

ISSN 2223–2982



**СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 12–2 2021 (ДЕКАБРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015
В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

Адрес редакции и издателя:
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10
Тел./факс: 8(495) 755-1913
E-mail: redaktor@nauteh.ru
<http://www.nauteh-journal.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия.

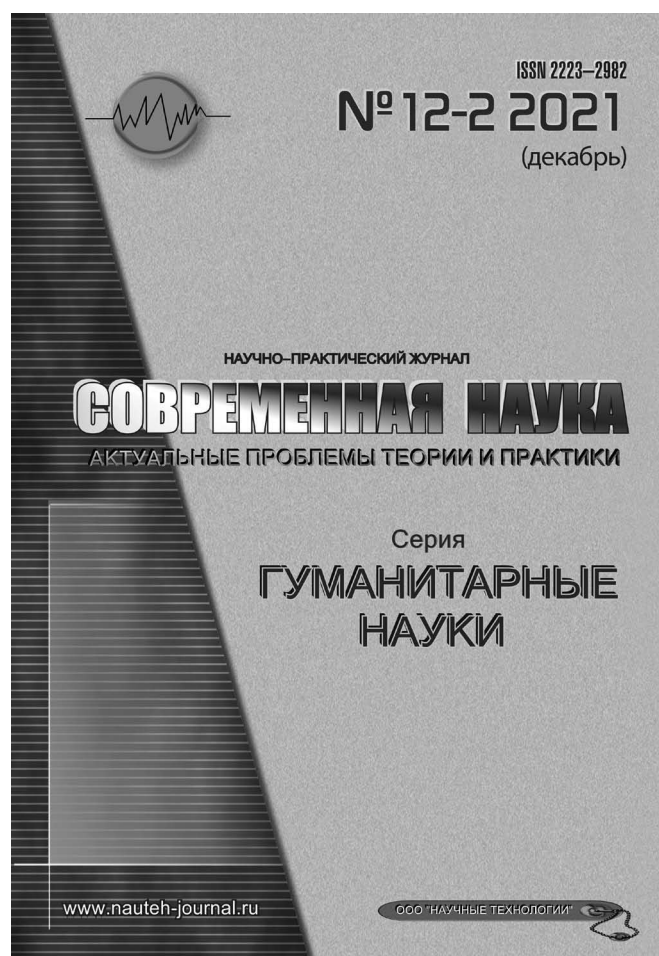
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 12-2 (декабрь) 2021 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука:
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296

Подписано в печать 27.12.2021 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

Степанов Валерий Леонидович — д.и.н., профессор,
Институт экономики РАН, в.н.с.

Миндлин Юрий Борисович — к.э.н., доцент, Московская
государственная академия ветеринарной медицины и
биотехнологии им. К.И. Скрябина

Акульшин Петр Владимирович — д.и.н., профессор,
Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Алиева Эльвира Низамиевна — д.филол.н, доцент,
независимый эксперт

Ватлин Александр Юрьевич — д.и.н., профессор, МГУ
им. М.В. Ломоносова

Воронина Галина Ивановна — д.п.н., профессор, Центр
Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

Вяземский Евгений Евгеньевич — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный университет

Герасименко Наталья Аркадьевна — д.филол.н.,
профессор, Московский государственный областной
университет

Евладова Елена Борисовна — д.п.н., Институт изучения
детства, семьи и воспитания Российской академии
образования (ИИДСВ РАО)

Котов Александр Эдуардович — д.и.н., доцент, Санкт-
Петербургский государственный университет

Лебедев Сергей Константинович — д.и.н., Санкт-
Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

Лизунов Павел Владимирович — д.и.н., профессор,
Северный (Арктический) Федеральный университет им.
М.В. Ломоносова

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — д.филол.н.,
профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Михайлова Мария Викторовна — д.филол.н.,
профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Осипова Нина Осиповна — д.филол.н., профессор,
Московский гуманитарный университет

Петрушинский Вячеслав Вячеславович — д.п.н.,
профессор, Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ

Печенёва Татьяна Анатольевна — д.п.н., Белорусский
государственный университет

Пушкарева Наталья Львовна — д.и.н., профессор,
Институт этнологии и антропологии РАН

Рыжов Алексей Николаевич — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный университет

Савостьянов Александр Иванович — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный университет

Сенявский Александр Спартакович — д.и.н., Институт
экономики РАН, г.н.с.

Сидорова Марина Юрьевна — д.филол.н., профессор,
МГУ им. М.В. Ломоносова

Сморчков Андрей Михайлович — д.и.н., профессор,
Российский государственный гуманитарный университет

Стрелова Ольга Юрьевна — д.п.н., профессор,
Хабаровский краевой институт развития образования

Тюпа Валерий Игоревич — д.филол.н., профессор,
Российский государственный гуманитарный университет

Ханбалаева Сабина Низамиевна — д.филол.н., МГИМО
МИД России, ст. преподаватель

Щедрина Нэлли Михайловна — д.филол.н., профессор,
Московский Государственный Областной Университет

Юдина Наталья Владимировна — д.филол.н., профессор,
Владимирский филиал Финансового университета при
Правительстве РФ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Аветисян В.Р. – Основные направления развития отечественного школьного экологического образования в конце XX – начале XXI вв.

Avetisyan V. – The main directions of development of domestic school environmental education in the late XX – early XXI centuries 7

Бобохонов Р.С. – Салафитский цивилизационный проект в Тропической Африке

Bobokhonov R. – Salafi Civilization Project in Tropical Africa 11

Куксин А.И., Барыбин А.В., Васильев А.Г. – Русский офицерский корпус и революция 1905 - 1907 гг. (по материалам московского военного округа)

Kuksin A., Barybin A., Vasilyev A. – Russian officer corps and the revolution of 1905 - 1907 (on the materials of the moscow military district) 17

Мамонова А.Е., Иващенко В.А. – История развития туристской индустрии Хабаровского края (1960-е – 1980-е гг.)

Mamonova A., Ivaschenko V. – Development of the tourist industry of the Khabarovsk region (1960-1980)..... 19

Скопа В.А. – Из истории социокультурных обследований региональными статистическими службами (по материалам деятельности статистических комитетов Казахстана конца XIX – начала XX в.)

