иностранных языков для неязыковых студентов в цифровую образовательную среду. В настоящее время важным объектом изучения является использование дистанционного обучения в высшей школе. Проблемы создания онлайн-курсов иностранных языков приобретают особую актуальность в силу специфики их содержания. Необходимость поддерживать естественное общение на уроках иностранного языка делает перенос курсов в среду онлайн-обучения особенно сложной задачей. В данной статье представлены результаты исследования, направленного на анализ существующих преимуществ и недостатков онлайн-формата обучения иностранным языкам в высшей школе, а также на определение возможных путей преодоления выявленных недостатков с помощью личностно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку. Материалом для исследования послужили результаты анкетирования 300 студентов технических специальностей Государственного университета морского и речного флота им. адмирала С.О. Макарова. Результаты опроса были проанализированы в рамках личностно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку, что позволило обозначить нескольких стратегий, которые могут сделать процесс перевода курсов иностранных языков в цифровую образовательную среду более эффективным.

Ключевые слова: дистанционное обучение, личностно-ориентированное обучение, обучение иностранному языку в неязыковом вузе, цифровая образовательная среда.

Introduction

The challenges that humanity has recently faced have brought the problems of online education to the forefront. The need to switch to remote learning mode has led to an explosive growth of online courses in higher education in the last two years. At the same time, specialists in various fields are faced with the problem of developing the effective strategies for transforming the forms and methods of teaching into digital education environment. This problem is especially urgent for the methodology of teaching foreign languages (see, for example, [1], [13]). The development of communicative competence in foreign language classes is based on direct communication between the teacher and students and implies the usage of special methods of teaching, the transfer of which in the digital environment may be difficult because of its parameters. Remote learning modifies the process of communication destroying its natural settings. For example, it significantly reduces the possibility of retrieving information through the channel of nonverbal communication (gestures, facial expressions) and disengages the similarity communication settings (place, environment, audience etc.) for the speaker and listeners. In addition, researchers note that the lack of direct contact between the teacher and the student leads to a violation of the integral perception of the educational material, and increases the psychological load on the student (see more about this [4], [16]). All of the above factors increase the importance of tailoring the content of online language courses to the individual needs of particular students.

From this perspective, learner-centered approach may offer vast possibilities for making distant learning meet students' personal goals and requirements. Emerged within the humanistic paradigm in the XX century, this approach originates from the works of Lev Vygotsky, John Dewey and Jean Piaget. It places the personality of the student with his or her needs, abilities and capacities rather than the material to be learned at the center of learning process. Particular attention is paid to the intrinsic motivation of students, the comfort of the learning environment, creation of a positive emotional mood in the classroom, self-monitoring of the learning process [5].

On the other hand, online format of language learning may also contribute to the development of learner-centered approach, since it provides additional oppor-

tunities for foreign language teachers to implement it. The application of this approach in the classroom requires a systematic and methodologically justified structuring of the course content, which includes identifying, systematizing, modeling, evaluating the acquired knowledge. Technological recourses offered by digital education can make these processes much easier and less time-consuming.

The aim of the present article is to analyze the existing advantages and disadvantages of online foreign language learning basing on the method of survey, as well as to determine how this learning format can both foster the implementation of learner-centered approach and be facilitated by it. The research hypothesis is that learner-center approach can greatly improve the effectiveness of online language learning.

Methods and Materials

The objective of this research was to study the process of teaching foreign languages in an online format to non-linguistic students in order to determine the advantages and disadvantages of this format from the perspective of students, as well as to find ways to eliminate the identified shortcomings with the help of learner-centered approach.

Methods of research include methods of literature analysis, method of survey, methods of comparative analysis, method of presenting information in the form of graphs, systematization of the obtained data.

The research implied the conduction of the survey aimed at identifying the advantages and disadvantages of the online format of teaching foreign languages from students' perspective. The survey was conducted among 300 first and second-year students of Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping (Saint Petersburg, Russia). The students were given an open-ended questionnaire to provide an opportunity to independently formulate answers. The respondents were asked: "What advantages and disadvantages do you see in distance learning?" It should be noted that all respondents had experience of online learning at Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping, where the remote foreign language learning includes addressing to both synchronous (online conferences) and asynchronous (audio and video materials, texts, assignments) learning tools (see more about the organization of the learning process [15]).

Results

The results of the survey showed that students identify a fairly large number of distance learning format advantages. In 62% of the works, students listed more advantages than disadvantages of online format. While evaluating the data obtained, we grouped all the advantages mentioned by students into four groups: the advantages associated with the physical or psychological comfort of the learning environment, the advantages arising from the possibility of independent control of the learning process and the advantages arising from the possibility of asynchronous learning. Since the respondents could give more than one answer to the question asked, the sum of the percentages does not equal 100% (see Fig. 1 "Advantages of online learning").

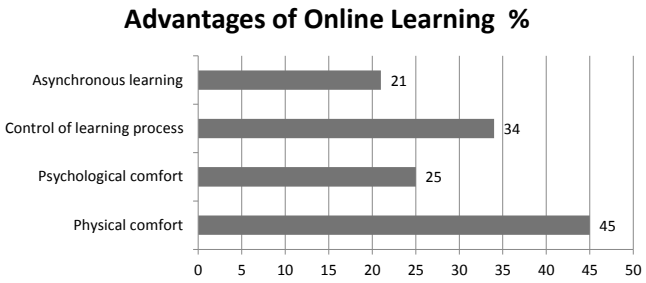


Fig. 1

Reactions combined in the "physical comfort" field included, for example, the following: "no need to get up early", "I always have everything I need at hand", "I can get enough sleep", "I feel more awake because I don't spend an hour and a half commuting to university", "I can always get something to eat", etc. This type of response was found in 40% of questionnaires filled out by students.

25% of responses were related to the psychological comfort of the online format. Students noted a decrease in anxiety and tension compared to working in a classroom ("I worry less when I answer", "I feel more comfortable in a familiar environment", "do not have to blush in front of friends if I do not know something", "less anxiety", "less afraid of making a mistake", etc.).

34% of the questionnaires contained answers in one way or another related to the possibility of independent control of the learning process. Thus, students highlighted as advantages the possibility to study the material at their own pace and according to their individual needs and abilities ("you can watch the video several times", "you can listen to the audio until you understand it", "you can always return to a topic if you forget something", "I do not need to wait until everyone else in the group understands the material", "I am not afraid to fall behind the group when I read the text", "I can see what else will be in the course, and prepare myself, etc.").

21% of the respondents' answers related to the opportunities of asynchronous learning ("you can study materials at a convenient time ", "you can study in a convenient place, not necessarily at home," "there is more opportunity to combine study and work, because you can be ready with assignments at a convenient time," "convenient class schedule," etc.).

Along with the advantages of the online learning format, students also named a number of disadvantages. All the respondents' reactions were combined into four large thematic groups presented in Figure 2 (see Figure 2 "Disadvantages of the online learning format").

22% of the answers were related to various kinds of technical limitations that were not directly related to the specifics of learning a foreign language ("the computer does not work well", "it is inconvenient to study on the phone", "there is no unlimited Internet", "it is difficult to study in the dormitory, when neighbors sit

next to you", "Internet is very bad, the conference often freezes" "I cannot hear the teacher at the conference", etc.).

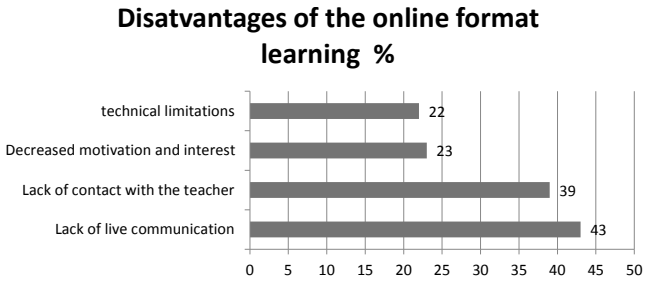


Fig. 2

In 23% of the questionnaires, there were answers somehow related to the decline of students' motivation in the online learning process ("studying online is much more boring", "not as interesting as it was in the classroom", "online is different from real life, and we will use the language in reality", "not enough practice", "too much theory, not so interesting", etc.).

Another common disadvantage of the online format was the lack of contact with the teacher (39% of the questionnaires). This field included reactions such as: "it is impossible to ask a question and get an answer right away", "it is difficult to get additional information and help from the teacher", "sometimes I want to discuss something individually with the teacher", "I do not understand the requirements for some assignments, I must contact the teacher", "in the classroom you can go to the teacher after class, and here you must write, spend more time on questions", etc.

The most significant disadvantage for students in online learning was the lack of live communication with the teacher or with other students. 43% of the questionnaires contained such answers as "less live communication", "the teacher often told us something interesting in the classroom", "in the classroom we could discuss texts and videos with the teacher, learn something interesting", "not enough discussions with the teacher", "bored without friends in class", "not enough communication with classmates", etc.

Thus, the online learning format has a number of advantages and disadvantages for students, the main of which are the physical comfort of the learning environment and lack of live communication correspondently. In order to achieve the goal of the research the obtained data was analyzed basing on the framework of the learner-centered approach.

Discussion

Learner-centered approach aims at educating students as active, independent personalities, who can control their educational process and strive to maximize their capabilities [5], [20]. It should be noted that the same goal is currently stated as one of the main goals of the educational process in higher education in general, which is reflected in curriculum.

The main principles of learner-centered approach include the following:

- creation of a comfortable learning environment in the classroom;
- special attention to the problem of students' motivation;
- consideration of the individual needs and learning abilities of each student;
- using students as one of the main sources of knowledge for classmates;
- democratization of the learning process, changing the classroom from teacher-centered into student-centered, a teacher is a facilitator rather than an instructor of the learning process;
- consideration of students' socio-cultural background, their way of life, and moral values;
- providing students with opportunities to independently control the learning process and take responsibility for its results (see more about the principles of learner-centered approach [5], [10], [18], [20]).

It seems that all the advantages and disadvantages of online format of language learning, identified in the present study, in one way or another fall into the framework of learner-centered approach correlating with the principles listed above.

Thus, the main advantages of online learning identified by students included the factors underlying the learner-centered approach to the process of foreign language learning: the physical and psychological comfort of the learning environment, the possibility of independent control of the educational process, the advantages of asynchronous learning.

The importance of considering the emotional state of the students and creation of a comfortable psychological environment in foreign language classes is underlined by many methodologists involved in learner-centered learning ([3], [9], [17], etc.). Anxiety, the internal stress associated with learning a foreign language and caused by the uniqueness of this process, presents one of the most important factors making it difficult to master a foreign language, according to psychologists. Negative emotional and psychological state of the student, increased anxiety is caused by the need of producing utterances in foreign language spontaneously, or the necessity to demonstrate the understanding of foreign texts in the presence of the teacher and classmates. Being afraid of communicative failure and "losing face", the speaker may decrease the pace of speech, use hypercorrection, or even try to avoid producing long utterances or using new grammar constructions.

According to the results of the study, the online mode provides students with the opportunity to reduce anxiety and increase the emotional comfort of the learning environment, which can have a positive impact on their speech activity in a foreign language. Thus, in this case, the online learning format can help to implement one of the key principles of learner-centered approach.

The learner-centered approach is also based on the principle of personalization, i.e. taking into account the individual characteristics and students' needs in the learning process [18]. This principle is aimed at

solving the problem of inconsistency between the level of training, which is set by the curriculum, and the real level of students. When teaching a foreign language in a non-linguistic university, teachers are faced with the presence of students with different learning goals and level of language knowledge in one group. The need to match lessons to the syllabus and the small number of hours allocated for foreign language study in the curriculum makes the task of considering the individual level of students quite difficult. The use of online learning tools may be a possible way to solve this problem.

When highlighting the advantages of the online learning format in the conducted survey, many students noted the importance for them of the possibility to control the pace of presentation and learning material provided by the use of asynchronous learning tools. The asynchronous format allows watching a video or reading a text at the speed each student needs, with a possibility to address vocabulary if necessary. It makes it convenient to review the previously studied material, study the material at a comfortable time, etc. Thus, this format tailors the learning process to students' individual needs allowing them to control the pace of their learning by themselves. In this way, online learning helps to implement one of the key principal of learner-centered teaching (provide students with the opportunities to independently control the learning process).

Online learning also provides additional opportunities for inclusive education, i.e. the consideration of students' educational and sociocultural background, gender, learning styles. For example, researchers note that the organization of the educational process in higher educational institutions is almost entirely focused on the development of verbal aspect of thinking, without taking into account its figurative component [14]. The online learning format provides vast opportunities to use videos and pictures in the learning process. Students can be offered a choice: to read the text or watch videos. This type of work is especially relevant nowadays, when cognitive style of modern students is formed under the influence of rapid penetration of digital technology in everyday life and gravitates towards clip, figurative-emotional thinking, when only emotionally significant information is learned [6], [19]. Accordingly, the importance of the right choice of content (significant topic) and the way of presentation (video) of the material increases.

On the other hand, the respondents' answers describing the disadvantages of the online format revealed that online format also can jeopardize the implementation of learner-centered approach in the classroom. Creating student-centered classroom with great attention paid to students' motivation and communication with one another is one of the key objectives of learner-centered approach. However, the results of the survey show that students' motivation decreases during online learning and they lack the communication with their teacher and peers. It seems that these shortcomings can significantly jeopardize the process of foreign language learning and require special attention when transferring courses in digital education environment.

The level of motivation is considered by researchers as one of the key factors determining the success or failure of learning [8]. At the same time, it is easier for teachers to support students' motivation through face to face communication in class [2], [7]. When discussing various topics, teachers can guide the discussion by perceiving the emotional background of students with a help of extra-linguistic information (students' facial expressions, gestures, body language, etc.). The online learning format significantly reduces these possibilities. As studies show, in online learning it is more difficult for teachers to assess the emotional state of students. Moreover, the inability to hear what is happening in the class in general deprives them of the opportunity to rely on students' comments when assessing their level of interest in the topic discussed. Thus, the ability to regulate the learning process according to the students' reactions decreases. Perhaps this explains the decrease in motivation and interest in learning noted by students in our study.

The research literature describes a large number of strategies with the help of which it is possible to increase students' motivation. It seems that the most promising strategies for online language learning facilitation lie within learner-centered approach framework. Having analyzed research literature on this topic, we propose the following set of the strategies as a possible way to increase students' motivation during online teaching:

1) Research of the target audience. At the very beginning of the course, it should be clearly defined what kind of audience is to be taught. This can be done through surveys, the purpose of which is to determine the range of topics that students are interested in. The result of the survey may be a composite image of the target audience. According to their interest and level of knowledge, students can be divided into several micro groups, for which texts and videos on different topics and of different complexity can be included in the teaching process.

2) Developing a common language. Texts, videos, and other learning material should use examples, styles, images, and cases that resonate with students. Thus, the learning process should include authentic materials which topics are currently relevant to younger generation.

3) Identification of student goals, elaborating reflection on learning process. It is necessary to work with goal-setting, that is, to help students to determine the desired result of learning, to teach them monitoring their own progress and noticing their problems. This can be achieved by including different kinds of reflection tasks. The principle of educational reflection is singled out by researchers as one of the basic principles of the learner-oriented approach and implies students' awareness of their goals, problems, and achievements in language learning [10]. Thus, at the end of each topic students can be given tasks, the purpose of which is to analyze their class experience and evaluate their progress.

4) Simplification of task wording. Complicated wording of assignments, the need to consult with the teacher can reduce the motivation to learn in asynchronous work. Since the possibility of quick consultation with the instructor is difficult, the student will be forced to postpone the task or do it incorrectly.

5) Use of digital technology. It is well known that the use of video, audio materials, games in the learning process significantly increases student motivation. The online learning format extends the possibility of the use of various platforms and electronic learning tools in the learning process (see more about this [12]).

Another important disadvantage of online learning, highlighted by the students, was the lack of live communication with classmates and the teacher in the classroom. Learner-centered approach emphasizes the importance of students' communication with each other in the process of foreign language learning. Following L. Vygotsky, researchers talk about the importance of zone of proximal development for the language learning. Zone of proximal development includes the immediate learning goals of a student, which can be formulated and achieved under the influence of students' communication with their peers and the teacher. Students are an important source of information for each other, so communication with them should be facilitated.

One of the strategies to overcome this shortcoming is the use of project-based learning. Dividing students into groups for the purpose of completing a project is an effective way to increase communication between students in a foreign language. This type of work has a number of advantages in terms of learner-centered approach. When working on a project, verbal communication is included into the intellectual and emotional context of other activities, which makes it more authentic. More advantages of project-based learning include the development of active creative thinking, students' taking responsibility for the result of the project, extra opportunities for students to control their learning process [11].

The second strategy for enhancing students' opportunities for communication in an online course is the use of individual messages, forums, diaries, and blogs. This type of communication helps to build relationships with other students and at the same time increases trust in online learning because it helps students to understand that they are not just involved in the educational process, but they are communicating with real people who care about the content of their message.

Thus, the identified shortcomings of the online format of foreign language teaching can be overcome by applying the principles of learner-centered approach.

Conclusion

Modern realities require the implementation of distant format of language learning in many universities. One of the most promising approaches to creating an effective online course is the learner-centered approach, which has recently become widespread. The principles of learner-centered approach are the basis of modern educational standards, which increases the importance of their application.

In order to identify the advantages and disadvantages of the online format of teaching foreign languages in a non-language university, a survey of first- and second-year students of Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping. The article is devoted to the problems of transferring foreign language courses for non-linguistic students in digital educational environment. In the present days, the usage of remote learning process in higher education presents the important object of study. The problems of creating online foreign language courses are of special relevance due to the specifics of their content. The need to support natural communication in foreign language classes makes the transfer of courses into the online learning environment particularly challenging. This article contains the results of research aimed at analyzing the existing advantages and disadvantages of online format of teaching foreign languages in higher education, as well as at determining possible ways of overcoming the identified shortcomings with the help of learning-centered approach to foreign language teaching. The material for the research was presented by the results of the survey carried out among 300 students majored in technical specialties at Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping. The findings show that students consider physical (45%) or psychological (25%) comfort of the learning environment, the possibility to independently control the learning process (34%) and the possibility of asynchronous learning (21%) to be the main advantages of online foreign languages learning. On the other side, lack of live communication with other students and the teacher (43%), lack of contact with the instructor (39%), decreased motivation and interest (23%), and technical limitations (22%)were described by students as major disadvantages of online format. In order to overcome the identified shortcomings the results of the survey were analyzed in the frame of learner-centered approach to foreign language teaching, which led to the formulation of several strategies that can make the process of transferring of foreign language courses for non-linguistic students into digital educational environment more effective. was conducted. It turned out that most of the identified advantages (psychological comfort of learning environment, the possibility of independent control of the educational process, the advantages of asynchronous learning) largely correlate with the principles of learner-centered approach, providing extended opportunities for their application in the educational process.

The main disadvantages of online learning (decreased motivation and interest in classes, lack of contact with the teacher and communication with classmates), highlighted by students, also directly correlate with some of the principles of learner-centered approach. Online format makes it difficult to apply them in training, which entails the need to modify the material and the way of its presentation in the digital environment. In order to overcome the identified short-

comings, we formulated some strategies for developing online language courses. The effectiveness of the identified strategies can be determined in further research.

Thus, the person-centered approach is a valuable resource for improving the effectiveness of the online format of foreign language teaching in non-linguistic universities and should be implied while transferring language courses into digital learning environment.

A LEARNING-CENTERED APPROACH AS A FACTOR FACILITATING FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Smolina O.V., Bogdanova E.A., Rumiantseva E.V., Kralina Ya.S.
Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping; Saint Petersburg State University

The article is devoted to the problems of transferring foreign language courses for non-linguistic students into digital educational environment. In the present days, the usage of remote learning process in higher education presents the important object of study. The problems of creating online foreign language courses are of special relevance due to the specifics of their content. The need to support natural communication in foreign language classes makes the transfer of courses into the online learning environment particularly challenging. This article contains the results of research aimed at analyzing the existing advantages and disadvantages of online format of teaching foreign languages in higher education, as well as at determining possible ways of overcoming the identified shortcomings with the help of learning-centered approach to foreign language teaching. The material for the research was presented by the results of the survey carried out among 300 students majored in technical specialties at Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping. The results of the survey were analyzed in the frame of learner-centered approach to foreign language teaching, which led to the formulation of several strategies that can make the process of transferring of foreign language courses for non-linguistic students into digital educational environment more effective.

Keywords: distance learning formal, learner-centered learning, foreign language learning in a non-linguistic university, digital educational environment.

References

1. Abramova I. E., Shishmolina E.P.P. Adaptation of students of non-linguistic specialties to online learning of foreign languages // Perspectives of science and education. 2021. № 3 (51). P. 188–198. doi: 10.32744/pse.2021.3.13
2. Azarova M.V. Motivation in learning foreign languages (on the example of German) // Language and culture. 2007. P. 3–6.
3. Arshava I.F. Phenomenon of language anxiety as an indicator of emotional instability of a person // Actual problems of teaching foreign languages for professional communication: All-Ukrainian scientific and practical conference. Dnepropetrovsk, 2013. T. 2. P. 3–6.
4. Baranova I. I., Vinogradova M.V., Gladkikh I.A., Dotsenko M. Yu. Problems of teaching Russian as a foreign language for special purposes: the analysis of students' opinions // Perspectives of science and education. 2021. № 5 (53). P. 260–276. doi: 10.32744/pse.2021.5.18
5. Bondarevskaya E.V. Theory and practice of personality-centered education. – Rostov-on-Don: Rostov Pedagogical University Press, 2000. – 352 p.
6. Gugina E.T., Strikanova E.N. Higher school in the era of global computerization and virtualization of information // Almanac of world culture. 2018. № 6 (28). C. 46–48. Perspectives of Science & Education. 2021, Vol. 49, No. 1 247 9.
7. Evdokimova N.V. Increasing students' motivation to learn a foreign language // Izvestia Southern Federal University. Pedagogical Sciences. 2009. № 3. P. 169–174.
8. Zimnyaya I.A. Psychology of teaching foreign languages at school. -M: Prosveshcheniye, 1991.
9. Ivanova E.V., Voitsekhovskaya O.Y. Overcoming psychological difficulties in preparation for TED TALKS at the English lesson // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2021. № 1. C. 124–129.
10. Izhdaneva I.V. Personality-oriented approach in modern educational space // Interactive Science. 2021. № 8(63). P. 21–22.
11. Rozova E.O. The use of project methodology in teaching a foreign language. // Lingua mobilis/ 2012. № 1(34). P. 162–166.
12. Rumyantseva E.V. Strategies and tools of effective digitalization of the learning process of RSL // Shatilov readings. Digitalization of Foreign Language Education. 2020. P. 431–436.
13. Rybakova M.V. Digital educational environment as a factor in the development of foreign language competences // Perspectives of science and education. 2021. № 1 (49). P. 232–248. doi: 10.32744/pse.2021.1.16
14. Sviridova E.M. Designing an educational process based on the individual-typological features of the personality of the student // Innovational projects and programs in education. 2010. № 4. P. 36–39.
15. Smolina O.V., Bogdanova E.A., Kralina Y.S. On the development prospects and problems of distance learning // Actual issues of teaching professionally oriented foreign language in a maritime university: problems and prospects. 2021 P. II. P. 43–58.
16. Stepanov S.Y. Distant learning as a resource for the development of continuous education: risks and opportunities // Continuous Education: XXI century. 2018. Issue. 4 (24). Retrieved from http://dx.doi. org/10.15393/j5.art.2018.4285.
17. Tatarinova M. N., Shvetsova M.G., Vladimirova E.N., Heberlein F.A. The problem of modernization of the content of school foreign-language education in the context of including the emotional-value component in its structure // Perspectives of science and education. 2020. № 1 (43). C. 218–241. doi: 10.32744/pse.2020.1.16
18. Tyutyunnik V.Y. Analysis of conceptual approaches to the problem of implementation of personality-centered approach in teaching Russian as a foreign language // Visnik PDABA. 2014. № 9. P. 65–68.
19. Chekun O.A., Lushnikova I.I. Modern technologies in teaching foreign languages to digital generation of students // Bulletin of the Sholokhov Moscow State University for the Humanities. Pedagogy and Psychology. 2015. № 1. P. 69–73.
20. Arman M.S. Student-centered approach to teaching: It takes two to tango. // The Ahfad Journal. 2018. 35 (2). P. 64–71.

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

Современный мир сверхдинамичен, и запросы рынка труда требуют таких же динамичных изменений в содержании образования. Найти ответ, каким образом быстро и качественно решать проблемы кадрового обеспечения тех или иных отраслей экономики во многом позволяет социальное партнерство. Взаимодействие работодателей и представителей профессионального образования, общение «на равных» в вопросах профессионального обучения, профессиональной переподготовки, разработки и реализации программ дополнительного профессионального образования – эти и многие другие аспекты открытого диалога сегодня приобретают новое звучание. Образовательной системе высшего образования, которая ориентируется на высокое качество предоставления образовательных услуг, экономическую и социальную успешность выпускников, высокий уровень их конкурентности, социальное партнерство нужно рассматривать как часть культурного и социального пространства, в котором взаимодействует множество процессов.

Ключевые слова: профессиональное образование; рынок труда; социальное партнерство.

Государственной программой РФ «Развитие образования» до 2030 гола с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 06.01.2022 г. подчеркивается необходимость активного взаимодействия преподавателей, самих обучающихся и работодателей для повышения качества образования, Современному миру свойственна очень высокая динамика изменений, в результате чего рынок труда вынужден подстраиваться под такую скорость в части изменений профессиональных требований. Вопрос в том, насколько быстро и как качественно на все изменения реагирует сфера образования. Современные бизнес – модели заточены на гибкого профессионала [8]. Качественно и быстро решать вопросы подготовки кадров даёт возможность социальное партнёрство. Активное взаимодействие между преподавателями системы профессионального образования и работодателями на равных в проблемах профессиональной переподготовки, обучения, создания и апробации новых актуальных программ бакалавриата, магистратуры позволяют решать уже имеющиеся и новые проблема. Аверин А.Н. считает, что согласование экономических и социальных интересов между работодателями и сотрудниками, между работодателями и государством строят определённую систему общественного взаимодействия, которая называется институтом социального партнёрства [1]. Доценко И.Г. подчёркивает, что социальное партнёрство является особенной моделью конструктивного общения и активного взаимодействия трёх секторов общества, таких как бизнес, некоммерческие организации и государственные образования[6]. Взаимодействие в рамках социального партнёрства подразумевают коллективный характер, так как оно основывается на коллективном интересе всех сторон, выражающемся в трёх основных направлениях:

- коллективная структура всех заинтересованных сторон;
- коллективные отношения;
- коллективный интерес всех участников.

Исходя из того факта, что термин «социальное партнерство» в сферу образования пришел из сферы трудовых отношений, необходимо рассмотреть общие и отличительные характеристика сущности самого термина. Левицкая И.А. утверждает, что базовыми принципами социального взаимодействия и партнёрства являются:

- заинтересованность всех сторон в активном участии в договорных отношениях;
- учёт интересов и взаимное уважение всех участников;
- свобода выбора и обсуждения актуальных проблем и вопросов;

- доверие и равноправие всех участников;
- систематические переговоры и консультации между участниками социального партнёрства;
- добровольные обязательства;
- наличие обязательств и полномочий у партнёров;
- обеспечение выполнения обязательств;
- систематический контроль[4].

К примеру, Департамент образования и науки Москвы выступает в роли социального партнёра организации Профсоюза работников науки и народного образования Российской Федерации [10]. Заключаемые соглашения выступают в роли организационного и правового фундамента для их эффективного взаимодействия. Совместная работа направлена на создания актуальных экономических, социальных и трудовых условий, обеспечения эффективной и стабильно работы государственных организаций образования. Официальный знак «Территория социального партнёрства» Московской организации Профсоюза работников науки и народного образования Российской Федерации присваивается образовательному учреждению, которое достигло высоких значений в сфере развития социального партнёрства и взаимодействия [10]. Работа образовательных учреждений, награждённых таким знаком, оценивается на основании следующих критериев:

- более 85% сотрудников организации должны состоять в Профсоюзе и активно участвовать в профессиональной деятельности и жизни коллектива образовательного учреждения;
- официально зарегистрированный коллективный договор;
- высокая эффективность коллективно-договорной деятельности среди социальных партнёров;
- учёт установленных Департаментов показателей расходов образовательного учреждения:
- доля средств от дохода образовательного учреждения, отправляемых на оплату труда;
- доля фонда оплаты труда в расходах образовательного учреждения;
- отношение средней зарплаты сотрудников к средним показателям в Москве;
- количество сотрудников, средняя зарплата которых соответствует оговоренным суммам на текущий год от общего числа сотрудников.
- учёт установленных Департаментом значений уровня эффективности заработной платы:
- доля фонда заработной платы управленческого и административного персонала от общего фонда;
- доля фонда заработной платы педагогических работников, ответственных за процесс обучения;
- наличие уполномоченного работника, отвечающего за охрану труда;
- полное соответствие трудовому законодательству к сотрудникам образовательного учреждения;
- отсутствие несчастных случаев;
- удовлетворяющие требования показатели удовлетворённости и лояльности со стороны работников, состоящих в профсоюзе [10].

Таким образом, социальное партнерство в сфере труда – это система взаимоотношений между работниками, работодателями, органами государственной власти, местного самоуправления, организованная в соответствии со статьей 23 Трудового кодекса Российской Федерации.

Предметом данного исследования является термин «социальная партнёрство в образовании». В актуальных научных трудах разделяются точки зрения в зависимости от взглядов исследователя на форму организации сотрудничества социальных партнёров и образовательных организаций. Леснянская Л.А., которая провела анализ литературы по данной проблемы, утверждает, что в начале XXI столетия социальное взаимодействие и партнёрство в системе образования получает развитие в направлении новых педагогических парадигм и становится целью и важным условием для дальнейшего развития социума [5].

Социальное партнёрство в российской образовательной системе основывается на привлечении новых ресурсов, направленных на развития образовательного процесса на базе образовательной организации [5;9]. Субъект-объектная социальная парадигма в сфере социального партнёрства, по утверждению ряда ученых разделяется на четыре основных элемента:

- объект действия;
- субъект действия;
- ситуационные условия;
- непосредственно процесс социального взаимодействия[2;3;7].

Авво Б.В. считает, что социальное взаимодействие и партнёрство в образовательной системе основывается на следующих парадигмах:

- активное взаимодействие между различными социальными группами в образовательной системе;
- партнёрство в образовательной системе как особенная жизненная сфера, влияющая на общество;
- партнёрство между сотрудниками образовательной системы с другими системам общественного воспроизводства [2;3;7].

Образовательный уровень граждан является качественным показателем развития страны. Вместе с увеличением благосостояния происходит увеличения потребностей граждан в возможности получения профессионального образования. Активное экономическое развитие подразумевает наличия у специалистов не только практических и теоретических навыков, но и высокий уровень профессионализма. Достичь желаемых результатов возможно при условии четкого понимания, какие именно специалисты необходимы той или иной отрасли экономики, что и позволяет установить социальное партнерство как фактор взаимодействия тех, кто учит и тех, кто ждет обучаемых для решения всего веера профессиональных задач.

Беседы с работодателями позволяют сделать вывод, что ключевыми моментами социального партнёрства являются:

- заинтересованность партнёров;
- правовой фундамент партнерских взаимоотношений;
- четкое понимание особенностей и возможностей партнёров;
- единые правила партнерского взаимодействия;
- взаимный контроль;
- единое информационное поле;
- стабильность и постоянства в процессах социального партнёрства;
- согласованность деятельности;
- постоянный мониторинг возможных рисков партнерского взаимодействия и разработка мероприятий по их предотвращению.

Основным фактором, способствующим возникновению и эффективной организации социального партнёрства в образовании является наличие социальной проблематики. Для её определения и решения нужно согласование интересов всех участников партнёрского взаимодействия:

- схожесть интересов участников партнёрства;
- значимость проблематики;
- схожесть задач и целей;
- чёткое понимание статусов и ролей;
- понятные правила взаимодействия.

Важной задачей социального партнёрства в образовании является создание условия для получения профессии студентами, которые делают осознанный выбор своего будущего. Все участники социального взаимодействия действуют на основании договорных обязательств. В результате, выпускники высших учебных заведений имеют преимущество при приёме на работу по своему профилю, готовы самостоятельно осуществлять предпринимательскую деятельность и др. Необходимо отметить особую важность партнерского взаимодействия при реализации магистерских программ. К примеру, практически все студенты обучающиеся по магистерским программам кафедры управления государственными и муниципальными закупками (заведующий кафедрой – Г.В. Дёгтев, руководитель магистерских программ – И.П. Гладилина) МГУУ Правительства Москвы работают по специальностям направления подготовки уже при поступлении в вуз. И достичь положительной динамики в развитии их профессионализма – профессионализма заказчиков – возможно только при непосредственном участии работодателей, самих магистрантов и всего профессорско – преподавательского состава кафедры в разработке необходимого «здесь и сейчас» образовательного контента, элементов геймифицированного обучения, работы дискуссионого клуба выпускников и обучающихся «Профессионализм заказчиков в условиях изменений» и др. Такое взаимодействия мы считаем полноценным социальным партнерством.

Общество и государство заинтересованы в развитии сильной экономики, что будет способствовать качеству жизни граждан. Решать задачи Национальных проектов возможно при внедрении достижений науки, технологий. Социальное партнерство способствует эффективной интеграции науки и производства. Анализ научных трудов даёт возможность определить негативные факторы, оказывающие отрицательное влияние на уровень социального партнёрства между высшими учебными заведениями и работодателями:

- проблемы с прогнозированием потребностей и новых видов профессиональной деятельности;
- нехватка актуальной информации о перспективах экономического развития, что приводит к незнанию нового содержания компетенций со стороны преподавателей в стремительно изменяющихся рыночных требованиях;
- недостаточное финансовое и ресурсное обеспечение образовательной системы;
- требования технического и информационного обеспечения образовательной системы и др.

Таким образом, социальное партнёрство в сфере профессионального образование является важным фактором инновационной и научной деятельности образовательных организаций. Важность и нужность социального партнёрства основывается на актуальных требованиях, которые предъявляются образовательным учреждениям. Среди этих требований можно выделить подготовку мобильного высокоэффективного специалиста, который эффективно планирует и организовывает коллективный труд, умеет выполнять сложные профессиональные задачи, эффективно и быстро адаптируется к новым изменениям, вызванным высоким уровнем конкуренции [3].

Программы высшего образования непрерывно обновляются на основе новых технологических разработок. Плотное взаимодействие между работодателями и образовательными организациями дает возможность получать актуальную информацию о рынке труда, чётко понимать структуру специальностей, необходимые объёмы новых кадров, актуальные требования к квалификационным характеристикам и профессиональным программам. Анализируя информацию, представленную в открытых источниках системы Интернет, можно отметить, что тесная взаимосвязь с рынком труда даёт возможность образовательной системе воспитывать кадры, которые имеют все необходимые компетенции, нужные для профессиональной деятельности во всех инновационных направлениях. Образовательный процесс, организованный на базе производственных площадок, участвующих в социальном партнёрстве, является залогом качественного и эффективного становления профессиональных навыков и компетенций, соответствия образовательного уровня запросам рынка труда.

Таким образом, социальное партнёрство – это не просто механизм, позволяющий развивать образовательную систему, но и важный посредник между образовательной системой и рынком труда. Социальное партнерство способствует тому, что

рынок труда становится более прозрачным и выступает в роли стабилизатора экономической и социальной жизни. Образовательной системе высшего образования, которая ориентируется на высокое качество предоставления образовательных услуг, экономическую и социальную успешность выпускников, высокий уровень их конкурентности, социальное партнерство нужно рассматривать как часть культурного и социального пространства, в котором взаимодействует множество процессов. Плотное взаимодействие даёт возможность объединять участников образовательного процесса, устанавливать групповые взаимосвязи и реализовывать профессиональные и личностные потребности, способности и интересы. Социальное партнёрство в сфере образования является особой системой отношений между государственными и негосударственными организациями и учреждениями образования, где в рамках двусторонних соглашений происходит эффективное согласования основных интересов, направленных на получения требуемого результата, которые подразумевает объединение общих усилий и ресурсов. Для сферы образования, социальное партнёрство – это возможность получать качественный и быстрый ответ на запросы потенциальных работодателей. Актуальные тенденции и требования показывают высокую потребность в компетентных профессионалах, которые обладают специализированными знаниями, высоким уровнем конкуренции, мобильности в профессиональной плане, универсальностью (умением быстро переключаться с одного направления работы на другое, эффективно совмещать разные обязанности и задачи) и др. Активное взаимодействие учреждений образования и организаций потенциальных работодателей позволяет повысить эффективность и качество образования и даёт возможность:

- учитывать актуальные требования со стороны работодателей;
- согласовывать требования к содержанию программ обучения;
- разрабатывать и осуществлять совместные образовательные проекты.

Литература

1. Аверин, А.Н. Социальное партнерство в сфере труда. – М.: Издательство: РАГС, 2011. – 117 с. С. 5.
2. Авво Б.В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения: Учебно-методическое пособие для администрации и учителей общеобразовательных учреждений / Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2005. 96 с. 2.
3. Дементьева, О.М. Социальное партнерство в образовании: учебно-методическое пособие / О.М. Дементьева, Г.Н. Ковалев. Москва: Изд-во Моск. пед. гос. ун-та, 2018. 264 с.
4. Левицкая И.А. Социальное-образовательное партнерство в современных социокультурных условиях. – [Электронный ресурс]. – https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-obrazovatelnoe-partnerstvo-v-sovremennyh-sotsiokulturnyh-usloviyah
5. Леснянская, Л.А. Педагогические условия реализации социального партнерства в образовательной среде Текст]: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.А. Леснянская. – Чита, 2017. – 278 с.
6. Менеджмент, маркетинг в профессиональном образовании. Организация социального партнерства / И.Г. Доценко [и др.]. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. – 243 с. С. 61.
7. Кирсанова, Е.А. Генезис понятия социального партнерства в условиях модернизации образования / Е.А. Кирсанова. В сборнике: Философия образования, психология и педагогика: теоретические и практические аспекты современных исследований Сборник статей XIX Международной научно-практической конференции аспирантов. – 2016. – С. 93–104. С. 94.
8. Строганова Е.В., Сергеева С.А., Новые бизнес модели: доминирование ценностей глобальной устойчивости // Вестник МГИМО-Университета. – 2021. – № 6. – С. 224–231.
9. Шобонов, Н.А. Принципы построения социального партнерства в профессиональном образовании / Н.А. Шобонов, Ж.В. Смирнова, Н.М. Григорян // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – N58–2. – С. 301–305. С. 301.
10. Социальное партнерство. https://mgoprof.ru/?page_id=4498

SOCIAL PARTNERSHIP: VOCATIONAL EDUCATION AND THE LABOR MARKET

Gladilina I.P.
Moscow State University of Management of the Government of Moscow

The modern world is ultra-dynamic, and the demands of the labor market require the same dynamic changes in the content of education. Finding an answer on how to quickly and efficiently solve the problems of staffing certain sectors of the economy largely allows social partnership. Interaction between employers and representatives of vocational education, communication “on an equal footing” in matters of vocational training, professional retraining, development and implementation of additional vocational education programs – these and many other aspects of an open dialogue are taking on a new meaning today. The educational system of higher education, which focuses on the high quality of educational services, the economic and social success of graduates, the high level of their competitiveness, social partnership should be considered as part of the cultural and social space in which many processes interact.

Keywords: vocational education; labor market; social partnership.

References

1. Averin, A.N. Social partnership in the sphere of labor. – M.: Publishing house: RAGS, 2011. – 117 p. S. 5.
2. Avvo B.V. Social partnership in the conditions of profile education: Educational and methodological manual for administration and teachers of educational institutions / Ed. A.P. Tryapitsyna. St. Petersburg: KARO, 2005. 96 p. 2.
3. Dementieva, O.M. Social partnership in education: teaching aid / O.M. Dementieva, G.N. Kovalev. Moscow: Publishing house Mosk. ped. state un-ta, 2018. 264 p.

4. Levitskaya I.A. Social and educational partnership in modern socio-cultural conditions. – [Electronic resource]. – https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-obrazovatelnoe-partnerstvo-v-sovremennyh-sotsiokulturnyh-usloviyah
5. Lesnyanskaya, L.A. Pedagogical conditions for the implementation of social partnership in the educational environment Text]: dis. … cand. ped. Sciences: 13.00.01 / L.A. Lesnyanskaya. – Chita, 2017. – 278 p.
6. Management, marketing in vocational education. Organization of social partnership / I.G. Dotsenko [i dr.]. – Yekaterinburg: Publishing house Ros. state prof.-ped. un-ta, 2017. – 243 p. S. 61.
7. Kirsanova, E.A. Genesis of the concept of social partnership in the conditions of modernization of education / E.A. Kirsanov. In the collection: Philosophy of Education, Psychology and Pedagogy: Theoretical and Practical Aspects of Modern Research Collection of articles of the XIX International scientific-practical conference of graduate students. – 2016. – S. 93–104. S. 94.
8. Stroganova E.V., Sergeeva S.A., New business models: dominance of global sustainability values // Bulletin of MGIMO University. – 2021. – № 6. – S. 224–231.
9. Shobonov, N.A. Principles of building social partnership in vocational education / N.A. Shobonov, Zh.V. Smirnova, N.M. Grigoryan // Problems of modern pedagogical education. – 2018. – N58–2. – S. 301–305. S. 301.
10. Social partnership. https://mgoprof.ru/?page_id=4498

Формирование образовательного пространства в условиях дистанционного образования

Грушина Татьяна Петровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры географии и туризма ГАОУ ВО МГПУ Институт естествознания и спортивных технологий
E-mail: grushina.t@mgpu.ru

Бяшкин Максим Михайлович,
аспирант кафедры географии и туризма ГАОУ ВО МГПУ Институт естествознания и спортивных технологий
E-mail: byashkin.m@mgpu.ru

Кабанов Алексей Михайлович,
аспирант кафедры географии и туризма ГАОУ ВО МГПУ Институт естествознания и спортивных технологий
E-mail: kabanovam@mgpu.ru

В статье рассматриваются особенности использование электронных ресурсов и образовательных технологий в дистанционном формате обучения. Приводится пример организации учебной деятельности с обучающимися в дистанционном формате с использованием разнообразных электронных ресурсов и образовательных технологий. Выделяются основные проблемные стороны дистанционного формата и методика проведения занятий. *Цель:* рассмотреть дистанционный формат обучения на предмет возможностей использования современных электронных ресурсов и образовательных технологий. *Методы:* Сравнительный анализ, педагогический эксперимент и теоретические методы исследования. *Результаты:* проведен эксперимент, который позволил выделить основные проблемы и перспективы дистанционного формата обучения, его место в образовательном процессе. Также в ходе эксперимента было выяснено, какие электронные образовательные ресурсы и технологии активно используются учителями и преподавателями в школе и Вузе. *Выводы:* Уточнены и выделены основные электронные ресурсы и технологии для организации учебной деятельности в дистанционном формате. Разработаны учебные мероприятия и апробированы в процессе проведения мероприятий для школьников в рамках взаимодействия «Школа-Вуз» на базе Геоцентра МГПУ.

Ключевые слова: методика преподавания географии; образовательные технологии; технологический подход; электронные средства обучения географии; организация дистанционного обучения; информационно-коммуникационные технологии; цифровизация образования.

Введение

В современных условиях возрастает актуальность внедрение информационных и коммуникационных технологий в систему образования. С каждым годом возрастает число учебных заведений, которые помимо традиционных форм обучения применяют активно дистанционный формат обучения. Педагог XXI века должен уметь создавать образовательное пространство, отличающееся от традиционного, а именно, виртуальную образовательную среду для взаимодействия с обучающимися, а также уметь разбираться в инновационных процессах образования, электронных ресурсах и эффективных образовательных технологиях.

Материалы и методы

Термин «дистанционное обучение» появился в конце XIX века в США. Под ним подразумевалось обучение на расстоянии, так называемое домашнее обучение. В российской системе образования «дистанционное обучение» стала активно применяться в XX веке, особенности его использования отражены в работах А.А. Андреева и Е.С. Полат.

Профессор А.А. Андреев «дистанционное обучение» определил, как процесс интерактивного общения педагога и обучающегося друг с другом и со средствами обучения, реализуемый в специфической системе дидактики. Е.С. Полат под «дистанционным обучением» понимал самостоятельную форму обучения, при которой обучающийся взаимодействует с учителем на расстоянии, и в которой отражены компоненты присущие учебному процессу.

В настоящий момент дистанционный формат обучения является одним из основных форматов обучения в учебных заведениях. Полноценно реализовать обучение дистанционно помогают электронные образовательные ресурсы и образовательные технологии.

При организации процесса дистанционного обучения на уроках географии интерактивные методы являются самыми продуктивными. Они выступают способами организации познавательной деятельности, в процессе которой формируется диалог участников образовательного процесса, в процесс обучения включаются абсолютно все обучающиеся, педагог мотивирует и побуждает обучающихся к самостоятельному решению учебной задачи, самостоятельному поиску учебной информации.

С опорой на интерактивные методы можно организовать индивидуальную, парную, групповую

работу. Среди интерактивных методов можно выделить: групповые дискуссии, мозговой штурм, просмотр и анализ видеофильмов, решение ситуационных задач, презентации (с различными вспомогательными средствами, такими как видео, книги, доски), использование электронных образовательных ресурсов. В дистанционном формате обучения достаточно много творчества для современного учителя: он может использовать в учебном процессе электронные учебники (представлены в библиотеке МЭШ), электронные пособия, электронные образовательные ресурсы и электронные библиотеки своей предметной области знаний, аудио, видео, электронные тренажеры и конструкторы, с помощью которых создавать авторские учебные материалы для занятий. Например, ментальные карты на ресурсе «Mind-map», учебные викторины «Kahoot», интерактивные задания «Learning Apps», виртуальные экскурсии с помощью «Marble Maps», «Google Планета Земля» и другие цифровые образовательные ресурсы по предметной области знаний.

Применение дистанционных образовательных технологий невозможно представить без использования педагогических технологий. Приведем примеры некоторых из них: технология сотрудничества; проектов; технология кейсов; технология «перевернутый класс»; технология образовательного туризма и технология игры и многие другие.

Результаты и обсуждения

Распространению дистанционной формы обучения в последнее время способствует складывающаяся во всём мире неблагоприятная эпидемиологическая обстановка.

Одним из распространенных видов туризма является познавательный, в рамках которого чаще всего используется такая форма организации туристской деятельности как экскурсия [1, с. 101]. Для более эффективного изучения школьной географии и формирования познавательного интереса учащихся, углубления их знаний по предмету, технологию образовательного туризма включают в учебный процесс. Она сочетает в себе, и учебную, и внеурочную работу, и способствует реализации главных целей образования. В дистанционном формате вместо образовательной экскурсии на местности можно проводить виртуальные туры и экспедиции.

Образовательный туризм как педагогическая технология представляет собой интеграцию образования и туризма, осуществляемую через организацию туристско-образовательной деятельности (экскурсионной) для достижения целей и задач, определяемых учебными программами и направленных на становление и развитие личностно-значимых качеств учащихся, которые проявляются при формировании компетенций [2, с. 6]. В школе учебная и воспитательная роль туризма с образовательными целями утвердилась давно, поэтому в дистанционном формате эта технология также активно применяется и способствует формированию цифровых компетенций учащихся, так как для разнообразия деятельности применяются разные электронные ресурсы. Одним из возможных вариантов применения дистанционного обучения в практике высшей школы может являться проведенная в 2020 г. виртуальная экспедиция для школьников «Вокруг России за десять дней». Данная экспедиция была создана благодаря тесному взаимодействию двух образовательных структур «Лаборатории путешествий» Матвея Шпаро и Геоцентра Института естествознания и спортивных технологий МГПУ.

Цель экспедиции: сформировать познавательный интерес к изучению географии своей Родины, а также дать знания учащимся по подготовке к туристским походам и спортивной подготовке, необходимой, при прохождении экспедиции.

Данное мероприятие было организованно на образовательной платформе Zoom, которая позволяла объединить учеников школ, студентов и волонтеров Геоцентра и Института в одном собрании.

В таблице 1 приведем пример конструирования первых четырех этапов проведения виртуальной экспедиции, а также выделим основные формы работы на каждом этапе, и рассмотрим какие цифровые ресурсы и формы работы были использованы для решения поставленной учебной задачи на каждом из первых четырех этапов экспедиции.

Таблица 1. Конструирование первых четырех этапов виртуальной экспедиции «Вокруг России за десять дней»

Станции маршрута	Учебная задача	Цифровые ресурсы	Форма работы
1. Камчатка	Изучение географического положения, климата, рельефа территории. Учащиеся знакомятся с вулканами Камчатки и их особенностями.	Презентация. Видеоролик о вулканах и природе Камчатки. Можно использовать электронные тренажеры Kahoot, Myquiz с автоматической проверкой знаний учащихся. Игровые приложения в МЭШ. Посещение виртуального музея https://vulcanarium.com/ virtualnyij-muzej	Квиз. Тестовые игровые задачи. Решение интерактивного кроссворда посвящённому вулканам Камчатки («Learning Apps»)
2. Озеро Байкал и Республика Бурятия	Изучение географического положения региона. Учащиеся выделяют особенности рельефа, климата, рассматривают биоразнообразие региона.	Работа с электронными картами в МЭШ. Игровые приложения МЭШ. Видеоролик о Байкале. Использование виртуальной доски Padlet. Виртуальный тур с воздуха по Байкалу https://kuzuk.ru/3d/baikal	Квиз. Игровые вопросы и задания по региону. Построение климатограммы.

Окончание

Станции маршрута	Учебная задача	Цифровые ресурсы	Форма работы
3. Алтай	Изучение географического положения, климата, биоразнообразия региона. Учащиеся изучают особенности горной местности, знакомятся с озёрами, пещерами и ледниками региона.	Работа по заданиям учителя в МЭШ (использование ресурса LearningApps.org) работа с картами в МЭШ. Игровые приложения МЭШ. Горный Алтай: 3D панорамы https://turistka.ru/3d/pano.php	Квиз. Кроссворд по горному Алтаю. («Learning Apps»)
4. Урал	Изучение географического положения региона, природы. Учащиеся знакомятся с достопримечательностями региона.	Работа с учебными материалами с возможностью редактирования и дополнения («Классная работа» на цифровой платформе ЛЕКТА). Игровые приложения МЭШ. Виртуальные прогулки по музеям культура. (Екатеринбург.рф)	Квиз. Викторина по Уралу.

На протяжении всей виртуальной экспедиции у обучающихся проходили тренировки на выносливость и на знание походного этикета, что позволило укрепить метапредметные связи между географией и физической культурой.

Проведение данной экспедиции во многом стало возможно благодаря использованию модульной технологии туристско-образовательной деятельности, где каждый модуль предполагает разную форму работы с объектами образовательного туризма и содержанием краеведческой направленности. Процесс образовательно-туристской деятельности осуществлялся в данной экспедиции путем использования краеведческого принципа во внеурочном обучении и внедрении в учебный процесс объектов образовательного туризма на местности, где отрабатывались и формировались в процессе географических исследований умения и навыки учащихся [3, с. 166].

Прохождение в таком формате образовательно-туристской экспедиции позволяет получить не только навыки ориентироваться на местности, умение вести свой распорядок дня, а также завязывать узлы и собирать походный рюкзак, но и ознакомиться с основными достопримечательностями каждого из объектов, которые представляют студенты-географы. Подготовка, даже через электронные ресурсы, помогает достичь основных образовательных результатов, среди которых можно выделить получение метапредметных знаний, практических навыков жизнедеятельности. Виртуальное прохождение экспедиции в будущем должно побудить участвующих школьников заниматься регулярной физической активностью, чтобы поддерживать себя в тонусе для предполагаемых походов на местности, что можно осуществить благодаря полученным знаниям по подготовке к походной и туристско-краеведческой деятельности. Данный формат прохождения виртуальной экспедиции способствует развитию познавательной активности обучающихся, формирует их психолого-педагогическую готовность к занятиям туризмом, умению находить причинно-следственные связи, расширяют кругозор и эрудированность и формируют не только географическую культуру школьников, но и экологическую, а также развивают картографическую грамотность и навыки ориентирования на местности. [4, с. 79].

Заключение

Проведение в дистанционном формате виртуального туристско-образовательного мероприятия позволило познакомить участвующих учеников не только с новыми электронными ресурсами, которые применялись в ходе экспедиции, но и использовать образовательные технологии, такие как модульная, образовательного туризма, а также закрепить межпредметные связи, позволив повысить физическую активность школьников и закрепить практические навыки жизнедеятельности.

Литература

1. Грушина Т.П. Модель образовательного туризма для совершенствования учебно-воспитательной деятельности в системе естественно-научного образования / Т.П. Грушина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Естественные науки. – 2014. – № 4(16). – С. 100–109.
2. Грушина Т.П. Учебная экономико-географическая практика как технология образовательного туризма: учебно-методическое пособие. – М.: МГПУ, 2015. – 52 с.
3. Грушина Т.П. Применение технологии образовательного туризма в преподавании географии в школе / Т.П. Грушина, А.М. Кабанов // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 2. – С. 164–167.
4. Шульгина О.В. Роль виртуальных экспедиций по стране в воспитании географической культуры школьников / О. Шульгина, М. Бяшкин, А. Кабанов // Воспитание школьников. – 2021. – № 2. – С. 75–80.

FORMATION OF THE EDUCATIONAL SPACE IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

Grushina T.P., Byashkin M.M., Kabanov A.M.
MCU Institute of Natural Sciences and Sports Technologies

The article discusses the features of the use of electronic resources and educational technologies in the distance learning format. An example of the organization of educational activities with students in a distance format using a variety of electronic resources and educational technologies is given. The main problematic aspects of the remote format and the methodology of conducting classes are highlighted. *Purpose:* to consider the distance learning format for the possibility of using modern electronic resources and educational technologies. *Methods:* Comparative analysis, pedagogical experi-

ment and theoretical research methods. *Results:* he will conduct an experiment that made it possible to identify the main problems and prospects of the distance learning format, its place in the educational process. Also, during the experiment, it was found out which electronic educational resources and technologies are actively used by teachers and teachers at school and University. *Conclusions:* The main electronic resources and technologies for the organization of educational activities in the distance format have been clarified and highlighted. Educational activities have been developed and tested in the process of holding events for schoolchildren within the framework of the "School-University" interaction on the basis of the MCU Geocenter.

Keywords: methods of teaching geography; educational technologies; technological approach; electronic means of teaching geography; organization of distance learning; information and communication technologies; digitalization of education.

References

1. Grushina, T.P. Model of educational tourism for improving educational activities in the system of natural science education / T.P. Grushina // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Natural Sciences. – 2014. – № 4(16). – Pp. 100–109.
2. Grushina T.P. Educational economic and geographical practice as a technology of educational tourism: an educational and methodical manual. – M.: MGPU, 2015. –52 p.
3. Grushina T.P. Application of educational tourism technology in teaching geography at school / T.P. Grushina, A.M. Kabanov // Modern pedagogical education. – 2022. – No. 2. – pp. 164–167.
4. Shulgina O.V. The role of virtual expeditions around the country in the education of geographical culture of schoolchildren / O. Shulgina, M. Byashkin, A. Kabanov // Education of schoolchildren. – 2021. – No. 2. – pp. 75–80.

Интерактивные технологии в обучении РКИ

Даниелян Мери Георгиевна,
к.фил.н., НИУ МГСУ
E-mail: Daniel_mg@list.ru

Никитина Евгения Алексеевна,
НИУ МГСУ
E-mail: Akane2005@yandex.ru

Интерактивные технологии используются для решения различных задач обучения иностранному языку, например, для повышения уровня мотивации обучающихся, для обучения грамматике, лексике.
В статье представлены понятия «пассивный, активный, интерактивный методы обучения». Особое внимание уделено интерактивному методу обучения с применением интерактивных технологий. В статье описываются методы использования интерактивных технологий при обучении иностранному языку, в частности, русскому языку как иностранному. Приводится пример конкретных приемов, используемых на занятиях РКИ, которые можно отнести к интерактивным технологиям.
Выводы: Использование интерактивных ситуативных заданий, для решения которых потребуется личное понимание студентов данной ситуации, вовлекает обучающихся в учебную деятельность, что, в свою очередь, развивает навыки продуктивных и репродуктивных видов речевой деятельности. Интерактивный метод позволяет вовлечь в учебную деятельность каждого студента, что эффективно сказывается на продуктивности занятия. Комплекс интерактивных заданий направлен на решение нескольких задач: развивает коммуникативные речевые умения и навыки, помогает установлению положительных эмоциональных контактов между студентами, учит работать в команде.

Ключевые слова: интерактивный метод обучения, интерактивные технологии, русский язык как иностранный, методический прием.

Интерактивные технологии используются для решения различных задач обучения иностранному языку, например, для повышения уровня мотивации обучающихся (Асмоловская, 2020), для обучения грамматике, лексике (Ковалева, 2015).

Почему в настоящее время интерактивным технологиям уделяют так много внимания, и чем они отличаются от других методов обучения? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо, в первую очередь, назвать существующие наряду с интерактивными технологиями методы.

Выделяются следующие методы обучения: пассивный, активный, интерактивный. При использовании первого метода из перечисленных пассивная роль, как нетрудно догадаться, принадлежит обучающимся, так как они «пассивно» воспринимают информацию, передаваемую им «активным» участником процесса обучения, то есть преподавателем. Примером данного вида обучения является лекция. «Пассивный метод представляет собой форму взаимодействия преподавателя и обучающихся, при которой преподаватель выступает в роли основного действующего лица, управляющего ходом занятия» (Кашина, 2019: 30).

Отличие активного метода заключается в том, что в процессе обучения активная роль принадлежит не только преподавателю, но и обучающимся. «Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, которые побуждают их к активно мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активны не только преподаватель, но и студенты» (Букина, 2018: 15). Примером данного вида обучения являются такие технологии, которые повышают активность обучающихся в их познавательной деятельности. Варлакова Т.В. в качестве активных методов обучения выделяет создание презентаций, кейс-технологии, проблемные лекции, дидактические игры, баскет-метод (Варлакова, 2018: 60). Однако в методической литературе некоторое из перечисленного позиционируется не как активные, а как интерактивные технологии. В связи с этим можно говорить о недостаточном разграничении понятий «активный» и «интерактивный метод» в методической литературе.

При описании интерактивного обучения в первую очередь подчеркивают принцип взаимодействия. «Интерактивный – означает взаимодействующий, находящийся в режиме беседы, диалога с кем-либо» (Бурханова, 2018: 17). Отличие интерактивных технологий состоит в том, что усиливается роль обучающихся и снижается роль преподавателя – он теперь выполняет функцию не активного участника учебного процесса, а ста-

новится его организатором или регулятором. «Не только преподаватель привлекает обучающихся к процессу обучения, но и сами обучающиеся, взаимодействуя друг с другом, влияют на мотивацию. Преподаватель лишь выполняет роль помощника-фасилитатора». (Варлакова, 2018: 60).

К интерактивным технологиям обучения относят круглый стол, деловые переговоры, деловые игры, ролевые игры, научную конференцию, дискуссию, презентацию, проектную работу, мозговой штурм, кейс-анализ. В интерактивном режиме основой обучения являются интерактивные упражнения и задания: «1) квесты; 2) скрайбин; 3) работа в парах; 4) кейс-ситуации; 5) проекты; 6) работа в малых группах; 7) аквариум; 8) незаконченное предложение; 9) мозговой шурм; 10) броуновское движение; 11) дерево решений; 12) суд от своего имени; 13) ролевая (деловая) игра; 14) метод пресс; 15) метод «займи позицию»; 16) дискуссия; 17) дебаты» (Витохина, 2019: 13).

Несмотря на большое количество практических и теоретических работ по данной теме (А.И. Зимняя, А.А. Вербицкий, Б.Ц. Бадмаев, Л.Н. Вавилова, Ю.Ю. Гавроская, Л.К. Гейхман, С.С. Кашлев, Е.В. Коротаева, Т.С. Панина и др.), надо отметить, что она недостаточно структурирована в методической литературе, а термин имеет различные трактовки (а именно, две: информационные технологии и технологии, максимально повышающие активность обучающихся в процессе обучения с помощью тех или иных психологических приемов). При этом наблюдается «дефицит» исследований по интерактивному обучению в области преподавания РКИ по сравнению с применением данной технологии, например, в отношении обучения иностранным языкам в целом. Однако именно в методике обучения РКИ требуется реализация технологии, отвечающей целям и задачам интерактивного метода, так как кроме проблемы мотивации обучающихся достаточно остро стоит вопрос их адаптации к условиям обучения в новой лингвокультурной среде. Этому вопросу также посвящено множество исследований, однако об универсальном решении речи не идет.

Также необходимо методически описать использование интерактивных технологий при обучении различным аспектам, например, грамматике или конкретному виду речевой деятельности.

Интерактивные технологии направлены на повышение мотивации к обучению, формирование и развитие творческих и коммуникативных способностей. Благодаря им можно разнообразить и оптимизировать учебную деятельность, что, в свою очередь, повысит образовательную эффективность. На практических занятиях по РКИ возможно применение заданий с применением интерактивных технологий.

Примером интерактивного задания, развивающего навыки письма, чтения, аудирования, может служить «групповой диктант», который состоит из двух этапов: написание диктанта и его проверка. Группа обучающихся делится на пары: пишущий – диктующий (лучше, если преподаватель сам определит, кто будет писать, а кто диктовать). Преподаватель предлагает каждой команде свой текст и объясняет правила. Диктующий не должен показывать пишущему текст, не может подходить к доске и писать вместо пишущего, но может отвечать на вопросы пишущего только на русском языке (например, какая буква или какое слово пропущены при написании, или, наоборот, написано что-то лишнее); пишущий не может подсматривать в текст и спрашивать что-либо на родном языке. После объяснения всех правил диктующие одновременно начинают диктовать своим партнерам текст.

Пара, закончившая диктовать и писать первой, выигрывает первый этап «соревнования». Закончив писать у доски, команды возвращаются на свои места. Второй этап – коллективная проверка написанного: команды должны найти и исправить ошибки, допущенные пишущими. Так как пары состязаются в скорости, часто пишущий делает ошибки, которые диктующий или не замечает, или не считает нужным исправлять (обычно – орфографические и пунктуационные). При проверке учащиеся активно включаются в работу – у них появляется стимул найти как можно больше ошибок друг у друга.

Сложность данного задания заключается в том, что студенты, которые пишут под диктовку, должны сосредоточиться и слушать только своего напарника, не отвлекаться на другого диктующего. Характер задания повышает эффективность работы, так как активируется стремление соревноваться.

Для работы используются микротексты, состоящие из 2–4 предложений, в которых содержится только пройденный грамматический материал. Данный прием показал свою эффективность на начальном этапе обучения (А1).

Интерактивность данного вида работы заключается в том, что обучающиеся взаимодействуют друг с другом, а преподаватель только координирует процесс, следит за соблюдением правил и помогает находить ошибки и исправлять их. Преимущество данного задания очевидно: в активный учебный процесс вовлечены все обучающиеся группы без исключения, во-вторых, такая работа развивает навыки письма, чтения и аудирования. Можно отметить и то, что задание «групповой диктант» направлено на закрепление грамматических навыков, активизацию лексического запаса, развитие внимания и повышение мотивации к учебе (в связи с появлением игровой составляющей, составляющей соревнования).

На начальном этапе обучения также можно предложить студентам интерактивные задания, направленные на развитие речи и снятие языкового барьера. Например, игровое задание «Давайте познакомимся» с использованием простых этикетных форм приветствия, знакомства и прощания. До начала игры преподаватель объясняет правила и задание, которое должны выполнить учащи-

еся. Одна команда начинает диалог, вторая продолжает. Игра заканчивается, если начатый диалог не может быть продолжен, то есть не найдена ответная реплика. Студенты в течение нескольких минут отрабатывают пройденный лексический материал, проговаривают диалоги этикетного характера. Как правило, такое занятие проходит динамично и результативно.

Для развития навыков письменной речи можно предложить студентам написать продолжения предложений. Преподаватель записывает на доске начало трех-четырех предложений и просит студентов дописать их таким образом, чтобы получился связный текст, при этом студенты могут менять расположения предложений. На выполнение задания дается строго определенное время, по окончании которого команды должны прочитать написанные тексты. На среднем этапе обучения можно предложить студентам составить групповой рассказ. Преподаватель записывает на листе бумаги первое предложение и предлагает студентам поочередно добавить к уже начатому «рассказу» свое, причем каждый учащийся может прочитать только предыдущее предложение.

Учебный процесс с использованием интерактивных методов обучения построен таким образом, что все учащиеся группы вовлекаются в учебный процесс, причем это происходит это в дружеской и доброжелательной атмосфере.

Комплекс лексико-грамматических заданий, безусловно, формирует у студентов-иностранцев навыки и умения в разных видах речевой деятельности. Однако использование интерактивных ситуативных заданий, для решения которых потребуется личное понимание студентов данной ситуации, вовлекает обучающихся в учебную деятельность, что, в свою очередь, развивает навыки продуктивных и репродуктивных видов речевой деятельности. Интерактивный метод позволяет вовлечь в учебную деятельность каждого студента, что эффективно сказывается на продуктивности занятия. Комплекс интерактивных заданий направлен на решение нескольких задач: развивает коммуникативные речевые умения и навыки, помогает установлению положительных эмоциональных контактов между студентами, учит работать в команде.

Литература

1. Асмоловская М.В. Интерактивные технологии развития мотивации к изучению иностранного языка у студентов непрофильных направлений подготовки: диссертация … кандидата педагогических наук: 13.00.01; [Место защиты: ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»]. – Казань, 2020. – 307 с.
2. Букина Т.Г. Учебный фильм-лекция как активный метод обучения русскому языку как иностранному // Единство активных и интерактивных методов в практике создания учебных пособий по иностранным языкам как составной части учебно-методических материалов: материалы Межвузовской научно-практической конференции с международным участием памяти профессора С.С. Соловей (18 мая 2017 года) / Министерство внутренних дел Российской Федерации, Омская академия МВД России. – Омск: Омская академия МВД России, 2018. – С. 15–17.
3. Бурханова Е.В. К вопросу об использовании интерактивных методов при обучении иностранному языку // Единство активных и интерактивных методов в практике создания учебных пособий по иностранным языкам как составной части учебно-методических материалов: материалы Межвузовской научно-практической конференции с международным участием памяти профессора С.С. Соловей (18 мая 2017 года) / Министерство внутренних дел Российской Федерации, Омская академия МВД России. – Омск: Омская академия МВД России, 2018. – С. 17–20.
4. Варлакова Т.В. Использование интерактивных методов в преподавании РКИ // Единство активных и интерактивных методов в практике создания учебных пособий по иностранным языкам как составной части учебно-методических материалов: материалы Межвузовской научно-практической конференции с международным участием памяти профессора С.С. Соловей (18 мая 2017 года) / Министерство внутренних дел Российской Федерации, Омская академия МВД России. – Омск: Омская академия МВД России, 2018. – С. 20–22.
5. Витохина О.А. Модель интерактивного занятия // Мотивация обучающихся в процессе профессиональной подготовки: Материалы международной научно-методической конференции. 2–5 апреля 2019 года. – Белогород: Издательство БУКЭП, 2019. – С. 11–21.
6. Кашина Т.Н. Использование интерактивных методов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Т.Н. Кашина, Ю.С. Извекова, Е.И. Атаманская // Мотивация обучающихся в процессе профессиональной подготовки: Материалы международной научно-методической конференции. 2–5 апреля 2019 года. – Белогород: Издательство БУКЭП, 2019. – С. 29–35.
7. Ковалева А.В. Интерактивные педагогические технологии при обучении иностранных учащихся лексике русского языка: диссертация … кандидата педагогических наук: 13.00.02; [Место защиты: Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина]. – Москва, 2015. – 265 с.

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Danielyan M.G., Nikitina E.A.
Moscow state university of civil engineering (national research university)

Interactive technologies are used to solve various problems of teaching a foreign language, for example, to increase the level of students' motivation, to teach grammar, vocabulary.

The article presents the concepts of “passive, active, interactive teaching methods”. Particular attention is paid to the interactive teaching method using interactive technologies. The article describes methods of using interactive technologies in teaching a foreign language, in particular, Russian as a foreign language. An example of specific techniques used in RFL classes, which can be attributed to interactive technologies, is given.
Conclusions: The use of interactive situational tasks, the solution of which requires a personal understanding of students in this situation, involves students in learning activities, which, in turn, develops the skills of productive and reproductive types of speech activity. The interactive method allows you to involve each student in the learning activities, which effectively affects the productivity of the lesson. The complex of interactive tasks is aimed at solving several problems: it develops communicative speech skills and abilities, helps to establish positive emotional contacts between students, and teaches to work in a team.

Keywords: interactive teaching method, interactive technologies, Russian as a foreign language, methodological technique.

References

1. Asmolovskaya M.V. Interactive technologies for the development of motivation for learning a foreign language among students of non-core areas of training: dissertation … Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01; [Place of defense: Kazan (Volga Region) Federal University]. – Kazan, 2020. – 307 p.
2. Bukina T.G. Educational film-lecture as an active method of teaching Russian as a foreign language // Unity of active and interactive methods in the practice of creating teaching aids in foreign languages as an integral part of educational and methodological materials: materials of the Interuniversity scientific and practical conference with international participation in memory of Professor S.S. Nightingale (May 18, 2017) / Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – Omsk: Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2018. – S. 15–17.
3. Burkhanova E.V. On the issue of using interactive methods in teaching a foreign language // Unity of active and interactive methods in the practice of creating teaching aids in foreign languages as an integral part of educational and methodological materials: materials of the Interuniversity scientific and practical conference with international participation in memory of Professor S.S. Solovey (May 18, 2017) / Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – Omsk: Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2018. – S. 17–20.
4. Varlakova T.V. The use of interactive methods in teaching Russian as a foreign language // The unity of active and interactive methods in the practice of creating teaching aids in foreign languages as an integral part of educational and methodological materials: materials of the Interuniversity scientific and practical conference with international participation in memory of Professor S.S. Solovey (May 18, 2017) / Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – Omsk: Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2018. – S. 20–22.
5. Vitokhina O.A. Model of an interactive lesson // Motivation of students in the process of professional training: Proceedings of the international scientific and methodological conference. April 2–5, 2019. – Belogorod: BUKEP Publishing House, 2019. – P. 11–21.
6. Kashina T.N. The use of interactive methods in the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university / T.N. Kashina, Yu.S. Izvekova, E.I. Atamanskaya // Motivation of students in the process of professional training: Materials of the international scientific and methodological conference. April 2–5, 2019. – Belogorod: BUKEP Publishing House, 2019. – P. 29–35.
7. Kovaleva A.V. Interactive pedagogical technologies in teaching foreign students the vocabulary of the Russian language: dissertation … candidate of pedagogical sciences: 13.00.02; [Place of protection: State. in-t rus. lang. them. A.S. Pushkin]. – Moscow, 2015. – 265 p.

Развитие методики мотивации волевых усилий спортсменов в соревновательном периоде: оценка воздействия на достижения в разных видах спорта

Корнишина Светлана Николаевна,
доцент кафедры физического воспитания, Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева
E-mail: kornishinas@mail.ru

Корнишин Игорь Иванович,
к.пед.н., доцент кафедры физической культуры, Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева
E-mail: igorkornishin@mail.ru

Головина Вера Анатольевна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания, Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева
E-mail: v-stilerxty@mail.ru

Головина Виктория Викторовна,
ст. преподаватель кафедры физического воспитания, Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева
E-mail: vikagolovina86@mail.ru

Спортивные результаты во многом зависят от развития основных физических качеств, от правильно составленного тренировочного процесса, подготовки соответствующих каждому виду спорта индивидуальных двигательных способностей спортсмена. Не малую роль в этом играет воспитание волевых качеств, соревнующихся в различных видах спорта, в данном случае, лёгкой атлетике. В данной статье рассмотрено, что улучшения результатов в соревновательной деятельности студента легкоатлета в циклических видах легкой атлетики с поставленной формулировкой «сверхзадача», мотивацией волевых усилий очевидны. На основе эксперимента группы студентов легкоатлетов университета выявлено, что в сложнокоординационных видах лёгкой атлетики эмоциональная и волевая стимуляции оказывают отрицательное влияние непосредственно в соревновательном действии. Благодаря использованию вариативных методов волевых усилий, эмоциональной мотивацией на результат спортивной деятельности в зависимости от видов спорта в лёгкой атлетике представляется возможность составления тренировочной программы, включая подготовку спортсмена к психологически экстремальной ситуации. На основе результатов исследования представлены педагогические рекомендации, включающие основные формулировки и постановку задачи по волевым усилиям в процессе выступления на соревнованиях для улучшения спортивного результата.

Ключевые слова: лёгкая атлетика, волевые усилия, соревновательная деятельность, спортивные результаты, спортивная подготовка.

Принято считать, что волевым путём спортсмен может до известной степени повысить собственные результаты в силе, быстроте, выносливости и ловкости. При этом, как правило, не делают заметных различий между выраженным эмоциональным возбуждением и сильным волевым напряжением.

Положительное влияние интенсивного эмоционального возбуждения на результаты деятельности отмечены многими специалистами, изучавшими эту проблему. Однако в последнее время во всё большем числе работ подчёркивается, что при чрезмерной силе эмоций восприимчивость к сенсорной и вербальной информации, а также выполнение технически сложных действий заметно ухудшаются. Чрезмерное желание достичь результата ухудшает процесс обучения. При резком эмоциональном возбуждении именно координация движений и функций нарушаются в первую очередь, несмотря на то что деятельность отдельных функциональных систем ещё остаётся усиленной. Поэтому условия соревнования чаще способствуют улучшению результатов в более простых по координации и продолжительных пол длительности видах упражнений. Конечно, важное значение при этом имеют типологические свойства нервной системы, возраст и половые различия. У лиц со слабым типом нервной системы, а также у женщин и детей отрицательное влияние сильных эмоций на тактическое мышление и техническое мастерство проявляется особо отчётливо.

Совсем иначе дело обстоит с волевой стимуляцией движений, ибо ещё неизвестны конкретные исследования, позволяющие судить о том, как влияют волевые напряжения на проявление различных физических качеств. При этом, в отличие от эмоциональной стимуляции стимуляция волевая зависит не от силы мотива, а от масштаба сознания поставленной цели. В спорте волевая стимуляция наступает в действие всякий раз, когда спортсмен ставит перед собой задачу улучшить собственный результат.

Конечно, изучать волевую стимуляцию в чистом виде можно лишь в эксперименте, ибо в реальном соревновании эмоциональная и волевая стимуляция действуют обычно совместно. Однако оба эти явления психологически различны. Например, при резко выраженном эмоциональном возбуждении спортсмен порой вовсе не замечает полученной травмы, а поэтому не затрачивает никаких дополнительных волевых усилий на продолжение деятельности.

Сравнивая результаты спортсменов в соревнованиях с их тренировочными результатами, невозможно ответить на вопрос, за счёт какого из этих двух отмеченных факторов эти результаты изменились. Это изменение может быть следствием интенсивного эмоционального возбуждения, равно как и итогом большей величины волевых усилий.

Для однозначного решения этой проблемы необходим эксперимент, построенный таким образом, чтобы качество и интенсивность мотивов в двух различных соревновательных ситуациях не изменились бы, а варьировался масштаб цели.

Эксперимент проводился на группе студентов легкоатлетов высшего учебного заведения, в рамках тренировочных занятий и соревновательного периода в течение одного учебного года. Изучались способы к волевой стимуляции качеств силы, быстроты, выносливости и тонкой мышечной дифференцировки. Возраст испытуемых находился в пределах от 19 до 25 лет, а квалификация на уровне I–III спортивных разрядов по лёгкой атлетике. Испытуемые были распределены на группы, члены каждой группы соревновались между собой по следующей методике. В первый день проводились соревнования на силу, быстроту, выносливость и точность мышечной дифференцировки. Измерительными приборами служили: кистевой и становой динамометр, кинематометр, прибор, позволяющий измерять время простой и сложной сенсорных и моторных реакций, электрический динамометр, измеряющий время статических усилий различной мощности, прибор теппинг, измеряющий темп, пульсоксиметр, фиксирующий уровень оксигенации крови. Согласно условиям соревнований, место, занятое испытуемым, определялось абсолютным результатом, измеренным в объективных показателях: килограммах, секундах, градусах и т.д.

При повторном исследовании, проводившемся спустя сутки, члены каждой группы также соревновались между собой на появление силы, быстроты, выносливости и точности мышечных дифференцировок, однако, место, занятое ими в соревновании, теперь зависело исключительно от выраженной в процентах величины приращения повторного результата к результату первоначальному. О последнем условии студенты узнавали лишь перед самым началом испытаний на способность «превосходить себя», иначе всё исследование было бы лишено смысла, поскольку спортсмены, занижали бы собственные результаты в первый день исследования.

Экспериментальные данные испытуемых были обработаны методами математической статистики, и полученные средние показатели приведены в таблице 1.

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы:

1. На мышечную силу, скорость одиночных движений, максимальный темп и точность мышечных дифференцировок волевая стимуляция практически не влияет.
2. Время простой и сложной реакций под воздействием волевых напряжений укорачивается, но при этом значительно возрастает число ошибочных реакций в сложных ситуациях. Волевая концентрация внимания на ожидаемом раздражителе провоцирует стереотипный ответ на сходные по модальности на неожиданные раздражители. Т.е. при экстренных реакциях интенсивность внимания и его избирательность – качества, до известной степени несовместимые друг с другом.
3. Весьма отчётливо проявляется влияние волевых напряжений на статическую выносливость. Он становится тем заметнее, чем меньше мощность статических усилий и продолжительнее их длительность.

Таблица1. Влияние волевой стимуляции на проявление качества силы, быстроты, выносливости и тонкой мышечной дифференцировки

Показатели	Волевое приращение %	Достоверность, p
Выносливость к гипоксемии и гиперкапнии	+ 18 + 1,0	< 0,001
Статическая выносливость к усилиям (1/3 от *F max*)	+ 14+1,3	< 0,001
Статическая выносливость к усилиям (1/2 от *F max*)	+12 ±0,7	< 0,001
Статическая выносливость к усилиям (2/3 от *F max*)	+ 11 + 1,7	< 0,001
Время сложной сенсорной реакции	- 9,7 + 0,6	< 0,001
Время простой сенсорной реакции	-8+1,4	< 0,001
Ошибочные реакции в сложных реакциях	+ 31 ±1,2	< 0,001
Фальстарты в простых реакциях	+ 4,8 ±0,4	>0,05
Кистевая сила	+ 2,6 ± 0,66	>0,05
Становая сила	+2,3 ± 0,78	>0,05
Силовые мышечные дифференцировки, ошибки в кг.	+4,1 ±4,7	>0,05
Пространственные мышечные дифференцировки, ошибки в *град.*	+3,4 ± 3,3	>0,05
Скорость одиночных движений	+ 0,4 ±2,1	>0,05
Максимальный темп	- 2 ± 0,34	>0,05

Полученные эмпирические выводы позволяют отчётливее дифференцировать различия, существующие между эмоциональной и волевой стимуляциями при проявлении физических качеств спортсмена. В то время как чрезмерное эмоциональное возбуждение до некоторой степени ухудшает выполнение сложнокоординированных действий, волевая стимуляция не оказывает заметного положительного либо отрицательного воздействия на точность мышечных дифференцировок.

Однако хорошо известно, что психологически экстремальные ситуации, порождающие страх, вызывающие энтузиазм, а порой и состояние аффекта, могут оказывать положительные воздей-

ствия на проявление максимальной мышечной силы и быстроты. Однако здесь, как и в первом случае, волевая стимуляция оказывается малоэффективной. Несомненное положительное влияние и эмоциональная волевая стимуляция имеют лишь на проявление выносливости.

Анализ результатов исследования позволяет наметить следующие педагогические рекомендации:

1. При подготовке к конкретному соревнованию в легкоатлетических видах спорта (прыжки в длину, прыжки в высоту, метания копья, диска, молота, толкания ядра), ни тренер, ни сам спортсмен не должны в виде инструкции либо самоинструкции прибегать к формулировке «сверхзадача», ибо, усиливая эмоциональную стимуляцию спортсмена на старте, подобная «сверхзадача» в указанных видах спорта может явиться своего рода отрицательным фактором.
2. В видах спорта, связанных с преимущественным проявлением силы, быстроты (спринт), предварительная формулировка «сверхзадачи» психологически более обоснована, ибо эмоциональная стимуляция в данном случае оказывает положительное влияние на проявление силы и быстроты, а чрезмерные волевые напряжения по крайней мере не воздействуют отрицательно на максимальную силу, скорость одиночных движений и темп.
3. При подготовке к соревнованиям на выносливость (стайерские и марафонские дистанции) вполне целесообразно и психологически оправдано ставить перед спортсменом цель побить собственный рекорд, ибо на проявление выносливости оказывают положительное воздействие и эмоциональная и волевая стимуляция. А последняя, в свою очередь, прямо зависит от масштаба поставленной цели.

Литература

1. Корнишин И.И., Корнишина С.Н. Роль спортивных соревнований в психологической подготовке студентов спортсменов / И.И. Корнишин, С.Н. Корнишина // В сборнике: Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. Под общей ред. О.М. Поповой. – 2016. – С. 214–216.
2. Корнишин И.И. Возможности развития двигательных способностей, повышения работоспособности и укрепления здоровья студентов в условиях вуза / И.И. Корнишин, С.Н. Корнишина // В сборнике: Современные проблемы и технологии развития физической культуры и спорта в вузах Минсельхоза России. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции для преподавателей физической культуры. – 2018. – С. 13–18.
3. Головина В.А. Возможности организации занятий физической культурой и спортом в вузе / В.А. Головина, С.И. Сучков, Т.Н. Акулова // В сборнике: Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией Р.А. Юсупова, Б.А. Акишина. – 2018. – С. 274–275.
4. Корнишин И.И. Разработка тренировочных режимов с учётом оперативной работоспособности студента / И.И. Корнишин, Ю.В. Цедилин // В сборнике: Актуальные проблемы профессионального образования в целях устойчивого развития сельского хозяйства. Сборник научных трудов. Москва. 2006. – С. 111–112.
5. Александров А.К. Оценка физических кондиций студентов РХТУ им. Д.И. Менделеева / А.К. Александров, В.С. Шимко, О.В. Носик, И.И. Велиев // Журнал: Успехи в химии и химической технологии. – Т. 32. № 4. – 2018. – С. 175–177.
6. Плаксина Н.В. Особенности организации мероприятий физкультурно-оздоровительного и спортивного характера: правовые основы / Н.В. Плаксина, В.В. Шустов, Е.В. Смирнова, Т.Н. Акулова, О.В. Носик // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Экономика и право. 2021. № 3. – С. 123–129.
7. Корнишин И.И. Совершенствование профессионально-прикладной физической подготовки студентов аграрных вузов современными педагогическими технологиями / И.И. Корнишин, С.Н. Корнишина, С.А. Фроловин // В сборнике: Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма аграрных вузов России. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 38–41.

DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGY FOR MOTIVATION OF VOLITIONAL EFFORTS OF ATHLETES IN THE COMPETITIVE PERIOD: ASSESSMENT OF THE IMPACT ON ACHIEVEMENTS IN DIFFERENT SPORTS

Kornishina S.N., Kornishin I.I., Golovina V.A., Golovina V.V.
Russian University of Chemical Technology name's D.I. Mendeleev,
Russian state Agrarian University – Moscow agricultural Academy name's K.A. Timiryazev

Sports results largely depend on the development of physical qualities, on a properly composed training process, preparation of individual motor abilities of an athlete corresponding to each sport. The education of strong-willed qualities of athletes involved in various sports, in this case, in athletics, plays a significant role in this. In this article, it is considered that the improvements in the results in the competitive activity of a student athlete in cyclic athletics with the formulation of the super task motivation of volitional efforts are obvious. Based on the experiment of a group of university athletics students, it was revealed that in complex coordination types of athletics, emotional and volitional stimulation have a negative impact directly in competitive action. Through the use of variable methods of volitional efforts, emotional stimulation to improve results in competitions, depending on the types of sports in athletics. It is a possible to make a training program including the preparation of an athlete for a psychologically extreme situation, qualitatively the best indicators of physical qualities are recorded. Based on the results of the

study, pedagogical recommendations are presented, including the main formulations and formulation of the task of volitional efforts in the process of performing at competitions to improve sports results.

Keywords: athletics, strong-willed efforts, competitive activity, sports results, sports training.

References

1. Kornishin I.I., Kornishina S.N. The role of sports competition in the psychological training of student athletes / I.I. Kornishin, S.N. Kornishina // In the collection: Actual problems and prospects of development of physical culture and sports in higher educational institutions of the Ministry of Agriculture of Russia. Collection of articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Under the general editorship of O.M Popova. 2016. – p. 214–216.
2. Kornishin I.I. Opportunities for the development of motor abilities, improving performance and strengthening the health of students in the conditions of the university / I.I. Kornishin, S.N. Kornishina // In the collection: Modern problems and technologies of development of physical culture and sports in higher education institutions of the Ministry of Agriculture of Russia. Collection of articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference for teachers of physical culture. – 2018. – p. 13–16.
3. Golovina V.A. The possibilities of organizing physical culture and sports classes in higher education / V.A. Golovina, S.I. Suchkov, T.N. Akulova // In the collection: Physical education and student sports through the eyes of students. Materials of the IV All-Russian Scientific and Practical conference with international participation. Edited by R.A. Yusupov, B.A. Akisnin. – 2018. – p. 274–275.
4. Kornishin I.I. Development of training modes taking into account the operational efficiency of the student / I.I. Kornishin, Yu. Tsedilin // In the collection: Actual problems of vocational education for the sustainable development of agriculture. Collection of scientific papers. Moscow. 2006. – p. 111–112.
5. Aleksandrov A.K. Assessment of physical fitness in students of D. Mendeleev University of Chemical Technology of Russia / A.K. Aleksandrov, V.S. Shimko, O.V. Nosik, Y.Y. Velyev // Journal: Advances in Chemistry and Chemical Technology. – V. 32. – № 4. – 2018. – p. 175–177.
6. Plaksina N.V. Features of sports and recreational activities organization: legal principles / N.V. Plaksina, V.V. Shustov, E.V. Smirnova, T.N. Akulova, O.V. Nosik // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Economics and Law. 2021. № 3. – p. 123–129.
7. Kornishin I.I. Improvement of professional and applied physical training of students of agricultural universities with modern pedagogical technologies / I.I. Kornishin, S.N. Kornishina, S.A. Frolovin // In the collection: Promising directions in the field of physical culture, sports and tourism of agricultural universities in Russia. Materials of the All-Russian scientific and practical conference. – 2018. – p. 38–41.

Интерактивные методы обучения в системе высшей школы

Турчина Жанна Евгеньевна,
к.м.н., доцент, заведующий кафедрой сестринского дела и клинического ухода, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: turchina – 09@mail.ru

Бакшеев Андрей Иванович,
к.и.н., доцент, заведующий кафедрой философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: baksh-ai@yandex.ru

Бакшеева Светлана Лукинична,
д.м.н., доцент, заведующий кафедрой терапевтической стоматологии, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: sbacsheeva@mail.ru

Шарова Ольга Яновна,
к.м.н., доцент кафедры сестринского дела и клинического ухода, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: moja03@yandex.ru

Нор Ольга Владимировна,
к.м.н., доцент кафедры физической и реабилитационной медицины с курсом ПО, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: 245900@mail.ru

Формирование профессиональной подготовленности и творческого потенциала будущих специалистов обеспечивается креативным подходом преподавателей к обучению студентов в системе высшей школы, мотивированностью на инновационную педагогическую деятельность. Современные инновации происходят во всех сферах бытия, в том числе в процессе обучения в высшей школе и представляют собой реальный способ преодоления консервативных элементов социокультурного опыта человечества, обновления или качественных изменений устаревших тенденций, структур, положений и продуктов человеческой социокультурной деятельности. Одной из подобных инноваций являются интерактивные методы обучения.
В статье *дана характеристика* сущности интерактивных методов в учебном процессе высшей школы, а также рассмотрен и проанализирован ряд интерактивных методов и форм *обучения, таких как* лекция-диалог, проблемная лекция, дискуссия, метод проектов, метод беседы, метод анализа ситуаций; метод моделирования, презентация.
Сделан вывод о том, что использование интерактивных методов в системе высшей школы является эффективным не только в процессе профессиональной подготовки, но и в контексте развития творческого потенциала студентов формирования у них механизмов самопознания, самоорганизации и самореализации личности, творческого потенциала будущих специалистов.

Ключевые слова: методы обучения; интерактивность; интерактивные методы, будущие специалисты.

Цель исследования

Цель исследования – рассмотреть и проанализировать ряд интерактивных методов и форм *обучения* в *системе высшей школы*.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели было осуществлено качественное исследование применения *интерактивных методов обучения в системе высшей школы*. В ходе исследования были использованы такие теоретические методы исследования как анализ, синтез, сравнение, обобщение при изучении источников информации по проблеме исследования. Информационная база исследования включала 16 источников информации, содержащих концептуальные положения относительно сущности интерактивных методов в учебном процессе высшей школы, а также исследования, посвященные отдельным интерактивным методам и формам *обучения*.

Результаты исследования

Нетрадиционные формы и методы *обучения* пробуждают у студентов интерес к обучению и познанию, поскольку, как отмечает С.А. Мухина [1], с их помощью можно достаточно эффективно решать целый ряд задач, что не всегда удается во время традиционного обучения, а именно: формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы, воспитывать системное мышление специалистов, которое заключается в целостном понимании не только природы и общества, но и себя, своего места в мире; давать целостное представление о профессиональной деятельности и ее отдельных фрагментах; учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать умения и навыки социального взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений; овладевать методами моделирования.

Во время использования интерактивных методов учебный процесс будущих специалистов строится на принципах творческого взаимодействия и педагогического сотрудничества преподавателя и студентов, где все участники учебного процесса становятся субъектами профессиональной подготовки. Организация интерактивного обучения предусматривает: использование дидактических и ролевых игр; моделирование профессиональных задач; создание, решение и анализ проблемных ситуаций и т.п. В процессе использования интерактивных методов необходимо придерживаться главного принципа интеракции – постоянного взаимодействия студентов между собой, их сотрудни-

чества, общения; преподаватель в такой ситуации только организует и координирует интерактивное взаимодействие (это делается незаметно и непринужденно, поскольку основное внимание обращается на творческую самореализацию будущих специалистов) [2].

Задачей преподавателя является: в условиях педагогического взаимодействия помочь будущему специалисту в становлении его как субъекта учебно-профессиональной деятельности, сформировать у него готовность к творческому саморазвитию и непрерывному профессиональному самосовершенствованию. Перед преподавателями (особенно дисциплин гуманитарного цикла) стоит задача не только обозначить, но и обеспечить конкретные условия для формирования творческого потенциала будущих специалистов.

Исследователи [3] полагают, что оптимальным вариантом лекции в начале изучения дисциплин и гуманитарного цикла, и профессионально ориентированных дисциплин является *лекция-диалог*. Во время ознакомления с новым учебным материалом такая лекция способствует активизации деятельности студентов: общение на равноправных диалогических принципах активизирует мыслительную деятельность будущих специалистов, влияет на повышение эффективности коллективной работы в группах. Также обучение в диалоге формирует социально-психологическую готовность к работе в команде, особенно в ситуациях поиска эффективных способов решения проблем.

Проблемные лекции побуждают студентов к проявлению самостоятельности при анализе условий задачи, применения знаний из смежных дисциплин; во время учебной деятельности будущие специалисты выполняют определенные поисковые действия, развивая тем самым свои исследовательские способности, способность к генерации свежих идей и оригинальности в решении задач, что активизирует умение самостоятельно находить пути решения проблемы.

Спецификой работы над подготовкой проблемной лекции является четкое структурирование содержания учебного курса, рассмотрение темы лекции в виде проблемы, творческий подход к поиску путей ее решения, креативность в усвоении новых знаний. Как свидетельствуют результаты исследования [4], применение проблемных лекций, их преимущества заключаются в: сотворчестве и взаимодействии во время общения преподавателя с аудиторией (на основе равноправного конструктивного диалога); активизации умственной деятельности и творческих возможностей будущих специалистов путем подбора адекватных вопросов; более эффективном использовании учебного времени при освоении профессиональных знаний благодаря упреждающим задачам, выполнение которых предполагается до начала лекции (то есть будущие специалисты уже сориентированы в сущности проблемы, предлагают собственное видение путей и средств ее решения). Значительным преимуществом является и то, что в процессе проблемных лекций будущие специалисты под руководством преподавателя активно и позитивно усваивают новый материал, что способствует развитию мышления, способности к саморегуляции и самоуправлению студентов.

Эффективной формой проведения практических занятий является *дискуссия*, которая толкуется как способ организации совместной деятельности, способствующий выработке общего решения проблемы; метод обучения, повышающий эффективность учебного процесса за счет включения учащихся в коллективный поиск истины [5], и в то же время играющий важную воспитательную функцию [6].

Применения *метода проектов*, который также является одной из методических инноваций в высшей школе, по мнению исследователей, подчеркивает ощущение практического значения специального образования, способствует формированию у студентов умений и навыков применения и совершенствования профессиональных знаний, а также их творческому самовыражению и профессиональной самореализации как представителей выбранной профессии [7].

Во время проведения *тренинга* происходит овладение и усвоение новых знаний, умений, навыков и качеств в пределах зоны ближайшего развития участников в результате совместной деятельности. При этом тренинг выступает как инструментальное действие, что помогает получать новые возможности усвоения набора языково-культурных средств для овладения профессиональной культурой [8].

В процессе тренинга будущие специалисты получают возможность осознать собственную роль в рефлексивной среде, спроектировать самоорганизацию и дальнейшее саморазвитие. Упражнения тренинга, направленные на формирование культуры диалога, помогают участникам избежать ошибок и снизить остроту эмоционального стресса, возникающую при трудностях в общении. Они используются для того, чтобы научить студентов эффективному поведению в различных ситуациях общения и развивать у них соответствующие навыки [9].

Применение *метода беседы* способствует активизации мыслительной деятельности будущих специалистов, поскольку формируясь на основе вопросов-ответов преподавателя и студентов, беседа предусматривает включение студентов в профессиональную деятельность, направляет их активность на применение и воспроизведение полученных профессиональных знаний. При этом, результат беседы напрямую зависит от диалогического мастерства преподавателя, его культуры общения [10].

Как показали результаты исследований, применение *метода анализа ситуаций* способствует повышению познавательного интереса будущих специалистов к учебным дисциплинам, развивает творческие способности студентов. Сущность данного метода заключается в разработке моде-

ли определенной ситуации из будущей профессиональной деятельности, решение которой требует профессиональных знаний и практических навыков [11]. Преподаватель-ведущий при этом не является пассивным созерцателем, а выступает посредником в процессе взаимодействия, генерирует вопросы, фиксирует ответы, поддерживает дискуссию [12].

Во время разыгрывания ролевых ситуаций студенты имеют возможность увидеть своих одногруппников не только в межличностных отношениях, но и в процессе выполнения определенной профессиональной роли, в которой будет реализовываться студент как профессионал. Использование этого метода в процессе профессиональной подготовки дает возможность спрогнозировать, как именно в условиях профессиональной деятельности они будут пытаться найти оптимальное решение ситуации; преподаватель всегда имеет возможность выяснить, какие проблемы возникают у будущих специалистов во время профессионально ориентированного взаимодействия [13].

Презентация также является одной из эффективных интерактивных форм проведения практических занятий. Использование презентации заинтересовывает студентов, является особенно целесообразным при рассмотрении большой, сложной темы. Основательно изучая материал по одному из вопросов темы, студенты таким образом практикуются коллективно работать в профессиональной группе, где нужно не только слушать, но и услышать других, уметь обосновать свое мнение, высказать собственное видение проблемы и пути ее решения, проявлять способность к генерированию идей, прогнозированию возможных результатов. Работа проводится в подгруппах, которые формируются с помощью преподавателя и являются равносильными по составу. При этом студенты четко осознают сущность задачи и то, каким образом и с помощью каких мер можно ее решить, опираясь на доступные источники. Форму презентации участники выбирают самостоятельно [14].

Еще один из эффективных интерактивных методов в процессе формирования творческого потенциала будущих специалистов – метод *портфолио*, который в процессе профессиональной подготовки в рамках реализации компетентностного подхода является эффективным для оценки и самооценки учебных достижений субъектов образовательного пространства, что понимается как составляющая т.н. «аутентичного оценивания» в рамках личностно ориентированного подхода к обучению с целью выяснения уровня сформированности у личности определенных качеств в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности [15].

Портфолио – это своеобразный отчет о том, что студент узнал в процессе изучения определенной дисциплины, как он думает, анализирует, синтезирует; способ аутентичного оценивания в обучении, ориентированный на результат, который учитывает достижения студентов в течение определенного промежутка времени. Благодаря применению метода портфолио можно было отследить прогресс каждого студента по сравнению с его предыдущими достижениями по учебной дисциплине [16].

Заключение

Таким образом, использование интерактивных методов обучения *в системе высшей школы* является эффективным не только в процессе профессиональной подготовки, но и в контексте развития творческого потенциала студентов формирования у них механизмов самопознания, самоорганизации и самореализации личности, творческого потенциала будущих специалистов. Эффективность интерактивных видов работы усиливается системностью их применения, учетом темы, поставленных задач, уровня и количества членов в группе, имеющихся материалов, а также средств и тому подобное.

Литература

1. Мухина С.А., Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 384 с.
2. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе. Учеб.-метод. пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. 52 с.
3. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие/ сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. 97с.
4. Еловская С.В., Черняева Т.Н. Интерактивное обучение в высшем образовании// Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 83–87.
5. Бакшеев А.И., Турчина Ж.Е., Нор О.В. Формирование коммуникативной компетентности как основной составляющей профессии медицинского работника // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Сб. статей Всероссийской научно–практической конференции с международным участием. Сер. «Вузовская педагогика» Гл. ред. С.Ю. Никулина. – 2020. – С. 328–334.
6. Турчина Ж.Е., Бакшеев А.И., Бакшеева С.Л., Андренко О.В., Иванов В.Г. Роль воспитательной работы в профессиональном становлении современного специалиста высшей школы // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 2. – С. 154–158.
7. Мазур И.И. Управление проектами. – М.: Омега-Л, 2005. 655с.
8. Ли Д. Практика группового тренинга. – С.-Пб.: Питер, 2002. 224 с.
9. Jowallah R. Using technology supported learning to develop active learning in higher education: A case study// US-China Education Review. 2008. Vol. 5(12). pp. 42–46.

10. Абрамова И.Г. Интерактивные методы обучения в системе высшего образования. – М.: Гардарика, 2008. 368 с.
11. Prince M. Does Active Learning Work? A Review of the Research// The Journal of Engineering Education. 2004. Vol. 93(3). pp. 223–231.
12. Кругликов В.Н. Интерактивное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы// Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 4(184). С. 66–72.
13. Бакшеев А.И. Необходимость воспитания личностных качеств будущего врача в медицинском вузе // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Сб. ст. Всероссийской научно–практической конференции с международным участием. Сер. «Вузовская педагогика». Гл. ред. С.Ю. Никулина. КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно–Ясенецкого. – Красноярск, 2018. – С. 381–386.
14. Лебедева Н.В. Образовательные технологии в обучении взрослых// Казанский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 55–62.
15. Разработка и внедрение интерактивных технологий в высшей школе: научно-методическое пособие/ под ред. А.Н. Нюдюрмагомедова. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2013. 118 с.
16. Бакшеев А.И., Турчина Ж.Е., Тяжельников Ю.А., Гусаренко В.В., Шепелева Ю.С. Основные инновационные направления преподавания курса «Биоэтика» в медицинском вузе // Инновации и инвестиции. – 2021. – № 10. – С. 14–17.

INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Turchina Zh.E., Baksheev A.I., Baksheeva S.L., Sharova O. Ya., Nor O.V.
Krasnoyarsk State Medical University named after prof. V.F. Voino-Yasenetsky

The formation of professional readiness and creative potential of future specialists is ensured by the creative approach of teachers to teaching students in the higher school system, motivation for innovative pedagogical activity. Modern innovations occur in all spheres of life, including in the process of studying at higher school and represent a real way to overcome conservative elements of the sociocultural experience of mankind, updating or qualitative changes of outdated trends, structures, provisions and products of human socio-cultural activity. Interactive teaching methods are one of such innovations. The article describes the essence of interactive methods in the educational process of higher education, and also considers and analyzes a number of interactive methods and forms of teaching, such as lecture-dialogue, problem lecture, discussion, project method, conversation method, situation analysis method, modeling method, presentation. The conclusion is made that the use of interactive methods in the higher school system is effective not only in the process of professional training, but also in the context of the development of the creative potential of students, the formation of their mechanisms of self-knowledge, self-organization and self-realization of personality, the creative potential of future specialists.

Keywords: teaching methods; interactivity; interactive methods, future specialists.

References

1. Mukhina S.A., Solovieva A.A. Non-traditional pedagogical technologies in teaching. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2004. 384 p.
2. Stupina S.B. Interactive learning technologies in higher education. Teaching method. allowance. – Saratov: Publishing Center «Nauka», 2009. 52 p.
3. Active and interactive educational technologies (forms of conducting classes) in higher education: textbook / comp. T.G. Mukhin. – N. Novgorod: NNGASU, 2013. 97 p.
4. Elovskaya S.V., Chernyaeva T.N. Interactive learning in higher education // Izv. Sarat. university New ser. Ser. Acmeology of education. Psychology of development. 2019. Vol. 8, no. 1 (29). pp. 83–87.
5. Baksheev A.I., Turchina Zh.E., Nor O.V. Formation of communicative competence as the main component of the profession of a medical worker // Modern trends in the development of pedagogical technologies in medical education. Sat. articles of the All-Russian scientific-practical conference with international participation. Ser. «University Pedagogy» Ch. ed. S. Yu. Nikulin. – 2020. – S. 328–334.
6. Turchina Zh.E., Baksheev A.I., Baksheeva S.L., Andrenko O.V., Ivanov V.G. The role of educational work in the professional development of a modern specialist in higher education // Modern Pedagogical Education. – 2022. – No. 2. – P. 154–158.
7. Mazur I.I. Project management. – M.: Omega-L, 2005. 655 s. 8. Lee D. The practice of group training. – S.-Pb.: Peter, 2002. 224 p.
8. Lee D. The practice of group training. – S.-Pb.: Peter, 2002. 224 p.
9. Jowallah R. Using technology supported learning to develop active learning in higher education: A case study// US-China Education Review. 2008. Vol. 5(12). pp. 42–46.
10. Abramova I.G. Interactive teaching methods in higher education. – M.: Gardarika, 2008. 368 p.
11. Prince M. Does Active Learning Work? A Review of the Research// The Journal of Engineering Education. 2004. Vol. 93(3). pp. 223–231.
12. Kruglikov V.N. Interactive learning in higher education: problems and prospects// St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and social sciences. 2013. No. 4(184). pp. 66–72.
13. Baksheev A.I. The need to educate the personal qualities of a future doctor in a medical university // Modern trends in the development of pedagogical technologies in medical education. Sat. Art. All-Russian scientific and practical conference with international participation. Ser. «University Pedagogy». Ch. ed. S. Yu. Nikulin. KrasGMU them. prof. V.F. Voyno-Yasenetsky. – Krasnoyarsk, 2018. – S. 381–386.
14. Lebedeva N.V. Educational technologies in adult education // Kazan Pedagogical Journal. 2013. No. 3. S. 55–62.
15. Development and implementation of interactive technologies in higher education: scientific and methodological manual / ed. A.N. Nyudyurmagomedov. – Makhachkala: DGU Publishing House, 2013. 118 p.
16. Baksheev A.I., Turchina Zh.E., Tyazhelnikov Yu.A., Gusarenko V.V., Shepeleva Yu.S. The main innovative directions of teaching the course «Bioethics» in a medical university // Innovations and investments. – 2021. – No. 10. – P. 14–17.

Роль куратора в становлении личности будущего учителя

Алферова Светлана Ивановна,
кандидат химических наук, доцент, декан естественно-географического факультета, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
E-mail: Alferowasv@yandex.ru

Кочергина Наталья Ивановна,
кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой химии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
E-mail: NIKo4ergina@yandex.ru

Харченко Галина Юрьевна,
кандидат химических наук, доцент, заведующий кафедрой химии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
E-mail: harchenko.g.u@mail.ru

В статье рассмотрены основные направления работы кураторов на естественно-географическом факультете Воронежского государственного педагогического университета. Авторы показали социальную значимость работы кураторов. Представлены результаты работы кураторов студенческих групп в течение ряда последних лет, показана необходимость воспитательной работы, которая приобретает в педвузе особую значимость. Подготовка будущих учителей требует формирования не только профессиональных компетенций, но и формирование высокой гражданственности, духовно-нравственного воспитания, культуры межнационального общения, эстетического воспитания, уважения к историческому прошлому своей Родины. Такие высокие требования к будущему учителю обусловлены тем, что их будущая профессия несет в себе ответственность за формирование всех вышеназванных качеств у учащейся молодежи. Особенно актуально это в сегодняшние дни, когда современная молодежь «втягивается» в политические акции, которые носят противоправный характер.

Ключевые слова: куратор, воспитательная работа, гражданственность, учитель, студенчество, духовно-нравственное воспитание.

Студенчество – это особый период в жизни молодого человека. Он предполагает формирование личности в условиях социокультурного пространства университета путем усвоения в ходе обучения и воспитания общекультурного и социального опыта. За годы учебы происходит выработка собственного мировоззрения, с определением своей самобытности и индивидуальности, определение собственного взгляда на жизнь и пути его реализации. Становятся актуальными вопросы о своем месте в обществе, о карьере и материальном благосостоянии, о будущем семейном положении.

Однако, можно с уверенностью сказать, что современное студенчество, не имея жизненного опыта, не руководствуясь традициями, обычаями и простыми правилами человеческих взаимоотношений, обладает высокой социальной динамичностью, быстрым восприятием нового как положительного, так и отрицательного. И при всей относительной самостоятельности, молодость нуждается в постоянном наставлении, советах, разъяснении типовых ситуаций и ошибок.

В системе педагогического образования студенчество в ещё большей степени нуждается в качественной, планомерной и разносторонней воспитательной работе со стороны тех, кто уже состоялся как педагог, как ученый, как личность. Следует вспомнить слова К.Д. Ушинского, утверждавшего: «Хорошим педагогом может сделаться только тот, кто сам получил правильное педагогическое воспитание» [2]. Проблемам формирования личности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки, исследованию разнообразных аспектов профессионального становления личности учителя посвящено большое количество работ разных авторов [3]. На наш взгляд, следует отметить, что здесь важная роль отводится институту кураторства. Преподаватель – куратор студенческой группы наиболее тесно контактирует с молодыми людьми, выполняя роль наставника, а подчас выполняет функцию и друга. Миссия куратора заключается в том, чтобы сформировать у студентов правильное понимание значимости своей будущей профессии. Профессия учителя несет ответственность не только трансляцию информации, приобретение учащимися знаний, формирование умений и навыков, но и за духовное становление ученика, его моральный, политический и социальный облик, за адекватное, соответствующее идеалам общества, включение в социальную жизнь.

На воспитательную деятельность кураторов возлагается социальная ответственность: помочь студенту утвердиться в правильности выбора профессии учителя, полюбить её, искоренить отрицательные качества и ориентировать их на цен-

ностные приоритеты. Каждый куратор сам оценивает границы своего общения со студентами. Но, безусловно, это общение включает духовно-нравственное и патриотическое воспитание, формирование культуры толерантности в молодежной среде, воспитание гражданственности.

В Воронежском государственном педагогическом университете работа кураторов непосредственно связана с деятельностью управления по воспитательной работе, деканатами и кафедрами факультетов.

На естественно-географическом факультете Воронежского государственного педагогического университета кураторов студенческих групп назначает деканат по рекомендации кафедр из числа наиболее опытных, ответственных и креативных молодых преподавателей. Молодым легче работать с молодыми, так они в равной степени мобильны, динамичны в реализации своих воспитательных программ, открыты для сотрудничества. Однако опыт старшего поколения профессорско-преподавательского состава факультета не сдан в архив, а широко внедряется в работу кураторов через систему дополнительного образования, школу кураторов, кураторские методические объединения.

В планах работы кураторов первых курсов в качестве одной из первоочередных задач рассматривается знакомство с подшефной группой, которое включает анализ мотивации поступления в педагогический вуз, постоянное место жительства и состав семьи, материальное положение, характер интересов и увлечений, наличие достижений в той или иной области. Конечно, первоочередной задачей кураторов, является помощь студентам-первокурсникам в адаптации к новой, непривычной для них студенческой жизни, помощь в учебной деятельности, бытовых вопросах. И эту помощь кураторы оказывают на протяжении всего периода обучения. Можно с уверенностью констатировать, что ознакомительный период в работе куратора порой растягивается не на один год.

Контингент студентов нашего факультета составляют главным образом выпускники сельских школ Воронежской, Липецкой, Белгородской, Курской областей. Так, в 2021 году доля студентов естественно-географического факультета – выпускников сельских школ составила 84%. Практически половина студентов из неполных семей и третья часть студентов получают социальную стипендию, что свидетельствует о соответствующем материальном положении их семей.

Анализируя ежегодно планы работы кураторов, отмечаем наличие таких разделов как:

– организационно-управленческие мероприятия;
– учебная работа, включая самостоятельную работу студентов, направленную на самореализацию физических и духовных потенций развивающейся личности;
– научная работа;
– работа в общежитии, деятельность органов студенческого самоуправления
– работа по профилактике социально негативных явлений в студенческой среде. Формирование к мотивации к здоровому образу жизни;
– спортивно-оздоровительная работа;
– воспитание экологической грамотности;
– формирование эстетических идеалов и чувства прекрасного в окружающем мире. Раскрытие и совершенствование собственных талантов обучающихся;
– знание истории своей малой Родины, обычаев, традиций народов родного края, истории и традиций родного вуза и факультета;
– волонтерское движение на факультете;
– формирование культуры толерантности через совместные мероприятия со студентами Туркменистана;
– связь с родителями.

По каждому из вышеназванных разделов запланированы не только кураторские часы, но и целый ряд мероприятий во внеурочное время.

Большое внимание кураторов уделяется учебной деятельности студентов. Это и помощь в адаптации студентов-первокурсников к обучению в высшем учебном заведении, и организации учебного процесса, и систематический контроль за посещением занятий, успеваемостью своих подшефных. Кураторы постоянно находятся на связи с родителями. На естественно-географическом факультете налажена практика проведения родительских собраний, когда кураторы могут побеседовать с родителями лично, обсудить сложившиеся проблемы и вместе найти выход из сложных ситуаций.

История вуза, история факультета начинается с посещения музея ВГПУ, с открытой лекции в аудитории им. Героя Советского Союза, доктора географических наук, профессора Н.С. Бевза, с посещения аудиторий им. участника Великой Отечественной войны, доктора медицинских наук, профессора А.Ф. Гончаровой. Мы знакомим своих студентов с именами тех преподавателей факультета, чьи имена высечены на мемориальных табличках в аудиториях факультета. А историю России наши первокурсники начинают изучать с ежегодной поездки в город Москву, с посещения трех ратных полей: Бородинского, Прохоровского, Куликовского. Эти поездки стали для студентов ВГПУ неотъемлемым атрибутом начала студенческой жизни, как зачетная книжка или студенческий билет. Экскурсия ли по городу, или первое совместное с куратором посещение камерного театра, алые гвоздики защитникам Воронежа в День освобождения города от немецко-фашистских захватчиков, первые поездки в Сомовский детский дом, Сомовский санаторий для детей и участие в акции «Спасем первоцветы» – все это оставляет неизгладимый след не только в студенческой памяти, но и остается на всю жизнь.

На факультете функционируют два волонтерских студенческих объединения «Добрый ангел» и «Дружина охраны природы». Волонтеры организуют сбор одежды, игрушек, предметов первой необходимости для детей отделения палеотивной

помощи Воронежской ОДКБ № 2. Волонтеры приходят не только к больным детям, к сиротам – малюткам, но и к одиноким ветеранам педагогического труда ВГПУ. Обычная работа по дому, задушевные беседы с пожилыми преподавателями, поздравления с праздниками и приобретение лекарств стали неотъемлемой частью жизни наших волонтеров.

Ежегодно кураторы профиля «Экология» вывозят студентов в Воронежский государственный природный биосферный заповедник им. В.М. Пескова для реконструкции экологической тропы. Проводят экологические операции «Елочка, живи!», «Серая шейка», «Останови огонь», «Первоцветы», «Трава, расти!», «Дать жизнь дубкам». Подобные мероприятия помогают не только сохранить и преумножить лесное богатство Воронежской области, но и способствуют формированию экологической грамотности, воспитывают в наших студентах чувство ответственности и активной гражданской позиции.

Кураторы студенческих групп совместно с деканатом, планируя работу по формированию здорового образа жизни, по искоренению социальных пороков в студенческой среде, проводят анкетирование обучающихся «Мое алкогольное досье…». Результаты каждый раз шокируют нас. Будущие учителя, конечно, не алкоголики, но то, что они попробовали и то, что употребляют, свидетельствует об отсутствии культуры пития, о беспечности по отношению к своему здоровью, здоровью своих будущих детей. И здесь каждый из нас понимает, нельзя рубить с плеча, одними запретами не обойтись: «У молодых должен быть вкус к жизни, жизни осмысленной, духовной, созидательной и нравственной» [1]. На протяжении всего периода обучения студентов кураторы естественно-географического факультета разными средствами, в разной форме доказывают, что алкоголь – это зло, что культура здоровья – это еще не вся культура человечества, но без владения ею трудно, а часто и бессмысленно осваивать пласты других видов культур. Листовки в общежитии, плакаты, лекции наркологов, личные беседы, взаимодействие с представителями ФСИН по Воронежской области, экскурсии в музей Воронежской медицинской академии, использование интернет – ресурсов на лекциях, безусловно, дает положительные результаты. Но главным оружием в борьбе с асоциальными явлениями является то, что факультет и вуз в целом может предложить молодым людям взамен. В общежитии конкурс на лучшее блюдо «Химия начинается с кухни», проведение «Чайного фестиваля» и других мероприятий по здоровому питанию, поэзия преподавателей и самих студентов, совместные праздники факультета «Потому, что мы народ горячий…», конкурс семейной хроники «Моя педагогическая династия», представление студенческих семей факультета.

На факультете обучаются представители разных национальностей. В настоящее время только студентов из Туркменистана около двухсот человек. В связи с этим перед кураторами стоит задача формирования культуры толерантности в молодежной среде, уважительного отношения к другим народам и их культуре, воспитания отзывчивости, взаимопомощи и поддержки. Мы проводим дни национальной культуры «Здравствуй, Туркменистан!», «Здравствуй, Вьетнам!» Национальные танцы, песни, музыкальные ритмы, необычные картины – все это вызывает не только восхищение, но и порождает желание узнать больше информации о той или иной стране. Разве можно понять вьетнамскую картину «Свадьба мышей», не выслушав рассказ вьетнамских студентов о происхождении столь необычного сюжета. Так называемая «свадьба» возможна только тогда, когда во Вьетнаме богатый урожай риса.

Поездки в Москву, в Санкт-Петербург иностранных обучающихся стали мощным катализатором к изучению истории России, к познанию ее глубинки. Вот поэтому и вьетнамские студенты, и студент из Ганы с интересом проходили педагогическую практику в отдаленном муниципальном Калачеевском районе Воронежской области. Студенты из Туркменистана принимали активное участие в реализации проекта «Учительский парк», в ходе которого пришкольные участки сельских школ Богучарского и Бобровского районов Воронежской области были озеленены и благоустроены.

Во внеурочной работе куратора со студентами идет в основном важное межличностное взаимодействие, воспитывается не только интерес к выбранной профессии, но и формируется реальный профессиональный опыт вхождения в профессию учителя. Кураторы своим личным примером, или организуя встречи с выдающимися преподавателями и ветеранами факультета, бывшими выпускниками факультета, которые посвятили свою жизнь учительской профессии, мотивируют студентов на педагогическую деятельность [4].

Современная молодежь проводит много времени в социальных сетях. Это все свидетельствует о том, что для подростков источником информации становится интернет-среда. Однако, наряду с положительными факторами молодежная интернет-среда стала площадкой для развития деструктивных тенденций, которые подчас выплескиваются в политические противоправные действия в форме несанкционированных митингов. В связи с этим современная школа в лице учителя должна быть нацелена на развитие самостоятельности, гибкости, критичности, политической грамотности современного человека. Учитель обязан не только дать знания, но и сформировать важные и значимые для общества компетенции и нравственные правила, которые необходимы молодежи для социальной адаптации в новом информационном мире.

Конечно, стиль работы каждого куратора отличается своей оригинальностью, своими подходами, своим разнообразием досуговой деятель-

ности. Но, несмотря на все различия, кураторов естественно-географического факультета Воронежского государственного педагогического университета объединяет общая цель: с полной отдачей сил трудиться на благо Отечественного образования, обучая и воспитывая будущего учителя так, чтобы в дальнейшем он получил право называться с большой буквы «Учитель».

Литература

1. Мы победим только вместе// Приложение к газете «Моё». Наше общее дело. – 2009. – октябрь. – С. 2.
2. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2 / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1989. – 496 с.
3. Горбунова Н.В. Особенности личностно-профессионального становления будущего учителя/ Н.В. Горбунова – Текст: электронный // Гуманитарные науки. – 2016. – № 4. – С. 142–149. – URL: https: // cyberleninka.ru/article/n/ osobennosti- lichnostno-professionalnogo-stanovleniya-buduschego-uchitelya/viewer (дата обращения: 04.04.2022). – Режим доступа: Научная электронная библиотека Киберленинка.
4. Потому что мы народ горячий: обобщение опыта сотрудничества естественно-географического факультета с образовательными учреждениями Воронежской области: монография/ С.И. Алферова, Ю.Ю. Шамарина, Н.И. Кочергина, О.Н. Тюленева. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2021. –232 с.

THE ROLE OF THE CURATOR IN THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER

Alferova S.I., Kochergina N.I., Kharchenko G.Y.
Voronezh State Pedagogical University

The article discusses the main areas of work of curators at the Faculty of Natural Geography of the Voronezh State Pedagogical University. The authors showed the social significance of the curators' work. The article presents the results of the work of curators of student groups over the past few years, shows the need for educational work, which acquires special significance in the pedagogical university. The training of future teachers requires the formation of not only professional competencies, but also the formation of high citizenship, spiritual and moral education, culture of interethnic communication, aesthetic education, respect for the historical past of their homeland. Such high requirements for a future teacher are due to the fact that their future profession is responsible for the formation of all the above-mentioned qualities in young students. This is especially true today, when modern youth are "drawn" into political actions that are illegal.

Keywords: curator, educational work, citizenship, teacher, students, spiritual and moral education.

References

1. We will win only together// Appendix to the newspaper "Moe". Our common cause. – 2009. – October. – p.2.
2. Ushinsky K.D. Teacher's Seminary project. Pedagogical essays: in 6 vols. Vol.2 / K.D. Ushinsky. – M.: Pedagogika, 1989. – 496 p.
3. Gorbunova N.V. Features of the personal and professional formation of the future teacher / N.V. Gorbunova – Text: electronic // Humanities. – 2016. – No.4. – pp. 142–149. – URL: https: // cyberleninka.ru/article/n / osobennosti- lichnostno-professionalnogo-stanovleniya-buduschego-uchitelya/viewer (accessed 04.04.2022). – Access mode: Cyberleninka Scientific Electronic Library.
4. Because we are a hot people: generalization of the experience of cooperation of the Faculty of Natural Geography with educational institutions of the Voronezh region: monograph / S.I. Alferova, Yu. Yu. Shamarina, N.I. Kochergina, O.N. Tyuleneva. – Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2021. – 232 p.

Проблемные ситуации в курсе начертательной геометрии

Шуранова Елена Николаевна,
к.т.н., доцент, кафедра «Двигатели внутреннего сгорания», Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 000131@pnu.edu.ru

Фокина Галина Васильевна,
старший преподаватель кафедры «Двигатели внутреннего сгорания», Тихоокеанский государственный университет
E-mail:000128@pnu.edu.ru

Политехнический характер начертательной геометрии позволяет использовать самые разнообразные объекты для проявления индивидуальных наклонностей и формирования профессиональных качеств личности. Решение задач практического характера позволяет установить межпредметные связи и требует не только знания материала по начертательной геометрии, но и умение логически мыслить, сравнивать теоретические положения и практическое их применение, что способствует развитию творческих способностей студентов и готовит их к успешному усвоению общеинженерных и профилирующих дисциплин.
В статье рассмотрены методические особенности курса «Начертательная геометрия» и возможность управления познавательной активностью студентов за счет использования активных методов обучения. Предложено применять методы начертательной геометрии в решении позиционных и метрических задач в практической интерпретации.

Ключевые слова: проблемные ситуации, начертательная геометрия, пространственное воображение и мышление.

Одним из необходимых компонентов подготовки будущего инженера является конструкторско-геометрическая подготовка. Существенная роль в ее формировании отводится прежде всего начертательной геометрии.

Задачами начертательной геометрии как учебной дисциплины являются:

– изложение и обоснование способов построения на плоскости таких изображений пространственных форм, которые были бы геометрически эквивалентны изображаемому предмету;
– обучение умению по изображениям представлять форму предметов и их взаимное положение;
– изложение и обоснование графических способов решения различного ряда задач по заданным изображениям пространственных форм.

Другая методическая особенность начертательной геометрии вытекает из необходимости развития у студентов пространственного представления и мышления, которые лежат в основе умственной деятельности. Начертательная геометрия по существу это единственный курс в плане подготовки инженера, где эта цель ставится вполне определенно.

Развитое пространственное представление необходимо современному инженеру, особенно при разработке и внедрении систем автоматического проектирования. Лучшим средством для развития пространственного представления служит решение на комплексном чертеже различных позиционных и метрических задач, в том числе имеющих практическое значение [1]. Важной задачей учебного процесса является формирование и развитие творческого мышления студента, складывающееся из ряда последовательных операций, которые при решении проблемных задач носят продуктивный характер за счет актуализации системы иерархически организованных познавательных процессов. И, наконец, проблема превращения ЭВМ в рабочий инструмент инженера требует навыков формализации задач не только в специальных курсах, а во всех дисциплинах, начиная с первого года обучения.

Те результаты, которые планируются системой образования, и то, что будет достигнуто в процессе обучения, зависит от ряда определенных обстоятельств.

Во-первых, из анализа структуры и содержания довузовского образования следует, что:

– система подготовки в вузе существенно отличается от школьного образования формами, приемами и способами обучения и контроля знаний;
– школьная система образования не позволяет сформировать ценности саморазвития;

– гуманизация школьного образования привела к тому, что оттеснено преподавание черчения, которое играло немаловажную роль в графической подготовке школьников.

Во-вторых, курс начертательной геометрии характеризуется специфическими особенностями, которые оказывают влияние на успешность протекания учебного процесса:

– начертательная геометрия, для вчерашних школьников, принципиально новый предмет основанный на формировании и развитии пространственного воображения и мышления;
– способность восприятия обучающимися информации во многом зависит от их психологических и физиологических возможностей, что ставит перед необходимостью индивидуализации по методам обучения и контроля;
– изучение начертательной геометрии происходит в период адаптации студентов, у которых нет опыта организации самостоятельной работы.

В-третьих, анализ учебных планов обучения в высшем техническом учебном заведении позволяет сделать выводы:

– качество усвоения начертательной геометрии опирается на уровень развития пространственного представления и мышления, что приводит к необходимости индивидуализации учебного процесса;
– независимо от особенностей этой дисциплины в вузе наметилась тенденция к сокращению аудиторной нагрузки и увеличения часов самостоятельной работы в соотношении с часами аудиторной работы;
– разрыв между начертательной геометрией и другими дисциплинами, дающими инженерно-графическую подготовку, не позволяет получить практическую опору, образуется разрыв между полученными знаниями и их применением в других дисциплинах;
– недостаточное внимание уделяется практической значимости графических дисциплин;
– несогласованность в применяемой терминологии дисциплин графического цикла и специальных дисциплин.

Перечисленные особенности, негативно сказывающиеся на качестве графической подготовки студентов, и как следствие, заставляют искать качественно новые пути ее совершенствования. Необходимо преподавать начертательную геометрию учитывая данные особенности, уделяя внимание ее предметному содержанию, способам его рассмотрения в учебном процессе и к особенностям позиции преподавателя и студента первого курса.

Если изложение курса начертательной геометрии вести на формальной основе, то излишнее увлечение алгоритмами может привести к тому, что студент будет решать задачи по шаблону. Алгоритмами надо уметь пользоваться, уметь их находить, создавать, логически обосновывать, но не механически запоминать и применять.

Чтобы активизировать процесс усвоения теоретического материала в курсе начертательной геометрии и способствовать развитию у студентов пространственного представления и мышления, целесообразно вводить проблемные задачи, то есть такие, которые вызывают у студентов проблемные ситуации. Продуктивность мыслительной деятельности зависит от уровня проблемности задачи. Эффективность процесса обучения определяется не только увеличением объема, но и углублением полученных знаний, уровнем и упрочнением сформированных умений и навыков, развитием познавательной потребности в новых знаниях. Это является основой для формирования нового уровня познавательной самостоятельности и творческих способностей обучающихся [2].

К проблемной относится задача, не имеющая стандартного решения, то есть прежде всего поисковая, творческая. В основе проблемного обучения лежит моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы. Выход из проблемной ситуации всегда связан с созданием проблемы, ее формированием и решением.

Проблемная интерпретация учебного материала ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения.

Активные методы обучения создают познавательно-побуждающую мотивацию, которая служит фактором активизации учебного процесса и эффективности обучения. С появлением познавательно-побуждающих мотивов происходит перестройка восприятия памяти, мышления, переориентация интересов, активизация способностей человека, создавая предпосылки успешного выполнения той деятельности, к которой он испытывает интерес. При этом происходит инициирование самостоятельного поиска студентами знаний через проблематизацию учебного материала.

Следовательно, целесообразно применять проблемное обучение, которое способствует:

– актуализации деятельности обучаемого по самостоятельному усвоению новых знаний с целью обеспечения прочности знаний;
– установлению взаимосвязи теоретических и практических положений;
– созданию возможности использования различных видов организаций самостоятельной работы в процессе обучения;
– обеспечению индивидуализации процесса обучения на основе учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся.

На лекциях лектор может перед студентами ставить отдельные проблемные вопросы, но в качестве примеров, поясняющих отдельные положения курса, он вынужден приводить стандартные, типичные. На практических занятиях из-за недостатка времени вынуждены решать в основном стандартные задачи. Поэтому целесообразно для закрепления разделов курса начертательной геометрии вводить проблемные домашние задачи в практической интерпретации. Профессиональ-

ная мотивация способствует формированию познавательного интереса к предмету и повышает эффективность обучения.

Использование ранее условных знаний в новых практических условиях создает проблемную ситуацию.

В случае возникновения затруднений при решении данной задачи, она может быть предложена в виде системы частных проблемных задач.

Проблемная задача ставит обучающихся перед необходимостью усвоения новых знаний, способствует формированию умений и навыков их практической реализации и позволяет оценить качество обучения по данной дисциплине.

При организации проблемного обучения в педагогике делают упор на систему методов И.Я. Лернер, М.Н. Скаткина. Учитывая специфику начертательной геометрии и историю ее возникновения и развития, следует выделить практический метод, который основан на применении полученных знаний к решению практических задач.

Весь необходимый материал на момент выдачи задач изложен на лекциях, на практических занятиях решены все типовые задачи по данным темам, но каждая практическая задача ставит перед необходимостью выполнения операций в определенной последовательности.

1. По указанным проекциям геометрических образов, составляющих исходные данные, необходимо представить в пространстве их форму, взаимное расположение как относительно друг друга, так и относительно плоскостей проекций.
2. Разобраться в физической сущности задачи, а затем, абстрагируясь от физической сущности, выделить ее геометрическую структуру.
3. Составить пространственный план решения задачи, устанавливая последовательность выполнения геометрических операций, при помощи которых может быть получен ответ на поставленную задачу, и выбрать оптимальный ход решения.
4. Записать алгоритм решения задачи и провести анализ, при каких условиях это решение возможно и единственное ли оно.
5. Реализовать на чертеже составленный план решения задачи.

Политехнический характер начертательной геометрии позволяет использовать самые разнообразные объекты для проявления индивидуальных наклонностей и формирования профессиональных качеств личности.

Решение задач практического характера позволяет установить межпредметные связи и требует не только знания материала по начертательной геометрии, но и умение логически мыслить, сравнивать теоретические положения и практическое их применение, что способствует развитию творческих способностей студентов и готовит их к успешному усвоению общеинженерных и профилирующих дисциплин.

Литература

1. Новоселов С. А, Туркина Л.В. Творческие задачи по начертательной геометрии как средство формирования обобщенной ориентировочной основы обучения инженерно-графической деятельности. Образование и наука. 2011. № 2
2. Избранные труды: В 7 т./ М.И. Махмутов. – Казань: Магариф – Ватык, 2016. Т. 1: Проблемное обучение: Основные вопросы теории/ Сост. Д.М. Шакирова. – 423 с.

PROBLEM SITUATIONS IN THE COURSE OF DESCRIPTIVE GEOMETRY

Shuranova E.N., Fokina G.V.
Pacific State University

The polytechnical nature of descriptive geometry makes it possible to use a wide variety of objects for the manifestation of individual inclinations and the formation of professional qualities of a person. Solving problems of a practical nature allows you to establish interdisciplinary connections and requires not only knowledge of the material on descriptive geometry, but also the ability to think logically, compare theoretical positions and their practical application, which contributes to the development of students' creative abilities and prepares them for the successful assimilation of general engineering and major disciplines.
The methodological features of the course «Descriptive Geometry» and the possibility of controlling the cognitive activity of students through the use of active teaching methods are considered. It is proposed to apply the methods of descriptive geometry in solving positional and metric problems in practical interpretation.

Keywords: problem situations, descriptive geometry, spatial imagination and thinking.

References

1. Novoselov S. A., Turkina L.V. Creative tasks in descriptive geometry as a means of forming a generalized indicative basis for teaching engineering and graphic activities. Education and science. 2011. № 2
2. Selected works: In 7 volumes / M.I. Makhmutov. – Kazan: Magarif – Vatyk, 2016. V. 1: Problem-based learning: Basic questions of theory / Comp. D.M. Shakirova. – 423 s.

Особенности преподавания информационной безопасности в курсе дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для бакалавров в современных условиях

Карьёнов Сергей Рудольфович,
доцент кафедры Спортивной медицины, кандидат педагогических наук, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма
sergei.karjenov@yandex.ru

В современном мире использование интернет-ориентированных приложений постоянно растет, увеличивается количество таких приложений, но возникает вопрос как ориентировать и формировать интернет-ориентированные приложения для практического применения, к примеру, в образовательной сфере.
Дистанционное обучение является современным достоянием внедрения информационных технологий в образовательный процесс в учебные заведения, что предоставляет возможность существенно улучшить результаты обучения. Компьютерные технологии, Интернет и средства связи, которые для этого необходимы, позволяют сделать обучение на основе использования компьютерной техники намного более интересным, что существенно повышает конечную результативность. Реализация дистанционного обучения происходит не только по пути применения дистанционной, как отдельной формы обучения, но и использованием технологий дистанционного обучения для повышения эффективности классических форм обучения в вузах.
Исходя из выше изложенного в статье исследуются перспективы и возможности практического применения программы обучающего курса дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для бакалавров в современных условиях путем применения достижений дистанционного обучения и возможностей интернет-образования.

Ключевые слова: обучающий курс; безопасность жизнедеятельности; интернет-ориентированные приложения; интернет-образование; дистанционное образование; преподавание курса; методы обучения; средства обучения.

Введение. Интернет-ориентированные приложения активно используются пользователями для реализации разнообразных задач в разных областях деятельности человека. Но довольно актуальным остается вопрос разработки специализированных обучающих интернет-ориентированных приложений, в которых есть все необходимые функциональные особенности для преподавания учебных дисциплин, таких, к примеру, как «Безопасность жизнедеятельности».

Цель статьи – обоснование особенностей преподавания учебного курса «Безопасность жизнедеятельности» с использованием современных достижений дистанционного обучения и применения информационных прикладных технологий.

Изложение нового материала. Система дистанционного обучения предполагает использование информационных технологий при предоставлении образовательных услуг, возможность общения соискателей высшего образования с преподавателем в режиме «online», удаленный доступ к учебным материалам и рассчитана, в основном, на сознательных соискателей высшего образования, не требующих постоянного контроля со стороны преподавателя [8].

Под дистанционным обучением понимается индивидуализированный процесс приобретение знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности человека, который происходит, в основном, при опосредованном взаимодействии удаленных друг от одного участников учебного процесса в специализированной среде, которая функционирует на базе современных психолого-педагогических и информационно-коммуникационных технологий [5].

Использование дистанционного курса наряду с традиционным преподаванием дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», позволяет активизировать учебно-познавательную деятельность соискателя высшего образования и улучшить качество преподавания дисциплины. Применение тестовых и обучающих программ, создание дидактических материалов в электронном виде, использование мультимедийных материалов во время лекций и практических занятий, а также исследование влияния параметров производственной среды на организм человека при исполнении трудовых обязанностей с помощью компьютерных моделей во время лабораторных занятий

по дисциплине является неотложной потребностью, если мы стремимся обеспечить надлежащее качество учебного процесса, особенно сейчас, в условиях пандемии Covid-19 [3].

Информационно-образовательная среда высшего учебного заведения организованная, к примеру, на базе платформы Moodle, позволяет осуществить размещение на ней электронных учебных курсов, содержащих учебные материалы для самостоятельного изучения и контрольно-оценочных материалов, для оценки эффективности самостоятельной работы соискателей высшего образования с курсом, а также средства синхронной и асинхронного взаимодействия с преподавателем [2].

Функциональные возможности платформы Moodle велики, она находит достаточно широкое применение среди заведений высшего образования и позволяет осуществлять контроль и оценку самостоятельной работы соискателей высшего образования на всех ее этапах, начиная с изучения теоретического материала и заканчивая итоговым тестированием, которое может служить основанием для допуска к дальнейшему зачету или экзамену. Основным компонентом такой среды является электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), с помощью которого соискатели высшего образования должны реализовать все необходимые формы образовательного процесса, получить знания, умения и оценивания этих знаний.

Современный дистанционный формат учебного курса с применением информационных интернет-технологий обеспечивает одновременно и качество образования, и мотивировку соискателей высшего образования для изучения.

Дистанционный курс по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» является интегрированным средством создания учебной среды, объединяющей условные информативно-справочный, учебно-тренировочный и коммуникативный блоки. При создании дистанционного курса с дисциплины, необходимо ориентироваться на актуальность информационных материалов, разнообразие их представления, использование не только текстового формата, но и мультимедийных элементов.

При изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности использование дистанционной формы обучения, имеют место следующие преимущества:

– ознакомление соискателей высшего образования с учебным контентом (конспектом лекций) до начала занятия, что повышает эффективность восприятия нового материала и сокращает время его конспектирования. Это также создает возможности для обсуждения с соискателями высшего образования сложного материала, практического применения нововведений в законодательной и нормативной базе жизненной среде человека и разных сферах человеческой деятельности и т.п.;
– подготовка к лабораторным и практическим работам в любой свободный период времени соискателя высшего образования. Кроме того, электронная версия методических материалов систематически обновляется и содержит новейшие данные, что не присуще классическим методическим материалам;
– учет индивидуальных особенностей соискателей высшего образования во время овладения курсом, ведь традиционно организованный учебный процесс игнорирует эту реальность и требует, чтобы все соискатели высшего образования, обучающиеся на дневной форме обучения в высшем учебном заведении, изучили материал с одинаковой скоростью за отведенное количество часов, что, соответственно, не способствует качеству приобретенных знаний;
– появляется шанс пройти «тренировочный» текущий и итоговый контроль. Созданные с помощью дистанционной технологии тесты позволяют соискателям высшего образования после изучения каждой темы объективно оценивать уровень собственных знаний. После оценки знаний студент приобретает возможность ознакомиться с допущенными ошибками и рекомендациями по улучшению полученного результата;
– создаются возможности для эффективной организации самостоятельной работы соискателя высшего образования и систематического его контроля без активного вмешательства преподавателя и значительных затрат времени;
– повышение взаимосвязи теоретического обучения по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» с будущей профессиональной деятельностью соискателя высшего образования, за счет применения учебных фильмов, что позволяет наглядно ознакомиться с технологическими процессами на предприятии, обстоятельствами несчастного случая на производстве;
– реализация предпринимательского подхода к обучению благодаря тому, что соискатель высшего образования в процессе решения поставленных задач использует не только полученные знания, но и приобретает новые знания и практический опыт.

Как показывает практика, наиболее частыми недостатками в знаниях студентов безопасности жизнедеятельности есть фрагментарность, бессистемность, формализм, неумение анализировать, обобщать, применять изученное на практике или в нестандартных ситуациях. Причина такого положения вещей состоит в том, что полученные сведения для студентов часто остаются суммой фактов, понятий, законов, мало связанных между собой. В их сознании образуется не гибкая, подвижная система знаний, а механическая совокупность преимущественно изолированных блоков информации по отдельным курсам.

В связи с вышеуказанным педагоги должны систематизировать на занятиях и, что особенно актуально, подкреплять практическими задачами широкие, разрозненные, кратковременные знания и познавательные открытия студентов. Чтобы заинтересовать последних, нужно обязательно при-

менять нетрадиционные методы, что-то инновационное.

Поскольку современные студенты очень интенсивно пользуются электронными устройствами (смартфонами, планшетами, ноутбуками и т.д.) и их приложениями, то возникает потребность максимального использования мобильного обучения в образовательном процессе. Поэтому актуальным становится вопрос мобильного обучения (mobile learning, m-learning) – использованиея мобильных и портативных ИТ-устройств, в том числе карманных компьютеров PDA (Personal Digital Assistants), мобильных телефонов, ноутбуков и планшетов в обучающем процессе [4].

Целесообразно отметить следующие положительные процессы, происходящие при организации мобильного обучения:

– активизация учебно-познавательной деятельности студентов, которые до момента использования мобильных технологий не проявляли интерес к обучению;
– процесс обучения становится более индивидуальным (личностно ориентированное обучение), когда у студентов есть возможность выбирать содержание обучения с учетом собственных интересов и склонностей;
– повышение производительности учебной работы за счет гибкости и быстрого доступа к обучающим ресурсам;
– широкие возможности организации самостоятельного обучения (студенты могут учиться в любом месте в удобное для них время);
– возможность реализации смешанного обучения (использование и взаимное дополнение технологий традиционного, электронного, дистанционного и мобильного обучения);
– повышенная интерактивность обучения.

Современные смартфоны и планшеты – это те же персональные компьютеры, которые имеют сенсорный экран, функции подключения к Wi-Fi и высокоскоростной доступ с использованием 3G технологии, для обеспечения доступа в Интернет, фотокамеру, микрофон, операционную систему с возможностью устанавливать разные приложения, поддержку сменных носителей информации (емкость более 4–8 ГБ), мощные мобильные процессоры, большая продолжительность работы без перезарядки.

Не трудно заметить, что этих возможностей вполне достаточно для полноценной мобильной работы в учебном процессе. Кроме этого, интенсивная коммерческая конкурентоспособность в области мобильных устройств заставляет производителей быть очень инновационными, постоянно стремясь представить новые функции, которые могут предоставить им конкурентное преимущество.

Основным программным обеспечением, используемым на смарфонах, планшетах и других мобильных устройств, является мобильное приложение. Несмотря на системные базовые приложения, которые по умолчанию установлены на мобильном устройстве пользователя, есть возможность загружать дополнительные программы с онлайновых магазинов (Google Play, App Store, Google Apps, Windows Phone Store) и другие, бесплатно или за определенную плату. Мобильные приложения позволяют быстро проверить электронную почту, просмотреть мобильный контент, выполнить коммуникацию с другими людьми средствами различных мессенджеров и т.п. [3].

Перспективным, в смысле введения в образовательный процесс, является использование приложений Google Play. Дополнительным аргументом в пользу выбора магазина приложений от Google является то, что подавляющее большинство бюджетных смартфонов и планшетов работает на операционной системе Android которая является содружественной с сервисами Google. Кроме своего разнообразия, которое может удовлетворить любые потребности современного пользователя, приложения Google имеют такие характеристики, как доступность, простота, надежность, низкая стоимость, стабильность, вариативность, качество.

Следует заметить, что учебные приложения для отдельных дисциплин создаются крайне редко, поскольку для этого преподавателю нужно знать соответствующий язык программирования. Тем не менее, есть возможность использовать готовые приложения для организации обучения – информационные (для информирования студентов о важных событиях), коммуникационные (для коммуникации и организации разного вида общение – семинары, конференции и т.д.), мобильные версии компьютерного программного обеспечения (браузер, текстовые, табличные, графические, видео и другие редакторы), календари (для создания общего плана обучения).

Особенностью обучающих мобильных приложений, кроме обучающего контента, является система оповещения (напоминание о необходимости поработать) и возможность офлайн-работы (отдельные компоненты мобильного приложения загружают на телефон и с ними можно работать без подключения к Интернету) [6].

Анализ мобильного контента и апробация приложений, предлагаемых Google Play, позволяет констатировать наличие значительного количества приложений, которые позволяют усовершенствование процесса преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и перевод освоения предмета на качественно новый уровень.

В результате поисковой работы нами подобрано ряд приложений, которые целесообразно использовать при изучении следующих тем:

– «Эргономические проблемы безопасности жизнедеятельности» (Living Safety, Office Safety, Office Ergonomics, Office Ergonomics & Exercises, SBN Ergo+);
– «Антропогенное воздействие на природную среду», myGreenApp, Environmental Study, Environment Study Offline, Environmental Engineering I);

– «Чрезвычайные ситуации природного и техногенного характера» (Disaster Survival Guide & Emergency Situation Prep, Natural Disaster Monitor, Safe Weather, Fire Safety;
– «Оказание лечебной помощи» (First Aid for all Emergency, St John Ambulance First Aid).

Заметим, что процесс внедрения мобильных приложений Google Play для повышения эффективности аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов предусматривает учет ряда подготовительных моментов:

– студентов необходимо ознакомить с основными видами приложений, которые могут использоваться при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», для облегчения работы студентов-первокурсников можно предоставить перечень этих приложений;
– объяснить правила поиска и подбора приложений в соответствии с конкретно поставленными задачами;
– проводить актуализацию у студентов потребности самостоятельно овладевать новыми приложениями, с целью повышения качества их подготовки по курсу безопасность жизнедеятельности;
– выработать систему оценки эффективности самостоятельной работы с приложениями;
– мотивировать студентов к их активному использованию при подготовке к практическим и лабораторным занятиям по безопасности жизнедеятельности;
– вовлекать студентов в процесс создания банка этих приложений [7].

Вся сложность преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» заключается в том, что педагогические средства должны быть ориентированы не столько на передачу знаний, сколько на формирование отношения личности к проблеме, а также формирование личностных качеств студента. В то же время малое количество аудиторных занятий по дисциплине приводит к тому, что в крайне сжатые сроки рассматриваются вопросы, на освоение которых необходимо гораздо больше учебного времени. Все это актуализирует проблему поиска новых путей для мотивации студентов по самостоятельному овладению знаниями в области безопасной жизнедеятельности. Учитывая, что нынешняя молодежь использует мобильные устройства в процессе почти любой деятельности, а также огромную популярность и многофункциональность приложений Google Play, их применение позволит организовать учебный процесс так, чтобы студенты активно и с увлечением овладевали вопросами безопасности жизнедеятельности.

Последующие исследования будут направлены на подготовку широкого банка приложений по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», оценке их эффективности в процессе приобретения знаний, разработки системы оценки самостоятельной работы студентов с такими приложениями.

Выводы. Таким образом, в результате выше изложенного, мы пришли к выводам, что современную образовательную инновационную деятельность необходимо направлять на способствование повышения конкурентоспособности учащихся современных ВУЗов, достижение более эффективного развития сегодняшнего общества. Таким образом модернизацию системы высшего образования необходимо связывать, в первую очередь, с введением в функциональные процессы образовательной среды инновационных технологий.

Следовательно, мы приходим к объективному выводу в том, что использование элементов дистанционного обучения и образовательных интерент-технологий при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», способствует повышению заинтересованности соискателя высшего образования в учебном процессе, активизации его познавательной деятельности, развитии творческих способностей.

Благодаря систематической работе с дистанционным курсом дисциплины и наличию обратной связи со стороны преподавателя, соискатель высшего образования может эффективно корректировать процесс изучение дисциплины.

Литература

1. Киселев А.А. Дистанционное обучение студентов: проблемы и перспективы его развития после пандемии коронавируса // Развитие образования. – 2020. – № . 2. – С. 97–100.
2. Козлов С.В., Быков А.А. Использование образовательной платформы Moodle как средства мониторинга учебных достижений // Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2021. – С. 69–72.
3. Косова Е.А., Исследование доступности электронных образовательных ресурсов на университетской платформе Moodle // Информатика и образование. – 2021. – № . 9. – С. 5–22.
4. Петрова С.С. Особенности организации учебных практик студентов в дистанционном формате с использованием возможностей платформы Moodle // Электронная информационно-образовательная среда: современные проблемы и перспективы развития. – 2021. – С. 111–117.
5. Петрова Т.Н., Пьянзина Н.Н. К вопросу об отношении студентов вуза к дистанционному обучению //Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2020. – № . 3 (108). – С. 206–212.
6. Терегулов Д.Ф., Особенности управления командной работой студентов в условиях дистанционного обучения с использованием платформы Moodle // Информатика и образование. – 2021. – № . 3. – С. 4–10.
7. Шеремет Е.А. Платформа Moodle: виртуальная образовательная среда // Химия в школе. – 2021. – № . 7. – С. 23–25.

8. Щадная М.А. Дистанционное обучение в современной реальности // Наука, техника и образование. – 2020. – № . 5 (69). – С. 74–76.

FEATURES OF TEACHING INFORMATION SECURITY IN THE COURSE OF THE DISCIPLINE “LIFE SAFETY” FOR BACHELORS IN MODERN CONDITIONS

Karyonov S.R.
Russian State University of Physical Culture, Sports, Youth and Tourism

In the modern world, the use of Internet-oriented applications is constantly growing, the number of such applications is increasing, but the question arises how to orient and form Internet-oriented applications for practical use, for example, in the educational sphere.
Distance learning is a modern asset of the introduction of information technologies in the educational process in educational institutions, which provides an opportunity to significantly improve learning outcomes. Computer technologies, the Internet and means of communication, which are necessary for this, make learning based on the use of computer technology much more interesting, which significantly increases the final effectiveness. The implementation of distance learning takes place not only through the use of distance learning as a separate form of education, but also through the use of distance learning technologies to increase the effectiveness of classical forms of education in universities.
Based on the above, the article explores the prospects and possibilities of practical application of the program of the training course of the discipline “Life Safety” for bachelors in modern conditions by applying the achievements of distance learning and the possibilities of Internet education.

Keywords: training course; life safety; Internet-oriented applications; Internet education; distance education; course teaching; teaching methods; learning tools.

References

1. Kiselev A.A. Distance learning of students: problems and prospects of its development after the coronavirus pandemic // Development of education. – 2020. – No. 2. – pp. 97–100.
2. Kozlov S.V., Bykov A.A. Using the Moodle educational platform as a means of monitoring educational achievements // Actual problems of humanities and social sciences. – 2021. – pp. 69–72.
3. Kosova E.A., Research on the availability of electronic educational resources on the university platform Moodle // Informatics and education. – 2021. – No. 9. – pp. 5–22.
4. Petrova S.S. Features of the organization of students’ educational practices in a remote format using the capabilities of the Moodle platform // Electronic information and educational environment: modern problems and prospects of development. – 2021. – pp. 111–117.
5. Petrova T.N., Pyanzina N.N. On the question of the attitude of university students to distance learning //Bulletin of the I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University. – 2020. – № . 3 (108). – Pp. 206–212.
6. Teregulov D.F., Features of managing the teamwork of students in the conditions of distance learning using the Moodle platform // Informatics and education. – 2021. – No. 3. – pp. 4–10.
7. Sheremet E.A. Moodle platform: virtual educational environment // Chemistry at school. – 2021. – No. 7. – pp. 23–25.
8. Shchadnaya M.A. Distance learning in modern reality // Science, technology and education. – 2020. – № . 5 (69). – Pp. 74–76.

Личностно-ориентированный подход при организации самостоятельной работы в период получения высшего профессионального образования

Пашутина Елена Николаевна,
кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры фармакологии и фармацевтических дисциплин,
Государственный гуманитарно-технологический университет
E-mail: pashutina07@mail.ru

Кухтина Яна Валерьевна,
старший преподаватель, кафедра иностранных языков,
МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: kukhtina@mirea.ru

Современный рынок труда характеризуется возникающими противоречиями между спросом и наличием опытных профессионалов. Актуальность исследования обусловливается проблемой повышения качества обучения. Поэтому целью нашего исследования является рассмотрение организации личностно-ориентированной самостоятельной работы студентов в форме рефлексивного контроля, а также выявление и раскрытие проблем в отношении к самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работе. Использование в работе математико-статистических методов исследования показало обоснованную эффективность реализации личностно-ориентированного подхода при организации самостоятельной работы студентов. Результаты опроса студентов показали, что на первом курсе 55% неблагоприятных типов психологического благополучия, на 4-м только 18%. Выявлено, что во время обучения в вузе, у студентов происходят изменения в психологических характеристиках личности, студентам первых курсов свойственна экстравертированность, к четвертому курсу преобладает амбивертированный тип личности. В ходе исследования приходим к выводу, что в деятельности преподавателя по организации самостоятельной работы студентов должны активно внедрятся внеаудиторные формы научно-исследовательской работы в форме рефлексивного контроля.

Ключевые слова: самостоятельная работа, типы темперамента, высшее образование, математическая статистика, студенты, квалифицированный специалист.

В XXI веке у современных работодателей в остром дефиците специалисты, отвечающие запросу современного рынка труда: инициативные, легко адаптирующиеся к новым условиям. Считается, что в настоящее время ежегодно обновляется около 5% теоретических и 20% профессиональных знаний. Быстро меняющиеся современные технологии требуют определенных комплексных умений, что в значительной степени повышает значение компетентных специалистов [13]. Квалифицированный специалист обязан быть интеллектуально самоорганизованным, регулярно повышать квалификацию, стремиться к творческому росту, быть коммуникативным, узнавать новое и творчески относиться к выполнению задач. В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» говорится о том, что необходимо обучать оптимальному поиску нужной информации, умению ее систематизировать и делать выводы [11]. Обеспечить выполнение этих задач возможно при активном вовлечении студентов в самостоятельную работу и повышенной ответственности профессорско-преподавательского состава вузов за развитие навыков самостоятельной работы, творческой активности и инициативы [17].

За время обучения в высшем учебном заведении происходит трансформация интеллектуальных и моральных особенностей человека. Период с 18 до 23 лет характеризуется наибольшими изменениями, определяемыми высокими показателями роста интеллектуальных функций.

Студент как человек и как личность может характеризоваться в психологическом, социальном, биологическом аспектах. От психологических свойств зависит течение физиологических процессов, возникновение психических состояний, проявление познавательной активности. Изучение этих свойств дает объяснение в формировании мировоззрения, идеалов, убеждений и возможностей студентов. Над этими вопросам работали такие учёные, как А.Ф. Лазурский, Э. Фромм, Т. Лири, О. Ранк, А. Миллер В.И. Зацепин и др. [14]. Развитие личности студента во время обучения в вузе на разных курсах имеет свою специфику и появляется возможность спрогнозировать его деятельность при самостоятельной работе. На основании этого можно выстраивать аудиторную и внеаудиторную работу с учётом его индивидуальности и принадлежности к определённому психологическому типу.

Значение самостоятельной деятельности студентов трудно переоценить, поскольку с ее помощью удается сформировать такие умения как

способность оперативно принимать нестандартные решения во взаимосвязи с теорией и практикой [2, 4, 16]. Самостоятельная работа по своей природе подразумевает не только активную, но и продуктивную учебную деятельность, в результате которой происходит не просто восприятие знаний в готовом виде, а помогает студенту качественно овладевать специальными навыками [1, 8, 15]. Умение работать самостоятельно является показателем, что у студента развивается мышление, которое позволит ему учится не только изучая теорию, но и анализируя с её помощью многие факты. К получению знаний студент должен приложить свои умственные и практические усилия. В подготовке будущих специалистов самостоятельная работа выполняет ряд функций:

– развивающую – способствует тренировке когнитивных способностей студентов;
– информационно-учебную – способствует повышению профессиональной эрудиции и умению работать с большим объемом информации;
– ориентирующую и стимулирующую – добавляет процессу обучения профессиональное ускорение;
– воспитательную – формирует и развивает профессиональные качества специалиста;
– исследовательскую – способствует развитию творческого мышление будущего фармацевта.

Несмотря на то что самостоятельная работа является очень важным и сложным компонентом образовательного процесса [15, 16], она доминирует в аудиторной и внеаудиторной работе. Результат зависит от творческой активности, а точнее заинтересованности обучаемого в достижении цели [17, 18]. Одна из образовательных задач не только дать знания, но и сформировать потребность в них.

Цель работы – осмысление личностно-ориентированного подхода в организации самостоятельной работы студентов, а также выявление и раскрытие проблем в отношении студентов к самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работе.

Исследование является попыткой понять особенности организации самостоятельной работы в университете с учетом темпераментов студентов и года обучения. Теоретическое и эмпирическое исследования были проведены для осмысления личностно-ориентированного подхода при обучении. В исследовании теоретических и практических аспектов проявления темперамента, в процессе обучения в ВУЗе, приняли участие студенты 1, 2 и 4-го курсов (70 человек) ГГТУ и МИРЭА в октябре – ноябре 2021 года.

Студентам была предложена анонимная анкета, которая касалась таких вопросов, как: понимание самостоятельной работы в вузе; необходимых затрат времени на самостоятельную подготовку к дисциплинам; контроля усвоенного учебного материала с помощью самостоятельной работы и тому подобное. Интересно было сопоставить ответы студентов 1 и 2 курсов с ответами студентов 4 курса.

Анализ по выявлению типов темперамента проходил по методике Айзенка в модификации Т.В. Матолиной на экстраверсию и нейротизм, EPI (Eysenck Personality Inventory). Все полученные результаты были обработаны с помощью пакета компьютерных программ STATISTICA (10.0) [7, 12].

Самостоятельная работа в вузе рассматривается как одновременное действие самостоятельной деятельности и обучения, также она предусматривает интеграцию индивидуальной и коллективной работы, и этим является основой в формировании самообразования. Эту работу студент может выполнять по заданию, по методическому руководству, под прямым или без прямого участия и контроля научно-педагогического работника. Различают следующие виды самостоятельной работы студентов (СРС), как аудиторную и внеаудиторную. СРС повышает ответственность, помогает эффективнее развивать творческое мышление, формировать сознание. Эффективность СРС зависит от таких необходимых условий: высокая мотивация к познанию; самодисциплина и воля студента; умения работать с литературными источниками, документами, компьютерными технологиями и другими средствами; умения распределить время.

Самым сложным вопросом в организации самостоятельной работы является формирование положительной мотивации к обучению. Мотивы формируются в деятельности, которую организует преподаватель, отношение же студентов к этой деятельности формируется в ней самой. К учебному материалу должно быть положительное отношение, то есть предмет усвоения должен быть интересным для овладения.

Первокурсники, при тестировании на вопрос: «С чем новым встретились вы на первом курсе?» – ответили: «С другой формой организации обучения, отличающейся от школьной» – 57,5%; «С значительно большим объемом внеаудиторной самостоятельной работы» – 47,3%; «Социально-психологическими трудностями студенческого коллектива» – 21,4%. Надо признать, что эти возникающие проблемы влияют на процесс умения работать самостоятельно, при планировании занятий со студентами первых курсов необходимо разрабатывать приемы снимающие ощущения внутреннего дискомфорта.

Э.Ф. Зеер [5, с. 21] профессиональную социализацию студента называет: “Приспособлением личности к социально-производственным условиям труда”, проходит она в период обучения в вузе и подразделяется на два основных этапа: адаптационный (первый год обучения в вузе) и идентификационный (2–5-й курсы).

При изучении адаптационной готовности к самостоятельной работе студентов первого курса нами, на основе классификации У. Шааршмидта, А. Фишера, были выделены в табл. 1 группы студентов с определенными типами поведения по отношению к обучению [10]. Среди студентов первого курса большее количество неблагоприят-

ных типов психологического благополучия (55%), а это более половины, но при сравнении с четверным курсом, ситуация меняется в противоположную сторону. В неблагоприятный тип нами были объединены «тип риска» и «тип выгорания»: снижение уровня успешности, отсутствует удовлетворенность от обучения, тревожность, беспокойство. На 4-м 18% неблагоприятных типов психологического благополучия, а 47% студентов обладают сформированной внутренней мотивацией и проявляют активный психотип поведения. Первостепенная задача первокурсника превратиться из вчерашнего школьника в студента. Эта трансформация позволит правильно распределять свое рабочее время при познавательной деятельности. При обучении, уже ко второму курсу, изменяются взгляды и убеждения – от романтических взглядов о будущей специальности к серьезному пониманию своей будущей профессии.

Таблица 1. Типы поведения и переживания студентов 1 курса при обучении в ВУЗе

Тип поведения	Характеристика отношения к обучению	Количество студентов,%	
		1 курс	4 курс
Активный тип	Активный, способный к конструктивному преодолению неудач	12	47
Экономно- бережливый тип	Средний уровень мотивации, профессиональных притязаний, общая жизненная удовлетворенность	33	35
Тип риска	Низкая устойчивость к фрустрации и стрессу. Наличие негативных эмоций как следствия психической перегрузки и периодическая возникающая неудовлетворенность эффектами своей деятельности	40	14
Тип выгорания	Низкая стрессоустойчивость, постоянное беспокойство по освоению новой формы обучения, отсутствие умения решать возникающие вопросы	15	4

Повышение качества обучения возможно при активном участии студентов в образовательном процессе ведь многие не умеют самостоятельно работать, поэтому должна быть положительная учебная мотивация и позитивное отношение к обучению. У многих студентов, к сожалению, требования к своей учебно-профессиональной деятельности значительно занижены. Известно, что успешные студенты, уверенные в собственных возможностях, получают более высокий академический результат [6]. Обучающимся, имеющим низкую стрессоустойчивость необходимо искать способы по уменьшению эмоциональной напряженности, чтобы приспособиться к требованиям образовательных стандартов.

Современное личностно-ориентированное обучение подразумевает направление на развитие личности обучаемого и регулярное стимулирование саморазвития. Главная задача преподавателя – не подчинять, не деформировать, а учить личность самосовершенствованию, умению самому распоряжаться своим временем, делать свой сознательный выбор. Эффективность саморазвития личности зависит от самопознания, от понимания того, какова личность и какой стремится стать. Установлено, что при организации СРС возникают следующие проблемы: пассивность студентов, несформированность умений и навыков самостоятельно работать, низкий уровень мотивации или ее отсутствие в процессе обучения, проблемы в выборе методов контроля за выполнением самостоятельных задач.

Задача преподавателя вуза помочь студенту сориентироваться в новых, незнакомых условиях самостоятельной деятельности и обучения путем учета индивидуально-психологических особенностей личности, а конкретнее темперамента, характеризующего динамическую и эмоционально-волевую стороны поведения и деятельности. Он выступает одновременно и педагогом, и ученым, и руководит связью между организмом, познавательными процессами и личностью [3].

При планировании самостоятельной работы учет личных особенностей студентов помогает повысить продуктивность работы при организации межличностного взаимодействия. В нашем исследовании мы отмечали, что при психотипе экстравертированность ярко выражены коммуникативные способности, общительность. В проведенной диагностики студентов по темпераменту показатели среднего значения по экстраверсии в группе 1, 2 курсов составляют 17,86±0,7, на 4 курсе значение немного меньше 13,8±1,05. Студентам начальных курсов свойственна экстравертированность, альтруизм, подчиняемость, дружелюбие (табл. 2). Показатель нейротизма (невротизм) выявляет эмоциональную устойчивость или неустойчивость личности, в нашем наблюдении наблюдается, что для двух групп он находится на среднем уровне. Для студентов 1 и 2 курсов он составляет 14,4±0,78, на 4 курсе 10,8±0,84, также показатель нейротизма выше на начальных курсах.

Типологические особенности темперамента студентов не предопределяют их академический результат, но создают предпосылки будущего. Состав групп студентов разнороден по уровню подготовки, профессиональной мотивации и адаптации. В процессе обучения необходимо устранять эти различия, а выбранный тип самостоятельной работы должен быть унифицированным и вариабельным. Необходимы соответствующие приемы и способы организации учебной работы.

Таблица 2. Типы темпераментов студентов по методике Г. Айзенка

Тип темперамента	Группы	Среднее	M-tm÷M+tm	Cv,%	tst
Экстраверсия	1 и 2 курс	17,86	16,43÷19,29	23,3	
	4 курс	13,8	11,67÷15,93	45,0	3,21*
Нейротизм	1 и 2 курс	14,4	12,81÷15,99	32,19	
	4 курс	10,8	9,09÷12,51	46,18	3,13*

* – вероятность разницы между группами p≤0,05.

Документом, регулирующим обязательные требования к образованию, являются федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [9]. По ФГОС ВО 3++ цель образования направлена на развитие у студентов стремления к самообразовательной деятельности.

При организации самостоятельной работы учет личностного типа при межличностном взаимодействии студентов приобретает весомое значение. Наблюдается влияние личностных особенностей студентов на результаты самостоятельной работы. Многие преподаватели предпочитают нейтральные отношения, но в их основе нет диалога, а значит нет сотрудничества и общения. У студентов парой недостаточно развиты коммуникативные способности, что находит отражение при работе в группе, так как экстраверт будет выступать лидером и не давать возможности проведению диалога с интровертом, наблюдается отсутствие соучастия, заинтересованности друг другом и взаимодоверия в общении. При планировании групповых форм работы необходим монотипный подход в сведении одного типа личностей, в таких группах обучающиеся погружены в комфортную психологическую среду.

Например, подготовка на практическое занятие небольшого по размеру устного или мультимедийного информационного сообщения, или реферата, которые имеют характер новизны; составление к занятию обобщающих таблиц, схем, иллюстраций. Эффективным видом самостоятельной работы являются составление студентами ситуационных задач с эталонами ответов к ним, что способствует закреплению материала путем его конкретизации и дифференциации, формирует умение активного поиска и самостоятельного решение проблем.

Ранее при проведении СРС использовались следующие виды контроля: контроль процесса, контроль за результатом. Общеизвестно, что контроль выполняет две основные функции, а именно: корректирующую и стимулирующую. К сожалению, эти виды контроля не дают возможности улучшить результат самостоятельной работы. Применение рефлексивного вида контроля позволяет проводить обмен мыслями и взглядами между студентом и преподавателем в равноправном диалоге, это происходит как «замаскированный» контроль студента. В процессе такого контроля студент рассказывает о процессе своей деятельности как о готовом результате исследования, как о главном своём достижении. Это дает возможность преподавателю оценить эту конкретную операцию, этот конкретный ход, который привел к поиску рационального способа решения самостоятельной задачи. Если студент затрудняется четко отвечать на поставленные вопросы, преподаватель может смоделировать аналогичную ситуацию и попросить студента найти из нее выход, оптимизировать решение задачи.

Отличие СРС в том, что студенты могут работать на добровольных условиях, выбирая приемлемый только им вид внеаудиторной работы согласно своим интересам. Отсутствие строгого оценивания делает внеаудиторные занятия более выигрышными по сравнению с учебными занятиями, однако не менее ответственными, ведь обнародование результатов такой работы, как правило, через выступления перед аудиторией (конференции, заседания кружка, викторина, олимпиада и тому подобное). Преподаватель выступает не как лидер, а как помощник в организации такого вида работы.

В проведенной диагностике (см .табл. 2) к четвертому курсу наблюдается изменение темперамента, что находит отражение в свойстве рефлексивности студентов, возрастающее к выпускному курсу, чем создает благоприятный процесс в профессиональном становлении будущего специалиста. При статистической обработке данных по критерию Стьюдента (t_{st}) были получены достоверные отличия по курсам в проявлении темперамента как по фактору экстравертированности, так и по фактору нейротизма (p≤0,05). Статистика свидетельствует, что студенты на 1 и 2 курсе имеют более импульсивный характер, память образная и кратковременная, так критерий Стьюдента (t_{st}) равен 3,21, что статистически достоверно. Студенты 4 курса отличаются амбивертированным типом, они в зависимости от ситуации очень изменчивы и противоречивы, в одном типе уживается два противоположных типа личности, что подтверждается высокой изменчивостью коэффициента вариации (45%).

Таким образом, систематически проводимая форма рефлексивного контроля ориентирует внимание студента в начале работы на то, что именно он делает и почему, это и представляет основной интерес для преподавателя. Такое внимание к собственному пути решения проблемы может выступать в роли ведущего мотивов, способного вывести студента на новые уровни самостоятельной работы. Например, продолжить образование в магистратуре, аспирантуре. Это и будет высшей формой контроля в учебно-познавательной

деятельности. Творческая, в том числе научно-исследовательская работа, может быть организована только при наличии серьезной и устойчивой мотивации.

В условиях реализации личностно-ориентированного подхода в организации СРС происходят определенные изменения в позиции профессорско-преподавательского состава с изменением основных функций: он выступает организатором познавательной деятельности студентов, их консультантом и помощником. Осуществляя систематический контроль различных видов СРС, преподаватель, привлекает их внимание к различным видам такой работы, в частности, ее приоритетным направления — задач исследовательского, творческого характера, формирующих критический тип мышление.

Преподавателю в учебном процессе следует активнее использовать внеаудиторные формы научно-исследовательской работы со студентами, а именно: предметный научный кружок; проблемные группы, объединяя студентов различных курсов. Научные студенческие кружки учат студентов работать коллективно, приобретая знания, которые позволяют реализовывать свои знания на научных конференциях, формируя ораторские способности, навыки самооценки.

Весомое место среди методов научного исследования в организации групповой СРС занимает метод группового учебно-исследовательского задания – как отдельная содержательная часть с элементами поиска. Такой вид заданий позволяет учитывать типологические особенности личности студентов и реализует принцип личностно ориентированного обучения.

Выводы исследования. Установлено, что профессиональное становление проходит в течении первого года обучения, а к более старшим курсам самоидентификация возрастает и влияет на профессионально-личностное развитие будущего специалиста. На первом курсе 55%, на 4-м 18% неблагоприятных типов психологического благополучия. На четвертом курсе 47% студентов обладают сформированной внутренней мотивацией и проявляют активный психотип поведения.

За время обучения в вузе не только взгляды, но и тип поведения претерпевает изменения, наблюдается укрепление воли, дисциплины и организованности. Статистически установлено ($p \leq 0,05$), что студентам первых курсов свойственная экстравертированность, они имеют более импульсивный характер, память образная и кратковременная, к четвертому курсу преобладает амбивертированный тип личности, коэффициент вариации (Cv) составляет 45%. При планировании СРС следует учитывать год обучения: для первых курсов она направлена на углубленное изучение отдельных дисциплин, на старших курсах – приобретает более научно-исследовательский и творческий характер.

Мы считаем, что в деятельности преподавателя по организации самостоятельной работы студентов должны активно внедряться внеаудиторные формы научно-исследовательской работы в виде рефлексивного контроля: разработка системы заданий по предмету с учетом различных уровней сложности и возможностей, и уровня подготовленности студентов; необходимости осуществления контроля любой сложности задачи; создание положительного эмоционального фона занятия; ориентированность на будущую профессию; направленность заданий на проверку ранее усвоенных знаний и умений, которые позволяют использовать эти знания; оптимальное сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной форм работы с учетом специфических различий каждой группы студентов.

Литература

1. Артамонова Г.В. Роль мотивации в процессе самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка / Г.В. Артамонов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2015. – № 3 (12). – С. 7–9.
2. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. – Москва: Высш. шк., 1974. – 384 с.
3. Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий от темперамента к характеру и типологии личности / А.В. Барташев. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 334 с.
4. Валеева Н.Ш. Психология и культура умственного труда / Н.Ш. Валеев, Н.П. Гончарук: Учеб. пособие. – Москва, 2004. – 240 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. / Э.Ф. Зеер. – Москва; Екатеринбург: Академический проект; Деловая книга, 2003. – 336 с.
6. Иванюшина В.А. Структура академической мотивации: ожидание и субъективные ценности освоения университетского курса / В.А. Иванюшин, Д.А. Александров, И.Л. Мусабиров // Вопросы образования. – 2016, № 4. – С. 229–250.
7. Лакин Г.Ф. Биометрия; изд. 4-е, перераб. и доп. / Г.Ф. Лакин. – Москва: Высшая школа, 1990. – 352 с.
8. Пашутина Е.Н. Информационные технологии в повышении качества языкового образования студентов технических вузов / Е.Н. Пашутина, Я.В. Кухтина //Педагогическое образование в России. – 2020. – № 2. – С. 166–172.
9. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Материалы. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24 (дата обращения 17.01.2020)
10. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
11. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный

закон № 273-ФЗ: [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – Москва: Российская газета, 2012, 29 дек. – № 5976.
12. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 350 с.
13. Щепин О.П. Методические основы и механизмы обеспечения качества медицинской помощи /О.П. Щепин, В.В. Стародубов, А.Л. Линденбратен и др. – Москва, 2008. – 176 с.
14. Dzherelievskaya M.A. A substantial psychometric analysis of the scales of the Minnesota Multiphasic Personality Inventory: F.B. Berezin's version, the MMIL/ A.M. Dzherelievskaya, A.V. Vizgina, S.R. Pantileev, L.L. Yashina // Psychology in Russia: State of the Art, 2014, № 1, p. 105–121.
15. Hamraeva Sh. Sh. Organization of independent work of students in the study of a foreign language / Sh. Sh. Hamraeva // Theoretical & Applied Science, 2020, № 4 (84). P. 863–865.
16. Jalolov Sh.A. Formation of effective independent work of students in the educational process / A. Sh. Jalolov, Sh.R. Nematjonov // Theoretical & applied science, 2019, № 11 (79). P. 523–526.
17. Pogrebnaya I.A. Formation of readiness and motivation of students for independent work in higher technical educational institution / I.A. Pogrebnaya, S.V. Mikhailova, L.A. Ibragimova // Amazonia Investiga, 2019, V. 8, № 21. P. 483–490.
18. Sanobar T. The potential for independent work in teaching foreign languages to students of higher educational institutions / T. Sanobar // Bridge to science: research works. International Conference Proceedings, 2019. P. 126–128.

PERSON-ORIENTED APPROACH IN ORGANIZING INDEPENDENT WORK DURING THE PERIOD OF OBTAINING HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

Pashutina E.N., Kukhtina Y.V.
State Humanitarian University of Technology, MIREA – Russian Technological University

A modern employer needs experienced employees who will contribute to the further growth and promotion of the company in the market. The relevance of the research is determined by the problem of improving the quality of education. Therefore, the purpose of our study is to consider the organization of independent work of students in the form of reflexive control, as well as the identification and disclosure of problems in relation to classroom and extracurricular work. The article uses mathematical statistics to substantiate the effectiveness of the implementation of a personality-oriented approach in the educational process when organizing independent work of students. The results of the survey of students showed that 55% of unfavorable types of psychological well-being in the first year, only 18% in the 4th. It was revealed that during their studies at the university, students undergo changes in the psychological characteristics of personality, first-year students are characterized by extroversion, by the fourth year an ambivert personality type prevails. The activity of the teacher in the organization of independent work of students should use extracurricular forms of research work in the form of reflexive control.

Keywords: independent work, types of temperament, higher education, mathematical statistics, students, qualified specialist.

References

1. Artamonova G.V. The role of motivation in the process of independent work of students in the study of a foreign language / G.V. Artamonov // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. – 2015. – No. 3 (12). – S. 7–9.
2. Arkhangelsky S.I. Lectures on the theory of education in higher education / S.I. Arkhangelsk. – Moscow: Higher. school, 1974. – 384 p.
3. Batarshev A.V. Psychology of individual differences from temperament to character and personality typology / A.V. Bartashev. – M.: VLADOS, 2001. – 334 p.
4. Valeeva N. Sh. Psychology and culture of mental work / N. Sh. Valeev, N.P. Goncharuk: Proc. allowance. – Moscow, 2004. – 240 p.
5. Zeer E.F. Psychology of professions: a textbook for university students. 2nd ed., Rev., add. / E.F. Zeer. – Moscow; Yekaterinburg: Academic project; Business book, 2003. – 336 p.
6. Ivanyushina V.A. The structure of academic motivation: expectation and subjective values of mastering a university course / V.A. Ivanyushin, D.A. Alexandrov, I.L. Musabirov // Questions of education. – 2016, No. 4. – S. 229–250.
7. Lakin G.F. Biometrics; ed. 4th, revised. and additional / G.F. Lakin. – Moscow: Higher School, 1990. – 352 p.
8. Pashutina E.N. Information technologies in improving the quality of language education for students of technical universities / E.N. Pashutina, Ya.V. Kukhtina //Pedagogical education in Russia. – 2020. – No. 2. – P. 166–172.
9. Portal of federal state educational standards of higher education. Materials. [Electronic resource]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24 (accessed 01/17/2020)
10. Psychology of health: a textbook for universities / ed. G.S. Nikiforova. – St. Petersburg: Peter, 2006. – 607 p.
11. Russian Federation. The laws. On education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ: [adopted by the State Duma on December 21, 2012: approved by the Federation Council on December 26, 2012]. – Moscow: Rossiyskaya Gazeta, 2012, December 29 – No. 5976.
12. Sidorenko, E.V. Methods of mathematical processing in psychology [Text] / E.V. Sidorenko. – St. Petersburg: Speech, 2007. – 350 p.
13. Shchepin O.P. Methodological bases and mechanisms for ensuring the quality of medical care /O.P. Shchepin, V.V. Starodubov, A.L. Lindenbraten et al. – Moscow, 2008. – 176 p.
14. Dzherelievskaya M.A. A substantial psychometric analysis of the scales of the Minnesota Multiphasic Personality Inventory: F.B. Berezin's version, the MMIL/A.M. Dzherelievskaya, A.V. Vizgina, S.R. Pantileev, L.L. Yashina // Psychology in Russia: State of the Art, 2014, No. 1, p. 105–121.
15. Hamraeva Sh. Sh. Organization of independent work of students in the study of a foreign language / Sh. Sh. Hamraeva // Theoretical & Applied Science, 2020, No. 4 (84). P. 863–865.
16. Jalolov Sh.A. Formation of effective independent work of students in the educational process / A. Sh. Jalolov, Sh.R. Nematjonov // Theoretical & applied science, 2019, No. 11 (79). P. 523–526.
17. Pogrebnaya I.A. Formation of readiness and motivation of students for independent work in higher technical educational institution / I.A. Pogrebnaya, S.V. Mikhailova, L.A. Ibragimova // Amazonia Investiga, 2019, V. 8, No. 21. P. 483–490.
18. Sanobar T. The potential for independent work in teaching foreign languages to students of higher educational institutions / T. Sanobar // Bridge to science: research works. International Conference Proceedings, 2019. P. 126–128.

Воздействие технологий искусственного интеллекта на формирование «гуманистической» модели образования

Салынская Татьяна Владимировна,
канд. фил. наук, доцент кафедры иностранных языков,
Государственный университет управления
E-mail: salynskayatatiana@mail.ru

Толкунова Мария Сергеевна,
старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Государственный университет управления
E-mail: termar2@mail.ru

В данной статье рассматриваются современные тенденции в образовании с применением Искусственного Интеллекта (ИИ). Подчеркивается, что организация процесса обучения с появлением ИИ претерпела существенные изменения. Появление различных форм ИИ изменяет «традиционные» формы обучения, при этом одной из важных задач является понимание, насколько ИИ повышает качество обучения и каких результатов позволяет достичь. Авторы считают, что фокус образовательного процесса смещается с передачи знаний от преподавателя студенту на воспитание ряда качеств, которые востребованы в бизнесе. Слияние бизнеса и обучения, таким образом, становится важным фактором для практической ориентации образования. В статье дается обзор наиболее современных трендов с анализом их влияния на качество обучения. Исследование направлено на выявление роли ИИ в системе обучения.

Ключевые слова: Искусственный Интеллект, обучение, результат, знания, образование.

Введение

Образование в течение последних столетий прошло ряд преобразований, часть из которых достаточно кардинально изменяло формы обучения как результат изменения поставленных перед образованием задач. Первым значимым этапом было создание так называемой «Прусской» системы в 1830-х как ответ на вызовы нарождающейся индустрии. Основными характеристиками этой системы была четкая структуризация, бесплатность начального образования, профессиональные учителя (и признание преподавания профессией), контроль качества образования и секуляризация (при включении религии как одной из изучаемых тем) [1]. Следующим важным шагом было формирование кооперации между академическими образовательными учреждениями и бизнес-структурами. 22 июня 1944 года в США был принят так называемый G.I. Bill, (Servicemen's Readjustment Act), закон о льготах для ветеранов. Хотя основная задача «билля» была направлена на экономическую помощь ветеранам и участникам войн, в качестве механизма такой помощи были проработаны меры для трудоустройства обучаемых. Как следствие этого, возникли плотные связи между бизнес-структурами и учебными заведениями, и обучение стало фокусироваться на практической направленности [2].

Параллельный процесс шел в России, где еще в 1870-х был создан «русский метод» обучения на базе ИМТУ (Императорское Московское Техническое Училище, сейчас МГТУ), получивший в 1873 году на Всемирной выставке в Вене Большую Золотую медаль. Слияние бизнеса и обучения, таким образом, было важным фактором для практической ориентации образования. При этом понятно, что разделение бизнеса на индустрии не могло не отразиться на образовании, ориентированном зачастую не только на конкретную индустрию, но и на конкретную бизнес-корпорацию. Компании-гиганты активно сотрудничают с университетами разных стран, создают бесплатные курсы и ресурсы для студентов, чтобы подготовить себе будущих работников[3].

Появление искусственного интеллекта (ИИ) с одной стороны, породило целый ряд новых индустрий, которые требуют новых работников. Так, по данным Бюро статистики труда США, прогнозируется, что профессии, связанные с компьютерами и информационными технологиями, к 2024 г. составит в общей сложности 4,4 млн рабочих мест [4]. С другой, сам ИИ стал средством обучения, инструментом для повышения качества образова-

ния. Таким образом, необходимо понимать, что ИИ влияет на образование двояким образом, как «генератор» новых направлений в бизнесе и как инструмент повышения качества образования, создающий новые формы обучения. Такая ситуация достаточно уникальна и стала возможной лишь с появлением ИИ.

Требования к образованию на этапе использования ИИ в процессе обучения: формирование новой модели

Важнейшей особенностью влияния ИИ на образование стал феномен «постоянного обучения». Постоянное появление новых индустрий и направлений бизнеса, ускоренное развитие этих направлений за счет ИИ приводит к тому, что, если ранее, закончив формальное обучение (например, получив высшее образование), работник получал высокий статус и гарантированный доход на многие годы, сегодня возникает необходимость постоянного переобучения для поддержки уровня квалификации. В том числе самообучения параллельно с работой. Это выдвигает требования к образовательному процессу, в ходе которого студент должен научиться самостоятельно приобретать знания [5].

Более того, фокус образовательного процесса смещается с передачи знаний от преподавателя студенту на воспитание ряда качеств, которые востребованы в бизнесе. Так, по словам Даррета Донована (Darret Donovan), ведущего консультанта KPMG, умение слушать, анализировать, рассуждать и делать правильные выводы из предоставленных данных, разбираться в вопросах взаимодействия с другими людьми (особенно, как потенциальными клиентами), востребовано крупными корпорациями. Именно на эти качества обращают внимание работодатели при найме сотрудников.

Возникает требование новой модели образование (условно называемой «гуманистической», которая фокусируется на понимании высокотехнологичного окружающего мира студентами и одновременно позволяет активно действовать в этом мира за счет уникальных для человека интеллектуальных способностей, а именно, творческих способностей и ментальной гибкости. Важно понимание того, что фокус новой модели обучения на творческих способностях человека является ответом на вызов со стороны ИИ, берущего на себя рутинные задачи в современном обществе.

При этом отмечается тренд сдвига от конвергентного (convergent) к дивергентному (divergent) мышлению. Если конвергентное мышление, это способность при множественном выборе на основании имеющихся данных определить наиболее подходящий ответ, то дивергентное мышление – способность генерировать множественные идеи в условиях неопределенно поставленной задачи. Дивергентное мышление отличается игровыми характеристиками, склонностью к повышенному риску, и стремлением обнаружить или создать что-то новое.

В силу такого смещения как следствие происходит сдвиг от точных наук (физики, математики и т.д.) к гуманитарным, «творческим» наукам, включающим музыку, художественное искусство и т.д. Это объясняется тем, что ИИ может в настоящее время в целом ряде задач более эффективно, чем человек, справиться с обработкой данных, в том числе «больших» данных. Креативные же, творческие способности ИИ присущи пока только человеку, и ценность этого начинает осознаваться [5].

Однако, чтобы развивать в обучаемом «творческие» характеристики, способность к критическому мышлению, умение генерировать идеи, необходимо вовлечение обучаемого в понимание процесса обучения, его активное участие в этом процессе с точки зрения осмысления, видения дальнейшего пути и перспектив. Эта способность получила название метакогнитивной, или, по определению Флавелла (Flavell) «…способность мыслить о своих мыслях…».

В более развернутом определении, метакогнитивные способности, это осознанный, спланированный и ориентированный на достижение определенных целей мыслительный процесс с использованием верхнеуровневых мыслительных способностей применительно к собственным рассуждениям и опыту[6].

Таким образом, одним из важнейших задач и одновременно признаков новой модели является фокусировка на так называемых метакогнитивных способностях обучаемого.

Необходимо отметить, что теоретические построения опережают в данной области практику. Так, исследование 2011 года в ряде кампусов США, которое провели Ричард Арум (Richard Arum) и Джосип Рокс (Josip Roks) показало, что «по меньшей мере 45 процентов обучающихся продемонстрировали крайне малое или практически несущественное» умение в области критического мышления, комплексного рассуждения и письменных коммуникаций во время первых двух лет обучения в колледже». После четырех лет обучения те же студенты были обследованы повторно, и 36 процентов из них не показали никакого улучшения [7]. Таким образом, возникает несколько парадоксальная модель обучения и весьма неординарная задача: использование ИИ в обучении для воспитания качеств, которые самому ИИ не присущи: творчество, креативность, генерирование новых идей, неортодоксальное мышление.

Основные направления инновационного практического применения ИИ в обучении. Персональные траектории обучения

Очевидно, что задача воспитания метакогнитивных и творческих способностей приводит к необходимости персонализации обучения. Поскольку ценность творческих людей заключается в уникальности и неординарности создаваемого продукта (идей, подходов, и т.д.), обучение не может быть стандар-

тизовано. Наоборот, обучение должно быть максимально настроено на уникальные характеристики личности обучаемого. Это направление получило название «персональных траекторий обучения». Соответственно, одним из центральных направлений при использовании ИИ в процессе обучения стало создание персонализированного контента, то есть подборки тем, направлений и планов, специально настроенных на того или иного обучаемого. Появился ряд инструментов – таких, как, например, REDEEM, Reusable Educational Design Environment and Engineering Methodology – программный продукт, позволяющий создавать специализированный контент для обучающихся). Подобный инструментарий нацелен на создание «адаптивной среды», или некоего пространства обучения, которое может быть настроено на того или иного обучаемого. В частности, для различных студентов могут быть выбраны различные планы обучения, материал, последовательность подачи материала, вариативность частоты и сложности экзаменов и т.д. Как показали проведенные статистические исследования, использование подобного инструмента (исследования проводились для продукта REDEEM) повышают статистически значимо (с 54 до 65% в исследовании) качество ответов на экзаменах. Также отмечен важный факт, что студенты обращались к инструментарию в случаях затруднений, и, что особенно значимо, когда стандартные службы и сервисы учебного заведения не могли оказать поддержки. Что еще более значимо, это факт, что существенная часть студентов обращались к инструментам уже после сдачи экзаменов для осмысления собственных результатов. Это позволяет сделать вывод, что использование подобного ИИ выполняет также задачу воспитания метакогнитивного мышления, поскольку осмысление собственных результатов и есть проявление такого мышления [8].

Вторым важным направлением использования ИИ в процессе обучения является создание «виртуального собеседника» ('peer') для студента. Подобные виртуальные собеседники обозначаются термином «PALsы» (pedagogical agent as learning companion, педагогический агент как товарищ по обучению). Его основной задачей является выстраивание социальных отношений с обучаемым и оказание поддержки (справочная информация, мотивирование, подбор контента и т.д.) за счет возможностей встроенного ИИ). Про создание PALs особенно наглядно проявляется рекуррентный характер использования ИИ: для создания виртуального собеседника, его характеристик (мужской или женский образ, черты характера, внешность, образ общения и т.д.) используется также искусственный интеллект, собирающий и обрабатывающий статистические данные предпочтений студентов и просчитывающий статистику влияния характеристик на качество успеваемости. Исследования показывают позитивное влияние PALs на качество и мотивацию обучения [9].

Системы, поддерживающие режим работы с виртуальным собеседником (собеседниками) получили название «Intelligent Tutoring Systems», ITS. При этом отмечается, что применение подобных систем требует хорошей организации и управления со стороны преподавательского состава для полноценного раскрытия всех возможностей для обучения [10].

Важным трендом в обучении становится так называемая «дополненная реальность» (augmented reality), или «виртуальная реальность» (virtual reality, VR). Виртуальная реальность является по сути разновидностью искусственного интеллекта, поскольку управление этой «реальностью» осуществляется с помощью ИИ.

Это направление, создание некоей виртуальной среды в целях повышения качества обучения, применяется в образовании в различных форматах, а именно:

- Трансформация абстрактных положений в конкретную практику
- Возможность обучающемуся активно участвовать в изучаемых процессах, а не просто наблюдать
- Моделирование ситуаций, которые сложно или невозможно создать в целях обучения в реальном мире
- Исследование возможностей управления реальным миром
- Исследование потенциальных возможностей, «виртуальный эксперимент» [11].

Надо отметить, что также во всех случаях, где обучение сопряжено с рисками (например, для здоровья обучаемого), виртуальная или дополненная реальность позволяет решать задачи обучения без всяких рисков. Это повышает ценность виртуальной реальности для всех индустрий, связанных с повышенной опасностью работников (работа с высоким напряжением, высотные работы, работы с химикатами, ядовитыми веществами, и т.д.).

Соответственно перечисленным выше направлениям, существуют следующие тренды применения виртуальной реальности в обучении, а именно:

- Обучение через наблюдение: создается некое виртуальное пространство, в котором может «перемещаться» обучаемый, и в процессе путешествия по этому пространству, проходит обучение через наблюдение.
- Операционное обучение: обучаемый изучает работу с объектами через тактильные и визуальные ощущения, так работает большинство тренажеров, например, для управления самолетом или автомобилем
- Социальное обучение: многопользовательские виртуальные платформы позволяют объединять группы людей для выполнения разнообразных задач, в том числе, обучения, независимо от географического положения. Участники могут находиться в разных странах, и при этом проходить полноценный курс обучения, общаться, воспринимать визуально эмоции и т.д.

- Научные исследования и разработки. Многие университеты мира создают виртуальные лаборатории для объединения команд, работающих по той или иной тематике. Виртуальная лаборатория позволяет, помимо научных исследований, реализовать образовательные процессы через участие в совместных разработках, например, при необходимости сотрудничества команд из разных научных специализаций (биологи, физики, математики и т.д.). В таком случае лаборатория помогает взаимному обучению, передаче недостающих знаний от одной команды другой и наоборот [12].

Организация процесса обучения с появлением ИИ также претерпела существенные изменения. Целый ряд направлений открылся для того, чтобы автоматизировать рутинные работы, получать существенно значимые результаты из данных о множественных событиях, происходящих в процессе обучения, проводить мониторинг ситуации по широкому спектру параметров, в том числе контролировать в постоянном режиме уровень успеваемости, посещаемости и т.д., оперативно получать обратную связь от студентов и преподавательского состава, осуществлять краткосрочное и долгосрочное планирование учебного процесса, оптимизировать расписание и занятость помещений, обеспечивать безопасность на территории кампуса и в учебных зданиях и многое другое. Широкое распространение получают системы поддержки принятия решений (СППР) или DSS ('decision support systems') – системы, позволяющие анализировать множественные данные, получаемые в ходе учебного процесса и помогающие принимать управленческие решения в оперативном режиме. Систематика подобных систем еще недостаточно устоялась, поэтому можно встретить термины, такие как «Artificial Intelligence Systems», «Expert Systems», «Business Intelligence Systems», «AI based systems» и другие варианты. Мы будем придерживаться российского термина СППР, подразумевая наличие ИИ в той или иной форме в основе подобных систем.

Из широкого разнообразия СППР в образовательном процессе в основном применяются следующие типы систем:

- Системы для организации групповой работы (collaboration)
- Системы организации совместных коммуникаций (communication)
- Системы поддержки групповой активности (group support systems)
- Системы управления знаниями (knowledge management)

Далее будут рассмотрены характеристики некоторых из этих систем.

Ниже приведены некоторые функции и характеристики групповой работы, за счет которых применение систем групповой работы повышает качество процесса:

- Группа выполняет задачу (иногда принимает решение, иногда нет).
- Члены группы могут находиться в разных местах.
- Члены группы могут работать в разное время.
- Члены группы могут работать в одной и той же организации или в разных организациях.
- Группа может быть постоянной или временной.
- Группа может находиться на одном управленческом уровне или охватывать несколько уровней.
- Это может привести к синергии (ведущей к выигрышу в процессе и задаче) или к конфликту.
- Это может привести к росту производительности и/или потерям.
- Возможно, задачу придется выполнить очень быстро.
- Встреча всех членов группы в одном месте может быть невозможна или слишком дорога, особенно когда группу вызывают в экстренных случаях.
- Некоторые из необходимых данных, информации или знаний могут находиться во многих источниках, некоторые из которых могут быть внешними по отношению к организации.
- Может потребоваться опыт не членов команды.
- Группы выполняют множество задач; однако группы менеджеров и аналитиков часто концентрируются на принятии решений.
- Решения, принимаемые группой, легче реализовать, если они поддерживаются всеми (или, по крайней мере, большинством) ее членов [13].

Важной особенностью систем для групповой работы с участием ИИ является осуществление различных вариантов поддержки работы группы искусственным интеллектом. Это может быть статистика участия в дискуссии, определение личностных характеристик участников и рекомендации по объединению в команды, анализ поступающих данных и выведение результатов для общего обсуждения, и т.д. Например, при совместной работе студентов над заданием может фиксироваться участие в обсуждении, активность студентов во время дискуссии, анализ текстов, выдача рекомендаций и подборка нужных данных из открытых или специализированных источников для более эффективной работы команды. Таким образом, системы групповой работы позволяют существенно повысить скорость и качество решения задач за счет поддержки ИИ.

Рамки данной статьи не позволяют сделать полный обзор существующих вариантов ИИ, которые применяются для поддержки образовательного процесса, однако нельзя обойтись без классификации верхнего уровня.

В настоящее время основными областями применения ИИ являются:

- Экспертные системы (Expert Systems)
- Игровые системы (Game playing)
- Компьютерное зрение (Computer vision)
- Автоматическое программирование (Automatic programming)
- Распознавание речи (Speech recognition)

- Автономные роботы (Autonomous robots)
- Виртуальные собеседники (Intelligent Agents)
- Работа с естественным языком (Natural Language Processing)
- Нейронные сети (Neural networks)
- Машинное обучение (Machine learning)
- Системы с нечеткой логикой (Fuzzy logic)

С учетом того, что эти области могут перекрываться и одновременно «работать» несколько систем, на практике существует огромное количество разнообразных вариантов реализаций ИИ для конкретных задач.