Skopa V. – From the history of socio-cultural surveys by regional statistical services (based on the materials of the activities of the statistical committees of Kazakhstan in the late 19th - early 20th centuries)..... 21

Топильский А.Г., Воробьева Е.М., Таланов А.В., Девицына М.Ю. – Проблема школьного образования на русинском языке во второй половине XIX века

Topilsky A., Vorobeva E., Talanov A., Devitsyna M. – The problem of school education in the Ruthenian language in the second half of the XIX century. 26

Педагогика

Айвазян О.О., Осадчая В.П. – Основы теории и методики развития связной письменной русской речи обучаемых на материале изложений по вопросам

Ayvazyan O., Osadchaya V. – Fundamentals of the theory and methods of development of connected written Russian speech by students on the material of statements on questions 28

Александрова В.В., Верещагина Э.Л. – Место технического университета в российском образовательном пространстве

Alexandrova V., Vereshchagina E. – The place of the technical university in the Russian educational space..... 34

Асриева С.В. – Социокультурное взаимодействие приграничных территорий России и Беларуси: на примере деятельности учреждений культуры

Asrieva S. – Sociocultural interaction of border territories of Russia and Belarus: on the example of activities of cultural institutions 40

Аутлева Ф.А., Бзежежева Л.К. – Образовательная среда ВУЗа как фактор повышения качества обучения РКИ

Autleva F., Bzegezheva L. – The role of interactive methods in teaching Russian as a foreign language 44

Аутлева Ф.А., Бзежежева Л.К. – Роль интерактивных методов в обучении русскому как иностранному

Autleva F., Bzegezheva L. – The role of interactive methods in teaching Russian as a foreign language 48

- Болокова Н.К., Пафова Ф.А.** – Особенности формирования осознанной мотивации при дистанционном обучении для успешного освоения учебного материала на примере работы подготовительного отделения факультета международного образования
Bolokova N., Pafova F. – Specific features of formation of conscious motivation during distance studying for successful development of educational material on the example of the preparatory department of the faculty of international education work 52
- Гатаева М.С., Оказова З.П., Сулумханова З.Ш.** – Нравственная составляющая воспитательного процесса современной молодежи
Gataeva M., Okazova Z., Sulumkhanova Z. – Spiritual and moral component of the educational process of modern youth 56
- Дикова Т.В., Смирнова Е.А.** – Практико-ориентированное обучение при подготовке будущих учителей технологии в ВУЗе
Dikova T., Smirnova E. – Practice-oriented training in the preparation of future technology teachers at the university 62
- Дышечева М.М.** – Развитие творческих способностей у студентов-иностранцев на занятиях по русскому языку
Dyshecheva M. – Development of creative abilities of foreign students in Russian language classes 65
- Дышечева М.М., Токтоңызова А.Э.** – Информационно-коммуникационные технологии в обучении русскому языку как иностранному
Dyshecheva M., Toktonyazova A. – Information and communication technologies in teaching Russian language as a foreign language 68
- Канина С.Ю., Пурскалова Ю.В., Чибисова Т.А.** – Использование искусственного интеллекта на уроках иностранного языка
Kanina S., Kanina S., Chibisova T. – Artificial intelligence in foreign language lessons 72
- Копрева Л.Г., Науменко Н.П.** – Реализация приемов мнемотехники при обучении устному последовательному переводу
Kopreva L., Naumenko N. – Implementation of mnemonics techniques in teaching consecutive interpretation 77
- Корниенко В.О., Авдеева К.А., Яицкий А.С.** – Информационная система по изучению механической устойчивости, аварийности и эколого-биологических особенностей основных видов древесных растений, используемых в озеленении города Донецка, как средство формирования предметных компетенций в школьном курсе биологии
Kornienko V., Avdeeva K., Yaitsky A. – Information system for the study of mechanical stability, accident rate, ecological and biological features of the main types of woody plants used in the landscaping of the Donetsk city, as the means of establishment of subject competencies in school biology course 83
- Липунова О.В.** – Формирование у студенческой молодежи специальных компетенций волонтерской деятельности
Lipunova O. – Formation of special competencies of volunteer activities in the field of social inclusion among students 90
- Медведева О.А.** – Формирование цифровой компетентности педагога как целевой ориентир системы подготовки педагогических кадров
Medvedeva O. – Formation of digital competence of a teacher as a target reference point of the system of training of pedagogical personnel 94
- Минаева Н.Г., Зинюхина А.В.** – Применение интерактивного пособия «игрокуб» в коррекционной работе по развитию осязания и мелкой моторики у дошкольников с общим недоразвитием речи
Minaeva N., Zinyukhina A. – Application of the interactive tool "igrokub" in corrective work on the development of touch and fine motor in preschoolers with general speech impairment 99
- Минаева Н.Г., Ледакова А.В.** – Применение интерактивных логопедических тренажеров в коррекции звукопроизношения дошкольников с общим недоразвитием речи

Minaeva N., Ledakova A. – The application of interactive logopedic simulators in correction of sound production of preschoolers with general speech under development104

Пафова Ф.А., Кодзаева О.С. – Трудности внедрения коммуникативного подхода в образовательно-воспитательный процесс РКИ в условиях дистанционного обучения
Pafova F., Kodzaeva O. – Difficulties of introducing a communicative approach to the educational process of Russian as a foreign language in the conditions of distance learning109

Пешкова Д.Ю. – Аспекты преподавания домашнего чтения на уроках английского языка в вузе (на примере романа Ника Хорнби «Мой мальчик»)
Peshkova D. – Aspects of teaching home reading in English lessons at the university (through the example of the novel "About a boy" by Nick Hornby)116

Семенов А.А. – Воспитательный потенциал дисциплины «генетика» и его реализация в системе профессиональной подготовки будущих учителей биологии
Semenov A. – Upbringing potential of the discipline "genetics" and its realization in the system of professional training of future biology teachers ... 120

Федько Л.А., Тараненко О.И., Щепотьева Е.В., Ильинцева А.В. – Коммуникативная составляющая профессионального мастерства будущего специалиста
Fedko L., Taranenko O., Shchepoteva E., Ilintseva A. – Communicative component of profesional skills of a future specialist125

Чанго Андранго Диана Валерия, Мальцева Л.В. – Технология в преподавании иностранных языков
Chango Andrango Diana Valeria, Maltseva L. – Technology in teaching foreign languages129

Ян Лиунь, Цзинь Дэфэн – Цзинь Дэфэн
Исследование инновационно-предпринимательского образования и практики иностранных студентов в Китае

Yang Liyun, Jin Defeng – The study on the innovation&entrepreneurship education and practice for foreign students in China134

ФИЛОЛОГИЯ

Беленов Н.В. – Топонимическое пространство мокша-мордовского села Старая Бинарадка Самарской области
Belenov N. – Toponymic area of the moksha-mordovian village "Staraya Binaradka", Samara region143

Завьялова Ю.А., Добрынина О.В. – Особенности перевода ненормативной и сниженной лексики на материале социального комикса
Zavyalova Yu., Dobrynina O. – Peculiarities of translating foul language and general parlance (based on the material of social comic).....149

Закрыжевский М.Ш. – К вопросу об общенациональном характере литературного арабского языка (через призму идеологии арабского национализма)
Zakryzhevskiy M. – On the issue of the national character of the Modern Standard Arabic (through the prism of the ideology of Arab nationalism) ... 154

Климинская С.Л. – Дискурс устойчивого развития: семиозис коммуникации в медийном пространстве
Kliminskaya S. – The discourse of sustainable development: semiosis in communication in the media space158

Литвяк О.В. – К вопросу о характеристике метафорических терминов (терминов-метафор) в составе английской юридической терминологии
Litvyak O. – On the question of the characteristic of metaphorical terms (metaphor terms) in the english legal terminology163

Маллаева З.М. – Способы образования косвенной основы имени существительного в аварском языке
Mallaeva Z. – Methods of formation of the incomplete stem of nouns in the Avar language166

Мурай О.В. – Когезия и когерентность в английской речи в публицистических текстах
Murai O. – Coherence and coherence in English speech in journalistic texts171

Орлова С.Н. – Фразеологические интенсификаторы англоязычного экономического дискурса как средство речевой экспрессии
Orlova S. – Phraseological intensifiers of English economic discourse as a means of speech expression175

Панарина Г.И. – Проблемы перевода детских сказок с русского языка на английский язык
Panarina G. – Problems of translating children's fairy tales from Russian into English178

Пономарева С.Н., Шаврина У.А. – Религиозная МКК в условиях конфессиональных и языковых различий – проблема идентификации объекта (на примере перевода православных агнонимов)

Ponomareva S., Shavrina U. – Object Identification Barrier in Religious Intercultural Communication with Confessionally Different Participants: Translating Orthodox Agnyonyms181

Федотов И.И. – Специфика лексической составляющей военно-политического дискурса ОДКБ
Fedotov I. – Lexical distinctive features of military-political discourse of the CSTO186

Информация

Наши авторы. Our Authors189

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале191

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ШКОЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВВ.

Аветисян Владимир Рудольфович

к.и.н., доцент, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
vladimir.avetisyan26@mail.ru

THE MAIN DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF DOMESTIC SCHOOL ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE LATE XX – EARLY XXI CENTURIES

V. Avetisyan

Summary: The school education system in post-Soviet Russia is undergoing major changes and innovations. This article discusses the issue of the formation of environmental education in the national secondary school. The publication is based on regulatory legal acts, opinions of experts on this issue. The given information can be useful to anyone who is interested in the history of the formation of Russian environmental education.

Keywords: environmental education, history of education, school, ecology.

Аннотация: Система школьного образования в постсоветской России претерпевает серьезные изменения и нововведения. В данной статье рассматривается вопрос становления экологического образования в отечественной общеобразовательной школе. В основу публикации легли нормативно-правовые акты, мнения специалистов по данной проблематике. Приведенные сведения могут быть полезны всем, кто интересуется историей становления российского экологического образования.

Ключевые слова: экологическое образование, история образования, школа, экология.

Введение

Нарастающее с каждым столетием пагубное антропогенное воздействие на природу сегодня приводит нас к мысли, что человечество должно сделать выбор – продолжить истощать природные богатства планеты, загрязнять гидросферу, атмосферу, литосферу или изменить свое отношение к окружающей среде и рационально подходить к использованию ее ресурсов.

Немаловажную роль в обеспечении безопасности окружающей среды играет экологическое образование, формирование которого целесообразно начинать со школьной скамьи. Говоря о школьном экологическом образовании, стоит отметить, что несмотря на наличие учебной литературы, экология как отдельный предмет достаточно долго отсутствовала в школьной программе. Лишь с распадом СССР в общественных кругах вернулись к идее о ее значимости в школьной программе. Стала издаваться полноценная школьная учебная литература, а сама «Экология» становится самостоятельной дисциплиной.

Российское школьное экологическое образование в 1990-х гг.

Распад СССР привел к серьезным изменениям в системе общественно-политической жизни страны. Изме-

нения затронули и образовательную систему, которая стала пониматься как функция культуры. Осуществлялся отход от идеологизации образования. В центр самого учебного процесса был поставлен ученик. Вместе с тем акцентировалось внимание на развитии личности учащегося, формировании его мотивационной сферы и независимого мышления [12; С.329].

На рубеже 1980–1990-х гг. экология как наука приобрела особую актуальность. Она стала рассматриваться как область знаний, интегрирующая достижения не только биологии, но и других наук. Экологическое образование получило новый импульс в своем развитии. Построение его системы базировалось на ряде методологических принципов, сформулированных еще в 1980-х гг. С.Н. Глазачевым, А.Н. Захлебным, И.Д. Зверевым, И.Н. Пономаревой и др.

Закон РСФСР от 19 декабря 1991 г. «Об охране окружающей природной среды» [2] определил необходимость формирования всеобщего, комплексного и непрерывного экологического воспитания и образования, охватывающего все этапы дошкольного, школьного, внешкольного образования, профессиональную подготовку специалистов в средних и высших учебных заведениях, повышение квалификации кадров.