Например, система может распознавать речь преподавателя и студента (Speech recognition), понимать суть обсуждаемых тем и вопросов (Natural Language Processing), в соответствии с заложенными алгоритмами обращаться за поиском данных в различных источниках (Fuzzy logic), проводить анализ полученных данных по вырабатываемым в процессе самообучения моделям (Neural networks, Machine learning) и выдавать необходимые результаты анализа для поддержки работы (Expert Systems). Понятно, что при решении конкретных задач в области образования необходимо выстраивать системы на базе ИИ соответственно требуемому функционалу системы при решении задач с учетом возможностей, предоставляемых ИИ в каждой из перечисленных областей [14].

Заключение

Повышение качества обучения при использовании систем с элементами искусственного интеллекта является уже четким трендом, однако при реализации подобных систем на практике, возникает целый ряд методологических вопросов. В первую очередь это вопросы правильного построения систем и их использования с опорой на функциональные возможности различных вариантов ИИ. Тщательный выбор нужного направления, постановки задачи, которая будет решаться при помощи ИИ, выбор конкретных реализаций из большого разнообразия возможных вариантов становится нетривиальной задачей, особенно с учетом высокой стоимости систем с элементами ИИ. Более того, сам выбор области применения ИИ является достаточно непростой задачей, поскольку необходима сравнительная оценка возможных вариантов с точки зрения их эффективности при решении той или иной задачи. Здесь в игру вступают уже финансовые факторы, необходимость рассмотрения конкретных примеров успешной реализации подобных задач из уже существующей практики (best of breed solutions, или «лучшие в своем классе решения»), определить дорожные карты развития решения, его архитектуру и т.д. Однако, первой и ключевой задачей является правильное определение наиболее перспективных трендов, зарекомендовавших себя уже на основе успешного мирового опыта.

Литература

1. Ю. Сойсал, Д. Стрэнг, Строительство первых систем массового образования в Европе девятнадцатого века, Образование, 1989.
2. Сюзанна Меттлер, «Создание Билля о правах военнослужащих 1944 года: объединение идеалов социального и гражданского гражданства». Журнал истории политики, (2005), стр. 345–374.
3. https://www.edweek.org/teaching-learning/5-things-big-business-wants-students-to-learn-for-the-future-of-work/2020/02
4. Бюро статистики труда США, Справочник по профессиональным перспективам, http://www.bls.gov/ooh/computer-and-information-technology/home.htm.
5. Высшее образование в эпоху искусственного интеллекта ДЖОЗЕФ Э. АУН, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, p.18.
6. Flavell, JH (1979), Метапознание и когнитивный мониторинг. Американский психолог, 34, стр. 906–911.
7. Ричард Арум и Иосипа Рокса, Академически дрейфующие: ограниченное обучение в кампусах колледжей, Чикаго: University of Chicago Press, 2011.
8. Оценка авторской среды со смешанными инициативами: реален ли REDEEM? Шаарон Эйнсворт и Пирс ФЛЕМИНГ, Школа психологии и научно-исследовательский институт обучения, Ноттингемский университет, искусственный интеллект в образовании, С.-К. Лои и др. (Редакторы) IOS Press, 2005, стр. 9–16.
9. Янхи Ким, Педагогические агенты как помощники в обучении: построение социальных отношений с учащимися, Департамент учебных технологий, Университет штата Юта, 2007 г.
10. Кто сказал, что трое – это толпа? Используя когнитивного наставника для поддержки обучения сверстников, Erin Walker et al. в области искусственного интеллекта в образовании, Р. Лукин и др. (ред.), IOS Press, 2007, стр. 399.
11. Дэцзянь Лю Крис Деде Жунхуай Хуан, Джон Ричардс, Интеллектуальные вычисления и интеллект, виртуальная, дополненная и смешанная реальности в образовании, Springer, 2017, с. 23.
12. Дэцзянь Лю Крис Деде Жунхуай Хуан, Джон Ричардс, Интеллектуальные вычисления и интеллект, виртуальная, дополненная и смешанная реальности в образовании, Springer, 2017, стр. 111–113.
13. Эфраим Турбан и др., Системы поддержки принятия решений и бизнес-аналитики, Prentice Hall, 9-е издание, 2011 г., стр. 423.
14. Эфраим Турбан и др., Системы поддержки принятия решений и бизнес-аналитики, Prentice Hall, 9-е издание, 2011 г., стр. 538.

THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES ON THE FORMATION OF A "HUMANISTIC" MODEL OF EDUCATION

Salynskaya T.V., Tolkunova M.S.
State University of Management

This article discusses current trends in education using Artificial Intelligence (AI). It is emphasized that the organization of the learning process with the use of AI has undergone significant changes. The emergence of various forms of AI is changing the "traditional" forms of learning, while one of the important tasks is to understand how AI improves the quality of learning and what results it can achieve. The authors believe that the focus of the educational process is shifting from the teacher to the student to the development of a number of qualities that are in demand in business. The confluence of business and learning thus becomes an important factor for the practical orientation of education. The article provides an overview of the most recent trends with an analysis of their impact on the quality of education. The study aims to identify the role of AI in the education system.

Keyword: Artificial Intelligence, training, result, knowledge, education.

References

1. Y. Soysal, D. Strang, Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-century Europe, Education, 1989.
2. Suzanne Mettler, "The creation of the GI Bill of Rights of 1944: Melding social and participatory citizenship ideals." Journal of Policy History, (2005), pp. 345–374.
3. https://www.edweek.org/teaching-learning/5-things-big-business-wants-students-to-learn-for-the-future-of-work/2020/02
4. U.S. Bureau of Labor Statistics, Occupational Outlook Handbook, http://www.bls.gov/ooh/computer-and-information-technology/home.htm
5. Higher Education in the Age of Artificial Intelligence JOSEPH E. AOUN, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, p.18.
6. Flavell, J. H. (1979), Metacognition and cognitive monitoring. American Psychologist, 34, pp. 906–911.
7. Richard Arum and Josipa Roksa, Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses, Chicago: University of Chicago Press, 2011.
8. Evaluating a Mixed-Initiative Authoring Environment: Is REDEEM for Real? Shaaron AINSWORTH and Piers FLEMING, School of Psychology and Learning Sciences Research Institute, University of Nottingham in Artificial Intelligence in Education, C.-K. Looi et al. (Eds.) IOS Press, 2005, pp. 9–16.
9. Yanghee Kim, Pedagogical Agents as Learning Companions: Building Social Relations with Learners, Department of Instructional Technology, Utah State University, 2007.
10. Who says three is a crowd? Using a cognitive tutor to support peer tutoring, Erin Walker et al. in Artificial Intelligence in Education, R. Luckin et al. (Eds.), IOS Press, 2007, p.399.
11. Dejian Liu Chris Dede Ronghuai Huang, John Richards, Smart Computing and Intelligence, Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education, Springer, 2017, p. 23.
12. Dejian Liu Chris Dede Ronghuai Huang, John Richards, Smart Computing and Intelligence, Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education, Springer, 2017, pp. 111–113.
13. Efraim Turban et al, Decision Support and Business Intelligence Systems, Prentice Hall, 9th edition, 2011, p.423.
14. Efraim Turban et al, Decision Support and Business Intelligence Systems, Prentice Hall, 9th edition, 2011, p.538.

Совершенствование инженерного образования в условиях трансформации образовательных стандартов

Ельцова Валентина Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Вычислительная техника и компьютерная графика», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: eva-40@yandex.ru

Ситникова Светлана Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Строительные конструкции, здания и сооружения», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: lera_9968@mail.ru

Шестернина Виктория Валерьевна,
доцент, кафедра «Вычислительная техника и компьютерная графика», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: shesternina_v@mail.ru

В представленной статье авторы рассматривают современное состояние инженерного образования в связи с изменением роли и действующих механизмов управления образовательным процессом при решении задач Федеральных государственных образовательных стандартов в системе технического образования. Кроме того выявляют проблемы реализации ФГОС, делают выводы о необходимости оптимизации как образовательного процесса в техническом вузе вообще, так и в инженерно-графической подготовки, в частности. Рассматривая современные проблемы оптимизации образовательного процесса его характеристики и функции, и наполняют функции непосредственно в инженерно-графической подготовке. Оптимизацию *функции планирования* инженерно-графической подготовки предлагают насыщать междисциплинарным компонентом, оптимизацию *организационной функции* предлагают трансформировать посредством направленности на реализацию сформированных компетенций на всех этапах подготовки в системной взаимосвязи. Оптимизацию *мотивационной функции* предлагается трансформировать посредством насыщения проектно-конструкторских заданий с профессиональной направленность, воздействующих на познавательную сферу обучающихся. Оптимизацию *функции контроля* инженерно-графической подготовкой предлагают обогатить с учетом междисциплинарных взаимосвязей.

Ключевые слова: инженерное образование, инженерно-графическая подготовка, управление образования, оптимизация функций управления.

Современное инженерное образование находится в состоянии перманентной модернизации, в течение последних 30-ти лет реформируются и актуализируются образовательные стандарты, регулируется кластер учебных дисциплин, изменяются устоявшиеся междисциплинарные связи, вводятся компетенции и изменяется их наполнение, корректируется методологическая база, изменяется процесс передачи знаний. Вместе с тем, объект образовательного воздействия – обучающиеся, так же претерпел существенную трансформацию, изменились их социальные цели, что нашло отражение в реализации образовательной роли. Исходя из выделения вышеизложенных преобразований, изменилась и роль и действующие механизмы управления образовательным процессом, т.е., планирование, организацией, мотиваций и контролем, что нацеливает систему образования на разработку и внедрение концепции оптимизации основных функций управления при решении задач Федеральных государственных образовательных стандартов в системе образования.

В рамках реализации Федеральных государственных образовательных стандартов по направлениям подготовки претерпевает определенную модернизацию и инженерно-графическая подготовка студентов технического вуза, направленная не только на формирование проектно-конструкторской компетентности, но и на удовлетворение социальных и личностных потребностей личности и развивающая способности и формы самовыражения. Тем самым, все более актуализируется проблема управления формированием проектно-конструкторской компетентности студентов, разрешение которой связывается с уточнением основных методов и средств инженерно-графической подготовки обучающихся, т.е. тем, что относится к оптимизации функций управления, рассмотренной ниже.

Рассмотрение дефиниции «оптимизация» проведем исходя из её полинаучности, энциклопедичности и процессуальной направленности.

Общепринятое понимание рассматриваемого понятия опирается на лат. optimum – лучший, тем самым, определяя выбор наилучшего варианта из возможных, и указывая на процессуальную направленность.

Философские воззрения на сущность оптимизации опираются на категорию оптимума (гармонии) рассматривается в двух аспектах:

– как внутреннюю гармонию частного и целостного;
– как гармонию внутреннего и внешнего, сохраняющую устойчивое состояние в течение продолжительного времени.

Философское трактование сущности оптимизации/оптимальности опирается на диалектические категории для придания ему смыслоформы:

– качественной и количественной – как мера соответствия,
– единение целостности и частей – как соразмерность,
– для причинно-следственных связей – как взаимозависимость,
– содержательной и формообразующей – как структурное единство,
– организационно-материальное – как рациональная конструкция.

Таким образом, оптимальность проявляется посредством гармоничных связей в их взаимодействии, целостности и выражающее свое внешнее проявление в гармонии, эстетике, красоте [8].

Философское осмысление процесса *оптимизации* позволяет нам выстроить собственное понимание указанного понятия как *целенаправленного процесса приведения чего-либо в гармоничное, целостное состояние для достижения заданного результата.* При этом, оптимизация гармонизирует то, на что происходит её воздействие (объект оптимизации) с внешними требованиями.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет рассматривать оптимизацию для реализации педагогических целей как:

– процесс выбора наиболее благоприятного варианта решения педагогической задачи с учетом соотношения результативности к ресурсоемкости;
– выбор наилучшего для конкретных образовательных условий варианта обучения с точки зрения успешности и рациональности затрат субъектов образовательного процесса [1].

Анализ позволяет резюмировать, что основной задачей оптимизации образовательного процесса можно считать достижение максимальных результатов функционирования образовательной системы при минимальных затратах времени и усилий субъектов образовательного процесса.

Опираясь на философское трактование дефиниции «оптимизация» и классиков педагогической науки проанализируем современное состояние педагогических исследований в аспекте оптимизации.

Анализ современного состояния педагогической науки и её модернизации позволило ряду ученых сформулировать определенные дискуссионные выводы:

– перманентное реформирование системы образования без закрепления и изучения образовательных результатов привело к потере ценности (инженерной, культурной, нравственной, и др.) самого образования для личности;
– не выработано мировоззренческой концепции формирования современных ценностей, что вносит дисбаланс с процессом воспитания молодого поколения;
– увеличение объемов учебной информации настоятельно требует разработки инновационных дидактических методов, реализующихся с помощью ИКТ;
– насущным выступает необходимость совершенствования теории педагогических измерений результативности образовательного процесса [5].

Ряд исследователей видят причины проблем в современном образовании в перманентных бессистемных «модификациях» федеральных государственных образовательных стандартов, не позволяющих качественно выстраивать образовательные программы их реализовывать и анализировать результативность реализации [3], что порождают кадровые проблемы, в которых можно выделить три составляющие – адаптационную, мотивационную компетентностную [6].

Причиной вышеизложенных проблем видится [10] недостаточное осмысление понятий «оптимум», «оптимальность» и «оптимизация» с поверхностным представлением их сущность и содержания, упущение научного обоснования подходов к реализации образовательного процесса [2], упускается из виду понимание, что «практические задачи оптимизации и совершенствования процессов обучения… заставляют нас развёртывать специальные научные исследования процессов коммуникации и передачи знаний» [12].

Опираясь на понимание *оптимизации* как *целенаправленного процесса приведения чего-либо в гармоничное, целостное состояние для достижения заданного результата*, перейдем к исследованию целей вышеуказанного процесса.

Исходя их позиции Г.П. Щедровицкого, сформулировавшего обоснование оптимизации образовательного процесса и трансформации его целеполагания, резюмируем, что оптимизация, является одновременно целью, средством её достижения для субъектов образовательного процесса в трансформации организованности и определения образовательной траектории.

Наличие вариантов оптимизации образовательного процесса, их выбора, критериев оптимальности, количественно-качественных параметров выбора вариантов представляет собой существенную педагогическую проблему и соотносится с методологическими требованиями к оптимизации педагогических систем:

– Охват процессом оптимизации всей образовательной системы (или глобально, или отдельного образовательного учреждения или предметной области).
– Педагогическое обоснование оптимального варианта оптимизации образовательного процесса.
– Рассмотрение оптимизации как непрерывного динамического инновационного процесса с совершенствующимися задачами и технологиями их разрешения [9].

Поскольку процесс оптимизации оцениваемый, следовательно, требуется выработка критериев оценивания возможных вариантов трансформации системы образования и результатов от его

внедрения. Одним из существенных критериев оценивания, по Ю.К. Бабанскому, является пара – *цели – полученные результаты*, и пара – *степень соответствия этих результатов – максимальные возможности обучающихся*. [11].

Проанализировав исследования И.Я. Лернера [4], выделим объективные и субъективные закономерности оптимизации образовательных систем:

Поскольку оптимизация представляет собой процесс с ведущей образовательной целью и подцелями, то реализация каждой подцели будет проводиться в определенной стадии. Каждая стадия в развитии отличается качественно новым субъектным состоянием образовательного процесса с трансформацией количественных изменений в качественные.

Как было рассмотрено выше, на процесс оптимизации влияют внешние и внутренние факторы. Внутренние факторы обуславливаются неудовлетворенностью существующим состоянием образовательной системы и желанием достичь новых результатов на более качественном уровне.

Внешним факторам оптимизации образовательного процесса выступает социальный заказ на формирование образованных его представителей с привитием им определенных характеристик. Тем самым, запрос на оптимизацию образовательного процесса объективен, востребован, профессионально и социально ориентирован.

Как образовательный феномен, оптимизация наделяется определенными характеристиками, вытекающими из её определения.

Во-первых, *вариативность*, обуславливающаяся выбором наиболее адекватного варианта процесса оптимизации.

Во-вторых, *рациональность*, обуславливающаяся рационализацией образовательной деятельности субъектов образовательного процесса с целью перераспределения образовательной нагрузки и рационализацией форм собственной деятельности для достижения максимально возможных результатов.

В-третьих, *координирование*, которое обуславливается управляемостью деятельности субъектов образовательного процесса.

В-четвертых, *оцениваемость,* которая обуславливается наличием возможности оценки результативности/эффективности оптимизации.

В-пятых, *существенность преобразований*, обуславливающаяся направленностью образовательного процесса к достижению требуемого результата.

В-шестых, *целостность*, обуславливающаяся интегративностью, самодостаточностью, автономностью, личностной активностью в функционировании и развитии.

Существенной и самой важной (по Бабанскому Ю.К.) характеристикой оптимизации является ***оптимальность,*** требующая достижения наилучшего своего функционирования. Поскольку, оптимальным считается процесс обучения отвечающий *одновременно* следующим критериям:

– содержательности, структурированности и логичности процесса функционирования с обеспечением эффективного и качественного решения образовательных задач в соответствии с требованиями ФГОС с учетом образовательных возможностей каждого обучающегося;
– достижимости поставленных образовательных целей в отведенные для его реализации временные рамки в соответствии с принципами гуманизации образования.

Исходя из определения дефиниции «оптимизация» и содержательного наполнения образовательным компонентом, сформулируем понимание оптимизации функций управления, *как целенаправленного процесса приведения управления в гармоничное, целостное состояние с целью достичь образовательных результатов на более качественном уровне.*

Поскольку процесс управления состоит из четырех основных взаимосвязанных функций: ***планирования, организации, мотивации и контроля*** и рассматривается как единый непрерывный процесс осуществления взаимосвязанных функций управления на основе связующих процессов для определения и достижения целей, процесс оптимизации функций рассмотрим подробнее по отдельности.

Под *планированием* в педагогической науке понимается процесс определения образовательных и иных целей и путей их достижения, а также разработку конкретного плана действий.

Под *организацией* как функцией управления понимается процесс создания организационной структуры и распределение полномочий элементов структуры для достижения запланированных целей.

Мотивация является одной из ключевых функций управления. В основе мотивации лежат личностные потребности, а деятельность выступает в качестве средства удовлетворения этих потребностей.

Функции *контроля* направляет образовательную организацию на формирование адекватной системы критериев оценки, индикаторов и показателей деятельности.

Исходя из идеи оптимизации функций управления инженерно-графической подготовкой студентов технического вуза, рассмотрим указанные функции подробнее.

Как было отмечено выше, под *планированием* в педагогической науке понимается процесс определения образовательных и иных целей и путей их достижения, а также выработку конкретного плана решения организационных проблем.

Основным продуктом *планирования* являются управленческие решения, как результат анализа, прогнозирования, оптимизации, экономического обоснования и выбора альтернативы из множества вариантов достижения образовательных целей посредством:

– научной организации планирования инженерно-графической подготовки;

– влияния экономической и правовой обоснованности управленческого решения;
– обеспечения информационного обеспечения инженерно-графической подготовки;
– прогнозирования, моделирования и экономического обоснования управленческих решений в контексте инженерно-графической подготовки;
– структуризации проблемы и построение дерева целей рассматриваемой подготовки;
– сопоставимости вариантов решения;
– автоматизации процесса сбора и обработки информации, процесса разработки и реализации решений;
– разработки и функционирования системы ответственности и мотивации субъектов образовательного процесса;
– разработка механизма реализации решения и валидности целевых и практических компонентов.

Реализация условий оптимизации планирования опирается на технологическую составляющую и реализующуюся посредством:
– формирования целей (целеполагание) инженерно-графической подготовки;
– разработки алгоритма реализации целей;
– разработки механизма регулирования процесса реализации целей и вариантов обратной связи;
– предварительной оценки эффективности реализации решения.

Оптимизация *функции планирования* проявляется в трансформации целей инженерно-графической подготовки, направленной на системную организацию вышеуказанной подготовки с учетом междисциплинарных связей и профессиональной направленности.

Оптимизация *организационной функции* проявляется в создания организационной структуры инженерно-графической подготовки с распределением полномочий элементов структуры для достижения запланированных целей. При этом, каждый структурный элемент выполняет свою функцию инженерно-графической подготовки с направленностью на реализацию сформированных компетенций на следующем этапе подготовки в системной взаимосвязи.

Оптимизация *мотивационной функции* управления инженерно-графической подготовкой проявляется в положительном отношении обучающихся к проектно-конструкторской деятельности и осознании собственных профессиональных дефицитов, в желании причастности к профессиональному сообществу и возможностям личностного развития, которые появляются в процессе проектно-конструкторской деятельности посредством насыщения проектно-конструкторских заданий с профессиональной направленность, воздействующих на познавательную сферу обучающихся.

Результатом оптимизации мотивационной функции управления получается сформированная личность, обладающая устойчивой мотивацией к проектно-конструкторской деятельности и самореализации в профессиональной и социальной областях.

Оптимизация *функции контроля* инженерно-графической подготовкой проявляется в формировании адекватной профессионально-направленной системы критериев сформированности показателей в соответствии с требованиями ФГОС с учетом междисциплинарных взаимосвязей.

Литература

1. Бабанский Ю.К., Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах). Киев: Радяньска школа, 1983. 287 с.
2. Багдасарян В.А. Проблема оптимизации обучения в отечественной педагогике 70–80-х годов XX века: автореф. дис. … канд. пед. наук. Пятигорск: Пятигор. гос. лингвист. ун-т, 2005. 21 с.
3. Королев Е.А. Системы управления: оптимизация и эффективность // Управленец. 2010. № 3–4 (7–8). С. 1–16.
4. Лернер А.Я. Дидактические основы методов обучения / А.Я. Лернер -М.: Педагогика, 1981. – 158 с.
5. Монахов В.М., Фирстов В.Е. Модернизация отечественного образования на основе синергетических принципов оптимального управления // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 4, т. II. С. 7–22.
6. Муртузалиева Т.В., Погориляк Б.И. Новые горизонты оптимизации образовательного процесса в вузе // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. 2018. № 4.
7. Никитушкин, В.Г. Комплексный контроль в подготовке юных спортсменов: монография. / В.Г. Никульшин – М.: Физкультура и спорт, 2013. 208 с.
8. Остроухов В.И., Дербан Г.В., Оптимальность как категория взаимодействия // Теория справедливости. Авторский научно-образовательный проект. URL: http:/www.physics.altspu.ru/home/sculov/club/view.php?id_pub=146
9. Подласый И.П. Педагогика: учебник для бакалавров. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 574 с.
10. Помогайбин В.Н. Теоретические аспекты оптимизации психолого-педагогических исследований // Инновации в образовании. 2001. № 3. С. 26–37.
11. Шипилина Л. А.,,, Проблема оптимизации в диссертациях по педагогике: истоки и современное состояние // Вестн. Том. гос. ун-та. 2019. № 449.
12. Щедровицкий Г.П. Смысл и понимание // Вопросы психологии и методики обучения. Горький, 1976. Вып. 4.

IMPROVING ENGINEERING EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL STANDARDS

Eltsova V. Yu., Sitnikova S. Yu., Shesternina V.V.
Far Eastern State Transport University

In this article, the authors consider the current state of engineering education in connection with the change in the role and existing mechanisms for managing the educational process in solving the problems of the Federal State Educational Standards in the system of technical education. In addition, they identify problems in the implementation of the Federal State Educational Standards, draw conclusions about the need to optimize both the educational process in a technical university in general, and in engineering and graphic training, in particular. Considering modern problems of optimizing the educational process, its characteristics and functions, and fill the functions directly in engineering and graphic training. The optimization of the planning function of engineering and graphic training is proposed to be saturated with an interdisciplinary component, the optimization of the organizational function is proposed to be transformed by focusing on the implementation of the formed competencies at all stages of training in a systemic relationship. It is proposed to transform the optimization of the motivational function by saturating design tasks with a professional orientation that affect the cognitive sphere of students. It is proposed to enrich the optimization of the control function by engineering and graphic training, taking into account interdisciplinary relationships.

Keywords: engineering education, engineering and graphic training, management of education, optimization of management functions.

References

1. Babansky Yu.K., Potashnik M.M. Optimization of the pedagogical process (in questions and answers). Kyiv: Radyan's school, 1983. 287 p.
2. Bagdasaryan V.A. The problem of learning optimization in domestic pedagogy in the 70–80s of the XX century: author. dis. … cand. ped. Sciences. Pyatigorsk: Pyatigor. state linguist. un-t, 2005. 21 p.
3. Korolev E.A. Control systems: optimization and efficiency // Upravlenets. 2010. No. 3–4 (7–8). pp. 1–16.
4. Lerner A. Ya. Didactic foundations of teaching methods / A. Ya. Lerner -M.: Pedagogy, 1981. – 158 p.
5. Monakhov V.M., Firstov V.E. Modernization of domestic education on the basis of synergistic principles of optimal management // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2013. No. 4, vol. II. pp. 7–22.
6. Murtuzalieva T.V., Pogorilyak B.I. New horizons for optimizing the educational process at the university // Bulletin of the Russian Economic University. G.V. Plekhanov. 2018. No. 4.
7. Nikitushkin, V.G. Complex control in the preparation of young athletes: monograph. / V.G. Nikulshin – M.: Fizkultura i sport, 2013. 208 p.
8. V. I. Ostroukhov and G.V. Derban, "Optimality as a category of interaction," Theory of Justice. Author's scientific and educational project. URL: http:/www.physics.altspu.ru/home/sculov/club/view.php?id_pub=146
9. Podlasy I.P. Pedagogy: textbook for bachelors. 2nd ed., revised. and additional M.: Yurayt, 2012. 574 p.
10. Pomogaybin V.N. Theoretical aspects of optimizing psychological and pedagogical research // Innovations in education. 2001. No. 3. S. 26–37.
11. L. A. Shipilina, The problem of optimization in dissertations on pedagogy: origins and current state // Vestn. Volume. state university 2019. No. 449.
12. Shchedrovitsky G.P. Meaning and understanding // Issues of psychology and teaching methods. Gorky, 1976. Issue. 4.

Применение инструментов иноязычного обучения как элемента воспитательного процесса

Уманец Ирина Фаритовна,
доцент, кандидат социологических наук, кафедра иностранных языков, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 000089@pnu.edu.ru

Автор рассматривает проблему организации воспитательного процесса при обучении иностранным языкам в вузе в контексте современных образовательных тенденций. Способны ли обучаемые ориентироваться в реальном и виртуальном мире, не откажутся ли наши студенты от национальных традиций, следуя традициям современного запада. С точки зрения обучения иностранным языкам автор рекомендует сочетать языковые нормы английского языка с социально-этическими правилами, с которыми также нужно ознакомить обучающихся. Эффективным воспитательным воздействием обладает и методика изучения необычных традиций и форматов иноязычного общения. Полезным приемом также является вовлечение во внеаудиторную работу политологов, культурологов и журналистов для большей вовлеченности студентов в лингвокультурную языковую среду и их стремления к поиску новых языковых источников по заданию преподавателя.

Ключевые слова: воспитание, обучение иноязычной коммуникации, образовательная политика, образовательные технологии, воспитательное воздействие.

Условия ведения воспитательной работы в вузе (цели, задачи, информационное обеспечение, материально-техническая база) соответствуют рекомендациям Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. В частности, это относится и к преподаванию иностранного языка, имеющего огромный воспитательный потенциал для формирования гражданского чувства патриотизма. Действительно в процессе обучения иноязычной коммуникации происходит не только усвоение поверхностных значений, но и «усвоение внутренней глубокой системы подтекстов и смыслов» [1, с. 319]. В этой связи возможны три направления воспитательного воздействия: содержательный, эмоционально-осознанный и процессуальный [2]. Содержательный определяется наличием языкового, страноведческого, речевого материала по истории России и стран изучаемого языка, исключающих ложные представления, стереотипы и одностороннее представления об этих странах и своей стране. Эмоционально-осознанный проявляется в отношении к учебной и общественной деятельности обучающегося. Процессуальный отражает готовность личности к деятельности вне вуза как-то волонтерской движение, участие во флэш-мобах, активная жизненная позиция. Преподаватели кафедры иностранных языков имеют высшее педагогическое образование и активно участвуют в формировании лингвокультурного окружения стараются пользоваться разнообразными оригинальными источниками для дальнейшего личностного роста своих студентов привлекая к сотрудничеству как студенческие советы, так и руководителей структурных подразделений [3].

Так как в образовательной политике Тихоокеанского государственного университета в качестве одной из ключевых задач поставлено создание образовательного потенциала для решения задач развития региона, преподаватели кафедры иностранных языков ТОГУ пытаются реализовать её через проектную работу совместно с факультетами и выпускающими кафедрами в различных предметных областях. Так, нами совместно с факультетом экологии и природопользования запланировано международное мероприятие по теме «Экология бассейна реки Амур», телемост ТОГУ (Хабаровск) – Хоккайдо (Япония). Материал подбирается с учетом мотивации и языковой компетенции каждого студента [4].

Каждый этап такого творчества требует отдельного сценария, своего лексического минимума и множества других лингвистических момен-

тов. В связи с этим студенты заранее знакомятся с темами занятий, распределяют роли и согласуют сценарий с преподавателем. Один или два лучших студента занимаются «сценарием» мероприятия и обсуждают его с преподавателем.

Данное мероприятие носит как учебный (включённый в программу), так и внеклассный характер, и общение происходит, в основном, дистанционно, что приводит к естественному снятию напряжения, не вызывает скуки и утомления. Важным моментом можно считать воспитание патриотизма через иностранный язык путем тематических тем Moscow–London, Khabarovsk–Niigata и т.д. Совершенно актуальным является включение статей о сегодняшнем Хабаровске, его выдающихся людях и событиях. Данные подборки из статей и интернета используются на занятиях, студенты используют новую интересную лексику, новизну и актуальность статей, они затрагивают эмоциональную сторону студентов. Выполняя подобные задания, студенты практикуются, тренируют себя в новых грамматических структурах, расширяют свой словарный запас. Лучшие проекты представляются на итоговых мероприятиях недели иностранных языков.

Методически правильно подобранный материал включает воспитательный момент, опосредованно влияя на такие чувства студента как любовь к своему краю, патриотизм и чувство локтя.

Особое место в реализации перспективных технологий занимает обучение приемам исследовательской работы. Междисциплинарные связи и сотрудничество с преподавателями выпускающих кафедр занимают в этом случае не последнее место. Формирование единой интегративной цели на базе иностранного языка включают в себя систему традиционных методов и условий обучения иностранному языку и другим предметам. В 2021 году так как кафедра иностранных языков ТОГУ совместно с кафедрой иностранных языков ПГУАС (Пенза) разработала инициативный проект продуктивного взаимодействия в области интеграции образования и исследований.

В рамках взаимного сотрудничества создан событийный журнал проекта развития индивидуальной траектории студента, где отмечаются самые значимые совместные мероприятия и оценивается достигнутый результат.

Приведу некоторые из них для создания современной картины межвузовского взаимодействия:

Сформирован перечень предстоящих мероприятий:

1. Разработка индивидуального трека «Иностранный язык ПГУАС-ТОГУ». Пензенский государственный университет архитектуры и строительства –Тихоокеанский государственный университет. Предлагаемая модель: наполнение содержания модели (отв. Научно-методическое объединение кафедры иностранных языков. 20.03.2022).
2. Анализ результатов кембриджских тестовых заданий. Предполагаемое деление по уровням А2, В1 Инженерно-строительный институт.
3. Ознакомление руководителей образовательных программ с результатами тестирования в группах по специальностям (отв. ответственные за факультеты).

Индивидуальный трек: «Сотрудничество руководителя образовательных программ, преподавателя иностранного языка и студентов».

1. Совместные мероприятия (семинары, презентации, конференции, где авторами являются 3 субъекта (руководитель образовательной программы, преподаватель английского языка и студент).
2. Проекты – 3 субъекта (руководитель ОП, преподаватель ИЯ и студент).
3. Интернет сотрудничество с вузами-партнерами.

Продвижение имиджевого статуса Центра изучения иностранных языков ТОГУ через социальные сети и сайт университета [5].

Проведена совместная конференция кафедр иностранных языков ТОГУ и ПГУАС. Проанализированы предварительные результаты запуска в реализацию модели индивидуальной траектории обучения иностранному языку.

Таким образом, идеи интегрирования воспитательного аспекта в практику преподавания иностранных языков предполагают развитие когнитивного, коммуникативного и социокультурного развития обучаемого и способствует важнейшим фактором реформирования современного российского образования.

Литература

1. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под редакцией Е.Д. Хомской. М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
2. Шакирова Т.И. Модель формирования патриотических качеств в процессе обучения иностранному языку в вузе / Политематический сетевой электронный научный журнал кубанского государственного аграрного университета. Краснодар, 2011. № 68. С. 364–371.
3. Отчет о результатах самообследования Тихоокеанского государственного университета за 2021 год [Электронный ресурс. Дата обращения: 29.03.2022]. URL: https://pnu.edu.ru/ru/about/documents/#reports
4. Программа развития Тихоокеанского государственного университета на 2021–2030 годы. [Электронный ресурс. Дата обращения: 29.03.2022].URL: https://pnu.edu.ru/ru/about/programm/programma-2030/
5. Сайт ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» [Электронный ресурс. Дата обращения: 29.03.2022]. URL: https://pnu.edu.ru/

THE USE OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING TECHNOLOGIES AS AN ELEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS

Umanets I.F.
Pacific National University

The author considers the problem of organizing the educational process in teaching foreign languages at a university in the context of

modern educational trends. Are the students able to navigate in the real and virtual world, will our students refuse national traditions, following the traditions of the modern West? From the point of view of training the foreign languages, the author recommends combining the language norms of the English language with social and ethical rules, which also need to be introduced to students. The method of studying unusual traditions and formats of foreign language communication also has an effective educational impact. A useful technique is also the involvement of political scientists, cultural scientists and journalists in extracurricular work for greater student involvement in the linguocultural language environment and their desire to search for new language sources on the instructions of the teacher.

Keywords: education, teaching foreign language communication, educational policy, educational technologies, educational impact.

References

1. Luria A.R. Language and consciousness / Edited by E.D. Khomskaya. M: Moscow publishing house. un-ta, 1979. 320 p.
2. Shakirova T.I. Model of the formation of patriotic qualities in the process of teaching a foreign language at a university / Polythematic network electronic scientific journal of the Kuban State Agrarian University. Krasnodar, 2011. No. 68. pp. 364–371.
3. Report on the results of the self-examination of the Pacific State University for 2021 [Electronic resource. Date of access: 03/29/2022]. URL: https://pnu.edu.ru/ru/about/documents/#reports
4. Pacific State University Development Program for 2021–2030. [Electronic resource. Date of access: 29.03.2022].URL: https://pnu.edu.ru/ru/about/programm/programma-2030/
5. Website of the Pacific State University [Electronic resource. Date of access: 03/29/2022]. URL: https://pnu.edu.ru/

Развитие методов воспитания личностных качеств будущего офицера: на примере деятельности Сибирской пожарно-спасательной академии

Чёрный Сергей Петрович,
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России
E-mail: opk@sibpsa.ru

Савин Александр Петрович,
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России
E-mail: opk@sibpsa.ru

Научно-техническое перевооружение, административная структуризация, изменение концепции безопасности МЧС России требуют и нового подхода к формированию личностных качеств офицера. Выявлено противоречие между мотивационной основой при выборе профессии и неустойчивыми морально-нравственными характеристиками курсанта (слушателя), сформированными при целевом воздействии враждебных СМИ. Достижение нужного результата в данных условиях требует совершенствования педагогической профессиональной подготовки кадров учебного заведения и целенаправленная активизация воспитательной работы всех подразделений.

Ключевые слова: формирование офицера МЧС России, личностные особенности современного поколения абитуриентов, педагогическая и методическая подготовка офицеров воспитателей, воспитательное значение подразделений.

Формирование офицера МЧС России – сложный целенаправленный процесс обучения, обеспеченный необходимой научно-технической базой, современными методиками и системой административного управления учебным процессом в целом. Но, определяет личностное становление будущего командира – воспитание. «Воспитание важнее образования, потому что военное дело в значительной степени. более волевое, чем умовое» – М.И. Драгомиров.[7,48] Системное, методически урегулированное взаимодействие курсанта, командира и профессорско-преподавательского состава создают условия эффективного воздействия на развитие таких фундаментальных нравственных качеств офицера МЧС России как воля, ответственность, честность, убежденность в значимости своей службы, патриотизм. В современной ситуации МЧС России активно развивается в основных стратегических направлениях вместе с совершенствованием всей государственной системы РФ. Научно-техническое перевооружение последних лет, административная структуризация органов защиты населения на всех уровнях, фундаментальное изменение концепции безопасности, требуют и нового подхода к формированию личностных качеств офицера МЧС России. Решение этого вопроса не в «написании» свежих фраз в предлагаемых компетенциях, или в изменении формулировок безусловных качеств гражданина и офицера. Прежде всего необходимо тщательно проанализировать «исходный материал» который в результате воздействия государства, общества, и в нашем случае воспитательного воздействия Академии, превращается в подготовленного специалиста, обладающего не только профессиональными знаниями и навыками, но и личностными характеристиками объективно необходимыми для офицера МЧС России. То есть нужно определить социокультурные, духовные и личностные **особенности современного поколения абитуриентов** Академии МЧС.

Изменение социально-экономической стратификации во всем мире, культурная и идеологическая глобализация неизбежно меняют характеристики каждого социального слоя, и каждой социокультурной системы. В данном исследовании нас интересуют изменения в подростковой и молодежной среде. Внешние **признаки современного выпускника** общеобразовательной школы довольно заметны и понятны, это раскрепощенность и повышенная коммуникативная активность. При этом, традиционное общение «во дворе» ощутимо заменяется компьютерными формами, следо-

вательно, объединения по интересам через различные сайты активно расширяют возможности общения и резко сокращают возможности родительского и педагогического контроля за общением подростка или юноши. Проявление такого естественного возрастного признака как **повышенная инициативность**, приобретает новые черты. Например, иллюзорная вариативность выбора направлений самостоятельной деятельности в интернет пространстве часто приводит к безответственному отношению; когда можно просто нажатием кнопки уйти от нерешенной задачи. То есть возникает ощущение легкости всей жизни, в том числе в саморазвитии, в образовании, в личной ответственности за себя и своих близких.

Отметим – **противоречия** между реальными требованиями общества к личности будущего гражданина, а, в нашем случае будущего офицера МЧС России, и виртуальной самооценкой юноши, формируются в **неконтролируемой деятельности**, без участия воспитателя. Особенность данной деятельности в том, что при повышенной эмоциональной активности участника, отсутствуют реальные ориентиры и ограничители поведения. Это неизбежно, но допустимо при традиционных ролевых или состязательных детских играх, но в интернет игре и сюжет, и собственная роль определяются самим игроком, а значит основываются не на устоявшихся традиционных правилах и моральных принципах, а на его личном ситуативном, эмоциональном (то есть неконтролируемом) выборе. Необходимо выделить и **политическую проблему** формирования будущего курсанта академии. Информационная война, как реальное условие жизни современного общества, направлена прежде всего на подростков и юношество. Данная категория, в силу объективных возрастных особенностей наиболее склонна воспринимать информацию на уровне эмоций; чем ярче и необычнее сообщение, тем крепче оно оседает в памяти, чем примитивнее логика анализа, тем проще в нее верить. А затем юношеский максимализм «помогает» превратить самые нелепые, а часто и откровенно враждебные умозаключения, и идеи в собственные, пусть пока неустойчивые, убеждения. Но нередко, такие убеждения формируют нравственную основу личности, при этом, в течение какого – то времени, не проявляясь внешне. Выявление и коррекция подобных личностных характеристик задача всего общества: семьи, системы образования, СМИ и т.д. При подготовке же офицера МЧС России, главная роль в морально-политическом формировании личности возлагается на всю воспитательную и образовательную систему учебного заведения (в данном случае академии).

Мотивация выбора профессии – офицер МЧС России, для современного абитуриента также неоднозначна. Общедекларируемый мотив служения Родине, без сомнения, причина выбора профессии для многих. Но, надо учитывать и материальные цели, и предполагаемый карьерный рост, и внешний эффект профессии (форма, почет, уважение). Это объективные составляющие мотивации абитуриентов Академии. Для эффективной воспитательной деятельности необходимо **выявить реальную иерархию мотивов** и **определить нужную мотивационную систему** службы для будущего офицера – как стратегическую цель воспитательной работы Академии. Период СССР: в основе выбора профессии военного или пожарного мотивы идеологические, нравственные – служение Отечеству, мужество, самостоятельность, затем причины меняются, теперь материальная обеспеченность – главная цель службы, а, следовательно, и спад активности при выборе профессии «пожарный».

В так называемые «девяностые» ослабли духовные принципы пожарной службы. Идеология потребительства, накопительства, и иждивенчества исключали традиционные основы гражданственности, патриотизма, офицерской чести. Враждебное информационное воздействие разрушало уважение к государству, к нации, к службе. Несостоятельная политика государства стимулировала это влияние разрушением социальных гарантий для офицера. В этих условиях вся воспитательная работа с курсантами зачастую сводилась к контролю, наказанию или просто к бессодержательной отчетности. В результате были потеряны профессиональные кадры, система воспитательного воздействия, утрачен наработанный опыт. Но при возникновении МЧС, и его качественном развитии под руководством Шойгу С.К. привлекательность службы заметно выросла. Представленная в СМИ результативность действий нового министерства в чрезвычайных ситуациях техногенного и природного характера значительно повышает рейтинг службы в системе МЧС России, а, следовательно, и привлекательность для молодого поколения при выборе жизненного пути. Эффективным стимулом к выбору карьеры становится личный пример самого министра МЧС С.К. Шойгу. Его заслуги активно влияют на будущих офицеров, привлекает внимание реальная эффективность реформ, и видимые результаты. Для молодежи и «нулевых» и «десятых» С.К. Шойгу остается создателем МЧС России. Для курсантов и слушателей из Тывы-земляков основателя МЧС России его пример является определяющим, и в значительной степени доминирует в мотивационной структуре над материальной стороной. Можно с уверенностью утверждать, что мотивация выбора абитуриента на сегодняшний день соответствует общественно – государственным целям воспитания будущего офицера. Определяющим мотивом является служение Родине, ответственность перед обществом, карьера, и материальное благосостояние семьи. Выделяем **противоречие**: при устойчивой мотивации выбора профессии курсант или слушатель, как объект агрессивного воздействия неконтролируемого информационного поля, не всегда объективен в оценке политической ситуации, в осознании традиционных цен-

ностей, в личностной самооценке. Определение траектории карьеры, предполагаемые цели и промежуточные задачи жизненного пути стандартны и, как правило, соответствуют утвердившимся в обществе нормам. Но оценка собственных возможностей часто завышена, перспективы целенаправленного саморазвития неопределенны. Следовательно, формирование будущего офицера МЧС России – процесс целенаправленного, интенсивного воспитательного воздействия обеспечиваемый образовательным учреждением МЧС России, необходимой научно-технической базой, современными методиками.

Воспитание офицера – это острая проблема нескольких поколений, так как слишком высока ответственность за результат, и очень дорого обходятся ошибки (как правило это человеческие жизни). Формирование офицера МЧС России имеет свои особенности, определенные спецификой выполняемых задач. Для армейского офицера основная задача совершенствовать и поддерживать боевую готовность личного состава и вооружения, реализация же боевых навыков осуществляется нерегулярно и, к счастью, относительно редко. Офицер же МЧС непрерывно реализует профессиональные знания и умения в экстремальных ситуациях, когда его морально-волевые характеристики определяют результативность действий всего подразделения.

«Преданность Родине, интересам общего дела – главная задача программы военного воспитания»- М.И. Драгомиров [7,87]. Для эффективной подготовки офицера МЧС России необходимо активизировать воспитательное воздействие на личностный рост курсанта или студента Академии МЧС. Усилить такие аспекты воздействия как национальные традиции отечественных спасателей, история становления пожарной службы. Использовать религиозные традиции нравственного формирования, смысл и содержание государственной символики, воинских ритуалов, наставничества. Воспитание курсанта, это прежде всего формирование личности на основе патриотизма, научного мировоззрения, верности долгу; что достигается формированием боевого товарищества, осознанной дисциплиной, личной ответственностью каждого за весь коллектив, и всего коллектива за каждого. Решение данной цели и создает **комплекс педагогических, методических и административных проблем**. Воспитательный процесс в учебных заведениях МЧС России административно регулируется отделами воспитательной работы, командованием, профессорско-преподавательским составом. Распорядок дня выстроен исходя из образовательно-воспитательных задач, и включает, кроме основного расписания занятий, время самоподготовки, мероприятия внутренней службы, организацию досуга, личное время. То есть деятельность курсанта (слушателя) регламентирована, он всегда контролируется коллективом, система его личностных отношений как правило открыта, что позволяет офицеру – воспитателю целенаправленно регулировать развитие личностных качеств воспитуемого. Используя методики личного примера, убеждения, педагогического манипулирования и принуждения, воспитатель вмешивается в отношения воспитуемого с коллективом с целью получения необходимых педагогических результатов. Эти действия объективно неизбежны, но при их использовании недопустимы грубость, неискренность и профессиональная некомпетентность. Недостаточно так же положительных личностных качеств воспитателя, его авторитета, жизненного опыта, настойчивости и требовательности. Воспитание подразумевает **наличие достаточного уровня профессиональной подготовки офицера-воспитателя**, наличия у него **педагогических знаний** и умений, опыта общения и взаимодействия с воспитуемыми, **методических навыков** управления коллективом. Педагогическая цель академии, исходя из выявленных противоречий, и факторов, влияющих на становление юноши, подразумевает прежде всего перевоспитание, формирующее будущего офицера МЧС России. Для этого необходимо воспитательную работу в академии осуществлять исходя из педагогического изучения каждого курсанта или слушателя с учетом личностных, уже сформированных и устоявшихся, характеристик и особенностей каждого. Административные методы регулирования взаимоотношений в курсантском коллективе корректируются методами педагогического воздействия, с учетом личностных индивидуальных особенностей каждого курсанта, специфики сложившегося коллектива, и профессионального педагогического опыта командира – воспитателя. Следовательно, необходимо: **во-первых**, обеспечить непрерывную педагогическую переподготовку командного состава, с целевой направленностью «педагогическое управление коллективом»; **во-вторых**, регламентировать расписание занятий и весь распорядок дня с целью планирования самоподготовки по каждой дисциплине не на неделю, а, как минимум, на семестр, при этом сократить время хозяйственных работ для курсантов и слушателей; **и в-третьих**, активизировать целенаправленное воздействие на курсанта каждого сотрудника академии с целью убеждения в значимости службы, необходимости осмысленного самосовершенствования как объективного условия карьеры. [5,76]

Данные условия должны обеспечиваться академией, при непрерывном контроле и регулировании синхронности общегосударственных воспитательных целей и задачами каждого учебного подразделения. Особое место в воспитательном процессе занимают кафедры. Кафедры гуманитарной направленности создают систему знаний, лежащую в основе мировоззрения человека, формирующую научное представление об обществе в целом, о национальной принадлежности, о морали и нравственности. Гуманитарные дисциплины систематизируют и утверждают, как личностную характеристику, такие составляющие как па-

триотизм, ответственность, долг, традиции, понятие – «народ». «Патриотизм есть любовь ко благу и славе Отечества и желание способствовать им во всех отношениях. Он требует рассуждения, а потому не все люди имеют его…» – М.Н. Карамзин[3,24]. Воспитательное воздействие кафедры – специфично, оно определено содержанием учебных дисциплин и уровнем квалификации преподавательского состава. Все воспитательные воздействия осуществляются в процессе изучения той или иной дисциплины и, следовательно, планируются и регулируются самим преподавателем в силу его педагогической подготовки, и личностных убеждений. Исходя из учебно-воспитательных целей формируется дидактическая схема занятия, подбирается дидактический материал, включаются оперативные стимуляторы (примеры, необычные факты, воспоминания непосредственных участников значимых событий и т.д.). Центральное место в педагогическом процессе академии занимает офицер, командир группы, курса. Он участвует во всех учебных, бытовых, воспитательных процессах и событиях, он контролирует и регулирует межличностные отношения в коллективе курсантов и слушателей. Командир изучает и анализирует каждого курсанта, вникает в его внутренний мир, корректирует поведенческие мотивы и моральный облик. Процесс воспитания личности офицера МЧС России в академии направлен прежде всего на формирование патриота, высоконравственного гражданина, с соответствующим уровнем профессиональной, правовой, экологической и эстетической подготовки, физически развитого. Достижение данной цели требует максимального использования всей совокупности педагогических средств и методов.

Таким образом, эффективное решение воспитательных задач в академии в виду выявленного противоречия между утвердившейся в Российском обществе достойной мотивационной основой при выборе профессии, и неустойчивыми морально-нравственными характеристиками курсанта (слушателя) сформированными в неконтролируемом интернет пространстве (при целевом воздействии враждебных СМИ), обеспечивается следующими условиями.

Профессиональная педагогическая подготовка всего командного и профессорско-преподавательского состава, непрерывное изучение индивидуально-психологических особенностей обучаемых; четкое понимание общей воспитательной цели; педагогический анализ коллектива курсантов (слушателей), целенаправленное регулирование и корректировка отношений в коллективе. Знание и понимание всеми субъектами педагогического воздействия академии (подразделениями, кафедрами и др.) воспитательных целей и задач; методическая готовность подобрать эффективные формы и методы индивидуального и коллективного воспитательного воздействия – является залогом успешного воспитательного процесса в учебных заведениях МЧС России.

Литература

1. Алёхин И.А. Военная педагогика: учеб. пособ. М. 2007.
2. Бестужев А.Ф. Опыт военного воспитания относительного благородного юношества, начертанный по распоряжению знаменитого итальянского законоискусника Филанджери, писавшего о науке законодательства, дополненный краткими рассуждениями и нужными примечаниями к предмету воспитания. СПб., 1803. С. 75.
3. Вульфсон Б.Л. Нравственное и гражданское воспитание в России и на Западе: Актуальные проблемы. – М.: МПСИ, 2008. – 336 с.
4. Давыдов В.П. Исследование путей повышения эффективности воспитания курсантов высших военно-учебных заведений в процессе обучения: дис. … д-ра пед. наук. – М.: ВПА, 1977. – С. 96.
5. Колесников В.З. Повышение эффективности воспитания военно-профессиональных качеств у слушателей академии (на основе профессионального анализа): автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1989.
6. Ленев Ю.А. Воспитание офицеров в военном учебном заведении. М., 2006.
7. Стратегия духа «Основы воспитания войск по взглядам А.В. Суворова и М.И. Драгомирова». М.: Русский путь, 2000.
8. Федулов Б.А. Личностно-профессиональное развитие курсантов высших военных учебных заведений: аксиологический подход: дис. … д-ра пед. наук. Барнаул, 2000.
9. https://refdb.ru/look/3674697.html

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL METHODS OF FUTURE OFFICERS' PERSONAL QUALITIES ON THE EXAMPLE OF SIBERIAN FIRE AND RESCUE ACADEMY ACTIVITY

Cherny S.P., Savin A.P.
FSBEE HE Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia

Scientific and technical re-equipment, administrative structuring, the change in the security concept of the EMERCOM of Russia requires a new approach to the formation of personal qualities of the officer. The contradiction between the motivational basis, when choosing a profession, and the unstable moral characteristics of the cadet (listener) formed with the targeted impact of hostile media are revealed. The achievement of the desired result in these conditions requires improving the pedagogical professional training of personnel of educational institution and targeted activation of the educational work of all units.

Keywords: formation of the officer of the Ministry of Emergency Situations of Russia, the personal features of the modern generation of applicants, pedagogical and methodological training of teacher officers, educational importance of divisions.

References

1. Alyekhin I.A. Military pedagogy: tutorial. M., 2007.
2. Bestuzhev A.F. The experience of military education of the relative noble youth, drawn by the order of the famous Italian lawyer Filalandgery, who wrote about the science of legislation, complemented by brief arguments and the necessary notes to the subject of education. St. Petersburg., 1803. P. 75.
3. Wulfson B.L. Moral and civil education in Russia and in the West: actual problems. M.: MPSI, 2008. 336 p.

4. Davydov V.P. Study of ways to improve the effectiveness of education of cadets of higher military-educational institutions in the learning process: dis. … Dr. Ped. Science. M.: VPA, 1977. P. 96.
5. Kolesnikov V.Z. Improving the effectiveness of education of military professional qualities at the academy listeners (based on professional analysis): abstract of dis. … Cand. Ped. Science. M., 1989.
6. Lenev Yu.A. Education of officers in a military school. M., 2006.
7. Strategy of the Spirit “Fundamentals of the upbringing of troops on the views of A.V. Suvorov and M.I. Dragomirov. M.: Russian Way, 2000.
8. Fedulov B.A. Personal and professional development of cadets of the highest military schools: an axiological approach: dis. … Dr. Ped. Science. Barnaul, 2000.
9. https://refdb.ru/look/3674697.html

Педагогические условия взаимодействия классного руководителя и родителей подростка при сопровождении процесса самопреодоления

Агранович Геннадий Владиславович,
аспирант, Сахалинский государственный университет
E-mail: gennadyagranovich76@gmail.com

В статье содержатся рекомендации по организации работы классного руководителя с родителями подростков в пубертатный период. Статья написана по результатам работы автора по проектированию деятельности классного руководителя по сопровождению процесса самопреодоления у подростка. Целью работы классного руководителя с родителями подростка является успешная социализация, помощь в преодолении трудностей, возникающих в отношениях между детьми и их родителями, предотвращение возникновения критических ситуаций в отношениях учеников, их родителей, учителей, школьной администрации и классного руководителя. Подростков поколения Z утрачивают ценность живого общения, в первую очередь, со своими самыми близкими людьми – родителями. Это компенсируется общением сети Интернет, которое может оказаться совсем не безобидным, вследствие неконтролируемого общения с представителями различных социальных групп и сообществ. Подростки могут оказаться вовлеченными в незаконный бизнес, религиозные сообщества, террористические организации. Правильно организованная работа с родителями подростков поможет предотвратить эти и другие негативные факторы воздействия на подрастающее поколение. Правильно организованная работа с родителями подростка, помощь в решении проблем, установление сотрудничества послужат полноценному процессу социализации юных представителей поколения Z. Основанием для данной работы послужил анализ ряда работ известных педагогов и личный опыт автора.

Ключевые слова: процесс самопреодоления**,** пубертатный период, поколение Z, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, антропоориентированный педагогический процесс.

Пубертатный период в жизни каждого подростка связан с трудностями, практически, во всех сферах его жизни. Не является исключением и отношения с родителями. Далеко не каждый родитель способен самостоятельно справиться с возникшими проблемами. Далеко не каждый способен осознать наличие этих проблем и признаться себе в их существовании. Такое положение нередко приводит к тому, что родители не знают с чего начинать преодоление трудностей и к кому обращаться.

Большую часть времени дети прибывают в школе. Лицом отвечающим за образовательный и воспитательный процесс является классный руководитель. Важной воспитательной задачей, которую необходимо решать классному руководителю, является оказание помощи ученикам и их родителям в преодолении трудностей, в их отношениях, связанных с наступлением пубертатного периода. Решение этой задачи связано со сложностями организации воспитательного процесса.

Возникновение многих проблем может помочь правильное воспитание с самого младшего возраста. Важным аспектом является приучение ребенка к труду и порядку. Это учит маленького человека преодолевать трудности, нежелание выполнять необходимую работу по заботе о себе. Необходимо также учить ребенка взаимодействию, что обязательно поможет ему в социализации в различных коллективах и в обществе в будущем [2].

На пути раскрытия перед подростком смысла «самопреодоления» исключительно важна помощь родителей в развитии жизнестойкости. Это качество помогает не только преодолевать собственные трудности, но и позволяет помочь в этом другим. Помощь родителей своим детям в этих вопросах сказывается на формировании жизненных ценностей [6].

Сложной и исключительно важной задачей для родителей является формирование социальных навыков у подростка. Для ее успешного решения родителям необходимо уделять время беседам об отношениях их ребенка со своими сверстниками, совместный поиск проблем и путей их решения. Такие беседы формируют ощущение близости с родителями, готовности отца или матери всегда прийти на помощь, предотвращает возникновение чувства изоляции. Самым главным в этом

является ощущение заинтересованности родителя в судьбе своего ребенка [1].

Особенно в пубертатный период для подростка нужна вера родителей в их способности и успехи. Именно в этот период подростка одолевают сомнения, появляется, ранее не характерная неуверенность в себе. Вместе с тем уверенность родителей в способностях своего ребенка не должна настроить его на нежелание работать над собой. Необходимо, чтобы ребенок понимал, способности без стараний с его стороны не реализуются сами и не принесут ему ожидаемый успех [2].

Подростковый период характеризуется тем, что родители не воспринимаются подростком однозначно. Это особенно характерно для подростков поколения Z вследствие доступности всевозможной информации и формированию собственной точки зрения под воздействием средств массовой информации, социальных сетей, сообществ субкультур. Для формирования доверительных отношений лучшим решением является установление атмосферы сотрудничества и взаимного доверия, основанной на распределении ответственности за неудачи и успехи [5].

Самой важной основой для построения доверительных отношений с ребенком, во все периоды его жизни, является хорошие искренние отношения между родителям и другими членами семьи. Это достаточно сложно в неполных семьях. Однако и в этих случаях необходимо демонстрировать ровные отношения [2].

Выделим основные факторы успешности взаимодействия родителей и детей в подростковый период:
– взаимодействие в сотрудничестве;
– поддержка творческих идей подростка;
– установление партнерских отношений при обсуждении различных проблем;
– поддержка чувства собственного достоинства подростка;
– формирование жизненных ценностей подростка в семье;
– социализация подростка влиянием на выбор детей, информируя и доверяя им [5].

Важнейшей сферой развития является когнитивная сфера. В ранние годы жизни родители могут оказать помощь своему ребенку в овладении математическими навыками. Именно математические навыки обеспечивают развитие когнитивной сферы не только в точных, но и гуманитарных науках, что обеспечит широкий выбор сферы деятельности в будущем [2]. В пубертатный период помощь родителей в развитии когнитивной сферы состоит в формировании целостной картины мира, построении собственного образа окружающего мира и обретении личностного смысла [3].

Подростки поколения Z отличаются от своих родителей целями и системой ценностей. При выборе стиля воспитания это необходимо учитывать. Задача родителей состоит в оказании помощи своим детям в формировании культуры, сознательности, самоконтроля, мотивов и побуждений. Наиболее перспективным в этом аспекте выглядит не авторитарный и не попустительский стили воспитания. Авторитетный стиль в сочетании с чутким отношениям к потребностям детей способен привести к формированию ответственного общественного поведения [4].

Деятельность классного руководителя заключается в оказании помощи детям и их родителям в преодолении трудностей, возникающих в подростковый период. Методика работы классного руководителя в рамках осуществления деятельности по сопровождению процесса самопреодоления у подростка состоит из семи основных частей:
1. *Индивидуальная беседа с родителями подростков о процессе самопреодоления.* Беседа проводится сугубо индивидуально с каждым из родителей. Ее целью является выявление основных трудностей, с которыми встречаются родители в пубертатный период, построение индивидуальных планов по преодолению этих трудностей, установка устойчивых связей родителей с классным руководителем.
2. *Цикл родительских собраний.* Необходимо спланировать 6–8 родительских собраний в учебном году. Темы должны касаться непосредственно интересов детей и родителей. Желательно формирование общего плана работы на учебный год на первом родительском собрании и корректировка этого плана в начале каждой четверти. Итоговое родительское собрание должно подводить итоги совместной работы учеников, родителей и классного руководителя.
3. *Участие в беседах с представителями школьной администрации* осуществляется по мере необходимости. Роль классного руководителя в таких беседах корректируется с учетом темы, но в любом случае, она заключается в поддержке интересов ученика и его законного представителя (родителя).
4. *Участие в беседах с учителями-предметниками* также осуществляется по необходимости, но должно носит более регулярный характер. Классный руководитель должен помогать в решении возникающих проблем, как учителю, так и родителю ребенка. Желательна выработка индивидуального плана по преодолению трудностей в каждом конкретном случае и контроль за его исполнением со стороны классного руководителя.
5. *Индивидуальная поддержка в вопросах решения проблем с каждым из воспитанников* должна осуществляться классным руководителем на постоянной основе в тесном сотрудничестве с родителями подростков. Для ее успешного осуществления необходима постоянная связь с родителями, а так же сотрудничество с социальным педагогом и педагогом-психологом.
6. *Организация участия родителей в классных и школьных мероприятиях* оказывает серьезное влияние на отношения между учениками, их родителями, учителями и администрацией

учебного заведения. Это способствует укреплению связей в классном коллективе, построению позитивных взаимоотношений между родителями и педагогами. Участие, как правило, осуществляется на добровольной основе, но классный руководитель должен прилагать усилия для вовлечения как можно большего числа родителей (законных представителей) в этих мероприятиях.

7. *Совместное с родителями участие в Советах профилактики учебного заведения* осуществляется классным руководителем в случаях возникновения проблем с успеваемостью или поведением обучающихся. Следует отметить, что эти проблемы значительно учащаются именно в подростковый период. Классный руководитель в таких случаях является посредником между представителями администрации и родителями ученика. Его главная роль заключается в выработке и предложении плана по выходу из сложившейся ситуации, а также контроль за его осуществлением.

В статье рассмотрена методика работы классного руководителя с родителями подростка по осуществлению педагогического сопровождения процесса самопреодоления. Содержание статьи разработано с учетом практических результатов экспериментального подтверждения эффективности разработанной методики.

Литература

1. Абдураманова В.В. Социальные навыки подростков как компонент социальной компетентности. Журнал Современные научные исследования и разработки. Научный центр «Олимп» (Астрахань).
2. Невзоров М.Н. Успешные дети. Издательство ДВФУ Владивосток. 2021.
3. Остапенко Г.С. Развитие когнитивной сферы в онтогенезе подростка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kognitivnoy-sfery-v-ontogeneze-podrostka/viewer
4. Толстых Н.Н. Подростки и их родители: что ценят и чего хотят сегодня? Московский городской психолого-педагогический университет. Портал психологических изданий PsyJournals.ru, 2012
5. Урусова А.М. Проблема поддержки родителями подростков в семье. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-podderzhki-roditelyami-podrostkov-v-semie/viewer
6. Фоминова А.Н. Способность к преодолению жизненных трудностей формируется в школе. Текст научной статьи по специальности «Психологические науки».

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTERACTION BETWEEN THE CLASS TEACHER AND PARENTS OF A TEENAGER WHILE ACCOMPANYING THE PROCESS OF SELF-OVERCOMING

Agranovich G.V.
Sakhalin State University

The article contains recommendations on organizing the work of a class teacher with parents of adolescents during puberty. The article was written based on the results of the author's work on designing the activities of the class teacher to accompany the process of self-overcoming in a teenager. The purpose of the work of the class teacher with the parents of a teenager is successful socialization, assistance in overcoming the difficulties that arise in relations between children and their parents, preventing the occurrence of critical situations in relations between students, their parents, teachers, school administration and the class teacher. Teenagers of generation Z are losing the value of live communication, first of all, with their closest people – their parents. This is compensated by Internet communication, which may not be harmless at all, due to uncontrolled communication with representatives of various social groups and communities. Teenagers may be involved in illegal business, religious communities, terrorist organizations. Properly organized work with teenagers' parents will help prevent these and other negative factors affecting the younger generation. Properly organized work with the parents of a teenager, assistance in solving problems, establishing cooperation will serve as a full-fledged process of socialization of young representatives of generation Z. The basis for this work was an analysis of a number of works by famous teachers and the author's personal experience.

Keywords: the process of self-overcoming, puberty, generation Z, classroom, pedagogical support, pedagogical support, guidance, problems of adolescents, anthropo-oriented pedagogical process.

References

1. Abduramanova VV Social skills of adolescents as a component of social competence. Journal Modern scientific research and development. Scientific center "Olimp" (Astrakhan).
2. Fominova A.N. The ability to overcome life's difficulties is formed at school. Scientific article on the specialty «Psychological sciences».
3. Nevzorov M.N. Successful children. Publishing house FEFU Vladivostok. 2021.
4. Ostapenko G.S. Development of the cognitive sphere in the ontogenesis of a teenager. [Electronic resource]. – Access mode: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kognitivnoy-sfery-v-ontogeneze-podrostka/viewer
5. Tolstykh N.N. Adolescents and their parents: what do they value and what do they want today? Moscow City Psychological and Pedagogical University. Portal of psychological publications PsyJournals.ru, 2012©
6. Urusova A.M. The problem of parent support for adolescents in the family. [Electronic resource]. – Access mode: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-podderzhki-roditelyami-podrostkov-v-semie/viewer

Совершенствование методики развития восприятия фольклора у младших школьников: обобщение результатов эксперимента

Аббасова Сахиля Аскер кызы,
аспирант, преподаватель, кафедра педагогики и психологии,
Нахчыванский государственный университет
E-mail: sahileli.uni@gmail.com

Каждый народ старается сохранить и передать накопленный им опыт, знания и свою историю следующему поколению. Это существовало еще с тех времен, когда не было письменности и все истории, мифы, сказки, песни и другие виды народного творчества передавались из уст в уста. Воспитание и духовное становление нового поколения является первейшей задачей любого педагога. Устное народное творчество представляет большую ценность и ее познавательное значение проявляется в том, что оно отражает особенности явлений реальной жизни и дает обширные знания об истории общественных отношений, труде и быте, а также представление о мировоззрении и психологии народа.
Преподавание фольклорных материалов необходимо начинать с I-го класса и заканчивать не в IV-м классе, как это практикуется в настоящее время, а продолжать занятия вплоть до IX-го класса. Этот метод в дидактике называется спиральным, широко применяется в педагогике и способствует осознанному восприятию и оцениванию содержания фольклорных текстов, позволяет отличать фольклор от литературы, знакомит учеников начальных школ с народными традициями своей родины и тесно связанными с ними народными художественными промыслами.

Ключевые слова: фольклорные тексты, начальные классы, сказки, загадки, пословицы, притчи.

Введение

В настоящее время, когда во всем мире происходит стремление к глобализации, во многих странах стараются сохранить индивидуальные национальные черты в образовании. Известно, что фольклор является одной из основных культурных ценностей каждой нации, именно поэтому этот жанр так широко используется в современном образовательном и воспитательном процессе в начальных школах. В системе профессиональной подготовки педагогов главная роль в начальных классах отводится именно изучению теории и методике преподавания фольклора. Мы наблюдаем, как в современном мире каждый день разрушаются старые образцы и идеалы, в то время как новые ещё не приобрели устойчивого характера. Все это приводит к серьёзным проблемам именно в литературном образовании, которое является одним из главных направлений гуманитарного образования. Фольклор является разделом литературы и фактически единственным базовым предметом, преподаваемым в школах, который вводит учащихся в мир культуры и способствует духовно-нравственному воспитанию современной молодёжи. Фольклор широко используется как учебный материал во время литературного внеклассного чтения. Влияние фольклора на художественную литературу, адресованную учащимся младших классов довольно существенна. Фольклор, преподаваемый в школах, пробуждает интерес учеников начальных классов к устному народному творчеству и оказывает влияние на восприятие ими фольклорных и литературно-художественных произведений.

Фольклор, в отличие от литературного произведения создавался и воспроизводился в устной форме. Слушая фольклор учащиеся не только воспринимают, но и как бы участвуют в его создании и изменяют согласно своему воображению. Фольклор отличается от литературного произведения тем, что у литературного произведения есть конкретный автор, отображающий свое видение мира, в то время как фольклор отображает общественное видение мира [1].

Известный российский этнолог и фольклорист В.Ф. Миллер утверждал, что «фольклор возник не как некий бессознательный художественный рефлекс примитивного человека, а как высокое искусство, искони бывшее уделом наиболее одаренных, наиболее эстетически чутких людей. Личные таланты в коллективном творчестве не поглощаются, не нивелируются, а развиваются, совершенствуются, поднимаются до уровня талантли-

вости всего народа» [2]. Так в работах азербайджанских авторов П. Эфендиева [3] и Г. Умудова [4] отображены исследования, посвященные истории азербайджанского фольклора и эпоса. Авторы работ [5,6] считают, что для младших школьников основой языкового воспитания является влияние именно детского фольклора на развитие их речи и личностных особенностей. А нравственное воспитание младших школьников происходит благодаря устному народному творчеству. Использование произведений устного народного творчества формируют любовь к традициям своего народа, способствуют развитию личности в духе патриотизма [6].

В учебниках I–IV классов «Азербайджанский язык» и в «Методических пособиях для учителей» широко освещаются вопросы постановки и преподавания фольклорной литературы. К таким литературным и художественным материалам относятся: баяты, сказки, былины, пословицы, притчи, загадки, колыбельные и т.д.

Колыбельные песни, баяты, загадки и пословицы преподаются в I–II классах, а отрывки из сказок, эпосов и легенд – в III–IV классах. Существуют как общие черты, так и особенности методики преподавания фольклора на основе базовых текстов. Общей чертой при этом является использование методов, способствующих развитию мыслительного фактора при обучении, а их специфические особенности больше связаны с необходимостью усилить аспект речевого развития.

В школьной практике при проведении уроков аудирования необходимо изучить и обобщить передовой опыт учителей, отметить педагогические и психологические аспекты трудностей и выявить субъективные недостатки в методах преподавания. В данной статье рассматривается один из актуальных вопросов современного педагогического образования, обобщение этих вопросов на основе анализа конкретных примеров и вносятся предложения по усовершенствованию методологии преподавания фольклорного материала в начальных классах.

Экспериментальная часть

Как известно, с 2008–2009 учебного года, в соответствии с требованиями предметной программы, фольклорные материалы в начальных классах не включались в учебники «Чтения» для I–IV классов. В то же время эти материалы в учебниках «Азербайджанского языка» этих же классов преподаются с помощью интерактивных технологических последовательностей и методов обучения. С тех пор учителя начальных классов работают с подготовленным для них «Пособием для учителя» [7,8].

Важным показателем ситуации в школе является то, что преподавание этих материалов основано на «Методическом пособии для учителей», по которым составляются и совершенствуются учебники, а для самих преподавателей проводятся тренинги и примеры творческой работы. Но дело в том, что эти методические пособия были разработаны теми же авторами, написавшими учебники. В этом они напоминают сценаристов, написавших сценарий киноверсии своих романов, хорошо знающими цель и содержание учебника [9–12].

Благодаря учебникам и методикам учебной программы некоторые учителя прошли обучение новым методам и технологиям, познакомились с инновациями. Таким образом, на протяжении 13 лет учителя начальных классов работают в школах не традиционным способом, а преподают фольклорные материалы новыми, передовыми методами [7,13].

Но может возникнуть вопрос, что же тогда меняется, если материалы в учебниках, сами учебные пособия и стандарты обучения остались прежними и как каждый педагог достигает желаемого результата? По этому вопросу мы связались в режиме онлайн с методистами и попытались узнать мнение каждого из них.

Мы стали выяснять, были ли ранее педагоги- новаторы, использовавшие при проведении уроков разные современные методы? Результат опроса показал, что в современном обучении все методы построены в одном направлении и от педагога требуется подчинение единой методике. В таком случае как можно индивидуализировать параметры оценки в зависимости от результатов обучения?

1. Если не каждому педагогу разрешено выходить за рамки стандартов обучения, то по каким параметрам оценивается его деятельность?
2. Если педагогу предоставляется свобода выбора нового метода обучения и традиционным становится выход за рамки стандартов, как это повлияет на результат обучения?
3. Если в третьем классе основные и аудируемые тексты состоят из баятов, загадок, пословиц, притч и других произведений на фольклорные мотивы, разве ученик не должен запомнить результаты обучения хотя бы в минимальном количестве?

Если конец сказок или избранные отрывки из былин заканчивается мудрыми изречениями, разве не следует включать их в речь учащихся:

1) «Если бросишь кость собаке- она станет твоим другом»
«Не жертвуй собой ради коварного человека, он этого не оценит.”
(Н. Гянджеви)
2) «Да падет гнев Аллаха на того,
Кто от дружбы ждет только своей выгоды» (А. Закир)
3) «Весь раздор был из-за одеяла,
Его забрали и война завершилась». (М.А. Сабир)
4) «Каждый человек несет свою ношу сам,
не привязывая ее к ослиному хвосту»
5) «Я связался не с теми, с кем следовало,
И попал не туда, куда следовало»
6) «Не ел бы козлятины,
Не болел бы живот»

7) «В своем глазу бревна не видишь,
В чужом глазу соринку ищешь»

Прежде чем говорить о передовых опытах преподавания, хотелось бы указать на объективные недостатки действующей программы. Причиной этих недостатков является не совсем точный перевод первоисточников составителями методик преподавания, что приводит к отклонениям при обучении учащихся.

Часто педагоги начальных школ преподают фольклор так же как и другие предметы, по пособиям. Однако есть те, которые хотя и работают по этим пособиям, но не полностью подчиняются им и мы считаем их работу передовой, а самих преподавателей новаторами. Рассмотрим особенности их передового опыта и перейдем к примерам.

1. Естественно, что фольклорные материалы преподаются через мотивацию. Однако основной целью обучения является развитие у учащихся правильных, свободных навыков и привычек к чтению. Есть такие преподаватели, которые хорошо знают этот научно- дидактический материал и поэтому основной акцент при обучении делается на технику чтения, как это было и в традиционном обучении. При ведении дневника педагоги различают главные и второстепенные задачи, что учитывается присутствующими на уроке методистами при анализе и оценке проведенного урока. В этом смысле некоторые педагоги считают, что при чтении фольклорного произведения необходимо делать упор на произношение и интонацию. Так, например, внимание педагогов из Нахичеванской средней школы № 17 привлек опыт преподавательницы второго класса из Самарканда, чем мы в свою очередь тоже заинтересовались.

Педагог научил учеников навыкам правильно и бегло читать при экспрессивном чтении, с правильной интонацией и показал роль интонации в повествовании именно фольклорного текста. Преподавательница из Самарканда отметила, что «литературный текст и фольклорный текст должны читаться по-разному. Каждому тексту требуется своя интонация. Выразительное чтение используется для доведения текста до ума учеников. Первоначальная интонация подачи текста является прямой обязанностью учителя. Окончательный результат оценивается по тому, как ученик понял этот текст и затем прочел его сам». Такой же вывод сделан в работе [14], в которой говорится, что «при подборе методик обучения чтению педагогу следует учитывать характер учащегося, его способности и умение воспринимать учебный материал». Кроме того, автор подчеркивает, что педагог не должен прерывать ученика если ошибка при чтении не искажает смысл текста, а на другие ошибки он должен указывать только после его прочтения.

Это и есть правильный подход к обучению. То, что учащиеся слышат при выразительном чтении, навсегда остается в их памяти и позволяет легко запоминать стихотворный фольклор. Мы записали эту часть уроков педагога из Самарканда. Она показала как надо читать фольклорный текст и требовала того же от своих учеников:

1) Без петуха разве утро не наступило бы?
2) Белую стену в любой цвет выкрасишь.
3) «Чтобы не стать посмешищем,
Держи рот на замке »

Педагог из Самарканда считает, что четвероклассник должен понимать роль навыков литературного чтения, делая акцент на ее выразительности. По ее словам, «можно научить учеников начальных классов читать меняя голос и интонацию, нужно только последовательно и регулярно подавать пример, а причина именно такого прочтения текста должна быть объяснена» и мы полностью согласны с этим мнением. Действительно, произношение самого педагога при чтении напоминает работу мастера, заложившего фундамент понимания фольклорного жанра. Именно этому аспекту следует уделять особое внимание при чтении фольклорных материалов, их надо читать в приподнятом духе и с яркой интонацией.

2. Мы наблюдали, желание школ приобщить учеников к изучению мотивационных фольклорных материалов, к которым относятся такие произведения как «Лев и Мышь», «Царь леса», «Милосердный щенок» (II класс), «Не мерь всех своим аршином», «Все в твоих руках», «Заботливый», «Расплатись верблюдом» (IV класс) и другие. Дети долго еще остаются под впечатлением прочитанных сказок, былин и легенд, а педагоги для закрепления материала предлагали ученикам написать сочинения на фольклорные темы. Наиболее содержательные сочинения были основаны на текстах «Лев и мышь», «Расплатись верблюдом» и «Заботливый», а мы были свидетелями устного прочтения этих эссе, написанных самими учениками. Очень интересен опыт Лайи Нуриевой, учительницы школы села Бананияр Джульфинского района, которая при тестировании и оценке знаний учащихся дает им задание написать сочинение на фольклорные темы. Эта практика была оценена другими педагогами и становится все более распространенной.

3. Игры-загадки способствуют большей активности среди учащихся. Для того, чтобы каждый из учащихся на уроке принимал активное участие педагоги выбирали загадки из книги «Загадки на азербайджанском языке» и записывали их на карточки, превратив процесс обучения в игру. Дидактические материалы по загадкам, пословицам и колыбельным Турканы Алиевой, учительницы Бабекской средней школы № 1, получили широкое распространение среди ее коллег. Отрывки из этого дедактического материала использовались на уроках как средство обобщения и оценки, а полученные результаты были высоко оценены.

4. В методиках также отражено улучшение навыков повествования или пересказывания сказок и историй в начальных классах. Таким образом, учебные пособия позволяют педагогу наилучшим способом применять эти навыки в работе и хоро-

шо, что у нас есть педагоги широко пользующиеся этим. Они серьезно смотрят на пересказ сказок учениками начальных классов, считая это подготовкой к более сложным литературным произведениям. В этом случае необходимо рассказать об опыте учителей средней школы села Бананияр Джульфинского района Шабнам Сеидовой и Лайи Нуриевой. На методическом собрании школы мы ознакомились с отчетами и выступлениями, которые они вместе подготовили. В их трудах этот метод отражен в форме обсуждения, речевого соревнования в виде вопросов и ответов, а также в виде состязания среди школьников, разбитых на пары.

Опытные педагоги участвовали в конкурсах речевого развития, использовав такие фольклорные тексты как «Аист и соловей», «Прекрасная Фатьма», «Конец казана», «Пастух и жадный хозяин», «Крестьянин и его сын», «Пастух и козы» и др. На мотивационном этапе мы стали свидетелями интересных состязаний по написанию сочинений, безошибочного пересказа фольклорных материалов, в конкурсе использовались сказка о «Мелик-Маммаде и диве» и около 20 пословиц.

Выводы

На основании проведенных исследований, опросов и в результате ознакомления с методическими протоколами было выявлено, что во время проведения уроков благодаря творческому использованию фольклорных материалов, приемам и формам преподавания азербайджанского языка педагоги способствовали обогащению самого языка. Они способствовали расширению методического арсенала собственным опытом, это было оценено другими преподавателями и опыт передовых педагогов широко используется в наших обучающих экспериментах.

Конечно, ситуация в школах не всегда такова как бы нам хотелось и в этой области есть недостатки и недоработки. Принимая их во внимание при оценке школьного опыта в целом, надо сказать, что конечно же если со стороны педагогов фольклорные материалы преподносятся креативно и интересно, то они лучше усваиваются учениками. При этом учебный процесс основанный на наглядных пособиях, ресурсах и стандартах увеличивает интерактивность учащихся. Поставленные цели в конечном результате умело претворяются в жизнь и это, конечно, в основном положительные стороны проблемы. Наряду с этим анализ опыта школьного преподавания показывает, что ситуация не так уж и хороша. Отмечая положительные стороны, мы хотели в конце упомянуть о недостатках. Мы постараемся описать эти аспекты один за другим и попытаемся показать способы их преодоления:

1) Известно, что в каждом классе есть слабые, средние и относительно сильные ученики и не все ученики в классе одинаково усердно работают для достижения хороших результатов, поэтому чаще всего на уроке оцениваются ответы лидеров класса. Мы предлагаем педагогам и методистам в целом использовать в обучении дифференцированную дидактику фольклорных материалов. Этот метод подразумевает определение уровня знаний и умений учеников. Умение педагога находить темп и скорость любого развития зависит от его опыта. Коэффициент активности и понимания учащихся всех трех уровней на уроках можно повысить только за счет дифференцированно-индивидуальных учебных заданий. Одним словом, эта работа требует от педагога грамотной техники в процессе преподавания фольклорных материалов.

2. При чтении фольклорного материала не возможно требовать от ученика определенного произношения при прочтении этого литературного произведения. Однако фактор интонации (тон, тембр, пауза, ударение) и орфоэпия в устной речи и при чтении фольклорного материала следует ожидать как от слабых, так и от относительно сильных учеников. В результате проведенного методического и педагогического анализа сделано заключение об эффективности использования и сочетания на уроках чтения в младших классах различных методик и приемов таким образом, чтобы развивать как смысловую, так и техническую сторону чтения, уделяя при этом внимание каждому из этих компонентов.

3. Фольклорные тексты и материалы в начальной школе следует преподавать последовательно от простого к сложному. В то же время образцы фольклора- сказки, пословицы, притчи, баяты, колыбельные и т.д. должны быть представлены в учебниках не только во II, но и в III–IV классах и со стороны детей, читающих эти тексты, не должны восприниматься как простое повторение. Даже в учебниках I–XI классов смысл текстов должен соответствовать этим стандартам [15]. Методисты чаще всего не говорят ни слова о схожести и повторениях в линии сюжетов, стандартах, целях обучения и их результатах, но возражают против анализа и приведения примеров баяты в некоторых классах. Они понимали метод повторения как тафтологию и шаблон, но не как спиралевидную форму обучения. В турецких школах в учебниках повторение учебного материала является основой знаний. Таким образом, преподавание фольклорных материалов начинается с I-го класса и заканчивается в IV-м классе, но этот процесс можно продолжить в других, в старших классах, т.е. даже по IX-ый. Этот метод в дидактике называется спиральным и широко применяется в педагогике, что способствует связыванию тем фольклора между собой.

Программы, разработанные методистами, предусматривают: ознакомление учеников младших классов со сказочными и другими фольклорными жанрами, былинами, легендами и колыбельными песнями. Они способствуют готовности учащихся осознанно воспринимать и оценивать содержание фольклорных текстов, отличать фольклор от литературы. Это способствует озна-

комлению учеников начальных школ с народными традициями, с фольклором и народными художественными промыслами своей родины.

Литература

1. Аникин В.П. Особенности стиля, мотивов и сюжета народной сказки как явления коллективного творчества / Литературные направления и стили: Сб. ст., посвященный 75-летию проф. Г.Н. Поспелова. М., 1976.-С. 16–26.
2. Миллер В.Ф. Всемирная сказка в культурно-историческом освещении. М.: Русская мысль, 1893. – № 11, – С. 207–229
3. Эфендиев П., История азербайджанской фольклористики, Баку, 2006.
4. Умудов Г., Из истории нашей фолькрористики, Баку, 1995 г.
5. Суворова З.В. Языковое воспитание младших школьников посредством изучения удмуртского детского фольклора. Modern pedagogical education, 2021, 2, p. 123–129
6. Борисова Л.Г., Нравственное воспитание младших школьников средствами устрого народного творчества Мари, Ж. Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации, 2016, № 9, с. 34–37.
7. Рафик Исмаилов, Солмаз Абдуллаева, Ханум Гасымова. Азербайджанский язык (4 класс). Методические пособия для учителей. Баку, Алтун-Китаб, 2019, 240 с.
8. Вопросы разработки и применения учебных программ (Методические рекомендации), Баку, издательство «Ковсар», 2008, 207 с.
9. Рафик Исмаилов, Солмаз Абдуллаева, Гульсан Оруджова, Дилруба Джафарова. Азербайджанский язык-1. Учебник для 1 класса общеобразовательной школы. Баку, Алтун-Китаб, 2016, 160 с.
10. Солмаз Абдуллаева, Рафик Исмаилов, Дилруба Джафарова, Гульсан Оруджова. Методические пособия по азербайджанскому языку – 1. Баку, Алтун-Китаб, 2009, 168 с.
11. Рафик Исмаилов, Гульшан Оруджова, Захид Халилов, Дилруба Джафарова. Азербайджанский язык. Учебник для 2-х классов общеобразовательных школ. Баку, Алтун-Китаб, 2009, 224 с.
12. Гульшан Оруджова, Нармина Гарагёзова, Рафик Исмаилов, Захид Халилов. Азербайджанский язык (2 класс) (Методическое пособие для учителей). Баку, Алтун-Книга, 2014, 224 с.
13. Рафик Исмаилов, Солмаз Абдуллаева, Дилруба Джафарова, Ханум Гасымова. Азербайджанский язык (учебник для 4 класса). Баку, Алтун-Китаб, 2011, 226 с.
14. Рамазанова Д. А., «Обучение чтению учащихся начальных классов», Известия ДГПУ. Т. 14. No 1. 2020, с. 94–98, DOI: 10.31161/1995–0659–2020–14–1–94–98
15. Предметные стандарты общего образования (I–XI классы), Баку, 2012, 402 с.

IMPROVING THE METHODOLOGY FOR DEVELOPING THE PERCEPTION OF FOLKLORE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS: SUMMARIZING THE RESULTS OF THE EXPERIMENT

Abbasova S.A.
Nakhchivan State University, Department of Pedagogy and Psychology

Each nation tries to preserve and hand down its experience, knowledge and history to the next generation. This has existed since the times when there was no written language and all stories, myths, fairy tales, songs and other types of folk art. Then they passed from mouth to mouth. The spiritual upbringing and development of the new generation is the primary task of any teacher. Oral folk art is of great value and its notional significance is manifested in the fact that it reflects the features of the real life events and provides extensive knowledge about the history of social relations, work and livelihood, as well as opinions about the worldview and psychology of the people.

The teaching of folklore materials must begin from the 1st grade and end not in the 4th grade, as is currently practiced, but continue until the 9th grade. This method is called spiral learning in didactics, it is widely used in pedagogy and contributes to the conscious perception and evaluation of the content of folklore texts, to distinguish folklore from literature, introduces elementary school students to the folk traditions of their homeland and folk art crafts closely related to them.

Keywords: folklore texts, elementary grades, fairy tales, riddles, proverbs, parables.

References

1. Anikin V.P. Features of the style, motives and plot of a folktale as a phenomenon of collective creativity / Literary movements and styles: Col. art., dedicated to the 75th anniversary of prof. G.N. Pospelov. M., 1976.-P. 16–26
2. Miller V.F. World Fairy Tale in Cultural and Historical Illumination. Moscow: Russian notion, 1893. – Vol.11, P. 207–229
3. Efendiyev P., History of Azerbaijani folklore, Baku, 2006
4. Umudov G., About the history of our folklore, Baku, 1995
5. Suvorova Z.V. Language education of little schoolchildren through the study of Udmurt children folklore. Modern pedagogical education, 2021, 2, p. 123–129
6. Borisova L.G., Moral education of junior schoolchildren by means of oral folk art Marie, J. Primary School: problems and prospects, values and innovations. 2016, Vol.9, P. 34–37
7. Ismailov R., Abdullayeva S., Garimova Kh. Azerbaijani language (Grade 4). Methodical manuals for teachers. Baku, Altun-Kitab, 2019, p.240
8. Issues of development and application of curricula (Methodological recommendations), Baku, « Kovsar» publishing house, 2008, p.207
9. Ismailov R., Abdullayeva S., Orujova G., Jafarova D. Azerbaijani language-1. Schoolbook for grade 1 of Secondary School. Baku, Altun-Kitab 2016, p.160
10. Abdullayeva S., Ismailov R., Jafarova D., Orujova G. Methodological manuals on the Azerbaijani language – 1. Baku, Altun-Kitab, 2009, p.168
11. Ismailov R., Orujova G., Khalilov Z., Jafarova D. Azerbaijani language. Schoolbook for grade 2 of Secondary Schools. Baku, Altun-Kitab, 2009, p. 224
12. Orujova G., Garagozova N., Ismailov R., Khalilov Z. Azerbaijani language (grade 2) (Methodological manual for teachers). Baku, Altun-Kitab, 2014, p.224
13. Ismailov R., Abdullayeva S., Gasimova Kh. Azerbaijani language (Schoolbook for grade 4). Baku, Altun-Kitab, 2011, p.226
14. Ramazanova D. A., «"Teaching primary schoolchildren to read» Izvestia DSPU. V. 14. No 1. 2020, p.94–98, DOI: 10.31161/1995–0659–2020–14–1–94–98
15. Subject standards of general education (grades 1–10), Baku, 2012, p.402

Корреляция компонентов технологической грамотности школьников

Романчук Алексей Александрович,
аспирант ГОУ ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»
E-mail: alex81rom@yandex.ru

Современный мир характеризуется высоким уровнем технологического развития, а также созданием инновационных продуктов. Они становятся важными элементами конкурентоспособности и национальной безопасности стран. К особенностям сформированной технологической компетентности относится способность к профессиональной автономии, алгоритмизации, применению известных и созданию новых технологий в изменяющихся обстоятельствах. Резонно возникает вопрос о том, что уже на уровне начальной и средней школы необходимо формировать технологическую компетентность. Подростковый возраст – период наивысших возможностей для развития технологической компетентности в связи со значительными новообразованиями и изменениями в психике. Среди современных подходов в педагогике преобладают личностно-ориентированный и комплексный подход к обучению. Настоящее исследование было проведено с целью изучения корреляции основных компонентов технологической грамотности школьников. В ходе работы была адаптирована американская модель развития технологической грамотности под отечественное технологическое образование и выделены основные её компоненты: качественный, содержательный, деятельностный. Анализ структуры технологической грамотности позволил сделать вывод, что каждая ступень основного общего образования должна обеспечить формирование необходимого уровня вертикальной шкалы технологической грамотности школьников. При расчёте коэффициентов множественной корреляции по предложенной методике, полученный коэффициент $T_ф$ множественной корреляции попал в зону значимости. Следовательно, принимается гипотеза H_1 о наличии корреляции между дисперсией анализируемых коэффициентов. Также был выстроен график, демонстрирующий, что с увеличением коэффициента качественного компонента технологической грамотности возрастает удельный вес учеников с более высоким уровнем технологической грамотности.

Ключевые слова: технологическая грамотность; образование; школьники; коэффициент корреляции; развитие мышления; компоненты.

Введение

Новые технологии появляются в поразительных темпах и человечество все больше от них зависит, у людей не хватает знаний для принятия взвешенных решений или критической оценки информации о них. Технологическая грамотность населения во многом зависит от знаний и опыта, полученных в школе и в дополнительном образовании [1,2]. Помимо образовательной среды, положительное влияние оказывают и педагоги с высоким уровнем технологической грамотности [3]. Технологическая грамотность включает способность понимать, использовать и контролировать технологию, умение решать проблемы, развитие творческих способностей, сознательности, гибкости мышления, предприимчивости [4]. Данная трактовка развернуто открывает содержание технологической грамотности как результата обучения. В одном из современных исследований [5] технологическая грамотность представлена объемом потенциала личности определяемого тремя векторами развития: знания (knowledge), способы мышления и действия (ways of thinking and acting), способности (capabilities). Другими словами – личность, получая из внешней среды необходимые технологические сведения, трансформирует их через присущие ей уникальные способы мышления и, реализуя через этот процесс свои качества и способности, проецирует полученный опыт во внешнюю среду в виде приобретенной возможности использования технологии, навыка управления технологическим ресурсом, оценочным потенциалом, а также понимания процессов и явлений технологической среды, и связей между ними. Одной из проблем, с которой педагоги и ученики сталкиваются при создании ниши для технологической грамотности или при попытках внедрения дополнительных курсов, является переполненная учебная программа [6].

Материалы и методы

В ходе теоретической части работы была рассмотрена модель развития технологической грамотности в США и адаптирована под отечественное технологическое образование.

С целью исключения субъективных ошибок при определении уровня технологической грамотности школьников и выделения числовых значений горизонтальной градации была разработана методика диагностики технологической грамотности школьников по трем компонентам. В качестве количественной характеристики отражающий уровень технологической грамотности школьника был предложен коэффициент технологической грамотности ($k_{ТГ}$).

Формула для расчета коэффициента технологической грамотности имеет вид:

$$k_{тг} = k_{ск} \cdot k_{дк} \cdot k_{кк} /100, \quad (1)$$

где: $k_{ск}$ – коэффициент содержательного компонента технологической грамотности школьников,%;
$k_{дк}$ – коэффициент деятельностного компонента технологической грамотности школьников;
$k_{кк}$ – коэффициент качественного компонента технологической грамотности школьника.

Коэффициент содержательного компонента ($k_{ск}$) определяется опросом, либо тестированием. За 100% принимается содержание учебного материала предметной области технология на данной ступени основного общего образования. Является результирующим накопительным базисом по всем тематическим модулям/разделам курса.

Коэффициент деятельностного компонента ($k_{дк}$) определяется при решении практических задач, градация от 2(неудовлеворительно) до 5 (отлично). Оценки выставляются в соответствии с стандартными критериями принятым в предметной области технология.

Коэффициент качественного компонента ($k_{кк}$) определяется в результате анкетирования и экспертного заключения по всем пяти составляющим качественного копонента технологической гамотности (технологическое мышление, технологическое мировозрение, технологическая этика, технологическая эстетика, познавательная самостоятельность).

Градация выделена в пределах от 1 до 15. Каждый элемент качественного компонента анализируется по уровням: полностью не соответствует (0) → соответствует в меньшей мере (1) → соответствует в большей мере (2) → полностью соответствует (3).

Процесс определения качественного компонента разделен на два этапа. На первом этапе ученики проходят анкетирование по всем пяти компонентам технологической грамотности. На втором этапе оуенку по всем пяти элементам качественного компонента производит экспертная группа, рекомендуется в нее включить учителя технологии, классного руководителя и психолога. Результат оценки является средним значением суммы полученных результатов двух этапов оценки (с округлением до целого числа в меньшую сторону).

Экспериментальная работа по изучению феномена «технологическая грамотность» проходит с 2011 г. В различные периоды в эксперименте участвовали четыре школы, в том числе две городские, одна средняя общеобразовательная школа сельской местности и одна малокомплектная основная школа сельской местности. За период проведения эксперимента в нем приняли участие в опытных группах 582 ученика и 152 ученика в контрольных группах.

Для достижения основной цели данной работы, а именно определения корреляции между тремя основными компонентами технологической грамотности была сформирована простая случайная выборка в количестве 30 школьников из 582 испытуемых.

В процессе эксперимента для обезличивания данных испытуемых и облегчения обработки статичтической информации экспериментальным и контрольным группам и всем школьникам, принимавшим участие в исследованиях, были присвоены коды. Для облегчения расчетов компонентам технологической грамотности были присвоены следующие индексы:

– коэффициент качественного компонента технологической грамотности ($k_{кк}$) – X;
– коэффициент деятельностного компонента технологической грамотности ($k_{дк}$) – Y;
– коэффициент содержательного компонента технологический грамотности ($k_{ск}$) – Z.

В качестве нулевой гипотезы H_0 выступает предположение, что представленные коэффициенты не связаны между собой, соответственно гипотеза H_1 предполагает наличие корреляции между дисперсией анализируемых коэффициентов.

Результаты выборки и предварительные данные для расчета представлены в разделе «Результаты и обсуждение».

Результаты и обсуждение

Адаптируя американскую модель развития технологической грамотности под отечественное технологическое образование получим следующую структуру:

– ***качественный компонент*** включает в себя необходимые для адекватного взаимодействия с техносферой качества: технологическую этику, технологическую эстетику, технологическое мировоззрение, технологическое мышление [7]. Учитывая, что технологическая грамотность не является статичной структурой, для автономного развития личности мы дополнили элементную базу качественного компонента технологической грамотности концепции В.Д. Симоненко таким важным качеством как «познавательная самостоятельность»;
– ***содержательный компонент*** включает в себя – технологические знания, умения и навыки актуальные текущему развитию техносферы (концепция технологического образования) [4];
– ***деятельностный компонент*** – базис универсальных учебных действий, соответствующий фактической ступени образования школьника [5].

В результате теоретического анализа структуры технологической грамотности предлагается таксономия технологической грамотности с градацией как по вертикальной шкале (уровни освоения), так и по горизонтальной шкале (степень овладения определенным уровнем).