Особую роль в развитии школьного экологического

образования начала 1990-х гг. сыграл конкурс на разработку проектов концепции отечественного школьного биологического образования. Были разработаны и предложены две концепции. В первом проекте (разработанным академиком АПН СССР И.Д. Зверевым, профессором РГПУ И.Н. Пономаревой, профессором МГПУ Н.М. Черновым и др.) обосновывалась значимость биологического образования, а в качестве ее цели указывалась подготовка биологически и экологически грамотной личности [13; С.19]. Она должна обладать экологическим и эволюционным стилем мышления, экологической культурой [1; С.32]. Для учащихся 10–11 классов в качестве отдельного блока предлагалось изучение основ экологии. Второй проект концепции был подготовлен коллективом ученых под руководством биолога и методиста Б.Д. Комиссарова [5]. Данная концепция в системе образования также исходила из принципов биологизации и экологизации. Стоит отметить, что большая часть авторского коллектива также принимали участие в разработке первого проекта концепции.

Таким образом, в 1990-е гг. экологическое образование стало одним из приоритетных направлений работы в российских школах. В учебных программах размещались специальные экологические темы. Параллельно с этим в федеральную и региональную части учебного плана стали вводиться специализированные предметы экологической направленности.

Особого внимания заслуживает принятый 10 июля 1992 г. закон РФ «Об образовании» [3], согласно которому обязательным стало лишь основное общее образование. На его основе годом позднее был издан Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации. Он допускал, что каждая школа может сформировать свой набор естественнонаучных дисциплин и определять количество часов на их изучение [13; С.29]. Среди прочих естественных дисциплин, предлагаемых для изучения, значилась и экология.

Параллельно с этим экологические знания содержались и в других школьных дисциплинах. К примеру, на уроках биологии учащиеся 10 классов изучали основы экологии, на которую отводилось 8 часов.

В начале 1990-х гг. стали открываться образовательные учреждения нового типа – гимназии, лицеи и т.д. Разрабатывается большое количество автономных программ и учебных планов, которые то увеличивали, то уменьшали сведения биоэкологического содержания [12; С.340]. С целью недопущения разрозненности в системе общего образования в 1993 г. впервые был создан проект государственного образовательного стандарта общего образования.

Кроме этого, в том же 1993 г. группа ученых под руководством советского и российского эколога

Н.М. Черновой разработала временный государственный образовательный стандарт школьного экологического образования. Основная его идея заключалась в осуществлении экологического образования на всех этапах системы общего школьного образования [6; С.94]. О заинтересованности общественности в развитии экологического образования и просвещения учащихся свидетельствует также то, что в 1993 г. был создан проект Госстандарта по экологическому образованию.

Середина 90-х гг. XX в. стала временем издания полнотенных школьных учебников по экологии. Так, например, в 1995 г. в свет вышли учебники «Экология» [18] Е.А. Криксунова, В.В. Пасечника и А.П. Сидорина и «Экология России» [17] под редакцией Б.М. Миркина и Л.Г. Намумовой. В 1996 г. был опубликован подготовленный под редакцией С.В. Алексеева «Практикум по экологии». К концу десятилетия появились подобные учебные пособия для начальных классов.

Несмотря на определенные достижения в развитии школьного экологического образования во второй половине 1990-х гг., наблюдалось постепенное сокращение часов, отведенных на экологию. Как отмечает социолог Т.А. Орешкина это было связано с ослаблением внимания к экологическим проблемам со стороны государства и общества [6; С.94].

Развитие школьного экологического образования в начале 2000-х гг.

10 января 2002 г. был опубликован Федеральный закон «Об охране окружающей среды», в 71 статье которого отмечалось: «В целях формирования экологической культуры и профессиональной подготовки специалистов в области охраны окружающей среды устанавливается система всеобщего и комплексного экологического образования, включающая в себя общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образовании...» [15].

Принятие данного закона открывало новые возможности для укрепления экологии в системе школьных знаний. Через два года для учащихся 10–11 классов был издан учебник А.Т. Зверева «Экология». В начале 2000-х несколько раз был переиздан учебник «Основы экологии», подготовленный под руководством Н.М. Черновой [7]. Под руководством И.Н. Пономаревой разрабатывалась авторская линия учебников по экологии для учащихся общеобразовательных школ, по которым шло параллельно изучение предметов биологии и экологии с 6 по 9 классы.

Стоит также обратить внимание на разработки региональных педагогов и методистов по исследуемой проблематике, среди которых значатся сотрудники Самарского государственного социально-педагогического

университета. Так, в 1995 г. З.И. Чердымова и В.М. Астафьев разрабатывают программу и методические основы курса «Экология и общество» [16] для учащихся 1–9 классов; в 2003 г. под руководством Т.М. Носовой издаются «Концептуальные подходы к дошкольному экологическому образованию и воспитанию»; в 2003 г. и в 2004 г. выходят в свет учебные пособия А.А. Семенова для учащихся старших классов «Экология: Краткий курс» [11] и «Полевой практикум по экологии»; в 2005 г. печатается учебное пособие Т.М. Носовой и В.Г. Шведова «Зоологический музей СГСПУ в образовании для устойчивого развития» и др. [4; С.59]

5 марта 2004 г. приказом Минобрнауки РФ был утвержден федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Однако в перечне дисциплин такого предмета как «Экология» не оказалось. Согласно принятому документу, экологические знания вооблали в себя такие дисциплины, как география (раздел «Природопользование и геоэкология», «География России»), биология (раздел «Взаимосвязи организмов и окружающей среды», «Экосистемы») [8].

Однако, несмотря на то что экология не предполагалась к изучению как самостоятельный предмет не только учителя, понимая значимость экологического образования и просвещения вносили в учебный план самостоятельные курсы экологической направленности.

В 2008 г. Президент РФ Д.А. Медведев подписал указ «О некоторых мерах по повышению энергетической и экологической эффективности российской экономики», который предполагал рассмотрение вопроса о включении в федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования основ экологических знаний [14]. Подписание данного документа позволило внимательнее отнестись к экологическому образованию среди молодежи. Условно его можно подразделить на несколько этапов.

Сведения экологического содержания начинали формировать в дошкольном возрасте. Основы бережного отношения к природе, внимание к окружающему миру, любовь ко всему живому закладываются именно в 4–6 лет. Дети с большим удовольствием воспринимают основы экологических знаний, особенно если материал подается наглядно, если можно общаться с живыми существами, ухаживать и заботиться о них. Экологическое воспитание в детском саду происходит во время игр, прогулок и занятий.

В начальных классах происходит закрепление и развитие знаний об окружающей природной и социальной среде, полученных школьником в семье и в дошкольном учреждении. На этом этапе закладываются основы эко-

логической культуры, целостного представления о природе.

В средних и старших классах при изучении дисциплины «Биология» рассматриваются такие темы, как «Здоровье и окружающая среда», «Биосфера и человек», «Основы экологии», «Экология человека», «Природа и культура», «Охрана окружающей среды». Кроме этого, закрепляется и совершенствуется нравственная составляющая отношений школьника с окружающей средой.

В государственном образовательном стандарте основного общего образования от 17 декабря 2010 г. [9] мы также не находим экологию в качестве самостоятельной учебной дисциплины. Однако согласно принятому 17 мая 2012 г. ФГОС СОО [10] экология допускалась к изучению в качестве отдельного предмета по выбору учащихся.

К вопросу о перспективах современного школьного экологического образования

Исследования в последнее десятилетие XX в. позволили выявить особенности развития экологической культуры, экологической ответственности и экологического сознания, различных видов экологического отношения личности (например, эмоционально-ценностного, субъектно-этического и др.) и механизмов их формирования, что открывало возможность установить четкое соответствие педагогического процесса экологического образования психологическому процессу формирования обозначенных личностных характеристик.

Экологическое образование должно опираться на идеи коэволюции природы и общества, устойчивого развития биосферы; должно быть направлено на преодоление сложившихся в обществе стереотипов посредством формирования духовно-нравственной, экологически грамотной личности и создания условий для ее развития; должно быть нацелено на будущее, стать фактором социальной стабильности.

Современные представления о вариативном образовании в школе хорошо соотносятся с преподаванием экологии – относительно нового предмета: это обстоятельство требует от самого учителя и от его ученика творческого отношения к обучению, главным результатом которого должно стать воспитание ответственности человека перед природой.

Кроме этого, государство поддерживает дополнительное экологическое образование, которое осуществляется детскими экологическими организациями, детскими домами творчества, экологическими центрами, музеями, библиотеками, экологическими кружками, станциями юных натуралистов через различные формы работы, в том числе экологические лагеря, экологиче-

ские экспедиции для детей и подростков.

В Законе РФ «Об охране окружающей среды» говорится о том, что руководители организаций и специалисты, ответственные за принятие решений при осуществлении хозяйственной и иной деятельности, которая оказывает или может оказать негативное воздействие на окружающую среду, должны иметь подготовку в области охраны окружающей среды и экологической безопасности.

В целях формирования в обществе экологической культуры, воспитания бережного отношения к природе, рационального использования природных ресурсов осуществляется и экологическое просвещение посредством распространения знаний об экологической безопасности, информации о состоянии окружающей среды и об использовании природных ресурсов.

Заключение

На основе приведенных сведений следует, что в конце XX – начале XXI вв. отношение к экологическому образованию в системе отечественного общешкольного образования был неоднозначным. Если с распадом СССР экологии уделялось особое внимание, то уже к концу 1990-х гг. знания экологического содержания оставались лишь в других предметах. В начале XXI столетия, экологию как самостоятельную дисциплину также будут поочередно включать или исключать из школьного курса. Несмотря на это экологические знания так или иначе будут содержаться в других предметах, способствуя не только совершенствованию знаний об основных способах защиты природы, но и формируя у учащихся нравственное, уважительное отношение к окружающей среде. Развивая такие чувства, как патриотизм и гражданственность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биологическое образование в средней школе РСФСР // Биология в школе. – 1991. – № 4. – С. 32–42.
2. Закон РСФСР от 19.12.1991 г. N 2060-1 «Об охране окружающей природной среды» // [Электронный ресурс] <https://base.garant.ru/6256987/> (Дата обращения: 07.09.2021)
3. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1 // [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (дата обращения: 07.09.2021).
4. Краткий курс истории экологии: учебное пособие для студентов, обучающихся по биологическим и экологическим направлениям подготовки / сост. В.Р. Аветисян. – Самара: СГСПУ, 2020. – 80 с.
5. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
6. Орешкина Т.А. Экологическое образование и образование для устойчивого развития в российской школе: настоящее и будущее // Вестник института социологии. – 2017. – № 4. – Т. 8. – С. 91–112.
7. Основы экологии. 10 (11) класс / Н.М. Чернова, В.М. Галушин, В.М. Константинов. – Учебник. — 6-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2002. – 304 с.
8. Приказ Минобрнауки РФ от 5.03.2004 г. N 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» // [Электронный ресурс] <https://base.garant.ru/6150599/> (дата обращения: 20.09.2021)
9. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // [Электронный ресурс] <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 19.09.2021)
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 г. N 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» // [Электронный ресурс] <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 19.09.2021)
11. Семенов А.А. Экология. Краткий курс: учебное пособие для учащихся старших классов. – 2-е изд., перераб. и дополн. – Самара: Изд-во СГПУ, 2003. – 129 с.
12. Семенов А.А., Сайто Х. Становление и развитие школьного биологического образования в современной России // Самарский научный вестник. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 339–343.
13. Суматохин С.В. Биологическое образование на рубеже XX–XXI веков: Монография. – М.: Школьная Пресса, 2021. – 416 с.
14. Указ Президента Российской Федерации от 04.06.2008 г. № 889 «О некоторых мерах по повышению энергетической и экологической эффективности российской экономики» // [Электронный ресурс] <https://rg.ru/2008/06/07/ukaz-dok.html> (дата обращения: 21.09.2021).
15. Федеральный закон от 10.01.2002 №7-ФЗ «Об охране окружающей среды» // [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/1ebe1ae0326a8d353aaca601ee8fb927f82dc79d/ (дата обращения: 18.09.2021).
16. Чердымова З.И., Астафьев В.М., Чердымова Е.И. Структура и содержание курса «Экология и общество» для 1–9 кл. общеобразовательных школ // Экологическое образование в целях устойчивого развития (Экологическое образование – XXI век): тез. докл. Междунар. конф. – Тольятти, 1996. – С. 83–85.
17. Экология России: учеб. для 9–11-х кл. общеобразоват. шк. / Б.М. Миркин, Л.Г. Наумова. – М.: АО «МДС»: Юнисам, 1995. – 231 с.
18. Экология: 9-й класс: учебник для общеобразовательных учебных заведений / сост. Е.А. Криксунов, В.В. Пасечник, А.П. Сидорин. – М.: Изд. дом «Дрофа», 1995. – 238 с.