Вертикальная градация технологической грамотности в рамках основного общего образования предполагает четыре ступени (Таблица 1) и привязывается непосредственно к каждой ступени школьного образования.

Таблица 1. Вертикальная градация технологической грамотности

Уровень образования	Ступень образования	Вертикальная градация технологической грамотности
Профессиональное образование		Мета-уровень
Полное основное общее образование	10–11 кл.	Творческий уровень
Основное общее образование	9 кл.	Надфункциональный уровень
	8 кл.	Универсальный общекультурный уровень
	7 кл.	Базовый общекультурный уровень
	5–6 кл.	Функционально-лингвистический уровень
Начальное образование	1–4 кл.	Базовый уровень
Дошкольное образование		Квази-уровень

Таким образом, каждая ступень основного общего образования должна обеспечить формирование необходимого уровня вертикальной шкалы технологической грамотности школьников.

В качестве горизонтального шкалирования технологической грамотности нами предлагается метод, предложенный в работе [8], для адаптации под наши условия мы транспонировали компетентность в грамотность (Рисунок 1).

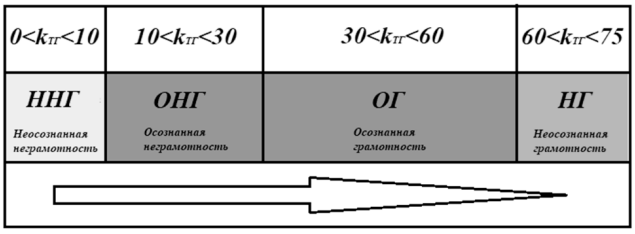


Рис. 1. Горизонтальная градация технологической грамотности школьников

Неосознанная неграмотность (некомпетентность) ***ННГ***. Низкий уровень владения изучаемым предметом не позволяет дать адекватную оценку способностей к решению внутрипредметных задач. В данном случае термин «предмет» трактуется как некоторая область деятельности (изготовление чего-либо, ремонт чего-либо, управление каким-либо процессом, преобразование чего-либо, и т.д.). Примером ННГ может служить стремление учеников выполнять какую-либо новую работу с использованием инструмента, схожего по функционалу с ранее использованным, без ознакомления с нормативно-технической документацией, и как следствие неудачи в качестве и продолжительности выполнения работ.

На момент получения задания школьник, предполагая, что имеющиеся у него компетенции позволят ему рационально и продуктивно использовать новый инструмент, приступает к работе, но в процессе решения учебной задачи выясняется, что технологические особенности инструмента существенно отличаются от тех на которые он рассчитывал, и как результат – учебная задача не выполнена.

Осознанная неграмотность (некомпетентность) ***ОНГ***. Более высокий уровень владения изучаемым предметом, чем в случае с ННГ дает возможность школьнику реально оценить свои способности при решении какой-либо учебной задачи. Как правило, ОНГ отличается от ННГ тем лишь, что у ученика более высокий уровень рефлексии на основании полученного опыта при выполнении ранее поставленных задач.

В данном случае ученик может прогнозировать способность в решении поставленной задачи, и определять необходимость повышения уровня изучения предмета.

Осознанная грамотность (компетентность) ***ОГ***. Развитие необходимых компетенций для решения задач в данной предметной области.

Обладая необходимыми знаниями, умениями и навыками в решении задач данной предметной области школьник способен решить поставленную задачу, используя при этом минимальный набор теоретических данных для сопровождения процесса решения задач (словари, таблицы данных, графики и т.п.).

Неосознанная грамотность (компетентность) ***НГ***. Овладение необходимыми базовыми компетенциями для решения задач в данной предметной области.

Важным компонентом компетентности школьника, помимо знаний, умений и навыков, на этом уровне технологической грамотности является положительный опыт решения задач данной предметной области. Многие умения преобразованы в навыки, то есть выполняются автоматически неосознанно, поэтому очень важно развивать рефлексию, начиная с уровня ОГ.

Апробация предложенной методики по диагностике технологической грамотности школьников по трем компонентам началась с формиирования выборки и сбора предварительных данных для расчета, которые представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Простая случайная выборка результатов эксперимента по трем критериям

№ п/п	Код ученика	X	Y	Z	X-X	Y-Y	Z-Z	X-Y	Y-Z	X-Z	Тг
1	11245а6	13	5	88	169	25	7744	65	440	1144	57,2
2	1224506 4	15	5	100	225	25	10000	75	500	1500	75
3	13245а6	15	5	98	225	25	9604	75	490	1470	73,5

Окончание

№ п/п	Код ученика	X	Y	Z	X-X	Y-Y	Z-Z	X-Y	Y-Z	X-Z	Тг
4	1424562	11	4	83	121	16	6889	44	332	913	36,52
5	15245a8	11	4	81	121	16	6561	44	324	891	35,64
6	1524567	12	5	89	144	25	7921	60	445	1068	53,4
7	15245613	15	5	98	225	25	9604	75	490	1470	73,5
8	15245612	14	5	87	196	25	7569	70	435	1218	60,9
9	15cc863	12	4	78	144	16	6084	48	312	936	37,44
10	15cc867	13	4	77	169	16	5929	52	308	1001	40,04
11	16cc5a5	14	5	96	196	25	9216	70	480	1344	67,2
12	16бo52	14	5	96	196	25	9216	70	480	1344	67,2
13	16бo85	12	5	86	144	25	7396	60	430	1032	51,6
14	16245a4	11	5	82	121	25	6724	55	410	902	45,1
15	16415a3	9	4	78	81	16	6084	36	312	702	28,08
16	17245a2	13	5	93	169	25	8649	65	465	1209	60,45
17	17415a4	8	3	68	64	9	4624	24	204	544	16,32
18	17cc562	12	4	79	144	16	6241	48	316	948	37,92
19	17бo55	15	5	100	225	25	10000	75	500	1500	75
20	1824563	14	5	96	196	25	9216	70	480	1344	67,2
21	18415a3	12	5	87	144	25	7569	60	435	1044	52,2
22	1841563	15	5	100	225	25	10000	75	500	1500	75
23	18cc562	11	4	87	121	16	7569	44	348	957	38,28
24	19245a11	14	5	90	196	25	8100	70	450	1260	63
25	19cc561	15	5	100	225	25	10000	75	500	1500	75
26	20245a8	15	5	100	225	25	10000	75	500	1500	75
27	20245611	13	4	77	169	16	5929	52	308	1001	40,04
28	20cc5611	13	5	96	169	25	9216	65	480	1248	62,4
29	2124563	14	5	90	196	25	8100	70	450	1260	63
30	21cc568	15	5	96	225	25	9216	75	480	1440	72
	Итого	390	140	2676	5170	662	240970	1842	12604	35190	

Вычисление коэффициентов множественной корреляции производится через определение коэффициентов линейной корреляции между переменными X и Y – r_{XY}, X и Z – r_{XZ}, Y и Z – r_{YZ}.

Для вычисления коэффициентов множественной корреляции используются следующие формулы:

$$r_{x(yz)} = \sqrt{\frac{r_{xy}^2 + r_{xz}^2 - 2 \cdot r_{xy} \cdot r_{xz} \cdot r_{yz}}{1 - r_{yz}^2}},$$

$$r_{y(xz)} = \sqrt{\frac{r_{xy}^2 + r_{yz}^2 - 2 \cdot r_{xy} \cdot r_{xz} \cdot r_{yz}}{1 - r_{xz}^2}},$$

$$r_{z(xy)} = \sqrt{\frac{r_{xz}^2 + r_{yz}^2 - 2 \cdot r_{xy} \cdot r_{xz} \cdot r_{yz}}{1 - r_{xy}^2}}.$$

Рассчитываются коэффициенты множественной корреляции:

$r_{x(yz)} = 0,8482$, $r_{y(xz)} = 0,8321$, $r_{z(xy)} = 0,8939$.

Далее определяется критическое значение коэффициента множественной корреляции $r_{y(xz)}$ с помощью t-критерия Стьюдента по формуле:

$$T_{\Phi} = \left| r_{y(xz)} \right| \cdot \sqrt{\frac{n-3}{1 - r_{y(xz)}^2}} = 8,3738.$$

По таблице критических значений t-критерия Стьюдента при количестве степеней свободы k=30–3=27 находятся критические значения на оси значимости:

$$t_{кр} = \begin{cases} 2.77 \, для P \le 0,01 \\ 3,69 \, для P \le 0,001 \end{cases}.$$

Полученный коэффициент ТФ множественной корреляции попал в зону значимости. Следовательно, необходимо принять гипотезу Н1 о наличии корреляции между дисперсией анализируемых коэффициентов.

На рисунке 2 представлен график описывающий дисперсию зависимости коэффициента

технологической грамотности от коэффициента качественного компонента технологической грамотности. Данные графика свидетельствуют о том, что с увеличением коэффициента качественного компонента технологической грамотности возрастает удельный вес учеников с более высоким уровнем технологической грамотности.

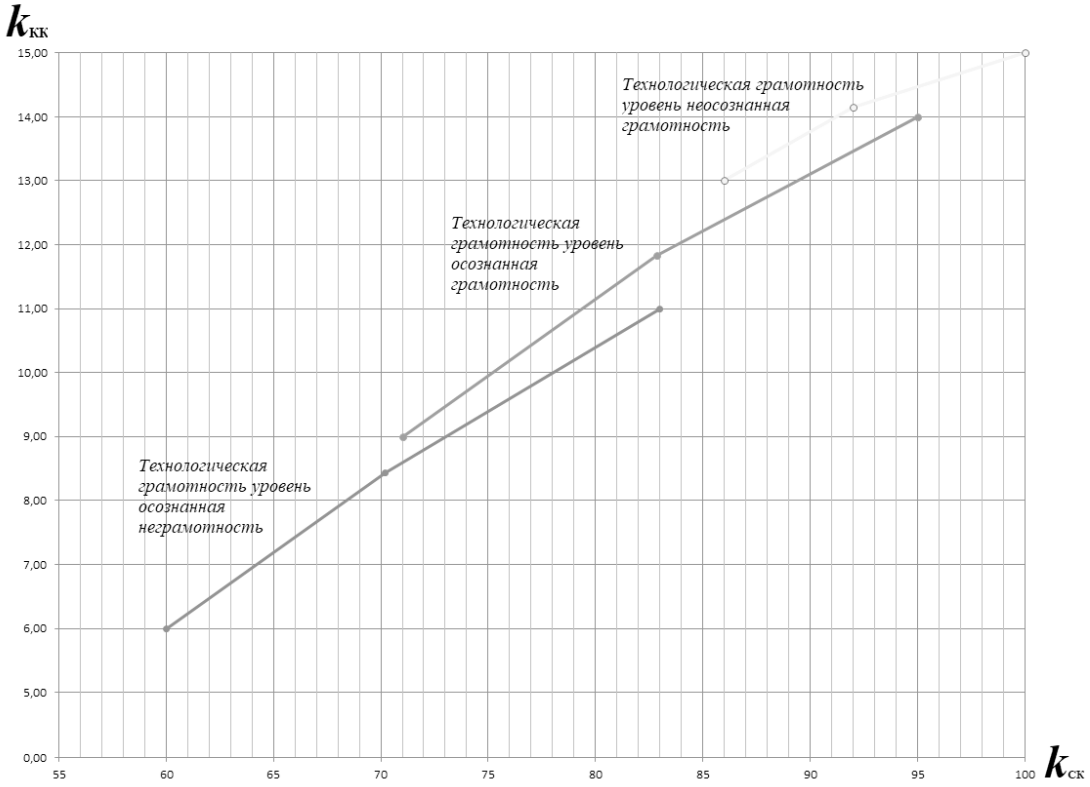


Рис. 2. Зависимость коэффициента технологической грамотности от качественного компонента

Выводы

Развитие и успех страны зависит во многом от внедрения технологического образования молодого поколения и его качества. Качество включает в себя не только материально-техническую обеспеченность, но и квалификацию педагогов, понимающих психологию детей различных возрастных групп и методы работы с ними – вертикальное и горизонтальное шкалирование. Важным аспектом является комплексный подход и понимание того, что все компоненты, формирующие технологическую компетентность, коррелируют между собой. Апробированная методика по определению корреляции между комонентами технологической компетентности школьников базировалась на простой случайной выборке в количестве 30 школьников из 582 испытуемых и включала в себя два этапа: опросник и экспертную оценку. Полученные данные были обработаны математическими и статистическими методами, что позволило принять гипотезу H_1 о наличии корреляции между дисперсией анализируемых коэффициентов. С увеличением коэффициента качественного компонента технологической грамотности возрастает удельный вес учеников с более высоким уровнем технологической грамотности.

Литература

1. Юдина, Е.П. (2019) Формирование технологической грамотности у учащихся на занятиях по робототехнике. Grand Altai Research & Education, 1, 140–148.
2. Зайцева, Е.Ю., Иванова, О. А. (2020) Формирование технологической грамотности у обучающихся средствами 3D-моделирования. Мир науки, культуры, образования, 3 (82), 207–211.
3. Mehboob, U.H., Rafaqat, A.A. (2020) Technological literacy: teachers' progressive approach used for 21st century students' academic success in vibrant environment. Problems of education in the 21st century, 78(5), 734–753.
4. Хотунцев, Ю.Л. Непрерывное технологическое образование и технологическое образование школьников. – М.: Прометей, 2017. – 220 с.
5. Романчук, А. А., Мышекоп, Т.В. (2022) Таксономия технологической грамотности школьников. Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании, 1(76), 36–42.
6. Meade, S.D. (2004) Marketing technological literacy for the classroom: we must all serve as ambassadors for the vision of technological literacy for all. The Technology Teacher, 64, 24–26.
7. Симоненко, В.Д. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая

концепция развития общества и образования). – Брянск: Издательство БПТУ, 2001. – 214 с.
8. Торп С. Клиффорд Дж Коучинг: руководство для тренера и менеджера. СПб.: Питер, 2004. 224 с.

CORRELATION OF COMPONENTS OF TECHNOLOGICAL LITERACY OF SCHOOLCHILDREN

Romanchuk A.A.
Kuzbass regional institute for advanced training and retraining of educators

The modern world is characterized by a high level of technological development, as well as the creation of innovative products. They are becoming important elements of the competitiveness and national security of countries. The features of the formed technological competence include the ability for professional autonomy, algorithmization, the use of known and the creation of new technologies in changing circumstances. The question naturally arises that it is necessary to form technological competence already at the level of elementary and secondary schools. Adolescence is the period of the highest opportunities for the development of technological competence due to significant neoplasms and changes in the psyche. Among modern approaches in pedagogy, a student-centered and integrated approach to learning prevails. The present study was carried out in order to study the correlation of the main components of technological literacy among schoolchildren. In the course of the work, the American model for the development of technological literacy was adapted to domestic technological education and its main components were identified: high-quality, meaningful, and activity-based. An analysis of the structure of technological literacy led to the conclusion that each stage of basic general education should ensure the formation of the required level of the vertical scale of technological literacy of schoolchildren. When calculating the multiple correlation coefficients according to the proposed method, the resulting multiple correlation TF coefficient fell into the zone of significance. Therefore, the hypothesis H1 is accepted about the presence of a correlation between the dispersion of the analyzed coefficients. A graph was also built showing that with an increase in the coefficient of the qualitative component of technological literacy, the proportion of students with a higher level of technological literacy increases.

Keywords: technological literacy; education; pupils; correlation coefficient; development of thinking; Components.

References

1. Yudina, E.P. (2019) Formation of technological literacy among students in robotics classes. Grand Altai Research & Education, 1, 140–148.
2. Zaitseva, E. Yu., Ivanova, O. A. (2020) Formation of technological literacy among students by means of 3D modeling. World of Science, Culture, Education, 3 (82), 207–211.
3. Mehboob, U.H., Rafaqat, A.A. (2020) Technological literacy: teachers' progressive approach used for 21st century students' academic success in a vibrant environment. Problems of education in the 21st century, 78(5), 734–753.
4. Khotuntsev, Yu.L. Continuing technological education and technological education of schoolchildren. – M.: Prometheus, 2017. – 220 p.
5. Romanchuk, A.A., Myshekop, T.V. (2022) Taxonomy of technological literacy of schoolchildren. Information and Communication Technologies in Teacher Education, 1(76), 36–42.
6. Meade, S.D. (2004) Marketing technological literacy for the classroom: we must all serve as ambassadors for the vision of technological literacy for all. The Technology Teacher, 64, 24–26.
7. Simonenko, V.D. Technological culture and education (cultural and technological concept of the development of society and education). – Bryansk: BPTU Publishing House, 2001. – 214 p.
8. Thorpe S. Clifford J. Coaching: a guide for the coach and manager. St. Petersburg: Piter, 2004. 224 p.

Педагогические условия развития одаренности у детей в условиях дополнительного образования

Ширина Алёна Александровна,
магистрант, Иркутский государственный университет
E-mail: yarlykova.alena@gmail.com

В данной статье раскрывается необходимость выявления и развития одаренности детей в условиях дополнительного образования, где дополнительное образование представляет каждому ребенку возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом индивидуальных наклонностей. Однако нельзя отрицать, что дополнительное образование играет важную роль в развитии творческих и интеллектуальных способностей детей. Система дополнительного образования помогает получить фундаментальные знания в том или ином направлении, включить их в творческую деятельность, повысить эрудицию. Основная задача педагогов по отношению к одаренным детям: как можно быстрее выявить способности школьников, дать им необходимую умственную нагрузку и определить виды занятий, которые будут соответствовать способностям ребенка и, самое главное, целенаправленно усваивать опыт интересующей их работы.

Ключевые слова: одарённость, дополнительное образование, обучающиеся, творческие способности, талант, категории одаренности детей, формы обучения одарённых детей, Национальная образовательная инициатива.

Сегодня проблема работы с одаренными детьми чрезвычайно актуальна в современном российском обществе. Под одаренностью понимается целостный и хорошо структурированный образовательный процесс развития ребенка, а не счастливая генетическая случайность. Детская одаренность – это только потенциал к способностям ребенка, и он требует особого внимания и развития.

По словам В.А. Сухомлинского «Одарённый человек – это маленький росточек, который едва проклюнулся из земли, и требующий к себе огромного внимания. Необходимо холить и лелеять, ухаживать за ним, сделать всё необходимое, чтобы он вырос и дал обильный плод» [6].

Под феноменом «одаренный ребенок» понимается совокупность различных личностных качеств – способность, гениальность, талант, одаренность.

По определению Бондаревской Е.В. способности – это индивидуальные черты личности, позволяющие успешно заниматься любой деятельностью.

Согласно концепции Бондаревской Е.В., талант является синонимом исключительных навыков, высокой способности к любой деятельности. Чаще талант ребенка проявляется в определенной сфере развития [3].

По определению Бурменского Г.В. и Слуцкого В.М., «одарённость» означает высокий уровень развития навыков, значительно отличающийся от среднего. Для одаренных детей характерны высокие достижения в определенной сфере творчества и высокий уровень познавательной активности. Этих детей отличает упорство и трудолюбие, они могут часами заниматься любимым делом, не чувствуя усталости [4].

Талант – подразумевает выдающиеся способностидетей, проявляющиеся в определенной сфере деятельности, позволяющие на основе неординарного принятия решений добиваться высоких результатов [3].

Гениальность – это высший уровень реализации творческих, умственных, деятельных возможностей личности, которые выражаются в науке, творчестве и изобретениях. Это достижения, способные вывести любую из сфер человеческого проявления на новый уровень развития [4; 11].

Способности ребенка определяются несколькими критериями: исключительный интеллект, высокая способность к обучению (схватывает информацию на лету), творческое мышление, феноменальное мастерство в области искусства.

Уже в начальной школе необходимо начинать выявление одаренных детей, наблюдая за обуча-

«Исследование проведено при финансовой поддержке гранта Иркутского государственного университета для молодых ученых № 091-21-335»

ющимися, их психологическими особенностями речи, памяти и мышления.

Категории одаренных детей, которые выделила Бабаева Ю.Б.:

- Дети с высокими общими интеллектуальными качествами;
- Дети с особым интеллектом в определенной области науки;
- Дети с высокими творческими (художественными) способностями;
- Дети с высокими лидерскими качествами [2].

В настоящее время большое внимание уделяется развитию одаренности младших школьников в контексте дополнительного образования. Эта тема актуальна и постоянно обсуждается, следовательно является поводом для дискуссий среди многих ученых. Ведь далеко не каждое образовательное учреждение способно качественно создать условия для развития детской одаренности в условиях дополнительного образования.

Однако нельзя отрицать, что дополнительное образование играет важную роль в развитии творческих и интеллектуальных способностей детей. Система дополнительного образования помогает получить фундаментальные знания в том или ином направлении, включить их в творческую деятельность, повысить эрудицию. Основная задача педагогов по отношению к одаренным детям: как можно быстрее выявить способности школьников, дать им необходимую умственную нагрузку и определить виды занятий, которые будут соответствовать способностям ребенка и, самое главное, целенаправленно усваивать опыт интересующей их работы [8].

Согласно общепринятому определению, дополнительное образование детей – это единый, упорядоченный процесс, включающий воспитание, обучение и личностное развитие;

– процесс, дающий ребенку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворение его творческих и образовательных потребностей;
– предоставляет детям свободный выбор конкретной области и специализации деятельности [3].

Поэтому одним из направлений реализации Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» является создание условий для выявления и поддержки одаренных и талантливых детей даже в условиях дополнительного образования [5].

На протяжении сотен лет практикуется работа с детьми с высокими интеллектуальными способностями. В результате в большинстве случаев такие дети становились лидерами и занимали ключевые посты в различных сферах жизни общества. Неудивительно, что в настоящее время необходимость выявления и развития одаренности является приоритетной задачей в нашей стране и в мире в целом.

Возможности в выявлении и развитии одаренности детей – это именно то, что дает дополнительное образование, с помощью которого каждый ребенок получает возможность свободно выбирать образовательную сферу, профиль программ, время для их освоения, заниматься различными видами деятельности с учетом его индивидуальных склонностей [10].

В настоящее время существует множество способов работы с детьми в контексте дополнительного образования. Ученые Яковлев Е.В. и Ушакова Д.В. [7;12] выделяют следующие формы обучения одарённых детей в системе дополнительного образования:

– индивидуальное обучение или обучение в малых группах для развития творческих способностей в определённой области знаний;
– работа над исследовательскими и творческими проектами в режиме наставничества (как правило, наставником выступает учитель или педагог);
– очно-заочные занятия;
– каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории;
– система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад;
– научно-практические конференции и семинары для детей [7;12].

Принимая во внимание особые потребности и способности одаренных детей, а также образовательные цели, необходимо определить требования к образовательным программам для таких учащихся. В результате выполнения этих требований предполагается, что программа будет включать:

– углубленное изучение тем и проблем, что позволяет учитывать интерес одарённых детей к универсальному и общему, их повышенное стремление к обобщению, теоретическую направленность и заинтересованность в будущем;
– вариант использования междисциплинарного подхода, основанного на интеграции тем и проблем, относящихся к различным областям знаний. Это усилит стремление одаренных детей расширять и углублять свои знания, а также разовьет их способности соотносить разнородные явления и искать решения на «стыке» разных видов знаний [9].

В настоящее время модель выявления и развития одаренности детей в контексте дополнительного образования только начинает формироваться. И еще многое предстоит сделать для того, чтобы у одаренных детей были все условия для обучения и развития [1].

Одаренные, талантливые дети представляют собой высокий потенциал любой страны, который позволяет ей эффективно и конструктивно развиваться для решения современных экономических и социальных проблем.

Литература

1. Азизова Л.Х. Педагогическая поддержка одаренных младших школьников в условиях до-

полнительного образования: диссертация кандидата Педагогических наук: 13.00.01 / Азизова Людмила Хамбертовна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»], 2019. – 235 с.
2. Бабаева Ю.Д., Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений/ под ред. Н.С. Лейтес. – М.: Академия, 2000. – 336с.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст]: учебник для вузов / Е.В. Бондаревская. – Ростов Н/Д.: Изд-во РГПУ, 2006. – 352 с.
4. Брюно Ж. [и др.] Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика [Текст] / Брюно Ж. [и др.] // Психологический журнал. – 1995. – № 4. – 73 с. 4. Г.В. Бурменский, В.М. Слуцкий Одаренные дети [Текст]/ Г.В. Бурменский, В.М. Слуцкий //М.: Прогресс, 1991. – 376 с
5. Основные положения инициативы «Наша новая школа» https://informatio.ru/news/education/middledu/osnovnye_polozheniya_initsiativy_nasha_novaya_shkola/ (Дата обращения 26.06.2021 г.)
6. Организация работы с интеллектуально одаренными детьми https://gigabaza.ru/doc/49449.html (Дата обращения 26.06.2021 г.)
7. Психология одаренности: от теории к практике / под ред. Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2000. 80 с.
8. Щебланова Е.И. Концепция А.М. Матюшкина о творческой одаренности как предпосылке развития творческой личности // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-a-m-matyushkina-o-tvorcheskoy-odarennosti-kak-predposylke-razvitiya-tvorcheskoy-lichnosti (дата обращения: 26.06.2021).
9. Уманова Н.В. Одаренные дети: их особенности и организация работы с ними. – М.: Академия, 2004–103 с.
10. Фанзова Ф.Р. Выявление и развитие одарённости в условиях дополнительного образования [Текст]/ авт.-сост. Фанзова Ф.Р. – Омск.-56с
11. Хромова Т.В. Одаренные дети «Воспитание школьников». – М.: Просвещение, 2009–138 с.
12. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Одаренность как педагогический феномен // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2011. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/odarennost-kak-pedagogicheskiy-fenomen (дата обращения: 26.06.2021).

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF GIFTEDNESS IN CHILDREN IN CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

Shirina A.A.
Irkutsk State University

This article reveals the need to identify and develop the giftedness of children in conditions of additional education, where additional education provides each child with the opportunity to freely choose the educational field, the profile of programs, the time of their development, inclusion in a variety of activities, taking into account individual inclinations. However, it cannot be denied that additional education plays an important role in the development of creative and intellectual abilities of children. The system of additional education helps to obtain fundamental knowledge in one direction or another, to include them in creative activity, to increase erudition. The main task of teachers in relation to gifted children: as soon as possible to identify the abilities of schoolchildren, give them the necessary mental load and determine the types of activities that will correspond to the abilities of the child and, most importantly, purposefully assimilate the experience of the work they are interested in.

Keywords: giftedness, additional education, students, creative abilities, talent, categories of giftedness of children, forms of education of gifted children, National Educational Initiative.

References

1. Azizova L.H. Pedagogical support of gifted younger schoolchildren in conditions of additional education: dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Azizova Lyudmila Khambertovna; [Place of defense: Dagestan State Pedagogical University], 2019. – 235 p.
2. Babaeva Yu.D., Leites N.S. Psychology of giftedness of children and adolescents [Text]: textbook. manual for students. higher. and sred. ped. studies. institutions/ edited by N.S. Leites. – M.: Academy, 2000. – 336s.
3. Bondarevskaya E.V. Theory and practice of personality-oriented education [Text]: textbook for universities / E.V. Bondarevskaya. – Rostov N./D.: Publishing house of RSPU, 2006. – 352 p.
4. Bruno J. [et al.] Gifted children: psychological and pedagogical research and practice [Text] / Bruno J. [et al.] // Psychological Journal. – 1995. – № 4. – 73 p. 4. G.V. Burmensky, V.M. Slutsky Gifted children [Text]/ G.V. Burmensky, V.M. Slutsky //M.: Progress, 1991. – 376 p.
5. The main provisions of the initiative “Our new school” https://informatio.ru/news/education/middledu/osnovnye_polozheniya_initsiativy_nasha_novaya_shkola / (Accessed 26.06.2021)
6. Organization of work with intellectually gifted children https://gigabaza.ru/doc/49449.html (Accessed 26.06.2021)
7. Psychology of giftedness: from theory to practice / edited by D.V. Ushakov. M.: PER SE, 2000. 80 p.
8. Shcheblanova Elena Igorevna A.M. Matyushkin’s concept of creative giftedness as a prerequisite for the development of a creative personality // Izv. Sarat. un-ta Nov. ser. Ser. Acmeology of education. Psychology of development. 2018. No. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-a-m-matyushkina-o-tvorcheskoy-odarennosti-kak-predposylke-razvitiya-tvorcheskoy-lichnosti (date of address: 26.06.2021).
9. Umanova N.V. Gifted children: their features and organization of work with them. – M.: Academy, 2004–103 p.
10. Fanzova F.R. Identification and development of giftedness in conditions of additional education [Text]/ author-comp. Fanzova F.R. – Omsk.-56c
11. Khromova T.V. Gifted children “Education of schoolchildren”. – M.: Enlightenment, 2009–138 p.
12. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Giftedness as a pedagogical phenomenon // Modern higher school: innovative aspect. 2011. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/odarennost-kak-pedagogicheskiy-fenomen (accessed: 06/26/2021).

Выявление закономерностей в выражении объектных отношений в английском и крымскотатарском языках

Айвазова Эльвера Рустемовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»

Разносистемные языки проявляют различия в выражении глагольно-объектных отношений, связанные с различиями в морфологической и синтаксической системах. В этом отношении английский и крымскотатарский языки занимают как бы два диаметрально противоположных положения. Если в английском языке полностью отсутствует выбор падежной формы зависимого слова, которое при выражении именем существительным может быть только в общем падеже, а при выражении личным местоимением только в объектном падеже, то в крымскотатарском языке при наличии падежной системы, объектный зависимый член может быть в форме винительного, дательного, исходного падежа. Если в английском языке главным средством выражения объектных отношений, является предлог, то в крымскотатарском языке уточняющим отношение глагола к зависимому слову является послелог служебная частица, следующая за именем или примыкающая к нему. Каждый язык использует форму согласно своим внутренним законам, и эти формы не адекватны в разных языках.

Ключевые слова: разносистемные языки, объектные связи, предлоги, падежная система, зависимый член, различия.

The study of the object relations of verbs in the English language, expressed through fixed prepositions and object relations of verbs in the Crimean Tatar language by the forms of the dative, accusative, initial case.

The study of this issue is of great practical importance, it is widely known to linguists, researchers and teachers of foreign languages and those who study languages, the national specificity of the language is clearly manifested in the rules of combining words by means of prepositions, that this specificity is most strongly manifested in the use of prepositions, which are, as it were, a simple morphological sign of verb control. When mastering the native language, and when learning a foreign language especially, the system of using prepositions after verbs presents the greatest difficulties. Fixed prepositions in modern English are prepositions used in one of the abstract meanings to convey mainly the object relations of certain lexical units of various categories of words, most often verbs, less often nouns, adjectives and adverbs [1].

The works of such scientists as Baskakov A.N. [3], Kunin A.V. [4,5], Sunik O.P. [10], Solntsev N.V. [11] and others are devoted to the problem of equivalence of languages, but despite this there are unresolved issues.

The purpose of the article is to identify patterns in the expression of object relations in the studied and native language, in English and Crimean Tatar.

A verb in one particular meaning can be propagated by one or more object dependent members, of which at least one is introduced by a preposition.

The object relation to the prepositional dependent member of a sentence is expressed by means of a certain preposition.

A group of verbs with prepositions can take:

1. one object dependent member: to listen to smb., to look at smb., to wait for smb., to rely on smb., to depend on smth..

2. such verbs that can take 2 dependent terms, to accuse smb. oa smth., to devote smth. to smb. to congratulate smb. of smth..

Verbs that would take 2 dependent terms and both of them would be introduced constantly by the same prepositions are very few;

3. Verbs that would take 2 dependent terms and both of them would be introduced by 2 prepositions, there are very few of them:

to appeal to smb. for smth., to apply to smb. for smth., to differ from smb. in smth., to pay for smth. with smth., to depend on smb. for smth..

4. Verbs taking 3 dependent terms are rare: to pay smb. smth. for smth., to ask smb. smth. about smth..

The preposition about with the verb to ask is not fixed, since the verb to ask in the meaning of ask often appears without this preposition, and the same dependent member can also appear with other verbs: to read about smth., to write about smth., to think about smb.

The fixedness of the preposition is not related to the notion of the fixedness of the binding of the dependent member. With many verbs, in which the object dependent member usually appears with a certain preposition, the dependent member itself is not mandatory. For example, the verbs listen, look, want, congratulate, while retaining their meaning, can act without a dependent term and without a preposition introducing this term. However, every time a verb is used with a dependent member, a preposition also appears. So it is not important that the verb to ask can be used without a dependent member with the preposition about, but it is important that when this dependent member appears, it appears with the preposition about. “to ask” to read, write, think, “about” to read about children, to read for children, to read to children, to read a book with children.

With the verb to ask in the meaning of “to ask”, such a variation of object relations with a dependent member is excluded.

Therefore, the verb to ask can be attributed to a group of verbs with fixed prepositions.

The group of verbs with fixed prepositions includes some verbs that express object relations through not one, but two or more prepositions, such as to complain of, to complain about, to care for, to care about.

In the field of fixed prepositions, as in other linguistic phenomena, there are historical shifts and differences associated with the presence of dialectal and stylistic features in the language, which cause variation in the field of fixed prepositions. To distinguish verbs with fixed prepositions from verbs with loose free prepositions, there is a limited choice of preposition, the unambiguity of the object relations expressed by prepositions. With the verb “to complain”, the prepositions of and about express the same attitude. The same can be said about the prepositions for and about with the verb “to care” [9].

Diverse languages exhibit differences in the expression of verb-object relations associated with differences in morphological and syntactic systems.

In this respect, English and Crimean Tatar languages occupy two diametrically opposite positions. If the English language completely lacks the choice of the case form of the dependent word, which, when expressed by a noun, can only be in the general case, and when expressed by a personal pronoun only in the object case, then in the Crimean Tatar language, if there is a case system, the object dependent member can be in the form of an accusative, dative, initial case.

If in English the main means of expressing object relations is a preposition, then in the Crimean Tatar language, clarifying the relation of the verb to the dependent word is the postposition, the service particle following the name or adjacent to it. Each language uses a form according to its internal laws, and these forms are not adequate in different languages [10].

Verbs with a prepositional dependent member may correspond to glagolamas with a non-prepositional dependent member in other languages, for example, English to listen to smb., French ecouter + acc (moi), Russian listen + accusative case, German hören + akk, Crimean Tatar kimsege kulak asmak (dat. case) [11].

Sometimes the corresponding verbs are used in different languages with prepositions that do not coincide in their basic meanings, for example, English to depend on smth., French dependre de, Russian to depend on, German abhöngen von, Crimean Tatar kimsege bagly olmak (date case) [11].

The English preposition on-in its main meaning, being on the surface, does not coincide with the preposition from, von in it, and de in French.

Among the Crimean Tatar prepositions without a random element, equivalent in meaning to English verbs with fixed prepositions, most are combined with a dependent member without a service equivalent, but the dependent member appears in the form of an accusative or dative, or the initial case.

The most common form of the object dependent term in Crimean Tatar verbs – equivalent to English verbs with fixed prepositions is the form of the dative case, in English it is expressed by the preposition to, at, in, for, on, after.

A slightly smaller number of combinations with verbs, but quite common is the accusative form.

The smallest group of Crimean Tatar verbs combined with a non-prepositional dependent member and corresponding in English to verbs with fixed prepositions is a group of verbs that control the initial case.

They correspond to English verbs with the preposition of, on, with.

According to the method of distribution by one or two object dependent terms between English verbs with fixed prepositions and their equivalents in the Crimean Tatar language, there is mainly a correspondence, which means that English verbs requiring one object dependent term correspond in the Crimean Tatar language to verbs that also use one dependent term, and that English verbs, requiring two dependent members usually correspond in the Crimean Tatar language to verbs used with two dependent members. Sometimes a monobasic English verb corresponds in the Crimean Tatar language to a verb consisting of 2 components.

to listen – kulak osmak, dinlemek

to object – itiraz etmek

Syntactically, these complex verbs in the Crimean Tatar language form a two-term object phrase.

Ojagye kulak asmak, where ojag is an object, kulak asmak is a verb, kulak in this combination is not a syntactically subordinate word, as indicated by the form of

the common case; but is a component of lexical unity formed by the way of adjunction.

Turning to the consideration of verbs adjoining 2 object dependent terms in English and Crimean Tatar, we mean monobasic English verbs of the type to congratulate smb. on smth. and the corresponding monobasic complex Crimean Tatar verbs; requiring two object dependent words.

to take smb. for smb. – kimseni kimsege oshatmak

English transitive verbs with a prepositional and prepositional dependent member with the preposition to correspond to Crimean Tatar verbs with dependent members in the accusative and dative cases.

In isolated cases, the form of the dative case expresses the relation conveyed in English by the prepositions for and on to the second dependent term.

English verbs taking two prepositional dependent terms in the Crimean Tatar language correspond to verbs taking 2 non-prepositional terms, one of which corresponds to an English verb with the preposition for appears in the accusative case, and the other corresponds to an English verb with the preposition to – in the original case.

The revealed general patterns can be summarized as follows:

1. The English dependent term with the preposition at in a two-term combination corresponds in Crimean Tatar to the dependent term in the dative case:

to laugh at smb. – kimsege kulmek

to look at smb. – bir shige bakamaki

to wonder at smth. – bir shige taajiplenmek

2. The English dependent term with the preposition to corresponds in the Crimean Tatar language to the dependent term in the dative case in binomial combinations:

to listen to smb. – kimsege kulak asmak

to object to smth. – bir sheige itiraz etmek

and in three-membered, where there is a direct complement:

to dedicate smth. to smb. – bir shayni kimsege bagyshlamak

to confine smth. to smb. – bir sheini kimsege tapshyrmak, teslim etmek

If there is a second prepositional term in a three-term combination in English, the dependent term with the preposition ***to*** corresponds in Crimean Tatar to the dependent term in the original case to appeal to smb. to smth. – kimsege bir shei ichyun murajaat etmek.

The dependent term with ***for*** in all kinds of combinations usually corresponds in Crimean Tatar to the dependent term in the accusative case:

to wait for smb. – bir kimseni beklemek.

The dependent term with ***of*** corresponds to the dependent term in the original case:

to consist to smth. – bir scheiden ibaret almak.

The dependent term with of corresponds to the dependent term in the absolute case:

to busy oneself with smth. – bir sheyman meshgul almak

The non-prepositional dependent term corresponds to the dependent term either in the accusative case or in the original case.

to ask smb. for smth. – kimseden bir shei soramak.

Verbs with postpositions (phrasal verbs) are a combination consisting of a verb (come, give, put) and a preposition (in, off, up), which constitutes semantic and syntactic unity. For example: give up (stop doing) – quit doing something, come across (find by chance) – accidentally encounter, find, put up with (tolerate) – be tolerant. It is generally recognized that the role of English phrasal verbs has grown in recent years. This is reflected in dictionaries, textbooks intended for the study of spoken English by foreign students. Now these phrasal verbs are used in official communications and in the mass media. Some of them displace traditional one-word synonyms. We must not only understand them when reading, but also use them in speech. The main difficulty in studying their diversity is the idiomatic nature of the meanings, a huge number of prepositions, a lot of slang expressions.

Based on the above, the following conclusions can be drawn.

Diverse languages exhibit differences in the expression of verb–object relations associated with differences in morphological and syntactic systems.

In English, there is completely no choice of the case form of the dependent word, which, when expressed by a noun, can only be in the general case, and when expressed by a personal expression only in the object case, then in the Turkic languages, if there is a case system, the object dependent term can be in the form of accusative, dative, initial case as in free combinations, so phraseological units.

IDENTIFICATION OF PATTERNS IN THE EXPRESSION OF OBJECT RELATIONS IN ENGLISH AND CRIMEAN TATAR LANGUAGES

Ayvazova E.R.
The Russian State University of Justice

By “phrasal verb” we mean a combination of one-word verb (eg. come, give, put) and an adverbial or prepositional partical (eg. in, off, up) which constitutes a single semantic and syntactic unit (eg. give up (stop doing), to put up with (tolerate)). The role of English phrasal verbs has increased in recent years and they are used more and more widely, not only in colloquial English but in academic writing, in official reports, in fiction, in the mass media. Phrasal verbs have idiomatic nature of many meanings. The languages of different systems (eg. English and Turkic languages) express verb-object relations differently because of their morphological and syntactic systems. In English verb-object relations are expressed by prepositions. In Turkic languages by the words in cases key words: a combination of one-word verb and an adverbial or prepositional partical, constitutes a single semantic and syntactic unit, they are used not only in colloquial English but in official reports have idiomatic nature of meanings, express verbs-object relations differently.

Keywords: diverse languages, object relations, preposition, case system, dependent member, differences.

References

1. Arnold I.V. Lexicology of the modern English language. – M.: Publishing House of literature in foreign languages, 1959. – 305 p.

2. Abdullaev E. Russian-Crimean Tatar dictionary. – Simferopol: Kyrymdevokuvpedneshir, 1994. – 220 p.
3. Russian Russian dictionary. – M.: Publishing house “Russian language”,.1977. – 295s.
4. Kunin A.V. Course of phraseology of the modern English language. – M.: Higher School, 1986. – 134 p.
5. Kunin A.V. English-Russian phraseological dictionary. – M.: Higher School, 1967. – 250 p.
6. Medvedeva L.M. English grammar in proverbs, sayings, idioms and quotation. – Kiev: Higher School, 1990. –170 p
7. Mustafaev E. M., Shcherbin V.G. Russian-Turkish dictionary. – Moscow: Soviet Encyclopedia, 1972. –1028 p.
8. Russian Russian Dictionary. – M.: Russian language, 1977.—. 966 p. Mustafaev E.M., Starostova A.N. Turkish-Russian dictionary. – M.: Russian language, 1977.—. 966 p.
9. Smirnitsky A.I. Syntax of the English language. – Moscow: Higher School, 1957. – 188 p.
10. Sunik O.P. Questions of typology of agglutinative languages. Morphological typology and the problem of classification of languages. – M.: Higher School, 1965. – 134 p.
11. Solntsev N.V. Analytical constructions in languages of various types. – M.: Nauka, 1965. – 201 p.

Слово *ersatz* как один из словообразовательных компонентов семантического поля неистинности в современном английском языке

Абжелиева Диана Арсеновна,
преподаватель, кафедра английской филологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
E-mail: Diana_d_a@mail.ru

Сеттарова Майе Дервишевна,
преподаватель, кафедра английской филологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
E-mail: Maye.Settar@mail.ru

В статье рассматривается слово *ersatz* в качестве словообразовательного компонента семантического поля неистинности в современном английском языке. Компонент *ersatz* появился в английском языке в конце XX века из немецкого языка. Данный компонент отражается в различных словарях и зачастую используется как самостоятельная лексема. В основном *ersatz* создает качественную характеристику слова, подчеркивая его явную недоброкачественность. Наши наблюдения свидетельствуют о деривационной активности компонента *ersatz*, сближающегося по значению с лексическими единицами заменитель и замена. Несмотря на тот факт, что немецкое по происхождению слово имеет большую склонность к созданию новых слов путем сочетания существительных, в большинстве случаев в английских толковых словарях оно является прилагательным и стоит перед определяемым словом. Рассматривая в данной статье семантическую структуру слов с компонентом *ersatz* со значением неистинности, мы описываем лишь небольшой участок функционально-семантического поля с инвариантом «неистинный», которое является актуальным в лингвистике современного глобализированного мира.

Ключевые слова: семантическое поле, инвариант, деривация, словообразовательный компонент, дефиниция.

Впервые слово *ersatz* встречается в английском языке в 1875 году [6], но по историческим данным это слово было известным еще во время Первой мировой войны.

Ersatz – слово немецкого происхождения (ersetzen – «заменить»), буквально означающее заменитель или замену. В английском языке это слово функционирует в большей степени в роли прилагательного (comparative *more ersatz*, superlative *most ersatz*), в немецком же языке *ersatz* может функционировать только как «существительное само по себе или как часть составных существительных, таких как *Ersatzteile* (запасные части) или *Ersatzspieler* (замещающий игрок). Изначально в английском языке этот термин обладал отрицательной коннотацией, к примеру, *ersatz goods* – товары более низкого качества, в немецком контексте отрицательная коннотаця отсутствует или слабо выражена, к примеру *«Ersatzbutter»* или *«Butter-Ersatz»* используют в качестве общего термина для маргарина, в качестве заменителя или суррогата масла.

В период Первой мировой войны морские флоты союзников перестали ввозить товар в Германию, что и заставило страну в изоляции разрабатывать заменители многих импортных продуктов (химические соединения и провизия). К таким продуктам можно отнести «синтетический каучук (буна, получаемый из масла), бензол для разогрева нефти (угольный газ), чай, состоящий из измельченных листьев малины или мяты, и кофе с использованием жареных бобов, которые не были кофейными зернами» [11].

В начале XX века в Германии при строительстве нового корабля или замене старого на усовершенствованный корабль нового образца по прототипу старого было принято не называть заранее и не раскрывать тайны военно-морских программ до запуска судна. Такие корабли называли *«Ersatz…»* далее следовало название прототипа судна. Обычно такое судно было крупнее и модернизировано. В таком контексте слово «эрзац» не несло отрицательной коннотации в целом.

В конце Первой мировой войны последние три корабля, которые планировалось выпустить класса *Mackensen* (линейные крейсера) были модернизированы и сначала их называли просто классом *Ersatz Yorck*, так как первый корабль считался заменой потерянного бронированного крейсера *Yorck* [5].

Во время Второй мировой войны, когда американские и британские военнопленные начали возвращаться домой понятие *«эрзац продукта»* рас-

пространилось и на территории Северной Америки и Британии.

Этим военнопленным подавали *Ersatzkaffee* (заменитель кофе), так как у немцев не было настоящего кофе из-за дефицита импорта. *Getreidekaffee (эрзац* продукт) не был популярен среди военнопленных, поэтому в их понимании – это было что-то «не настоящее», «фальшивое». Также немцы давали военнопленным «*Ersatzbrot*» (суррогат хлеба), который был сделан из муки самого низкого качества, картофельного крахмала и др. Отсюда и некая негативная характеристика слова *ersatz* у англичан и американцев.

Целью данного исследования является выявление деривационного потенциала компонента *ersatz* в современном английском языке, а также анализ тематической направленности использования компонента в функционально-семантическом поле «неистинности».

Материалом для анализа послужили статьи англо-американских газет, а также примеры словарных дефиниций из различных толковый словарей английского языка.

В современном английском языке слово *ersatz* стало очень популярным, особенно в последние десятки лет, о чем свидетельствует большое количество примеров употребления в медийных текстах и рекламе продуктов, являющихся заменой, имитацией исходного продуктах, его подобием. При этом отрицательная коннотация, с которой обычно использовалось это слово, в большинстве случаев переходит в нейтральную и положительную (к примеру, при рекламе какого-либо продукта): «with the streetcar shuttling even more from the suburban hotels and **ersatz** homes into the center of town», «…he waited while I twined together a kind of **ersatz** rope», «**ersatz** European architecture».

Сфера употребления слова *ersatz* достаточно разнообразна. Условно мы ее разделим на следующие тематические группы (ссылаясь на примеры, найденные в медийных Интернет ресурсах, в качестве современных источников для последующего анализа): *«Business», «Fiction», «Sport», «Art/Culture», «Science/Medicine», «News», «Technology»*

– ***Business:***

I'm willing to bet that I will cave, and one day I will invite into my home an always-listening virtual butler and ***ersatz*** surveillance device (Seattle Times May 14, 2017).

It's easier to justify paying up for a stock when you're relying on ***ersatz****results* (New York Times Oct 30, 2015).

It blends ***ersatz*** European architecture with a distinctly Asian selection of stores (Economist Sep 24, 2015).

Without a lifeline, analysts say, Athens may be forced within a month to resort to issuing i.o.u.'s, scrips or an ***ersatz*** currency to pay its pensioners and other domestic obligations (New York Times Jul 1, 2015).

– ***Fiction:***

"I've saved up two pounds of **ersatz** coffee," Mina tells her on the telephone. *Girl in the Blue Coat* [1].

He indicated the reclining ***ersatz*** animal, which continued to ruminate attentively, still watching alertly for any indication of oats. *Do Androids Dream of Electric Sheep?* [1].

Down there in a dim storage room adjacent to the furnace I've set up a realm of ***ersatz*** squalor. *Cat's Eye* [1].

The danger lies in the very fact that there is always a far greater consumption of the ***ersatz****,* which, it must be remembered, is far from being identical with its model. *Stravinsky, Igor* [1].

She crushed her ***ersatz*** cigarette underfoot at number 616 Stalin Avenue, paused for the space of five heartbeats at the door, went inside. *Marlowe, Stephen [1]*

– ***Sport:***

Another, more aggressive crowd forms around the ***ersatz*** Kim and someone asks who he wants to win (*The Guardian Feb 19, 2018*).

He called the Cubs' move «***ersatz*** baseball» and said «the CBA is at the apogee of wrongs incentivizing clubs to create a product less than the best» *(Washington Post Apr 5, 2015).*

Moyes will risk looking like an ***ersatz*** version of Ferguson if he doesn't quickly start winning trophies at a decent rate *(Seattle Times May 17, 2013).*

To put it into context, tt's an ***ersatz*** Germany v Poland (*The Guardian Jul 5, 2012).*

– ***Art/Culture:***

On that account, you forgive some of the musical's disappointments, such as a second act that wrenches into ***ersatz****,* lachrymose melodrama, and focus instead on an inspired night of singing and dancing (*Washington Post Jul 25, 2019).*

New York's foremost narcissist – whose Trump Tower, encased in fool's gold and bogus bronze, was the very definition of ***ersatz*** – hankered for what he regarded as the real estate racket's crown jewel of social status (*New York Times May 31, 2019*).

In "Rachel, Jack, And Ashley Too," Cyrus plays a peppy pop star, dispensing ***ersatz*** female empowerment messages and makeup tips while shimmying in a lilac wig (Salon Jun 15, 2019).

He's a talented, rigorously studied stylist with words – and fundamentally evil, blackmailing ingenue Eve with her own ***ersatz*** past in order to keep her under his thumb (*The Guardian Feb 5, 2019).*

– ***Science/Medicine:***

Brian says he's even tried pulling his file cabinet's drawer open as an ***ersatz***privacy wall, which, unfortunately, his boss was quick to label as anti-social and a sign of not being a team player (Scientific American Jan 16, 2019).

By adding a mixture of enzymes and other necessities for protein synthesis, such as ribosomes, to the fluid surrounding the ***ersatz*** cells, the investigators switched them on (Science Magazine Nov 19, 2018).

The editorial in Condé Nast Traveler asserts that Ryanair, the low-cost Irish carrier, pipes smatterings of fake applause over the PA so as to goose an ***ersatz*** cabin cheer (Slate Nov 22, 2017).

An ***ersatz*** toe, made of wood and leather and found attached to the mummified body of an Egyptian noblewoman in Cairo, in 2000, is thought to be between 2,500 and 3,000 years old (Economist Oct 12, 2016).

– ***News:***

Like everything about Johnson it is an ***ersatz*** version of something else (The Guardian Jun 7, 2019).

Eugenics became relevant to immigration restriction when ***ersatz*** scientists divided even Europeans into distinctive races and ascribed to each race differing levels of intelligence and character (Washington Post May 24, 2019).

When everyday reality becomes decidedly surreal and lies are boldly presented as truth, who is to say what's over-the-top or ***ersatz***? (Washington Post May 7, 2019).

«It just proves that all dictatorships fear any forms of satire», the **ersatz** Mr. Kim wrote in a Facebook post, «even something as trivial as an impersonator» (New York Times Feb 26, 2019).

– ***Technology:***

Inside, a robot with hearts for eyes charged its batteries in an ***ersatz*** cave rimmed by silver stalagmites tipped with glowing white lights (New York Times Jul 21, 2018).

Rather than being a full-on confrontation, it was more of a vehicle for Domino to ruminate on her past by fighting ***ersatz*** versions of former teammates and herself (The Verge May 24, 2018).

More often than not, the fact that we're watching an ***ersatz*** computer screen falls away completely, leaving only the drama of David's search (The Verge Jan 22, 2018).

Even Spotify is being gamed by opportunists looking to fool users into playing ***ersatz*** songs (Slate Nov 7, 2017).

В английском языке слово ***ersatz*** практически во всех значениях стало использоваться в качестве самостоятельной лексемы. Несмотря на тот факт, что немецкое по происхождению слово имеет большую склонность к созданию новых слов путем сочетания существительных, в большинстве случаев в английских толковых словарях оно является прилагательным и стоит перед определяемым словом [7]:

– In these days of "rolled" gold, electro-plate, and undetectable pearls, it is curious that almost the only honest *Ersatz material* known to the goldsmith's art should be utterly forgotten. – 1923, Arthur Michael Samuel, The Mancroft Essays'', ''Pinchbeck'', page 164 (possibly published before in ''The Saturday Review in 1917–1921)
– The avant-garde's opposite number, in Greenberg's scheme, is kitsch, *"ersatz culture"*– art for capitalism's new man (who turns out to be no different from Fascism's or Communism's new man) (The New Yorker 15 Oct, 2001).
– The NATO visitors watched an *ersatz eighteenth-century dance* (complete with powdered wigs and simulated copulation) that might have been considered obscene had it not been so amusing (The New Yorker 17 & 24 Feb, 2003).
– The crowd wandered out to a huge party on the *ersatz city blocks* of the Paramount lot (The New Yorker 31 May, 2004).

Такой переход слова *ersatz* из существительного в прилагательное объясняют еще тем, что, к примеру, в слове Ersatzkaffee первая половина слова для англоязычных людей была логически переведена и принята как прилагательное, которое обычно стоит перед определяемым словом по «грамматическим законам» английского языка. Таким образом, «эрзац» стал английским прилагательным, означающим нечто низшее, если не полностью фальшивое, как, например, когда одно маскируется под другое».

По данным этимологического словаря с 1892 г. в английском языке слово *ersatz* приобретает и грамматическую категорию существительного [1].

The Ersatz consists exclusively of young men, who would in war time be drafted to the regimental depots and thence sent, with what training circumstances had in the meantime allowed, to the front [12].

The man has a keen eye for noticing when a product is *ersatz* [8].

Good luck, you heavyweight *Ersatz* [11].

В лексикографических источниках слово *ersatz* имеет значение чего-то «искусственного», «заменителя», «имитации», «подделки». Реже встречаются такие дефиниции как «синтетический», «ненастоящий», «низший», «альтернативный»:

Ersatz – …imitation or substitute, usually inferior to the original… [7].

Ersatz – …artificial, and not good as the real thing…[4].

Ersatz – …artificial, synthetic, false, imitation, fake…[2].

Ersatz – 1. (of a product) made or used as a substitute, typically an inferior one, for something else. 1.1Not real or genuine [5].

Ersatz – …being a usually artificial and inferior substitute or imitation… [6].

Ersatz –…serving as a substitute; synthetic; artificial…An artificial substance or article used to replace something natural or genuine; a substitute… [8].

Ersatz – …is a german word and means substitute…A situation in which one thing is pretending to be another…Fake, phony; not real…Being an inferior substitute or alternative. [9].

В современных поисковых средствах слово *ersatz* встречается в таких комбинациях: *ersatz blazer, ersatz coffee, ersatz screwdriver, ersatz definition, ersatz pronounce, dictionary ersatz, ersatz pronunciation, ersatz in a sentence, ersatz intellectual, ersatz butter.*

Таким образом, мы можем сделать вывод, что компонент ***эрзац-*** вошёл в словари и стал использоваться в качестве самостоятельной лексемы. Функциональные возможности этого элемента расширились. Теперь компонент *эрзац* употребляется в различных смысловых значениях, не всегда совпадающим с основным значением «искусственный», чаще всего в английском языке – это

значение ложности, неистинности описываемого предмета или явления. Анализ фактического материала наиболее употребительных слов и словосочетаний со словом *эрзац* в английском языке может говорить о его высокой деривационной активности. Данный компонент создает качественную характеристику слова. Чаще всего употребляется как самостоятельное слово, либо часть словосочетания, в отличие от русского языка, к примеру, где слово *эрзац* становится частью сложного слова. Не менее распространенной функциональной характеристикой является выполнение атрибутивной роли в английских словосочетаниях. Данное слово в большинстве случаев является стилистически нейтральным в английском языке, в отличие от немецкого, где оно имеет положительную коннотацию, и русского языка, в котором более используется с отрицательной коннотацией.

Литература

1. Academic dictionaries and Encyclopedias. [Электронный ресурс] / URL: https://etymology.academic.ru/14388/ersatz/ (Дата обращения: 17.03.2022)
2. The Cambridge Thesaurus of American English. [Электронный ресурс] / URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/ersatz (Дата обращения: 03.04.2022)
3. Dictionary.com. [Электронный ресурс] / URL: https://www.dictionary.com/browse/ersatz (Дата обращения: 28.03.2022)
4. LDCE. URL: https://www.ldoceonline.com/dictionary/ersatz (Дата обращения: 01.04.2022)
5. Lexico. [Электронный ресурс]/ URL: https://www.lexico.com/en/definition/ersatz (Дата обращения: 17.03.2022)
6. Merriam-Webster. [Электронный ресурс]/ URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/ersatz#other-wordshttps://www.merriam-webster.com/dictionary/ersatz#other-words (Дата обращения: 20.03.2022)
7. OALD. Электронный ресурс] / URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/ersatz (Дата обращения: 01.04.2022)
8. Reverso. [Электронный ресурс] / URL: [https://context.reverso.net/%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/ersatz] (Дата обращения: 22.03.2022)
9. Urban Dictionary. [Электронный ресурс] / URL: https://www.dictionary.com/browse/ersatz (Дата обращения: 01.04.2022)
10. Vocabulary.com. [Электронный ресурс] / URL https://www.vocabulary.com/dictionary/ersatz (Дата обащения: 31.01.2022).
11. WikkiDiff.Ersatz vs Quasi – What's the difference [Электронный ресурс]/ URL: https://wikidiff.com/quasi/ersatz (Дата обащения: 17.03.2022)
12. Your Dictionary. [Электронный ресурс] / URL: https://sentence.yourdictionary.com/Ersatz (Дата обращения: 17.03.2022)

THE WORD ERSATZ AS ONE OF THE WORD-BUILDING COMPONENTS OF THE SEMANTIC FIELD OF UNTRUTH IN MODERN ENGLISH

Abzhelieva D.A., Settarova M.D.

Crimean engineering and pedagogical University named after Fevzi Yakubov

The article considers the word *ersatz* as a derivational component of the semantic field of untruth in modern English. The *ersatz* component appeared in English at the end of the 20th century from German. This component is reflected in various dictionaries and often used as an independent lexeme. Basically, *ersatz* creates a qualitative characteristic of the word, emphasizing its obvious poor quality. Our observations testify to the derivational activity of the *ersatz* component, which is close in meaning to the lexical units substitute and replacement. Despite the fact that a word of German origin it has a strong propensity to create new words by combining nouns, in most cases in English dictionaries it is an adjective and comes before the word it defines. Considering in this article the semantic structure of words with the *ersatz* component with the meaning of untruth, we describe only a small section of the functional-semantic field with the "untrue" invariant, which is relevant in the linguistics of the modern globalized world.

Keywords: semantic field, invariant, derivation, word-formation component, definition.

References

1. Academic dictionaries and Encyclopedias. [Elektronnyi resurs] / URL: https://etymology.academic.ru/14388/ersatz/ (Data obrashcheniya: 17.03.2022)
2. The Cambridge Thesaurus of American English. [Elektronnyi resurs] / URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/ersatz (Data obrashcheniya: 03.04.2022)
3. Dictionary.com. [Elektronnyi resurs] / URL: https://www.dictionary.com/browse/ersatz (Data obrashcheniya: 28.03.2022)
4. LDCE. URL: https://www.ldoceonline.com/dictionary/ersatz (Data obrashcheniya: 01.04.2022)
5. .Lexico. [Elektronnyi resurs]/ URL: https://www.lexico.com/en/definition/ersatz (Data obashcheniya: 17.03.2022)
6. Merriam-Webster. [Elektronnyi resurs]/ URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/ersatz#other-wordshttps://www.merriam-webster.com/dictionary/ersatz#other-words (Data obrashcheniya: 20.03.2022)
7. OALD. Elektronnyi resurs] / URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/ersatz (Data obrashcheniya: 01.04.2022)
8. Reverso. [Elektronnyi resurs] / URL: [https://context.reverso.net/%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/ersatz] (Data obrashcheniya: 22.03.2022)
9. Urban Dictionary. [Elektronnyi resurs] / URL: https://www.dictionary.com/browse/ersatz (Data obrashcheniya: 01.04.2022)
10. Vocabulary.com. [Elektronnyi resurs] / URL https://www.vocabulary.com/dictionary/ersatz (Data obashcheniya: 31.01.2022).
11. WikkiDiff.Ersatz vs Quasi – What's the difference [Elektronnyi resurs]/ URL: https://wikidiff.com/quasi/ersatz (Data obashcheniya: 17.03.2022)
12. Your Dictionary. [Elektronnyi resurs] / URL: https://sentence.yourdictionary.com/Ersatz (Data obrashcheniya: 17.03.2022)

Образные средства реализации мотива земледельческого труда в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон»

Ваганова Айниса Кадир кызы,
К.филол.н., доцент, Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ(РИНХ)»
E-mail: aynisa.vaganova@mail.ru

В статье характеризуется употребление образных средств с семантикой земледельческого труда в языке романа-эпопеи М.А. Шолохова «Тихий Дон». Анализ языка шолоховского произведения осуществляется на фоне истории реализации темы труда в русском устном народном творчестве и русской художественной литературе. Показано широкое использование в романе-эпопее М.А. Шолохова экспрессивных средств, реализующих мотив крестьянского труда. К числу таких средств принадлежат многие метафоры, метафорические эпитеты и сравнения, содержащиеся как в речи персонажей романа-эпопеи, так и в речи повествователя. Различные по своей языковой структуре экспрессивные средства, объединенные семантикой земледельческого труда, вступают в контекстуальное взаимодействие друг с другом и формируют единую образную систему текста. Эта образная система основана на утверждении нравственной ценности труда и отражает духовный мир трудового казачества как социальной среды, изображенной в романе.

Ключевые слова: метафора, метафорический эпитет, сравнение, образная система, семантика.

Созидательный труд является основой человеческой жизни. Он прославляется в народных сказках, где обычно представляется в неразрывной связи с мыслью о справедливости. Так, в сказке «Морозко» трудолюбивая дочь старика спасается от смерти, получает подарки за ласку, терпение, трудолюбие, заботу и возвращается домой [1, с. 105–108]. Трудолюбивая Хаврошечка в одноименной сказке находит своё счастье, несмотря на козни злой мачехи и её дочерей [1, с. 115–118]. Наши классики унаследовали отразившуюся в устном народном творчестве, например, в пословицах «Без труда не вынешь и рыбку из пруда» [2, с. 261], «Терпение и труд – всё перетрут» [2, с. 264], «Без дела жить – только небо коптить» [2, с. 252], «Хочешь есть калачи, так не сиди на печи!» [2, с. 255], идею тесной связи труда с надеждами на справедливость. Совершенно не случайно А.С. Пушкин, уловивший суть народного миросозерцания, в качестве героя произведения «Сказка о попе и о работнике его Балде» изобразил трудового человека, сумевшего отстоять справедливость [3, с. 305–309]. В дальнейшем почтительное отношение к труду и человеку труда, свойственное русской культуре в целом и, в частности, литературе, было не только усвоено, но и развито литературой «социалистического реализма», иногда в гиперболизированной форме [4]. Для литературы «социалистического реализма» воспевание труда и человека труда было насущной необходимостью, вызванной временем строительства нового общества.

В литературе нашего времени наблюдается недостаток изображения созидательного труда и трудового человека, а жанр производственного романа не занимает заметного места. О нехватке произведений с производственной тематикой пишет, например, Е. Абдуллаев в статье «Производственный роман» [5, с. 247]. Г. Шевченко, автор повести «Шахтёрская Глубокая» [6], считает, что люди, которые знают производство и заняты на нём, не имеют сил и времени писать об этом, а у читателя «есть потребность в талантливых текстах, рассказывающих о современных проблемах» [7]. Прозаик, доцент Литературного института имени А.М. Горького А. Королёв утверждает, что современная литература не пишет о труде, поскольку нынче «нет самого предмета для проявления творческой воли» [7]. Журналист, писатель, автор романа о Камском автозаводе «Город Брежнев» Ш. Идиатуллин, рассуждая о нехватке в современной литературе произведений с производственной тематикой, называет и причины данного явления.

Таких причин, по его мнению, – три: 1) страх писателей «впасть в соцреализм»; 2) отсутствие социального заказа на подобную тематику; 3) недостаток у авторов знаний и опыта, связанных с производством, и нежелание их приобрести [7].

Несмотря на существующее разнообразие мнений, авторов и критиков объединяет одно – они все отмечают, что о труде, о человеке труда в современной литературе пишут мало, в то время как писать об этом необходимо. Данное обстоятельство делает актуальным обращение к произведению М.А. Шолохова «Тихий Дон», чтобы исследовать своеобразие изображения труда в нём, что и является целью настоящей статьи.

Действительность показана в романе через восприятие человека, живущего земледельческим трудом. Так изображены, например, события Первой мировой войны: «Станицы, хутора на Дону обезлюдели, будто на покос, на страду вышла вся Донщина. На границах горькая разгоралась в тот год страда: лапала смерть работников» [8, с. 307]. Здесь образ земледельческого труда создаётся сравнением и продолжается в следующей фразе метафорой «страда», которая опирается на это сравнение. При этом образы мирного труда противопоставлены реальности войны.

Образы труда используются и по отношению к природе, например: «<…> землю уже засевали первые зерна дождя» [8, с. 30]. Глагольная метафора «засевали» изображает дождь по аналогии с сельскохозяйственным трудом, посевом земли. Метафоры этого ряда являются сквозными для текста, они встречаются в разных частях романа, например: «С обволоченного хмарью неба сеялся дождь» [9, с. 312]. Или в более развернутой форме: «Дремотно вызванивал по брезентовой крыше сеянный на сито дождь» [8, с. 59]. По отношению к дождю используется здесь метафорическое сочетание «сеянный на сито». Обмолоченное зерно очищали, просеивая его сквозь сито. Редкие капли не очень сильного дождя ассоциируются в тексте с зернами, падающими сквозь сито. Звёзды характеризуются метафорическим эпитетом «пшеничная россыпь звёзд» [10, с. 52].

Через образы с семантикой земледельческого труда передаются также и различные человеческие действия. Например, говор, прошедший по рядам казаков при объявлении о начале войны, характеризуется через образ шелеста колосьев под ветром: «По выровненным рядам – шелест, будто по полю вызревшего чернобылого ячменя прошлась, гуляя, ветровая волна» [8, с. 252]. Подобное сравнение, выраженное с помощью наречия «так», используется для характеристики речевых действий персонажей и в другом эпизоде: «громыханье голосов улеглось (так выбившийся из сил ветер ложится на волну пшеницы и клонит ее долу)» [9, с. 209].

Люди, оказавшиеся в сложной ситуации, сравниваются с конями или быками на пахоте: «Шея-то потоньшела у тебя, как у быка после пахоты» [9, с. 249], – говорит Григорий брату, вернувшемуся с войны; жители, у которых проходящие через их слободу красные требуют продовольствия, характеризуются сравнением: «<…> стояли понуро, словно лошади в плуге» [9, 323].

Такая образность обусловлена мировосприятием персонажей, которые вынуждены воевать сначала на мировой, затем на гражданской войне, но больше всего мечтают о мирном труде: «Григорий с наслаждением мечтал о том, как снимет дома шинель и сапоги <…> и <…> поедет в поле. Хорошо бы взяться руками за чапиги и пойти по влажной борозде за плугом, жадно вбирая ноздрями сырой и пресный запах взрыхленной земли, горький аромат порезанной лемехом травы» [11, с. 310]. Подобны мечтам главного героя и чувства большинства персонажей. Прохор Зыков, бывший ординарец Григория, так характеризует настроения казаков: «<…> наголодался народ по мирной жизни. Ты поглядел бы, как это лето все работали: сенов повалили скирды, хлеб убрали весь до зерна, ажник хрипят, а пашут и сеют, как, скажи, каждый сто годов прожить собирается!» [11, с. 329].

Таким образом, идея высокой общечеловеческой ценности крестьянского труда утверждается в романе «Тихий Дон» не в форме агитационных лозунгов, а рождается из образной системы самого произведения и предстаёт перед нами как органическая часть мира трудового казачества, воссозданного в художественной ткани произведения, благодаря чему вызывает доверие у читателей и оказывает глубокое эмоциональное воздействие.

Одним из основных требований ФГОС к преподаванию литературы является осознание учащимися значимости художественной литературы для всестороннего развития личности [12], что предполагает в том числе воспитание уважительного отношения к труду, приобщение школьников к духовно-нравственным ценностям народа. Шолоховские произведения, пропитанные трепетно-поэтическим отношением к крестьянскому труду, обладают большим воспитательным потенциалом, что должно быть учтено в преподавании родного языка и литературы в вузе и в школе.

Литература

1. Русские народные сказки / Составитель В.П. Аникин. – М.: Правда, 1985. – 576 с.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. В 3 т. Т. 2. – СПб.: ТОО «Диамант», 1996. – 480 с.
3. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: В 10 т. Т. 4. – Л.: Наука, 1977. – 447 с.
4. Островский Н.А. Как закалялась сталь. – М.: Детская литература, 2021. – 457 с.
5. Абдуллаев Е. Производственный роман // Дружба народов. – 2017. – № 6. – С. 247–249.
6. Шевченко Г. Шахтерская Глубокая // Дружба народов. – 2016. – № 2. – С. 78–151.
7. Тема труда в литературе: повестка дня или национальный пробел? Идея опроса и предисловие – Е. Иваницкой // ЛИТERRATУРА. – 2021. –

№ 186. [Электронный ресурс] // literratura.org/non-fiction/ – Дата обращения: 22.09.2021.
8. Шолохов М.А. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 1. – М.: Художественная литература, 1985. – 351 с.
9. Шолохов М.А. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 2. – М.: Художественная литература, 1985. – 352 с.
10. Шолохов М.А. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 3. – М.: Художественная литература, 1985. – 368 с.
11. Шолохов М.А. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 4. – М.: Художественная литература, 1986. – 432 с.
12. ФГОС начального общего образования (1–4) от 31 мая 2021 года № 286. – С. 37–38 // Официальный интернет-портал правовой информации – [Электронный ресурс] publication.pravo.gov.ru/Document – (Дата обращения – 23.02.2022).

FIGURATIVE MEANS OF IMPLEMENTATION OF THE MOTIVE OF AGRICULTURAL LABOR IN M.A. SHOLOHOV'S NOVEL "AND QUIET FLOWS THE DON"

Vaganova A.K.
Taganrog Institute named by Anton Chekhov (branch of the University) RSUE

The article characterizes the use of figurative means with the semantics of agricultural labor in the language of M.A. Sholokhov's epic novel "And Quiet Flows The Don". The analysis of the language of Sholokhov's work is carried out against the background of the history of implementation of the theme of labor in Russian folklore and Russian fiction. It is shown that the expressive means implementing the motive of peasant labor are widely used in M.A. Sholokhov's epic novel. Such means include many metaphors, metaphorical epithets and comparisons containing both in the speech of the characters of the novel and in the speech of the narrator. Expressive means with different linguistic structure are united by the semantics of agricultural labor. They enter into contextual interaction with each other and form a single figurative system of the text. This figurative system is based on the affirmation of the moral value of labor and reflects the spiritual world of the working Cossacks as a social environment depicted in the novel.

Keywords: metaphor, metaphorical epithet, comparison, figurative system, semantics.

References

1. Russian folk tales / Compiled by V.P. Anikin. – M.: Pravda, 1985. – 576 p.
2. Dal V.I. Proverbs of the Russian people. In 3 volumes. T. 2. – St. Petersburg: LLP "Diamant", 1996. – 480 p.
3. Pushkin A.S. Complete works: In 10 volumes. Vol. 4. – L .: Nauka, 1977. – 447 p.
4. Ostrovsky N.A. As the Steel Was Tempered. – M.: Children's literature, 2021. – 457 p.
5. Abdullaev E. Production novel // Friendship of peoples. – 2017. – No. 6. – S. 247–249.
6. Shevchenko G. Miner Deep // Friendship of peoples. – 2016. – No. 2. – S. 78–151.
7. The theme of labor in literature: an agenda or a national gap? The idea of the survey and the preface – E. Ivanitskaya // LITERATURE. – 2021. – No. 186. [Electronic resource] // literratura.org/non-fiction/ – Date of access: 09/22/2021.
8. Sholokhov M.A. Collected Works in eight volumes. T.1. – M.: Fiction, 1985. – 351 p.
9. Sholokhov M.A. Collected Works in eight volumes. T.2. – M.: Fiction, 1985. – 352 p.
10. Sholokhov M.A. Collected Works in eight volumes. T.3. – M.: Fiction, 1985. – 368 p.
11. Sholokhov M.A. Collected Works in eight volumes. T.4. – M.: Fiction, 1986. – 432 p.
12. Federal State Educational Standard of Primary General Education (1–4) dated May 31, 2021 No. 286. – P. 37–38 // Official Internet portal of legal information – [Electronic resource] publication.pravo.gov.ru/Document – (Date appeals – 23.02.2022).

О влиянии Ф.М. Достоевского на творчество Лу Синя

Ван Сяохуань,
к. филол.н., доцент кафедры русского языка института иностранных языков Шэньянского политехнического университета
E-mail: yuliawang4200@mail.ru

Ф.М. Достоевский является одним из самых значительных и известных в мире русских писателей и мыслителей, одним из выдающихся представительных писателей русской литературы 19-го века. Лу Синь – известный писатель, мыслитель, революционер, педагог, один из основоположников современной китайской литературы. Сам Лу Синь признал о влинии на себя Достоевского и отметил, что он «великий дознаватель человеческих душ». Прочитав произведения двух писателей, легко можно заметить их тесную связь в некоторых отношениях, но в то же время существует и очень очевидная разница. В статье мы пробуем проанализировать произведения двух мастеров в раскрытии темы, описании психологию персонажей, патологической общественной жизни, создании литературных образов «маленького человека».

Ключевые слова: творчество Достоевского, творчество Лу Синя, общественная жизнь, маленький человек, тема.

Лу Синь (25.09.1881–19.10.1936, настоящее имя Чжоу Шужэнь) – известный писатель, мыслитель, революционер, педагог, борец за демократию, один из основоположников современной китайской литературы. В ранние годы он уехал в Японию учиться в Сэндайской медицинской академии. В 1918-ом году он публиковал «Дневник сумасшедшего» под псевдонимом «Лу Синь». [1]

Лу Синь внес значительный вклад во многие области, такие как литературное творчество, литературная критика, идеологические исследования, исследования истории литературы, переводы, теория искусства, а также сопоставление и исследование древних книг. Он оказал большое влияние на развитие китайского общества, мысли и культуры после Движения Четвертого мая и хорошо известен в литературных кругах, особенно в Корее и Японии. Он был высоко оценен китайским правительством после 1949 года. Сам Мао Цзэдун всю жизнь был поклонником писаний Лу Синя. По словам Мао Цзэдуна, сам Лу Синь – направление новой культуры китайской нации. [2, с. 336]

Ф.М. Достотоевский и Лу Синь – всемирно известные мастера литературы. Опытные читатели могут заметить, что Достоевский оказывает огромное влияние на творчество Лу Синя.

Серая тема, мрачный тон, описание патологической общественной жизни и демонстрация боли и несчастий простых людей – это основные характеристики творчества Лу Синя и Достоевского [3, с. 119]. Статья «Цзи Вай Цзи · Сяо Инь» Лу Синя – это предисловие к роману китайского перевода «Бедные люди». В ней Лу Синь отметил, что Достоевский – «жестокий гений, великий дознаватель человеческих душ», что Достоевский иногда ставил персонажей своих произведений в невыносимые и невообразимые ситуации, делая их неспособными ни к чему [4]. Под душевными пытками Достоевский отправлял персонажей на преступление, приводил героев к безумию или самоубийству. В основе творений Достоевского лежат жизненные страдания. В его работах, таких как «Бедные люди», «Преступление и наказание», «Униженные и оскорбленные», «Записки из Мёртвого Дома» и т.д., изображаются устрашающие картины ада под Царским деспотизмом России. Два сборника рассказов Лу Синя «Нахан» («Призыв к оружию») и «Паньхуан» («Блуждание») представляют собой мрачные галереи полуколониального и полуфеодального старого Китая. В изображении гнева, беспокойства Лу Синь в какой-то степени даже превосходил Достоевского [3, с. 119].

Что касается спасения страдавших от боли жизни, то Достоевский всегда надеялся на рели-

гию. В отличие от Достоевского, Лу Синь больше сосредоточился на будущем жизни: жизнь под его пером не кажется безнадежной, а как будто свет слабо проявляется в темноте. Не удивительно, что в рассказе «Лекарство» Лу Синь подал венок на могилу революционера Ся Юй, в рассказе «Родина» он сердечно желает новому поколению «новой жизни, которой мы не жили». В общем, все творчество Лу Синя перекликается с сильным голосом той же эпохи: старая система обязательно будет разрушена и обязательно наступит новая эра.

Характеристика творчества Лу Синя заключается в том, что он всегда внимательно и подробно изображал маленьких людей, особенно их характер и психологию. Хотя социальная природа старого Китая и России была разной, первая была полуфеодальной и полуколониальной бедной и слабой страной, а вторая – капиталистической державой, но сущностно они были одинаковыми с точки зрения варварства и отсталости. В статье «Вспоминая Вэй Суюань» Лу Синь написал: «На стене также есть большой портрет Достоевского. Я его уважаю и восхищаюсь.» [10] В истории литературы Достоевский был первым, кто привнес психиатрические знания в сферу литературы. Его анализ патологической психологии персонажа был проведен как минимум на тридцать лет раньше, чем у Фрейда. Лу Синь явно позаимствовал и развил тему «маленьких людей» Достоевского и добавил большое количество оскорбленных и поврежденных интеллектуальных образов в свою галерею персонажей. Почти все фигуры Лу Синя могут найти соответствие в работах Достоевского. Например, Девушкин в романе «Бедные люди» и Кун Ицзи в рассказе Лу Синя «Кун Ицзи», они просто пара бедных братьев. Во-первых, Девушкин был государственным служащим тридцать лет, но он не мог даже жениться на невестке. А Кун Иджи тоже был один, старый холостяк. Во-вторых, у Девушкина одежда была оборвана, ему даже купить пуговицу было не по карману. А Кун Иджи «носил длинный халат, но халат был грязным и порванным». В-третьих, для Девушкина счастье заключалось в том, чтобы пить немножко водки в одиночестве. Кун Иджи тоже любит пить, он является постоянным гостем кафе Сяньхэн. В- четвёртых, речь у Девушкина была полна книжного стиля, в то время как Кун Ицзи был полон «чего-то подобного». Кроме того, под пером Лу Синя ряд деградированных интеллектуалов-персонажей, как Лу Вэйфу, Вэй Ляньи, Хуан Шэн и др, схожи с честными и добрыми персонажами пера Достоевского, такими как Мешкин, Иван и другие. Два мастера подчеркивали, что эти «маленькие люди», которых презирает высший класс и забывают другие, сохраняют чистую и прекрасную человечность. Их внутренняя доброта составляет чрезвычайно сильный контраст с их униженным положением. Автор тонкими и яркими мазками глубоко изобразил их души и раскрыл правду и красоту этих людей, которые провалились на дно, вызывая у людей жалость, депрессию и удушье. Эти два мастера не украшали этих людей, а изображали их как в реальной жизни. Эти люди были написаны как группа несчастных существ, раздавленных жизнью. Они отличаются своей слабостью и компромиссностью, осторожностью и угнетённостью. Это группа несчастных людей, которые бедны и никому не нужны. Лу Синь воспринял слабость и послушание этих маленьких людей как проявление раболепия и строго упрекнул их, одновременно сочувствуя им и злясь на них за бездействие.

Оба мастера были великими новаторами. Их творческий путь показывает, что искусство – это оригинальность, а оригинальность и новаторство – это жизнь искусства. Достоевского можно назвать предшественником Лу Синя в описании патологического персонажа, он дал Лу Синю бесценный художественный опыт. Под влиянием Достоевского Лу Синь придал свой непревзойденный стиль, что свидетельствует о зрелости творчества писателя.

Литература

1. https://baijiahao.baidu.com/s?id=1645743466721042013&wfr=spider&for=pc (Дата обращения: 01.04.2022)
2. Мао Цзэдун. Антология Мао Цзэдун II /Мао Цзэдун. – Пекин: Издательство народа,1991. – 698 с.
3. Се Наньдоу. Лусинь и Ф.М. Достоевский // Китайская литература. – 1986. – № 1. – С. 119–125.
4. http://www.ziyexing.com/luxun/luxun_zw_jwj/luxun_zw_jwj_25.htm (Дата обращения: 02.04.2022)
5. Лу Синь. Полное собрание сочинений / Лу Синь. – Пекин: Издательство народной литературы, 2005. – 10125 с.
6. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах, Том 1 / Ф.М. Достоевский. – Москва: Наука, 1973. – 522 с.
7. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах, Том 3 / Ф.М. Достоевский. – Москва: Наука, 1973. – 546 с.
8. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах, Том 4 / Ф.М. Достоевский. – Москва: Наука, 1973. – 329 с.
9. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в тридцати томах, Том 6 / Ф.М. Достоевский. – Москва: Наука, 1973. – 426 с.
10. https: // baike.baidu.com/item/%E5%BF%86%E9%9F%A6%E7%B4%A0%E5%9B%AD%E5%90%9B/1930365?fr=aladdin (Дата обращения: 03.04.2022)

ON THE INFLUENCE OF F.M. DOSTOYEVSKY ON THE CREATIVITY OF LU XUN

Wang Xiaohuan
Shenyang Ligong University

F.M. Dostoevsky is one of the most significant and famous Russian writers and thinkers in the world, one of the outstanding represent-

ative writers of Russian literature of the 19th century. Lu Xun is a famous writer, thinker, revolutionary, teacher, one of the founders of modern Chinese literature. Lu Xun himself acknowledged Dostoevsky's influence on himself and noted that he was "a great interrogator of human souls." Having read the works of two writers, one can easily notice their close connection in some respects, but at the same time there is a very obvious difference. In the article we try to analyze the works of two masters in revealing the topic, describing the psychology of characters, pathological social life, creating literary images of the "little man".

Keywords: Dostoevsky's work, Lu Xun's work, social life, little man, topic.

References

1. https://baijiahao.baidu.com/s?id=1645743466721042013&wfr=spider&for=pc (Date of the application: 01.04.2022)
2. Mao Zedong. Anthology of Mao Zedong II / Mao Zedong. – Beijing: People's Press, 1991. – 698 p.
3. Xie Nandou. Lu Xun and F.M. Dostoevsky // Chinese literature. – 1986. – № 1. – P. 119–125.
4. http://www.ziyexing.com/luxun/luxun_zw_jwj/luxun_zw_jwj_25.htm (Date of the application: 02.04.2022)
5. Lu Xun. Complete collection of works of Lu Xun / Lu Xun. – Beijing: People's literature Press, 2005. – 10125 p.
6. Dostoevsky F.M. Complete collection of works of F.M. Dostoevsky in thirty volumes, Vol. 1 / F.M. Dostoevsky. – Moscow: Science, 1973. – 522 p.
7. Dostoevsky F.M. Complete collection of works of F.M. Dostoevsky in thirty volumes, Vol. 3 / F.M. Dostoevsky. – Moscow: Science, 1973. – 546 p.
8. Dostoevsky F.M. Complete collection of works of F.M. Dostoevsky in thirty volumes, Vol. 4 / F.M. Dostoevsky. – Moscow: Science, 1973. – 329 p.
9. Dostoevsky F.M. Complete collection of works of F.M. Dostoevsky in thirty volumes, Vol. 6 / F.M. Dostoevsky. – Moscow: Science, 1973. – 426 p.
10. https: // baike.baidu.com/item/%E5%BF%86%E9%9F%A6%E7%B4%A0%E5%9B%AD%E5%90%9B/1930365?fr=aladdin (Date of the application: 03.04.2022)

Развитие китайско-российской «литературной дипломатии» в рамках проекта «Один пояс – один путь»

Ван Цзинь,
аспирант, Столичный педагогический университет, Китай
E-mail: 401503731@qq.com

Китай стремится к реализация масштабных инфраструктурных проектов, среди которых самый известный «Экономический пояс нового Шелкового пути» или «Один пояс, один путь». Этот амбициозный проект заключается в создании трансконтинентального торгово-экономического пространства с помощью выстраивания оптимального логистического и сопроводительного нормативно-правового обеспечения движения грузов и пассажиров из Китая в Европу сухопутными и морскими коридорами. Понимание и поддержание со стороны России высокого уровня стратегического партнерства с Китаем находит отражение в самых разнообразных областях сотрудничества с крупнейшим мировым экспортером. Сегодня можно утверждать, что события и решения, которые сопровождают реализацию проекта, оказывают влияние, в том числе и на развитие китайско-российской литературной дипломатии в рамках этого взаимодействия. И в случае ответственного с обеих сторон подхода к реализации проекта, культурное сотрудничество обоих государств в сфере перевода и распространения произведений русской литературы на китайском языке пополнится новыми достижениями.

Ключевые слова: Китай, Россия, российско-китайское сотрудничество, китайско-российская литературная дипломатия, международный проект «Один пояс и один путь».

Концепция «Один пояс и один путь» – это международная инициатива Китая в вопросах установления сотрудничества, предложенная председателем КНР Си Цзиньпином в 2013 году. Заимствуя символ древнего Великого Шелкового пути, проект призывает страны, через которые будет проходить «путь», искать точки соприкосновения, создавать механизм всестороннего и углубленного сотрудничества, но сохраняя при этом свою культурную уникальность. В настоящее время все больше стран принимают активное участие в строительстве «Одного пояса и одного пути». В ходе сотрудничества культурный обмен расширяется, а формы передачи культурных достижений становятся более разнообразными, что способствует взаимопониманию и укреплению дружбы между странами. Председатель Си Цзиньпин отметил, что «культурный обмен – это важный двигатель, который содействует прогрессу человеческой цивилизации и мирное развитие во всем мире» [1]. Россия является крупнейшим соседом Китая и важным стратегическим партнером в совместном строительстве «Одного пояса и одного пути», выполняя поистине уникальную и незаменимую роль. В настоящее время китайско-российские отношения имеют огромный потенциал для дальнейшего развития двусторонних отношений.

Исторически так складывается, что первоначально контакты между одной и другой страной начинаются с появлением и развитием торговли. Так было с Китаем и Россией. Однако, если две страны хотят добиться долгосрочного сотрудничества и установить прочные отношения, им необходимо укреплять и культурные обмены. Литература всегда была важнейшей элементом культурных обменов между Китаем и Россией [2, 1].

В 2016 году профессор Лю Вэньфэй, президент Китайской ассоциации по исследованию русской литературы, высказал идею о том, что сотрудничество в области литературы будет способствовать развитию в целом китайско-российских отношений, еще сильнее укрепляя взаимопонимание и культурный обмен между народами. Учёный впервые в Китае выдвигает концепцию «литературной дипломатии»: «Китай и Россия – это две страны с глубокими литературными традициями, где, как Китай, так и Россия имеют долгую историю литературного обмена. Некоторые китайцы и их потомки, которые выросли в атмосфере братской дружбы между китайским и советским народами в середине и конце прошлого века, испытывают к России целый «комплекс» литературных предпочтений и привязанностей» [3, 5]. Такое

отношение к русской литературе поддерживает и председатель КНР Си Цзиньпин (в выступлениях в МГИМО и на церемонии открытия зимних Олимпийских игр в Сочи): «Наше поколение читало много классических произведений русской литературы. В молодости я изучал произведения таких литературных гигантов, как Лермонтов, Тургенев, Достоевский, Толстой, Чехов и т.д., что заставило меня прочувствовать очарование русской литературы» [4].

Культурные обмены между Китаем и Россией имеют прочную основу, а китайско-российские литературные обмены – давнюю историю. Российский востоковед XIX века Н.Я. Бичурин, отправившись в Китай изучать китайский язык, привез на родину много древних книг, а также основал первую школу китайского языка, положив в России начало систематическому изучению китайской литературы. В русском переводе появились такие книги, как: «Троесловие», «Сон о красном тереме», «Рассказы о чудесах из кабинета Ляо» и другие литературные шедевры. Переведенную им книгу «Троесловие» Бичурин подарил А.С. Пушкину [5]

В Китае первые переводы произведений русских писателей появились в период движения «4 мая» (1919). После образования Нового Китая, в соответствии с политикой культурного строительства, советские литературные произведения, написанные и посвященные революционным событиям, быстро распространились среди китайских читателей. Согласно неполным статистическим данным, в тот период в Китае было напечатано более 90 видов советских литературных произведений тиражом более 100 000 экземпляров: «Как закалялась сталь», «Повесть о Зои и Шуре», «Братья Ершовы» были напечатаны тиражом более 1 миллиона и 1,5 миллиона экземпляров, а также произведения «Обычный солдат», «Гулия» и др. – тиражом от 500 000 до 1 000 000 экземпляров. В то время в китайском обществе уровень образованности не был достаточно высоким, поэтому распространение русских литературных произведений в таких масштабах казалось действительно удивительным. После начала проведения политики реформ и открытости Китая миру появление переводных произведений русской литературы напоминало «взрыв»: с участием более 1 000 китайских писателей было переведено и издано около 10 000 китайских, русских и советских литературных произведений. Этот факт демонстрирует, что китайско-российский литературный обмен имеет давнюю и интересную историю. Даже в период ухудшения китайско-советских отношениях (50–60-е годы XX века), работа по взаимному переводу китайской и русской литературы не прекращалась.

Сегодня китайско-российские отношения переживают очень благоприятный период, а литературные обмены между странами становятся более интенсивными и развиваются на самом высоком уровне. С момента реализации инициативы «Один пояс и один путь» было проведено несколько мероприятий, посвященных вопросу перевода литературы, опубликованы книги, проводятся китайско-российские литературные и научные форумы, а также учреждены премии за выдающиеся переводческие работы. Литературные обмены всегда были наиболее важной областью гуманитарного сотрудничества между Китаем и Россией [6].

В 2013 году Китай и Россия подписали «Меморандум о сотрудничестве по проекту взаимного перевода классических и современных литературных произведений» [7]. Стороны договорились о том, что за шесть лет **будут переведены**, по крайней мере, 100 литературных **произведений двух стран**. В 2016 году главы государств Китая и России совместно объявили о проведении в 2016–2017 годах «Года обмена между китайскими и российскими СМИ». За этот период Китай и Россия согласовали выбор десяти наиболее значительных литературных произведений двух стран, которые должны быть переведены на оба языка. В 2017 году в Пекине состоялось мероприятие «Китай и Россия: литературный диалог (2017)», в котором приняли участие советник президента России по культуре и праправнук Л.Н. Толстого Владимир Толстой, что в очередной раз подчеркивает важность китайско-российских литературных обменов. К 220-летию со дня рождения А. Пушкина (2019) китайское литературное сообщество провело совместные встречи по вопросам поэтических и академических международных обменов. В Столичном педагогическом университете было завершено строительство памятника русскому поэту А.С. Пушкину, что вносит очередную лепту в межкультурное сотрудничество Китая и России. В сентябре 2020 года в рамках проекта «Книга как мост» Китай и Россия учредили первую российско-китайскую премию в области перевода «Литературная дипломатия», которая была инициирована профессором Лю Вэньфэем и создана совместно с Институтом перевода России и Пекинским центром славистики. В декабре 2020 года на церемонии вручения Международной переводческой премии «Россия – Китай. Литературная дипломатия» были отмечены: профессор Чэн Фан за перевод книги Г. Яхиной «Дети мои»; профессор Чжао Гуйлянь за перевод книги Анатолия Курчаткина «Солнце стояло»; доцент Юй Минцин за перевод книги «Мысленный волк» Алексея Варламова.

Китайско-российский литературный обмен закрепляется как на уровне академических исследовательских институтов, так и на уровне правительств двух государств.

Судя по текущему темпу развития, как сказал профессор Лю Вэньфэй, «китайско-российская литературная дипломатия – это уже не вопрос «возможного или невозможного», а вопрос «как действовать, чтобы изменить ситуацию к еще лучшей» [3, 4].

Каковы дальнейшие перспективы развития межстранового сотрудничества в области литературного обмена?

1. Развитие возможностей качественных переводов и публикаций значимых литературных произведений на китайском и русском языках. Переводческая деятельность всегда существовала в истории человечества, ее формы и содержание непрерывно обогащались и были связаны с социальным, экономическим и культурным развитием, являясь важнейшей силой, способствующей мировому развитию. Будучи связующим звеном для литературного обмена между двумя странами, переводчики играли и играют ключевую роль в литературном обмене. С точки зрения переводческой работы, перевод – это не просто текстовое преобразование, но отражение уникального культурного уровня каждого народа. [9, 9] Перевод и внедрение русской литературы до сих пор является важным интеллектуальным и художественным ресурсом в развитии китайской культуры. Поэтому считаем проблему качественной подготовки специалистов перевода очень важной задачей. На сегодня в Китае число переводчиков, занимающихся русским художественным переводом значительно меньше, чем это было у старшего поколения. В связи с этим, китайское литературное сообщество уже начало принимать ряд эффективных мер – в 2019 году Литературный институт Лу Синя открыл курс подготовки переводчиков художественных переводов.

2. Проработка вариантов взаимодействия экономических аспектов деятельности между государствами и литературных обменов. Отношения литературы и рынка – это проблема, с которой современные писатели сталкиваются лицом к лицу. Необходимо четко представлять читательские интересы и потребности целевого рынка; необходимо осваивать новые, более совершенные, методы перевода и внедрения, а также каналы работы в стране-импортере. Перевод – это не просто трактовка текста с одного языка на другой, перевод представляет собой высококвалифицированную услугу. Перевод на обыденном уровне не приведет к достижению уровня эффективной коммуникации между двумя культурами. По нашему мнению, при выборе произведения для перевода лучше всего отдавать предпочтение тому произведению, которое соответствует темпераменту переводчика и близко ему по духу. При отборе литературных произведений для перевода русскими китаеведами, китайские специалисты также должны вносить свои предложения, которые помогут эффективнее раскрывать национальные особенности страны.

3. Расширение каналов распространения переводных литературных произведений. Стремительное развитие мультимедиа и Интернета изменило у людей формат чтения. Фрагментированное электронное чтение стало мейнстримом. Количество подписок на печатные издания сократилось, а общественное влияние литературы ослабело. Поколение с «комплексом русских литературных предпочтений» постепенно сменяется поколением, которое уделяет все больше внимания европейской и американской культуре и литературе. Как в таком случае расширить влияние русских художественных переводов в Китае? На наш взгляд, прежде всего, нужно грамотно использовать аудионосители. В настоящее время самыми популярными в Китае платформами являются Dragonfly FM и Himalaya. Поэтому, чтобы соответствовать современным тенденциям, необходимо конвертировать переведенные произведения в аудиопроизведения, размещая их на популярных платформах.

Литературная дипломатия – это «мягкая сила», которую нельзя недооценивать в дипломатических отношениях между двумя странами, это также важный проект, влияющий на сердца и умы людей. Посол РФ в КНР Андрей Денисов по этому поводу отметил в интервью: «Мост культурного обмена заключается в том, что через чтение и перевод мы можем понять национальный характер страны и образ мышления людей» [10]. Поэтому, если мы хотим достичь высоких результатов в работе над экономическими аспектами проекта «Один пояс и один путь», необходимо продолжать и литературное направление этого «пути». С углублением экономического сотрудничества важность культурного сотрудничества между Китаем и Россией становится все более заметной.

Китай давно и чётко утвердился в собственных возможностях и своей уникальной специфике, черпая результаты развития своей культуры и учитывая при этом специфику и различия Востока и Запада. Страна пребывает в постоянных поисках и формирует свой собственный путь развития – путь, ставящий интересы людей на первое место. Китай придерживается восприятия народа как центра идеи развития; воспринимает улучшение жизни и укрепление благоустройства народа как отправную точку, а также ищет движущие силы для развития внутри своего народа и полагаясь на народ. Это путь, который в условиях открытости направлен на партнерство и развитие. Одновременно с собственным развитием, этот путь охватывает другие страны и народы, в том числе Российскую Федерацию и российский народ. Инициатива «Один пояс и один путь» открыла новые возможности для развития китайско-российской литературной дипломатии. В этом контексте постоянно совершенствуется система обучения русскому языку в китайских вузах, как и обучение китайскому языку в российских вузах. Взаимное сотрудничество в экономической, политической и культурной областях увеличивает спрос на специалистов, владеющих русским языком, в том числе на специалистов в сфере литературы.