© Аветисян Владимир Рудольфович (vladimir.avetisyan26@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

САЛАФИТСКИЙ ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ В ТРОПИЧЕСКОЙ АФРИКЕ

Бобохонов Рахимбек Сархадбекович

*С.н.с., Центр цивилизационных и региональных исследований Института Африки РАН
rahimbobokhonov@yandex.ru*

SALAFI CIVILIZATION PROJECT IN TROPICAL AFRICA

R. Bobokhonov

Summary: In this paper, we will consider a Salafi civilization project in Tropical Africa. We will try to understand in what format and with what human resources the Salafi movement in Tropical Africa conducts its activities. We will also try to understand why in recent years Salafism has been so actively penetrating these countries, where various Sufi tariqas have functioned successfully for many centuries. We will try to understand what alternative civilizational model of the world order Salafism offers to the whole world, including the countries of Tropical Africa. It should be noted that Salafism declared Sufism - "unfaithful Islam" and therefore began to actively fight against it throughout the world, including in Tropical Africa.

Keywords: Salafism, Wahhabism, Sufism, Sufi tariqas, radical currents of Islam, Islamism, Salafi civilization project.

Аннотация: В данной работе мы рассмотрим салафитский цивилизационный проект в Тропической Африке. Мы попытаемся понять, в каком формате и располагая какими людскими ресурсами ведет свою деятельность салафитское движение в Тропической Африке. Мы попытаемся также понять, почему в последние годы салафизм так активно проникает в эти страны, где на протяжении многих веков успешно функционировали различные суфийские тарикаты. Мы постараемся понять, какую альтернативную цивилизационную модель мирового порядка предлагает салафизм всему миру, включая страны Тропической Африки. Следует отметить, что салафизм объявил суфизм бид'ой – «неверным исламом» и поэтому стал активно бороться против него по всему миру, в том числе и в Тропической Африке.

Ключевые слова: салафизм, ваххабизм, суфизм, суфийские тарикаты, радикальные течения ислама, исламизм, салафитский цивилизационный проект.

В период «арабской весны» в мировых СМИ стали больше писать о салафитах, подъеме салафитских движений, салафитского цивилизационного проекта не только на Ближнем Востоке и Африке, но и во всем мире. Интерес к этой теме возрос после того, как салафитское движение впервые включилось в политическую борьбу за власть в Египте и Алжире. Новые политические организации салафитского толка формировались в основном из числа молодых и энергичных людей. По сути, они являлись радикальными молодежными организациями, которые не только участвовали в митингах и шествиях под руководством «Братьев-мусульман», но и самостоятельно боролись за власть под лозунгами салафитских партии «Ан - Нур», «Аль – Ватан» и «Фронт реформ» [1]. Салафиты также являются активными членами таких радикальных и террористических организаций по всему миру, как: «Аль Каида», «Талибан», «Хизб-ат Тахрир», «Братья мусульмане», «Боко харам», «Аш - Шабаб», «Селека», «Ансар ад-дин» (запрещённые в РФ) и т.д. Салафизм стал распространяться по всему миру прежде всего в результате активной деятельности вышеназванных организаций. В Тропическую Африку салафизм проник при поддержке «Аль Каиды», «Боко харам», «Аш -Шабаб», «Селека», «Ансар ад-дин» и т.д. [2].

Каково же историческое прошлое салафизма, когда, кем и почему он был востребован в цивилизационном, религиозном и идеологическом формате? В относительно

но недавнем историческом прошлом, во время подъема ваххабитского религиозно - политического движения за освобождение Саудовской Аравии от Османского халифата идеолог и предводитель этого движения Мухаммад аль - Ваххаб называл себя приверженцем классического салафизма. После распада Османского халифата салафизм, как и ваххабизм, стал официальной религиозно-идеологической доктриной Саудовской Аравии [3].

Некоторые исследователи политической истории ислама склонны думать, что классический салафизм по многим параметрам все-таки отличается от ваххабизма. Более того, эта точка зрения в последнее время распространяется в СМИ, особенно на социальных сайтах Интернета. Почему об отличиях салафизма от ваххабизма стали говорить и писать именно в последние годы? На наш взгляд, это связано с последствиями «арабской весны» и усилением роли радикального политического ислама (исламизма) во всем мире. Отметим, что после «арабской весны» многие салафиты перебрались в Сирию, где в результате политизации ислама возникло так называемое Исламское государство (запрещенное в РФ) [4]. Очень быстро салафиты – джихадисты стали главной военной и политической силой в «Исламском государстве» (ДАИШ). США и их союзники по НАТО в 2014 году объявили войну «Исламскому государству». В ноябре 2015 года РФ включилась в эту войну по приглашению правительство Сирийской республики [5].

В Саудовской Аравии, которая в течении многих лет является союзником США в регионе Ближнего Востока, власть и духовенство начали отмежеваться от радикальных салафитов-джихадистов. В связи с этим, возможно, по инициативе официальных кругов Саудовской Аравии была распространена идея, отрицающая единство ваххабизма и салафизма. Однако следует отметить, что Саудовская Аравия на протяжении XX века не только вырастила огромную армию салафитов, но и успешно экспортировала салафизм по всему миру. Салафизм начал распространяться в Африке под влиянием многих мусульманских неправительственных организаций (NGO), таких как «Мировая мусульманская лига», «Всемирная ассамблея для мусульманской молодежи», «Федерации Мэб и исламских школ», прежде всего финансируемых салафитскими правительствами на Ближнем Востоке. Эти салафитские организации, часто базирующиеся в Саудовской Аравии, продвигают консервативный и классический салафизм в Африке, поскольку расценивают традиционный суфийский ислам в этом регионе как неверный и не настоящий ислам. Об этом подробнее в работе автора «Роль и перспективы радикального ислама после арабской весны» [6].