Литература

1. Культура станет разнообразной в результате обмена. URL: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1629056959567619182&wfr=spider&for=pc (дата обращения: 26.03.2022).

2. Хуан Динтянь. История китайско-российских отношений. Харбин: Хэйлунцзянское народное изд-во, 2013. 404 с.
3. Лю Вэньфэй. Возможности китайско-российской литературной дипломатии. Газета китайского чтения. 2016. № 1096. С. 4–8.
4. Выступления председателя КНР Си Цзиньпина в России. URL: http://cpc.people.com.cn/n1/2019/0604/c164113–31118454–2.html?ivk_sa=1024320u (дата обращения: 04.04.2022).
5. Чжоу Ляни. История культурных обменов между Китаем и зарубежными странами, Чжэн Чжоу: Хэнаньское народное изд-во. 1987. 551 с.
6. Тао Юуань. Не Пинь, История гуманитарных обменов между Китаем и Россией. Пекин: Изд-во науки. 2019. 75 с.
7. Стимулирование китайско-российского гуманитарного обмена и сотрудничества. URL: http://www.chinawriter.com.cn/n1/2016/0906/c404090–28695071.html (дата обращения: 26.03.2022).
8. В Пекине вручена премия «Россия – Китай. Литературная дипломатия». URL: https://ria.ru/20201221/premiya-1590173096.html (дата обращения: 20.04.2022).
9. Чэнь Цзяньхуа. О китайско-российских литературных отношениях в начале 21 века. Сравнительная литература Китая. 2021. № 125. С. 8–12.
10. Премия для переводчиков – участников китайско-русской литературной дипломатии. URL: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1686738747532127669&wfr=spider&for=pc (дата обращения: 23.03.2022).

DEVELOPMENT OF CHINESE-RUSSIAN "LITERARY DIPLOMACY" WITHIN THE FRAMEWORK OF THE ONE BELT – ONE ROAD PROJECT

Wang Jin
Metropolitan University of Education

China seeks to implement large-scale infrastructure projects, among which the most famous is the "New Silk Road Economic Belt" or "One Belt, One Road. This ambitious project consists of creating a transcontinental trade and economic space by building optimal logistics and accompanying regulatory and legal support for the movement of goods and passengers from China to Europe by land and sea corridors. Russia's understanding and maintenance of a high level of strategic partnership with China is reflected in the most diverse areas of cooperation with the world's largest exporter. Today it can be argued that the events and decisions that accompany the implementation of the project affect, among other things, the development of Sino-Russian literary diplomacy within the framework of this interaction. And in the case of a responsible approach on both sides to the implementation of the project, the cultural cooperation of both states in the translation and distribution of works of Russian literature in Chinese will add new achievements.

Keywords: China, Russia, Russian-Chinese cooperation, Sino-Russian literary diplomacy, international project "One Belt and One Road".

Reference

1. Culture will become diverse through exchange. URL: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1629056959567619182&wfr=spider&for=pc (accessed 26.03.2022).
2. Huang Dingtian. History of Sino-Russian relations. Harbin: Heilongjiang People's Publishing House, 2013. 404 c.
3. Lu Wenfei. Possibilities of Sino-Russian literary diplomacy. Chinese Reading Newspaper. 2016. № 1096. C. 4–8.
4. Speeches by President of the People's Republic of China Xi Jinping in Russia. URL: http://cpc.people.com.cn/n1/2019/0604/c164113–31118454–2.html?ivk_sa=1024320u (accessed 04.04.2022).
5. Zhou Liani. History of Cultural Exchanges between China and Foreign Countries, Zheng Zhou: Henan People's Publishing House. 1987. 551 c.
6. Tao Yuan. Ne Ping, History of Humanitarian Exchanges between China and Russia. Beijing: Science Publishers. 2019. 75 c.
7. Stimulating China-Russia Humanitarian Exchange and Cooperation. URL: http://www.chinawriter.com.cn/n1/2016/0906/c404090–28695071.html (accessed 26.03.2022).
8. In Beijing the award "Russia – China. Literary diplomacy". URL: https://ria.ru/20201221/premiya-1590173096.html (access date: 20.04.2022).
9. Chen Jianhua. On Sino-Russian literary relations at the beginning of the 21st century. Comparative Literature of China. 2021. № 125. C. 8–12.
10. Award for translators – participants of Sino-Russian literary diplomacy. URL: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1686738747532127669&wfr=spider&for=pc (date of access: 23.03.2022).

Кубинский национальный вариант испанского языка: национально-культурные особенности и специфика

Игнашина Зоя Николаевна,
старший преподаватель, Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
E-mail: Znignashina@fa.ru

В статье рассматриваются национально-культурные особенности испанского языка Кубы как национального варианта испанского языка, основные этапы его развития и становления, основные диалектные зоны кубинского национального варианта испанского языка, лингвоспецифику на фонетическом и грамматическом уровнях, а также анализируется вариантное своеобразие лексических и фразеологических единиц в кубинском национальном варианте испанского языка. Особое внимание посвящено своеобразию функционирования определенных лексико-семантических групп, таким как «флора и фауна», «экспрессивные этнонимы», особенностям функционирования именных маркеров как важного компонента кубинской языковой идентичности, дается краткий анализ устойчивых выражений, обладающих уникальной идеосемантикой и коннотацией, частотных для кубинского национального варианта испанского языка: разговорных клише, составляющих основу повседневного общения, и фразеологических единиц, в основе которых лежат прецедентные имена.

Ключевые слова: национальный вариант испанского языка, межвариантная диалектология, карибская диалектная зона, кубинский национальный вариант испанского языка.

Изучение национальной специфики национальных вариантов испанского языка, различных аспектов его вариативности было и остается одной из важных задач испанистики. Вариативность, связанная с дихотомией «язык – речь», «синхрония – диахрония», «парадигматика – синтагматика», является одним из фундаментальных свойств, обеспечивающих способность языка служить средством человеческого общения, выражения и объективации проявлений окружающей жизни. Как отмечает Л.И. Баранникова, вариативность проявляется «как в процессе отражения действительности и выражения обобщенных мыслительных образов в чувственно воспринимаемой, то есть звуковой, форме, так и в процессе функционирования языка в качестве важнейшего средства человеческого общения, что делает ее общим свойством, заложенным в самом «устройстве» языковой системы как способ «существования и функционирования всех без исключения единиц языка, обнаруживающего специфические черты в пределах каждого уровня, универсальным средством языка» [Баранникова 1982].

Испанский язык является полинациональным, ключевым при изучении его разновидностей выступает понятие «национальный вариант» языка и его отличия от территориального варианта, диалекта и территориального диалекта. Согласно Г.В. Степанову, социолингвистический статус испанского языка в странах Латинской Америки может быть определен как «национальный вариант» испанского языка, представляющий собой «формы национальной речи, которые не обнаруживают резких структурных расхождений, но вместе с тем приобретают автономию, поддерживаемую и осознаваемую в пределах каждой национальной общности» [Степанов 1976]. В разработанной им концепции исходным понятием выступает функциональная система языка, охватывающая все виды его варьирования, возникающие под воздействием внешних факторов и имеющих ту или иную функцию в социуме. Исходя из этого, испанский язык на Кубе может быть классифицирован как национальный вариант испанского языка, поскольку удовлетворяет всем критериям данного термина:

1) имеет статус официального и является родным для преобладающего числа жителей страны;
2) имеет национальную литературную норму и лингвокультурологическую специфику;
3) выполняет полный объем общественных функций[1].

[1] Подробнее по данному вопросу см.: Фирсова 2003, с. 19–21.

Рассматривая историю становления кубинского национального варианта испанского языка, Р. Чой Лопес выделяет три основных этапа, примерно совпадающих с периодами становления кубинской нации [Choy López 1989]:

1. «Koinezación» («койнеизация», 1492 г. – 1762 г.) – время активного заселения Острова, появления важнейших городов. Совместное проживание коренного индейского населения, испаноговорящих европейцев различной диалектной принадлежности и, впоследствии, африканцев, положило начало формирования, стабилизации и консолидации кубинского койне.

2. «Estandartización» («стандартизация», 1763 г. – 1898 г.): как и предыдущий, данный период характеризуется интенсивными языковыми контактами различных этнических групп (в первую очередь, испаноязычных и африканских, франкоязычных креолов, американцев и т.п.). Именно в данный период формируется диалектная картина Острова, в частности, происходит постепенная культурная и лингвистическая обособленность восточных областей (Сантьяго де Куба, Баракоа), а также становятся ощутимыми фонетические и иные особенности разных регионов страны.

3. «Independización» («обретение независимости», 1898 г. – настоящее время) – период окончательного осознания кубинцами себя в качестве отдельной нации, достижения всеобщей грамотности, осмысления и популяризации собственного кубинского национального варианта испанского языка (ранее для научного сообщества была характерна ориентация лишь на пиренейский вариант в качестве единственного правильного). Время создания научных организаций и сообществ, занимающихся изучением кубинской лингвистической картины (создания Лингвистического атласа и т.д.)

В ходе своего развития кубинский национальный вариант испанского языка приобрел ряд отличительных черт, составляющих его лингвокультурную специфику. Рассмотрим подробнее данные культурноспецифические особенности на каждом из языковых уровней.

Сопоставляя фонетические особенности кубинского национального варианта и паниспанский вариант, можно отметить, что на Кубе они проявляются не столь ярко, как в иных регионах, например, в Аргентине или Мексике: здесь наблюдается усиление черт, характерных для андалузского диалекта первых европейских колонизаторов Острова:

– аспирация или выпадение *[s]* в конце слова: *[vámono]* (*vánomonos* – ‘идемте’), *[uté* / *ujtede]* (*usted / ustedes* – ‘Вы’ в ед. или мн.ч.);
– веляризация и элизия *[*n*]* в конце синтагмы и в конце слова: например, в словах *pan* (‘хлеб’) и *tango* (‘танго’) звук произносится мягче, чем в *nada* (‘ничего’);
– элизия согласных *[*p, b, t, d, k, g*]* в конце слова: *[oxeto]* вместо *objeto* (предмет).

Произношение губно-губных согласных *[b]* и *[p]* в целом не отличается от паниспанского варианта, однако при сочетании с некоторыми согласными могут возникать следующие произносительные вариации *[p]*:

– ассимиляция звука: *aceptable [ase: áβle]* (‘приемлемый’);
– эллипсис: *decepción [desesjón]* (‘разочарование’);
– соноризация: *compañera [kombaɲéra]* (‘коллега’);
– трансформация во фрикативный *[ɣ]: aptitud [aɣtitú]* (‘пригодность’).

Произнесение смычных губно-зубных *[t]* и *[d]* в кубинском национальном варианте испанского языка отличается высотой артикуляции: кончик языка не касается края верхнего ряда зубов, что характерно для всех регистров общения.

Смычный лингвовелярный *[k]* в случае сочетания с некоторыми согласными (например, *[kt], [ks]*) произносится со следующими особенностями:

– ассимиляция: *producto [proðútto]* (‘продукт’);
– эллипсис: *dirección [diresjón]* (‘направление; адрес’), *examen [esámen]* (‘экзамен’);
– трансформация в фрикативный *[ɣ]: doctor [doɣtól]* (‘врач’).

В интервокальной позиции возможна реализация глухого велярного звука как фрикативного сонорного: *pequeña [peɣéɲa]* (‘маленькая’).

Общеизвестным является факт распространения на территории Латинской Америки двух фонетических явлений:

1) *seseo* – замена фрикативного звука *[s]* на альвеолярный фрикативный в его апикальном или предорсальном вариантах;
2) *yeísmo* – произнесение палатального *[l]* как фрикативного палатального *[y]* или аффрикаты *[ŷ]*.

Именно различия в области произношения в первую очередь принимаются во внимание при выделении диалектных зон Кубы. Наиболее структурированной выступает классификация кубинского ученого Л.Р. Чоя Лопеса, установившего на основе принципа консонантных различий 5 кубинских геолектальных зон (на основании анализа речи жителей 16 наиболее крупных и древних кубинских городов, имеющих ключевое культурное и политическое значение для страны, являющихся действующими столицами провинций и т.п.):

1. Западная зона (Пинар-дель-Рио, Гавана, Матансас, Сьенфуэгос, Тринидад). К основным особенностям данной зоны относятся:
   - регрессивная ассимиляция *[r]* и *[l]: correr – [korrel]* (‘бежать’), *verdadero – [veldadelo]* (‘настоящий, правдивый’);
   - аспирация *[s]* на конце слога и в середине слова: *fiesta – [fiexta]* (‘праздник’);
   - аспирация *[r]* перед согласными: *carbón – [kabbón]* (‘уголь’), *circo – [sikko]* (‘цирк’);
   - ослабление интервокального *[j]*: *pollo – [pojo]* (‘цыпленок’).
2. Центральная зона (Санта-Клара, Санкти Спиритус, Сьего де Авилья). В данной зоне можно заметить все вышеупомянутые особенно-

сти, однако они являются менее выраженными: регрессивная ассимиляция *[r]* и *[l]*, ослабление *[j]* в интервокальной позиции. Аспирация [s] на конце слога и в середине слова, а также аспирация *[r]*, особенно перед согласными *[n]* и *[l]*: *carne – [kaxne]* (‘мясо’), *charla – [ʧaxla]* или *[ʃaxla]* (‘болтовня’) прослеживаются столь же интенсивно, как и в Западной зоне.

3. Центрально-восточная зона (Камагуэй, Лас Тюнас, Ольгин, Манзанильо, Байямо). С точки зрения фонетики – наиболее консервативная зона. Вышеупомянутые фонетические явления здесь проявляются достаточно слабо, исключением является аспирация *[r]* перед *[n]* и *[l]*, столь же интенсивная, как и в вышеупомянутых регионах.
4. Юго-восточная зона (Сантьяго-де-Куба, Гуантанамо). Одна из наиболее интересных с фонетической точки зрения диалектных зон Кубы. По наблюдению Л.Р. Чоя Лопеса, в данной зоне весьма часто встречается явление взаимозамены *[l]* и *[r]*, при этом отсутствует явление аспирации *[r]* перед согласными. Также часто встречается регрессивная ассимиляция *[s]*, вплоть до его полного исчезновения: *fiestas – [fieta]* (‘праздники’).
5. Южная зона (Баракоа). В данной зоне, на протяжении долгого времени находившейся в определенной изоляции, сочетаются как консервативные, так и инновационные фонетические явления. Наиболее ярко, сильнее, чем во всех вышеупомянутых регионах, здесь проявляется практически полная ассимиляция *[s]*. Помимо этого, в данном регионе наблюдается явление потери финального *[r]*, в особенности, на конце инфинитива: *correr – [korré]* (‘бежать’).

Говоря о вариантных явлениях в области произнесения гласных, следует отметить, о небольшом количестве непосредственно кубинских вариантных явлений, что обусловлено тем, что кубинский испанский разделяет фонетические характеристики с другими странами распространения карибского диалекта. Тем не менее, можно выделить несколько отличительных черт, связанных, в первую очередь, с нейтрализацией гласных в безударной позиции. К примеру, гласный *[e]* в препозиции к ударному слогу имеет тенденцию к переходу в *[j]*, в особенности это заметно в определенных глагольных формах: *bateó [batjó]* (‘он отбил’), *paseaste [pasjaste]* (‘ты прогулялся’) и т.д. Также в некоторых случаях происходит замена *[e]* на *[i]* в финальной позиции: *siquitraque – [sikitraki]* (‘стук’), *yute – [juti]* (вид материи).

В повседневной речи в некоторых многосложных словах происходит замена *[a]* на *[u]*: *arañar – [aruñar]* (‘царапать’), *batacazo – [batukaso]* (‘фиаско’). Помимо этого, в определенных словах, относящихся к разговорному и сниженному регистрам, наблюдается замена *[e]* на *[a]* и, наоборот, *[a]* на *[e]*: *estrellar – [estrajar]* (‘разбить’), *astilla – [estija]* (‘заноза’). В ряде случаев замена происходит в финальном слоге: *Cagua – [kague]* (‘Кагуа’).

Интересно проанализировать особенности метаплазма, характерные для кубинской речи. К примеру, говоря о протезе, можно отметить, что нередким для рассматриваемого нами национального варианта является «начальное добавление» *a-* и *en- / em-*, в большинстве случаев являющегося, однако, социально маркированным и характерным для сниженного регистра: *apreparar < preparar* (‘готовить’), *arresultar < resultar* (‘получаться’), *ajumarse < jumarse* (‘напиваться’). Довольно распространенным также является использование метатезы, или взаимной перестановки звуков, на почве ассимиляции или диссимиляции: *embarnudar < embadurnar* (‘пачкать’), *chirriquitico < chiquirritico* (‘малюсенький’).

Основными особенностями, характерными для грамматики кубинского национального варианта испанского языка, выступают следующие:

1) видоизменение формального выражения грамматических значений, обусловленное фонетическими процессами аспирации и выпадения фрикативного *[s]* в конце слога (характерно для разговорной речи): *en la[Ø] vacacione[Ø] cuando la tenemo[Ø]* («на каникулах, когда они у нас есть»);

2) использование местоимения *ustedes* как формы 2 лица мн.ч., а формы *vosotros* – только в поэтической речи: *Al combate corred, bayameses* («Торопитесь в битву, люди Байямо» – из Национального гимна Кубы);

3) для косвенных форм личных местоимений – тенденция к использованию группы *le / les* в функции прямого дополнения в официальном контексте (вместо *lo / los, la / las*): *Los más importantes diarios … se hacen eco de las declaraciones de los generales, soldados y personas que* ***le*** *vieron poco antes de morir* («Наиболее важные ежедневные издания… публикуют воспоминания генералов, солдат и других лиц, которым довелось его [Фиделя Кастро] увидеть незадолго до смерти»);

4) в области предлогов – замена *en* предлогом *para* для обозначения места: *Pepe está para Santiago* («Пепе сейчас находится в Сантьяго»); в области наречий – нестандартная позиция в предложении: *más nada* («больше ничего»), *más nunca* («больше никогда»); большое число диминутивных форм: *por la mañanita* («утречком»), *por naíta / naitica* («ни чуточки») и др.;

5) использование глагола *ser* в качестве компонента выражений, обозначающих дистанцию, наряду с нормативным *estar*: *Es lejos de mi casa, pero me gusta el trabajo* («Она [работа] далеко от дома, но мне нравится»).

С точки зрения словообразования, самыми частотными способами на Кубе являются суффиксация и словосложение. В рамках суффиксации нами были выделены 6 продуктивных суффиксов:

1) *– dera* (*barredera* – «регулярный процесс подметания пола»; *discutidera* – «постоянные разговоры, болтовня»);
2) *– illo* (*culillo* – «состояние беспокойства, неусидчивость»; *barquillo* – «вафельная трубочка от мороженного»);

3) *–ngo* (*flacudengo* – «очень худой»; *querindango* – «любимый, дорогой»);
4) *–eco* (*cubaneco* – «кубинский»);
5) *–ismo* (*aruaquismo* – «слово из аравакского языка»; *bandidismo* – «действия вооруженных антиреволюционных групп»);
6) *–ete* (*majanete* – «сладкое блюдо из перемолотой кукурузы, молока, сахара»; *doblete* – «удар, позволяющий игроку достигнуть второй базы в бейсболе»).

Для словосложения на Кубе характерны 5 моделей:

1) удвоение глагола по модели (V+V): *pegapega* – а) «сильное влечение к чему-либо»; б) «вещество, оставляющее на ткани трудно смываемые пятна»;
2) комбинации полных слов по моделям (ADJ+ADJ, SUST+ADJ, SUST+SUST): *bobopinareño* – «глупый, простоватый человек»;
3) комбинации двух слов, предполагающие частичное усечение одного из компонентов: *turistaxi* – «такси, в котором возможна оплата валютой, предназначенное для иностранцев»;
4) комбинация слов, имеющих различное этимологическое происхождение: *petiminí* – «истощенный, худой человек»;
5) лексикализация наречных конструкций: *porsiacaso* – «авоська, взятая с собой на случай непредвиденных покупок (в условиях дефицита)».

Как и в большинстве национальных вариантов испанского языка, национальное своеобразие наиболее всего проявляется на уровне лексики. Большую роль в формировании лексического фонда кубинского национального варианта испанского языка сыграли заимствования. Интенсивные межязыковые и межкультурные контакты в оставили следующие пласты лексических заимствований (даны в историческом ракурсе, от более ранних – к более поздним):

– арабизмы: *mameluco* («ползунки»), *alforza* («складка на платье») и др.;
– гитанизмы: *chalao* («сумасшедший»), *chaval* («молодой человек, парень»), *jarana* («суета, суматоха») и др.;
– лусизмы (*laja* – «камень», *magua* – «неудача, разочарование», *maturrango* – «чужак» и т.д.) и итальянизмы (*bandido* – «бандит», *gaveta* – «ящик», *posta* – «почтовая станция» и др.);
– индихенизмы: *abuje* («паук»), *guabico* («ананас»), *maní* («арахис») и др.
– африканизмы: *fufu* («жареные бананы»), *tasajo* («вяленое мясо»), *mancueva* («тигр») и т.д.;
– англицизмы (американизмы) «первой волны»: *cloche* (от англ. *clutch*) – «коробка передач»; *suéter* (от анг. *sweater*) – «свитер» и др.
– русизмы / советизмы: *koljos* («колхоз»), *aspirantura* («аспирантура»), *komsomol* («комсомол») и др.
– англицизмы (американизмы) «второй волны»: *aire* (от анг. *air*) – «теле- и радиопередача»; *computadora* (от англ. *computer*) – «компьютер» и т.д.

Анализ лексических единиц, представленных в одно- и двуязычных словарях, а также в текстовых корпусах испанского языка (*Corpus RAE* и *Corpus del Español*) позволил выделить ряд ЛСГ, содержащих национально-культурную коннотацию, характерную для кубинского национального варианта испанского языка. К подобным лексико-семантическим группам можно отнести: 1) «национальные блюда и напитки»; 2) «предметы быта и повседневного обихода»; 3) «флора и фауна»; 4) «свойства человеческого характера, оценочная лексика»; 5) «внешний вид человека»; 6) «спорт» 7) «обозначение социальных групп» и др.

Одной из отличительных особенностей кубинского лексикона выступают именные маркеры, чьей функцией является выражение всех оттенков степени наличия или отсутствия социальной дистанции с собеседником. В зависимости от оттенка социальной дистанции, выражаемой каждым маркером, нами были выделены 5 групп:

1) указывающие на социальное равенство (личное знакомство не обязательно): *compadre, consorte, socio* – ‘товарищ’, ‘приятель’, ‘друг’; отдельно выделим маркеры африканского происхождения: *asere, monina, nagüe* (‘друг’, ‘приятель’, ‘чувак’);
2) указывающие на тесные личные отношения: *puchi, puchungo, puchucho* (‘милый’, ‘дорогой’);
3) акцентирующие внимание на расе: *mulato* (букв. ‘мулат’), *chino* (букв. ‘китаец’), *negro* (букв. ‘негр’) и используемые в дружеском общении вне зависимости от расовой принадлежности;
4) указывающие на семейное родство (часто – с иронией): *mima / vieja* (‘мамочка’, ‘старушка’), *pipo / viejo* (‘папочка’, ‘старик’);
5) акцентирующие положительные качества (необходимо личное знакомство): *bate* (‘ловкач’, букв. ‘бита’), *caballo* (‘конь’).

В лексическом составе кубинского национального варианта испанского языка важную роль играют экспрессивные этнонимы как исторически сложившиеся обозначения групп населения, содержащие информацию эмоционально-оценочного характера: отражающие принадлежность человека к определенной расе; служащие для наименования жителей Кубы в целом и ее регионов; обозначающие представителей иных национальностей. Традиционно под этнонимами понимаются лексические элементы, служащие для обозначения жителей городов, регионов, стран, лиц по расовому признаку, а также исторически сложившиеся обозначения групп населения и этнических групп, содержащих информацию эмоционально-оценочного характера о признаках, типичных для представителей той или иной этнической группы, которая накладывается на основное предметно-логическое содержание этнонима (экспрессивные этнонимы). Подобные лексические элементы необходимо изучать с учетом исторических, социальных, этнических и экономических аспектов, затрагивающих области проживания рассматриваемых этнических групп. В кубинском национальном

варианте можно выделить 3 основных группы экспрессивных этнонимов:

1) этнонимы, служащие для обозначения принадлежности к определенной расе;
2) этнонимы, служащие для наименования жителя Кубы;
3) этнонимы, служащие для наименования представителей иных национальностей.

Подавляющее большинство ЛЕ, входящих в первую подгруппу, служит для обозначения представителей негроидной расы или метисов: *prieto* (букв. 'темнолицый'), *jaba* (букв. 'негр'), *niche* (букв. 'чернокожий'). В целом, данные лексемы имеют пейоративный оттенок, что видно на примере особенностей метафорического переноса в случае с лексемой *jaba*, являющейся в кубинском национальном варианте испанского языка многозначной. Помимо вышеупомянутого 'негр', данное слово также означает 'пустую тыкву', 'грубую дешевую холщовую сумку, полиэтиленовый пакет, сумý нищего'. Таким образом, представитель негроидной расы воспринимается исключительно как лицо, принадлежащее к беднейшим слоям населения, с низким социальным статусом.

Лексемы, служащие для обозначения жителей Кубы, в целом носят ироническую окраску, к примеру, *cubiche, cubaneco* – житель Кубы, кубинец; *aplatanado* – полностью ассимилированный иностранец, перенявший все нормы и обычаи кубинского поведения. Ряд этнонимов обозначает принадлежность к определенному региону Острова: *palestino, pilongo* служат для обозначения жителей восточных провинций и провинции Санта Клара соответственно. Данные термины обладают негативным значением и используются, в первую очередь, для обозначения переселенцев из этих областей в более обеспеченные регионы Острова:

– *Ian Manuel es un ilegal, es un «**palestino**». Así les llaman en La Habana a las personas que nacieron en las provincias orientales de la isla pero que han emigrado a la capital en busca de mejorías económicas* ('Иан Мануэль – нелегал, «палестино». Так в Гаване называют тех, кто родился в восточных областях Острова и переехал в столицу в поисках лучшей жизни') [https://www. martinoticias.com/a/palestinos-delito-vivir-la-habana-cuba/116579.html].

Для обозначения граждан США в кубинской разговорной речи чаще всего прибегают к этнониму *yuma*. Происхождение данного этнонима нередко связывают с популярностью на Кубе вышедшего в 1957 г. классического вестерна Д. Дэйвса по произведению Э. Леонарда «В 3.10 на Юму».

Типичной ЛЕ, использующейся для обозначения представителей СССР и России в кубинской разговорной речи, выступает этноним *bolo*, носящий иронический характер:

– *La magnitud del cambio de los **«bolos»** o ex tovarichis supera la imaginación y maravilla a los cubanos, esperanzados de que algún día también podamos experimentarla* ('То, насколько сильно изменились **русские**, или «экс-товарищи», поражает воображение и вызывает восхищение кубинцев, давая надежду на то, что однажды и нас коснутся подобные изменения') [www.cubanet.org].

Само прилагательное *ruso* в кубинском национальном варианте испанского языка в некоторых случаях имеет «расширенное» значение и используется для обозначения всех представителей республик бывшего СССР, а также – для наименования любой продукции, изготовленной в странах советского и восточного блоков, например, *muñequitos rusos* – 'советские мультфильмы', мультфильмы из восточных стран.

Говоря об особенностях ЛСГ «флора» и «фауна», обладающих национальной спецификой в подавляющем большинстве национальных вариантах испанского языка, следует отметить, что в кубинском национальном варианте испанского языка большое количество лексических элементов из данных групп представляют собой индихенизмы:

- *camaguá* – 'камагуа' – дикорастущее дерево семейства мирсиновых;
- *camaguira* – 'камагира', 'камагуира' – дикорастущее растение, обладающее ценной древесиной;
- *curiel* – 'куриэль' – тихоокеанская рыба;
- *cucuba* – 'кукуба' – разновидность совы;
- *guaguao* – 'гуагуао' – насекомое-вредитель апельсиновых и лимонных деревьев;
- *guabino* – 'гуабино' – несъедобная речная рыба;
- *guaniqui* – 'гуаники' – разновидность лианы;
- *higuera* – 'игера', 'игуэра' – гуира-горлянковое дерево и т.д.

Интересен тот факт, что распространение того или иного слова из вышеупомянутых ЛСГ нередко соотносится с определенной диалектной зоной, список которых был приведен ранее:

1. **Erebus Odora** ('Черная ведьма' – крупный вид бабочек рода Erebus семейства Erebidae):
- Зона 1: *Bruja, Mariposa bruja, Mariposón* ('Ведьма', 'Бабочка-ведьма' 'Огромная бабочка' – Пинар-дель-Рио);
- Зона 2: *Mariposa bruja, Mariposón, Viuda, Visita* ('Бабочка-ведьма' 'Огромная бабочка', 'Вдова' 'Гостья' – Сьенфуэгос);
- Зона 3: *Visita, Tataguón, Tatagua* ('Гостья', '(Огромная) ночная бабочка');
- Зона 4: *Tataguón, Tatagua, Tatagón* ('(Огромная) ночная бабочка');
- Зона 5: *Huésped, Visita, Tataguón, Tatagua, Tatagón* ('Гостья', '(Огромная) ночная бабочка').

2. **Hibiscus rosa sinensis** ('Гибискус', 'Китайская роза'):
- Зона 1: *Mar pacífico, Mar sereno, Flor de chivo, Chivo* ('Тихое море', 'Спокойное море', 'Козлиный цветок', 'Молодой козел' – Пинар-дель-Рио);
- Зона 2: *Cupido* ('Купидон');
- Зона 3: *Amapola, Borrachona, Hércules* ('Мальва', 'Пьяная', 'Геркулес');
- Зона 4: *Amapola, Borrachona, Hércules* ('Мальва', 'Пьяная', 'Геркулес');

- Зона 5: *Amapola, Borrachona, Hércules* (‘Мальва’, ‘Пьяная’, ‘Геркулес’).

3. **Cymbogobon citratus** (‘Ченнобородник лимонный’):
- Зона 1: *Menta Americana* (‘Американская мята’);
- Зона 2: *Menta Americana* (‘Американская мята’);
- Зона 3: *Yerba de calentura, Limonchillo, Caña de limón, Cortalentura* (‘Трава-лихорадка’, ‘Лимонник / Испанский лайм’, ‘Лимонная кружка’, ‘Перехватывающая дыхание’);
- Зона 4: *Yerba de calentura, Yerba de limón, Limoncillo* (‘Трава-лихорадка’, ‘Лимонная трава’, ‘Лимонник / Испанский лайм’);
- Зона 5: *Yerba de limón* (‘Лимонная трава’).

4. **Citrus paradise** (‘Помпельмус гроздевидный’ – вид грейпфрута):
- Зона 1: *Toronja* (‘Грейпфрут’);
- Зона 2: *Naranja grifúa, Naranja grifu* (‘Нарядный апельсин’);
- Зона 3: *Naranja grifu* (‘Нарядный апельсин’);
- Зона 4: *Naranja grifu* (‘Нарядный апельсин’);
- Зона 5: *Naranja grifu, Naranja grei, Naranja boba* (‘Нарядный апельсин’, ‘Грей-апельсин’, ‘Глупый апельсин’).

5. **Musa Sapientum** (‘Банан заостренный’):
- Зона 1: *Plátano cientoemboca* (‘Банан «сто в рот»’);
- Зона 2: *Plátano cientoemboca, Guineo dátil* (‘Банан «сто в рот»’, ‘Гвинейский палец’);
- Зона 3: *Guineo dátil* (‘Гвинейский палец’);
- Зона 4: *Guineo dátil* (‘Гвинейский палец’);
- Зона 5: *Guineo dátil; Dominico* (‘Гвинейский палец’, ‘Доминиканец’).

6. **Melopepo torticollis** (вид патиссона):
- Зона 1: *Calabaza de pico* (‘Тыква с зубчиками’);
- Зона 2: *Calabaza de guiro; Calabaza picuda* (‘Тыква-гуиро’, ‘Зубчатая тыква’);
- Зона 3: *Calabaza pescuezilarga, Calabaza pescuezuda* (‘Длинношеяя тыква’);
- Зона 4: *Calabaza pescuezilarga, Calabaza pescuezuda* (‘Длинношеяя тыква’);
- Зона 5: *Calabaza cocotilarga, Calabaza cocotúa* (‘Тыква длинная, как кокос’, ‘Тыква, похожая на кокос’).

7. **Anchas sapote** (‘Сапотовое дерево’):
- Зона 1: *Zapote* (‘Сапота’);
- Зона 2: *Canistel* (‘Канистель’);
- Зона 3: *Níspero* (‘Мушмула’);
- Зона 3: *Níspero* (‘Мушмула’);
- Зона 4: *Níspero* (‘Мушмула’);
- Зона 5: *Níspero* (‘Мушмула’).

8. **Luffa cylindrical** (‘Люффа египетская’, ‘Люффа цилиндрическая’):
- Зона 1: *Estropajo* (‘Мочалка’);
- Зона 2: *Estropajo* (‘Мочалка’);
- Зона 3: *Friegaplato* (‘Губка для мытья посуды’);
- Зона 4: *Friegaplato* (‘Губка для мытья посуды’);
- Зона 5: *Friegaplato, Friegatraste* (‘Губка для мытья посуды’, ‘Тряпочка для мытья посуды’).

С точки зрения межкультурной коммуникации, важно изучение кубинских разговорных формул как специальных языковых средств, обслуживающих высокочастотные бытовые ситуации. Именно эта категория является наименее изученной и представленной в пособиях по обучению испанскому языку как иностранному. На Кубе частотны три группы разговорных клише, обладающих яркой национальной спецификой (выделяются в зависимости от значения и коммуникативной функции):
- логические (напр., *¡te lo juro por ésta!, ¡eso está querido ya!* – выражение уверенности при наличии доказательств);
- субъективные (напр., *¡qué vacilón!, ¡esa es dura!* – выражение радости; *¡recoño!, ¡concho!* – гнева; *¡ay caray!* – разочарования);
- дискурсивные (напр., *¿qué hay?, ¿qué se cuenta?, ¿qué volá?* – формулы приветствия; *¡hasta lueguito!, ¡adiosito!* – формулы прощания).

Знание подобных формул, характерных для конкретного варианта, способствует минимизации возможных коммуникативных неудач.

Среди ФЕ кубинского национального варианта испанского языка большой интерес представляют также устойчивые выражения, в состав которых входят антропонимы и эпонимы. Будучи частью системы испанского языка как полинационального, они обретают уникальную идеосемантику и коннотации в разных его национальных вариантах, которая связана с экстралингвистическими факторами: с историей народа, его фольклором, традициями, культурой. В кубинской разговорной речи переход антропонимов и эпонимов в категорию имен нарицательных и их использование во ФЕ является весьма частотным.

В основе значительного количества кубинских ФЕ лежат прецедентные имена. К таким именам в кубинском национальном варианте испанского языка относятся:
1) общеиспанские имена нарицательные, образованные от имен святых и просто личных имен и широко используемые на Кубе (*lorenzo, marujona, santanilla*);
2) имена персонажей, имеющих отношение к вербализации африканских религиозных культов, о которых жители Кубы до появления на Острове африканских рабов не имели представления (*bajarle el Changó; agua pa’ Mayeya*);
3) имена персонажей, о которых практически невозможно с уверенностью сказать, принадлежали ли они реальным людям или являлись частью легенд, т.е. связанные непосредственно с кубинским фольклором и традициями; такие ФЕ представляют наибольший интерес с точки зрения изучения кубинской культуры, которая актуализируется в культурообусловленных языковых единицах (*morir como Cafunga; en los tiempos de Ñañá Seré*);
4) реальные персоналии, оставшиеся, в силу определенных причин, в коллективной памяти кубинского народа (*volar como Matías Pérez; ser un chulampín; ser (como) andarín Carvajal*).

Помимо групп имен, которые подверглись деантропонимизации благодаря экстралингвисти-

ческим факторам, частью кубинских ФЕ также выступают чисто языковые образования – имена собственные, которые получили дополнительную семантику по фонетическому сходству (*ser federico como un mico: federico = feo; me lo regaló robertico: roberto = robado*). Подобные дериваты используются с целью замены табуированного понятия или оскорбления, а также для создания комического эффекта или в ироничном контексте.

Литература

1. Баранникова Л.И. М Основные сведения о языке: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 112 с.
2. Степанов Г.В. Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи. – М.: Наука, 1976. – 224 с.
3. Фирсова Н.М. Испанский язык в аспекте межвариантной национально-культурной специфики: учеб. пособие. – М.: РУДН, 2003. – 132 с.
4. Фирсова Н.М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки: учебное пособие. – М.: АСТ, 2007. – 352
5. Choy López L.R. El consonantismo actual en Cuba // Anuario L/L 16. – La Habana, 1985. – Pp. 219–233.
6. Choy López L.R. Zonas dialectales en Cuba // Anuario L/L 20. – La Habana, 1989. – Pp. 83–100.
7. Choy López L.R. El español de Cuba a través de la historia, la geografía y la sociedad // Revista Literaria Baquiana, № 3–4. – Miami, 2000. – URL: http://www.baquiana.com/

CUBAN NATIONAL VARIANT OF SPANISH: CULTURAL FEATURES AND PECULIARITIES

Ignashina Z.N.

Financial University under the Government of the Russian Federation

The article focuses on the main national and cultural features of the Cuban Spanish, the stages of its development and formation, the main dialect zones of the Cuban national variant, its fonetic and grammar linguistic specificity, analyzes its specific traits and the levels of lexis and phraseology. Particular attention is given to the originality of certain lexico-semantic groups, such as “flora and fauna”, “expressive ethnonyms”, the name markers as an important component of Cuban linguistic identity. The article gives a brief analysis of set expressions with unique ideosemantics and connotations, frequent for the Cuban national variant, colloquial clichés that form the basis of everyday communication, and phraseological units, based on precedent names.

Keywords: national variant of Spanish, intervariant dialectology, Caribbean dialect zone, Cuban national variant of Spanish.

References

1. Barannikova L.I. M Basic information about the language: a guide for teachers. – M .: Education, 1982. – 112 p.
2. Stepanov G.V. Typology of linguistic states and situations in the countries of Romance speech. – M.: Nauka, 1976. – 224 p.
3. Firsova N.M. Spanish language in the aspect of intervariant national and cultural specificity: textbook. allowance. – M.: RUDN, 2003. – 132 p.
4. Firsova N.M. Modern Spanish in Spain and Latin America: a textbook. – M.: AST, 2007. – 352
5. Choy Lopez L.R. El consonantismo actual en Cuba // Anuario L/L 16. – La Habana, 1985. – Pp. 219–233.
6. Choy Lopez L.R. Zonas dialectales en Cuba // Anuario L/L 20. – La Habana, 1989. – Pp. 83–100.
7. Choy Lopez L.R. El español de Cuba a través de la historia, la geografía y la sociedad // Revista Literaria Baquiana, No. 3–4. – Miami, 2000. – URL: http://www.baquiana.com/

Необходимость использования заимствованных слов в профессиональной среде (на примере разработки цифровых образовательных ресурсов)

Карауш Евгений Сергеевич,
аспирант, Институт издательского дела и журналистики
Московского политехнического университета
E-mail: Karaushevgenij@gmail.com

В период бурного развития новых отраслей экономики активно развивается и профессиональная лексика. К сожалению, в некоторых сферах процесс заимствования иностранных слов проходит очень бурно, в результате чего возникают ситуации, когда две стороны говорят об одном и том же, но не могут понять друг друга. Автор данной статьи, являясь руководителем цифровых образовательных проектов, сталкивается с данной проблемой уже более трёх лет (когда, например, разработчики и отдел продаж обсуждают создание нового продукта и происходит недопонимание в самых элементарных вещах). В связи с этим возник вопрос в необходимости использования заимствованных слов в профессиональной речи сотрудников компании, так как русский язык считается одним из самых богатых языков мира и синонимы тех слов, которые заимствовали и используют в своей речи многие коллеги автора, есть в русском языке. Поэтому в данной работе автор приводит примеры самых употребляемых заимствованных слов и пытается найти синонимы данных слов в русском языке, так как по своей профессиональной деятельности сталкивается с необходимостью «перевести» суть разговора коллег из одного департамента коллегам другого департамента.

Ключевые слова: заимствованные слова, синонимы, русский язык, необходимость использования.

В настоящее время в русском языке во многих отраслях используется лексика, состоящая в большинстве своем из заимствованных слов (это общие или специализированные термины). Источникам заимствования данных слов являются или язык страны, которая доминирует в той или иной отрасли (например, IT-отрасль широко развита в тех странах, где предпочитают общаться на английском языке), или устоявшиеся словоформы из древнегреческого или латинского языков. В XXI веке в России, в условиях общемировой глобализации, профессиональная лексика заимствуется в большей степени из английского языка [3].

Одна из сфер деятельности, в которой достаточно распространено использование заимствованных слов – IT-отрасль, которая является с одной стороны, довольно молодой с точки зрения истории развития, с другой стороны, именно в данной отрасли работают много молодых специалистов, которые получили образование в нулевых/десятых годах XXI века [5].

На примере разработки нескольких цифровых образовательных сервисов я хочу продемонстрировать данную ситуацию и дать ей оценку – насколько необходимо употребление в речи именно данных словоформ, если в русском языке есть аналоги данных словоформ [4].

Одно из самых распространённых слов, которые употребляются IT-специалистами является слово «**лендинг**» – это отдельная рекламная страница созданного продукта, цель которой – побудить пользователя сделать то, что нужно разработчику данного продукта (приобрести товар, подписаться на новости, создать страницу на сайте и т.д.). С точки зрения маркетинга, лендинг по значению аналогичен рекламной странице, в чём есть различия с точки зрения понятийного аппарата – разработчики утверждают, что лендинг рекламирует какую-то отдельную услугу и товар, хотя и рекламная страница может рекламировать и отдельную услугу. Поэтому на мой взгляд, данное слово «лендинг» имеет прямую замену в русском языке, а именно «рекламная страница» (Рисунок 1)[14].

Следующее довольно распространённое слово «**онбординг**» – это пошаговый процесс знакомства пользователя с новым цифровым продуктом (обязательно в два и более шагов), суть которого показать пользователю основные преимущества продукта и удержать пользователя (Рисунок 2.) [14]. В русском языке близкого по значению слову «онбординг» слова нет, все возможные замены

данного слова в русском языке довольно далеки по своему значению: презентация (продукта), инструкция (по работе в сервисе). Поэтому у данного слова нет синонима в русском языке.

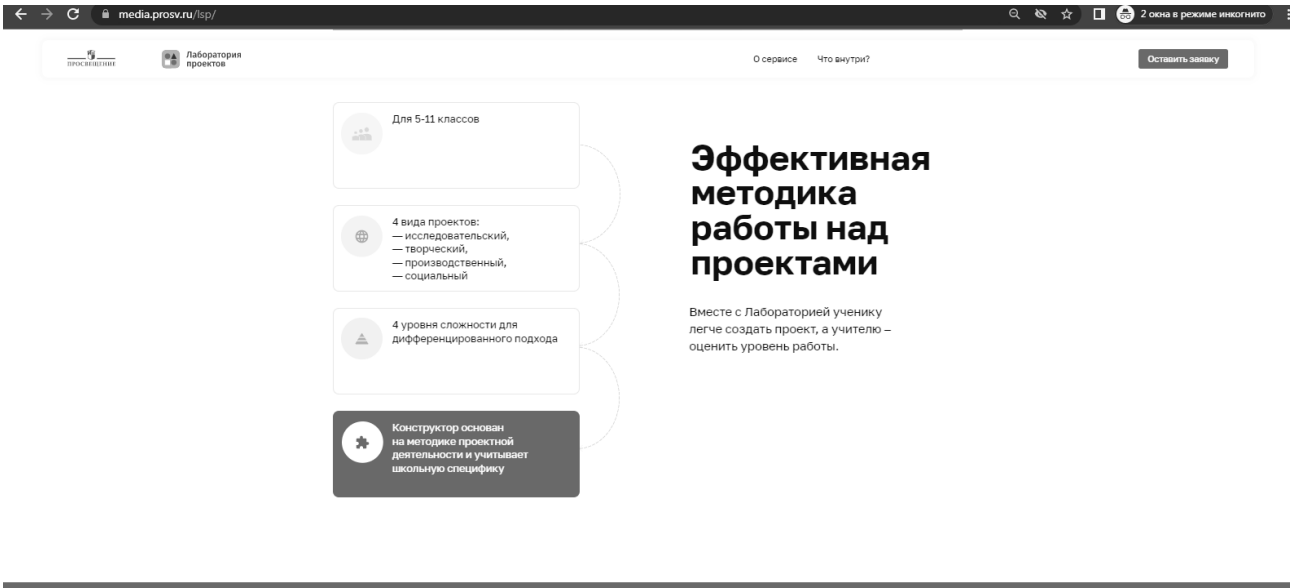


Рис. 1. Лендинг сервиса «Лаборатория проектов»

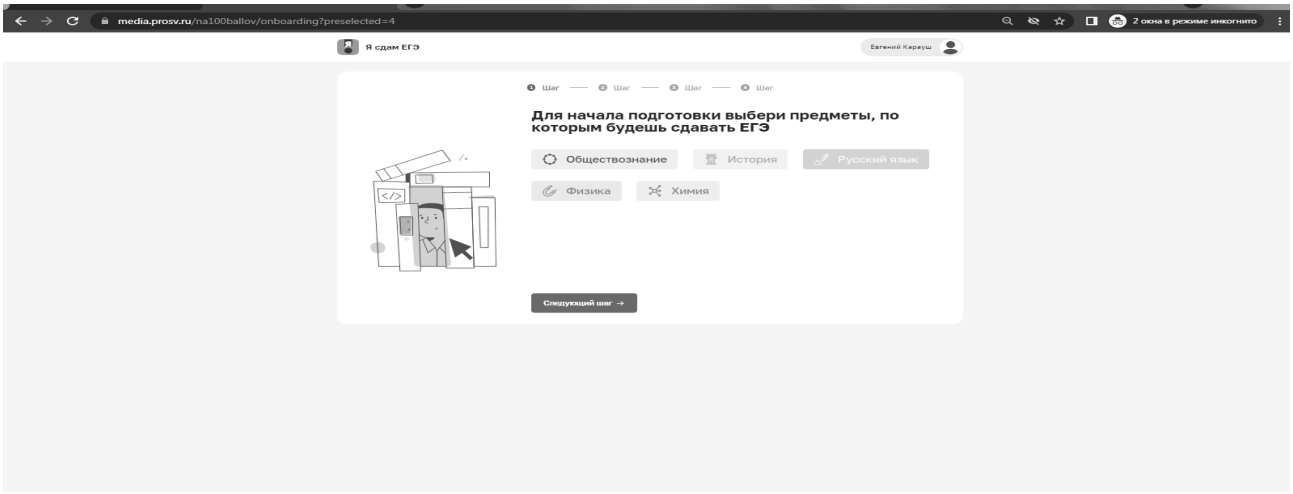


Рис. 2. Онбординг сервиса «Я сдам ЕГЭ»

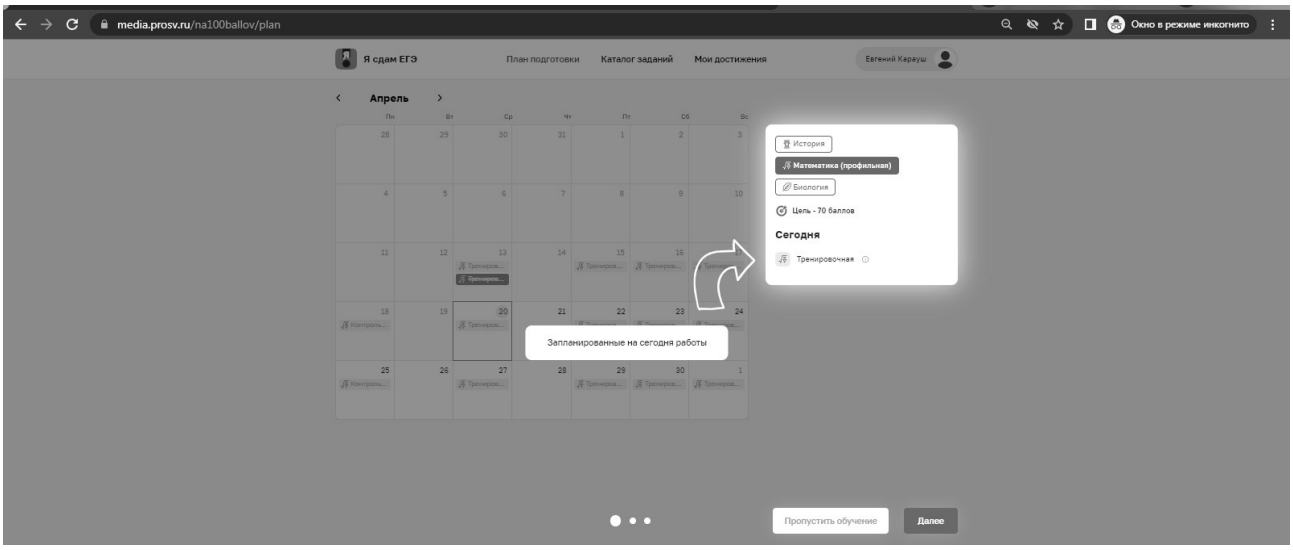


Рис. 3. Поп-ап в сервисе «Я сдам ЕГЭ»

Следующее слово для рассмотрения – «**Поп-ап**» (Pop Up) – это всплывающее окошко, которое появляется поверх страницы на сайте (Рисунок 3.)[14]. Очень часто поп-ап виден на сомнительных сайтах, где много рекламы и пользователю приходится сначала всю данную рекламу или просмотреть или закрыть и только потом получить доступ к сайту. Корректно созданный попап всегда органично вписывается в работу сайта, добавляя информативности. Есть словосочетание, которое полностью повторяет значение данного слова – «всплывающее окно с информацией». Безусловно, для среднестатистического пользователя удобнее для произношения слово «поп-ап», однако в русском языке есть аналог данного слова.

Баг-лист – это список погрешностей и критических ошибок в цифровом продукте или системе, который формируется в результате тестирование продукта/сервиса. Есть вполне синонимичное словосочетание «Список ошибок», которое полностью по своему значению повторяет слово баглист.

Скилл –довольно известное слово, значение которого расшифровывают как «возможность делать что-либо», изначально данное слово было в ходу среди геймеров, позже, примерно в 10-х годах XXI века его всё чаще стали произносить официальные лица и использовать данное слово в профессиональной литературе. В русском языке есть идентичное по своему значению слово «навык», хотя и слово «умение» по своему значению довольно близко к слову скилл.

Спринт – это фиксированный временной отрезок, в течение которого команда разработчиков делает определённую часть продукта или сервиса. Обычно спринт оценивают в две недели. Вопрос по наличию в русском языке идентичных данному слову по значению слов довольно сложен, так как с одной стороны, есть слова «этап» или «стадия», однако, с другой стороны, в профессиональной среде разработчики не пользуются данными словами аргументируя это тем, что именно в слове «спринт» чётко указаны временные рамки (в две недели). Это довольно субъективное мнение, однако на практике именно слово «спринт» является самым распространённым.

Референс – изображение – образец, к которому обращается дизайнер во время своей работы. Например, при создании внутри компании нескольких цифровых сервисов, дизайнеры обычно создают макет, согласно которому верстаются все сервисы, чтоб быть в одном ключе. Для примера, при разработке цифровых сервисов «ПРОвоспитание» и «Лаборатория проектов» дизайнеры сначала создали референс/образец того, как должны выглядеть окна с заявками на получение документов по приобретении доступа к сервису или получение демо-доступа «ПРОвоспитание» (Рисунок 4)[14], а затем по нему сделали в едином ключе окна с заявками для сервиса «Лаборатория проектов» (Рисунок 5)[14].

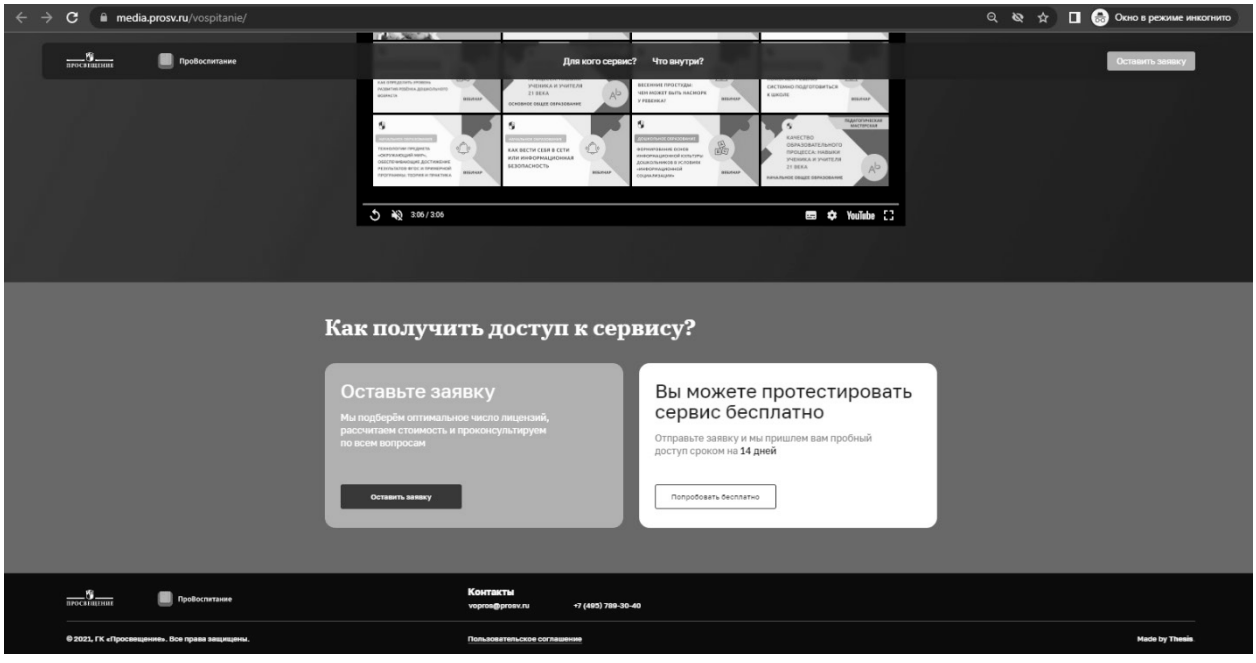


Рис. 4. Образец страницы с окнами заявок для сервиса «ПРОвоспитание»

В русском языке есть подходящее по смыслу слово «образец».

Бэкап – это обозначение резервной копии данных, в русском языке так и говорят – резервная копия данных, полный синоним по смыслу.

В эпоху глобализации невозможно представить себе отсутствие внедрения иностранных слов в профессиональную лексику [9]. Однако сейчас довольно распространена ситуация, когда в одной компании сотрудники из разных отделов обсуждая проект/работу, не понимают друг друга из-за того, что говорят, как им кажется, понятным языком, хотя на самом деле, используют в своей речи огромное количество заимствованных слов, которые непонятны коллегам. Поэтому для того, чтоб избежать недопонимания, нужно чётко разграничивать

сферы общения, например, внутри своей профессиональной среды (разработчик внутри команды разработчиков) и с внешней окружающей средой (разработчик с коллегами из отдела продаж).

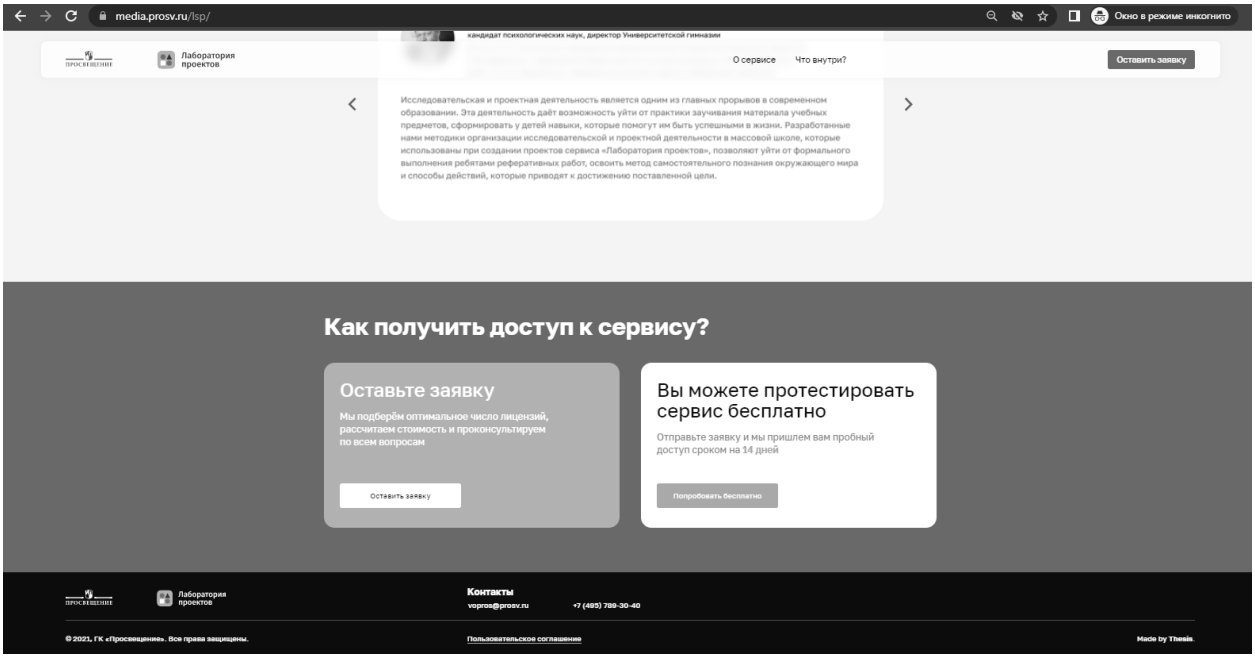


Рис. 5. Страница с окнами заявок для сервиса «Лаборатория проектов»

Литература

1. Ахметшина Ю.В. Англоязычные заимствования в системе иностранного языка: определение понятия, причины заимствования (на примере немецкого языка) // Альманах современной науки и образования. № 5. 2012. – С. 16–18.
2. Банщикова М.А. Об англоязычном заимствовании как языковом феномене (на примере англоязычного профессионального жаргона в немецком рекламном медиадискурсе) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 11–1 (29). 2013 – С. 27–30.
3. Бурмасова С.И. Процесс лексического заимствования и влияющие на него факторы // Проблемы изучения преподавания иностранных языков. Пермь, 2005.
4. Василевич А.П., Молчанова Д.В. Lady versus Леди: проблема трансформации значения слова при заимствовании // Вопросы психолингвистики. № 24. 2015 – С. 210–217.
5. Епимахова А.Ю. Когнитивно-коммуникативный подход к заимствованию в профессиональных сферах языка // Вестник Челябинского государственного университета. № 4. 2011. – С. 137–139.
6. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке, М.: Наука, 1968.
7. Ларцева Е.В. Проблема межвариантного заимствования в свете общей теории заимствования // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. № 1. 2014. – С. 47–51.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений // Российская Академия наук. Институт русского языка; Российский фонд культуры; – М.: АЗЪ, 1993
9. Радкевич М.А. Пополнение словарного запаса русского языка английскими заимствованиями // Материалы IV Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. 2013.
10. Розова О.Г., Александрова Е.А. К вопросу о лексическом заимствовании как лингвокультурном явлении // Юбилейный сборник научных трудов в честь профессора И.П. Лысаковой. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 2011 – С. 277–281.
11. Harward Business Manager // Selbstmanagement [Электронный ресурс] URL: http://www.harvard-businessmanager.de (дата обращения: апрель 2022).
12. IT-Business // Top Themen. [Электронный ресурс] URL: http://www.it – business.de (дата обращения: февраль 2022).
13. M. Jungclaus Deutsch in Business und Alltag. Berlin: Verlag Cornelsen GmbH, 2009. – 128 S.
14. Медиатека Просвещения // Медиатека [Электронный ресурс] URL: http://www.media.prosv.ru (дата обращения: апрель 2022).

THE NEED TO USE BORROWED WORDS IN A PROFESSIONAL ENVIRONMENT (USING THE EXAMPLE OF THE DEVELOPMENT OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES)

Karaush E.S.
Moscow polytechnic university

During the period of rapid development of new sectors of the economy, professional vocabulary is also actively developing. Unfortu-

nately, in some areas, the process of borrowing foreign words is very rapid, resulting in situations where two sides are talking about the same thing, but cannot understand each other. The author of this article, being the head of digital educational projects, has been facing this problem for more than three years (when, for example, developers and the sales department discuss the creation of a new product and there is a misunderstanding in the most basic things). Russian Russian is considered to be one of the richest languages in the world and synonyms of those words that many of the author's colleagues borrowed and use in their speech are in the Russian language. In this regard, the question arose about the need to use borrowed words in the professional speech of the company's employees, since the Russian language is considered one of the richest languages in the world and synonyms of those words that many of the author's colleagues borrowed and use in their speech. Therefore, in this paper, the author gives examples of the most used borrowed words and tries to find synonyms of these words in Russian, since in his professional activity he faces the need to "translate" the essence of the conversation of colleagues from one department to colleagues from another department.

Keywords: borrowed words, synonyms, Russian language, necessity of use.

References

1. Akhmetshina Yu.V. English-language borrowings in the system of a foreign language: definition of the concept, reasons for borrowing (on the example of the German language) // Almanac of modern science and education. No.5. 2012. – pp. 16–18.
2. Banshchikova M.A. On English-language borrowing as a linguistic phenomenon (on the example of English-language professional jargon in German advertising media discourse) // Philological Sciences. Questions of theory and practice. No. 11–1 (29). 2013 – pp. 27–30.
3. Burmasova S.I. The process of lexical borrowing and the factors influencing it // Problems of studying the teaching of foreign languages. Perm, 2005.
4. Vasilevich A.P., Molchanova D.V. Lady versus Lady: the problem of transformation of the meaning of a word when borrowing // Questions of psycholinguistics. No.24. 2015 – pp. 210–217.
5. Epimakhova A. Yu. Cognitive-communicative approach to borrowing in professional areas of language // Bulletin of Chelyabinsk State University. No. 4. 2011. – pp. 137–139.
6. Krysin L.P. Foreign words in modern Russian, Moscow: Nauka, 1968.
7. Lartseva E.V. The problem of cross-variant borrowing in the light of the general theory of borrowing // Actual problems of Germanistics, Romanistics and Russian studies. No. 1. 2014. – pp. 47–51.
8. Ozhegov S.I., Shvedova N. Yu. Explanatory dictionary of the Russian language: 72500 words and 7500 phraseological expressions // Russian Academy of Sciences. Institute of the Russian Language; Russian Cultural Foundation; – Moscow: AZ, 1993
9. Radkevich M.A. Replenishment of the vocabulary of the Russian language with English borrowings // Materials of the IV International Scientific Conference of students, postgraduates and young scientists. 2013.
10. Rozova O.G., Alexandrova E.A. On the question of lexical borrowing as a linguocultural phenomenon // Jubilee collection of scientific papers in honor of Professor I.P. Lysakova. A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. 2011 – pp. 277–281.
11. Harward Business Manager // Selbstmanagement [Electronic resource] URL: http://www.harvardbusinessmanager.de (accessed: April 2022).
12. IT-Business // Top Themes. [Electronic resource] URL: http://www.it – business.de (accessed February 2022).
13. M. Jungclaus Deutsch in Business und Alltag. Berlin: Verlag Cornelsen GmbH, 2009. – 128 S.
14. Media Library of Enlightenment // Media library [Electronic resource] URL: http://www.media.prosv.ru (accessed April 2022).

Язык журналов Донбасса в период переименования Сталино

Карпий Сергей Викторович,
кандидат филологических наук, доцент кафедры организации высшего образования, управления здравоохранением и эпидемиологии; Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького»
E-mail: eskalive25@gmail.com

Посредством современных категорий на междисциплинарном уровне в статье рассматриваются журналистские процессы и медиалингвостилистические особенности журналов Донбасса в период переименования Сталино (9 ноября 1961 г.). Для оценки масштаба локального и глобального дискурса на основе документальных материалов Государственного архива Донецкой Народной Республики составлен подробный перечень журналов, формировавших лингвокультурный образ региона и проведён анализ явлений искусственного билингвизма путём количественно-качественного сравнения. Также в контексте геополитических процессов и административно-территориального обустройства рассматриваются причинно-следственные связи зарождения журнальных изданий, формирование информационного пространства, роль языка журналов на этапах образования государственности, функционирование журналов в условиях самоидентификации, специфика дистрибуции периодических изданий. Обращается внимание на становление и развитие журнализма, массовых коммуникаций в крупнейшем полиэтническом промышленном регионе. Полученные результаты доказывают существование развитой системы журналов, на теоретическую и прикладную составляющую которой опираются современные медиа Донбасса в условиях государственной самоидентификации. К тому же, детальный обзор печатных органов предоставляет возможность внести существенный вклад в развитие существующей теории медиа, дополнив её новыми концепциями функционирования языка и СМИ, свойственными Донбассу, актуализировать лингвистические проблемы, приведшие к образованию нового государства с общественными коммуникативными институтами и инициировать продолжение дальнейшего академического дискурса.

Ключевые слова: медиа, печать, СМИ, лингвистика, билингвизм, язык, речь, дискурс, государственность, самоидентификация.

В год переименования промышленного центра Донбасса в его информационном пространстве получает своё распространение общественно-политический журнал ВЦСПС *«Советские профсоюзы»* [11]. Издательство с названием «Профессиональный вестник» началось в 1917 г., сменившееся в 1953 г. Редакция издания нацеливалась на освещение отечественной и международной информационной повестки, а также деятельности профсоюзов СССР и органов на различных уровнях. Суть их деятельности заключалась в проведении организационно-массовой, воспитательной и производственной работы.

Журнал «Советские профсоюзы» два раза в месяц сообщал о просветительной работе в области охраны труда, страхования и разъяснял трудовое законодательство СССР. Тираж медиа достигал 710 тысяч экземпляров.

В качестве справочника для армейских и флотских агитаторов с 1962 по 1967 г. отдел пропаганды и агитации ЦК КПУ системно распространял на Донбассе массовый журнал *«Блокнот агитатора»* [2], принадлежащий Главному политическому управлению Советской Армии и ВМФ. Его издательство два раза в месяц началось с августа 1942 г.

В годы ВОВ журнал печатался на восьми языках, сообщая о подвигах советских людей на фронте и в промышленном тылу. Кроме того, издание вело разъяснительную деятельность в сфере политики КПСС и Советского правительства, строительства армии, пропаганды трудовых, революционных и боевых традиций советского народа. В журналистских статьях сообщалось о требованиях военной присяги, уставов, обобщении опыта агитаторов.

«Блокнот агитатора» был периодическим изданием областных комитетов КПСС. Их общий тираж достигал более 45 миллионов экземпляров.

Ежемесячный московский массовый иллюстрированный журнал *«Советский шахтёр»* [12] также формировал коммуникативное пространство Донбасса, активно распространяясь с 1963 по 1968 г. Издание принадлежало Центральному комитету профсоюза рабочих угольной промышленности. Первый выпуск вышел в свет под данным названием в 1961 г.

Своё начало медиа берёт в июле 1918 г. под названием «Углекоп». Через год журнал стал называться «Горнорабочий». Спустя три года, в 1922 г., издание являлось органом Главного управления горной промышленности, ЦК Всероссийского союза горнорабочих, Главного управления по топливу. С сентября 1931 г. журнал переформатирован в газету «Ударник угля».

В 1952 г. медиа снова приобрело журнальный тип под названием «Мастер угля». Тогда же он стал печатным органом Министерства угольной промышленности СССР. Органом ЦК профсоюза рабочих угольной промышленности издание стало в августе 1958 г.

Главная функция медиа – пропаганда производственного передового опыта, информирование о внедрении современных технологий, добычи каменного угля, ведении соцсоревнования. Журнал посредством статей, стихов, очерков и рассказов сообщал о бытовых и досуговых интересах работников угольной промышленности, а также их культурной и профсоюзной жизни. По состоянию на 1986 г. тираж издания составлял 138 тысяч экземпляров.

В течение двух лет на Донбассе, с 1964 по 1965 г., своё массовое распространение приобретает журнал *«Вопросы архивоведения»* [3], который являлся научно-информационным бюллетенем Главного архивного управления МВД СССР. Периодический журнал печатался в Москве с 1956 г. Издание в разные годы несколько раз меняло название: «Информационный бюллетень», «Советские архивы».

С 1964 по 1992 г. потребителям стал доступен ещё один не менее значимый журнал *«История СССР»* [5], издаваемый Институтом истории СССР. Год его основания – март 1957. После 1992 г. печатный орган стал называться «Отечественная история», а с 2009 г. – «Российская история».

На данный момент его учредителями выступают Российская академия наук и Институт российской истории РАН, а само медиа является ведущим реферируемым журналом, охватывающим различные аспекты российской истории, методов исторических исследований и историографии.

В год печатаются 6 выпусков, охватывающих все области исследования российского исторического процесса с древности до современности.

Информационную среду Донбасса с 1964 по 1989 г. формировал журнал ЦК КПСС *«Политическое самообразование»* [7]. Издательство ежемесячника стартовало в 1957 г. под названием «В помощь политическому самообразованию». Медиа содержит на своих страницах теоретические статьи, переписки с читателями, материалы о научном коммунизме, сообщения о поливекторной политике КПСС и СССР. В журнале вёлся публицистический дискурс о социализме, коммунистическом и социалистическом движении, партийном строительстве, образовании, общественно-политической литературе. Размещались также рецензии и аннотации. Целевая аудитория журнала: агитаторы, пропагандисты, студенты, преподаватели, политологи, партийные работники, учёные. По состоянию на 1974 г. тираж ежемесячного издания составлял более двух миллионов экземпляров. Название «Политическое самообразование» журнал получил в 1987 г. С тех пор в год издавалось не 12, а 18 выпусков.

Научно-информационный бюллетень Архивного Управления при Совете Министров УССР *«Архіви України»* [1] также являлся популярной информационной платформой Донбасса с 1965 по 1992 г. Его издательство началось в 1947 г. На его страницах вёлся дискурс о проблемах теории и практики архивного дела. Научно-практический журнал являлся площадкой для размещения критических и библиографических материалов, обзоров архивных документов, обсуждения специфики делопроизводства, археографии, исторических предметов, архивного дела.

На Донбассе издание являлось одним из профессиональных профильных и специализированных историко-архивных журналов.

Частью журнальной индустрии Донбасса с 1966 по 1974 г. также являлось научно-практическое ежемесячное украиноязычное издание *«Радянське право»* [9] (1958 г.). В регионе оно выступало в качестве печатного органа Министерства юстиции УССР, Прокуратуры УССР, Верховного суда УССР, Института государства и права АН УССР одновременно. Основан в 1922 г. как двухмесячник под названием «Революційне право». В тот период *«Радянське право»* являлось единственным юридическим журналом Советской Украины. Информационный ресурс распространял среди аудитории Донбасса материалы об истории и теории Советского государства и права, государственно-правовом строительстве, международном праве, нормативно-правовых актах. Публиковались также своды, законы, постановления, обзоры, рецензии, библиография. В 1992 г. издание получило название «Право України».

Документальные данные Государственного архива Донецкой Народной Республики свидетельствуют о популярности в период с 1966 по 1988 г. ежемесячного общественно-политического журнала *«Советы депутатов трудящихся»* [10], издаваемого в Москве с июля 1957 г. По состоянию на 1975 г. его тираж составлял более 725 тысяч экземпляров. Тематика материалов охватывала теорию и практику советского строительства, работу депутатов, деятельность органов государственной власти, культурную политику, сферы здравоохранения, образования, соцобеспечения ЖКХ, торговли и обслуживания. Редакторами в издании размещались комментарии о действующем законодательстве, буржуазном парламентаризме, детали переписки с читателями.

Институт философии, Академия наук СССР, Институт философии с 1966 по 1970 г. активно осуществляли дистрибуцию ежемесячного советского и российского академического научно-теоретического журнала *«Вопросы философии»* [4], основанного в июле 1947 г. в Москве. Он является приемником издания «Под знаменем марксизма» (1922–1944 г.) Среди философских изданий в 1971 г. журнал имел самую большую популярность, о чём свидетельствует тираж в 40 тысяч экземпляров.

В различный период времени на страницах «Вопросов философии» вёлся дискурс о критических подходах к западной истории философии,

идеологии, борьбе с космополитизмом, различных актуальных идеологических проблемах. С 1989 г. издание имело приложение – книжная серия под названием «Из истории отечественной философской мысли».

Институт всеобщей истории с 1966 по 1976 г. распространяет в промышленном регионе издание *«Новая и новейшая история»* [6] – один из ведущих научных периодических журналов, основанный в 1957 г. и издаваемый 6 раз в год. Сферой интересов авторов издания является политика, экономика, социальная история различных стран, теория и методология исторической науки, историография, история международных отношений. На страницах журнала преимущественно размещаются публикации документов, мемуаров, критики и т.д., что удовлетворяет информационный и научный интерес историков, исследователей отечественной и мировой исторической науки.

В течение 20 лет, с 1966 по 1988 г., аудитория Донбасса активно изучает контент информационного ресурса *«Проблемы мира и социализма»* [8], который является ежемесячным теоретическим и информационным журналом коммунистических и рабочих партий. С 1958 по 1990 г. журнал издавался в Праге на 34 языках. Авторами являлись члены коммунистических и рабочих партий, работающие под руководством Международного отдела ЦК КПСС.

Как и многие журнальные издания данного периода, медиа освещало аспекты марксистско-ленинской теории, деятельность коммунистического движения, проблемы рабочего класса, борьбу за демократию и социализм в капиталистических странах, деятельность партийных организаций. По состоянию на 1975 г. «Проблемы мира и социализма» распространялись в более чем ста странах, а общий тираж достигал полумиллиона экземпляров.

Вниманием читательской аудитории Донбасса с 1966 по 1975 г. пользовался ежемесячный печатный орган Института государства и права Академии наук СССР *«Советское государство и право»* [13] – ведущее теоретическое издание. Московский журнал основан в 1927 г. под названием «Революция права» (1927–1929 г.), которое затем сменилось на «Советское государство и революция права» (1930–1931 г.), а после – «Советское государство» (1932–1938 г.).

На информационной платформе размещались ответы на теоретические вопросы и сообщения о специфике социалистического государственного строительства, научных разработках, методах работы госаппарата, правовом регулировании хозяйственной деятельности, экологии, развитии государства и права в социалистических странах, борьбе с буржуазной идеологией. Тираж журнала в 1975 году составлял 40 тысяч экземпляров.

Частью регионального дискурса с 1967 по 1975 г. стал журнал *«Экономика Советской Украины»* [15] – политико-экономическое ежемесячное издание госплана УССР и академии наук Украинской ССР, основанное в 1958 г. и издававшееся на русском и украинском языках.

Главное архивное управление при Совете Министров СССР распространял на Донбассе с 1967 по 1991 г. печатный орган *«Советские архивы»* [14] – советский и российский научно-практический журнал, освещающий историю, теорию и практику архивного дела, актуальные аспекты делопроизводства.

Издание специализировалось на публикации официальных документов, результатов экспертизы ценностей, нормативных актов, исторических статей. Журнал образован в 1923 г. и до 1941 г. назывался «Архивное дело». С 1956 по 1959 г. стал «Информационным бюллетенем Главного архивного управления МВД СССР», а в период с 1959 по 1965 г. – «Вопросы архивоведения».

Печатный орган издавался Институтом марксизма-ленинизма при ЦК КПСС и Институтом истории СССР АН СССР. В 1991 медиаресурс зарегистрирован в Мининформпечати РФ под названием «Отечественные архивы».

Историография в данных аспектах и хронологических рамках подчёркивает научную и прикладную значимость исследования журналов Донбасса, что даёт возможность осмыслить прошлые и современные процессы в системе печати. Указанный подход позволяет провести параллели, обнаружить схожие и различные черты с современными процессами, а также выявить причинно-следственные связи, приведшие к вооруженному противостоянию, в следствие которого система СМИ Донбасса рассматриваются в качестве средства медиалингвостилистического информационного противоборства и как один из признаков государственности.

Литература

1. «Архіви України» от: январь 1965 г. – декабрь 1992 г. // Гос. архив ДНР. Ф. Р7548. Д. 13.
2. «Блокнот агитатора» от: январь 1962 г. – декабрь 1967 г. // Гос. архив ДНР. Ф. Р5613. Д. 7.
3. «Вопросы архивоведения» от: январь 1964 г. – декабрь 1965 г. // Гос. архив ДНР. Ф. Р1853. Д. 11.
4. «Вопросы философии» от: январь 1966 г. – декабрь 1970 г. // Гос. архив ДНР. Ф. Р4413. Д. 12.
5. «История СССР» от: январь 1964 г. – декабрь 1992 г. // Гос. архив ДНР. Ф. Р1794. Д. 14.
6. «Новая и новейшая история» от: январь 1966 г. – декабрь 1976 г. // Гос. архив ДНР. Ф. Р5791. Д. 14.
7. «Политическое самообразование» от: январь 1964 г. – декабрь 1989 г. // Гос. архив ДНР. Ф. Р2341. Д. 15.
8. «Проблемы мира и социализма» от: январь 1966 г. – декабрь 1988 г. // Гос. архив ДНР. Ф. Р1345. Д. 17.
9. «Радянське право» от: январь 1966 г. – декабрь 1974 г. // Гос. архив ДНР. Ф. Р2431. Д. 9.

10. «Советы депутатов трудящихся» от: январь 1966 г. – декабрь 1988 г. // Гос. архив ДНР. Ф. Р4561. Д. 10.
11. «Советские профсоюзы» от: январь – декабрь 1961 г. // Гос. архив ДНР. Ф. Р2432. Д. 1.
12. «Советский шахтёр» от: январь 1963 г. – декабрь 1968 г. // Гос. архив ДНР. Ф. Р1731. Д. 9.
13. «Советское государство и право» от: январь 1966 г. – декабрь 1975 г. // Гос. архив ДНР. Ф. Р1567. Д. 6.
14. «Советские архивы» от: январь 1967 – май 1991 г. // Гос. архив ДНР. Ф. Р4612. Д. 11.
15. «Экономика Советской Украины» от: январь 1967 г. – декабрь 1975 г. // Гос. архив ДНР. Ф. Р8763. Д. 16.

THE LANGUAGE OF THE JOURNALS OF DONBASS DURING THE RENAMING OF STALINO

Karpiy S.V.
Donetsk national medical university named after M. Gorky

By means of modern categories at the interdisciplinary level, the article examines the journalistic processes and media-linguistic-stylistic features of the journals of Donbass during the renaming of Stalino (November 9, 1961). To assess the scale of glocal and global discourse, based on documentary materials from the State Archive of the Donetsk People's Republic, a detailed list of journals that formed the linguocultural image of the region was compiled and an analysis of the phenomena of artificial bilingualism was carried out by quantitative and qualitative comparison. Also, in the context of geopolitical processes and administrative-territorial arrangement, the cause-and-effect relationships of the emergence of journal publications, the formation of the information space, the role of the language of journals at the stages of the formation of statehood, the functioning of journals in conditions of self-identification, and the specifics of the distribution of periodicals are considered. Attention is drawn to the formation and development of journalism, mass communications in the largest multi-ethnic industrial region. The results obtained prove the existence of a developed system of journals, on the theoretical and applied components of which the modern media of Donbass are based in the conditions of state self-identification. In addition, a detailed review of the press provides an opportunity to make a significant contribution to the development of the existing media theory, supplementing it with new concepts of the functioning of the language and media characteristic of Donbass, to update the linguistic problems that led to the formation of a new state with public communication institutions and to initiate the continuation of further academic discourse.

Keywords: media, press, media, linguistics, language, speech, discourse, statehood, self-identification.

References

1. "Archives of Ukraine" from: January 1965 – December 1992 / / State. DNR archive. F. R7548. D. 13.
2. "Agitator's Notebook" from: January 1962 – December 1967 / / State. DNR archive. F. R5613. D 7.
3. "Issues of archival science" from: January 1964 – December 1965 / / State. DNR archive. F. R1853. D. 11.
4. "Questions of Philosophy" from: January 1966 – December 1970 / / State. DNR archive. F. R4413. D. 12.
5. "History of the USSR" from: January 1964 – December 1992 / / State. DNR archive. F. R1794. D. 14.
6. "New and Recent History" from: January 1966 – December 1976 / / State. DNR archive. F. R5791. D. 14.
7. "Political self-education" from: January 1964 – December 1989 / / State. DNR archive. F. R2341. D. 15.
8. "Problems of peace and socialism" from: January 1966 – December 1988 / / State. DNR archive. F. R1345. D. 17.
9. "Radyanske right" from: January 1966 – December 1974 / / State. DNR archive. F. R2431. D. 9.
10. "Councils of Working People's Deputies" from: January 1966 – December 1988 / / State. DNR archive. F. R4561. D. 10.
11. "Soviet trade unions" from: January – December 1961 / / State. DNR archive. F. R2432. D. 1.
12. "Soviet miner" from: January 1963 – December 1968 / / State. DNR archive. F. R1731. D. 9.
13. "Soviet state and law" from: January 1966 – December 1975 / / State. DNR archive. F. R1567. D. 6.14. "Soviet archives" from: January 1967 – May 1991 / / State. DNR archive. F. R4612. D. 11.
15. "Economy of Soviet Ukraine" from: January 1967 – December 1975 / / State. DNR archive. F. R8763. D. 16.

Исследование сходства между китайскими и греческими мифами

Лун Чжичао,
доцент, заместитель декана факультета иностранных языков Шэньянского политехнического университета
E-mail: zclong2008@126.com

Миф зародился в первобытном родовом обществе и развивался на протяжении тысячелетий. Сегодня это стало своего рода культурным накоплением. Китай и Греция – две страны с древними цивилизациями. Мифы и легенды двух стран из-за их естественной среды, а также сходства в процессе эволюции и способах цивилизации демонстрируют национальный дух и идеологическую этику со схожими характеристиками. Китайские и греческие мифы и легенды возникли в начальную эпоху человечества, отражая процесс ранней человеческой жизни и познания. Благоговение перед природой и стремление к завоеванию – общие характеристики китайских и греческих мифов. В статье рассматриваются сходства ценных мифов двух народов. И цель этой статьи состоит в том, чтобы у любого, кто ее прочитает, сложилось общее, но глубокое впечатление о мифе, и он начал интересоваться его изучением. Благодаря одинаковой человечности греческие и китайские мифы имеют много общего. В этой статье делается попытка найти сходство двух мифов и продолжить те же этапы развития двух далеких стран, которые отразились в их мифах.

Ключевые слова: мифы, происхождение, бог, богиня.

I. General introduction

"Myth is a collective term denoting a kind of communication, specifically a symbolic narrative in religion, as distinguished from symbolic behavior (cult, ritual) and symbolic places or objects (temples, icons)". [1, p.36] Myths are specific accounts of gods or super human beings involved in extraordinary events or circumstances in a time that is unspecified but which is understood as existing apart from ordinary human experiences with all religious symbolism, there is no attempt to justify mythic narratives or render them plausible. Every myth presents itself as an authoritative, factual account, no matter how much the narrated events are at variance with ordinary experience.

Myth has existed in every society. Indeed, it would seem to be a basic constituent of human culture. Because the variety is so great, it is difficult to generalize about the nature of myths. But it is clear that in their general characteristics and in their details a people's myths reflect, express, and explore the people's self-image. The study of myths is thus of central importance in the study both of individual societies and of human culture as a whole.

II. Myths and history

Myth and history represent alternative ways of looking at the past. Defining history is hardly easier than defining myth, but a historical approach necessarily involves both establishing a chronological framework for events and comparing and contrasting rival traditions in order to produce a coherent account. The latter process, in particular, requires the presence of writing in order that conflicting versions of the past may be recorded and evaluated. "Where writing is absent, or where literacy is restricted, traditions embedded in myths through oral transmission may constitute the principal sources of authority for the past." [2, p.79] Hence, myths may be cited when a situation in the present is materially affected by what version of the past is accepted. Even in societies where literacy is widespread and where a considerable body of professional historians is at work, it may still be the case that a majority of the population form their views of the past on the basis of inherited myth like tradition. And similarities to myths may be present even in the work of those who are justifiably described as historians. Clear instance of this is the ancient Greek writer Herodotus, the so-called "Father of history". He had the radically original idea of writing an account of struggle between the Greek world and its "barbarian" neighbors during the Persian Wars, an account that combined and evaluated a range of disparate and often conflicting pieces of information. On these grounds he should certainly be described as a historian. Yet, his

Статья издана в рамках фонда «Проект финансирования научных исследований Департамента образования провинции Ляонин в 2020 году», на теме «Исследование использования академической лексики при написании английского языка студентами научно-технических колледжей» № LG202017

work is full of themes and story patterns that also occur in Greek myth. For example, transgression against the gods leads to retribution again; people who live at the margins of the Greek world are imagined as having customs that are the exact inverse of their Greek equivalents. In the work of Herodotus there is no incapability between myth and history, both historical events and the patterns into which such happenings are perceived as falling form part of his overall enterprise, namely, to conduct an inquiry (the meaning of the Greek word historic) into the past. As with the distinction between myth and science, then, that between myth and history is by no means a straightforward one.

Chinese mythical stories are entwined with history. The history of the long period before recorded history began is partly based on legend, which is interwoven with mythology. Such ancient heroes and leaders as Fuxi, Shennong. Hungdi (the Yellow Emperor) and Yu are both historical figures according to legend and important characters in mythical stories. "Even King Wen, King Wu and Jiang Taigong of the Zhou Dynasty are in some way connected with mythology, because they were said to have won their cause with the help of many gods." [3, p.55] As has been mentioned, ancient mythology was to a great extent made historical. On the other hand, ancient history was to a certain extent made mythical. So is the case with Greek myths. In Homer's epics, the heroes in the Trojan War were considered both as historical heroes and powerful gods, like the king of Agamemnon and the hero of Achilles.

III. Man or woman, who's the first?

Since Myth was about the life of ancient people, it necessarily described the differences between man and woman, the two essential elements that formed a society. Then the foremost issue was about their status or which one was more honorable than the other.

Looking into Greek myth we had no difficulty in finding that man was surely much more honorable than woman. We know the ruler of Greek gods was Zeus, a man-god, He did what he pleased to do. After he had forced and seduced his sister Hera to be his wife, he still wandered around and kept doing the same thing to other beautiful and innocent girls. Through all the amorous incidents, Zeus was depicted as an impartial and brave god with all the chanting hymn. It seemed that people who wrote the myths showed great sympathy for Zeus, a seducer. Yet, to Hera, the people gave most criticism. In their eyes, the most serious frailty of Hera was jealousy to them, Hera should not intervene those amorous interludes and even defy against Zeus because of them. Therefore, it was quite right for Zeus to seduce innocent girls by fair means or foul. The sons Zeus got from those girls all became heroes of mankind or even gods. For instance, the most remarkable hero of mankind, Hercules, was the son of Zeus and Alcmene, wife of king Amphitryon. And the sun god Apollo and moon-goddess Artemis were the offspring of Zeus and Latona, a goddess of darkness. Hera, the queen of Zeus only acted as an unreasonable jealous wife, who persecuted all Zeus' lovers without pity.

Another aspect of women's lower status in Greek myths could be seen from the poor sacrificed innocent girls in order to prevent disaster. The idiom of Pandora's Box was exactly the same expression of an old Chinese saying: women are the source of disaster. Pandora, recorded as the first woman in the world in Greek myths, was condemned as the carrier of a multitude of plagues for hapless man, such as gout, rheumatism, and colic for his body and envy, spite, and revenge for his mind. Accordingly the woman was considered inferior to the man. A seeming proof was that Cassiopeia, a queen, boasted her beauty too high, which roused the indignation of the sea-nymphs to such a degree that they sent a sea-monster to ravage the coast. To appease the deities, her daughter, Andromeda was directed by the oracle to be devoured by the monster. Despite the happy ending of the rescue of the girl by Perseus, we could deduce the custom existed in which the poor little girls were sacrificed in this way. And more seriously, we were sad to find how shamefully man put all the criticism and responsibility to woman. In ancient Greek's opinion, it was always the weak points of woman's character such as jealousy that caused all the disasters. In their minds, if a kingdom was ravaged by sea, the first possible reason was the wrong doings of their queen, not their ever respectable king. "Woman was to have no value of her own at all. She was fated only to be a piece of precious ornament of man." [4, p.126]

It was heart breaking to find people hold this prejudice against woman from even times immemorial and till even today in all over the world. Greek myths had treat influence to western civilization. This prejudice was inherited by the western countries without exception. Woman was considered as an inferior class to man through thousands of years that followed.

It was glad to find in Chinese myths the glorious deeds were performed by an ancient goddess NuWa who was the very creator and protector of man. Furthermore, instead of finding the ruling god, we discovered many stories of a powerful Queen of the West, who possessed some elixir that made Changer fly to the moon and who was also the ruler of the nether world. It suggested that woman was superior to man. Yet, from the fragments of later Chinese myths, it was really difficult to find a story of a goddess. Most myths were about some great deeds done by a god. "We had Hou Su and Yi Yin, who taught people essential skills for living; We had Gun and Yu, who controlled the overwhelming flood; And we had Chi You, Gonggong and Xing Tian, the defeated gods who tried to seize the thrones of their rulers." [5, p.78] Through these descriptions, we could hardly see the importance of women. Men dominated all the later myths. It had no room for a Woman to be regarded so highly as a goddess. They were merely required to take care of the households work.

Comparing Greek and Chinese myths, we could easily perceive that myths were the reflection of people's real life. Greek myth was systematically recorded in Homer's "Odyssey" and "Iliad". It loyally recorded ancient Greek people's spirit and their imagination of a

much happier world. They praised true love. Yet though they gave much freedom to the goddesses, they had heavy prejudice against them. We know Greek myth started from the patriarchal society, which means men were administering the community. Hence, from the very beginning of Greek myth woman was considered as inferior to man and till the very last piece. China had a much longer civilization than Greece. Therefore, Chinese myth reflected much more stages of human development. Despite the fact that ancient Chinese people became less and less fanciful due to the hard natural conditions, we still had some wonderful fragments of Chinese myths about nearly all stages of human development. Nuwa and the Queen of the West, reflected woman's superiority to man. It must have been the production of the matriarchal society, in which woman possessed the power and responsibility of protecting human being from perishing. The long absence of goddess in the later myths, clearly reflected the marching into the next long stage, the patriarchal society, Chinese women at that time seemed much more miserable than Greek women. They had no position in society. Their freedom was limited in their bedroom and could learn and do what men permitted. Their greatest merit was to make their husbands comfortable and bear clever and brave sons. Thus, how could they do anything worth remembering long? And, consequently woman had degraded into an inferior class to man. Even today in many parts of the world, women are still not regarded as men's equal.

IV. Incest, a stage for human beings

In primordial time, people didn't have many moral principles about their own activities. Their behavior was based on their instinct and under the pressure of the strict situation. The average life span of them was less than thirty. It is reasonable to regard sisters and brothers or even parents and children as natural couples. Therefore, the myths they invented included many descriptions about incestuous practice.

In Greek myths, Hera was both Zeus' sister and wife. Even the many lovers of Zeus included his brothers' daughters or some other blood-kins. There were no remorse or embarrassment in these stories and there were even no attempts to criticize Zeus but only mild understanding. Yet the experience of Oedipus was another story. He was said to be doomed as the slayer of his father and husband of his mother before he was born. When he was grown-up, he accidentally completed the cruel oracle. The ancient Greek people surely had felt guilty towards his crimes. They arranged famine and pestilence to Oedipus kingdom in their myth. Although Oedipus had done the terrible things out of ignorance, they made his mother kill herself and madness seized him. He tore out his eyes and wandered away, from his kingdom, dreaded and abandoned by all, except his daughters, who faithfully adhered to him, till after a tedious period of miserable wandering, he found the termination of his wretched life.

The same change of the altitude toward incest could be found in Chinese myths. "In the most ancient myths of China, it was simply recorded that Fuki and NuWa, brother and sister, were couples." [6, p.93] Nevertheless from the later replenishing versions, the stories had added a great part to explain and remedy the incorrectness of the marriage of a brother and sister. Though they couldn't falsity the original story, they provided many objective conditions to make their marriage seemed more reasonable. The change both ancient Greek and Chinese people had experienced was a clear proof of the improvement of human beings moral principles. "There had no principles for sexual activities at first. It was an animal characteristic of early human beings. In the long run of evolution, ancient people developed slowly generation after generation." [7, p.143] They had only practical knowledge taught by their fathers. It was hard for them to know what should be done and what should not. It was much easier to yield to instinctive desire. Thus sexual activities among the people within a small community or only passers-by were not the problem at all.

It was not easy to find the real cause of the ending of incest. Some people said that it was due to the familiarity between the blood-kins that they lost attraction to each other, so incest gradually stopped; some people suggested that with the development of communication different tribes usually used marriage as a good way to strengthen their relation and it greatly reduced the chance of incest; and most people, considered the disease it probably brought, favored the idea of putting an end to incest. "Men after another bitter experience, finally gave up the wrong activity and found the crucial principles of their sexual activity." [8, p.35] However, men never denied the existence of their ever wrong doing after they had successfully conquered it.

V. Conclusion

Although Greek and Chinese myths encompassed different patterns and had their own characteristics, there existed many similarities in their rich and colorful myths. Ancient people contributed their rich and colorful myths. Ancient people contributed their imagination, their philosophical thoughts and their wonderful dreams to the myths. It was the same desire to find the origin of all that brought about the myth of origin; it was the same stage of human development that man-god seemed superior and the emergence and ending of incest in both myths. From myths, we found the clue of the development of human body, human spirit, their society and the development of humanity. Some myths contributed so much to ancient civilization that they were inherited and greatly influenced in both western and eastern civilization. People today could find a number of traditional ideas, stemming from myths, still have their importance.

STUDY ON SIMILARITIES BETWEEN CHINESE AND GREEK MYTHS

Long Zhichao
Shenyang Ligong University

Myth originated from the primitive clan society, and has evolved for thousands of years. Today, it has become a kind of cultural accumulation. China and Greece are two countries with ancient civilizations. Due to their natural environment as well as the similarities in the

evolution process and mode of civilization, the myths and legends of the two countries shows the national spirit and ideological ethics with similar characteristics. Chinese and Greek myths and legends originated in the initial era of mankind, reflecting the process of early human life and cognition. The awe of nature and the desire to conquer are the common characteristics of Chinese and Greek myths. This paper deals with the similarities of two nations' valuable myths. And the purpose of this paper is to let anyone who happens to read it have a general but deep impression of myth and begin to get interested in studying it. Due to the same humanity, Greek and Chinese myths have much in common. This paper tries to find the similarities of the two myths and further the same developing stages of two far away countries that reflected in their myths.

Keywords: myths, origin, god, goddess.

References

1. Wu Tianming. Research on Chinese mythology. Central Compilation and translation press, 2003
2. Switzer. Greek mythology and legend. Beijing: People's Literature Publishing House, 1984
3. Deng Qiyao. The Thinking Structure of Chinese Myths. Chongqing Publishing House, 2004.
4. Jaspers. The origin and goal of history. Beijing: Huaxia Publishing House, 1988.
5. Xie Xuanjun. Chinese Myths. Beijing: Lianjing Press, 1989.
6. Yuan Ke. Chinese myths and legends. Beijing: People's Literature Publishing House, 1998.
7. Frazer, James George. A Study in Magic and Religion. WordsworthEditions Ltd. 1993.
8. Ernst Cassirer. An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture. Yale University Press, 1944.