Перейдем к анализу позиций салафизма в Тропической Африке. В ходе и после событий «арабской весны», как было отмечено выше, возросла роль салафитского движения не только в Северной, но и в Тропической Африке. Помимо активного участия в радикальных течениях ислама, таких как «Боко харам», «Аш-Шабаб», «Ансар ад-дин», «Селека» и другие, многие салафиты включились в мировой сетевой ислам. Самыми активными и посещаемыми исламскими сайтами стали салафитские. В отличие от «Братьев – мусульман», которые непосредственно включились в политическую борьбу в реальной жизни в Египте и Тунисе, салафиты начали свою борьбу в социальных сайтах Интернета. Более того, салафиты раньше всех подключились к мировому сетевому исламу, поскольку агитацию и пропаганду «чистого ислама» они вели на протяжении всего XX века. Появление Интернета и социальных сайтов открыло салафитам новые важные трибуны для продвижения своих идей в мировом информационном пространстве.

В отличие от старшего поколения идейных салафитов, которые мирно распространяли свои идеи в мечетях, в религиозных школах, медресе и университетах, молодые салафиты в социальных сайтах объединялись не только идейно, но и политически, занимая враждебную позицию по отношению к другим религиозным партиям и организациям во всем мусульманском мире. Таким образом, в онлайн-пространстве постепенно формировалось джихадистское направление салафизма, его сторонник выходило на улицу, чтобы реализовать свои идеи вооруженным путем. Для реализации своих идей

салафиты – джихадисты выбрали две страны – Тунис и Египет; правда, в этом им помешали «Братья – мусульмане», которые пришли к власти и хотели постепенно отмежеваться от всего салафитского движения в ближайшей перспективе [7, с. 41-46]. Но салафиты в Тропической Африке начали реализовывать свои идеи в ходе вооруженной борьбы в составе радикальных и исламистских организации – в Нигерии («Боко харам»)[2], Сомали, Кении, Танзании («Аш-шабаб»)[8], в Мали («Ансар ад-дин»)[9], в Центрально-Африканской Республике («Селека»)[13] и т.д. Основную борьбу в странах Тропической Африки салафиты развернули против светских государств, против христианского населения, суфийского ислама и его исторического наследия (святых и культовых сооружений, мазаров, медресе, библиотек с архивными рукописями и т.д.).

Основные черты салафизма в Тропической Африке таковы: создание отделенных от других мусульман общин; отказ от традиционных форм почитания старших и уважения марабутов; отказ от культа святых; обращение исключительно к Корану и Сунне Пророка в качестве источников веры; демонстративно выражаемое недоверие к любым (за исключением исламской) правовым системам; враждебное отношение к тарикатам, которые расцениваются «пуританами ислама» как новаторские и еретические секты, искажающие смысл и содержание веры. Все мировые религии, включая классический ислам, призывают к самосовершенствованию, к «работе над собой». Приверженцы салафизма априори «безгрешны», их основная задача – «исправить других». Там, где получают распространение подобные формы ислама, возникают свои собственные органы самоуправления, там имущественные, семейные и уголовные проблемы решаются лидером местной мусульманской общины на основе норм шариата. Представители действующей светской власти встречаются с населением только на свадьбах и похоронах. Салафитские проповедники всегда среди простых людей [9].

Религиозное учение африканских салафитов делит мир на «дар уль ислам» – «мир ислама», территорию, где действует религиозный закон и где политически господствуют мусульмане, и «дар уль харб» – «мир войны», территорию, где исламский закон не действует, где мусульмане подвергаются притеснениям и ислам еще не утвердился. Главная задача мусульманской уммы, с точки зрения салафитов, – стремиться к тому, чтобы «дар уль харб» превратился в «дар уль ислам». Пути к этой цели могут быть разными – военные завоевания, проповеди истинной религии – ислама и добровольное обращение населения в эту религию.

Другим важнейшим принципом салафитской доктрины в Тропической Африке является джихад, который трактуется как усердие, старание, любая форма деятель-

ности мусульман (индивидуальная или коллективная), направленная на следование человека по пути Аллаха. Он обязателен абсолютно для всех мусульман. Джихад разделяется на большой и малый. Большой джихад - борьба со своими собственными отклонениями от пути Аллаха. Малый - «джихад меча», он может проявляться в двух формах. Наступательный джихад - распространение ислама на «дар уль харб». Оборонительный джихад объявляется при угрозе исламу или нападении на «дар уль ислам». Принцип джихада отвергает все законы старого мира неверных и призывает к революционной борьбе за торжество ислама. При этом джихад трактуется как применение насилия в разных формах для достижения религиозного идеала [7, с. 41-46].

Такова цивилизационная модель общественного устройства, которую салафиты предлагают в Тропической Африке. Основная политическая цель при этом - путем джихада - вооруженной борьбы построить исламское государство в странах этого региона. Главный враг в регионе не христиане, а представители суфизма, которые исповедуют, по мнению салафитов, неверный и не подлинный ислам. Традиционные мусульманские объединения - духовные ордены (тарикаты) мирно сосуществуют с христианами и местными правителями, не хотят бороться за исламское государство. Поэтому салафиты для реализации своего глобального проекта - создания Всемирного халифата выдвигают главную задачу - вытеснить и уничтожить суфийский ислам в регионе. В политических установках и программах салафитских группировок отличаются тем, что в их учении, которое они расценивают как единственно правильную трактовку ислама, присутствуют два непеременимых системообразующих, присущих салафизму положения: о такфире (обвинение в неверии - *куфр* - всех мусульман, кто не согласен с салафитами) и о джихаде, который преподносится как вооруженная борьба, вменяемая в обязанность каждому мусульманину, против неверных (*кяфи́ров*). Необходимо при этом иметь в виду, что данные термины - не просто оценочные характеристики, а шариатско-правовые категории. Их использование по отношению к тому или иному мусульманину или группе мусульман предполагает обязательность применения конкретных санкций. Под эти санкции, конечно, попадают представители *традиционного ислама* - суфизма.