Некоторые особенности сочетания форм повествования и структуры диалога в художественном произведении

Мурза Александра Борисовна,
к.филол.н., доцент, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
E-mail: murzax@gmail.com

Алферова Татьяна Леонидовна,
преподаватель, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
E-mail: T.alferova@bk.ru

В статье говорится о принципах сочетания форм повествования, а также о структуре и художественных особенностях диалога в произведениях Э. Хемингуэя 20-х – 30-х годов. Несмотря на все разнообразие вариантов и хорошо выраженную эволюцию, можно проследить три основные закономерности в чередовании форм повествования в рассматриваемых романах: пропорциональное их сочетание, изменение соотношения в зависимости от особенностей содержания глав и сцен и ограничение величины отрывков, написанных в одной форме повествования.
Авторы описывают стилистические и композиционные особенности двух типов диалога. В двух первых рассматриваемых произведениях диалог является ведущей по смысловой нагрузке формой повествования, когда ход мыслей, движение чувств собеседников в основном раскрывается через оттенки содержания и произнесения их речи в соединении с редкими внешними проявлениями. В романе «По ком звонит колокол» Э. Хемингуэй создает диалог нового типа, связанного с динамизмом действия, внутренней и внешней активностью действующих лиц, возросшей обстоятельностью комментариев повествователя.
Изменения, которые претерпевает диалог и другие формы повествования – одно из важнейших проявлений эволюции литературного стиля Э. Хемингуэя.

Ключевые слова: формы повествования, структура и художественные особенности диалога, содержание глав, динамизм действия, пояснительное предложение, прямая речь персонажей.

В предыдущих работах авторы изучали некоторые конкретные проявления стиля Эрнеста Хемингуэя, пытались выяснить их взаимные связи и влияние, раскрыть сравнительные изменения и закономерности развития в трех романах 20-х – 30-х годов: «И восходит солнце» («The Sun Also Rises», 1926, в русском переводе «Фиеста»), «Прощай, оружие!» (“A Farewell to Arms”, 1929) и “По ком звонит колокол” (“For Whom the Bell Talls”, 1940) – [1–5].

В данной статье мы постараемся представить некоторые наблюдения об изменениях структуры и сочетания основных форм повествования в данных произведениях, основываясь на литературоведческом анализе и некоторых статистических выводах.

Порядок сочетания различных форм повествования и структура каждой из них немедленно отражают развитие или ослабление основных черт стиля писателя, что, в свою очередь, свидетельствует о сдвигах, происходящих в подходе писателя к изображению действительности.

В сочетании и чередовании форм повествования в рассматриваемых романах Хемингуэя, несмотря на все разнообразие вариантов и хорошо выраженную эволюцию, всегда прослеживаются три основные закономерности. Первая такая закономерность – пропорциональное сочетание форм повествования в рамках крупного произведения. На приведенной далее таблице 1 доля форм повествования по количеству слов показана в процентах от всего объема текста произведения. К доле диалога отнесено количество слов прямой речи персонажей и сопровождающих ее пояснительных предложений (например, «I got hurt in the war», I said).

Таблица 1. Доля форм повествования в романах Э. Хемингуэя

Романы	Диалог	Речь повествователя	Несобственно прямая речь	Рассказы-воспоминания
«Фиеста»	41,5	56,0	1,6	0,9
«Прощай, оружие!»	43,3	52,2	4,5	-
«По ком звонит колокол»	40,7	27,4	22,2	9,7

Прежде всего, обращает на себя внимание необычайно высокая для крупных прозаических произведений доля диалога, всегда превышающая

40% текста. Эта доля очень устойчива. Увеличение ее от первого романа ко второму и снижение в третьем происходит в пределах 1,8–2,6%. С другой стороны, совместная доля речи повествователя, несобственно прямой речи (главным образом, в виде внутреннего монолога) и рассказов-воспоминаний во всех романах приближается к 60%. Перераспределение удельного веса этих форм повествования (значительное в «Колоколе») осуществляется за счет доли речи повествователя и мало влияет на долю диалога. Вследствие растянутости написания отрывки диалога, равные по количеству слов отрывкам речи повествователя (внутреннего монолога и т.д.), занимают больше места и кажутся длинней. Диалог не только отличается от прочих форм повествования по виду строчек, но и четко противостоит им по своим изобразительным возможностям и ритмическим особенностям. В то же время речь повествователя, внутренний монолог, рассказ-воспоминание, когда они чередуются между собой, могут восприниматься читателем как одно слитное целое. Все это позволяет говорить о примерном равенстве доли диалога и всех других форм повествования (совокупно) в исследуемых романах. По своему значению и смысловой нагрузке диалог в ряде случаев занимает ведущее положение.

Поражает схожесть, стабильность количественных характеристик форм повествования и некоторых других его элементов в различных произведениях Хемингуэя. Эту стабильность, которая, конечно, не исключает отдельных различий и общей эволюции, можно объяснить присущим писателю безошибочным чувством «золотой меры» сочетания форм и элементов повествования в рамках всего произведения.

Вторая закономерность – изменение соотношения форм повествования в отдельных частях, главах и сценах произведения в зависимости от особенностей их содержания. Диалогу отводится ведущее место прежде всего в лирических местах романов, где развитие действия определяется присутствием героини или отношением к ней участвующих персонажей. Появление Брет в главах 8, 9, 13 и 14 «Фиесты» вызывает увеличение доли диалога до 55–60%, а в главе 7 – до 70% текста. Однако стоит героине отдалиться от места действия, ослабить свое влияние на его развитие, как диалог теряет свое ведущее положение. Когда Джейк и Билл отдыхают в Байонне (гл. 10), диалогу отводится менее трети текста, а в главе 11, посвященной изображению мирного утра друзей перед рыбной ловлей, доля диалога падает до 15%. Речь повествователя в «Фиесте» используется преимущественно для изображения второстепенных, фоновых картин и отрывков – дорожных впечатлений, уличных сцен и т.п..

Достаточно определенны изменения соотношения форм повествования в зависимости от особенностей содержания и в романе «Прощай, оружие!». В первой и третьих книгах этого романа, где преобладают батальные сцены, доля диалога ниже среднего уровня, и на первое место выдвигается речь повествователя, занимающая 57,7% и 61,5% объема. А в лирических – второй и четвертой – книгах доля диалога равна 51,9% и 56,6%, доля же речи повествователя соответственно снижается. Пятая книга, наряду с лирическими сценами, содержит большое число описаний, почему доля диалога в ней около среднего уровня – 42,6%

В романе «По ком звонит колокол» складывается оптимальное соотношение всех форм повествования и более равномерное их распределение по главам. В большинстве глав любовь героя к девушке Марии, его борьба с Пабло, подготовка к взрыву моста и боевые действия партизан развиваются одновременно, образуя сложное переплетение разнородных, внутренне контрастирующих между собой линий.

Третья закономерность – ограничение величины отрывков, написанных в одной форме повествования. Смена форм повествования в произведениях Хемингуэя происходит прежде, чем внимание читателя ослабеет вследствие неизменного в своей основе ритма и однообразного вида текста, задолго до того, как читатель пресытится приемами художественной выразительности, свойственными той или форме. Предельная величина отрывков несколько изменяется в зависимости от объема произведения и общих особенностей его стиля, но никогда не превышает установленных пределов. Ни в одном из исследуемых романов мы не можем встретить непрерывного диалога более чем в 67 реплик. Это диалог Роберта Джордана и Марии в гл. 20 «Колокола». В «Фиесте» самый длинный, непрерываемый ремарками повествователя диалог в 40 реплик (между Джейком и Брет) мы находим в гл. 13, а в романе «Прощай, оружие!» – также лирический диалог в 61 реплику в гл. 16.

Отрывки несобственно прямой речи (внутренние монологи) в третьем из рассматриваемых романов достигают трех-четырех тысяч слов, а самый крупный из них – воспоминание Роберта Джордана о журналисте Каркове и бое на окраине Мадрида (гл. 18) – даже пяти тысяч слов. В «Колоколе» весьма большие размеры приобретают рассказы-воспоминания действующих лиц. Большой рассказ Пилар о расправе над фашистами занимает почти всю гл. 10, одну из крупнейших глав романа, объем которой 14200 слов. Однако внутренние монологи и рассказы-воспоминания «Колокола», как правило, неоднородны по характеру повествования. Наряду с собственной речью или мыслями рассказчика, они содержат передачу им отрывков когда-то состоявшихся диалогов. Таким образом, внутри крупных внутренних монологов и рассказов-воспоминаний действуют общие закономерности сочетания и чередования различных форм повествования.

Молодой Хемингуэй избирает диалог своим основным стилистическим оружием, надежно служащим ему в самых ответственных и напряженных местах повествования. С помощью диалога

в «Фиесте» передается все самое важное и сокровенное, что определяет судьбу героев. Поскольку этот роман целиком построен на развитии личной, лирической линии, при изображении сцен и событий которой ему отводится особенно много места, диалог является в «Фиесте» абсолютно ведущей по смысловой нагрузке формой повествования. Диалог первого романа Хемингуэя густо насыщен остроумными замечаниями и ответами, в диалоге сосредоточена большая часть недоговоренностей и умолчаний. Однако при всем своем блеске диалог «Фиесты» внутренне и внешне пассивен. Внутренняя пассивность диалогов романа заключается в том, что содержащаяся в них информация касается большей частью уже свершившихся событий. Ни в одном диалоге не обсуждаются принципиально важные для героев вопросы, не принимаются решения, способные изменить их дальнейшую судьбу. Даже когда Брет заявляет: «I'm a goner» (16/183), несмотря на всю силу ее переживаний, речь идет только о ее внезапном увлечении юным Ромеро – одном из эпизодов ее беспорядочной и трагически сложившейся жизни. Внешне диалог «Фиесты» пассивен, так как слова, произносимые персонажами, не ведут к каким-либо значительным их действиям и не вызывают таких действий со стороны собеседников. Агрессивность Кона в этом отношении ничего не меняет и лишь свидетельствует о желании автора придать некоторым местам романа большую динамичность, не меняя их сути. При описании драки (17/191), как только дело доходит до удара, автор прибегает к речи повествователя, а бурное столкновение Кона с Ромеро передает через рассказ Майкла (17/201,202).

Замысел произведения, очевидно, и не ставил перед писателем задачу создания внутренне и внешне активного диалога, сочетающегося с решительными действиями говорящих. Как бы то ни было, мы такого диалога в «Фиесте» не находим. Внешняя же и внутренняя пассивность диалогов романа ведет к тому, что ход мыслей, движение чувств собеседников, как и движения их тела, не требуют непрерывного и подробного описания, а могут в достаточной степени раскрываться через оттенки содержания и произнесения их речи в соединении с редкими внешними проявлениями в виде взглядов, улыбок, выражения лица. Концентрация внимания на прямой речи действующих лиц, краткость и малозначительность пояснений повествователя ведут к лаконизму диалогов «Фиесты», нервозной отрывистости ритма и аскетической сухости общего их звучания. Этому способствует краткость и незаконченность разбросанных по многим страницам романа сообщений о прошлом героев, а также лаконизм насыщенных иронией и умолчаниями реплик действующих лиц, по замыслу автора отвечающий их психологическому складу и преобладающему настроению.

Большинство лирических диалогов следующего романа Хемингуэя – «Прощай, оружие!» – еще более пассивно. Внутренняя их пассивность теперь определяется бессилием героев перед событиями и обстоятельствами военного времени. Внешняя – той спокойной обстановкой, которой окружены любовники во время своих свиданий. Никто не нарушает их уединения в госпитальной палате и в комнате швейцарского домика. Кроме того, в начале второй книги романа Фредерик прикован к постели, а в пятой – Кэтрин ждет ребенка. Так же, как в «Фиесте», героями владеет одно определенное, мало изменяющееся по ходу диалога настроение. В лирической части романа «Прощай, оружие!» автор не проявляет своего умения изображать с помощью диалога динамичные внешние события или резкие психологические столкновения, да и не создает ситуации, дающие возможность проявить такое умение. Наоборот, он всячески оберегает мягкость и монотонность любовных сцен, так удачно контрастирующих с батальными страницами романа.

В двух первых рассматриваемых романах Хемингуэй достигает высокого совершенства диалога первого типа. С помощью скрытого содержания реплик героев и одного-двух косвенных указаний повествователя ему удается передать господствующее настроение собеседников, общее направление их невысказанных мыслей. Однако такой способ раскрытия внутреннего состояния действующих лиц мало пригоден там, где изображаются бурные события и соответствующая им быстрая смена чувств участников. По мере развития действия романа «Прощай, оружие!» перед писателем возникает все более острая необходимость создания такого диалога, в котором бы речь героев органически сочеталась с описанием их поступков, а раскрытие реакций собеседников на происходящее поспевало за ходом событий. Поиски новых форм диалога отражены в попытке писателя применить прежний, доведенный до предельной скупости выразительных средств тип диалога в новой динамической сути содержаня сцен. Так появляется драматургическая запись диалога в сцене первой перевязки героя после ранения: The medical captain, «What hit you?» Me, with the eyes shut, «A trench-mortar shell» и т.д. (9/74), а также протокольно сухое, бесстрастное изложение допроса старого подполковника на берегу Тальяменто: «Your brigade?» He told them. «Regiment?» He told them. (30/201).

Одновременно Хемингуэй допускает несколько более частое и подробное изображение внешних проявлений чувств собеседников, которое в отдельных сценах начинает играть роль заметного вспомогательного средства художественной выразительности (гл. 11, 25, 26 и др.). Чаще, чем в Фиесте, указывается тон, которым произнесена реплика, вложенное в нее чувство. Это особенно заметно в гл. 9 и 27, когда герой беседует о войне с шоферами, и в гл. 28 во время разговора с сестрами-беженками. В гл. 37, где описывается бегство на лодке, писатель впервые ставит героев в условия, где им приходится не только говорить, но и энергично действовать. Однако изображение

внешнего действия здесь сосредоточено в чередующихся с диалогом довольно пространных отрывках речи повествователя и почти не оказывает влияния на сам диалог. В указанной главе мы еще находим резкое разграничение функций форм повествования при изображении динамичного действия, ведущее к тому, что роль диалога сводится к обсуждению происходящего. Надо сказать, что лирические диалоги Фредерика и Кэтрин не только не участвуют в этих скромных изменениях, но лаконизм их и скупость пояснений повествователя еще более усиливаются. Допуская к концу романа некоторое ослабление норм диалога первого типа, писатель продолжает совершенствоваться в искусстве передачи настроения героев с помощью внешне малосодержательных их реплик. Примеры такой передачи мы видим в главах 38, 39 и 40, где в фразах о шахматах, прическе Кэтрин или бутылке виски для Фредерика таится самоуспокоенность, почти скука, и в то же время – предчувствие беды.

В сцене гибели Кэтрин эти две линии развития мастерства Хемингуэя и эволюции его диалога проявляются поочередно. С одной стороны, обилие и определенность сообщений о цвете лица Кэтрин, особенностях ее голоса, ее предсмертных улыбках, полнота раскрытия переживаний Фредерика (через его откровенные признания, сопутствующие репликам, и содержание многочисленных внутренних монологов) – свидетельствуют о заметном изменении взглядов писателя на построение диалога и способы передачи внутреннего состояния участников. Порой, увлеченный внутренним динамизмом сцены, Хемингуэй как бы невольно забывает о своих устоявшихся принципах такой передачи и позволяет герою-повествователю непосредственно (минуя внешние проявления) проникать в состояние Кэтрин. С другой стороны, в некоторых отрывках диалога реплики долго следуют без пояснений, и прямая речь несет в себе всю суть происходящего. Разговор с доктором о послеоперационном шраме (41/281) и другие места сцены содержат трагические умолчания, характерные для диалога первого типа, а тяжелое состояние героя после смерти Кэтрин передано старым, испытанным, но доведенным до совершенства путем отражения этого состояния в малозначительных внешне словах собеседника (41/286).

Изменения, постепенно накапливающиеся в романе «Прощай, оружие!», а затем в произведениях тридцатых годов приводят к созданию Хемингуэем в романе «По ком звонит колокол» диалога нового типа. Если диалоги «Фиесты» и начала романа «Прощай, оружие!» сравнимы с обменом изящными уколами шпаги, то реплики многих диалогов «Колокола» подобны тяжелым ударам меча, каждый из которых может оказаться смертельным. Наиболее значительные диалоги этого романа неразрывно связаны с важными и решительными действиями участников и широко комментируются в форме пространных пояснительных предложений, различных вкраплений речи повествователя и внутреннего монолога.

Ярким примером динамичного, внешне и внутренне активного диалога нового типа может служить спор во время второго столкновения Роберта Джордана с Пабло (в гл. 4/51, 52), когда решается, за кем из них пойдет партизанский отряд, и дело едва не доходит до убийства. Одновременно с напряженной психологической борьбой, находящей свое основное выражение в словах спорящих, герой постепенно готовится выстрелить в противника, а необходимость выстрела и выбор его момента, в свою очередь, зависит от развития спора. Во время того же диалога происходит сближение Роберта Джордана с девушкой Марией – сперва она сдержанно подает ему воду, затем стоит рядом, почти прикасаясь щекой к щеке, и, наконец, опирается о его плечо. Кроме того, одновременно с развитием спора и внешнего действия даются портретные и психологические характеристики новых персонажей из числа партизан. Сложное сочетание в одной сцене различных линий действия и решение самых разнообразных задач характерно для стиля романа «По ком звонит колокол». Внутренне и внешне активный диалог этого романа, объединяя вокруг себя отрывки других форм повествования, позволяет избежать длительных остановок в развитии основного действия при рассмотрении отдельных вопросов и двигать повествование во многих направлениях одновременно.

Диалогу первого типа, свойственного роману «Фиеста» и «Прощай, оружие!», присущи большие группы коротких (в среднем 9–10 слов) реплик, непрерывно следующих одна за другой. Сопровождающие эти реплики пояснительные предложения редки, в подавляющем большинстве состоят из двух-трех слов и занимают не свыше 6–8% объема диалога. Невелики и вклинения в диалог речи повествователя в виде ремарок, которые следуют через относительно большое число реплик, почему их доля ограничена одной пятой частью или четвертью всего текста исследуемой сцены. Диалог второго типа, преобладающий в романе «По ком звонит колокол», отличается прежде всего обстоятельностью и глубиной содержания комментариев повествователя, даваемых по ходу диалога в виде пояснительных предложений, ремарок и крупных отступлений. Средний объем, частота и доля в диалоге пояснительных предложений возрастают в два-четыре раза по сравнению с предыдущими романами. Заметно увеличиваются и размеры ремарок.

Переход от первого типа диалога ко второму происходит постепенно, по мере изменения характера действия и в связи с накоплением сдвигов во взглядах Хемингуэя на способы его изображения. В «Фиесте» идет становление диалога первого типа, наиболее характерные образцы которого мы находим в середине и конце романа. В романе «Прощай, оржие!» наблюдается дальнейшее развитие диалога этого типа и основные его при-

знаки доводятся до крайних пределов. Динамизм всего повествования романа «По ком звонит колокол», внутренняя и внешняя активность его действующих лиц при обсуждении жизненно важных для них вопросов ведут к тому, что признаки диалога первого типа здесь сохраняются лишь в мелких отрывках любовных бесед и немногих других местах. Преобладание хорошо комментированного диалога второго типа определяет в «Колоколе» более равномерное распределение по всей главе, как форм повествования, так и напряжения действия. В этом романе обсуждение ключевого вопроса диалога уже не сосредотачивается в наибольшей группе реплик, и в конце многих глав не только не наблюдается ослабление напряжения, но наоборот – создаются условия для дальнейшего его возрастания.

Прямая речь действующих лиц романов Хемингуэя всегда остается ведущим элементом диалога. В первых двух рассматриваемых произведениях объем и смысловое значение прямой речи, как правило, в несколько раз превышает объем и значение пояснительных предложений, а часто и сопутствующих диалогу ремарок повествователя. Однако в последней главе романа «Прощай, оружие!» и во многих сценах «Колокола» разница в объеме и смысловом значении прямой речи, пояснительных предложений и других вкраплений в диалог речи повествователя или внутреннего монолога значительно сокращается.

Основные персонажи первых двух романов Хемингуэя – люди его круга, говорящие правильным языком автора. Их речевая характеристика не может быть дана с помощью заметных отличий в словарном составе или конструкции предложений, введения диалектных оборотов и выражений. Писатель передает особенности натуры и положения персонажей через смысл сказанного ими и значительно меньше внимания уделяет особенностям их речи. Поэтому в романах «Фиеста» и «Прощай, оружие!» речевая характеристика персонажей дается, прежде всего, путем отражения в прямой речи логики их мышления, широты интересов, общего духовного склада. В большинстве случаев это не социальная, а психологическая характеристика, которая внешне выражается прежде всего в изменении пространности реплик.

Возведя в начале своего творческого пути лаконизм в одно из основных достоинств произведения, писатель передает живость, остроту и гибкость ума своих любимых героев через краткость и меткость их реплик. В то же время речь не столь симпатичных автору персонажей растянута, менее упорядочена по форме и содержанию. Джейкоб Барнс и Брет Эшли соревнуются в умении неожиданным вопросом или находчивым ответом выразить свое внутреннее состояние, по-иному осветить подлинный смысл беседы. Четко и сжато выражает свои мысли Билл Гортон. Речь Билла – это речь умного, спокойного и сильного человека, который лишь в минуты отдыха с близким другом позволяет себе нести околесицу. Зато большой средний объем реплик Майкла вполне соответствует количеству его нескладных рассказов о банкротстве, медалях, какой-то старушки с корзиной и т.д.. Он повторяется, как попало расставляет слова и предложения. Исключение составляет его сжатый и выразительный рассказ о столкновении между Коном и Ромеро (17/201–202), рассказ, во время которого за Майкла, как бы забыв на время об его индивидуальных особенностях, говорит сам автор. Еще пространней излияния Фрэнсис, которая, расспрашивая Жоржет, проявляет ограниченность и черствость (3/18, 19), а, жалуясь на Кона, показывает образцы многословия и непоследовательности (6/46 и дальше).

В романе «Прощай, оружие!» доведенные до крайности признаки диалога первого типа проявляются прежде всего во время любовных разговоров Фредерика с Кэтрин. Здесь реплики героя еще короче, чем в «Фиесте», а величина их заметно более стабильна. Стабильность среднего размера реплик Фредерика (в главах 4,5,6 – четыре-пять слов) производит впечатление тонкого математического расчета. Кэтрин больше, чем Брет, рассказывает о своем прошлом в начале романа, а затем чаще обсуждает с любимым их настоящее положение и возможное будущее. Природная мягкость Кэтрин избавляет ее речь от слишком коротких и резких реплик. Поэтому средняя величина ее реплик по всему роману составляет 12,8 слова (у Брет 9,7). Эта величина так же поразительно стабильна. Таким образом, увеличение объема реплик лирического диалога в романе «Прощай, оружие!» (по сравнению с «Фиестой») происходит за счет более пространных высказываний Кэтрин. Жизнерадостность и пылкий темперамент Ринальди ведут к тому, что средняя величина его реплик расширяется до 21 слова. Священник по натуре своей спокоен, немного грустен и неболтлив. Однако он не может в двух-трех словах выразить то, что его тревожит, или ответить на сложные вопросы героя. Реплики священника в среднем состоят из 12 слов, во время первого и второго разговора с Фредериком величина их примерно одинакова (11/81–84 и 26/164–166).

Прямая речь персонажей «Колокола» имеет одну общую особенность – она почти полностью избавлена от разговорных сокращений, столь частых в предыдущих произведениях Хемингуэя. Это создает ощущение перевода с испанского языка, подчеркивает его торжественность, усиливает глубокую серьезность, монументальность всего повествования. В романе «По ком звонит колокол» показаны выходцы из различных слоев народа, и автор уделяет несколько больше внимания их языковой характеристике. Наряду с психологической характеристикой через содержание фраз автору удается придать речи действующих лиц внешнее своеобразие. Особенности прямой речи персонажей «Колокола», прежде всего величина их реплик, сильнее, чем в других романах, зависят от характера и содержания разговора. Серьезность обсуждаемых вопросов, острота психологи-

ческих столкновений, обилие упоминаний о различных событиях, а также сравнительная откровенность и обстоятельность всего стиля произведения ведут к общему увеличению объема реплик по сравнению с предыдущими романами.

Наличие умолчаний в речи персонажа не всегда свидетельствует о тонкости его интеллекта или скрытности характера. Главные герои романа – Джейк и Брет, Фредерик и Кэтрин, а также Роберт Джордан, которых автор наделил собственной остротой ума, ироничностью, способностью проникать в сущность окружающих событий и явлений, почти всегда знают, какая мысль, чувство или сообщение скрываются под их внешне бесстрастными и малозначительными словами. Довольно многочисленные умолчания Билла Гортона в «Фиесте», Ринальди в «Прощай, оружие!», особенно же Пабло и Пилар из «Колокола» также, как правило, сознательны, умышленны, активны. Например, говоря о том, что зайцев лучше съесть сегодня, хотя на другой или третий день они бывают еще вкуснее (25/278), Пилар, конечно, думает не о достоинствах приготовленного ею блюда, а о том, что через день или два, возможно, некому будет его отведать. Умышленно наполнены зловещим смыслом и замечания Пабло: «You will see it… I believe that you will see it» (4/57), «You could not hear all of it from the woman» (16/196).

В то же время многие умолчания малоразвитой и несчастной Жоржет, ограниченной Фрэнсис, бесшабашного Майкла в «Фиесте», бравого Этторе и прямодушного старика Ансельмо из последующих романов – бессознательны, пассивны. Их реплики произносятся без всякой «задней мысли» и становятся умолчаниями только в свете реплики другого действующего лица или замечания повествователя. Интересны в этом отношении собственный портрет, нарисованный Этторе: «Three stars with the crossed swords and crown above. That's me» («Прощай, оружие! » – 19/122), а также слова Ансельмо: «I would not kill even a Bishop» (3/42), за искренностью и добротой которых кроется застарелая ненависть испанского крестьянина к духовенству.

Для придания речевой характеристике большей жизненной достоверности и остроты Хемингуэй в последнем из рассматриваемых романов гораздо шире, чем в предыдущих, использует контраст между словами и скрытым внутренним состоянием, мыслями, всей человеческой сущностью персонажей. Ранее, только в речах Брет Эшли достаточно резко противопоставлялась внешняя беззаботность ее душевной неуверенности и опустошенности. Что касается героев-мужчин, то контраст, заложенный в их речевой характеристике, ограничивался несоответствием бодрых заявлений плачевному физическому и душевному состоянию. Герой «Колокола» упорно стремится к поставленной цели и в то же время постоянно подавляет естественный страх, гонит мрачные мысли. Отсюда напряженность его речи и двойственное значение многих реплик, начиная от нежелания назвать взрыв моста «трудным делом» в гл. 2/35 до обещания Марии (в которое он сам не верит) вернуться, как только дело это будет закончено в гл. 37/350. Речь Марии попеременно отражает две полюсные противоположности ее индивидуальности. С одной стороны, ее реплики свидетельствуют о чистоте, искренности, даже наивности девушки. С другой – они содержат беспощадно откровенные рассказы о расстреле родителей и насилиях фалангистов (7/69, 31/323–325).

Пилар присущ контраст между привычной грубостью выражений и скрытой добротой, поэтичностью натуры. В словах Пабло звучат то остатки уверенности и твердости бывшего вожака, то растерянность человека, который вдруг почувствовал, что больше не годится для больших дел и раскаивается в совершенных зверствах. Старомодная и высокопарная речь Фернандо резко не соответствует тем простым делам, которыми он занят. Его фразы громоздки и неуклюжи, он употребляет официальные или устаревшие слова и обороты. Вместе с партизанами мы потешаемся над смешным в своей неуместной важности Фернандо, пока в конце романа он не показывает, как должен умирать в бою мужественный человек, преданный делу народа (43/403, 404). Речевая характеристика старика Ансельмо и смешного Фернандо отличается особенной тщательностью и глубиной. Контрасты, заложенные в образе как первого, так и второго, накапливаются на протяжении всего романа и получают свое полное раскрытие только в его последней главе.

Пояснительные предложения в диалоге литературного произведения следуют непосредственно за прямой речью (собственно репликами) действующих лиц, реже предваряют ее. В обоих случая пояснительные предложения по смыслу и написанию составляют с прямой речью одно практически неразделимое целое. Прямая речь не может долго существовать без пояснительных предложений, которые помогают читателю следить, кем из действующих лиц произнесена та или иная реплика, дополняют эти реплики сведениями об особенностях и обстоятельствах их произнесения. Например: «said I», «A little later Bill said» («Фиеста» – гл. 8,9), «Passini said sarcastically» («Прощай, оружие!») – 9,66), «Maria was kneeling by him and saying,» («Колокол» – 43/423) и т.п. С другой стороны, смысл пояснительных предложений, оторванных от прямой речи, теряет всякое значение.

Изменения пояснительных предложений в романах Хемингуэя заслуживают особого внимания, так как более четко, чем прямая речь, отражают происходящие в диалоге важные сдвиги. Об этих сдвигах свидетельствует, прежде всего, различное соотношение в диалоге романов объема прямой речи и пояснительных предложений. Доля пояснительных предложений, равная в «Фиесте» 8,1% всех слов диалога, сокращается в следующем романе до 5,7%, чтобы затем возрасти в «Колоколе» втрое – до 18,8%. О тех же сдвигах

говорит изменение частоты применения пояснительных предложений. Реже всего они встречаются в романе «Прощай, оружие!», где лишь одна из четырех, а в лирических диалогах даже одна из шести реплик снабжена пояснительным предложением. В «Фиесте» одно пояснительное предложение приходится в среднем на 2,8 реплики, а в «Колоколе» – менее, чем на две.

От романа к роману изменяется не только доля в диалоге и частота применения, но и качественный состав пояснительных предложений, что вызывает увеличение их среднего объема. Пояснительные предложения можно разделить на две основные категории:

– простые, указывающие, кто произнес реплику (сказал, ответил, возразил и т.д.), иногда уточняющие, на каком языке или к кому обратился говорящий;
– сложные, содержащие сведения о громкости и тоне речи, вложенном в реплику чувстве, сопровождающей ее мимике, жесте, действии. В наиболее сложных пояснительных предложениях раскрываются невысказанные мысли героя, его внутреннее состояние, ощущения и переживания, связанные с произносимой фразой или вызванные словами собеседника.

В первом, и с еще большей силой во втором романе Хемингуэя, проявляется его желание избавить диалог от пояснительных предложений с тем, чтобы сосредоточить все внимание читателя на смысле (часто потаенном) того, что говорят действующие лица. Пояснительные предложения этих романов до предела кратки и однообразны. Девять десятых пояснительных предложений «Фиесты» состоит из двух слов, чаще всего используется глагол «say». Не многим интересней и большинство пояснительных предложений романа «Прощай, оружие!». Здесь также в 86% случаев они ограничены двумя словами. Однако сложное содержание некоторых сцен романа, стремление показать участников во всем их разнообразии и неповторимости заставляют автора порой нарушать строгие законы диалога первого типа. Изображая события войны и наиболее обстоятельные разговоры о ней, писатель вкладывает в пояснительные предложения несколько более значительное содержание. Раскрытие сложных внутренних состояний героя и его собеседников с помощью пояснительных предложений придет позже – в романе «По ком звонит колокол».

Если мы рассмотрим сложные пояснительные предложения по характеру их содержания, то увидим, что в первом и во втором рассматриваемом романе преобладают пояснения физических действий говорящих, а также пояснения таких внешних обстоятельств, как время и место произнесения реплики. Одновременно в романе «Прощай, оружие!» несколько возрастает, по сравнению с «Фиестой», доля сложных пояснительных предложений, в которых указывается громкость, тон реплики, вложенное в слово чувство. В «Колоколе» же, наряду с обилием пояснительных предложений, раскрывающих самые разнообразные сложные действия говорящих, особенности их голоса и т.д., увеличивается группа наиболее интересных и важных пояснительных предложений, непосредственно затрагивающих мысли и чувства героев, их реакции на происходящее.

Уже в конце первой главы «Колокола» Хемингуэя демонстрирует широкое применение сложных пояснительных предложений. Старик Ансельмо, представляя силача Пабло, разыгрывает целую пантомиму, изображение которой в пояснительном предложении потребовало 30 слов. Пояснения тона, которым произнесены слова или сопровождающего их движения, во время первого разговора с Пабло, следуют одно за другим. Самое пространное из таких пояснительных предложений занимает около 50 слов и в десять раз превосходит по объему прямую речь реплики (1/15). Отдельные пояснительные предложения (гл. 7, 13, 16 и 20) достигают 40–70 слов. Наиболее крупные и интересные пояснительные предложения концентрируются в главах, посвященных встречам героя с девушкой Марией, а также содержащих споры с Пабло. Некоторые из этих предложений предшествуют прямой речи персонажей, заблаговременно раскрывая внутреннее состояние говорящего, подготавливая читателя к восприятию его слов (7/67, 68; 13/150, 151 и др.). Другие раскрывают сложные изменения внутреннего состояния героя, вызванные словами и поступками собеседника, иногда даже тоном его речи. Таким образом, в романе «По ком звонит колокол» пояснительные предложения включаются Хемингуэем в число важных элементов повествования и в некоторых случаях занимают по своему значению равное с прямой речью место или даже несут основную смысловую нагрузку в данном отрывке диалога. До предела лаконичный, «сухой» диалог «Фиесты» и лирической части романа «Прощай, оружие!» перерастает в «Колоколе» в диалог нового типа, где более обстоятельная прямая речь персонажей постоянно сопровождается не только детальными указаниями об их поступках, оттенках голоса и выражении лица, но и более развернутым анализом сложного и быстро меняющегося внутреннего состояния собеседников.

Расширения содержания и увеличение объема вкраплений в диалог других форм повествования ведут к образованию в некоторых местах романа «По ком звонит колокол» единых в смысловом и ритмическом отношении элементов повествования, состоящих из прямой речи действующего лица, за которой следуют пояснительное предложение и ремарка повествователя, развивающие реплику, а иногда совершенно меняющие ее смысл.

На протяжении полутора десятилетий интенсивной творческой деятельности в исследуемый период Э. Хемингуэй проходит путь от непревзойденного искусства выражения основного содержания лирических сцен почти исключительно с помощью диалога (а в диалоге, прежде всего, через прямую речь собеседников) до не менее ред-

кого и неповторимого умения передать динамику напряженного внешнего действия и внутреннего состояния его участников путем постоянного чередования тесно связанных по смыслу, дополняющих друг друга небольших отрывков различных форм повествования.

Литература

1. Мурза А.Б., Алферова Т.Л. Формирование подтекста как определяющей фактор развития художественного стиля. Журнал: «Современная наука», серия «Гуманитарные науки», № 2, 2021, с. 166–171
2. Мурза А.Б. Художественные особенности речи повествователя в романах Э. Хемингуэя. Журнал: «Современное педагогическое образование», № 4, 2021, с. 262–268
3. Hemingway E. The Sun Also Rises. New York. Charles Scribner's Sons, 1956
4. Hemingway E. A Farewell to Arms. Progress Publishers. Moscow 1969
5. Hemingway E. For Whom the Bell Tolls. Harmonds worth, Middlesex, 1957. (При цитировании и ссылках на текст романов (3,4,5) первая цифра указывает главу, вторая – страницу).

SOME CHARACTERISTICS OF THE COMBINATION OF NARRATIVE FORMS AND THE STRUCTURE OF THE DIALOGUE

Murza A.B., Alferova T.L.
Lomonosov Moscow State University

The article is devoted to the combination of narrative forms as well as the structure and stylistic peculiarities of the dialogue in Hemingway's novels. Three main regularities can be revealed: proportional interchange of the forms, their different correlation depending on the content of the text, and the restriction of the passages written in one form of narration.

The authors analyse some stylistic and composition characteristics of two types of dialogue in these works of art. In the first two novels the dialogue plays a leading role conveying the interlocutors' train of thought and their feelings. In «For Whom the Bell Tolls» the writer creates a new type of dialogue which corresponds to the dynamism of the action and to the author's more detailed commentaries expressed through explanatory sentences. All those alterations referring both to the dialogue and to other forms of narration seem to belong to most important phenomena of the evolution of Ernest Hemingway's style.

Keywords: the forms of narration, the structure, and artistic characteristics of the dialogue; the content of the chapters; dynamic action; an explanatory sentence, direct (reported) speech.

References

1. Murza A.B., Alferova T.L. Formation of subtext as a perceived factor in the development of artistic style. Journal: "Modern Science", series "Humanities", No. 2, 2021, p. 166–171
2. Murza A.B. Artistic features of users' speech in E. Hemingway's novels. Journal: "Modern Pedagogical Education", No. 4, 2021, p. 262–268
3. Hemingway E. The sun is rising too. New York. Sons of Charles Scribner, 1956
4. Hemingway E. A Farewell to Arms. Publishing house "Progress". Moscow 1969
5. Hemingway E. For whom the Bell Tolls. Harmondsworth, Middlesex, 1957.

Выявление механизмов воздействия рекламных текстов на формирование ценностных ориентаций общества: на примере англоязычных слоганов

Секрет Ксения Анатольевна,
ассистент, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
E-mail: poloskova.v@gmail.com

Сабельникова Анна Александровна,
ассистент, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
E-mail: sabelnikovaanna@yandex.ru

Цель. Целью статьи является изучение механизмов влияния рекламных текстов на формирование ценностных ориентаций современного общества. *Процедура и методы.* Основное содержание исследования составляет анализ ряда рекламных текстов с точки зрения социокультурной компетенции на основании выделенных механизмов формирования поликультурной компетенции современного европейского общества посредством рекламного дискурса.При проведении исследования применены такие методы как: когнитивный, социолингвистический и кросс-культурный анализ текстов. *Результаты*. Проведённое исследование показало, что наличие многоплановых знаний различных областей и их реализация способствует формированию высоких показателей ценностных ориентаций современного сообщества. *Теоретическая и практическая значимость*. Результаты исследования вносят вклад в теорию дискурс-анализа.

Ключевые слова: реклама, рекламный текст, рекламный ролик, слоган, социокультурный подход.

Введение

В силу того, что реклама в последние десятилетия стала неотъемлемой частью информационного потока в средствах массовой информации, она вызывает широкий круг ассоциаций экономического, социального, политического и культурного характера. В экономическом аспекте реклама чаще всего ассоциируется со способностью преподнести товар или определённую услугу, зачастую формируя прямую ассоциацию с такими понятиями как бизнес. В социальном плане она ассоциируется с информацией, которая имеет непосредственное влияние на коллективное сознание общества (социальная реклама), с корреляцией определенных норм, ценностей, моделей поведения, принятых в обществе. В политическом контексте рекламной продукции – с партиями, их лидерами, продвигая свои предвыборные программы, через лозунги, листовки, флаеры, постеры и т.п. Сфера культуры также не обходится без рекламы, пропагандируя культурное наследие в форме духовных, нравственных установок.

В этой связи совершенно очевидно, что диапазон использования рекламы распространяется практически на все сферы человеческой деятельности, что позволяет говорить о ней как о некоем всепроникающем социокультурном явлении в современном обществе.

В рамках настоящего исследования использовались такие методы как: когнитивный, социолингвистический и кросс-культурный анализ текстов.

Следует отметить, что жанр рекламы и потенциал её воздействия в историко-культурологическом аспекте рассматривали: в историко-культурологическом контексте (В.В. Ученова, Н.В. Старых и др.)[3]. Как культурный феномен реклама исследовалась Т.Э. Гринберг, Н.Г. Чаган, А.В. Ульяновским, а как объект культурологического и философского анализа – Е.С. Егоровой, И.Е. Еременко, Е.В. Меликсетян, М.В. Барановой и другие [8]. Психологические аспекты проблемы манипулятивного воздействия рекламы нашли отражение в работах Э. Плесси, Е.Е. Прониной, В.Н. Сагатовского, Л.Л. Геращенко. А.Г. Левинсон, Э. Фромм занимались анализом влияния рекламы на, мировоззренческие и ценностные ориентации личности, а феномен формирования нового типа человека в информационном обществе изучали З. Бауман, А. Турен, Ж. Липовецки, А.Г. Дугина) [1; 3].

Целью статьи является изучение механизмов влияния рекламных текстов на формирование ценностных ориентаций современного общества.

На сегодняшний момент в академической литературе, посвящённой рекламе в большей степени транслируется маркетинговый аспект её сущности [4]. Однако реклама в современных условиях развития общества и модернизации сфер деятельности приобрела более широкий характер воздействия и степень значимости, став связующим звеном диалога культур и коммуникации в современном обществе. По этой причине данное понятие следует рассматривать как социокультурное явление [6].

В контексте социокультурного подхода рекламные тексты воспринимаются не просто как средство массовой информации, предназначение которого заключается в репрезентативности идей продвижения товаров и услуг [2]. В традиционном смысле понятие рекламных текстов трактуется, как способ повлиять на сознание людей, поменять модель поведения в конкретной ситуации, а также рекламный текст рассматривается как средство интерпретации общественного сознания, национальной ментальности, вектора образа жизни, мировоззрения, особенностей и показателей принадлежности к определённой культурной группе [7]. В условиях социокультурного подхода, в рамках которого проходит процесс формирования ценностных ориентаций современного общества, немаловажным является и тот факт, что рекламный текст выступает в роли накопителя культуры и национальных особенностей представителей иноязычной культуры, поэтому в данном случае рекламный текст выступает не просто продуктом речевой деятельности, а атрибутом национальной культуры [5].

В рамках нашего анализа ценностных ориентаций современного общества рассмотрим принципы реализации социокультурного подхода в рекламных текстах. Например, в рекламном тексте модного бренда *GAP*"*Makelove, artandculture*" отображаются такие значимые понятия, как любовь, искусство и культура. В данном контексте можно интерпретировать их как традиционные ценности социума. В данном тексте наблюдается переход от принципов индивидуализации к принципам коллективизации и у реципиента возникает представление о социальной значимости культуры, ведь каждый человек – это маленькая часть чего-то очень значимого, в этом случае все люди – это часть одной большой культуры, даже при условии, что каждая культура прекрасна по-своему. Этот рекламный текст реализует принцип верховенства культуры, который определяет ценностные ориентации представителей социума[10].

Если рассматривать текст в качестве словесной формы инокультурного опыта, то допустимо определить национально культурные особенности и способы интерпретации культурно характерной информации. Рекламный текст как социальное явление, напрямую связанное с носителем культуры данного языка, является одной из главных форм выражения национального мировоззрения, отражения национально-культурной картины мира [9]. Как правило, рекламные тексты ориентированы не на конкретного реципиента информации, а на широкий круг получателей информации. Например, в тексте рекламы автомобиля Audi "*Like great-grandfather. Like grandfather. Likefather. Likeson*" происходит актуализация таких ценностных установок, как семья, уважение исторически сложившихся событий в прошлом, значимость накопления культурного опыта, с целью его передачи другим поколениям. Национально-культурная специфика аутентичной рекламы проявляется в отражении общих ценностных установок и ориентиров всего социума, что находит свое выражение в тексте рекламного сообщения. Проанализировав тексты аутентичной рекламы известных компаний и брендов, мы выделили следующие категории ценностей, применимые ко всем представителям культурных групп:

- категория сотрудничества и взаимопонимания с целью достижения цели эффективной коммуникативной ситуации "*Apple atwork*", *Inclusion Diversity. Open" (Apple) "Nokia connecting people" (Nokia)*;
- категория мотивации к реализации поставленных целей "*Nothing is impossible" (Adidas*), "*Born to perform" (Jaguar), "Power, beauty and soul" (Aston Martin) "Break through" (Cadillac), "Keep walking" (Johnnie Walker), "No rules, just right" (Outback Steakhouse);*
- категория индивидуальности и свободы "*Original jeans. Original people" (Levis), "I am what I am" (Reebok), "Because you're worth it" (L'Oreal);*
- категория общепринятых ценностей "There *are some things money can't buy. For everything else, there's Mastercard" (Mastercard);*
- категория широты взглядов и устойчивости к социальным стереотипам "*Bemorehuman" (Reebok*).

С точки зрения поликультурного компонента, при работе с аутентичными рекламным текстом, у реципиента формируется представление о мировоззрении и взглядах представителей другой культуры.

На примере анализа видеоролика "*Meetourwomen*" от французского модного бренда *Calvin Klein* отмечаем, что в данном видеоролике позиционируется личностный аспект.

"…You will be whatever type of woman you want to be. You can be an individual and something bigger than yourself".

В текстовом сопровождении к видеоролику прослеживается аспект формирования собственной идентичности. Данное утверждение можно интерпретировать таким образом, что каждый человек индивидуален, наделен уникальными особенностями и характеристиками, и вместе с тем, каждая личность – это часть чего-то большего, единого целого. При просмотре видеоряда формируется представление о том, как взаимодействуют представители разных культурных групп. В данном видеоролике прослеживаются не только социальные характеристики, но и национальные

концепты, такие как французское кино, музыка, стиль. И в совокупности, складывается целостное представление не только о межличностных контактах представителей разных культур, но и воссоздаётся полный образ французской культуры.

Рассмотрим следующий аналогичный пример в виде рекламного ролика от английского модного бренда *Burberry* "*Her. New fragrance for women*"

"Maybe it is because I am Londoner that I think about London wherever I go, maybe it is because I am Londoner".

В рекламном тексте данного видеоролика кроется истинная любовь к национальной культуре, данный видеоролик можно с уверенностью соотнести с русской пословицей «В гостях хорошо, а дома лучше». Англичане высоко ценят собственную культуру, традиции. В видеоролике это подтверждается фразой "*It isbecause I amLondoner*". Текстовый ряд сопровождается визуальным дополнением, демонстрации самых известных достопримечательностей города. При просмотре видеоряда формируется представление о культурной составляющей страны, об особенностях и видении мира, в частности лингвострановедческий аспект, помимо лингвокультурологического аспекта реципиенты постепенно учатся осознавать себя не только субъектами других культур, с которыми они взаимодействуют, но приходят к пониманию того, что без национальной культуры страны, в которой проживает субъект у него не было бы возможности взаимодействовать с другими культурами. Такую концепцию можно интерпретировать выражением «всё начинается с себя». Уважение к другим культурам начинается с любви к собственной культуре. При этом работает механизм становления активной жизненной и гражданской позиция современного общества. При взаимодействии с другими культурами важно уметь находить общее и частное в каждой культуре, тем самым лучше понимать значимость национальной культуры и особенностей родного языка, ведь главной парадигмой развития современных ценностей является не только способность взаимодействовать с представителями других культур и выстраивать конструктивный диалог, но и уметь в таких условиях сохранить собственную идентичность, чтобы в дальнейшем обмен инокультурным опытом был взаимным и всесторонним.

Следует отметить, что рекламные тексты отражают не только национальную специфику культуры, но и могут выступать в качестве примера формирования правильной жизненной позиции и ценностных ориентаций.

Рассмотрим графический слоган компании *Apple "Thinkdifferent*".

"*We all different, but we are together*". К данному графическому рекламному тексту прилагается видеоролик, повествующий о различных вехах в истории и ярких представителях того времени, которые внесли вклад в развитие различных областей и истории в целом. Основной мотив видеоролика заключается в том, чтобы показать, что все люди разные, и несмотря на этот факт, каждый человек внёс свой вклад в развитие определённого периода общественной жизни. В соответствие с приоритетным мотивом рекламного ролика, при его просмотре происходит процесс переоценки ценностей, образ мышления становится шире, происходит отказ от стереотипного мышления в пользу стремления к формированию межкультурной эмпатии в условиях общественности и к социальной инициативе с точки зрения личных мотивов. Помимо ориентира на социально значимые для общественности факторы, в видеоролике содержится дополнительная информация, характеризующая и данный социокультурный образ.

Заключение

В ходе работы по определению механизмов формирования ценностных ориентаций современного общества в контексте социокультурного подхода установлено следующее:

1. Рекламный текст является формой и средством выражения инокультурной и иноязычной действительности.

2. Рекламный текст отражает лингвокультурологические особенности страны.

3. Является одним из самых распространенных и простых средств формирования идей, предпочтений, взглядов.

4. Выступают в роли носителя информации о специфике культуры и языка страны, а также источником обмена инокультурным опытом в процессе общения или общей деятельности представителей полилога культур.

5.Рекламный текст выполняет накопительную роль и одновременно является отражением существующих, актуальных в социуме ценностных установок, а также помогает проследить модель поведения в современном обществе.

Опираясь на вышеопределённые показатели, следует отметить, что рекламные тексты способствуют формированию ценностных ориентиров, а именно национального мировоззрения, общественного сознания и многофункциональных культурных кодов. приоритет отдается социокультурным ценностям, нравственным идеалам и их конструктивной роли в становлении общества и личности.

Литература

1. Зырьянова, Н.С. Особенности рекламного текста как средства коммуникации в обществе массового потребления – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-reklamn.
2. Ларионов И.А. Реклама как феномен культуры в глобализирующемся мире: философский анализ: дис. … канд. фил. наук. Астрахань, 2014 [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://asu.edu.ru/images/File/dissertacii/larionov/dissertacia%20larionov.pdf

3. Михалкова, Л.В. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетентности. – [Электронный ресурс] Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnye-materialy-kak-sostavnaya-chast-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii
4. Недбай, В.В. Активная работа с медиаинформацией как одно из условий развития умения опосредованного общения учащихся при обучении иностранному языку / В.В. Недбай // Язык и время. – Красноярск, 2004. – с. 184–189.
5. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования Текст. / Е.И. Пассов. Мн.: Лексис, 2003. –184 с.
6. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации /В.В. Сафонова. Воронеж: Истоки, 1996. – 237с.
7. Сысоев, П.В. Языковое поликультурное образование: Теория и практика. М.: ГлоссаПресс, 2008. – 252 с.
8. Трайковсая, Н.П. Рекламный текст как индикатор культуры и национального характера Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 15 (370) [Филология. Искусствоведение. Вып. 96. С. 95–98. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/reklamnyy-tekst-kak-indikator-kultury-i-otrazhenie-natsionalnogo-haraktera
9. Bourget, J. Development of Polycentric Consciousness: A Model for Multicultural Education [Электронныйресурс] / J., Bourget. – Режимдоступа: http//www.users.csbsju.edu/intercul/index/html/.
10. Natalia Magiati, Intercultural Communication and International Marketing: Corporate Advertising on the Internet [Электронныйресурс] –Режимдоступа: https://www.grin.com/document/49356
11. Ponterotto, J.G. Research perspectives in cross-cultural counseling Text. / P.B. Pederson, J.G. Draguns // Counseling across cultures / Paul B. Pedersen. -Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

IDENTIFICATION OF THE MECHANISMS OF INFLUENCE OF ADVERTISING TEXTS ON THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF SOCIETY: ON THE EXAMPLE OF ENGLISH SLOGANS

Sekret K.A., Sabelnikova A.A.
Sevastopol State University

Aim. The purpose of the article is to study the mechanisms of influence of advertising texts on the formation of value orientations of modern European society. *Methodology.* The main content of the study is the analysis of a number of advertising texts from the point of view of sociocultural competence based on the identified mechanisms for the formation of the multicultural competence of modern society through advertising discourse. The study used such methods as: cognitive, sociolinguistic and cross-cultural analysis of texts. *Results.* The conducted researchhas showed revealed that in the presence of multifaceted knowledge of various fields and their implementation contributes to the formation of high moral values of modern community. *Research implications.* The results of the study contribute to the theory of discourse analysis.

Keywords: advertising, text of advertising, commercial, slogan, sociocultural approach.

References

1. Zyryanova, N.S. – Features of the advertising text as a means of communication in a mass consumer society – [Electronic resource]. – Access mode: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-reklamn.
2. Larionov I.A. Advertising as a phenomenon of culture in a globalizing world: philosophical analysis: dis. … cand. Phil. Sciences. Astrakhan, 2014 [Electronic resource] – Access mode: https://asu.edu.ru/images/File/dissertacii/larionov/dissertacia%20larionov.pdf
3. Mikhalkova, L.V. Authentic materials as an integral part of the formation of communicative competence. – [Electronic resource] Access mode: https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnye-materialy-kak-sostavnaya-chast-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii
4. Nedbay, V.V. Active work with media information as one of the conditions for the development of mediated communication skills of students in teaching a foreign language / V.V. Nedby // Language and time. – Krasnoyarsk, 2004. – p. 184–189.
5. Passov, E.I. Communicative foreign language education: preparing for the dialogue of cultures: a manual for teachers of institutions providing general secondary education. / E.I. Passov. Mn.: Lexis, 2003. –184 p.
6. Safonova, V.V. Studying the languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilization /V.V. Safonov. Voronezh: Origins, 1996. – 237p.
7. Sysoev, P.V. Multicultural Language Education: Theory and Practice. M.: GlossaPress, 2008. – 252 p.
8. Traikovsaya, N.P. Advertising text as an indicator of culture and national character Bulletin of the Chelyabinsk State University. 2015. No. 15 (370) [Philology. Art history. Issue. 96, pp. 95–98. [Electronic resource] – Access mode: https://cyberleninka.ru/article/n/reklamnyy-tekst-kak-indikator-kultury-i-otrazhenie-natsionalnogo-haraktera
9. Bourget, J. Development of Polycentric Consciousness: A Model for Multicultural Education [Electronic resource] / J., Bourget. – Access mode: http//www.users.csbsju.edu/intercul/index/html/.
10. Natalia Magiati, Intercultural Communication and International Marketing: Corporate Advertising on the Internet [Electronic resource] – Access mode: https://www.grin.com/document/49356
11. Ponterotto, J.G. Research perspectives in cross-cultural counseling Text. /P.B. Pederson, J.G. Draguns // Counseling across cultures / Paul B. Pedersen. -Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

Интенциональные сценарии субъекта непрофессионального политического дискурса

Савельева Ирина Викторовна,
канд. филол. наук, доцент, кафедра иностранных языков Кемеровского государственного университета
E-mail: saviren1973@mail.ru

Мельник Наталья Владимировна,
доктор филол. наук, профессор, кафедра стилистики и риторики, Кемеровского государственного университета
E-mail: saikova@mail.ru

Савельева Анна Евгеньевна,
студент магистратуры Социально-психологического института Кемеровского государственного университета
E-mail: Asaveleva.2012@yandex.ru

В статье рассматривается категория интенциональности как составляющая прагматикона языковой личности рядового носителя языка – автора политических интернет-комментариев. Совокупность текстов политических интернет-комментариев определяется как непрофессиональный политический дискурс. Способы реализации сложной палитры интенций субъектами непрофессионального политического дискурса группируются согласно основным коммуникативным ролям, исполняемым субъектом, и классифицируются как интенциональные сценарии. Всего в дискурсе непрофессионалов-комментаторов выделяются четыре сценария согласно роли: 1) адресата; 2) непрофессионального автора; 3) легитимизирующего субъекта; 4) участника виртуальной коммуникации. Каждый из сценариев реализуется через интенциональные шаги – принципы дискурсопроизводства и выбора дискурсивных средств, предопределяющие глубинную и поверхностную структуру непрофессионального дискурса о политике.

Ключевые слова: интенциональность, политический разговор онлайн, коммуникативная роль, производство дискурса, интернет-комментарий, сценарий, интенциональные шаги.

Научная интерпретация интенциональности как антропоцентрической категории связана с усилением интереса к лингвоментальному комплексу личности, с лингвистического фокусом в объяснении предметности человеческого мышления [1]. Это закономерно приводит к объяснению механизмов смыслообразования в дискурсе через представление данной категории как дискурсообразующей. Настоящее исследование ставит в фокус категорию интенциональности личности субъекта **непрофессионального политического дискурса** (далее – НПД). Такая разновидность политического дискурса опредмечивается в **текстах интернет-комментариев, опубликованных к политическим новостям**, и становится сегодня достаточно обширной и массовой дискурсивной практикой рядового носителя языка в виртуальном пространстве.

Целью данного исследования является моделирование субъекта НПД через ряд интенциональных сценариев, которые определяют специфику дискурса данного типа. **Объектом** исследования является категория интенциональности. **Предметом** – инвариантные способы реализации интенциональности в непрофессиональном политическом дискурсе.

Интенциональность – категория амбивалентная. Она соотносится и с антропоцентром – языковой личностью, так как поле ее бытования – человеческое сознание [2], и с продуктом, производимым данной личностью – текстом и дискурсом, так как лежит в основе речевой деятельности и рассматривается как одна из конституирующих свойств дискурса [3]. В данной статье интенциональность понимается как **категория прагматикона непрофессиональной языковой личности, проявляющаяся в ее нацеленности производить дискурс в определенном коммуникативно-прагматическом ключе и в зависимости от преобладающего речевого статуса.**

Последовательное объяснение интенциональности языковой личности едва ли возможно без обращения к сложной гамме коммуникативно-дискурсивных ролей, выполняемых субъектами НПД. Двусторонний характер речевой деятельности, а именно рецепция и (ре)продукция, в реальной речевой ситуации неотделимые друг от друга, определяют специфику выбора субъектом НПД дискурсивных средств. «Говорящий» – он же пишущий комментарии пользователь, и «Слушающий», он же – читающий политическую новость адресат, как правило, выступают в одном лице [4]. Помимо данных двух ипостасей, субъект политического

дискурса проявляет себя еще в двух вариантах речевого амплуа. Публикуя комментарий в сети, он выражает свою политическую позицию, поддерживая/осуждая действующую власть и ее решения. Таким образом, субъекта НПД можно считать еще и легитимизирующим субъектом (представителем общественности). Присоединение к сообществу, обсуждающему последние политические новости на том или ином интернет-сайте, вовлекает комментирующего субъекта в глобальный разговор о политике. В результате субъект также выполняет роль участника виртуального разговора, проявляя себя в разных интерактивных вариантах виртуального взаимодействия.

Преобладание того или иного речевого амплуа при порождении НПД определяет реализацию соответствующей интенции и может быть описано с помощью понятия **интенционального сценария** – систематической последовательности определенных способов конструирования дискурса, обусловленных ролевой доминантой субъекта [5]. Сценарии реализуются субъектом дискурса через отдельные интенциональные единицы – **шаги**, которые в представленном ниже **прагматическом анализе** (разновидности **интент-анализа**) используются как единицы анализа текста и дискурса. Рассмотрим основные интенциональные сценарии, реализуемые субъектом НПД согласно одной из четырех коммуникативных ролей (адресата, автора-непрофессионала, легитимизирующего субъекта и виртуального собеседника), актуализируемых в прагматиконе рядового носителя языка при порождении политического интернет-комментария.

1. Субъект НПД в роли адресата политического текста.

В процессе производства ответного дискурса (каким является НПД) комментирующий субъект в первую очередь выступает как адресат массовой политической коммуникации. Данная коммуникативная роль сопровождается рефлексией, стратегиями извлечения необходимой, интересующей дискурсивную личность информации, ее декодирования и понимания. Как пишет Е.В. Варламова, «именно способность политического дискурса проецироваться на реципиента, пробуждать рефлексию и таким образом обеспечивать его рефлексивную причастность к событиям текста является гарантией его жизнеспособности» [6, с. 48]. Реализация субъектом, выступающим в роли адресата, макроинтенции респонсивно-когнитивного характера, происходит согласно **Интенциональному Сценарию 1,** который включает:

Шаг 1 – фокус рецепции. Данный шаг реализуется особыми дискурсивными единицами, которые свидетельствуют о том, какой именно элемент из источника привлек внимание адресата. Это могут быть заимствованные фрагменты новостного дискурса: цитаты, ключевые слова, актуализаторы явления кореференции, отражающие производный характер НПД.

Шаг 2 – доминанта рецепции. Доминанта рецепции репрезентируется в тексте в виде основной стратегии, в соответствии с которой развивается рефлексия субъекта. Типично в НПД выявляется когнитивная, аксиологическая или прагматическая доминанты. Когнитивная доминанта актуализируется в выборе дискурсивных единиц, отражающих процессы осмысления полученного знания, аксиологическая приводит к выдвижению на первый план ценностных установок субъекта, прагматическая обусловливает перенос смыслового акцента на функциональный план дискурсивного события политической тематики.

Шаг 3 – прагматический эффект рецепции. Данный шаг обусловливает дискурсивное конструирование динамики отношения субъекта к прочитанному. Изменение в его мировидении, поведении, позиции, эмоционально-волевой сфере сигнализируют о произведенном прочитанной новостью прагматическом эффекте. Одним из интересных примеров является выражение в комментариях намерения совершить фактическое действие. Например, фраза *Газ дорожает. Поеду завтра заправлюсь* показывает эксплицитно выраженный перлокутивный эффект от прочитанной новости.

Приведем некоторые примеры. Источник: МОСКВА, 15 февраля 2018 – РИА Новости. *Москва предупредила страны Запада, что примет **жесткие меры**, если не прекратятся попытки вмешательства во внутренние дела РФ, заявила официальный представитель МИД РФ Мария Захарова* [7].

Несколько комментаторов мгновенно отреагировали на выражение *жесткие меры*, включенное в дискурс представителя МИД. В данном случае активируется переносное значение прилагательного *жесткий* – «решительный, крутой, предписанный к исполнению. Жесткий срок. Жесткие условия. Жесткая плановость» [8]. Несоответствие между прагматикой (конвенциональная политическая формула, не подкрепленная действием) и семантикой (решительная политика действий) стало причиной неофициальной реакции: многие пользователи усомнились в том, что российская сторона в действительности способна принять решительные меры. Например, 15.02.2018 в 10:01 пользователь klemmer пишет: *Это, вероятно будет **жЁсткая** озабоченность и обеспокоенность…)))* [7]. В его тексте используется названный выше дескриптор в сочетании с клише политического медиадискурса *озабоченность и обеспокоенность*. Шаг 1 – использование ключевого слова из источника.

Следующий комментатор igory hontek также использует ключевое выражение в производном дискурсе (В цитируемых комментариях сохранены авторская орфография и пунктуация. – Примечание авторов). 16.02.2018 в 2:42 он пишет:

*Только и можем оправдываться и предупреждать, все это будет и дальше продолжаться пока не будет от России конкретных **жестких** адекватных мер* [7].

Как видим, второй субъект также обратил внимание на неподкрепленность политических кли-

ше реальными действиями. По этой причине в его дискурсе ключевое выражение из источника расширяется и прирастает двумя дополнительными дескрипторами – *меры* должны быть *конкретные* и *адекватные*. Цитируемый текст демонстрирует упрек как вариант проявления Шага 2 (прагматическая доминанта) ИС1. Фразой *Только и можем оправдываться и предупреждать* он критикует политический дискурс дипломатического корпуса, а также вскрывает фантомный и манипулятивный характер источника. В этой фразе комментатор также имплицирует и результат воздействия официального политического дискурса на его восприятие политики – он в очередной раз испытывает разочарование (шаг 3 – прагматический эффект в имплицитном слое дискурса).

2. Субъект как непрофессиональный автор.

Непрофессиональный автор воспринимает обсуждаемый текст как один из многих, конструирующих медиатизированный вариант событий политической тематики. Дискурс, производимый комментатором с ролевой доминантой продуцента, «отпочковывается» от медиатекста, к которому он формально и локально привязан, и формирует отдельное смысловое пространство. В ипостаси субъекта непрофессионального дискурса автор комментария оценивает и интерпретирует политическую действительность согласно обыденной политической картине мира. Если макроинтенция субъекта, производящего НПД, больше сосредоточена на рефлексивной стороне речевой деятельности и направлена не на конкретного, а на массового адресата в условиях открытой коммуникативной среды, то микроинтенции, реализуемые в конкретном тексте, не имеют очевидной адресации как, например, в бытовом разговоре. Микроинтенции комментатора, проявляющего ролевую доминанту непрофессиональной личности, «народного эксперта», соответствуют перечисленным выше параметрам и детерминируют лингвистические конституенты дискурса: его топик, формат и модус [9]. Разворачивая дискурс в соответствии с этими параметрами, субъект НПД, интерпретирующий политику в повседневной проекции, реализует **Интенциональный Сценарий 2**, используемый при преобладании репрезентативно-оценочных интенций. ИС 2 включает следующие Шаги:

Шаг 1 – выбор топика. Тема каждого из текстов политических интернет-комментариев, совокупность которых образует НПД, как правило имеет ядерный или периферийный характер. Если событие, освещаемое в источнике, сенсационного формата, то какое событие наиболее часто получает свою интерпретацию в НПД.

Шаг 2 – выбор формата. Формат высказываний соотносится с избираемым вектором конструирования политического мира: либо комментатор использует политическое событие как предлог обозначить основные ориентиры своего мировидения, либо наоборот – в соответствии со своим мировосприятием оценивает происходящее в мире политики.

Шаг 3 – выбор модуса. Модус текстов может быть определен как нейтральный, аффективный или ироничный. Нейтральный модус характеризует дискурс аналитической личности, которая имеет тенденцию сопоставлять факты, проверять их и делать свои выводы. Аффективный модус используется личностью, для которой приоритетом при продуцировании комментария является выражение эмоционального плана. Ирония, хотя и является неким сплавом аффективного и когнитивного, – это более сложный прием, сочетающий в себе и скепсис, и более рациональное восприятие действительности, и юмористическое отношение к жизни.

Продемонстрируем на примерах реализацию в НПД ИС2. Источник: Рамблер. Новости. 6 апреля 2018 года. *Постоянный представитель США при ООН Никки Хейли полагает, что Москва никогда не будет другом Вашингтона, однако она допускает возможность взаимодействия с Россией, когда это выгодно США. Об этом она заявила в четверг в Университете Дьюка в Северной Каролине, запись ее выступления опубликована на канале учебного заведения в интернет-сервисе YouTube* [10].

Материал комментирует Pan Zjuzja 06.04.2018 в 13:42: *Мы немало обрадованы узнать из достоверного источника, – писал Вашингтон Лафайету весной 1779 г., – что просьбы и предложения Великобритании русской императрице отвергнуты с презрением». В другой раз, отмечая решительный отказ Екатерины II заключить какой-либо договор о взаимопомощи с Англией, Дж. Вашингтон подчеркивал, что русское правительство мотивировало свою позицию в выражениях, носящих отпечаток «уважения к правам человечества». Россия спасла штаты. Штаты, покайтесь!)))* [10].

В своем комментарии автор избирает топик, который соотносится с темой источника только на уровне глобальных смыслов. Автор строит свой текст как прием аллюзии на прошлые факты о взаимоотношениях трех стран: России, Великобритании и США. Ключевая идея формулируется в форме ассертивного утверждения в заключительной части текста: *Россия спасла Штаты.* Однако данное утверждение предваряется исторической отсылкой, которая тем не менее обнаруживает косвенную связь с заявлением американского политика о том, что *Москва никогда не будет другом Вашингтона.* Формат данного сценарий соответствует варианту вкрапления исторического события в комментарий с целью иллюстрации своей позиции патриота (ИС 2, Шаг 2). Что касается модуса, то он имеет переходный характер: первая часть, содержащая аллюзию, излагается в нейтральном стиле, а вторая – заключительное резюме комментатора – репрезентирует аффективное текстопорождение, на что указывает директивная формула обращения и графический аналог позитивной эмоции (ИС 2, Шаг 3).

3. Субъект – легитимизирующая личность.

Субъект политического дискурса имплицирует в дискурсе свою политическую позицию как ма-

кроинтенцию (де)легитимизации. При комментировании новостей субъект может учитывать воздействие ряда факторов: политику правящей элиты, политику противоборствующих государств, воздействующую политику новостного агентства, а также политику конкретного автора и ближнего партнера по коммуникации. Поэтому в комментарии на первый план выходят базовые оппозиции политического дискурса «власть – народ», «свои – чужие», а затем вариативно, в зависимости от обсуждаемого политического события, могут реализовываться интенции относительно других агентов дискурса и политического мира. Соответственно, **Интенциональный Сценарий 3** реализации дискурсивной личностью макроинтенции (де)легитимизации включает следующие Шаги:

Шаг 1 – определение мишени (де)легитимизации. Данный шаг позволяет субъекту НПД реализовать интенции (де)легитимизации действий политических акторов, выбирая мишень или объект и предмет для (де)легитимации.

Шаг 2 – конструирование аргумента. Обосновывая свою позицию в дискурсе, комментатор использует фактуальные доказательства, либо идеологические доказательства.

Шаг 3 – конструирование политической идентичности. Интенция идентификации себя относительно политических групп реализуется в варианте конструирования идентичности: а) согласно дихотомии «свой – чужой»; б) согласно собственной позиции: индивидуалист, патриот, анархист, нигилист, эксперт от народа и т.д.

Проиллюстрируем на примере комментария к той же статье от 6 апреля 2018 года. Комментирует эту новость Павел Поздняков 06.04.2018 в 14:43: *Американосы это трусливая нация. Все делают чужими руками. Без европы они никто и ни что. Один на один с Россией им слабо, страшно. Потому был создан ещё один штат 51-Европа. С красивым названием евросоюз, с единой зависимой палочной системой, общим подчинением США, беспрекословным выполнением поставленных задач и планов их властителя. Европа снова без боя отдала свои земли чужой стране, туда теперь можно спокойно лепить не спрашивая свои амерские базы, это ж теперь их территория, за счёт средств Европы делать все что угодно, сплавлять им свое старое залежавшееся оружие, проводить испытания* [10].

В качестве объекта (де)легитимации комментатор выбирает обобщенный вариант – нацию как политического актора *Американосы* (выбор мишени – Шаг 1). В начале своего дискурса пользователь высказывает общую негативную характеристику *трусливая нация*, затем переходит к перечислению неблаговидных поступков, которые и привели его к данной системе оценок: *Все делают чужими руками; Потому был создан ещё один штат 51-Европа; делать все что угодно, сплавлять им свое старое залежавшееся оружие, проводить испытания.* Из этого можно заключить, что факты уступают идеологической составляющей в дискурсе данного пользователя (идеологический способ аргументации – Шаг 2). Однородность характеристик, дискредитирующих американских политиков, указывает и на политическую позицию субъекта – каждое написанное им высказывание подразумевает его делегитимизирующее действие и антизападный настрой (политическая идентичность – Шаг 3).

4. Субъект как участник виртуального разговора.

Диалогичность и открытость дискурса комментариев предполагают реализацию его субъектом коммуникативно-интерактивных интенций, типичных для личности, выполняющей еще одной коммуникативную роль – роль партиципанта виртуальной политической коммуникации. В НПД отчетливо наблюдаются те прагматико-интенциональные векторы порождения дискурса, которые проистекают из желания коммуницировать с разными людьми в анонимном формате. Этот аспект, не характерный для классического жанра комментария, отражает новую модель коммуникации, ставшую доступной и получившую широкое распространение с развитием сети Веб 2.0. В результате анализа НПД на предмет реализации его субъектами интенциональных установок, а также с учетом макроинтенций ведущего и ведомого партнеров по коммуникации, обусловленных ролью реципиента НПД, выделяется **Интенциональный Сценарий 4,** включающий следующие Шаги:

Шаг 1 – выбор интерактивного статуса. К интерактивному статусу относится позиция, занимаемая комментатором в виртуальной ленте. Одни типы личности являются комментаторами 1-го порядка. Они публикуют корневые посты, вокруг которых формируется пространство реплик 2-го порядка. Первый статус мы называем статус «ведущего», второй – статус «ведомого» коммуниканта.

Шаг 2 – выбор коммуникативной стратегии. В политическом дискурсе (де)легитимизирующего типа комментаторы избирают определенную стратегию общения, как правило, поддержка соответствует кооперативной стратегии/ стратегии на повышение, несогласие – деструктивной / стратегии на понижение.

Шаг 3 – выбор способа интеракции. Способ интеракции подразумевает открытость или завуалированность ответных реакций. Некоторые личности демонстрируют склонность к неявному выражению своего отношения к высказываниям партнера по коммуникативной площадке. Другие же предпочитают открыто поддерживать или конфликтовать с теми, чье мнение противоречит их точке зрения.

Интенциональный сценарий 4 представлен в фрагментах дискурса к той же публикации, но в авторстве двух других партиципантов:

Антон Деникин, 04.01.2020 в 19:53 пишет: *Отличный момент для России, чтобы дать ответ на все европейские и американские санкции. Конкретная помощь Ирану, или даже угроза оказать эту помощь вызовет дрожь и трепет в рядах врагов России.*

В В отвечает Антон Деникин, 04.01.2020 в 22:52: *наивный пенсы не выдержат* [12].

Пропозиция *пенсы не выдержат* – это ассерция, сформулированная автором реплики 2 в качестве резюме на мнение комментатора 1. Данным высказыванием собеседник 2 интендирует, что собеседник 1, который своим высказыванием *Отличный момент для России* фактически одобряет участие страны в войне, не достаточно дальновиден и не предполагает, каких немалых финансовых затрат будет стоить военное вмешательство нашего государства. Поэтому и обращение *наивный,* и ассерция *пенсы* (пишущий упоминает коллективного референта – социальную группу, которая наибольшим образом зависит от государственного бюджета) *не выдержат* показывают позицию партиципанта 2, реализующего с одной стороны макроинтенцию НПД ведомого партиципанта (ИС 4, шаг 1), то есть дискурсивной личности, продуцирующей дискурс в ответ на высказывания субъектов первого уровня, микроинтенцию (ИС 4, шаг 2) – вступление в асимметричную коммуникацию с позиции взрослого, выражаемая прямым обращением *наивный*, намерение привести в баланс коммуникацию, указав на нарушение максимы качества как политической некомпетентности.

Итак, проведенный анализ реализации субъектами НПД парадигмы интенциональных установок показал, что макроинтенции, сопрягающиеся с четырьмя коммуникативными ипостасями реализуются в соответствующих интенциональных сценариях. Преобладание в НПД дискурса адресата детерминирует дискурсивные способы и средства, определяемые в Интенциональном Сценарии 1. Ролевая доминанта непрофессионального автора определяет соответствующие способы порождения НПД, описываемые в ИС 2. (Де)легитимизирующее действие субъекта раскрывается при анализе дискурсопроизводства, элементы которого соответствуют шагам ИС 3. И, наконец, дискурсивные действия участника виртуальной коммуникации коррелируют с реализацией Шагов ИС 4. В целом нужно отметить, что преобладание в дискурсе той или иной интенциональной доминанты также допускает переходные типы текстов, связанные с полиинтенциональностью как базовой характеристикой субъекта.

Литература

1. Серль Дж. Природа интенциональных состояний. Философия, логика, язык. Москва, 1987: 96–126.
2. Гуссерль Э. Картезианские размышления. Серия: Слово о сущем. М.: Наука, 2006.
3. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2017.
4. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата. Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. М.: Наука, 1981; Т. 40 (4): 356–367.
5. Савельева И.В. Непрофессиональный политический дискурс: лингвопрагматический и лингвоперсонологический аспекты: монография. Санкт-Петербург, 2021.
6. Варламова Е.В. Отличительные особенности политического дискурса. Гуманитарные исследования. 2011; 2 (38): 45–50.
7. Москва жестко ответит на попытки вмешательства в дела страны, заявил МИД. РИА Новости. 15 февраля 2018. URL: https://ria.ru/politics/20180215/1514711953.html (дата обращения: 01.12.2021).
8. Толковый словарь Ушакова онлайн. URL: https://ushakovdictionary.ru/ (дата обращения: 28.01.2022).
9. Карасик В.И. Интерпретация дискурса: топик, формат, модус. Известия ВГПУ. 2015; 1 (96): 73–79.
10. Постпред США при ООН заявила, что Москва никогда не будет другом Вашингтона. Рамблер. Новости. 6 апреля 2018 г. URL: https://news.rambler.ru/usa/39546134-ssha-otkazalis-druzhit-s-rf/comments/ (дата обращения: 01.12.2021).
11. Вразумить Иран и США сможет только Путин, считает американский эксперт. Рамблер Новости. 4 января 2020 г. URL: https://news.rambler.ru/world/43453043-vrazumit-iran-i-ssha-smozhet-tolko-putin-schitaet-amerikanskiy-ekspert/ (дата обращения: 01.12.2021).

INTENTIONAL SCENARIOS OF THE SUBJECT OF NON-PROFESSIONAL POLITICAL DISCOURSE

Saveleva I.V., Mel'nik N.V., Saveleva A. Ye.
Kemerovo State University

The article considers the category of intentionality as a component of the pragmatic sphere of the linguistic personality of an ordinary native speaker – the author of political Internet comments. The set of texts of political Internet comments is defined as non-professional political discourse. The ways of implementing a complexity of intentions by the subjects of non-professional political discourse are grouped according to the main communicative roles performed by the subject, and are classified as intentional scenarios. In total, four scenarios are distinguished in the discourse about politics according to the role of: 1) addressee; 2) non-professional author; 3) legitimizing subject; 4) participant of virtual communication. Each of the scenarios is implemented through intentional steps – the principles of discourse production and the choice of discursive means that predetermine the deep and superficial structure of non-professional discourse about politics.

Keywords: intentionality, political talk online, communicative role, production of discourse, internet comment, scenario, intentional steps.

References

1. Serl' Dzh. The nature of intentional states. Filosofiya, logika, yazyk. Moscow, 1987: 96–126.
2. Gusserl' `E. Cartesian Reflections. Seriya: Slovo o suschem. M.: Nauka, 2006.
3. Chernyavskaya V.E. The discourse of power and the power of discourse: problems of speech influence. M.: Flinta: Nauka, 2017.
4. Arutyunova N.D. Adressee's factor. Izvestiya Akademii nauk SSSR. Seriya literatury i yazyka. M.: Nauka, 1981; T. 40 (4): 356–367.
5. Savel'eva I.V. Non-professional political discourse: linguopragmatic and linguopersonological aspects: monograph. Sankt-Peterburg, 2021.

6. Varlamova E.V. Distinctive features of political discourse. Gumanitarnye issledovaniya. 2011; 2 (38): 45–50.
7. Moscow will respond harshly to attempts to interfere in the country's affairs, the Foreign Ministry said. RIA News. 15 February 2018. URL: https://ria.ru/politics/20180215/1514711953.html.
8. Ushakov's explanatory Dictionary online. URL: https://ushakov-dictionary.ru/.
9. Karasik V.I. Interpretation of discourse: topic, format, mode. Izvestiya VGPU. 2015; 1 (96): 73–79.
10. The US Permanent Representative to the UN said that Moscow will never be a friend of Washington. Rambler. News. 6 April 2018. URL: https://news.rambler.ru/usa/39546134-ssha-otkazalis-druzhit-s-rf/comments/.
11. Only Putin will be able to reason with Iran and the United States, an American expert believes.. Rambler News. 4 January 2020. URL: https://news.rambler.ru/world/43453043-vrazumit-iran-i-ssha-smozhet-tolko-putin-schitaet-amerikanskiy-ekspert/.

Модальность в юридическом дискурсе: модальные глаголы MUST, CAN, MAY, WILL and SHALL между обязательством и разрешением

Фамина Наталия Валентиновна,
кандидат филологических наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет
E-mail: faminanatalia@gmail.com

Осминкин Антон Игоревич,
докторант университета Новая Сорбонна Париж 3, преподаватель юридического русского и английского языков в ИЗИТ (Париж)
E-mail: aosminkin8425@gmail.com

В данной статье мы намерены исследовать выражение модальности в юридическом дискурсе, анализируя наиболее специфические значения модальных вспомогательных глаголов, таких, как SHALL, WILL, MUST, MAY и CAN. Следует отметить, что преобладающий тип модальности, встречающийся в юридических документах, связан с деонтической модальностью, то есть с обязанностью и разрешением, выраженными вышеупомянутыми модальными формами. Более того, мы, в конечном итоге, покажем, как новые тенденции, инициированные развитием английского, в настоящее время влияют на использование модальных глаголов в юридическом дискурсе. Кроме того, основываясь на наших предыдущих исследованиях модальности в различных контекстах, мы более подробно рассмотрим дивергенцию и конвергенцию значений указанных модальностей, используя подход анализа дискурса.

Ключевые слова: модальность текста, юридический дискурс, конвергенция и дивергенция модальных значений, настоящее время.

Introduction

In our previous works, we mentioned that, while analyzing modality in English, both Russian and Western linguists consider examples with modal auxiliaries taken from various contextual environments. However, scholars do not specifically focus on contexts in which modals exhibit specific meanings. We decided to retreat from the routine practice of studying modality for two reasons. Firstly, there are still not many works dedicated to the analysis of modality in a specialized type of discourse. Secondly, such an approach based on comparing meanings of modal auxiliaries that occur in different contexts allows one to observe regular semantic variations that may result in revealing the Predominant Modality Type (termed as Pivot Modality in our previous papers) specific for a particular type of discourse.

Therefore, in this paper, following our previous publications, we intend to analyze modality as expressed by modal auxiliaries in legal discourse. Moreover, this type of contextual environment has been reported to possess a very high frequency of deontic meaning. It is the kind of discourse in which the deontic SHALL can be found.

In our earlier papers, we have considered predominant meanings of modal auxiliaries in dialogues (TV series scripts) and samples of scientific texts. In this study, we intend to compare the described semantic overtones with those found in legal discourse and reveal more clearly the linguistic phenomenon of convergence and divergence of modal meanings characteristic for a particular language genre.

Data and Tools of Analysis

The corpus of legal texts used for our analysis is comprised of our own stock (collected as a legal translator) and the samples taken from the electronic database of legal documents Onecle (https://www.onecle.com). In this study, we have decided to focus on commercial contracts and agreements between companies that are also known as B2B contracts. This choice of language samples enables us to observe and provide representative findings based on homogenous texts having almost identical contextual properties. First, we collected our data and saved it in the Word format. Then, we transferred the data into the Excel format to produce statistics.

Following our earlier papers, we will use paraphrase as the main tool for linguistic analysis to reveal semantic variations of SHALL, WILL, MUST, MAY, and CAN in the chosen contexts. We will also use periphrastic changes in order to confirm and reinforce certain observations. Besides, we will use a number of elements from the 'Theory of Enunciative Operations' (herein-

after referred to as TEO), laid down by the French linguist Antoine Culioli and his followers.

Legal Discourse

Legal discourse belongs to a formal type of genre used in legal and administrative public areas. Generally, legal discourse implies an official register. This specific context represents various types of documents, such as international treaties, government acts and state regulations, charters, legal contracts and agreements, legal opinions etc. Despite the differences in content and variety, there are two main features that distinguish these documents 1) precision that excludes undesirable interpretations and ambiguity, and 2) language standard. Language standard implies the use of *Legalese*, a specific style of legal writing.

In order to understand the prevailing meanings of the modal auxiliaries SHALL, WILL, MUST, MAY, and CAN in legal discourse, it is necessary to describe the main features of legal English.

Vocabulary

One can mark wide usage of special vocabulary: archaic (e.g. *hereto, therein* etc.) and latin words (*mutatis mutandis* etc.), old-fashioned words (*aforesaid* etc.), and legal jargon ('*without prejudice to')*, the use of synonymic pairs ('*terms and conditions'*), or triples *('build, erect or construct*'), or pairs of words with a reciprocal relationship *('lessor/lessee'* etc.). Very often in this professional environment words acquire special meanings ('*the judge determined facts of the case'* where '*determined*' means '*decided*'); and capital letters are used to signal important or defined terms ('*the terms of the Lease'*…).

Syntax

- **Types of utterances**

Our study reveals that declarative or negative sentences constitute predominant type of utterances used in the said contextual environment (as opposed to interrogative, imperative or exclamatory sentences). Declarative and negative statements are used to describe and enforce legal provisions as in the following examples:

(1) For all parts and products specified on this Purchase Order, the Company reserves the right to inspect/verify all products or services upon receipt to the revision identified on the Purchase Order.

- **Types of constructions**

Passive constructions prevail in impersonal sentences:

(2) The application for stay of execution **is denied**…

We also note the use of lengthy and complex sentences with little punctuation. Besides, one can find examples of inverted word order like '*title absolute*'*.*

- **Morpho-syntactic features**

Our data shows that the referent of the sentence subject is always expressed by the third person (singular/plural) as in the following example:

(3) **Vendor** shall defend, indemnify and hold the Company harmless from and against any and all claims howsoever arising, whether sounding in tort (including personal injury or any property damage), contract, warranty, or otherwise, and all reasonable expenses, including without limitation attorney's fees and court costs, arising from or related to (i) any breach or failure of the covenants, warranties, representations, and commitments of Vendor contained herein…

The first person (singular '*I*') is found only in *Affidavit,* a very specific kind of legal document. Its first page represents a written testimony of a person as in the following example:

(4) **I** HEREBY make this solemn declaration and oath conscientiously and believing same to be true, and by virtue of the Evidence Act, do HEREBY DECLARE that the company is validly incorporated…

Moreover, it should be noted that the syntactic subject of the sentence has a specific referent, usually expressed by a collective noun [2].

- **Temporality**

In our corpus of legal documents we mark regular use of three grammatical tenses: Present Simple (both active and passive), Present Perfect (both active and passive) and, less frequently, Past Simple (both active and passive) like in the following examples:

(5) Where the directors delegate their powers to a committee of directors, they **remain** responsible for the exercise of that power by the committee…

(6) The Company is under no obligation to refund any money to the Shareholder whose Shares **have been cancelled** pursuant to Sub-Regulation 5.4…

(7) The Buyer **pays** for the purchase after the Seller **has fulfilled** the shipping conditions within the term specified herein.

(8) The Contractor **transferred** all the required documents to the Client.

The Present Perfect Tense is used to state consequences resulting from legal actions whereas the Past Simple Tense provides the reader with a fact, or an event or an action that occurred prior to the moment of speaking. The case of the Present Simple Tense is the most interesting. In legal contexts this tense is used 1) to state and present legal information and provisions like in '*This Agreement is signed/made*' or '*All the prices are indicated in the Appendix hereto*'…etc.; 2) to express obligations. Later we will return to this meaning of the Present Simple Tense.

- **Author's level of authority towards the sentence subject in legal context**

From a discourse analysis perspective, we can see that there is a hierarchical relationship between the implicit Author that imposes legal provisions and the subject of a sentence. It should be noted that the implicit Author operates as an abstract and non-identifiable *deontic source*. In this case, the said Author represents the Law in the term's broadest sense.

Finally, based on our findings, we will try to establish compositional patterns for the chosen specialized context, termed by J.-P. Broncard as 'discursive planning' ('planification discursive'). It is easy to see that each compositional pattern represents a sequence of

textual segments and it will be shown below that each segment performs its own content function.

Thus, the EXPOSITION segment provides general information and provisions as in the following extract:

(9) […] Limited Liability Company incorporated under the laws of the Russian Federation, represented by… ., the General Director, acting by virtue of the Articles of Association, hereinafter referred to as the 'Executor', on the one hand, and […] Business Company incorporated under the laws of the British Virgin Islands, acting though its Branch Office in the city of Moscow, hereinafter referred to as the 'Client'…

Then one can clearly single out another segment which can be termed as the IMPOSITION. It is in this part of a legal text that obligations and permissions are stated. It is easy to see that the granting of permission is not implicitly far from the imposition of obligations. As I. Richard notes, the deontic MAY is a trace of authority and can be perceived and interpreted as an imperative. In this respect, we recall F. Visser, cited by I. Richard, who compares MAY with SHALL: '*the words shall and may in general acts of parliament … are to be construed imperatively*' (2008: 176–177). However, we can add that his comment is pertinent not only to the laws of Parliament but also to other legal documents, especially those within the scope of our analysis.

(10) This Agreement **shall** remain valid until the Parties have fully fulfilled their mutual obligations except for Article 8 hereof

(11) The Client **may** use, copy and distribute results of the Services provided by the Consultant hereunder for his own purposes only…

It should be noted that the statements in Present Simple can be found both in the EXPOSITION and the IMPOSITION segments. If Present Simple is used to state general provisions and information, it will mark the EXPOSITION segment, but, if used with the implicit deontic meaning, this tense will express the IMPOSITION segment.

Possibility or probability can be traced to a third segment type in which semantic overtones imply all that is possible or probable (whether positive, negative or neutral circumstances). In general, this segment type is less typical for legal documents. It is usually expressed by epistemic MAY and WILL, and the tentative forms of MAY, CAN and WILL (MIGHT, COULD, or WOULD) as in the following examples:

(12) A 'Force Majeure Event' means an event that is beyond the reasonable control of, or unforeseeable or even if foreseeable but unavoidable by the Parties, and **would prevent**, affect or delay the performance by either Party of its respective obligations hereunder, including without limitation, a governmental act, natural disaster, war, hacker attack or any other similar event.

(13) Confidential Information includes combinations of information, some of whose individual elements may be known but which, in the aggregate, derive actual or potential economic value by reason of not being known to others who **could benefit** from them.

(14) As high-quality products, Upsolar will build a superior image of "made by Jinko". The year of 2010 is the first year in sales of U.S. & Canada, Upsolar **might give** some discounts when selling the modules for the exploiting markets reason.

One can reasonably define this segment as the 'ESTIMATION' and the 'ANTICIPATION' segment.

It should also be noted that the segments may follow each other or may be distributed throughout the text in accordance with its content.

To sum up, the above observations serve to describe the contextual landscape of legal discourse, revealing its most specific features.

Meanings of SHALL, WILL, MUST, MAY, and CAN in Legal Discourse

In this section, we will study the principal meanings of the said modal auxiliaries which occur most frequently in legal documents.

Modal Auxiliary MAY

We will start by analyzing semantic overtones of MAY that is noticeably more frequent in legal context.

Deontic Permission

In a legal context, MAY is widely used to express deontic permission as in the following examples:

(15) The Company **may** by Resolution of Directors redeem, purchase or otherwise acquire all or any of the Shares in the Company subject to regulation 3 of the Articles.

(16) Either Party shall keep confidential of, and without the written consent of the other Party **may not** disclose, give or transfer to any third party, any confidential data and information.

(17) A Party **may** at any time adjust its existing nationally determined contribution with a view to enhancing its level of ambition, in accordance with guidance adopted by the Conference of the Parties serving as the meeting of the Parties to the Paris Agreement.

(18) Shares **may be** transferred by a written instrument of transfer signed by the transferor and containing the name and address of the transferee, which shall be sent to the Company for registration.

As seen from the above examples, deontic MAY occurs in different types of syntactic structures with the expressly determined agent as in (15) or (17) or with an undetermined agent as in (18). Moreover, in the above examples MAY is always used in declarative or, less frequently, in negative statements. Besides, in (15) and (17) we have the impression that the utterances imply the agentivity of the sentence subject when used in combination with the verbs '*purchase*', '*disclose*' etc. In such cases, the syntactic subject combined with MAY usually refers to a collective noun. It generally designates a set of animate or inanimate referents. In (15) *'the Company'* refers to the managers who run this company. 'In (17), *a 'Party'* implies a legal enterprise and its employees. In these examples,

'the Company' or *a 'Party'* represent real agents that are authorized to perform the actions implied by the deontic permission coming from the deontic source. We can define the said agents as *deontic agents*. In addition, our analysis shows that the deontic MAY occurs only in the utterances in which the syntactic subject refers to the third person (singular/plural). (18) represents the case in which a real agent, i.e. a *deontic agent*, is situated out of the utterance. Such an agent implies any person (or persons) capable of transferring shares. In this case, the syntactic subject 'shares' operates as *a deontic patient*.

We found no interrogative structures containing deontic MAY in our corpus.

As shown earlier, the deontic MAY in dialogues expresses permission (in a particular situation, which implies a clearly identified speaker and co-speaker) as in *'May I come in?'* In this case, the speaker appears to act as a deontic source, which grants permission. By contrast, the co-speaker asking the question *'May I come in?'* represents a deontic agent. In order to make the speaker and the co-speaker manifest themselves, we can provide the following paraphrase of the original utterance *May I come in? = Do you permit me to come in?*

However, one can notice that in the above examples (15–18) the deontic source is neither personal nor explicit, unlike in '*May I come in*?' In other words, it is generic because it can imply any referent. This can be confirmed by the following paraphrase of (15):

(15)' The Company **is allowed** by Resolution of Directors **to** redeem, purchase or otherwise acquire all or any of the Shares in the Company subject to regulation 3 of the Articles

In (15)' the paraphrase reveals that the deontic source of permission represents Law. Moreover, in (15)', as noted by I. Richard (2008: 175), the prepositional group '*by Resolution of Directors*' imposes the authorized manner of performing actions. As I. Richard writes, such prepositional groups *'express the only authorized means/way excluding all others'* (2008: 176) (Our translation, 2019). Thus, we are dealing with the imposition by the speaker of their authorization. The idea of imposing permission is confirmed by some linguists such as É. Gilbert, J. Coates, who see the similarities between obligation and permission and claim that *'granting permission has much in common with imposing obligation*' (J. Coates, 1983: 87). L. Hermerén remarks that deontic MAY implies almost an order: '*May approaches a command in meaning through intervening condescension*'. Sometimes it is difficult to define whether the value of MAY implies dynamic possibility or deontic permission. Such ambiguity can be traced in (18):

(19) A share **may** be issued for consideration in any form, including money, a promisory note or other written obligation to contribute money or property, real property, personal property (including goodwill and know-how), services rendered or a contract for future services.

At first glance, one tends to think that MAY in the above statement implies deontic permission proceeding from the legal nature of the context in which it occurs. However, one can feel a trace of vagueness, i.e. some doubt [3]. As noticed by É. Gilbert: '*…it is true that the border between the deontic and dynamic meanings of the modal [May] is sometimes rather vague and that the superficial markers do not always make it possible to decide in favor of one rather than the other. What this ambiguity shows is the importance of interpersonal relationships: they alone can favor one interpretation over the other*' (1987: 126) (Our translation, 2019). In this regard, J. Coates claims that the deontic and dynamic meanings represent the same root modality, as indicated by a circle with a blue nucleus in her own scheme below. This circle has a deontic center (in blue) and the dynamic periphery (fig. 1).

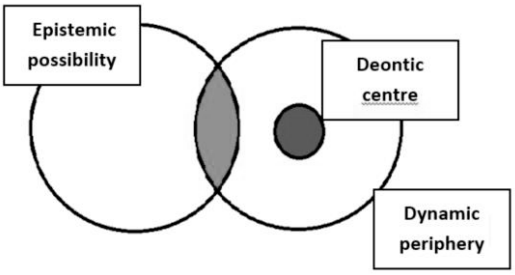


Fig. 1

In our previous papers, we tended to agree with those linguists who distinguish three main types of modality, i.e. epistemic, deontic, and dynamic, which sometimes overlap.

Thus, interpretations of MAY can fluctuate within the said range of meanings given the following prerequisites:

- the sentence subject is a deontic patient, not a deontic agent. According to É. Gilbert (1987: 129) while '*talking about the relation of subject-predicate as it is often done in the course of interpretation of deontic May,'* (Our translation, 2019) this can provoke a certain ambiguity;
- use of passive constructions without a determined agent of action, which can lead to interpreting the meaning of MAY as a dynamic possibility;
- absence of interpersonal relation (identified speaker – co-speaker) as in '*May I come in?*'
- generic nature of the deontic source, which refers to Law as an abstract authority.

In order to clearly represent such an ambiguity, we suggest the following paraphrase:

(18)'A share **is allowed to** be issued for consideration in any form, including money, a promisory note or other written obligation to contribute money or property, real property, personal property (including goodwill and know-how), services rendered or a contract for future services **(deontic permission).**

(18)''**It is possible for a share to be issued** for consideration in any form, including money, a promisory note or other written obligation to contribute money or property, real property, personal property (including goodwill and know-how), services rendered or a contract for future services **(dynamic possibility).**

This ambiguity may appear more evident if we compare (18) with the example provided by É. Gilbert. In

his example, taken from a dialogue, there is no doubt about the interpretation of MAY:

(20) You **may** sit a little nearer, but you must not wet my dress.

In (20) it is clear that we are dealing with a deontic MAY, which reveals an interpersonal relation. '*You*' implies a deontic agent referring to the co-speaker. In this case, the deontic source is easily identifiable (it is the speaker). Then, we can paraphrase it in the following way: *'I (=the speaker) allow you (= the co-speaker) to sit a little nearer..'*

In case of negation, like in (16), it is modality that is negated, not the predicate. It can be confirmed by the following paraphrase:

(17)'Either Party shall keep confidential of, and without the written consent of the other Party **is not allowed to** disclose, give or transfer to any third party, any confidential data and information.

In the above case, the speaker imposes the prohibition to disclose any confidential data or information on the sentence subject.

Dynamic Possibility

Our analysis reveals low frequency of dynamic MAY in legal texts. We have managed to find only a limited number of examples:

(21) "Master GDR" means any Regulation S Master GDR, the Rule 144A Master GDR and any temporary master GDR which **may** represent GDRs issued pursuant to Clause and being substantially in the form set out in Part A and B of Schedule 2, pursuant to Clause.

(22) A director may vote on any matter relating to such contract or any other arrangement notwithstanding that a director **may** be interested therein as well as on any matter relating to his appointment in any office or post in the Company…

Like the dynamic MAY in scientific discourse, the dynamic MAY in the legal context regularly occurs with the subject which referent represents a generic legal term, such as '*any temporary master GDR*', '*a director*' etc.

Modal Auxiliary MUST

We have also discovered a very limited number of examples containing MUST as shown below:

(23) Once a company is insolvent, or in danger of becoming so, the directors **must** also take account of the creditors' interests.

(24) The following applies where Shares are jointly owned. if two or more of the joint owners are present in person or by proxy they **must** vote as one.

(25) The following applies where Shares are jointly owned. If two or more of the joint owners are present in person or by proxy they **must** vote as one.

(26) Confidential information **must** be defined as such in written form.

Similar to the deontic MAY, MUST can be found in different types of syntactic structures, both active and passive, with deontic agents or deontic patients. Moreover, we observe MUST only in declarative statements. F. Palmer notes that it is not always easy to distinguish the meanings of the deontic and the dynamic MUST. However, it tends to be interpreted deontically in the legal context.

The meaning of MUST in the legal context is often defined as deontic necessity implying a generic deontic source, similar to the deontic MAY. Therefore, in order to reveal this meaning of MUST, we suggest the following paraphrase:

(23)'Once a company is insolvent, or in danger of becoming so, **it is also mandatory for the directors to take** account of the creditors' interests.

Later we will return to the deontic MUST when talking about the convergence and divergence of the modal's meanings.

Modal Auxiliary CAN

Dynamic Possibility

Proceeding from our data, CAN is used less frequently in legal documents as compared to MAY. In all its occurrences CAN manifests dynamic meaning as shown in the examples below:

(27) If the parties **cannot** agree on whether the cost of altering, repairing, rebuilding or replacing does not exceed forty percent (40%) of the replacement cost of the Hotel, the matter shall be referred to an Expert.

(28) Without prejudice to the applicability of the preceding paragraph, the Concessionaire **can** establish the daily period during which its casinos and the activities therein will be open to the public.

(29) …information which **can** be proven to have been known to the Recipient prior to the date hereof and not obtained or derived in contravention of any confidentiality obligation in favor of GT Solar.

Similarly to MAY, these statements represent different types of syntactic structures, in which we can identify an explicit deontic agent like in (27) or (28) or a deontic patient like in (29). **CAN implies the possibility of taking any action, which is confirmed by the following paraphrase:**

(28)' …**it is possible for the Concessionaire to establish** the daily period during which its casinos and the activities therein will be open to the public

Moreover, if the statement with CAN contains negation like in (27), it is **the modality that is negated, not the predicate**. In this case, CAN implies lack of possibility and may be paraphrased as '*it is not possible for X to do …*':

(27)'**If it is not possible for the parties to agree** on whether the cost of altering, repairing, rebuilding or replacing does not exceed forty percent (40%) of the replacement cost of the Hotel, the matter shall be referred to an Expert.

Modal Auxiliary WILL

Deontic Injunction

It is worthy of note that, in legal texts, we have encountered a lot of examples containing WILL as in the following:

(30) The Board of Directors **will appoint** among its members the Chairman.

(31) In particular, any litigation involving the Company, either as plaintiff or as defendant **will be handled** in the name of the Company by the Board of Directors or by a Director or any other person delegated for this purpose by the purpose by the Board of Directors.

(32) Punchlist Items means minor or insubstantial items of construction, decoration or installation which (in Operator's reasonable judgment) (i) do not preclude the operation of the Hotel in accordance with Ritz-Carlton Standards, (ii) **will not interfere** with the pre-commencement activities of Operator as described in Section 3.1, or (ii) **will not affect** any contractor's guaranty or warranty with regard to the quality standard for such item.

(33) The invoices **will be submitted** in accordance with the payment schedule.

(34) …the Company **will** forthwith **pay** (or reimburse the person making a valid payment of) all such stamp duties and other similar duties and taxes, including penalties and interest (if any) unless otherwise ordered by a court of competent jurisdiction in such proceedings.

At first glance, the meaning of WILL in the above statements resembles an order or instruction as interpreted by F. Palmer (1990: 142) for the following examples « *…and the president with head averted and profile turned to me said* « *Mrs Dodgson will walk on my right* […] *Private Jones will report at 08.00 hrs.* ». In these two examples, such an order or instruction is given in a particular situation in which the source and target of this instruction are explicitly identified. However, we may define WILL in the above-cited examples (30–34) as expressing a deontic injunction of a generic nature. In this case, the deontic source is generic, i.e. Law or legal procedures etc. The injunction that comes from the deontic source, i.e. from the speaker, is imposed on the grammatical subject of a sentence. This subject can be identified as a deontic agent in (30) or in (34).

It should be noted that the referent of the grammatical subject implies collective names '*The Board of Directors*' or '*the Company*'. Sometimes, the grammatical subject does not necessarily correspond to the deontic patient. For instance, in (33) *'the invoices'* appears to be the deontic patient of an injunction. The real deontic agent, who is to <*submit invoices*>, is situated out of the utterance. In other words, it stands for anyone concerned, who is responsible for the validation or non-validation of the predicate. Such predicate implies an action to be taken. In this case, WILL projects an action which is to be taken in future. In case of negation with the deontic WILL, it is the predicate that is negated, not the modality. It means the injunction not to do something. We suggest the following paraphrases to confirm the meaning of deontic WILL: '*X is instructed to do…*' or '*it is instructed for X to do…'* or '*X is instructed not to do…*' or '*it is instructed for X not to do…*':

(30') The Board of Directors **is instructed to appoint** among its members the Chairman.

(32') Punchlist Items means minor or insubstantial items of construction, decoration or installation **for which** (in Operator's reasonable judgment) […] (ii) **it is instructed not to interfere** with the pre-commencement activities of Operator as described in Section 3.1, or (ii) will not affect any contractor's guaranty or warranty with regard to the quality standard for such item.

Modal Auxiliary SHALL

Legal genre is characterized by an overwhelming frequency of SHALL. Similar to the other modals considered, in all our examples given below, SHALL is related to a syntactic subject of the third person (singular/plural). É. Gilbert defines this use of SHALL as 'specific'. Based on her linguistic experience J. Coates also points out that the said use of SHALL is limited to the formal legal context.

Deontic Obligation

Most of our examples contain SHALL that manifests deontic obligation as shown below:

(35) The instrument appointing a proxy **shall be produced** at the place designated for the meeting before the time for holding the meeting at which the person named in such instrument proposes to vote.

(36) …all rights and obligations attaching to the Shares held by the other body corporate are suspended and **shall not be exercised** by the other body corporate.

(37) Purchaser **shall expand** a considerable amount of time, and credit and then money, and credit with respect to the purchase and operation of the Business.

(38) The Company **shall issue** registered shares only.

In the above samples SHALL is seen to appear in various constructions. In (35) and (36), SHALL is used in passive constructions, with the sentence subject representing the deontic patient. In this case, the real deontic agent is assumed to refer to anyone capable of taking action < *produce the instrument* >. Alternatively, the deontic agent can be expressly determined like in (37) and (38). In this case, the sentence subject operates as an explicit deontic agent. It is worthy of note that in syntax terms, the deontic SHALL is used only in declarative sentences, and less frequently in negatives. As is the case with the other modals, SHALL refers to a deontic source of a generic nature. Unlike the deontic WILL, SHALL also implies the non-autonomy of the deontic agent, i.e. the sentence subject. Despite its generic nature, the above deontic source determines and imposes obligations.

Moreover, if SHALL occurs in negative sentences, negation is expressed with the predicate, not the modal. In this case, it means the prohibition to do something**.** All the above observations on SHALL can be proved by the following paraphrase: '*X is obliged to do…'*, or '*it is obligatory for X to do …'*, or '*X is obliged not to do…',* or '*it is obligatory for X not to do … ',* which shows the non-autonomy of the deontic agent:

(35') **It is obligatory for the instrument appointing a proxy to be produced** at the place designated

for the meeting before the time for holding the meeting at which the person named in such instrument proposes to vote.

(36)'**It is obligatory for all rights** [..] **not to be exercised** by the other body corporate.

Thus, we may conclude that in legal context WILL and SHALL tend to express deontic meaning of a generic nature. WILL implies generic injunction 'to do something (WILL) or not to do something' (WILL+NOT). By contrast, SHALL reveals the generic obligation 'to do something' (SHALL) or 'not to do something' (SHALL+NOT).

It is in legal discourse that we observe the main contrast in meaning between SHALL and WILL. This difference between the two modals plays the crucial role in expressing the right type of obligation. According to É. Gilbert, they seem to be semantically close to each other though they imply different shades of meanings due to a subtle difference between them.

Thus, the projection into the future marked by SHALL falls on the sentence subject that can be identified as a deontic agent or patient. The projection into the future marked by WILL implies that it is the deontic agent, either implicit or explicit, that is responsible for the validation or non-validation of the predicate.

This difference between SHALL and WILL can be illustrated in the following way (fig. 2).

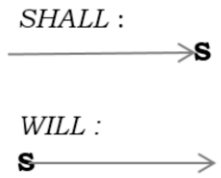


Fig. 2

where S designates the sentence subject and the arrow points to the sentence predicate referring to the action to be taken.

In this connection, we can cite two classic fundamental examples in which the speaker coincides with the sentence subject:

(39) I **will go** to London

(40) I **shall go** to London.

In (39) we understand that it is the **speaker's intention, identified as the sentence subject**, 'to go to London'. By contrast, SHALL in (40) should be interpreted **as imposing** such an intention on the speaker, identified as the sentence subject. SHALL can imply an order or any circumstance that forces the sentence subject (expressed by 'I') 'to go to London'.

Likewise, in the legal context we can identify the same shades of meanings between SHALL and WILL as shown in the previously cited examples:

(29) The Board of Directors **will appoint** among its members the Chairman.

(37) The Company **shall issue** registered shares only.

Both statements manifest a strong deontic implication. However, in (30) even such a strong deontic injunction implies some autonomy for the sentence subject '*The Board of Directors*', whereas in (38) '*the Company*' entirely lacks any autonomy with SHALL.

Does Epistemic Modality Exist in Legal Discourse?

In the examples below taken from legal discourse, we could say that, at first glance, the modals MAY and WILL seem to be epistemic:

(41) All gaming licenses required for the operation of the gaming facility shall be held in the name of the operator of such gaming facility or as otherwise **may be required** by applicable law.

(42) Resolution of Directors means either a resolution consented to in writing by all directors or by all members of a committee of directors of the Company, as the case **may be**.

(43) The failure to appoint such single attorney **will cause** a suspension of all rights attached to such Share(s).

Nevertheless, it seems doubtful that these types of utterances imply the classical epistemic meaning of the modals. In order to confirm it, we can compare them with the borrowed excerpts taken from É. Gilbert, and J. Coates. Their examples provide the proper epistemic meanings of the modal auxiliaries:

(44) We **may marry**, I don't know.

(45) They'**ll probably be bored** with me anyway.

(46) He **must have been** a monster. They say that girl didn't have one unbroken bone left in her body.

We can see that these utterances reveal all the fundamental particularities attributed by linguists to the epistemic modality: 1) the speaker who takes responsibility for the subjective judgement; 2) the occurrence of a particular situation in which the epistemic judgement is produced. Besides, the predicates <*marry*>, <*be bored*>, <*be a monster*> refer to the events preceding, coinciding or subsequent to the moment of speaking, accordingly. However, generally speaking, the epistemic modality is associated with subjectivity. It is difficult to apply this characteristic to examples (41), (42), (43). Let us remind that the notion 'epistemic' comes from the Greek word 'epistémē' that means 'knowledge' derived from the verb 'epístamai' 'to know'. One may wonder if 'knowledge' should always be subjective. Could it be objective as well? F. Palmer was at a time one of those linguists who assumed that the epistemic modality could be objective by emphasizing that *'it is even possible for the speaker to disclaim his own responsibility for the judgment …'* (1990: 51). In this connection, he defines such utterances as '*plain statements*'.

In his article, J.-C. Verstraete shows the distinction between 'subjective and objective modality' as well as different approaches and criteria that linguists apply in order to define the objective or subjective nature of modality. For example, 'subjectivity-objectivity as speaker-relatedness', 'conditionality', 'performative nature of modality', 'tense', etc. The linguist though emphasizes that all of its divergent parameters reveal that the distinction between the subjective and objective modality is still unclear. On the other hand, J.-C. Verstraete notes that there is nevertheless a semantic characteristic more or less generally accepted by all the linguists, which concerns 'the presence or absence of (the) speaker's commitment' (2001: 1516).

Thus, the more the speaker is presented in their utterance, the less objective seems the modality expressed in such an utterance. In addition, returning to F. Palmer, we do not even have 'to invent an occurrence of the objective epistemic modality,' as he writes. He provides an example cited from a weather forecast '*Most areas will have rain or thundery showers, but it will be mainly dry in Southern Scotland and much of Northern and Eastern England*' (Gilbert, 2001: 82). According to É. Gilbert, this utterance implies no subjective representation but *'a totally objective scientific representation, based on observations, measurements, statistics, etc.'* Moreover, the linguist makes a comment on the epistemic meaning of MAY in scientific discourse, which appears to be pertinent to our case. He claims that '*one can wonder if it is always possible to speak about a non-certain modality for the occurrences of MAY having the meaning of possibility in scientific discourse*' (Gilbert, 1987: 98).

F. Furmaniak and E. Pic also indicate that the contextual epistemic source may be undetermined. In other words, the said source represents the objective truth of the sentence proposition [4]. Regarding legal discourse, I. Richard defines the meaning of the epistemic WILL as '*the future of prediction*'. As for the epistemic MAY in the same context, she claims that it implies the eventuality, highlighting possible subsequent circumstances. Our analysis of the corpus shows that epistemic modality in legal documents is limited to a number of specific utterances with MAY and WILL. Besides, we can find them in the fixed forms as in the following examples:

(47) It shall perform the functions assigned to it by this Agreement and shall exercise such other functions **as may be required** for the implementation of this Agreement.

(48) The rules of procedure of the Conference of the Parties and the financial procedures applied under the Convention shall be applied mutatis mutandis under this Agreement, except **as may be otherwise decided** by consensus by the Conference of the Parties serving as the meeting of the Parties to the Paris Agreement.

(49) Resolution of Directors means either a resolution consented to in writing by all directors or by all members of a committee of directors of the Company, **as the case may be**.

(50) The Company shall keep the following records at the office of its registered agent or at such other place or places, within or outside the British Virgin Islands, **as the directors may determine**.

We can see that such MAY and WILL do not express the classical subjective epistemic judgement but rather they refer to the cases stipulated by legal conditions. However, there are some occurrences of the classical epistemic modality as in the following example:

(51) Except as the Administrative Agent **may have approved** in advance, and save for the changes, which shall result from the Permitted Voluntary Liquidation, the ownership of the Group Members, ceases to be as set out in the structure chart contained in Schedule 2 to the Sponsor's Undertaking Agreement.

In the above example, the speaker uses the explicit marker 'may have approved' in order to reveal his subjective intention. As noted by É. Gilbert '*the speaker clearly marks that he/she is making a judgment, which commits only himself/herself, and that he/she is making a statement of which he/she is the only origin*' (1987: 97) (Our translation, 2020). In addition, we may note that there is a temporal difference between the moment of speaking and the event expressed by the predicate, which is seen at present as accomplished in the past. Moreover, in (51) the sentence subject does not refer to a generic term but to the specific 'Administrative Agent'. Hence, in this case, we deal with the predicate associated with a particular situation. This utterance reveals the traces of a contingent modality expressed by MAY. Anyway, it should be noted that the number of examples containing the classical epistemic modality is quite limited in legal discourse. It is rather an exception as compared to dialogues, for example.

Divergence and Convergence of Meanings of Modal Auxiliaries

In our previous papers, we studied modal auxiliaries in specialized language genres such as interviews, scientific and legal texts. Now, it is time to present and analyze the linguistic phenomenon of convergence and divergence of meanings of modal auxiliaries, which appears to be a regular event preconditioned by a specific text type.

Moreover, the said effect can be observed only while comparing meanings of modal auxiliaries in different language genres. Such an approach provides a far better understanding of this phenomenon.

Convergence of the Dynamic MAY and CAN in Legal Discourse

Most of the above cited linguists claim that MAY and CAN are interchangeable when expressing a dynamic meaning. They often point out that MAY is simply more formal than CAN as shown in the following example:

(52) 'Master GDR' means any Regulation S Master GDR, the Rule 144A Master GDR and any temporary master GDR which **may (can) represent** GDRs issued pursuant to Clause and being substantially in the form set out in Part A and B of Schedule 2, pursuant to Clause …

However, É. Gilbert, I. Richard, S. Gresset note that these dynamic meanings of MAY and CAN are close, without being perfectly identical though. Hence, it is not only the issue of the language register, i.e. formal or less formal, that explains the choice of dynamic MAY or CAN in legal discourse. This observation is also confirmed by some examples from our corpus:

(53) 'Know-How' means all information and data reasonably useful for the development, process development, regulatory approval, manufacture, use, formulation or sale of Compound in the Field which (i) is

in the possession of ELI LILLY as of the November 7, 1997 or is created by ELI LILLY after the November 7, 1997, (ii) ELI LILLY **can provide** using reasonable efforts and (iii) ELI LILLY is free to provide without obligation to any third party. Such Know-How **may include** information that is secret, whether or not patentable, relating to materials, methods, processes, procedures, protocols, techniques, formulae and data reasonably useful for the development, regulatory approval, manufacture or use of Compound in the Field

According to I. Richard (2008: 206), the dynamic CAN implies a certain immanence of 'power' that the sentence subject would be able 'to exercise' at any time. In contrast to CAN, the use of MAY implies that it is only the sentence subject that could mobilize such a 'power'. Besides, with MAY, the sentence subject has access to specific capacities applicable in the given circumstances. Moreover, the said specific capacities do not form part of the sentence subject intrinsic properties. According to other interpretations, MAY in (53) implies that there is a wide variety of situations in which '*such know-how*' includes (or does not include) confidential information. If we replace MAY with CAN, the latter will rather reveal the intrinsic potential property of the sentence subject. É. Gilbert (2001: 62) insists that MAY fundamentally retains some sort of '*otherness*' in its semantics whereas CAN emphasizes '*continuity*' or '*identity*' of the properties attributable to the sentence subject.

In this connection, we would like to present a number of elements of the previously mentioned Theory of Enunciative Operations' (TEO). It will help us to shed more light on the semantic variations manifested by the modal auxiliaries, especially in those cases when they are very close in meaning [5].

In terms of TEO, MAY and CAN are to be schematically presented in the following way (fig. 3).



Fig. 3

As shown by the above scheme, *I/E* (=I or E) represents the initial point from which the event is evaluated. *I* stands for the option when the event occurs in the interior of its realization. It means that the event is valid. By contrast, *E* refers to the option when the event occurs on the exterior of its realization. It means that the event is not valid.

According to this concept, the epistemic MAY implies two options for '*He may be in London': '*it is possible that he is or he is not in London'. The two equal arrows show that the chances are equal that '*he is in London*' (scenario *I*) or '*he is not in London*' (scenario *E*). For the deontic MAY, the options prove to be the same as in '*May I come in?': 'Do you allow or do you not allow me to come in?*' Moreover, in the case of the dynamic MAY, the said bifurcation also appears to be valid though not as explicit as for the epistemic and deontic MAY. For instance, we can paraphrase the sentence '*Such Know-How may include information that is secret…'* as follows: '*it is possible for such Know-How to include information that is secret (= scenario I)* or *it is NOT possible for such Know-How to include information that is secret' (= scenario E)*.

By contrast, CAN implies that the realization of an event is always possible as in '*ELI LILLY can provide using reasonable efforts…',* which corresponds to the *I* scenario. However, there may be the situations in which *ELI LILLY does not provide using reasonable efforts*, which is represented by a dotted arrow (the *E* scenario). In the case of scenario *I* provided by CAN, the scenario E is implicitly present in the background, as opposed to the explicit scenario *E* provided by MAY.

In case of negation 'CANNOT', we will arrive at: '*ELI LILLY cannot provide using reasonable efforts…'* Here, CANNOT implies that '*it is not possible for ELI LILLY to provide using reasonable efforts…'*, which corresponds to scenario *E,* meaning that the realization of the event is not valid.

To sum up, both CAN and MAY express dynamic possibility. However, CAN implies that the possibility (scenario *I*) will be realized with little chance of another alternative (scenario *E*). MAY will always manifest the bifurcation (*I* or *E*), even when used in dynamic meaning.

To give a better insight into this idea, we will compare the contextual meanings of MAY, CAN with that of Present Simple. See example (53) below:

(53)'…Such Know-How **includes/ can include / may include** information that is secret…

According to the above cited schematic representation, Present Simple is solely associated with the scenario *I* realization. It means that, when using Present Simple, the event *<such Know-How include>* is always implemented: *'Such know-how includes…'*. This will be interpreted as 100% certainty of the event occurrence. The sentence predicate '*Such know-how can include*' will be semantically close to Present Simple. By contrast, CAN means that it is implicitly possible for the said event not to be realized. It may be evaluated as approximately 80% certainty of the event occurrence. In case of MAY, the event occurrence is by far less probable, as compared to CAN, due to the bifurcation that MAY always implies. The event occurrence expressed by MAY will be then evaluated at approximately 60% certainty. This reasoning can be illustrated in the following way:

Present Simple (100%)>>>CAN (80%)>>>MAY (60%)>>>

In our previous paper on the modality in scientific discourse, we have mentioned some of the linguists (J. Coates and F. Palmer), who claim that the dynamic MAY and CAN are interchangeable. They note that the difference between the two auxiliaries is that MAY is considered more formal than CAN. The above reasoning has shown that the difference lies mostly in the

degree of certainty implied by MAY and CAN rather than in the problem of the formal register as claimed by J. Coates and F. Palmer. The interchangeability of the dynamic MAY and CAN in scientific discourse is easily shown illustrated in the following example:

(54) Taking this perspective (and oversimplifying), 35 we **may/can recognize** three possible types of change in lexical significance that **may/can be proposed and debated.**

Divergence of Deontic MAY and CAN in Legal Discourse

In our corpus of legal texts, we did not any examples with the deontic CAN expressing permission. In this regard, I. Richard also notes a very low frequency of the deontic CAN in her corpus. She claims (Richard, 2008: 199) that such scarce use of CAN is determined by the difference between the deontic CAN and MAY: '*if he/she [the speaker] prefers CAN to MAY, it is because he/she does not need to explicitly show the authorization or prohibition expressed by him/her […]. CAN is more neutral than MAY because of his/her [speaker's] withdrawal and CAN is semantically less explicit than the verbs of authorization*' (Our translation, 2020).

É. Gilbert (2016: 28) notes that, with CAN, one focuses on the recipient of the permission '*who is put forward, as the holder of the permission*' *whereas, with MAY, one is interested in the origin of the permission* '*which matters above all*' (Our translation, 2020). Thus, MAY implies power, the external authority, which grants permission.

Actually, some of the linguists doubt that CAN is capable of expressing deontic permission. For F. Palmer, it is almost clear that CAN has no deontic meaning: « *It would even be possible to suggest that CAN is, in fact, never deontic in its basic meaning, that the only deontic possibility modal is MAY…* » (1990: 72). If we take into account the latter F. Palmer's comment, we can assume why the deontic CAN is rare in legal discourse. We can suppose that the risk to interpret CAN as a dynamic possibility makes its use so scarce in legal discourse. Such a context implies a hierarchical relation between the deontic source and target. MAY preserves the idea of granting permission from the exterior source. In contrast, CAN risks leveling such a hierarchical relationship because it can involve an abstraction of authority, which is not acceptable in legal discourse.

Etymology provides another credible evidence for the inability of CAN to express deontic permission. According to the Oxford Etymology Dictionary, CAN derives from the Proto-Germanic verb '*kunnjanan*', which meant *'to be mentally able, to have learned*'. In the Old English, this verb transformed into '*cunnan*' meaning *'to know*'. According to the dictionary, it was less commonly used 'as an auxiliary *'to have power or to be able*'*.* MAY derives from the Old English *'mæg*' – *'am able*'*,* which, in its turn, originates from the Proto-Germanic root '*maganan*'*.* It meant *'to be able, to have power*.[6] Thus, we can see that MAY has preserved so far the initial meaning of having power whereas CAN, with time, has lost its original meaning of *'knowledge'*. Based on this reasoning, CAN seems doubtful or even unacceptable in the following statement, which has to express deontic permission:

(55) *?? Shareholders **can** mortgage or charge their Shares [7].

In this utterance, the deontic source can be considered generic due to a lack of any explicit reference to such a source. Thus, CAN entails a risk of interpreting it as expressing dynamic possibility in the context which should express deontic permission. CAN may level the hierarchical relationship between the deontic source and target. Consequently, a legal drafter is obliged to use MAY, which guarantees the granting of power provided by a deontic source to the deontic agent '*Shareholders*'.

Divergence and Convergence of CAN and MAY from a Discourse Analysis Perspective

Our analysis of the convergence and divergence of MAY and CAN in legal discourse suggests that these phenomena depend not only on the proper meanings of these modal auxiliaries but also on the context in which they occur. In other words, their interpretation results from their basic semantics and the contextual parameters in the given discourse. To illustrate this, we will take two steps. First, we will change one of the contextual parameters in the above-cited examples:

(53)' …Such Know-How **may include** information that is secret…

(53)''**May** such Know-How **include** information that is secret?

(54) Shareholders **may mortgage** or charge their Shares

(54)' **May** shareholders **mortgage** or change their Shares?

In (53)' and (54)' we have changed the syntactic structure. Previously, we have mentioned that one of the main features of legal discourse is the absence of interrogative sentences. Only declarative sentences prevail therein, which is explicable since imposing and stating legal provisions favour declarative type of sentences. With the transfer from a statement to a question in (54) and (54)', we arrive at a context other than a specifically legal language. It may be an interview, a professional exchange, a legal article or a journalistic essay on legal issues. Simultaneously with the change of genre, the interpretation of MAY in (54)' is seen to be destabilized. We can no longer define it as having either dynamic or deontic meaning but rather as an epistemic possibility.

Secondly, from a discourse analysis perspective, we can suggest that there is a pragmatic bond between the inherent semantics of the modals and the contextual environment. We observe the same divergence of the dynamic CAN and MAY in scientific discourse as in the following example:

(56) The two English comparatives **may serve** as a first example.

It is possible to substitute MAY for CAN with a slight change in meaning, i.e. with a slight change in the de-

gree of certainty (examples 53 and 54). In our earlier paper on scientific discourse, we have shown that declarative sentences with the third person as the sentence subject also prevail in scientific texts. However, dialogues imply a discursive exchange between the speaker and co-speaker(s). Therefore, we can find there a variety of sentence subjects combined with MAY:

(57) You know, some people **may be** hypocritical.

Similar to scientific and legal texts, the dynamic MAY in (57) is still acceptable. Whereas its interpretation begins to fluctuate, if we replace 'some people' with 'you':

(57)'You know, [you] **may be** hypocritical.

In (57)' one is free to choose between either dynamic or epistemic meaning of MAY.

We have previously mentioned that the deontic MAY and CAN are hardly interchangeable in legal documents since it is crucial for a legal drafter to show the hierarchical trace of granting permission from the deontic source to the deontic explicit/implicit agent. CAN may provoke ambiguity in interpretations, which is therein unacceptable. Unlike in legal discourse, dialogues allow one to interchange MAY with CAN as in the following example:

(58) MR. WOLCHEZK: **May (Can) I have** your attention please? This is principal Wolchezk. I am deeply saddened to have to tell you that early this morning your classmate Laura Palmer was found dead. This is a terrible moment for all of us.

(59) SHERIFF TRUMAN: Bobby we're gonna have you make a phone call. **You can (may) call** your parents and they can arrange to get a lawyer to be with you when we talk to you again.

These examples reveal an explicit communicative exchange in the given situation. In this case, the speaker is free to select either MAY or CAN to ask or give permission. The speaker (Mr WOLCHEZK) will certainly start with MAY to signal that it is the co-speaker (SHERIFF TRUMAN) who is a real deontic source of the permission in (58). By contrast, in a declarative sentence, the speaker will select MAY to show his/her hierarchical superiority over the co-speaker. However, a spontaneous communicative exchange in dialogues makes the difference between MAY and CAN less crucial as compared to written legal language. Hence, we can observe the convergence of the deontic MAY and CAN in dialogues with the same set of contextual parameters: similar type of discourse, syntactic structure, referents of the sentence subject, etc.

Convergence of SHALL, WILL, and MUST in Legal Discourse

We have noticed that WILL, SHALL and MUST in legal discourse frequently manifest similar (though not identical) deontic meanings, which makes them occasional contextual synonyms:

(60) Decides that the Paris Committee on Capacity-building **will annually focus** on an area or theme related to enhanced technical exchange on capacity-building, with the purpose of maintaining up-to-date knowledge on the successes and challenges in building capacity effectively in a particular area.

(61) Every member who desires to transfer any share or shares (hereinafter called the vendor) shall give to the Company notice in writing of such desire (hereinafter called transfer notice). Transfer notice **must state** the amount of considered by the vendor as a reasonable price, and such transfer notice **shall constitute** the Company as the vendor's agent for the sale of the shares to any members of the Company.

In (60) WILL implies a deontic injunction whereas SHALL and MUST refer to a deontic obligation and deontic necessity respectively.

Let us remind that, according to É. Gilbert, the projection into the future marked by SHALL falls on the sentence subject which does not enjoy any kind of autonomy. In contrast to SHALL, the projection marked by WILL originates from the sentence subject. Generally speaking, with WILL, the speaker selects an agent that has to validate the action. In order to show the semantic subtitles of the above three modal auxiliaries, we will again use some of TEO's elements (fig. 4).

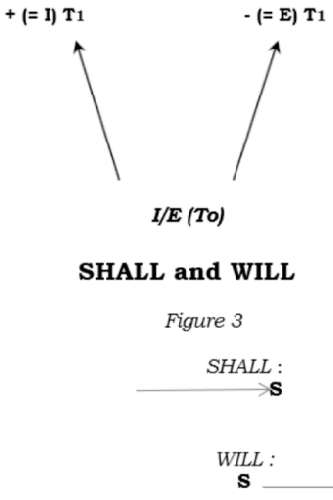


Fig. 4

As shown on figure 3, SHALL and WILL imply the initial point (*I/E*) from which the event expressed by the predicate is seen. (*I/E*) corresponds to the moment of speaking (*To)*. SHALL and WILL suggest only one possible scenario '*I*' which will be realized in the future at the moment *T1*. In contrast to MAY, CAN, and MUST, in case of SHALL and WILL, nothing is said about scenario *E* situated aside. In other words, '*such notice transfer SHALL constitute the Company as the vendor's agent for the sale of the shares*' means that '*it is obligatory for the notice transfer to constitute the Company…*' without any option *E*. Alternatively, SHALL NOT will lead to the following transformation: '*such notice transfer SHALL NOT constitute the Company as the vendor's agent for the sale of the shares…'*. This statement will suggest that '*it is obligatory for the notice transfer NOT to constitute…*'.Such prohibition for the notice not to constitute will correspond to the scenario *E*.

Likewise, we can interpret WILL and WILL+NOT. '*Decides that the Paris Committee on Capacity-*

building WILL annually focus on an area or theme related to enhanced technical exchange' means that '*… the Paris Committee on Capacity-building are instructed to annually focus on…',* and this case falls under the scenario *I*. In case of negation, this statement can be modified in the following way: '*Decides that the Paris Committee on Capacity-building WILL NOT annually focus on an area or theme related to enhanced technical exchange*'. That will result in the following paraphrase: '*the Paris Committee on Capacity-building are NOT instructed to annually focus on an area…*'. Hence, such an instruction not to focus… refers to scenario *E*.

The difference between SHALL and WILL can be shown in figure 4. With SHALL, there is the only possible *I* scenario which entails the non-autonomy of the sentence subject. WILL also implies only one possible *I* scenario though the agentivity of the sentence subject plays a crucial role in the realization of the event.

From a diachronic perspective, SHALL originates from SCULAN or SCEAL that meant *'to owe, be under obligation*'. In this regard, F. Visser cited by É. Gilbert (2001: 96) indicates that *''he sceal + infinitive' was originally used for the events that were seen as predestined or providentially decreed […], and later, when the idea of divine interposition was weakened or absent, for events predetermined by fate or general necessity, and eventually for events that were sure to happen independently of anybody's will*'. The idea of using SHALL in legal discourse is expressed by J. Lynch, also cited by É. Gilbert (2001: 88), who claims that SHALL means '*let it be so'* (fig. 5).



Fig. 5

The use of MUST implies that *I* scenario is prioritized. In contrast to WILL and SHALL, the *E* alternative scenario is discarded though it is not totally left out. Hence, '*Transfer notice must state the amount considered by the vendor…'* can be interpreted as '*it is deontically necessary for transfer notice to state the amount*…' though there are chances that such a transfer notice does not or will not state the amount. Moreover, we could suggest that *E* scenario is always at the background, as shown in figure 5. Such a position of *E* scenario gives one the impression that, in the legal context, the deontic MUST sounds 'weaker' than the deontic SHALL or WILL since they both imply a clear choice of scenario *I,* with the alternative *E* discarded. In addition, as noted by É. Gilbert (2001: 98), the obligations expressed by SHALL and WILL in legal discourse are independent from any subjective point of view, and any particular deontic source. Consequently, according to the linguist, WILL and SHALL express indisputable obligations, which cannot be called into question. Traditionally, the deontic MUST has been considered as an analogue of the deontic SHALL outside of the legal context. It is widely used in other types of discourses. Though the deontic WILL is pragmatically similar to the deontic SHALL and MUST in legal discourse, it does not seem to be regularly interchangeable with the said couple of modals. We can suggest that the agentivity of the sentence subject, implied by WILL, is not systematically compatible with the non-autonomy of deontic SHALL and MUST.

Apart from the formal schematic representation provided by TEO for SHALL and MUST, there is a certain number of linguistic explanations of the semantic difference between these two modal auxiliaries. We would like to cite two of them. In our view, they properly illustrate the formal representation of SHALL and MUST provided by TEO.

É. Gilbert cites an extract from 'Squash – Rules of the World Singles Game', which surprisingly explain the difference between SHALL and MUST in a clear manner: *The use of the word 'shall' in the rules indicates compulsion and the lack of any alternative. The word 'must' indicates a required course of action with considerations to be taken into account if the action is not carried out…'*

I. Richard (2008: 63) notes that '*if we consider the present as an indefinite extension towards the future, must can confer on the obligation a timeless character, and acquire, by covering the entire temporal axis, a universal character: the utterance is presented as being true at any time*' (Our translation, 2020). As regards SHALL, I. Richard provides the following reasoning: '*The temporal scope of shall extends from the moment of utterance towards infinity: the obligation is projected towards the future and will remain valid until further notice (i.e. to a counter-order expressed by another utterance with shall in the corpus). This is what makes it possible to present the update of the obligation as guaranteed')* (Our translation, 2020).

In this connection, two interesting facts should be noted. The Plain English Movement initiated in the United States in the 1970s suggests that SHALL should be replaced with the Present Simple and MUST. This fact demonstrates that SHALL is semantically close to MUST. Proceeding from this point, SHALL and the Present Simple appear to share the same semantic field in Legal English. There is one more argument in favour of close semantic links between SHALL and the Present Simple. SHALL is frequently translated into the present tense at least in Russian and French legal documents. The discussion of the semantic correlation between SHALL and the Present Simple, and also speculations on whether it is a good idea to get rid of SHALL in legal English will be out of scope of this paper.

We could simply note here that the use of SHALL, MUST, WILL and the Present Simple provides a wide modal palette that a legal drafter can use to express

different shades of meaning. However, if a legal drafter continues to employ all the above modals, it would be preferable to reserve each of these four modal markers for a particular type of obligation in order to minimize risks of ambiguity, as noted by I. Richard. In other words, one should avoid indiscriminate use of all these four modal forms to describe one and same type of obligations.

Similar to the dynamic MAY and CAN, the convergence of the deontic SHALL, WILL, and MUST seems to be triggered by a set of specific contextual parameters. The slightest change in the contextual environment will put an end to this phenomenon. For example, the said convergence will disappear if we replace the subject in the third person (singular or plural) in (60) and (61) with the first person singular:

(60)' Decides that [I] **will annually focus** on an area or theme related to enhanced technical exchange on capacity-building, with the purpose of maintaining up-to-date knowledge on the successes and challenges in building capacity effectively in a particular area

(61)' Every member who desires to transfer any share or shares (hereinafter called the vendor) shall give to the Company notice in writing of such desire (hereinafter called transfer notice). [I] **must state** the amount of considered by the vendor as a reasonable price, and [I] **shall constitute** the Company as the vendor's agent for the sale of the shares to any members of the Company.

The interpretation of *I + WILL* in (60)' is easily seen to imply either an epistemic prediction or a dynamic intention. In (60)' *I + MUST* may be construed as a dynamic necessity, i.e. '*it is necessary for me to state…*', or even as a deontic obligation imposed by the sentence subject, coinciding with the speaker, on itself: '*I am obliged myself to state…* ' *I + SHALL* can also be interpreted either as a strong determination revealing the non-autonomy of the sentence subject, i.e. '*I am determined to constitute…',* or even as an epistemic prediction: '*I predict that I will inevitably constitute…*'. The use of the first person singular as a sentence subject has led to the immediate divergence of SHALL, WILL, and MUST, which is not acceptable in a legal document.

Divergence of SHALL and WILL from a Discourse Analysis Perspective

Previously, we have analyzed the examples from legal texts, characterized by the same set of contextual parameters, in which the meanings SHALL and WILL converge. Now we would like to consider some pieces of dialogues, representing another language genre. Here, the influence of different contextual environment is seen to provoke the divergence in meaning of SHALL and WILL:

(62) COOPER: What **will I find** there?

AUDREY: Pictures my father paid for.

(63) HAROLD: Uhm… **Shall I read** something from it? It seems appropriate?

These types of statements are similar to those that J. Coates (1983: 188) cites in her work:

(64) **Will I get** a cup of coffee?

(65) **Shall I get** a cup of coffee?

At first glance, one might think that, in the two above examples, we deal with the same type of questioning. However, this is not the case. J. Coates writes that in (64) '*it is a straight-forward question, seeking information about future happenings*'. J Coates explains that it implies '*enquiring about arrangements at an evening class'*. It uses the verb *'to get*' in the sense of *'to receive'* (non-agentive)'. É. Gilbert adds that the speaker, the referent of the sentence subject *'I*', inquires whether he/she will be offered a cup of coffee. The verb *'to get*' acquires the non-agentive sense of *'to receive*'. Hence, the most important issue is what will happen to the speaker who is in focus in this case. The speaker appears to be the beneficiary of the event, as pointed out by É Gilbert.

On the other hand, in (65), the use of SHALL implies 'questioning the addressee's feelings', as noted by J. Coates. É. Gilbert points out that in (65) the reasoning is 'totally different'. We no longer associate it with a simple question, but rather with a service offer. É. Gilbert specifies that the real significance of this question is the co-speaker's wish to whom the referent of the sentence subject *'I*', the speaker, addresses. In other words, this type of utterance points to the speaker who is dependent on his/her co-speaker. É. Gilbert notes that the speaker '*completely relies on the will of his/her interlocutor as to the validation of the intended predicate*' (Our translation, 2020). The sentence subject *'I*' is therefore non-autonomous. Thus, the topic of the question does not refer to the future, as É Gilbert claims, but to the present. J. Coates share his observation. She provides the following paraphrase to demonstrate that it is a wish or a will expressed by the co-speaker, which relates to the present: *'Would you like me to get a cup of coffee?'*

Based on the above reasoning by J. Coates and É. Gilbert, we will suggest our own interpretation of (62) and (63). Thus, (62) represents an open-ended question expressed by the referent of the sentence subject *'I*', i.e. the speaker. He asks his question related to the upcoming event, the meaning of *'to find*' being non-agentive. This question is close to *'What will I see there?'* Thus, the speaker is seen to be the beneficiary of the event. In this case, WILL implies the epistemic prediction.

SHALL in (63) appears to express a close-ended question [8]. It implies an action to be taken by the speaker, the referent of the sentence subject *'I*'. We can see that the meaning of the verb *'to read*' is seen to be agentive. However, it is the co-speaker, implicitly present in this statement, who is responsible for the validation of the predicate. Following J. Coates' example with SHALL in (65), we refer to an event related to the present, not to the future: *'Do you advise me to read something from it?'*

Thus, we have shown that the certain meanings of SHALL, WILL, MUST, MAY, and CAN can converge or diverge, depending on the semantic and pragmatic properties of the context in which they occur. In our earlier paper, we have also studied the convergence of

MAY, CAN, WILL and the Present Simple in scientific discourse. We suggest that it is a new and interesting perspective on the analysis of modal auxiliaries. This approach implies the comparing of their meanings in different discourses, taking into consideration a set of specific contextual parameters.

Pivot Modality in Legal Discourse

The concept of *pivot modality* has been worked out in our earlier works, based on the idea proposed by the Russian linguist O. Moskal'skaja [11]. According to this concept, every text is assumed to possess a certain modal pivot, which corresponds to its pragmatic and semantic value. Proceeding from our vision, *pivot modality* represents a modal axis determining and organizing the modal landscape of any given contextual environment, which has been proved by the discourse analysis approach. This concept finds echo in the ideas of M. Gotti and M. Dossena (2001: 13) that note:'*questions concerning modality are central to the analysis of specialized discourse, as the choice and use of its various elements often represent a signal of markedness typical of a specific text type or of a particular discipline, and often constitutes one of the characterizing conventions on which a certain specialized genre is based*'.

The statistics of our study shows that the concept of *pivot modality* appears to be perfectly applicable to the four language genres (journalistic, TV scripts, scientific, and legal) considered in our present and earlier works. It is deontic modality that predominates in legal texts, which can be defined as pivot modality for this specialized discourse.

Conclusion

In the course of this study, we proceeded from the assumption that modals exhibit semantic peculiarities within a particular language genre. We have studied semantic overtones in modal meanings of SHALL, WILL, MUST, MAY, and CAN in legal texts, represented by B2B contracts and agreements.

From a discourse analysis perspective, we managed to establish common compositional patterns for the chosen text types, based on J-P. Bronckart's representation. Each pattern consists of a sequence of meaningful textual segments, performing a specific content function: the EXPOSITION, the IMPOSITION, the ESTIMATION and the ANTICIPATION. The segments are distributed throughout the text of a legal document in accordance with a legal drafter's intention. The same approach to identify prototypical compositional patterns could be applied to other types of discourses.

The meanings of said modal auxiliaries were analyzed in a specific set of contextual parameters, which characterizes legalese as a specialized language genre. Based on some of the elements of the French Theory of Enunciative Operations, we have interpreted the meanings of SHALL, WILL, MUST, MAY, and CAN in a more formal manner than simple classical description. Such a formal representation enables us to more clearly identify the shades of the said modals meanings, which appear to be similar in a legal context.

Having studied SHALL, WILL, MUST, MAY, and CAN in legal genre, we managed to identify the operational modal pivot for the chosen set of legal texts. It is deontic modality that constitutes the modal pivot for legalese, and organizes the modal landscape in the given discourse, which has been proved by our qualitative and quantitative data.

In addition, this research brings a new focus on studying modals.

Traditionally, linguists focus on different meanings of modals taken from various contexts without specifically being interested in such contexts. Otherwise, scholars analyze modality within a specific discourse. In this paper, we have decided to adopt a new approach: comparing and contrasting SHALL, WILL, MUST, MAY, and CAN in the same syntactic structures through various discourses. This method has provided us with a deeper insight into the convergence and divergence of the modal meanings. Besides, this research is a continuation of our previous paper dedicated to the study of a scientific discourse.

MODALITY IN LEGAL DISCOURSE. MUST, CAN, MAY, WILL AND SHALL: BETWEEN OBLIGATION AND PERMISSION

Famina N.V., Osminkin A.I.
Moscow Automobile and Highway State Technical University, New Sorbonne University

In this paper, we intend to investigate expression of modality in legal discourse by analyzing the most specific meanings of such modal auxiliaries as SHALL, WILL, MUST, MAY, and CAN.. It should be noted that the predominant type of modality found in legal documents is associated with deontic modality, i.e. that of deontic obligation and permission expressed by the above-mentioned modals [1]. Moreover, we will eventually show how the new trends initiated by the Plain English Movement currently affect the use of modals in legal discourse. We will interpret the meanings of SHALL, WILL, MUST, MAY, and CAN in a more formal manner than simple classical description. Besides, based on our previous studies of modality in various contexts, we will consider in more detail the divergence and convergence of the said modals' meanings using the discourse analysis approach.

Keywords: text modality, legal discourse, convergence and divergence of modal meanings, legal present tense.

References

1. Bronckart, Jean-Paul, Le fonctionnement des discours, Neuchâtel / Paris Delachaux & Niestle, 1985.
2. Coates, Jennifer, The Semantics of the Modal Auxiliaries, London, Croom Helm, 1983.
3. Furmaniak, Grégory, 'On the Emergence of the Epistemic Use of Must', in SKY Journal of Linguistics, No. 24, 2011, pp. 41–73.
4. Hermeren, Lars, On Modality in English: a Study of the Semantics of the Modals, Lund Studies in English 53, Lund, CKW Gleerup, 1978.
5. Gilbert, Éric, May, Must, Can et les opérations énonciatives, Cahiers de Recherche, T.3, Paris, Ophrys, 1987.
6. Gilbert, Éric, Vers une analyse unitaire des modalités. MAY, MUST, CAN, WILL, SHALL, Cahiers de Recherche, T.8, Paris, Ophrys, 2001.
7. Gilbert, Éric, 'Course of lectures on modality', University of Caen, France, 2016.
8. Gresset, Stéphane, CAN/MAY et MIGHT/COULD ou l'Interchangeabilité à l'Epreuve des Textes, Paris, Ophrys, Cahiers de Recherche, T.8, 2001.

9. Gotti, Marina, DOSSENA, Maurizio, 'Modality in specialized texts: selected papers of the 1st CERLIS conference', Bern, P. Lang, 2001.
10. Moskal'Skaia, Ol'ga, Grammatika teksta, Moskva, Vyshaya shkola, 1981.
11. OXFORD ETYMOLOGY DICTIONARY, available at https://www.etymonline.com/
12. Palmer, R. Frank, Modality and the English Modals, (Second edition), London / New York, Longman Group UK Limited, 1990.
13. Richard, Isabelle, L'anglais du droit: interpréter les modaux en contextes normatifs, Publications de l'Université de Provence, 2008.
14. Visser, F. Theodorus, An Historical Syntax of the English Language, Vol. III, Leiden, 1969.
15. Verstraete, Jean-Christophe, 'Subjective and objective modality: interpersonal and ideational functions in the English modal auxiliary system', in Journal of Pragmatics, vol. 33, No. 10, 2001, pp. 1505–1528.

Трудности художественного перевода и адаптации сленга с французского на русский язык: на примере романа Р. Гари «Вся жизнь впереди»

Выхрыстюк Маргарита Степановна,
доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования, Тюменский государственный университет
E-mail: margaritavv@mail.ru

Харланович Олеся Петровна,
аспирант, Югорский государственный университет
E-mail: Morozova1955@Mail.Ru

Данная статья знакомит нас со способами перевода сленговой речи с французского на русский язык и их особенностями на примере романа Ромена Гари «Вся жизнь впереди».
Для анализа произведения нами были взяты два варианта перевода, сделанные авторами Валерием Орловым (1988) и Леонидом Цывьяном (2000), в трудах которых наглядно представлены приемы, используемые при переводе сленговых единиц.
Примеры сленговой речи, безэквивалентных языковых единиц, сниженной лексики являются одной из сложнейших задач при переводе произведения художественной литературы. В данной статье нами рассмотрена проблема перевода сленговой речи, с французского языка на русский. В частности, приемы адаптации сленговых выражений к другой культуре, сохранение семантики. Чтобы передать достоверность и смысл написанного, используют специальные техники перевода: сопоставительный и описательный метод, анализ и синтез, сравнения, метод контекстуального анализа и целостной интерпретации.
Как показывает практика, большую часть сленгизмов можно перевести, без потери смысловой нагрузки. Для проведения таких текстовых трансформаций применяют лексические приемы перевода конкретизация, генерализация, лексическая замена, транслитерация и транскрипция.

Ключевые слова: художественный перевод, Ромен Гари, сленговая лексика, вульгаризмы, переводческие трансформации, прямой перевод.

«Лингвистический энциклопедический словарь», выпущенный в 1990 году издательством «Советская энциклопедия» дает термину «сленг» следующее определение: «Сленг – совокупность жаргонизмов, составляющих слой разговорной лексики, отражающей грубовато-фамильярное, иногда юмористическое отношение к предмету речи, употребляющихся преимущественно в условиях непринужденного общения, состоящих из слов и фразеологизмов, которые возникли и первоначально употреблялись в отдельных социальных группах, и отражающих ценностную ориентацию этих групп» [5].

В классической литературе сленг является социальным маркером, отличительной чертой социальной или этнической группы, что позволяет нам лучше узнать героев, погружаться в их мир, «надеть их башмаки» и пройти с ними весь путь, написанный автором. Сленговая речь безусловно добавляет красок не только в образ героев, а также позволяет глубже погрузиться в атмосферу эпохи, культуры, или географических координат.

В художественных произведениях зачастую сленгизмы используются именно для идентификации и объединения героев в различные социальные группы, чтобы читателю было проще адаптироваться и отождествлять героев произведения. Сленг, как языковая единица, обладает яркой эмоциональной силой, метафоричностью, разнообразием ассоциаций, что помогает раскрывать свою индивидуальность, личность, черты. Богатство семантики помогает нам лучше понять человеческие мысли и чувства, с головой погружаться в мир героя. Принимая в расчет все вышеописанное, не трудно представить, что при переводе художественного произведения на другой язык автор сталкивается с рядом проблем, связанных с передачей смысла и эмоций происходящего.

На данный момент существует несколько приемов, которые помогают избежать нарушения семантики: прямой (буквальный) способ перевода, включает в себя транскрипцию и транслитерацию, калькирование; непрямой (косвенный) способ: конкретизация, генерализация, лексическая замена. С помощью первого способа редко переводят сленгизмы, так как может быть нарушена эквивалентность, такой способ можно применить только в том случае, когда значение слова не поменяет своей сути при переводе и основная мысль текста останется неизменной. В таком случае вполне может быть использована транслитерация или калькирование. Если предыдущие способы не могут нам помочь при работе с текстом, то можно при-

менить конкретизацию, метод основан на выделении свойств и связей, беря в расчет все обстоятельства, в которых находится исследуемый объект. Генерализация же наоборот предполагает собой переход от частного, к общему. Еще один метод – лексическая замена. Здесь происходит подмена одной лексической единицы на другую, которая не является ее эквивалентом, но помогает не терять смысловой нагрузки при переходе между языками. Применяя любой вышеизложенный метод, автор волен делать пометки или сноски в тексте, чтобы его читатель получил полную стилистическую и семантическую картину оригинала произведения [1].

Целью данной статьи было продемонстрировать какие сложности предстают на пути автора, адаптирующего сленг при переводе литературы. В. Орлов и Л. Цывьян в своих работах пытались сохранить и передать колорит произведения и характер главных героев произведения.

Основные два вопроса, которые волновали нас при проведении анализа текста:

1. Будет ли искажена фабула?

2. Искажает ли перевод стилистику оригинала, страдает ли атмосфера произведения?

Чтобы ответить на эти вопросы нам необходимо ознакомиться с сюжетной линией произведения. В романе «Вся жизнь впереди» нам представлена Франция после войны, бедный квартал, населенный эмигрантами, где процветают болезни, героев окружают наркотики и люди низких социальных слоев. Повествование идет от лица осиротевшего ребенка, мальчик арабского происхождения Мохаммед, по прозвищу Момо живет в полупансионе для детей. Владеет пансионом мадам Роза, старая еврейка, на долю которой выпало пережить гонение евреев во время войны.

В тексте нам повсеместно встречаются эвфемизмы, экзотизмы, сниженная лексика, уличный сленг, жаргон проституток, наркоманов и преступников, смешение еврейского и арабского языков, религий и рас, также стоит брать в расчет, что рассказ идет от лица ребенка, что имеет свой эмоциональный окрас. Это влечет за собой множество применяемых филологами, лингвистами и переводчиками методов, которые позволяют не потерять стилистики и семантики произведения. В работах В. Орлова и Л. Цивьяна мы можем заметить ритуальные молитвенные восклицания, экспрессивную лексику, вульгаризмы.

Проводя сравнение перевода, в исполнении В. Орлова, и оригинала Р. Гари, мы видим, что для передачи экспрессивных выражений в большинстве случаев применяется непрямой способ перевода: конкретизация, генерализация, лексическая замена, что не меняет смысла и эмоциональной окраски текста. На примере выражения «*La vie l'a traitée, quoi*» (жизнь расправилась с ней) автор, используя принцип генерализации переводит как: «*Что и говорить, заездила ее жизнь*». Слово «*расправилась*» превращается в более эмоционально окрашенное «*заездила*». Применяя этот же прием, фраза: «*Je pense que pour vivre, il faut s'y prendre très jeune, parce qu'après on perd toute sa valeur et personne ne vous fera de cadeaux*», имеющая дословный перевод: «*Я думаю, чтобы жить, нужно делать это очень рано, потому что тогда ты потеряешь всю свою ценность, и никто не будет дарить тебе подарки*», в переводе автора начинает звучать, как: «*Мне думается, жить надо начинать сызмальства, потому что после все теряют к тебе интерес и никому ты на фиг не нужен*» и становится более сильной и выразительной в данном контексте. По такому принципу у Орлова переводятся и вульгаризмы: «*Madame Lola est très belle pour un homme sauf sa voix qui date du temps où elle était champion de boxe poids lourds, et elle n'y pouvait rien car les voix sont en rapport avec les couilles et c'était la grande tristesse de sa vie*», где фраза «*les couilles*», при дословном переводе означает «отрезать яйца», а автор, смягчая и придавая ей менее агрессивную форму транслирует, как: «*осадить голубчика*».

Примером лексической замены в произведении выступает яркий пример с французским словом «*travestie*», что в 2000 году Л. Цывьян переводит, как «трансвестит», но в 1988 году, в переводе В. Орлова такого понятия еще не существовало и автор называет такого человека «перевертыш», что естественно никак не отражает задуманного автором оригинального текста, а обращаясь к словарному значению мы увидим «неискренний, двуличный человек».

Методом транскрипции переводятся молитвы, для более точной передачи языковых особенностей «*Элли хабб аллах ла ибри гхирху субхан ад даим ла язулъ*…».

Делая вывод о проделанной В. Орловым работе, мы видим, что семантика и эмоциональный окрас выдержаны, несмотря на разнообразие применяемых методов перевода.

Второй вариант перевода выполнен Л. Цывьяном, и он, в отличии от своего коллеги В. Орлова, во фразе «*La vie l'a traitée, quoi*» использует прямое значение и переводит: «*Да, жизнь истрепала ее, ничего не скажешь*». В предложении «*Je pense que pour vivre, il faut s'y prendre très jeune, parce qu'après on perd toute sa valeur et personne ne vous fera de cadeaux*», также дословно переводит, как: «*Я-то лично считаю, чтобы жить, начинать надо совсем молодым, потому что потом человек не представляет никакой ценности, а подарков никто вам делать не будет*». А при переводе вульгаризма «*les couilles*» применяет генерализацию и дает версию фразы: «*отрезать спереди*».

При переводе ритуальных выражений применяет транскрипцию, но используя латинские буквы: «*Elli habb allah la ibri ghirhou soubhan ad daim la iazoul*. . .».

Проведя анализ и сравнив способы, использованные авторами для перевода романа, мы пришли к выводу, что работа Л. Цивяна является более поздней и современной, где автор во многих случаях пользуется прямым переводом, для более точной передачи смысла.

Исходя из итогов проделанной работы, мы сделали вывод, что главной сложностью передачи сленгизмов является сохранение семантики и эмоциональной составляющей. Работа с художественным произведением – это кропотливая и тонкая работа, процесс сложный, творческий, требующий нестандартного подхода к проделываемой работе. Итак, можно сказать, что несмотря на незначительное изменение лексических единиц В. Орлову и Л. Цивьяну удалось найти особенный подход, прием перевода и сохранить исходный смысл романа «Вся жизнь впереди», передать эмоции каждого героя и даже придать им шарма.

Литература

1. Дзенс Н.И., Перевышина И.Р., Кошкаров В.А. Теория и практика перевода. СПб: Антология, 2007. 560 с.;
2. Орлов В.М. Ромэн Гэри. Избранное. Рига: Поларис, 1994. 655 с.
3. Цивьян Л. Эмиль Ажар (Ромен Гэри) // Вся жизнь впереди. Санкт-Петербург: Симпозиум, 2000. 235 с.;
4. Ожегов С.И. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс] /2008–2017 – Режим доступа: https://slovarozhegova.ru/about.php – Дата доступа: 15.04.2022;
5. Ярцева, В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / В.Н. Ярцева. – 1990. – Режим доступа: http://tapemark.narod.ru/ les/461a.html. – Дата доступа: 12.04.2022.

DIFFICULTIES IN LITERARY TRANSLATION AND ADAPTATION OF SLANG FROM FRENCH INTO RUSSIAN: ON THE EXAMPLE OF R. GARY'S NOVEL "ALL LIFE AHEAD"

Vykhrystyuk M.S., Kharlanovich O.P.
Tyumen State University; Yugra State University

This article introduces us to the ways of translating slang speech from French into Russian and their features on the example of Romain Gary's novel "All Life Ahead".
To analyze the work, we took two versions of the translation made by the authors Valery Orlov (1988) and Leonid Tsyvyan (2000), in whose works the techniques used in the translation of slang units are clearly presented.
Examples of slang speech, non-equivalent language units, reduced vocabulary are one of the most difficult tasks when translating a work of fiction. In this article, we have considered the problem of translating slang speech from French into Russian. In particular, techniques for adapting slang expressions to another culture, preserving semantics. To convey the authenticity and meaning of what is written, special translation techniques are used: a comparative and descriptive method, analysis and synthesis, comparisons, a method of contextual analysis and holistic interpretation.
As practice shows, most of the slang terms can be translated without losing the semantic load. To carry out such text transformations, lexical translation techniques are used: concretization, generalization, lexical replacement, transliteration and transcription.

Keywords: literary translation, Romain Gary, slang vocabulary, vulgarisms, translation transformations, direct translation.

References

1. Dzens N.I., Perevyshina I.R., Koshkarov V.A. Theory and practice of translation. St. Petersburg: Anthology, 2007. 560 p.;
2. Orlov V.M. Roman Gary. Favorites. Riga: Polaris, 1994. 655 p.
3. Tsivyan L. Emil Azhar (Romain Gary) // All life ahead. St. Petersburg: Symposium, 2000. 235 p.;
4. Ozhegov S.I. Ozhegov's Explanatory Dictionary [Electronic resource] /2008–2017 – Access mode: https://slovarozhegova.ru/about.php – Access date: 04/15/2022;
5. Yartseva, V.N. Linguistic encyclopedic dictionary [Electronic resource] / V.N. Yartsev. – 1990. – Access mode: http://tapemark.narod.ru/les/461a.html. – Access date: 04/12/2022.

Мотив «память» и средства его вербальной манифестации в поэтической речи Ивана Бунина

Четверикова Ольга Владимировна,
докт. филол. наук, профессор кафедры отечественной филологии и журналистики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
E-mail: chetverikova_o@mail.ru

Безруков Андрей Александрович,
докт. филол. наук, профессор кафедры отечественной филологии и журналистики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
E-mail: bezrukov-a@yandex.ru

Александрович Людмила Владимировна,
канд. филол. наук, профессор кафедры отечественной филологии и журналистики, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
E-mail: 89180151052@mail.ru

Национально-культурная самоидентификация человека базируется на системе ядерных смысловых образований личности, ценностных ориентаций, обусловленных особенностями освоения индивидом реальной действительности. Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом филологов к изучению художественных моделей мира, способов текстового «проявления» автора, когнитивно ориентированным осмыслением мотива памяти в поэтической речи И. Бунина. Цель работы – исследовать особенности интерпретации и языковой объективации И. Буниным мотива «память», который в творчестве поэта выполняет структурообразующую и сюжетообразующую функции; уточнить представление о номинативных, предикативных текстовых доминантах, служащих означиванию мотива памяти.
Таким образом, творческая личность в суждениях исходит из своих эстетических и этических идеалов, находящихся в отношениях определенной корреляции с идеалами национальными. В художественной речи языковое означивание знаний, мнений автора о мире, с одной стороны, актуализирует проблему «язык и культура», а с другой – служит экспликации эмотивно-смысловых доминант текста, личностных смыслов.
Исследование будет полезно тем, кто занимается проблемами языковой репрезентации авторского замысла, когнитивным моделированием, позволяющим представить результаты осмысления художником слова национальных культурных констант в виде полевой структуры. Представляется перспективным исследование в сопоставительном аспекте поэтической и прозаической картин мира И. Бунина, специфики их языковой объективации, что внесет определенный вклад в методику современного филологического анализа текста с «субъектной доминантой».

Ключевые слова: автор, знаки языка, культурный код, механизмы памяти, модель мира, мотив, семантико-ассоциативное поле, смысл, художественный текст.

Сегодня интерес к памяти, к ее изучению в культурах прошлого и настоящего достаточно высок [19; 22; 23: 26; 28], что, как представляется, обусловлено пониманием передовой частью общества того, что существует реальная угроза девальвации прошлого, утраты культурно значимых ценностных ориентиров, в ряду которых память является ориентиром базовым, ибо велика её роль в познании человеком самого себя, своего места в жизни общества, в осознании своих истоков и национальной идентичности. Память – это этический критерий духовной сущности каждого.

В когнитивной психологии память определяется как «способность живой системы фиксировать факт взаимодействия со средой (внешней или внутренней), сохранять результат этого взаимодействия в форме опыта и использовать его в поведении» [10, с. 79]. Есть и еще одно определение: «The term memory implies the capacity to encode, store, and retrieve information» [27, p. 515].

Известно, что в человеческой памяти выделяют память кратковременную и долговременную. Внутри долговременной памяти А.В. Голубев, М.А. Дмитровская, С. Томпсон и др. выделяют «автобиографическую память» [5; 7; 24; 28], которая фиксирует всё, что имеет отношение к конкретной личности. Именно автобиографическая память отвечает за запоминание событий во времени и наделение их личностным смыслом. Психолог Д.А. Леонтьев отмечал, что личностный смысл есть форма субъективного отражения отношений объектов и явлений действительности в сознании субъекта, в его образе мира [13, с. 168]. Н.Н. Королева, исследующая функции смысловых образований в картине мира личности, подчеркивает: «Картина мира личности представляет собой сложную, многоуровневую субъективную модель жизненного мира как совокупности значимых для личности объектов и явлений; базисными образующими картины мира личности являются инвариантные смысловые образования как устойчивые системы личностных смыслов, содержательные модификации которых обусловлены особенностями индивидуального опыта личности» [11, с. 5]. Личностные смыслы есть производное от знаний человека, его жизненного опыта, переживаний, аксиологической вертикали сознания человека и обязательно вербализуются в произведениях речи. «Смысловая сфера личности, жизненные впечатления индивида, “значимые переживания” детерминируют выбор знаков языка и того, что с этими знаками ассоциативно связывает говорящий» [18, с. 28].

Механизмы языкового означивания мотива «память» в тексте – один из способов создания

композиционного, психологического, образного и смыслового рядов произведения. Автор описывает то, что помнится, и посредством знаков языка в создаваемом им тексте происходит трансформация авторских личностных смыслов в знание «для всех» [2; 14; 25]. Уникальность системы отношений художника слова с миром обусловливает уникальность текстовых смыслов, которые, по словам Р. Харре, «фактически представляют собой метафорическую переработку социальных семиотических систем» [22, с. 21].

В художественном произведении мотив памяти объективирован посредством художественных образов, разнообразия приемов структурирования текста и средств вербальной манифестации замысла. И. Бунин стремится обозначить те духовные константы, которые позволяют каждому осознать связь времен, найти в прошлом основу национальной и личностной идентификации. Память помогает избежать забвения и становится художественным феноменом [8; 9; 12; 19]. П. Рикер писал: «Под слоем памяти и истории обнаруживается мир забвения, мир, в котором вопреки ему самому существуют две возможности: либо окончательного стирания следов, либо их сохранения, обеспечиваемого средствами анамнесиса» [15, с. 15]. Обратим внимание на ассоциативную параллель ученого – *память/след*. В творчестве И. Бунина именно номинация «след» и ее ассоциаты чаще всего будут служить репрезентантами мотива памяти. В авторской концепции след трактуется и как процесс, и как результат художественного осмысления, когда изображаемое предстает как слепок уже исчезнувшего. Память заставляет прошлое возникать в мельчайших деталях; при этом она эмоционально окрашена и многолика: это и зрительные воспоминания, и акустические, и одоративные, а часто – синестетические, построенные по принципу ассоциации и контраста: *Грустно я встречаю осень…// Ах,* ***не так, как в дни былые*** («Астры»).

Всё структурно-семантическое многообразие любого текста формируют номинативные, предикативные и дейктические доминанты. Номинация «память» и предикаты «помнить», «вспоминать» как основные репрезентанты мотива «память» в творчестве И. Бунина «обрастают» словами-ассоциатами, означивающими ценностные ориентации поэта, делающими слово в контексте носителем «живого» знания, что, в свою очередь, обусловливает особенности семантического развёртывания лексемы и текста в целом. «Функциональное предназначение одного знака выступает опорой для текстового функционирования другого знака» [18, с. 22]: *Но та любовь, что душу посещала,/ Оставила в душе печальный* ***след****…* («К прибрежью моря…»). Осмысление памяти объективировано И. Буниным, прежде всего, через мотив воспоминания о детских и юношеских годах, ушедшей любви, покинутой родине.

На основе проведенного анализа поэтической речи И. Бунина можно выделить в его творчестве мотивы личностной памяти и памяти культурно значимой, включающей в себя память национальную (национальный культурный код. – О.Ч.), носителями которой является персонаж И. Бунина и сам автор, и память общечеловеческую, репрезентированную в тех текстах, где бунинский герой размышляет об исчезнувших цивилизациях, вспоминает о посещённых им странах, припоминает прочитанные им книги.

Отобразим сказанное в схеме (см. рис. 1):

Рис. 1. Память в поэтической речи И. Бунина

Современная форма лексемы «память» восходит к праславянскому **pametь*, обозначающему мыслительную деятельность и её результат. В словаре В.И. Даля актуализируется в номинация «память» сема способность души помнить о былом' [6, с. 230]. Таким образом, у В.И. Даля память есть свойство и сознания, и души. Память есть нечто духовное, ибо она, сохраняя опыт прошлого, это прошлое соединяет с настоящим и будущим [1, с. 356].

Отметим, что в художественном тексте слова с семой памяти содержат в себе и компонент эмоциональный, наличие которого обусловлено реакций персонажа на увиденное, спецификой его ассоциативного ряда. Так, в стихотворении И. Бунина «В полуденных морях» мотив памяти объективируется с опорой на акустический образ, означенный номинацией «колокол», и визуальный образ месяца (*рог, блестящий, золотой*), ассоциативно связывающийся героем с образом луны, которая «всходила из-за гор», когда «тот колокол» пел в родной долине. Душа бунинского героя ищет опоры в прошлом, в воспоминаниях о своих предках. Эта же мысль актуализирована в стихотворении «Надпись на чаше»: *Вечно лишь то, что связует незримою связью/ Душу и сердце живых с тёмной душою могил.*

В лирике И. Бунина мотив памяти проявляется через: а) припоминание, воспоминание, напоминание, забывание. При этом номинации «душа», «сердце», «сон», «даль», «след» служат означиванию психологического пространства говорящего: *… там, где* ***след/ Души*** *счастливой и любовной,/ Души моих* ***далёких лет*** («В столетнем мраке…»).

Ядерными номинативными доминантами ассоциативно-семантического поля памяти в поэтической речи И. Бунина являются, с одной стороны, лексемы «память», «воспоминания», которые вступают в синтагматические отношения со словоформами «бессмертна», «нетленна», «сон», маркирующими отношение автора к памяти, ее оценку, со словоформами «о тебе», «обо мне»; а с другой – с лексемой «забвенье»: *А будут дни – угаснет и печаль, /И засияет* ***сон воспоминанья*** («Спокойный взор…»); *Печали наши и томленья/ В волнах исчезнут без следа/ И там найдут* ***покой забвенья*** («Мрачна, темна душа моя»).

В группу ядерных номинаций следует включить и частотные в поэтической речи И. Бунина номинации «наследие», «след», обладающие смысловой многоплановостью: *Только тех, кого уж боль-*

ше нет,/ Сохранился ***незабвенный след*** («Синие обои полиняли»); *И песни сохранили / Далекое* ***наследие*** *его* («Любил он ночи темные»).

Ближайшую периферию семантико-ассоциативного поля памяти бунинской лирики составляют номинации «былое», «давнее», «прошлое», «даль», «предания», которые означивают пересечение и в смысловой сфере автора, и в пространстве текста таких понятий, как молодость, любовь, семья, родина: … ***прошлого*** *туманный след* («Снова вечер…»); *Мы сказками* ***предания*** *зовем* («Призраки»). Дальняя периферия поля памяти представлена номинациями «мечта», «сон», являющимися носителями смыслов ‘мысленное возвращение в прошлое’, ‘ирреальное’, ‘забытье’ и образующими образно-метафорические конструкции, с помощью которых автор объективирует своё отношение к описываемому. Память в поэтической модели мира И. Бунина является, прежде всего, нравственным регулятором человеческого существования, ибо позволяет ему не забывать о своих корнях, предках, выстраивать свою жизнь в соответствии с представлениями о вечных ценностях [17].

Ядерными предикативнами доминантами ассоциативно-семантического поля памяти в поэтической речи И. Бунина являются глаголы «помнить» («напомнить»), «помниться», «вспоминать», «не забывать», «забыть», «позабыть»: *И* ***опять напомнит****, одинокий* (месяц. – О.Ч.), / *Мне весну, и первую любовь…* («Не угас еще вдали…»). Ближнюю периферию поля памяти составляют предикаты «видеть» в значении ‘вспомнить’ *(снова вижу; вижу даль, где прежде, гляжу назад*), «пробудить» (*пробудить в душе*) в значении ‘вывести из состояния покоя, возбудить’ [16. Т. 3, с. 466], «вообразить» в значении ‘вспоминая, представить мысленно’. Дальняя периферия поля памяти у поэта означена предикатами «уловить» (*уловил напев*), «веять» (*веет чем-то знакомым*), «оживать»: *А у стены темнели клавесины <…>…я душой привычной/ В нём* (в звуке) ***уловил напев*** *родной души* («Запустение»).

Использование поэтом в речевой сфере говорящего императивов «помни», «вспомни», «позабудь» моделирует, с одной стороны, ситуацию внутреннего монолога, а с другой – побуждает читателя к рефлексии. Синтаксические конструкции «я был молод», «в детстве я любил», «опять, как в те часы, бывало…», «утро дней моих», «до сих пор не забыл», «древний человек во мне тоскует» служат в бунинских текстах объективации пространственно-временных значений и выступают репрезентантами мотива памяти.

Маркерами когнитивной ситуации воспоминания/припоминания выступают наречия «вчера», «ныне», «когда-то», «как тогда», «давно», «далеко», «там», местоимение «тот»; конструкции «в те годы», «дни, вечно памятные мне», «от тех земель», «как в те часы», «всё тот (та) же» и т.п.: *Опять,* ***как в те часы****, когда глядел,* ***бывало****,/****Ребенком*** *я в ночной, весенний небосклон…* («Звезда над тёмными далекими лесами»); *И разве я* ***тот полдень*** *позабыл?* («Луна и Нил»). Ретроспекция создается с акцентом на фиксирование эпизодов индивидуальной жизни отправителя речи, на истории формирования его личности.

Используемые И. Буниным атрибутивные конструкции со значением оценки, характеристики (*о былом счастливый сон; былых восторгов возврат; мир позабытый; могил забытых ряд; знакомый погост; черты давно поблекших лиц; забытый парк; блаженные мечты о былом; всепрощающая даль*), восклицательные и вопросительные предложения на синтаксическом уровне служат экспликации аксиологической вертикали творческой личности.

Свою мировоззренческую позицию И. Бунин эксплицирует и через использование интертекста. Иногда уже само название стихотворения содержит культурно-историческую отсылку: «Помпеи», «Гробница Сафии», «У гробницы Виргилия», «Князь Всеслав», «Джордано Бруно» и др. Означиванию культурной составляющей мотива памяти в поэтической речи И. Бунина служат: а) ввод в текст имен известных писателей и поэтов (А.С. Пушкин, Виргилий и др.): *Счастлив я,/ Что моя душа, Виргилий,/ Не моя и не твоя* («У гробницы Виргилия»); б) обращение к сакральным текстам, мифическим героям и сюжетам; в) аллюзии; г) стилизация: *Бысть некая зима/ Всех зим иных лютейша паче.// Бысть нестерпимый мраз и буйный ветр…* («Святой Прокопий»). Таким образом, интертекстуальность у поэта диалогизирована, причем его диалог с читателем строится на припоминании, в основе которого – общий культурный код.

В «Записях» И. Бунин, говоря о далёком прошлом, определяет его как «простор, освобождение от времени, от земного тления, печальное и высокое сознание тщеты всяких слав и величий» [4. Т. 9, с. 365]. Память – связующая нить между людьми, и она оценивается поэтом с точки зрения морально-этических и религиозных норм: человеку следует помнить о своих корнях, ощущать свою духовную связь с прошлым – своим и человеческой цивилизации в целом.

Литература

1. Алексеев, А.П. Краткий философский словарь/ А.П. Алексеев. – Москва: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 496 с.
2. Барт, Р. Удовольствие от текста / Р. Барт // Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – Москва: Наука, 1989. – С. 513–514.
3. Бунин И.А. Бунина В.Н. Устами Буниных. Дневники: в 2 т. М., 2005. Т. I. С. 405. Бунин, Иван Алексеевич (1870–1953). Устами Буниных: дневники Ивана Алексеевича и Веры Николаевны и др. арх. материалы, под ред. Милицы Грин; в 2 т. – Москва: Посев, 2005.
4. Бунин, И.А. Собр. соч.: в 9 т. / Бунин И.А. – Москва: Художественная литература, 1967.

5. Голубев, А.В. Феномен авторской памяти в междисциплинарном диалоге // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. Вып. 4 (20). 2012. – С. 156–166 URL: http://www.rfp.psu.ru/archive/4.2012/golubev.pdf (дата обращения: 15.02.2022.)
6. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – СПб: Диамант, 1996.
7. Дмитровская, М.А. Философия памяти // Логический анализ языка. Культурные концепты. – Москва: Наука, 1991. – С. 78–85.
8. Зализняк А.А. Концептуализация памяти по данным русского языка // URL: old.kpfu.ru/ss/cogsci04/science/cogsci04/92.doc (дата обращения: 06.02.2022.)
9. Зализняк А.А. Память и забвение в русской языковой картине мира // Мат-лы второй международной конференции по когнитивной науке (9–13 июня 2006 г.). – Санкт-Петербург. Т. 2. С. 275–276. URL: http://www.cogsci.ru/cogsci06/thesis.htm (дата обращения: 15.02.2022.)
10. Когнитивная психология. Учебник для вузов/ Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – Москва: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
11. Королева, Н.Н. Смысловые образования в картине мира личности: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.Н. Королёва; Российск. гос. пед. ун-т. – Санкт-Петербург, 1998. – 16 с.
12. Кубрякова Е.С. Об одном фрагменте концептуального анализа слова ПАМЯТЬ // Логический анализ языка. Культурные концепты/ Е.С. Кубрякова. – Москва: Наука, 1991. – С. 85–91.
13. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – Москва: Смысл, 2003. – 487 с.
14. Миловидов, В.А. От семиотики текста к семиотике дискурса: пособие по спецкурсу / В.А. Миловидов. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2000. – 98 с.
15. Рикёр, П.М. Память, история, забвение. Пер. с франц. / П.М. Рикёр. –Москва: Издательство гуманитарной литературы, 2004 (Французская философия XX века). – 728 с.
16. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – Москва: Русский язык, 1985–1988.
17. Фенчук, О.Н. Структура и функции памяти в поэзии И.А. Бунина: автореферат дисс. … канд. филол.: 10.01.01 /О.Н. Фенчук. – Воронеж, 2012. – 24 с.
18. Четверикова, О.В. Знаки авторства как средства вербальной манифестации смысловой сферы творческой языковой личности: монография/ О.В. Четверикова. – Армавир: РИО АГПА, 2013. – 236 с.
19. Baddeley. A. Human Memory: Theory and practice (revised edition). Hove, UK: Psychology Press, 1997. – 423 p.
20. Fauconnier, G. Mappings in thought and language / G. Fauconnier. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997. – 205 p.
21. Harre, R. Social being: A theory for social psychology / R. Harre. – Oxfort: Blackwell, 1979. – XII, 438 p.
22. Harre, R. Personal meanings: semantic relations of the fourth kind / R. Harre // Personal meanings / E. Shepherd & J. Watson (Eds.). – Chichester ets.: Wiley, 1982. –Pp. 9–22.
23. Miller, G.A. On knowing a word: Review / G.A. Miller // Annual Review of Psychology. – 1999. – Vol. 50. – Pp. 1–19.
24. Paivio, A. Mental representations: a dual coding approach / A. Paivio. –Oxford. England: Oxford University Press, 1986. – 322 p.
25. Ruth, H. Maki, Swett, S. Metamemory for narrative text // Memory & Cognition. 1987. Vol. 15 (1). P. 72–83.
26. Schacter, D. The seven sins of memory. Boston: Houghton Miffin Company, 2001. – 270 p.
27. The Encyclopedia of the Cognitive Sciences. / ed. by Robert A. Wilson a. Frank C. Keil. – [2nd. print.]. – Cambridge (Mass.); London: MIT press, 1999. – 964 c.
28. Thompson, C.P., Skowronski, J.J., Larsen S.F., Betz, A.L. Autobiographical Memory: Remembering What and Remembering When. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers Mahwah. – New Jersey, 1996. – 238 p.

THE MOTIF «MEMORY» AND THE MEANS OF ITS VERBAL MANIFESTATION N IVAN BUNIN'S POETIC SPEECH

Chetverikova O.V., Bezrukov A.A., Alexandrovich L.V.
Armavir State Pedagogical University

The national-cultural self-identification of a person is based on a system of nuclear semantic formations of personality, value orientations due to the peculiarities of the individual's mastering of reality. The relevance of the research is due to the increasing interest of philologists in the study of artistic models of the world, ways of textual manifestation of the author, cognitively oriented understanding of the motive of memory in I. Bunin's poetic speech. The purpose of the work is to investigate the peculiarities of I. Bunin's interpretation and linguistic objectification of the motif «memory», which in the poet's work performs structure-forming and plot-forming functions; to clarify the idea of nominative, predicative text dominants serving to signify the motif of memory. Thus, a creative person in judgments proceeds from his aesthetic and ethical ideals, which are in a certain correlation with national ideals. In artistic speech, the linguistic meaning of knowledge, the author's opinions about the world, on the one hand, actualizes the problem of «language and culture», and on the other hand, serves as an explication of the emotive and semantic dominants of the text, personal meanings.
The study will be useful to those who deal with the problems of linguistic representation of the author's intention, cognitive modeling, which allows presenting the results of the artist's understanding of the word of national cultural constants in the form of a field structure. It seems promising to study in a comparative aspect the poetic and prosaic pictures of the world of I. Bunin, the specifics of their linguistic objectification, which will make a certain contribution to the methodology of modern philological analysis of a text with a «subjective dominant».

Keywords*:* author, language signs, cultural code, memory mechanisms, world model, motive, semantic-associative field, meaning, literary text.

References

1. Alekseev, A.P. Brief Philosophical Dictionary / A.P. Alekseev. – Moscow: TK Velby, Prospekt Publishing House, 2008. – 496 p.

2. Bart, R. The pleasure of the text / R. Bart // Selected Works. Semiotics. Poetics. – Moscow: Nauka, 1989. – S. 513–514.
3. Bunin I.A. Bunina V.N. Through the lips of the Bunins. Diaries: in 2 vols. M., 2005. T. I. S. 405. Bunin, Ivan Alekseevich (1870–1953). Through the mouths of the Bunins: diaries of Ivan Alekseevich and Vera Nikolaevna and others arch. materials, ed. Militsy Green; in 2 vols. – Moscow: Posev, 2005.
4. Bunin, I.A. Sobr. cit.: in 9 volumes / Bunin I.A. – Moscow: Fiction, 1967.
5. Golubev, A.V. The Phenomenon of Author's Memory in Interdisciplinary Dialogue // Bulletin of the Perm University. Russian and foreign philology. Issue. 4 (20). 2012. – P. 156–166 URL: http://www.rfp.psu.ru/archive/4.2012/golubev.pdf (date of access: 15.02.2022.)
6. Dal, V.I. Explanatory dictionary of the living Great Russian language: in 4 volumes / V.I. Dal. – St. Petersburg: Diamant, 1996.
7. Dmitrovskaya, M.A. Philosophy of memory // Logical analysis of language. cultural concepts. – Moscow: Nauka, 1991. – S.78–85.
8. Zaliznyak A.A. Conceptualization of memory according to the data of the Russian language // URL: old.kpfu.ru/ss/cogsci04/science/cogsci04/92.doc (date of access: 06.02.2022.)
9. Zaliznyak A.A. Memory and oblivion in the Russian language picture of the world // Proceedings of the second international conference on cognitive science (June 9–13, 2006). – St. Petersburg. T. 2. S. 275–276. URL: http://www.cogsci.ru/cogsci06/thesis.htm (Date of access: 02/15/2022.)
10. Cognitive psychology. Textbook for universities / Ed. V.N. Druzhinina, D.V. Ushakova. – Moscow: PER SE, 2002. – 480 p.
11. Koroleva, N.N. Semantic formations in the picture of the world of personality: author. dis. … cand. psychol. Sciences: 19.00.01 / N.N. Queen; Russian. state ped. un-t. – St. Petersburg, 1998. – 16 p.
12. Kubryakova E.S. About one fragment of the conceptual analysis of the word MEMORY // Logical analysis of language. Cultural concepts / E.S. Kubryakova. – Moscow: Nauka, 1991. – S. 85–91.
13. Leontiev, D.A. Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality / D.A. Leontiev. – 2nd ed., Rev. – Moscow: Meaning, 2003. – 487 p.
14. Milovidov, V.A. From the semiotics of text to the semiotics of discourse: a manual for a special course / V.A. Milovidov. – Tver: Tver. state un-t, 2000. – 98 p.
15. Ricoeur, P.M. Memory, history, oblivion. Per. from French / P.M. Ricoeur. – Moscow: Publishing house of humanitarian literature, 2004 (French philosophy of the XX century). – 728 p.
16. Dictionary of the Russian language: in 4 volumes / USSR Academy of Sciences, Institute of Russian. lang.; ed. A.P. Evgenieva. – 3rd ed., stereotype. – Moscow: Russian language, 1985–1988.
17. Fenchuk, O.N. The structure and functions of memory in the poetry of I.A. Bunin: abstract of diss. … cand. Philol.: 10.01.01 / O.N. Fenchuk. – Voronezh, 2012. – 24 p.
18. Chetverikova O.V. Signs of authorship as a means of verbal manifestation of the semantic sphere of a creative linguistic personality: monograph / O.V. Chetverikov. – Armavir: RIO AGPA, 2013. – 236 p.
19. Baddeley. A. Human Memory: Theory and practice (revised edition). Hove, UK: Psychology Press, 1997. – 423 p.
20. Fauconnier, G. Mappings in thought and language / G. Fauconnier. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997. – 205 p.
21. Harre, R. Social being: A theory for social psychology / R. Harre. – Oxfort: Blackwell, 1979. – XII, 438 p.
22. Harre, R. Personal meanings: semantic relations of the fourth kind / R. Harre // Personal meanings / E. Shepherd & J. Watson (Eds.). – Chichester ets.: Wiley, 1982. –Pp. 9–22.
23. Miller, G.A. On knowing a word: Review / G.A. Miller // Annual Review of Psychology. – 1999. – Vol. 50. – Pp. 1–19.
24. Paivio, A. Mental representations: a dual coding approach / A. Paivio. –Oxford. England: Oxford University Press, 1986. – 322 p.
25. Ruth, H. Maki, Swett, S. Metamemory for narrative text // Memory & Cognition. 1987. Vol. 15 (1). P. 72–83.
26. Schacter, D. The seven sins of memory. Boston: Houghton Miffin Company, 2001. – 270 p.
27. The Encyclopedia of the Cognitive Sciences. / ed. by Robert A. Wilson a. Frank C. Keil. – [2nd. print.]. – Cambridge (Mass.); London: MIT press, 1999. – 964 c.
28. Thompson, C.P., Skowronski, J.J., Larsen S.F., Betz, A.L. Autobiographical Memory: Remembering What and Remembering When. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers Mahwah. – New Jersey, 1996. – 238 p.

Межкультурная коммуникация в обучении русскому языку китайских студентов: на примере лексических единиц темы «Семья»

Чэнь Иань,
студент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: Chen7.i@edu.spbstu.ru

В статье рассматривается понятие слова «семья» в обучении русскому языку китайских студентов – как важной составляющей культуры России и Китая. Центральное место в статье занимает исследование термина, основанное на сравнительном анализе: классификации ценностей семьи, характеристики родственных и брачных отношений, образ мыслей семейной жизни. Изучение языковой структуры слова относительно словарно – исторического образования. Их совместное исследование поможет лучше понять культурное значение и определить языковую разносторонность и национальные особенности русского и китайского народов и их культур. Наблюдения, полученные в результате исследования, подтверждают сходства и различия культурной основы понятия «семья». Обозначение основного культурного содержания термина «семья» обладает практической значимостью в обучении китайских студентов русскому языку.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, семья, культура, русский / китайский национальный менталитет.

На основе взаимодействия и взаимосвязи языка и культуры разных этнических групп возникает проблема интерференции в межкультурном общении. Язык представляет общественную культуру своего народа. По словам Т.В. Самосенковой национальная самобытная система, заключенная в конкретном языке, несет в себе мировоззрение личности этого языка и формирует их взгляд на картину мира в целом. [6] В связи с этим, в зависимости от расстояния континентальных стран, проблема межкультурной коммуникации ощущается острее.

В средствах выражения языковой коммуникации культура имеет центральное значение в развитии и формировании языка. В ходе межнационального взаимодействия на общение влияет не только коммуникативная ситуация и языковые навыки, но и культурный стереотип. Целью данного исследования является выявить особенности и недостатки в межнациональном общении в обучении китайских студентов русскому языку на материале важной культурной значимости – «семья».

Предметом исследования является межкультурная коммуникация при обучении русскому языку китайских студентов, на изучении темы «семья».

Актуальность настоящей статьи заключается в том, что русская и китайская культура относятся к разным этническим группам, имеют отличную национальную культуру, характер мышления и способы взаимодействия. В связи с этим данное исследование проблем межкультурной коммуникации является важным для получения более эффективного обучения русскому языку китайским студентам.

Для достижения цели данного исследования необходимо сопоставить культурологическое содержание концепта семьи в русской и китайской культуре как отражение национального менталитета. Провести сравнительный анализ словообразования термина «семья».

В данной статье применены методы: сравнительно – стилистический, и этимологический метод.

Межкультурная коммуникация – сложная дисциплина, включающая разнообразие форм и направлений взаимодействия между, как носителями разных языков, так и государств, групп разных этносов. Коммуникация между представителями разных культур, сталкивает их с проблемой разного восприятия культурных взглядов на мир. Когда человек встречается с незнакомой ему культурой, он видит в ней много удивительного и странного.

Только изучив и поняв культурные различия, он постепенно сможет понять причины нестандартного образа мысли в коммуникативной ситуации.

В ходе обучения русскому языку китайским студентам, культура знания играет второстепенную роль, а коммуникативная культура считается главной. Коммуникативная культура – культура общения, составляющая совокупность культурных норм, таких как культурологические знания, ценности и значения, используемые в процессе коммуникации с разными этническими группами.

Культура знания – косвенное влияние на коммуникацию представителей разных культур, что тоже может повлечь за собой непонимание при общении. Поэтому нужно иметь представление о главных достижениях в истории искусства, религии, мировой экономике и т.д. Основной задачей обучения русскому языку как иностранному является владение русским языком студентов на надлежащем уровне, обладать знаниями о русской культуре и также иметь способность коммуницировать на соответствующем языке. Вследствие этого китайским студентам, изучающим русский язык на начальном уровне, следует больше уделять внимание коммуникативной культуре. Необходимо четко осознавать и понимать русский менталитет, а также иметь представление о различиях образа мышления русского и китайского народа.

В двух странах семья является главной частью социальной системы. Существует много разных определений термина «семья». В контексте данной статьи мы рассматриваем определение Ушакова, оно подходит как для русского, так и для китайского представления понятия «семья»: группа людей, состоящая из родителей, детей, внуков и ближних родственников, живущих вместе. [7] В основе каждой семьи заложены брак, рождений детей и развитие родственных отношений. Продолжение рода, смена поколений основная цель института семьи. Каждый человек стремиться к созданию крепкой и любящей семьи это остается одной из самых важных ценностей для всего человечества. Чтобы понимать культуру семейных отношений в Китае и России, мы выявим сходства и различия традиционной современной семьи разных государств.

М.В. Гаранович, ученый в сфере филологических наук, в своей исследовательской работе об общественных представлениях русских и китайцев в семейных отношениях, пишет, что для русских семья ассоциируется, прежде всего, с домом уютом и поддержкой, а для китайцев – с теплом и гармонией. [1] Для русских семья должна быть большой и крепкой, где царит любовь, дружба и взаимопонимание. Женщина является хранительницей очага, создательницей уюта и теплой, дружелюбной атмосферы. Для русской семьи дети являются счастьем, женщины не видят семьи без детей. Мужчина – это глава семьи, он обеспечивает и защищает своих домочадцев, для него важна поддержка, уют и дружеские отношения. Для русских семья строится на любви и душевно – родственной связи. Для мужчин семья, прежде всего, ассоциируется с домом. В русском понимании семья – это главное в жизни, к чему нужно стремиться.

Для китайцев семья это, прежде всего материальная ответственность. Это главная составляющая семейного очага. Мужчина, перед тем как создать семью в обязательном порядке по китайским традициям должен приобрести дом и машину. Кроме этого, в китайской семье играет важную роль взаимоотношения с родителями, проявление уважении и заботы ко всем старшим со стороны всей семьи. В китайской семье, как правило, рождается один или два ребенка, вследствие чего детям создают все условия для становления и развития, и позволяется многое. Между родителями и детьми складываются очень тесные отношения и в будущем потомки несут ответственность за благополучие своих родителей, поскольку на государство пенсионеры не полагаются. При всем вышеперечисленном в китайской семье присутствует любовь, но во второстепенном контексте, кроме любви, люди даже больше уделяют внимание материальным и нематериальным условиям. (Жень Линлин) Для женщины семейный очаг – место, где спокойно и душевно, место, где тебя поддержат и выслушают. Дом для китайского народа ассоциируется со спасательной шлюпкой, где существует поддержка, опора и взаимопонимание. Мужчины китайцы четко осознают свою роль в семейном укладе и в первую очередь семья для них – ответственность.

В русской и китайской жизни тема семьи является важной составляющей общества. Традиционно в двух моделях семейных отношений мужчина – главная опора семьи, исполняющий роль не только добытчика и защитника, но и обеспечивающего благополучие всей семьи. Женщина занимается благоустройством домашнего быта, уюта в доме и воспитанием детей. С ранних лет в семейных институтах двух культур детей воспитывают уважительно относиться к родителям, с почтением обращаться к старшим и прививают любовь к труду. В русской семье традиционно рождается один, двое и более детей и понятие многодетная семья является распространенным, в отличие от традиционной китайской семьи, где родители могут позволить только одного ребенка. В российской законодательной системе предоставляется материальная поддержка семьям и пенсионерам, таким образом, и ответственность за старшее поколение в русской семье является не столь значительным как в культуре семейных отношений китайского государства. В двух семейных культурах родители заботятся о будущем своих детей, стараются дать больше возможностей для развития и становления в социуме. В русской и китайской семье мужчина и женщина представляют собой единое целое и имеют равные отношения. Ответственность за семью в отличие от китайских мужчин, русские берут на себя не в полной мере, либо

имеют неточное представление в том, что семья связана с обязательствами.

Таким образом, самое главное качество семьи для китайской культуры – тепло, а ценность – семейное согласие, к которому стремятся в личной жизни. Для китайцев семья – укрытие от невзгод, «спасательная шлюпка в море», атмосфера в доме спокойная и душевная и конечно семья – счастье для всех членов. В отличие от китайской культуры, для русских семья – дом. Для русского человека семья, это то место, где можно почувствовать себя любимым и нужным, где царит дружба и взаимопонимание, где тебя поддержат и выслушают. В китайской и русской культуре семья – главная основа будущего, стремление создать семейный очаг, лежит в основе менталитета двух стран.

В традиционной китайской языковой системе существует сложная структура общения между родственниками. К каждому члену семьи есть свое обращение, в зависимости от возраста, пола и поколения. В русской культуре одно и то же слово может означать разные отношения между родственниками. Например, различают материнскую и отцовскую линии в семье, со стороны матери и отца существуют разные обозначения. Для обращения к дедушкам и бабушкам родителей, в китайском языке есть наименования: 奶奶 (бабушка со стороны отца); 外婆 (бабушка со стороны матери); 爷爷 (дедушка со стороны отца); 外祖父 (дедушка со стороны матери); а в русском языке есть только два слова – дедушка и бабушка. Для обращения к сыновьям брата и дочкам сестры существуют обращения: 侄子 (сын брата); 侄女 (дочь брата); 外甥 (сын сестры); 外甥女 (дочь сестры); в русском языке только два слова – племянник и племянница. Для обращения к братьям отца и матери есть три слова: 叔叔 (младший брат отца); 伯伯 (старший брат отца); 舅舅 (брат матери); в русском языке только одно – дядя. [4] Все вышесказанное говорит нам о том, что в китайской культуре с трепетом относятся к кровным узам, проявляют уважение к возрасту и соблюдают семейную иерархию. В русской культуре существует более простое отношение к кровному родству, что нам говорит о немногочисленных наименованиях родственных обращений. Таким образом, китайским студентам при коммуникации на русском языке будет проще запомнить и использовать языковую культуру российского менталитета, ведь в китайской культуре все намного сложнее.

Ф. Хинненкамп в своих исследованиях отмечает, что «совместное владение культурой облегчает коммуникацию, различное владение культурой усложняет ее». [10] При обучении русскому языку как иностранному основная цель – коммуникация, поэтому важной составляющей будет преподавание русской культуры. Языковая структура – множество элементов языка взаимосвязанных между собой в единое целое, в котором также содержится культура. Формирование слоговой структуры слова, способы словообразований, предложений и словосочетаний отражают особенности русской культуры и образ мышления русского народа. В русском языке – алфавит и слова образуются, от основ уже существующих слов, с помощью словообразующих морфем. Присоединяясь к производящей основе, они создают новое слово с новым значением. Так слово семья происходит от слова «семя» – начало жизни; продолжение рода. «Семь раз я» – здесь мы видим концепцию прошлого и будущего (родители, дедушка, прадедушка, дети, внуки, правнуки). [9] Слова «невестка» и «невеста» произошли из словосочетания «невесть кто», «неизвестно кто», девушка приходила в новую семью из вне, из ниоткуда. [9] В китайском языке – иероглифы, в которых сочетаются форма, значение и произношение, что кардинально отличается от языковой русской системы. Слово семья в китайском языке может быть написано двумя способами 家族 и 家. Значение двойного иероглифа больше родовое, а единичный – семья, двор, дом. Если разобрать иероглиф на составные части, получается интересный смысл. Верхняя часть иероглифа 家 – переводится как «крыша», нижняя как «свинья», дословно означает «свинья в доме». [12] Можно подумать, при чем тут свинья? Древние китайцы воспевали свинью как смелое и отважное животное, также оно ассоциируется с богатством и материальным благополучием, поэтому «свинья в доме» – удача, счастье и процветание. Таким образом, рассмотрев трактовку образования слова «семья» в русском и китайском контексте приходим к выводу, что если разбирать структуру словообразования, можно понять значение культурного содержания слова и способы мышления русского народа и также позволит сделать обучение интереснее и живее.

Китайские студенты, изучающие русский язык как иностранный, должны стремиться повышать уровень своего межкультурного коммуникативного сознания. Если студенты не знают особенностей культуры страны изучаемого языка, то это отрицательно влияет и на изучение самого языка. Понятие «семья» – важная составляющая часть менталитета, как русского человека, так и человека из Китая, является единицей культурно – языковой системы и отражает особенности культуры народа. В обучении русского языка как иностранного, студенты должны не только изучать лексику и грамматику русского языка, но и понимать их межкультурную основу. Это позволит сделать процесс обучения уникальным и универсальным обеспечивающим высокий результат.

Ссылаясь на сравнительный анализ слова «семья» можно сделать вывод, что между русской и китайской семьями есть как сходства, так и различия. Несмотря на разный менталитет, условия жизни и этапы развития, культуры этих стран имеют много общего. Изучив понятие «семья» и семейные традиции другой страны, мы начинаем лучше понимать национальный характер, образ мышления и культуру другого государства. Система словообразования помогает выявить культурное содержание термина и преодолеть лексиче-

ский барьер учащегося, тем самым значительно обогащая богатство речи. Взаимоотношения между Россией и Китаем являются важной составляющей современной системы международных отношений. Все больше китайских студентов приезжают в Россию учиться, создавая межкультурную коммуникацию с носителями русского языка. Изучение русского языка невозможно без глубоких знаний культуры государства, а это приводит к выводу, что сочетание языка и культуры могут способствовать эффективному и плодотворному общению.

Литература

1. Гаранович М.В. Представления о семейных отношениях в языковом сознании русских и китайцев [Электронный ресурс] // Социо и психолингвистические исследования. 2018. № 6. С. 61–69. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-o-semeynyh-otnosheniyah-v-yazykovom-soznanii-russkih-i-kitaytsev/viewer (дата обращения: 10.04.2022).
2. Занегина Н.Н. Концепт «семья» в русском литературном языке и принципы его описания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М., 2011. С. 25.
3. Корнеева Л.И. Межкультурная коммуникация в обучении китайскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Л.И. Корнеева, Жунюй Ма // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2017. – Т. 23, № 1 (159). – С. 164–170. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/46597/1/iurp-2017–159–20.pdf (дата обращения 10.04.2022).
4. Петрова А.С. Диалог культур в обучении русскому языку китайских студентов на материале темы «Семейные обряды»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. СПб., 2016. С. 233.
5. Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся [Электронный ресурс]: сборник материалов V Международной научно-методической конференции (25–27 января 2018 года) / Минобрнауки России, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный университет» ФГБОУ ВО «ВГУ», Филологический факультет; [редакционная коллегия: Пляскова Е.А. (отв. редактор) и др.]. – Воронеж: Науч. кн., 2018. – 413 с. URL: http://www.science.vsu.ru/files/conf_794_0.pdf#1 (дата обращения 11.04.2022).
6. Самосенкова Т.В. Межкультурная коммуникация и культура речи в обучении иностранных студентов-филологов [Электронный ресурс] // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2008. № 4. С. 57–20. URL: http://elibrary.ru/item.asp?id=11611434 (дата обращения: 09.04.2022).
7. Ушаков, Д. Н. «Толковый словарь русского языка» / Москва, 1935–1940. (4 т.).
8. У Синьюй. Лингвокультурологическая специфика концепта «Семья» в русской и китайской культурах. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. С. 110–115.
9. Фасмер Макс. Этимологический словарь русского языка: 3 том / Макс Фасмер: пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – 4 – е изд., стер. – Москва: Астрель: АСТ, 2007. С – 832.
10. Ян Фан. Концепт «Семья» в русской и китайской языковых картинах мира // Известия Томского политехнического университета. 2013. Т. 323. № 6. С. 250–254.
11. Goodenough W.H. Cultural anthropology and linguistics / In: Garvin, Paul L. (Eg.) // Report of the Seventh Annual Round table Meeting on Linguistics and Language Study. Washington, D.C.: Georgetown University Press, No. 9, 1957. P. 109–173
12. Zhang Jitao, Practical Homologous Dictionary // Hubei People's Publishing House. 2000. P. 512.

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS: ON THE EXAMPLE OF LEXICAL UNITS OF THE THEME "FAMILY"

Chen Yuan
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

In this article the concept of the word, "family," in teaching Russian language to Chinese students is considered as an important component in Russian and Chinese culture. The middle of the article covers research of the term, based on the comparison analysis of: classification of the values of family, characteristics of family and marital relations, and the mindset of family life. Their joint research will help to better understand the cultural significance and determine the linguistic diversity and national characteristics of the Russian and Chinese nation and their cultures. Observations, received by the result research, confirms the similarities and differences of the culture bases of the understanding of "family." The meaning of the bases of the cultural subject of the term "family," possess practical significance in teaching Chinese students Russian.

Keywords: intercultural communication, family, culture, Russian/ Chinese national mentality.

References

1. Garanovich M.V. Representations of family relations in the linguistic consciousness of Russians and Chinese [Electronic resource] // Socio and psycholinguistic studies. 2018. No.6. P. 61–69. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-o-semeynyh-otnosheniyah-v-yazykovom-soznanii-russkih-i-kitaytsev/viewer (date of reference: 04.10.2022).
2. Goodenough W.H. Cultural anthropology and linguistics / In: Garvin, Paul L. (Eg.) // Report of the Seventh Annual Round table Meeting on Linguistics and Language Study. Washington, D.C.: Georgetown University Press, No. 9, 1957. P. 109–173.
3. Zanegina N.N. The concept of "family" in the Russian literary language and the principles of its description: abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences. M., 2011. P. 25.
4. Korneeva L.I. Intercultural communication in teaching Chinese as a foreign language [Electronic resource] / L.I. Korneeva, Junyu Ma // Izvestiya Ural Federal University. Ser. 1, Problems of education, science and culture. – 2017. – VOL. 23, No. 1 (159). – P. 164–170. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/46597/1/iurp-2017–159–20.pdf (date of reference: 10.04.2022).

5. Petrova A.S. Dialogue of cultures in teaching Russian to Chinese students on the material of the topic “Family rituals”: abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. St. Petersburg., 2016. P. 233.
6. Problems of teaching philological disciplines to foreign students [Electronic resource]: collection of materials of the V International Scientific and Methodological Conference (January 25–27, 2018) / Ministry of Education and Science of Russia, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Voronezh State University”, Faculty of Philology; [editorial Board: E.A. Plyaskova (editor’s note), etc.]. – Voronezh: Scientific Journal, 2018. – P. 413. URL: http://www.science.vsu.ru/files/conf_794_0.pdf#1 (date of reference: 11.04.2022).
7. Samosenkova T.V. Intercultural communication and speech culture in teaching foreign students of philology [Electronic resource] // Vestn. Russian University of Friendship of Peoples. Ser.: Questions of education: languages and specialty. 2008. No. 4. P. 57–20. URL: http://elibrary.ru/item. asp?id=11611434 (date of reference: 04.09.2022).
8. Ushakov, D. N. “Explanatory Dictionary of the Russian language” / Moscow, 1935–1940. (4 vols.).
9. Wu Xinyu. Linguoculturological specifics of the concept of “Family” in Russian and Chinese cultures. // Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. 2009. P. 110–115.
10. Fasmer Max. Etymological dictionary of the Russian language: Volume 3 / Max Fasmer: translated from German. and additional by O.N. Trubachev. – 4th ed., erased. – Moscow: Astrel: AST, 2007. P – 832.
11. Yang Fan. The concept of “Family” in the Russian and Chinese language pictures of the world // Izvestiya Tomsk Polytechnic University. 2013. vol. 323. No. 6. P. 250–254.
12. Zhang Jitao, Practical Homologous Dictionary // Hubei People’s Publishing House. 2000. P. 512.

Направления воспитания детей в системе детских домов Вологодской области в период Великой Отечественной войны

Кожина Ирина Кузьминична,
аспирант, кафедра начального образования, Череповецкий государственный университет общей и социальной педагогики
E-mail: ikkozhina@chsu.ru

В статье на основе архивных документов и научно-публицистических источников проанализированы основные направления воспитания детей в период 1941–1945 годов в детских домах Вологодской области.
Тенденции воспитательного процесса в детских домах, сформировавшиеся перед войной, продолжали укрепляться в период Великой Отечественной войны и включали в себя: общественно-политическое воспитание, военно-физкультурную подготовку, трудовое воспитание, образовательные занятия, оздоровительные мероприятия, культурное воспитание.
На территории Вологодской области не проходили военные действия, что позволило увеличить количество детских домов для эвакуированных детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Несомненно, в обязанности педагогического коллектива детского дома входило не только сохранение жизни и здоровья воспитанников, обеспечения жизнедеятельности, но и воспитания всесторонне развитой, нравственной, патриотичной личности.
В статье выделены направления воспитательного процесса в военный период, приведены факты по патриотическому и военному воспитанию, физкультурных и оздоровительных мероприятиях; проанализировано трудовое и культурное направления.
Материалы исследования могут быть использованы для разработки учебных пособий по социальной педагогике с учетом регионального компонента содержания образования; в программно-методическом обеспечении преподавания истории педагогики и образования в вузе.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, дети-сироты, детский дом, направление воспитания, военно-физкультурная подготовка, трудовое воспитание, патриотическое воспитание.

Система советских детских интернатных учреждений приняла законченные формы к 1935 году, их типизация учитывала особенности воспитанников – возрастные, психологические и физиологические, способствовала улучшению как учебной, так и воспитательной работы.

В детских домах советского государства воспитательный процесс основывался на идее общественного коммунистического воспитания, реализация которой была организована в трёх направлениях – политическом, интернациональном и антирелигиозном.

Социально-политические и экономические изменения, которые произошли в Советском государстве перед Великой Отечественной войной, а затем и в её период, внесли свои коррективы и отразились на направлениях воспитания детей.

Возникшая в те годы уверенность в приближающейся войне многое объясняла в воспитании подрастающего поколения. Государственная система социальной защиты детей-сирот, которая сложилась перед Великой Отечественной войной, была в большей степени ориентирована не на борьбу с детской беспризорность и безнадзорность, а на воспитание нравственной, всесторонне развитой, патриотичной личности.

В мае 1941 года во все областные, городские и районные отделы народного образования, а затем и детские дома поступило указание о «Летней воспитательной работе в школьных детских домах», которое отражало все направления воспитательного процесса, сложившиеся в те годы. Оно было основано на обращении М.И. Калинина к советским школьникам, в котором прослеживалась целая программа действий [3].

Проанализированные архивные документальные материалы достаточно полно характеризуют все стороны общественно-политической, трудовой, военно-патриотической и культурной направленности воспитания в детских домах Вологодской области в период 1941–1945 годов.

Важнейшим направлением в воспитательном процессе детей детских домом в период Великой Отечественной войны стало общественно-политическое воспитание.

Воспитатели должны были держать воспитанников в курсе важнейших событий жизни нашей Родины, а также международных событий. В этих целях ребят приучали к самостоятельному и си-

стематическому чтению газет, проводились политинформации.

Так, в многочисленных приказах по Вологодскому областному отделу народного образования 1941–1942 годов, было рекомендовано городским и районным отделам народного образования усилить и поднять качество работы по политическому воспитанию школьников [4].

Требовалось разработать по каждому детскому дому и школьному учреждению детальный план массовой работы, включив в него проведение читок, бесед, организацию докладов, лекций, показов военно-патриотических фильмов, организацию выставок. В библиотеках создать «военные уголки», «комнаты обороны», оборудованные макетами, лозунгами, выставками литературы по военно-политической тематике [4].

Обязательным было вывешивание в детских домах газет, карты мира, на которой отмечаются те места, к которым привлечено внимание нашей общественности.

В политико-просветительской работе в военное время Вологодским ОблОНО предлагалось организовывать агитбригады, которые строят свои выступления на острую злободневную тематику: оборонную, производственную, антифашистскую; всячески расширять драматические и музыкальные кружки для детей, проводить в них разучивание оборонных, патриотических песен, постановку пьес и сценических миниатюр на политические и оборонные темы.

Для воспитанников еженедельно проводились групповые читки сводок информбюро, они участвовали в выпуске стенгазет, организовывали выставки оборонной антифашисткой литературы.

Для работы по военно-патриотическому воспитанию школьников были привлечены городские и сельские библиотеки, дома культуры. Так, в письме заведующим районных и городских отделов народного образования Вологодской области отмечается большой вклад Кубено-Озерского дома культуры, Никольской, Новленской, Гаврильцевской, Андомской, Кубено-Озерской библиотек в организации работы в условиях военного времени по политико-просветительской, оборонной, антифашистской тематике. Однако указывается и на неудовлетворительное руководство политпросвет работой некоторых ГорОНО и РайОНО, например Мяксинского, Вашкинского, Грязовецкого, Сокольского районов [5].

Педагогический коллектив детских домов проводил беседы о великих русских полководцах и флотоводцах, великих полководцах Красной Армии, простых солдатах, мужественно сражавшихся за Родину, о героях-комсомольцах, о пионерах-героях, вступающих в героическую, неравную схватку с фашистскими захватчиками. Рассказывая детям о героических подвигах, следовало показать, что героическое является не случайным стечением обстоятельств, а результатом систематического ежедневного труда, результатом постоянного стремления сделать порученное дело лучше, полноценнее, с отличным качеством и результатом.

Воспитанники изучали историю жизни советских вождей и лучших людей страны, отмечали знаменательные даты. Особое значение имели беседы с передовыми колхозниками, рабочими-коммунистами, комсомольцами, которые рассказывали об основоположниках марксизма-ленинизма, о великой коммунистической партии большевиков, о величайшем из людей современности, вожде народов, товарище Сталине.

Большое внимание в рамках патриотического воспитания уделялось в годы войны празднованию дней Красного календаря, в особенности дней общенародных праздников, в которых детские дома принимали участие своими самодеятельными выступлениями.

Широко отмечались: День Красной Армии, день военно-морского флота, Всесоюзный день авиации, день рождения Сталина и др.

В 1941 году вместе со всей страной воспитанники детских домов Вологодской области активно участвовали в проведении дней памяти великого русского поэта М.Ю. Лермонтова (100-летие со дня смерти). Были устроены утренники и вечера, посвящённые М.Ю. Лермонтову, на которых воспитанники выступали с декламацией, докладами, постановками о творчестве поэта [6].

Особое внимание в период Великой Отечественной войны отводилось военно-физкультурной подготовке школьников. Детский дом, где воспитанники круглые сутки находились под руководством своих воспитателей, имел все возможности для воспитания сознательной дисциплины – непременного качества советского гражданина. В обращениях к пионерам и школьникам тех лет отмечалось, что «…Нынешние пионеры – это будущие бойцы Красной Армии и работники на наших фабриках и заводах, в учреждениях, в колхозах и совхозах. Уже сейчас вы должны приучаться к строгой дисциплине для того, чтобы хорошо служить Родине на любом посту» [7].

В архивных документах Вологодского ОБЛОНО указывалось, что для воспитанников детских домов нужна систематическая военная подготовка, интересно построенная, увлекательно проводимая. Нельзя ограничивать военно-физкультурную подготовку деятельности кружков, в которых зазубривают названия частей винтовки и противогаза, авиабомб и запах газа. Такая оторванная от практики работа не принесёт нужной пользы. Надо воспитать умение правильно пользоваться противогазом, ориентироваться по солнцу, по приметам и по компасу, умение ходить в строю, пользоваться картой, разбираться в топографических знаках, воспитать наблюдательность, выносливость, мужество [8].

Для этого кроме занятий на дворе среди воспитанников проводились военизированные игры, походы, в ходе которых требовалось практическое использование приобретённых на занятиях знаний и навыков.

Военно-физкультурная подготовка была построена по программам, утверждённым ЦК ВЛКСМ. Сюда входили следующие виды занятий: утренняя зарядка на открытом воздухе, гимнастика по комплексу БГТО и ГТО, лёгкая атлетика, спортивные и подвижные игры, строевая подготовка и др.

В план работы для воспитанников от 13 лет и старше была включена ежегодная тренировка по подготовке к сдаче летних норм БГТО.

Кроме того, дети изучали азбуку Морзе, сигнализации, топографические знаки и карты, учились проводить глазомерную съёмку планов, определение расстояния на глаз.

В военно-физкультурное воспитание было включено изучение основ сапёрного дела, разведки и маскировки, санитарного дела, оказания первой помощи, военизированные игры, ознакомление с элементами военной тактики. Воспитанники учились ходить в строю и знать построения, команды, чётко выполнять команды, уметь шагать с песней в строю.

Приказом по Штабу руководства по проведению тактических занятий по учебным заведениям Вологодской области от 05 мая 1944 года было закреплено проведение в период с 01 мая по 15 июня двухсторонних военно – тактических занятий для школьников с целью улучшения подготовки и закрепления военно-тактических знаний [9].

В детских домах проводились соревнования по легкой атлетике, по кроссу, по плаванию, по волейболу, баскетболу, городкам, теннису, крокету, по подвижным играм (например, лапта), турниры по шахматам, шашкам. Каждый воспитанник должен был обязательно принять участие в спортивных состязаниях.

Кроме этого, воспитанники детских домов области вовлекались в городские, районные и областные спортивные соревнования и физкультурно-оздоровительные мероприятия, которые были организованы в соответствии с утверждёнными годовыми планами.

Так, ежегодный план практических занятий по физической культуре Вологодского добровольного спортивного общества «Смена» включал в себя занятия для детей, молодёжи и школьников. Воспитанники детских домов участвовали в мероприятиях по сдаче норм на значки ГТО и БГТО, в первенствах по легкой атлетике, городкам и перетягиванию каната, соревнованиях по шашкам и шахматам, футболу, волейболу, стрельбе и др. [10].

Вся военно-физкультурная работа проводилась по обязательным указания ЦК ВЛКСМ и под руководством комсомольцев. Например, Череповецкому городскому комитету ВЛКС в 1944 году по направлению военно-физкультурной работы было поручено провести ряд тактических военных игр для школьников, организовать в летний период спортивные занятия и секции для детей, соревнования по легкой атлетике, волейболу, гребле и плаванию, палаточный поход, посвящённый Дню военно-морского флота [11].

Трудовое воспитание воспитанников детских домов носило обязательный характер. «……Систематический, ежедневный и разумно организованный труд детей имеет огромное значение для коммунистического воспитания», – отмечалось в директивах и указаниях ОБЛОНО тех лет [12].

Воспитанники вовлекались в бытовой и хозяйственный труд, в самообслуживание. Дети 8–10 лет убирали постели, вытряхивали одеяла и простыни на воздухе, участвовали в уборке комнат, помогали в уборке посуды и накрывали столы.

В архивных документах, а в частности в Актах проверок детских домов Вологодской области, которые проводились ежегодно, обращалось внимание на трудовое воспитание. Так в Акте проверки Кубено-Озерского детского дома за 1943 год отмечается положительный опыт работы всего педагогического коллектива по привитию трудовых навыков воспитанникам [13].

Дети 11 лет и старше более широко привлекались к хозяйственному труду. Задачей воспитателей было дать детям основные навыки домоводства. Поэтому в круг хозяйственной работы старших воспитанников входило участие в мытье полов (кроме кухни и уборной), мытьё или протирка стен, промывка окон, обметание пыли, подметание полов влажным способом.

Дети сервировали столы, занимались раздачей пищи, мытьём посуды, уборкой столовой. Кроме этого, принимали и активное участие в приготовлении пищи.

Особое внимание уделялось передаче детям навыков бережного отношения к продуктам и приготовлению здоровой, питательной и простой пищи, приучая полноценно и экономично сохранить и использовать пищевые продукты, как социалистическую собственность.

Старшие воспитанники привлекались к заготовке продуктов для детского дома (осенью – участие в уборке урожая, летом – к сбору ягод и грибов, к сушению грибов). Приказом НАРКОМПРОСА было рекомендовано установить в детских домах и интернатах план по сбору ягод и грибов, шиповника [14].

Так воспитанники Кубено-Озерского детского дома заготовили за лето и осень 1944 года более 5 кг. сушёных ягод, засолили свыше 100 кг. грибов (рыжиков) [15].

Под руководством комсомольцев Череповца, школьники и воспитанники детских домов города и района участвовали в массовых походах по сбору лекарственного сырья и полезных дикорастущих растений [16].

Каждый воспитанник сам ухаживал за своей одеждой. Младшие дети 8–10 лет пришивали пуговицы, петли, вешалки и т.д. Более старшие дети обучались не только мелкому ремонту носильных вещей, но и изготовлению простейшей одежды и обуви.

В каждом детском доме была организована работа мастерских по столярному, швейному, сапожному делу. Здесь выполнялись заказы не только

для своего детского дома, но и для продажи и обмена на другие предметы и товары.

Примером таких мастерских были мастерские Кадниковского, Чебсарского, Былинского детских домов, воспитанники которых производили от гвоздя до коньков и посуды, осуществляли ремонт сельскохозяйственного оборудования [1].

Дети привлекались к стирке и глажению белья для себя, к ремонту мелких вещей обихода детского дома; они могли починить полки, табурет, стол, старшим воспитанникам поручали изготовление простой мебели, которой не хватало в детских домах.

Одним из ведущих направлений в трудовом воспитании детей детских домов было участие в сельскохозяйственном труде.

Практически в каждом детском доме было своё подсобное хозяйство, в котором имелись посевные и посадочные площади, двор, с содержащимся там скотом и птицей. Воспитанники привлекались к работе во всех отраслях подсобного сельского хозяйства: в огороде, в саду и ягоднике, по уходу за техническими и зерновыми культурами, ухаживали за скотом. Старших воспитанников обучали правильным приёмам ухода за лошадью, запряганию и распряганию, ремонту упряжи.

Так к 1944 году детские дома Вологодской области имели в своих подсобных хозяйствах 163 лошади, 1266 голов коров, 113 свиней, 377 овец и более 240 голов птицы. Воспитанниками вместе с педагогами было обработано и посеяно более 300 га зерновых культур, посажено порядка 100 га картофеля и овощей [2].

Детские дома обеспечивали себя картофелем и овощами, во многих получали высокие урожаи зерновых культур. Высокие урожаи были получены на подсобных хозяйствах детских домов Великоустюгского, Усть-Кубенского и Лежского районов [2].

Дети воспитывались в детских домах до 14 лет, а затем направлялись на работу на предприятия промышленности и сельского хозяйства, учитывая их профессиональную подготовку, полученную в детских домах [17].

В директивных документах Вологодского ОБЛОНО было указано на особый контроль директоров детских домов области по выполнению плана трудоустройства воспитанников, устройству в ремесленные училища [18].

Кроме обязательной для всех воспитанников работы по сельскому хозяйству проводились занятия юных натуралистов – сюда входило озеленение территории детского дома, разведение цветов, знакомство с окружающей растительностью, ведение регулярного наблюдения природы, организация живого уголка, устройство метеорологической вышки.

Воспитанники детских домов области участвовали в конкурсах юных натуралистов, под руководством местных комсомольских организаций ходили в походы, изучали местность, наблюдали за природными явлениями, собирали материалы для коллекций минералов и гербариев.

Во время Великой Отечественной войны в детских домах продолжили работать технические кружки. Задачи, выдвигаемые перед кружками, исходили из самого детского дома. Вологодская область находится в окружении лесов, поэтому во многих учреждениях были организованы кружки деревообделочников, деревообработчиков, воспитанники которых выполняли в детском доме ряда необходимых работ: изготавливали оборудование для занятий, необходимую мебель, готовили нужный для детского дома инвентарь и т.д.

Воспитанники, входившие в кружок юных металлистов, брали на себя текущий ремонт сельскохозяйственного оборудования, изготовление предметов домашнего обихода.

Продолжали работать увлекательные кружки юных техников – авиамоделистов, электриков, фотографов, судомоделистов. В каждом из этих видов кружков воспитанники получали необходимые знания и умения, которые могли применить в условиях военного времени.

В период войны не было забыто и такое направлении в воспитании, как краеведение. «…Познать свой край, свой район, его историю, его богатства, и не только познать, но научиться лучше использовать природу на благо социалистическому обществу, – какое благородное и благодарное занятие, какой могучий источник знаний. Какое прекрасное средство воспитания у детей наблюдательности, находчивости, инициативы» [19].

Воспитанники учились строить рельефный план окружающей местности. Они прорабатывали историю областного или районного центров: изучали памятники событий, знакомились с событиями истории Великой октябрьской социалистической революции в местном районе.

О важности этого рода работы для общего образования и для развития чувства советского патриотизма говорил М.И. Калинин.

Продолжали организовываться экскурсий для ботанических, геологических, фенологических исследований. Во время таких экскурсий дети собрали коллекции минералов, почв, растений. Они знакомились со всеми важнейшими отраслями сельского хозяйства в районе: с полеводством и огородничеством, с техническими культурами, с садоводством, с животноводческими и птицеводческими фермами, с организацией молочного дела и маслодельных пунктов. Отмечалась важность таких экскурсий, они совмещали огромное значение сельскохозяйственного труда, показывали труд всесторонне, вызывали любовь и уважение к труду.

Но, несомненно, одной из первоочередных задач советского государства была продолжающаяся борьба с ликвидацией неграмотности.

В решении ИСПОЛКОМА Вологодского Областного Совета депутатов трудящихся отмечено, что Вологодский ГорОНО и его подведомственные учреждения с начала войны перестроили свою ра-

боту в соответствии с требованиями, выдвинутыми военной обстановкой. Удалось снизить отсев учащихся из школ почти в 4 раза, дети проводят большую общественно-полезную работу. Однако указывается на серьёзные недостатки в работе ГорОНО, а именно на неудовлетворительную посещаемость детьми школьных занятий, на низкую успеваемость во многих школах. Обращалось внимание, что отдельные учителя недостаточно готовятся к урокам, политбеседам, не повышают свой теоретический уровень, не обращаются к примерам героического прошлого и настоящего советского народа [20].

Следует отметить, что воспитанники систематически организовывали работу с отстающими в учёбе детьми.

Важное значение уделялось внеклассному чтения, в соответствии с возрастом детей и рекомендованных для тех или иных классов литературными произведениями для самостоятельного чтения. Организовывались кружки друзей библиотеки, активы библиотеки, в которых воспитанники ремонтировали потрепавшиеся книги, делали объявления о вновь прибывших книгах, устраивали выставки книг и т.п.

В заключении, хотелось бы отметить, что в самом начале Великой Отечественной войны Вологодским ОблОНО было рекомендовано провести в каждом детском учреждении разъяснение исторических выступлений Сталина 6 и 7 ноября 1941 года на параде на Красной площади. Повседневная работа с детьми по разъяснению выступлений тов. Сталина «…должна поднять широкую волну социалистического соревнования среди учителей и учащихся за полное выполнение всеобуча, полную успеваемость, за высокое качество военно-физкультурной работы, за широкое развёртывание внешкольных мероприятий, по мобилизации сил и энергии учащихся и всего населения на выполнение задач по борьбе с врагом» [21].

Литература

1. Вологодский областной архив новейшей политической истории (ВОАНПИ): Ф. 2522, оп. 3, д. 570, л. 74;
2. Вологодский областной архив новейшей политической истории (ВОАНПИ): Ф. 2522, оп. 6, д. 401, л. 40;
3. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО): Ф. 1996, оп. 1, д. 65, л. 138;
4. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 1996, оп. 1, д. 70, л. 107, 113;
5. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 1996, оп. 1, д. 70, л. 112;
6. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 1996, оп. 1, д. 108, л. 230;
7. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 1996, оп. 1, д. 65, л. 149;
8. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 1996, оп. 1, д. 65, л. 140;
9. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 2360, оп. 1, д. 214, л. 81;
10. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 2360, оп. 1, д. 214, л. 76–77;
11. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 2360, оп. 1, д. 214, л. 78;
12. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 1196, оп. 1, д. 65, л. 172;
13. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 1996, оп. 1, д. 108, л. 78;
14. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 1996, оп. 1, д. 108, л. 194;
15. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 1996, оп. 1, д. 108, л. 76;
16. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 2360, оп. 1, д. 214, л. 79;
17. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 1996, оп. 1, д. 100, л. 95;
18. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 1996, оп. 1, д. 65, л. 172;
19. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 1996, оп. 1, д. 65, л. 150;
20. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 2360, оп. 1, д. 445, л. 8–9;
21. Государственный архив Вологодской области (ГА ВО), Ф. 1822, оп. 1, д. 912, л. 595;
22. Цветков С.Н. Дети и война. // Историческое краеведение и архивы. 2010. № 17. С. 36–46.

DIRECTIONS OF EDUCATION OF CHILDREN IN THE SYSTEM OF ORPHANAGES IN THE VOLOGDA REGION DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

Kozhina I.K.
Cherepovets State University of General and Social Pedagogy

Based on archival documents and scientific and journalistic sources, the article analyzes the main directions of raising children in the period 1941–1945 in orphanages in the Vologda region.

The tendencies of the educational process in orphanages, formed before the war, continued to strengthen during the Great Patriotic War and included: socio-political education, military physical education, labor education, educational classes, recreational activities, cultural education.

There were no hostilities on the territory of the Vologda Oblast, which made it possible to increase the number of orphanages for evacuated orphans and children left without parental care. Undoubtedly, the duties of the teaching staff of the orphanage included not only the preservation of the life and health of the pupils, the provision of life, but also the education of a comprehensively developed, moral, patriotic personality.

The article highlights the directions of the educational process during the war period, provides facts on patriotic and military education, physical culture and recreational activities; the labor and cultural directions are analyzed.

The research materials can be used to develop textbooks on social pedagogy, taking into account the regional component of the content of education; in the software and methodological support of teaching the history of pedagogy and education at the university.

Keywords: Great Patriotic War, orphans, orphanage, direction of education, military physical training, labor education, patriotic education.

References

1. Vologda Regional Archive of Recent Political History (VOANPI): F. 2522, op. 3, d. 570, l. 74;
2. Vologda Regional Archive of Recent Political History (VOANPI): F. 2522, op. 6, d. 401, l. 40;

3. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO): F. 1996, op. 1, d. 65, l. 138;
4. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 1996, op. 1, d. 70, l. 107, 113;
5. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 1996, op. 1, d. 70, l. 112;
6. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 1996, op. 1, d. 108, l. 230;
7. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 1996, op. 1, d. 65, l. 149;
8. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 1996, op. 1, d. 65, l. 140;
9. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 2360, op. 1, d. 214, l. 81;
10. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 2360, op. 1, d. 214, l. 76–77;
11. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 2360, op. 1, d. 214, l. 78;
12. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 1196, op. 1, d. 65, l. 172;
13. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 1996, op. 1, d. 108, l. 78;
14. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 1996, op. 1, d. 108, l. 194;
15. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 1996, op. 1, d. 108, l. 76;
16. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 2360, op. 1, d. 214, l. 79;
17. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 1996, op. 1, d. 100, l. 95;
18. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 1996, op. 1, d. 65, l. 172;
19. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 1996, op. 1, d. 65, l. 150;
20. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 2360, op. 1, d. 445, l. 8–9;
21. State Archive of the Vologda Oblast (GA VO), F. 1822, op. 1, d. 912, l. 595;
22. Tsvetkov S.N. Children and war. // Historical local history and archives. 2010. No. 17. S. 36–46.

Роль дистанционного обучения для реализации образовательного процесса для среднего профессионального образования в медицинском вузе

Варнакова Надежда Александровна,
старший преподаватель английского языка кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России»
E-mail: nadya20112@yandex.ru

Левчук Карина Анатольевна,
старший преподаватель английского языка кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России»
E-mail: karinna_trade@bk.ru

Попова Ирина Владимировна,
преподаватель английского языка кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России»
E-mail: golenkova_irina@mail.ru

Извекова Татьяна Фёдоровна,
к. фил.н., доцент, заведующая кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, старший преподаватель английского языка кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России»
E-mail: i.ngmu@yandex.ru

Дистанционное обучение сегодня успешно осуществляется в образовательной среде наравне с очной и заочной формами обучения. Система преподавания онлайн в процессе дистанционного обучения относится к использованию технологий в создании инфраструктуры с соответствующей эффективностью. Технологии обучения – это не только база, но и контекст для инструкций по осуществлению процесса преподавания. Онлайн-обучение относится к электронно-цифровому образованию. Систему электронно-цифрового образования легко внедрить во многих областях, относящихся к системе образования. Значительную роль онлайн-обучение играет в процессе преподавания иностранного языка обучающимся среднего профессионального образования в медицинском вузе. Важным моментом в процессе обучения является метод включения дистанционного компонента в классический образовательный процесс, что оказывает влияние на создание дополнительного информационного поля для изучения иностранного языка. Залогом успешности практического владения иностранным языком обучающимися медицинского вуза является умение эффективно использовать языковые средства и новейшие технические средства для реализации основных видов деятельности. В данной статье мы рассматриваем разработку практической части учебного материала при очном обучении с использованием виртуального ресурса Moodle. Данный материал был разработан с целью его систематизации, а также облегчения процесса обучения. Информация, размещенная в системе дистанционного обучения, является опорной при подготовке к занятию не только для обучающихся, но и для преподавателя.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательная среда, технологии обучения, электронно-цифровое образование, иностранный язык, образовательный процесс

В нашей стране процесс дистанционного обучения осуществляется с 30 мая 1997 года [1], который и на сегодняшний день успешно осуществляется в образовательной среде наравне с очной и заочной формами обучения.

Система преподавания онлайн в процессе дистанционного обучения относится к использованию технологий в создании инфраструктуры с соответствующей эффективностью [8]. Согласно N. Coombs [5], рост преподавания онлайн также оказывает большое влияние на развитие информационных технологий в последние годы. По мере того, как технологии растут и развиваются, обучающиеся всё больше могут обучаться на расстоянии или, как обычно говорят, в системе онлайн обучения [11].

При обучении онлайн важны технологии обучения. Это не только база, но и контекст для инструкций по осуществлению процесса преподавания, так как это может вполне являться той областью, где происходят процессы преподавания и обучения [9]. При обучении онлайн проведение занятий нуждается в технологии и интернете как расширение возможностей того, что происходит на занятиях в офлайн-режиме в аудитории. Как правило, всё обучение онлайн, образовательные курсы, изучение материала на разных электронных носителях, будь то компьютер или смартфон связан с интернетом [7].

Мы так же знаем, что онлайн обучение относится к электронно-цифровому образованию. Электронно-цифровое образование это ответ на то, как улучшить образование и обеспечить большую доступность к информационным возможностям во многих странах с большим населением, ограниченными ресурсами, и удалёнными географически областями [6, 367–368]. Оно так же даёт гибкость в процессе обучения студентов, когда преподавателя нет рядом с обучающимися [10]. Оно, как правило, тесно связано с дистанционным образованием, которое не подразумевает под собой традиционное помещение для занятий, где преподаватель обучает студентов в одно и то же время, и в одном и том же месте. Систему электронно-цифрового образования легко внедрить во многих областях, относящихся к системе образования, многие из которых с лёгкостью переходят на обучение на электронных образовательных платформах. Таким примером является высшее учебное заведение.

Значительную роль онлайн-обучение сыграло и в процессе преподавания иностранного языка обучающимся среднего профессионального обра-

зования в медицинском вузе. Важным моментом в процессе обучения стал метод включения дистанционного компонента в классический образовательный процесс, что повлияло на создание дополнительного информационного поля для изучения иностранного языка.

Целью обучения дисциплине «Иностранный язык» в медицинском вузе является овладение базовыми навыками иностранного языка в контексте будущей профессии в области медицины. Практическое использование иностранного языка подразумевает наличие умений и навыков работы со специальной литературой на языке оригинала для получения и понимания, а также применения профессионально значимой информации. Залогом успешности практического владения иностранным языком обучающимися медицинского вуза является умение эффективно использовать языковые средства и новейшие технические средства для реализации основных видов деятельности.

Использование новейших технических средств кардинально меняет подход к обучению. Информационные образовательные технологии (ИОТ) помогают преподавателю, наряду с традиционными формами обучения, пробудить интерес к иностранному языку у обучающихся и избежать в некоторых случаях процесса «зубрежки». Обучающиеся имеют возможность при необходимости воспользоваться разного рода материалами, размещёнными на различных платформах.

Научные теории относительно обучения должны иметь целью не максимально полное описание окружающего мира, а выработку полезных навыков, которые помогают выживать в окружающем мире [2]. Дьюи считал, что образовательный процесс должен пробуждать и развивать у обучающихся интерес, инициативу, активность, стремление к самостоятельности и самоконтролю, способность дружно работать в коллективе, ясное понимание строения жизни и общества. Кроме того, больше внимания следует уделять именно обучению практическим навыкам, а не нудному заучиванию теории и системы готовых знаний, которые могут и не пригодиться в дальнейшей жизни.

Современные стандарты образования выдвигают особые требования к подготовке обучающихся. Стоит задача не только дать им знания, но и научить их способам получения и овладения этими знаниями, дать им «инструмент» и тем самым облегчить процесс изучения информации. Цель – научить учиться.

Поскольку современные студенты – это представители интернет-поколения, так называемые «цифровые аборигены», которые чувствуют себя как рыба в воде в интернет пространстве, то внедрение разнообразных информационных технологий в образовательный процесс в некотором роде даже облегчает изучение нового материала, вызывает интерес и помогает преподавателю мотивировать студентов на освоение этого материала. Именно поэтому, дистанционный компонент служит для обучающегося источником получения дополнительной информации, а также значительно упрощает ее поиск.

В данной статье мы рассматриваем разработку практической части учебного материала при очном обучении, выполненной нами с использованием виртуального ресурса Moodle. Данный материал был разработан с целью систематизировать семестровый учебный материал, а также облегчить процесс обучения и получения знаний студентами стоматологического и фармацевтического факультетов среднего профессионального образования медицинского ВУЗа (НГМУ). Информация, размещенная в системе дистанционного обучения виртуального ресурса Moodle, является опорной при подготовке к занятию не только для обучающихся, но и, непосредственно, для преподавателя.

За основу мы взяли такие нормативные документы как: рабочая программа и оценочные материалы по дисциплине «Иностранный язык» [3,4] для среднего профессионального образования в соответствии с ФГОС, согласно которым существует определённый перечень материалов, используемых в курсе преподавания иностранного языка, требующие непосредственного использования ИКТ. Вот некоторые из них: тесты, проектная работа, промежуточное тестирование, лексико-грамматический материал и другое.

Для удобства при работе с учебным материалом, коллективом нашей кафедры было принято решение каждое занятие разбить на логические составляющие, и тем самым систематизировать процесс изучения всего материала занятия. Оказалось, это особенно хорошо работает с теми обучающимися, которые по каким-либо причинам не могут присутствовать на занятии очно. Нет никакой путаницы с поиском нужного материала, все этапы четко выстроены.

Первым пунктом этого урока является файл «План изучения темы» – это подробное описание всех видов деятельности. Следующий документ – это «Лексико-грамматический материал». Он включает всю лексику, как отдельные слова, так и слова в клише и словосочетаниях. Грамматические конструкции подаются простым, понятным и доступным для обучающихся способом, чтобы они могли в любой момент воспользоваться этими шаблонами и применить их на практике. Третий документ – «Практическое занятие», очень удобная организация материала для студентов, которая облегчает поиск информации и нужных заданий. Содержит тексты, предтекстовые и послетекстовые задания, грамматические упражнения, нацеленные на закрепление этого материала. В файле «Домашнее задание» содержится материал для самостоятельной работы обучающихся с целью закрепления пройденного материала. Так же он содержит вопросы для устного опроса и собеседования, которые являются средством контроля, организованным в форме опроса лексико-грамматического материала и беседы по пройденным темам и прочитанным текстам.

Для успешного освоения лексического материала мы взяли за основу онлайн-тренажер Quizlet, который помогает обучающимся изучить и запомнить новую лексику, как в отдельных словах, так и в клеше и словосочетаниях, а также проверить себя на знание этого материала. Целью применения этого тренажёра является формирование необходимой базы лексических единиц для дальнейшего понимания иноязычных узкоспециализированных медицинских текстов.

Для промежуточного контроля освоения лексико-грамматического материала разработаны следующие виды заданий:

- Перевод текстов – это продукт самостоятельной работы обучающихся в форме устного и письменного перевода тематических текстов, позволяющего оценить уровень владения сформированными знаниями определенной лексико-грамматической темы и умение использовать их в практических целях. За основу берется онлайн-словарь Мультитран, который помогает найти точное значение медицинских слов и словосочетаний. Систематизированный грамматический материал для каждого занятия в упрощенной форме в виде файлов представлен в системе ресурса Moodle.
- Внеаудиторное чтение – продукт самостоятельной работы обучающихся в форме устного перевода индивидуальных оригинальных текстов позволяющего оценить уровень владения сформированными знаниями и умением использовать их в практических целях. За основу берутся оригинальные тексты из медицинских научных журналов.
- Тестовые задания – система заданий, позволяющая автоматизировать процедуру измерения уровня знаний и умений обучающегося. За основу берется тестирование по пройденной теме, представленное в системе Moodle, которое выполняется обучающимися после каждой пройденной темы, с целью повторить, закрепить и проверить уровень полученных знаний, по лексическо-грамматическому материалу.
- Проект-это конечный продукт, получаемый в результате планирования и выполнения комплекса учебных и исследовательских заданий. Позволяет оценить умения обучающихся самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач, ориентироваться в информационном пространстве и уровень сформированности исследовательских навыков, навыков практического и творческого мышления. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся. За основу берется создание презентации, с целью закрепить изученный материал, обогатить кругозор обучающихся, их внутреннюю культуру, научить поиску необходимой информации и мотивировать на дальнейшее изучение языка. Этот процесс требует определенного уровня самодисциплины от обучающегося, а такого рода работа создает пространство, в котором обучающиеся смогут активно участвовать в процессе получения знаний и сотрудничать друг с другом.

Все вышеперечисленное дает возможность обучающимся, используя ИКТ и обращаясь к материалу, размещенному на виртуальном ресурсе Moodle, активно и с интересом участвовать в образовательном процессе, а не оставаться его пассивным наблюдателем.

Литература

1. Приказ Минобразования России № 1050 от 30.05.1997 года. «О проведении эксперимента в области дистанционного обучения» [дата обращения 15.02.2022]
2. Джон Дьюи. https://psylogik.ru/251-dzhon-djui.html [дата обращения 10.03.2022]
3. Рабочая программа по дисциплине «Иностранный язык» среднего профессионального образования в соответствии с ФГОС. https://ngmu.ru/department/1821/doc/105173 [дата обращения 20.03.2022]
4. Оценочные материалы дисциплины «Иностранный язык» для среднего профессионального образования в соответствии с ФГОС. https://ngmu.ru/department/1821/doc/106191 [дата обращения 20.03.2022]
5. Coombs, N. Making Online Teaching Accessible: Inclusive Course Design for Students with Disabilities. 2010; John Wiley & Sons.
6. Kuntoro, R. D., & Al-Hawamdeh, S. E-Learning in Higher Educational Institutions in Indonesia. 2003; Journal of Information & Knowledge Management, 02(04), 361–374. https://doi.org/10.1142/S0219649203000553
7. Lawless, C. What is eLearning? Learn Upon. https://www.learnupon.com/blog/what-is-elearning/ (DOI: 2022, April 08).
8. Lee, C. Utilizing Open Source Tools for Online Teaching and Learning: Applying Linux Technologies: Applying Linux Technologies. 2009; IGI Global.
9. Major, C.H. Teaching Online: A Guide to Theory, Research, and Practice. 2015; JHU Press.
10. Pope, N. Six top tips for teaching English online. Resources for English Language Learners and Teachers | Pearson English. https://www.english.com/blog/six-top-tips-for-teaching-english-online/ (DOI: 2022, April 08).
11. Scheg, A.G. Reforming Teacher Education for Online Pedagogy Development. 2014; IGI Global.

THE ROLE OF ONLINE LEARNING FOR THE LEARNING PROCESS IMPLEMENTATION FOR SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AT THE MEDICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Varnakova N.A., Levchuk K.A., Popova I.V., Izvekova T.F.
Novosibirsk State Medical Univercity

At present e-learning is successfully implemented in the learning environment on a par with full-time and part-time education. Online education system in the course of e-learning refers to the technology usage in the infrastructure development with corresponding efficien-

cy. Learning technologies are not merely the base but the context for instructions of teaching process implementation. Online learning refers to electronic education. E-learning system can be easily implemented in many fields relating to educational system. Online learning is of a considerable importance in teaching process of the foreign language for the students of secondary vocational education at the medical institution of higher education. The critical point in the teaching process is the method of online component inclusion into the classical learning process, being influential in the development of additional information field for learning the foreign language. The keystone to success of students' practical foreign language skills at the medical university is the ability to use effectively the linguistic means and latest technical recourses for the main activities implementation. The present paper discusses the practical component of the educational material in full-time education using virtual office Moodle. This component was developed both to systematize the educational material and to remove much of the difficulty in the learning process. The information allocated in the online education system is basic one in training for the class not merely for the students but for the senior lecturer.

Keywords: e-learning, learning environment, learning technologies, electronic education, foreign language, learning process

References

1. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 30, May 1997 № 1050 'About the experiment conduction in the field of online learning' (DOI: 2022, February 02) (in Russ.)
2. John Dewey. https://psylogik.ru/251-dzhon-djui.html (DOI: 2022, March 10) (in Russ.)
3. Work program in 'Foreign language' discipline of secondary vocational education in accordance with FSES. https://ngmu.ru/department/1821/doc/105173 (DOI: 2022, March 20) (in Russ.)
4. Estimative materials in 'Foreign language' discipline of secondary vocational education in accordance with FSES. https://ngmu.ru/department/1821/doc/106191 (DOI: 2022, March 20) (in Russ.)
5. Coombs, N. Making Online Teaching Accessible: Inclusive Course Design for Students with Disabilities. 2010; John Wiley & Sons.
6. Kuntoro, R. D., & Al-Hawamdeh, S. E-Learning in Higher Educational Institutions in Indonesia. 2003; Journal of Information & Knowledge Management, 02(04), 361–374. https://doi.org/10.1142/S0219649203000553
7. Lawless, C. What is eLearning? Learn Upon. https://www.learnupon.com/blog/what-is-elearning/ (DOI: 2022, April 08).
8. Lee, C. Utilizing Open Source Tools for Online Teaching and Learning: Applying Linux Technologies: Applying Linux Technologies. 2009; IGI Global.
9. Major, C.H. Teaching Online: A Guide to Theory, Research, and Practice. 2015; JHU Press.
10. Pope, N. Six top tips for teaching English online. Resources for English Language Learners and Teachers | Pearson English. https://www.english.com/blog/six-top-tips-for-teaching-english-online/ (DOI: 2022, April 08).
11. Scheg, A.G. Reforming Teacher Education for Online Pedagogy Development. 2014; IGI Global.

Проблемы обеспечения качества онлайн-обучения в образовательных организациях высшего образования

Барбосов Алексей Николаевич,
преподаватель кафедры надзорной деятельности (в составе УНК ОНД), ФГБОУ ВО «Академия государственной противопожарной службы МЧС России»
E-mail: barbosov86@mail.ru

Богатов Антон Александрович,
заместитель начальника УНК – начальник научно-исследовательского отдела организации надзорной деятельности УНК ОНД, ФГБОУ ВО «Академия государственной противопожарной службы МЧС России»
E-mail: abogatov82@mail.ru

Давыдов Сергей Сергеевич,
преподаватель кафедры надзорной деятельности (в составе УНК ОНД), ФГБОУ ВО «Академия государственной противопожарной службы МЧС России»
E-mail: davidov-s@yandex.ru

Кокорин Евгений Владимирович,
старший преподаватель кафедры надзорной деятельности (в составе УНК ОНД), ФГБОУ ВО «Академия государственной противопожарной службы МЧС России»
E-mail: evkokorin@mail.ru

Шаров Иван Николаевич,
канд. техн. наук, старший преподаватель кафедры надзорной деятельности (в составе УНК ОНД), ФГБОУ ВО «Академия государственной противопожарной службы МЧС России»
E-mail: navisen@rambler.ru

Ключевым проблемным аспектом онлайн-образования является обеспечение и оценка его качества. Переход к дистанционному образованию выявил как широкий спектр не используемых ранее возможностей, так и ряд проблем, связанных со снижением качества знаний. Обучающиеся, привыкшие к очному обучению, оказались менее мотивированы к учебе при дистанционном обучении, а также не всегда способны использовать технические среды получения образования. Обнаружена проблема несовершенства самих обучающих платформ, недостатка методического оснащения должного уровня. Кроме того, выявлено, что онлайн-обучение актуализирует проблемный аспект нарушения авторских прав. Во многом онлайн-обучение сопряжено с меньшей потерей качества образования для обучающихся социальных и гуманитарных сфер. Рациональной представляется точка зрения о том, что обеспечить качество образования способна гибридная форма организации обучения, сочетание элементов онлайн и очного формата занятий. Мотивационный аспект – существенная составляющая качества онлайн образования. Стремление к познанию, учебной деятельности, мотивация при работе онлайн снижаются практически у любого обучающегося. Также было обнаружено, что анонимизация обучающегося ставит под вопрос возможность проведения объективной оценки знаний. Онлайн-тесты актуализируют проблему контроля за их выполнением.

Ключевые слова: онлайн-обучение, образовательная среда, мотивация, тьютор, прокторинг, гибридная форма обучения

Кардинальная смена университетской образовательной парадигмы, обусловленная «новой коронавирусной реальностью», привела к пересмотру вопросов обеспечения и оценки уровня качества услуг, предоставляемых высшими образовательными учреждениями. Тектонические изменения в подходах к образовательным программам и инструментарию обучения являются необратимыми; даже сегодня, в пост-пандемийную эпоху, возврат к прежним методикам и формам обучения, пожалуй, невозможен.

«Новая реальность» – это не просто временная фаза в эволюции образовательной системы вузов, а, скорее всего, перманентная тенденция в понимании сущности высшего образования [4, с. 9]. Российские и зарубежные вузы из пандемии вышли изменившимися, и не всегда эти изменения можно описать как положительные. В частности, ключевым проблемным аспектом является обеспечение качества образования. Переход в онлайн-режим продемонстрировал не только широкое поле не используемых ранее возможностей университетского образования, но и ряд проблем, связанных со снижением его качества [2, с. 929].

Кроме того, важным представляется и экономические последствия введения онлайн-курсов в образовательных организациях высшего образования (ООВО). Ранее исследователи указывали, что финансовая выгода от перехода на онлайн обучение в вузах обманчива. Зарубежный опыт показывает, что де факто объем затрат, связанных с разработкой онлайн-курсов, выше, чем объем затрат на очные курсы [12]. Однако после запуска онлайн программ и завершения разработки образовательных виртуальных продуктов оказывается, что в долгосрочной перспективе онлайн образование связано с меньшим финансовым бременем как для обучающихся, так и для образовательных организаций высшего образования.

На данном этапе можно подвести промежуточные итоги имплементации онлайн-инструментария в российских ООВО. Онлайн обучение актуализировало ряд проблем, которые ранее были локализованы на периферии образовательной системы и были известны лишь ограниченному кругу преподавателей и обучающихся (студентов, курсантов и слушателей), задействованных в практиках заочного и дистанционного обучения. Сейчас, когда доля таковых существенно выросла (и, судя по всему, контингент «дистанционных» обучающихся будет возрастать, а для некоторых направлений подготовки становиться доминирую-

щим), проблемы, существовавшие и ранее, оказались представлены в масштабированном виде. Речь идет о параметрах, существенно снижающих качество онлайн образования, вне зависимости от специализации обучающихся.

Во-первых, обучающиеся могут не обладать развитой информационной культурой: относиться к онлайн-практикам не так ответственно, как к очному обучению, быть не мотивированы на высокую успеваемость и посещаемость, не всегда способны использовать технические среды получения образования по причине ***недостатка компьютерной грамотности***.

Данный тезис, на первый взгляд, звучит парадоксально: в условиях современного информационного пространства каждый человек, особенно молодой, значительную часть своего времени проводит в виртуальном мире. Тем не менее, посещение социальных сетей, использование мессенджеров, онлайн-магазинов не говорит о том, что обучающийся является компьютерно-грамотным: при установке программ и работе в специальных обучающихся средах, использовании текстовых, графических и видеоредакторов и коммуникационных средств (видеоконференций и проч.), других технических средств, необходимых в обучении «онлайн», абсолютное большинство обучающихся испытывают заметные трудности.

Во-вторых, качество онлайн-обучения страдает и по причине ***несовершенства самих обучающих платформ, недостатка методического оснащения должного уровня***. При возникновении необходимости срочной реструктуризации высшего образования в условиях пандемии многие вузы были вынуждены оцифровывать существующие аналоговые образовательные материалы и транслировать их онлайн; не был учтен тот факт, что методическое обеспечение для онлайн-обучения не является тождественным методическому обеспечению для офлайн-обучения, помещенному путем сканирования или перенабора в электронную среду. Даже если преподаватель осознает необходимость корректировки содержания и тем учебного материала, он не был подготовлен к этому и, что наиболее важно, не имел точного представления о том, как и кому это следует делать [9, с. 90].

Онлайн-курсы чаще всего разрабатываются по наработанным для традиционных очных курсов схемам [1]. В идеальной же ситуации программы разрабатываются не на основе традиционных, а как принципиально новый кастомизированный образовательный массив, реализуемый командами ученых-когнитивистов, инженерами-программистами, разработчиками учебных программ и экспертов в области пользовательского интерфейса совместно с методистами – отдельно для каждого вуза и каждой специализации.

Помимо прочего, следует отметить, что онлайн-обучение актуализирует ***проблемный аспект нарушения авторских прав***. Оцифровка обучающих материалов или использование существующих виртуальных обнажили колоссальные масштабы использования нелицензированного программного обучения, «взломанных» версий программных продуктов, случаи пользования индивидуальным платным аккаунтом группой студентов или преподавателей, включение в обучение материалов, защищенных авторским правом без ссылок на источник. Подобная практика имеет массовый характер, причем она реализуется по умолчанию – как допустимая. Возникает противоречие: обучающиеся не могут и должны обучаться на «украденных» ресурсах, тогда как обеспечение соблюдения авторских прав на различные объекты интеллектуальной собственности, используемые в обучении, путем покупки представляется также неосуществимым: бюджеты вуза, как правило, не рассчитаны на подобное расширение расходов; студенты также не готовы осознанно увеличивать расходы на обучение за счет трат на покупку программ, платные подписки и мультимедиа.

Вернемся к вопросу оценки качества онлайн образования. Существующие подходы к оценке эффективности онлайн-образования в ООВО основываются на ряде различных типов оценочных критериев:

1. По типу оценки: педагогическая, технико-эргономическая, экономическая.

2. По методам обработки полученной количественной оценки индикаторов качества: ручная, автоматизированная, смешанная.

3. По формам представления результата оценки: количественная и качественная.

4. По субъекту оценки: экспертная, преподавательская, оценка обучающихся [1].

Отсутствие накопленного опыта в массовом переходе на онлайн-форму оказания образовательных услуг приводит к тому, что степень качества курса оценивается уже по факту: в случае успешного прохождения обучающимися контрольных точек (экзаменов, тестов, зачетов, рубежных контролей) курс оценивается положительно. Согласимся с А.А. Андреевым: при таком подходе применения апостериорных оценок «курс рассматривается как черный ящик» [1]. Прогностические оценки в реальной образовательной практике не проводятся.

Наиболее остро вопросы обеспечения качества высшего образования встают в отношении тех специальностей, для которых полный переход к дистанционный формат логически нецелесообразен. Тем не менее, обучающиеся таких специальностей оказываются вынужденными заниматься «онлайн». А.В. Сороколетова указывает, что переход в онлайн студентов ряда специализаций нанес существенный ущерб качеству полученного ими за период пандемии образования – как в плане объема, так и плане глубины знаний. По ее мнению, практика применения онлайн-технологий системой высшего образования России доказывает: дистанционная форма получения образования может оказаться полноценной только для крайне ограниченного круга профессий. Преимущественно речь идет о профессиях, полностью погружающих специалиста в виртуальную среду, «но как

только профессия делает хотя бы небольшой «шаг» в реальный мир, без физического контакта, без специального оборудования не обойтись» [6]. Даже среди ИТ-специальностей немало таких, сущность которых не позволяет получить требуемые умения и навыки дистанционно. К примеру, при обучении по специальностям «мехатроника», «робототехника», «инженерный дизайн» часть учебных программ может быть представлена и онлайн, но при этом важной частью этих профессий является мануальная работа с платами для мехатронных интерфейсов и обращение с оборудованием для прототипирования.

К числу сфер, требующих «реального» практического опыта, относится и пожарная безопасность: эта отрасль не может и не должна снабжаться молодыми специалистами, получившими образование только онлайн. Практическая работа с пожарной техникой, оценка исполнения обязательных требований пожарной безопасности на реальных объектах – все это важно практическим специалистам в не меньшей степени, чем теоретическая база.

Все вышесказанное приводит к выводу о том, что онлайн-обучение сопряжено с меньшей потерей качества образования для обучающихся социальных и гуманитарных сфер. Нельзя не согласиться с тем, что естественные ограничения, накладываемые дистанционным форматов, имеют место во всех без исключения направлениях подготовки будущих специалистов. Е.А. Фоминых говорит об утрате значительного объема материала, сохранение которого идет за счет увеличения технических и коммуникационных усилий по взаимодействию с учебной аудиторией. Ссылаясь на венгерско-британского физика и философа Майкла Полани («наблюдая учителя и стремясь превзойти его, ученик бессознательно осваивает нормы искусства, включая и те, которые неизвестны самому учителю»), исследователь постулирует ценность контактной работы, непосредственной передачи знания от учителя к ученику [8, с. 49–50]. В этом контексте онлайн обучение дисциплинам, требующим практических навыков, оказывается принципиально невозможным.

Ю.Ю. Финогенова и Г.Н. Селянская в данной связи указывают, что ***обеспечить качество образования способна гибридная форма организации обучения,*** которая обеспечивает синергетический эффект от сочетания элементов онлайн и очного формата занятий [7, с. 335–336].

Поиск и обоснование критериев качественной образовательной онлайн-программы для вузов в последние два года стало одним из наиболее обсуждаемых и противоречивых аспектов педагогической науки. Если обобщить критерии, разработанные современными российскими авторами в пандемийный и постпандемийный период [3, 7, 11, 13], можно представить следующий перечень:

– новая электронная образовательная среда, а не «оцифрованная» прежняя;
– образовательная среда, способствующая формированию, не передаче знаний;
– регулирование параметров обучения исходя из потребностей каждой специализации, отказ от унифицированных образовательных практик;
– чередование индивидуальных и межличностных форм взаимодействия;
– наличие активного тьютора и консультанта, а также других способов получения фидбека и коррекции процесса обучения, регулярность и своевременность работы подобных лиц;
– наличие эффективной оценки системы знаний;
– следование общепедагогическому принципу «спирального обучения» как пересмотра и расширения предыдущих занятий;
– уникальная образовательная среда и отсутствие незаконно заимствованных материалов;
– конструирование образовательного процесса, который не снизит, а повысит уровень мотивации обучающихся.

Как указано в последнем из пунктов перечня выше, ***мотивационный аспект – существенная составляющая качества онлайн образования***. Переход в онлайн до сих пор воспринимается множеством обучающихся как освобождение от учебы, как своеобразные «пандемические» каникулы. Стремление к познанию, учебной деятельности, мотивация при работе онлайн снижается практически у любого обучающегося, в той или иной степени. Утрачивается чувство ответственности (преподаватель не вызовет к доске, не потребует устного ответа перед одногруппниками; обучающиеся прекращают сопоставлять полученные отметки, что ранее «подстёгивало их к учебе). Многие группы обучающихся сформировались уже после начала пандемии, поэтому теряет релевантность такой фактор мотивации к учебе, как стремление находиться в коллективе, общаться. Обучающийся онлайн изолирован, в некоторой степени даже «обезличен», анонимен, что, в свою очередь, приводит к резкому падению самодисциплины (особенно это касается тех обучающихся, у которых преобладали факторы внешней мотивации – ориентации на коллектив).

О.А. Грицова и Е.В. Тиссен отметили ***вариабельность показателей качества вузовского образования в зависимости от размера вуза и его близости к крупным мегаполисам***. Крупные столичные и региональные вузы, и до пандемии имевшие достаточно развитую электронную информационно-образовательную среду, предоставляют более качественные образовательные программы своим слушателям [2, с. 931]. Онлайн-курсы в таких вузах и ранее были интегрированы в программы очного и заочного обучения. При полном переходе в режим онлайн обучающиеся, ранее являвшиеся участниками гибридных (онлайн/офлайн) программ, предъявляют высокие требования к качеству образования, умеют применять цифровые образовательные технологии и понимают сущность интерактивных занятий. Такие

обучающиеся, как правило, проявляют активность в обучении, чаще обращаются к тьюторам, склонны к самообразованию, формируют индивидуальные траектории обучения.

Периферийные же образовательные организации высшего образования столкнулись с целым рядом проблем имплементации онлайн-занятий и ощутили существенный отрицательный скачок в уровне качества образования, полученного обучающимися. Низкий уровень методического и технического обеспечения обучения, отсутствие отлаженной системы тьюторского сопровождения, неумение и педагогов, и самих обучающихся взаимодействовать дистанционно привели к разочарованию в подобной форме работы обеих сторон образовательного процесса.

Таким образом, важнейшей проблемой качества онлайн-обучения в регионах представляется несоответствие ожиданий участников образовательного процесса и фактического восприятия результатов онлайн-обучения. Вполне закономерным является то, что в результате дистанционная форма обучения ассоциируется у обучающихся с низким качеством образования и формальным участием в образовательном процессе; О.А. Грицова и Е.В. Тиссен отмечают, что онлайн-программы порождают целую прослойку студентов, которые сознательно выбирают онлайн-курс для того, чтобы при минимальных усилиях и финансовых вложениях получить диплом о высшем образовании [2, с. 931].

Отметим еще одну проблему: отмеченная выше ***анонимизация обучающегося ставит под вопрос возможность проведения объективной оценки знаний***. Не всегда можно убедиться в том, что экзамен или тест проходит именно тот обучающийся, который получит за них оценку. Онлайн-тесты актуализируют проблему контроля за их выполнением, осуществляемого при обычном бланковом тестировании. В данной связи ООВО России вводят системы прокторинга, которые призваны контролировать самостоятельность прохождения онлайн экзаменов. Данные системы позволяют верифицировать личность обучающегося и осуществить наблюдение в режиме реального времени для выявления возможных нарушений. Тем не менее, такие методы визуального прокторинга все еще далеки от совершенства и остаются ненадежными инструментами контроля качества знаний [10, с. 2465]. Е.Б. Сагитов и Е.Д. Шмелева также говорят о том, что списывание – важнейшая проблема высшего образования в России и во всем мире («40% российских студентов хотя бы единожды в течение учебного года списывали во время зачета или экзамена»). Помимо прокторинга, университеты внедряют этические кодексы и курсы по этике, формирующие у обучающихся ценности добросовестного обучения, что, к сожалению, не приводит к значительному снижению распространенности списывания [5, с. 139].

В заключение отметим: не следует трактовать приведенные выше данные как доводы в пользу возврата к традиционной модели обучения. Как и любая иная дидактическая новинка, онлайн-образование должна пройти несколько этапов эволюционного развития, прежде чем она сможет стать надежной альтернативой прежней системе обучения. Более того, переход к виртуализации образовательного процесса заставил множество скептиков признать, что в некоторых аспектах качество высшего образования не только не ухудшилось, но и улучшилось. Богатство и удобство современных технологий зачастую компенсирует недостатки в их использовании.

В современной дидактике отмечается, что онлайн-образование актуализировало новые, более совершенные способы подачи учебной информации: возможность совместного пользования доской; демонстрация экранов, задания на платформах типа learningapps, реализующие игровой и коммуникативный аспекты обучения.

Нельзя игнорировать технизацию и виртуализацию высшего образования. Более того, потребность в технологиях очевидна, хотя они и требуют технической, методической, организационной проработки. Уже сейчас многие ООВО находятся в активном поиске баланса между традиционными аудиторными занятиями и онлайн-обучением.

Литература

1. Андреев, А.А. Оценка качества онлайн курсов / А.А. Андреев // Территория науки. – 2015. – № 1. // Киберленинка. – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-onlayn-kursov. – Дата доступа: 27.04.2022.
2. Грицова, О.А. Оценка качества онлайн-обучения в системе высшего образования в регионах / О.А. Грицова, Е.В. Тиссен // Экономика региона. – 2021. – № 3. – С. 929–942.
3. Модорская, Г.Г. Анализ мотивов и качества дистанционного образования как инструментарий совершенствования системы дистанционного обучения в вузе / Г.Г. Модорская, Т.Ю. Ковалева, Н.Ю. Ковалев // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2014. – № 4 (25). – С. 89–101.
4. Оценка качества образования в условиях дистанционного обучения: опыт проживания пандемии системами школьного образования стран постсоветского пространства / под ред. В.А. Болотова, Т.А. Мерцаловой. – М.: «Алекс» (ИП Поликанин А.А.), 2021–390 с.
5. Сагитов, Е.Б. Как педагогические практики связаны со списыванием среди студентов российских вузов / Е.Б. Сагитов, Е.Д. Шмелева // Вопросы образования. – 2022. – № 1. – С. 138–158.
6. Сороколетова, А.В. «Онлайн» против «офлайн» в период пандемии COVID-19 (из опыта применения онлайн-обучения в вузе) / А.В. Сороколетова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 12 (92). // Киберле-

нинка. – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-protiv-oflayn-v-period-pandemii-covid-19-iz-opyta-primeneniya-onlayn-obucheniya-v-vuze. – Дата доступа: 27.04.2022.
7. Финогенова, Ю.Ю. Кризис COVID-19 и изменение парадигмы образовательного процесса с использованием онлайн-технологий / Ю.Ю. Финогенова, Г.Н. Селянская // Вестник экономической безопасности. –2021. № 4. – С. 334–338.
8. Фоминых, Е.А. Прыжок в онлайн: полет или падение? / Е.А. Фоминых // Профессиональное образование, дистанционное обучение и рынок труда. – 2020. – № 2. – С. 49–50.
9. Шанкина, С.В. Концепция онлайн-обучения в творческих вузах / / С.В. Шанкина, Ю.В. Шанкин // Вестник ТГУ. – 2021. – № 191. – С. 89–96.
10. Chirikov, I. The Role of Faculty in Reducing Academic Dishonesty among Engineering Students / I. Chirikov, E. Shmeleva, P. Loyalka // Studies in Higher Education. – 2020. – Vol. 45. – No 12. – P. 2464–2480.
11. Lockee, B.B. Online education in the post-COVID era / B.B. Lockee // Nature Electronics. – 2021. – #4. – Pp.5–6.
12. Ortagus, J. We Know About the Cost and Quality of Online Education / J. Ortagus // Thirdway. – 2020 [Electronic source]. – Mode of access: https://thirdway.imgix.net/pdfs/override/What-We-Know-About-the-Cost-and-Quality-of-Online-Education-web.pdf. – Date of access: 27.04.2022.
13. Sun, A. Online education and its effective practice: A research review. / A. Sun, X. Chen // Journal of Information Technology Education: Research. – 2016. – 15. – Pp. 157–190.

PROBLEMS OF ENSURE THE QUALITY OF ONLINE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Barbosov A.N., Bogatov A.A., Davydov S.S., Kokorin E.V., Sharov I.N.
Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia

Key problematic aspect of e-education is the assurance and evaluation of its quality. The transition to distance education has revealed both a wide range of previously unused opportunities and a number of problems associated with a decrease in the quality of knowledge. Students accustomed to face-to-face learning turned out to be less motivated to study in distance learning, and also not always able to use technical educational environments. The problem of the imperfection of the learning platforms as well as the lack of methodological equipment of the proper level, were discovered. In addition, it was revealed that online learning actualizes the problematic issue of copyright infringement. In many ways, online learning is associated with less losses in the quality of education for students involved in the social and humanitarian fields. It seems rational that a hybrid form of organization of education, a combination of elements of online and full-time classes, can ensure the descent quality of education. The motivational aspect is an essential component of the quality of online education. The desire for knowledge, learning activities, motivation when working online are reduced in almost any student. It was also found that the anonymization of a student calls into question the possibility of an objective assessment of knowledge. Online tests actualize the problem of monitoring.

Keywords: online learning, educational environment, motivation, tutor, proctoring, hybrid learning.

References

1. Andreev, A.A. Quality assessment of online courses / A.A. Andreev // Territory of science. – 2015. – No. 1. // Cyberleninka. – 2022 [Electronic resource]. – Access mode: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-onlayn-kursov. – Access date: 04/27/2022.
2. Gritsova, O.A. Evaluation of the quality of online learning in the system of higher education in the regions / O.A. Gritsova, E.V. Tissen // Economics of the region. – 2021. – No. 3. – S. 929–942.
3. Modorskaya, G.G. Analysis of the motives and quality of distance education as a tool for improving the system of distance learning at the university / G.G. Modorskaya, T. Yu. Kovaleva, N. Yu. Kovalev // Bulletin of PNRPU. Socio-economic sciences. – 2014. – No. 4 (25). – S. 89–101.
4. Evaluation of the quality of education in conditions of distance learning: the experience of coping with the pandemic by the systems of school education in the countries of the post-Soviet space / ed. V.A. Bolotova, T.A. Mertsalova. – M.: «Alex» (IP Polikanin A.A.), 2021–390 p.
5. Sagitov, E.B. How pedagogical practices are associated with cheating among students of Russian universities / E.B. Sagitov, E.D. Shmeleva // Educational Issues. – 2022. – No. 1. – P. 138–158.
6. Sorokoletova, A. V. “Online” versus “offline” during the COVID-19 pandemic (from the experience of using online learning at a university) / A.V. Sorokoletova // Society: sociology, psychology, pedagogy. – 2021. – No. 12 (92). // Cyberleninka. – 2022 [Electronic resource]. – Access mode: https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-protiv-oflayn-v-period-pandemii-covid-19-iz-opyta-primeneniya-onlayn-obucheniya-v-vuze. – Access date: 04/27/2022.
7. Finogenova, Yu. Yu. The COVID-19 crisis and changing the paradigm of the educational process using online technologies / Yu. Yu. Finogenova, G.N. Selyanskaya // Bulletin of economic security. – 2021. No. 4. – P. 334–338.
8. Fominykh, E.A. Online jump: flight or fall? / E.A. Fominykh // Vocational education, distance learning and the labor market. – 2020. – No. 2. – P. 49–50.
9. Shankina, S.V. The concept of online learning in creative universities / / S.V. Shankina, Yu.V. Shankin // Bulletin of TSU. – 2021. – No. 191. – S. 89–96.
10. Chirikov, I. The Role of Faculty in Reducing Academic Dishonesty among Engineering Students / I. Chirikov, E. Shmeleva, P. Loyalka // Studies in Higher Education. – 2020. – Vol. 45. – No. 12. – P. 2464–2480.
11. Lockee, B.B. Online education in the post-COVID era / B.B. Lockee // Nature Electronics. – 2021. – #4. – Pp.5–6.
12. Ortagus, J. We Know About the Cost and Quality of Online Education / J. Ortagus // Thirdway. – 2020 [Electronic source]. – Mode of access: https://thirdway.imgix.net/pdfs/override/What-We-Know-About-the-Cost-and-Quality-of-Online-Education-web.pdf. – Date of access: 04/27/2022.
13. Sun, A. Online education and its effective practice: A research review. / A. Sun, X. Chen // Journal of Information Technology Education: Research. – 2016. – 15. – Pp. 157–190.

Трансформация концепции содержания курса «Типографика» в условиях изменения потребностей в сформированных компетенциях у дизайнеров – выпускников вузов

Зотова Ксения Владимировна,
кандидат педагогических наук, независимый исследователь
E-mail: ksenya_vladimirovna_zotova@inbox.ru

Романова Людмила Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент, кафедры дизайна и медиатехнологий в искусстве Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета
E-mail: lnromanova@mail.ru

В XXI веке будущему типографу необходимо овладеть знаниями и навыками филолога, технолога и художника, так как в своей дальнейшей профессиональной деятельности, при разработке проектов, от него потребуются данные знания, навыки и умения. В настоящее время оценка результатов образовательного процесса не может ограничиваться только качеством знаний, а должна строиться на компетентностном подходе, что подразумевает формирование профессиональных компетенций студентов-дизайнеров, как совокупность знаний, умений и навыков в сфере деятельности. В статье рассматривается методика работы по подготовке студентов-дизайнеров в высшей школе на занятиях по дисциплине «Типографика», направленная на формирование у обучающихся необходимых в их творческой работе профессиональных компетенций. Обучение было рассмотрено авторами как последовательное и прогнозируемое формирование свойств личности, которое определяет эффективность ее профессиональной деятельности в дальнейшем.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетенция, система вузовской подготовки, графический дизайн, типографика, шрифт.

За последние годы типографика набирает популярность среди молодых специалистов, интерес к данной области графического дизайна объясняется новой ролью текста при осуществлении визуальной коммуникации в цифровой среде. Во всем мире появляется множество книг, посвященных этой тематике, а также проводятся различные профессиональные фестивали с привлечением всемирно известных специалистов.

Российский искусствовед, художественный критик, автор книг и многочисленных статей по шрифтовому дизайну, В.Г. Кричевский, определяет типографику как графическое оформление печатного текста, набора и верстки, проектирование или непосредственное моделирование облика произведения печати [2, с. 120]. Типограф воспринимает шрифт иначе, чем графический дизайнер, так как у них разная степень погруженности в материал. Последний, в большей степени, понимает его как образ, без внимания к деталям, зачастую игнорируя исторический контекст. Небольшое количество выпускников направления «Дизайн» в дальнейшем будут занимаются разработкой шрифтов, оставшееся большинство находит себя в проектировании айдентики, оформлении многостраничных изданий и прочих направлениях графического дизайна [4, с. 116].

Современные программы подготовки графических дизайнеров имеют одну особенность – в их основе лежат сложившиеся стереотипы о практической деятельности в области типографики. К сожалению, в настоящее время уровень подготовки выпускников направления «Дизайн» в данной области не всегда соответствует требованиям рынка труда, это связано с тем, что во многих вузах представлен недостаточно полный курс, который посвящен изучению шрифта. Чаще всего занятия по данной дисциплине проводятся в рамках факультатива или курсов по выбору, к сожалению, не существует отдельного направления бакалавриата, который бы выпускал узконаправленных специалистов – типографов.

Большинство существующих программ по дисциплине «Типографика» – краткосрочные, рассчитанные на базовое освоение темы, не подразумевающие глубокое изучения истории шрифта и практикума по технологии полиграфии. Вместо получения фундаментальных знаний в данной области, студенты сосредотачиваются на технической стороне вопроса и отработке трендовых приемов оформления [4, с. 105].

Графический дизайн в России динамически развивается, в результате этого процесса весьма кардинально изменилась сложившаяся структура и форма организации профессиональной деятельности. На современном этапе развития в нашей стране не существует такого понятия, как «российский национальный дизайн», в отличие от той же Великобритании, Польши или Голландии.

Работы типографов-конструктивистов начала XX века, таких как Эль Лисицкий, Алексей Ган, Соломон Телингатер обладали убедительностью и органичностью типографической формы, они создали демократический стиль печатной продукции, выполненной только средствами типографики. Конструктивизм в дальнейшем повлиял на творчество многих специалистов, но, к сожалению, так и не стал базой для появления школы российского дизайна [5, с. 25]. В.Г. Кричевский объясняет данное явление тем, что авангард начала XX века не смог стать основой, из которой сформировалась бы отечественной школа дизайна, не смотря на свою аутентичность, в итоге он остался чем-то музейным и не вошел в культурное пространство [4, с. 127].

При построении нами теоретической программы курса «Типографика» акцент был сделан именно на творчестве российских дизайнеров, чтобы студенты в дальнейшей своей профессиональной работе были заинтересованы во внесении личного вклада в создание национального дизайна в нашей стране.

Основной целью в процессе реализации нашего курса стало формирование профессиональных компетенций у студентов-дизайнеров. Одним из специалистов, разработавших наиболее полный набор ключевых компетенций был А.В. Хуторской, который делил их на четыре основные группы:

– целостно-смысловая компетенция;
– коммуникативная, информационная, социально трудовая компетенция;
– общекультурная компетенция;
– компетенция личного самосовершенствования.

А.В. Хуторской определяет компетенции, как взаимосвязь связанных качеств личности, а именно знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к кругу процессов, необходимых чтобы качественно и продуктивно действовать [6, с. 246].

В 80–90-х годах XX века впервые исследователи начали обращаться к профессиональной компетентности как педагогической проблеме. Например, изучением данного вопроса занимались С.Т. Щацкий и его последователи, они проводили исследования в области теории и практики развивающего обучения, что в последствии легло в основу компетентностного подхода.

О.Е. Лебедева и А.П. Тряпицына дают следующую характеристику профессиональным компетенциям – это интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и типичные задачи, возникающие на практике в профессиональной деятельности с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [7, с. 13].

В более поздних работах другой исследователь, А.И. Кулешова, рассматривает профессиональную компетентность графического дизайнера как интегративное личностное образование специалиста, отражающее качество его общеобразовательной, общехудожественной и специальной профессиональной подготовки [3, с. 247].

Исходя из выше сказанного, можно говорить о том, что на сегодняшний день назрела потребность в разработке системы высшего профессионального образования, соответствующей современным требованиям квалифицированной подготовки специалистов в области типографики. Эффективное дизайн образование в системе высшей школы определяется сформированностью общекультурных и профессиональных компетенций студентов. Разработанный нами курс по дисциплине «Типографика», был создан с учетом данной проблематики, но также был принят во внимание тот факт, что типографика – это явление, существующее на стыке истории, культуры, технологии и дизайнерской практики.

Так же при построении курса перед нами стояла задача повышения мотивации у студентов к овладению профессией, и усиление интереса обучающихся к выполнению самостоятельной работы. Курс включал в себя как лекционные, так и практические занятия, что позволяло производить параллельное обучение. При разработке курса мы посчитали необходимым создание гибкой содержательной части, которая позволит перейти от общих методов проектирования абстрактного объекта дизайна к выполнению реальной типографической композиции. Практическая часть была представлена работой над индивидуальным проектом. В результате анализа исследований отечественных ученых было вычленено три взаимосвязанных фактора:

– необходимость построить теоретический материал так, чтобы он включал в себя информацию обо всех особенностях проектирования типографических проектов;
– усиленная мотивация студентов к выполнению самостоятельной работы;
– разработка ряд практических заданий, которые в полной мере позволят студентам-дизайнерам освоить все особенности проектирования типографики [8, с. 152].

Практическая часть нашего курса направлена на самореализацию студентов при выполнении творческих работ.

При реализации нашей программы по дисциплине «Типографика» осуществлялось обучение, включающее в себя:

– формирование специалистов, легко адаптирующихся к новым профессиональным задачам;
– подготовку востребованных на рынке труда дизайнеров, что способствует повышению рейтинга вуза;

– формирование навыков саморазвития и самостоятельной работы;
– формирование умений использовать новые разработки;
– формирование навыков: понимания постановки задач, умения достигать поставленных целей, оценки результатов проведенной работы;
– формирование разносторонне развитого профессионала;
– формирование коммуникативных навыков обучаемых.

Данные компетенции взаимодополняют друг друга, при этом они не разделимы между собой. Одним из наиболее значительных компонентов в структуре профессиональной компетентности графического дизайнера является умение применять художественно-выразительные средства при построении объектов. Типографическая композиция является своего рода графикой, так как представляет собой экспозицию двухмерных объектов, представленных буквами, на плоскости, при этом, шрифт используется, как основная составляющая часть дизайна. Студенты должны понимать, что рассмотрение буквы, как ведущего элемента композиции позволяет убедительно подчеркнуть тонкие нюансы построения знака, детали хорошо спроектированного шрифта подчинены определенным ритмам, которые они должны заложить в работу. При разработке типографических композиций важно учитывать расположение повторяющихся элементов букв, задающих ритм знака или надписи. Существует несколько вариантов выстраивания ритма элементов в таких проектах: повтор, общая диагональ или вертикаль, зеркальное отражение. Главная его функция – усиление видимой связи букв между собой [1, с. 57]. Овладение данными навыками в полной мере позволит считать будущего специалиста компетентным в области шрифтового дизайна.

На занятиях обучение студентов-дизайнеров проходит в несколько этапов, которые предполагают использование ряда приемов воздействия на личность, включение ее в различные значимые виды деятельности с целью формирования ее профессиональных качеств.

Разработка в нашей программе методики формирования профессиональных компетенций студентов проходила по следующим направлениям:
– постановка диагностических целей обучения;
– сбор и систематизация учебного материала;
– выбор используемых технологий обучения при построении учебного процесса;
– определение критериев оценки сформированности профессиональных компетенций.

Достижение поставленной цели в нашем исследование определялось через критерии сформированности профессиональных компетенций.

Теоретическая часть представляла собой лекционные занятия, на которых использовался иллюстративно-объяснительный метод, изложение учебного материала было подкреплено демонстрацией наглядных пособий, профессиональных и студенческих работ по типографике, а также демонстрировались обучающие видеоролики. Данная часть курса включала в себя сведения по истории типографики, рассматривались этапы ее проектирования, а также освещались современные принципы ее разработки. В результате проведенных занятий у студентов формировались профессиональные компетенции: обучающиеся накапливали знания, которые в дальнейшем применялись на практике привыполнении проекта.

Во время проведения лекций преподавателю необходимо было обратить внимание студентов на то, каким образом технология производства шрифта и набора текста влияет на внешний вид знаков. Важно было не только проследить изменения формы букв в различные исторические эпохи, под влиянием меняющейся технологии печати и моды, но и проанализировать то, как на сегодняшний день сочетаются между собой в едином визуальном пространстве классические и инновационные подходы к типографике. Студенты должны были осознать, что проекты по шрифтовому дизайну не существуют отдельно от всего остального информационного поля, они обретают форму, смысл и глубину только когда находятся в диалоге с окружающей средой. Осмыслив и научившись применять данную методологию на практике, в процессе выполнения проекта, обучающиеся в дальнейшем могут использовать этот навык в своей профессиональной деятельности.

Практическая часть курса способствовала формированию проектных умений и навыков, а также закреплению полученных ранее теоретических знаний. Студентам была предложена логическая последовательность задач, без решения которых невозможно было выполнить итоговый проект – типографический плакат. Данное комплексное задание было озвучено обучающимся на первом занятии, далее работа над ним велась в течение всего семестра.

Преподавателю необходимо было отслеживать в течение семестра, чтобы студенты в своей работе со шрифтом не увлекались постоянным набором определенных приемов, а также не использовали при создании каждого задания только понравившуюся им гарнитуру, т.к. даже при применении самых универсальных гарнитур необходимо отталкиваться от внутреннего содержания графической работы. Студенты должны понимать, что личные пристрастия не должны доминировать над здравым смыслом.

В рамках курса мы изначально ориентируем студентов на конечный результат и намечаем этапы решения задач для достижения намеченной цели, что приводит к повышению их внутренней мотивации. В процессе проектирования студентов необходимо ориентировать на самостоятельное изучение предмета исследования и получение необходимых навыков, которые им потребуются для воплощения дизайн-проекта.

Формируя будущих специалистов, необходимо создать условия, при которых проекты студентов

будут представлены не только на итоговом просмотре в вузе, но и выйдут за пределы учебной аудитории. Для реализации данной задачи преподаватель может организовать выставку итоговых работ в одной из галерей, либо, что более актуально, разместить их в сети интернет, на одном из ресурсов, посвященном типографике. Также возможно отправить проекты на профессиональный конкурс, как в России, так и за рубежом. Полученный в результате учащимися практический опыт взаимодействия с профессиональной средой будет стимулировать мотивацию к дальнейшему изучению типографики. Напротив, создание учебных проектов, которые не выходят за пределы вуза, снижает интерес студентов к учебному процессу и не стимулирует их стремление к познавательной деятельности, самоактуализации и самоутверждению в профессии.

Дополнительно, вне основных занятий, студентам актуально предложить посещать выставки по типографике. Организаторы зарубежных биеннале ATypI, TypoCircle и TypoLondon публикуют актуальные материалы с мероприятий в сети интернет, где учащиеся имеют к ним свободный доступ.

В России так же проводятся фестивали и конкурсы, посвященные шрифтовому дизайну, ярким примером является «Типомания» и «Современная кириллица». Практика посещения учащимися профессиональных выставок позволяет ознакомить их с творчеством ведущих специалистов отрасли, а также получить информацию об актуальных тенденциях, существующих в индустрии.

На сегодняшний день в типографике, прослеживается ряд трендов, в которых необходимо разбираться будущему специалисту, так как в его дальнейшей профессиональной деятельности перед ним будет стоять задача разработать актуальное дизайнерское решение проекта. На данный момент в индустрии можно отметить несколько ведущих трендов художественного оформления шрифтовых композиций, один из них – это современный брутализм, в котором присутствует постмодернистская эстетика, но при этом цветовая гамма гораздо сдержаннее, а элементы между собой сочетаются более органично.

В работах современных типографов наблюдается возрождение интереса к гарнитурам с засечками, дающих отсылку к типографике 70-х годов XX века, данные шрифты часто представляют собой более минималистичное решение жирных и округлых шрифтов того времени.

Еще одним вернувшимся в типографику трендом является заливка шрифта градиентами. Некогда популярный прием в 80-е и 90-е годы XX века в современном прочтении отличается использованием в композиции более тонкого перехода цветов в градиенте. Данный прием актуален, когда возникает необходимость оживить заголовки и придать им глубину.

Несколько устаревшим, но еще не вышедшим из моды, является тренд на контурные шрифты. При построении композиции типографы смешивают буквы и изображения в единое целое. В данном случае применение отрицательного пространства в заголовках дает больше воздуха в композиции, крупные буквы не перегружают ее и прекрасно интегрируются с иллюстративными объектами.

На сегодняшний день популярны три вида начертания шрифта: с засечками, брусковый и рукописный. Гарнитуры с засечками наиболее часто используют в крупных заголовках для придания работе большей индивидуальности и удобочитаемости. Брусковые шрифты некоторое время были весьма популярны, но сейчас начинают терять актуальность, наиболее часто они встречаются в оформлении айдентики крупных и известных брендов. Данный вид гарнитуры не прост в использовании, и у начинающего типографа могут возникнуть стилистические проблемы при его интеграции в композицию и сочетании с другими шрифтами.

Рукописные гарнитуры актуальны в ситуации, когда проекту необходимо добавить «теплоту» и «человечность». Часто встречающееся сочетание – это использование сразу нескольких рукописных шрифтов в одной композиции, комбинирование нескольких гарнитур для написания одного слова добавляет работе ощущение причудливости. Например, в некоторых случаях, когда фраза должна быть привлекательной и является значимой для осуществления визуальной коммуникации, буквы могут дорисовываться вручную, а процесс кернинга и трекинга будет производиться для каждой фразы. Но при этом студентам надо объяснить, что начинающему дизайнеру не нужно в своей работе полагаться только на внешнюю эффектность модных тенденций, а необходимо понимать, что шрифты и их сочетание следует подбирать для каждой конкретной задачи, исходя из ее сути.

При выполнении проекта, студенты должны стремиться с помощью гарнитуры выражать различные эмоции и настроения. Она может быть легкой или тяжелой, стремительной или приземистой. Можно выстроить буквы подобно колоннам античного храма, а можно заставить их танцевать, и настроение у работы при этом будет создаваться абсолютно разное. Отрицательные эмоции требуют жирного шрифта с острыми краями, а положительные лучше передаются округлыми светлыми шрифтами.

Современная типографика также имеет ряд особенностей, которые не прослеживались в дизайне предыдущих эпох. Процесс глобализации стал причиной изначальной разработки шрифта с учетом большого количества алфавитов, для которых он будет применяться. Сама роль шрифтового дизайна также меняется, причиной послужило повсеместное использование мобильных устройств, текст уже не читается целиком, из него выхватывается самая актуальная информация, роль типографики при таком способе чтения становится колоссальной. Это должны четко осознавать студенты, создавая шрифтовые объекты графического дизайна.

Еще одной особенностью современного шрифтового дизайна стало то, что за последние десятилетия с развитием цифровой среды активно формируется такая область, как анимированная и кинетическая типографика. Данное явление не ново, в 40-х годах XX века свои первые экспериментальные работы представил Оскар Фишингер. Более активно данное направление начало развиваться в 60-е годы, анимированная типографика часто применялась в титрах к фильмам. Первым признанным мастером в этом направлении становится графический дизайнер и режиссер Сол Басс, создававший титры к фильмам Альфреда Хичкока, начиная с кинокартины «На север через северо-запад».

С развитием новых технологий в области программного обеспечения, таких как Lottie от Airbnb или Adobe After Effects, процесс анимирования шрифта на различных цифровых устройствах стал проще и доступней. На сегодняшний день ведущими специалистами в данной области считаются студии цифрового искусства и дизайна Universal Everything и Dumbar, последняя так же является организатором фестиваля моушен-дизайна – «Demo», который проводится в Нидерландах. Анимированная типографика предоставляет много новых возможностей для работы со студентами в области шрифтового дизайна и является одним из перспективнейших направлений в работе типографов, так как в отрасли наблюдается переход от бумажного носителя к цифровому. Данный материал подробно рассматривается нами со студентами на теоретических занятиях.

Знание теории и фактический опыт работы над типографическим проектом создают необходимые предпосылки для формирования у студентов-дизайнеров профессиональных компетенций, оценка сформированности которых проводится при выполнении контрольных срезов в процессе выполнения заданий. Осуществляемый контроль освоения знаний, умений и навыков проектной деятельности требуется для установления степени овладения студентами необходимого уровня подготовки; получения данных о характерных трудностях и ошибках, возникающих в процессе работы; выявлению эффективности выбранных технологий обучения.

Авторами статьи были проведены следующие формы диагностики:

1. Текущая диагностика. Проводилась на основе выполнения обучающимися практических заданий, а также при проявлении ими индивидуальной вовлеченности в работу. Ее целью является выявление степени усвоения студентами изучаемого материала.

2. Периодическая диагностика. Помогала определить степень усвоения знаний и умений. Цель ее проведения заключалась в определении системности знаний.

3. Итоговая диагностика. В конце курса согласно учебному плану был проведен зачет.

Работа над итоговым проектом оценивалась по следующим критериям:

– осознание студентом значимости творческой деятельности, инициативность, способность к активизации волевых усилий;
– готовность духовных сил обучающегося к выполнению проекта, знание смысловых составляющих теории и практики проектирования типографики, знание методологии и методов дизайн-проектирования;
– адекватный анализ и оценка результатов собственной интеллектуальной творческой деятельности;
– способность студента к неординарному мышлению;
– уровень владения художественно-выразительными средствами.

После анализа полученных данных осуществлялась коррекция учебного процесса.

Разработанный нами курс дисциплины «Типографика» способствует повышению профессиональной компетентности будущих графических дизайнеров, которая определяется через выполнение дизайн-проекта. Также обучающиеся овладевают навыком анализа и оценки конечного результата своей творческой деятельности, основываясь на четко разработанных критериях. Возможно отметить, что данный подход способствует большей мотивации студентов.

При разработке основных положений курса нами были выбраны педагогические технологии, используемые в учебном процессе, распределены темы и часы согласно учебному плану, определены методические ориентиры. Так же были сформулированы диагностические функции контроля по оценке уровня эффективности обучения, что положительно повлияло на формирование профессиональных компетенций.

Студенческие работы по типографике в первую очередь являются инструментом обучения, создание которых позволяет учащимся овладеть профессиональными компетенциями и стать востребованными специалистами, способными создавать качественный дизайн.

Литература

1. Гардон Ю.М. Книга про буквы от Аа до Яя / Ю.М. Гардон – М.: Изд-во студии Артемия Лебедева, 2013–596 с.
2. Кричевский В.Г. Типографика в терминах и образах / В.Г. Кричевский – Тул.: Власта, 2010–308 с.
3. Кулешова А.И. Об особенностях профессиональной компетентности графического дизайнера и процесса ее формирования в университете // Изв. Тул. гос. ун-та. Сер. Педагогика. – 2006. – Вып. 3. – С. 246–250.
4. Много букв: все интервью журнала «Шрифт» 2013–2020. / под ред. Р. Гоббасов, Е. Юкечев – М.: Издательство шрифт, 2021–384 с.

5. Соломон Телингатер. Искусство шрифта / под ред. В. Телингатер. М.: Шрифт, 2015–184 с.
6. Хуторской А.В. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего покаления / А.В. Хуторской – СПб.: Питер, 2019–608 с.
7. Шаповал Н.Г. О понятии «профессиональная компетентность» в современной педагогической науке, сборник статей III Общероссийской студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» 15–20 февраля 2011 г. Режим доступа: https://scienceforum.ru/2011/article/2011000374 (Дата обращения 24.12.2021)
8. Шулева Е.И. Общая педагогика: уч.-метод. пособие для вузов / Е.И. Шулева – Магнитогорск: МаГУ, 2005–320 с.

TRANSFORMATION OF THE CONCEPT OF THE CONTENT OF THE COURSE "TYPOGRAPHY" IN THE CONTEXT OF CHANGING NEEDS FOR FORMED COMPETENCIES AMONG DESIGNERS – UNIVERSITY GRADUATES

Zotova K.V., Romanova L.N.
Moscow Pedagogical State University

In the 21st century, the future typographer needs to master the knowledge and skills of a philologist, technologist and artist, since in his future professional activity, when developing projects, he will need these knowledge, skills and abilities. At present, the evaluation of the results of the educational process cannot be limited only to the quality of knowledge, but should be based on a competency-based approach, which implies the formation of professional competencies of design students as a set of knowledge, skills and abilities in the field of activity. The article discusses the methodology of work on the training of design students in higher education in the classroom in the discipline "Typography", aimed at developing students' professional competencies necessary for their creative work. Education was considered by the authors as a consistent and predictable formation of personality traits, which determines the effectiveness of her professional activities in the future.

Keywords: competency-based approach, professional competence, higher education system, graphic design, typography, font.

References

1. Gardon Yu.M. A book about letters from Aa to Yaya / Yu.M. Gardon – M .: Art. Lebedev Studio Publishing House, 2013–596 p.
2. Krichevsky V.G. Typography in terms and images / V.G. Krichevsky – Tul.: Vlasta, 2010–308 p.
3. Kuleshova A.I. On the features of the professional competence of a graphic designer and the process of its formation at the university // Izv. Tul. state university Ser. Pedagogy. – 2006. – Issue. 3. – S. 246–250.
4. Many letters: all interviews with Font magazine 2013–2020. / ed. R. Gobbasov, E. Yukechev – M .: Font Publishing House, 2021–384 p.
5. Solomon Telingater. Font Art / ed. V. Telingater. M.: Font, 2015–184 p.
6. Khutorskoy A.V. Pedagogy: Textbook for universities. Standard of the third generation / A.V. Khutorskoy – St. Petersburg: Peter, 2019–608 p.
7. Shapoval N.G. About the concept of "professional competence" in modern pedagogical science, collection of articles of the III All-Russian student electronic scientific conference "Student Scientific Forum" February 15–20, 2011. Access mode: https://scienceforum.ru/2011/article/2011000374 (Date of access 24.12.2021)
8. Shuleva E.I. General Pedagogy: Uch.-Method. manual for universities / E.I. Shuleva – Magnitogorsk: MaSU, 2005–320 p.