Каковы же особенности суфийского ислама в Тропической Африке, против которых выступают салафиты? Суфийские тарикаты, как правило, лояльно относятся ко многим запретам в исламской религии. Например, практически во всей Тропической Африке не соблюдаются запреты на изображение живых существ. Скульптурные изображения людей и животных и другая мелкая пластика являются неотъемлемым атрибутом традиционных религиозных культов у подавляющего большинства аф-

риканских народов, а также основным видом туристических сувениров. А ритуальные церемонии с использованием масок предков, духов и демонов проходят даже в мечетях. В мусульманских африканских семьях девочкам разрешают играть в куклы, изображающие людей. Также часто нарушаются пищевые запреты. Например, среди мусульман - *темне* в Сьерра-Леоне свинья почитается как тотемное животное. Там, где в доисламский период тотемными животными были собаки, их продолжают почитать и в настоящее время. Не считается из ряда вон выходящим употребление во время поста еды, напитков, табака, алкоголя и наркотических веществ. Сами африканские мусульмане часто говорят об «исламизации» без «арабизации».

Провозглашая равенство в вере, аскетизм, тарикаты постепенно становились активными и самостоятельными участниками экономической жизни, продолжая миссионерскую деятельность первых мусульманских купцов, сочетавших духовные и мирские цели и выполнявших от имени Аллаха требования просветительского, этического и экономического характера. В результате устанавливался новый характер социальных связей, когда кровнородственные и общинно-родовые отношения, бывшие многие века основой единства общества, заменялись отношениями духовной близости и экономической подчиненности руководителям тарикатов. Марабуты [14], мудрецы и знатоки Корана, обладавшие харизмой и (*барака*), одновременно были и удачливыми бизнесменами. Необходимо учитывать и длительную временную протяженность деятельности тарикатов в ряде стран Тропической Африки. Старейший тарикат Кадирия был основан в XII в. За прошедшее время от него отпочковалось до сотни самостоятельных тарикатов.

Соблюдение достаточно строгой иерархической дисциплины и послушание приверженцев главе тариката позволили некоторым из них со временем занять сильные позиции в торговле, сельском хозяйстве и даже банковском деле во многих странах Западной Африки, особенно в Сенегале. Сегодня тарикаты - не только религиозные институты, но и влиятельная политическая, экономическая, социальная сила, которая оказывает непосредственное влияние на функционирование и развитие многих западноафриканских государств [15, с. 44-55].

Для африканцев, сильно тяготеющих к традиционным культам и обрядам, влияние и деятельность марабутов компенсируют безликость монотеистического божества. Они считаются своего рода посредниками между богом и человеком, на них смотрят как на людей, наделенных благодатной силой - *барака*. В Африке существует убеждение, что она может передаваться при непосредственном контакте людей. Поэтому могилы особенно известных при жизни марабутов, а также руководителей тарикатов, которым приписываются такие же качества

марабутов, становятся местом паломничества, а предметы, которыми они пользовались, приобретают ценность сакральных реликвий. Власть в тарикатах, которые были основаны марабутами, наделенными *баракой*, передается по наследству. Марабуты одновременно воспринимаются как колдуны, ясновидящие, целители. Значительная часть их религиозной активности посвящена созданию амулетов, талисманов, которые являются непременным атрибутом подавляющего большинства верующих. Среди сенегальских мусульман распространена поговорка: «Обеспечить безопасность двумя способами лучше, чем одним» [12, с. 55]. Эти и другие черты суфийского ислама в Тропической Африке, конечно, сильно раздражают салафитов и, согласно *такфиру*, дают им основание объявлять не соблюдающих нормы ислама неверными. Салафитский джихад – это и есть борьба против неверных.

Как мы видим, цивилизационные вызовы салафизма в Тропической Африке направлены не только против местных христиан, существующих там государств и правителей, но и против мусульман, которые являются последователями различных суфийских тарикатов.

Нигерийские салафиты из группировки «Боко харам» исходят из положения об абсолютной власти Аллаха над всем сущим на Земле и над людьми. Власть в обществе должна принадлежать религиозным деятелям, разделяющим идеи «истинной веры», т.е. халифу Исламского государства и его приближенным. Настоящие лидеры не назначаются, и не избираются, даже внутри *уммы*, а выделяются самим Аллахом. Власть исходит из ниспосланной свыше некоей божественной сверх идеи, которая существует независимо от людей и помимо их воли. Истинным верующим является тот, кто правильно ее понимает, т.е., говоря современным языком, обладает монополией на истину. Все остальные, включая подавляющее большинство мусульман, являются «язычниками», так как им не хватает истинной религиозности. Они лишь внешне копируют обряды поклонения Аллаху, но не понимают природу божественности. Именно поэтому в настоящее время человечество вернулось в период доисламского невежества (*джахилийя*), которое опаснее и греховнее предыдущего. Подлинное предназначение «Боко харам» – помочь «заблуждающимся» и «язычникам» обрести истинную веру. Для этого приемлемы любые пути, а цель оправдывает средства ее достижения [2].

Члены группировки «Ансар ад-Дин» («Защитники веры» в переводе с арабского), удерживающие под своим контролем обширную территорию на севере Мали, разрушили в древнем городе Томбукту памятники архитектуры, культуры и истории ислама, внесенные в список Всемирного наследия ЮНЕСКО. В этот перечень были включены, в частности, три мечети, главное медресе Томбукту и 16 из 333 захоронений шейхов, кото-

рых почитают как *аулия* (приближенные к Аллаху. – Р.Б.). Одно из захоронений - Сиди Махмуда (Бен Амара) - существовало с 1548 года. Следует отметить, что разрушение гробниц - не первый акт вандализма со стороны «ансаров» в Мали. Весной 2012 года они подожгли одну из мечетей и разграбили основанный в 1973 году Центр сбора архивных документов и исследований имени Ахмеда Бабы. По данным министерства культуры Мали, в библиотеке Центра хранилось от 60 до 100 тысяч средневековых рукописных свитков, содержащих бесценную информацию о развитии и истории ислама в Западной Африке. Вообще в Томбукту хранится около 300 000 манускриптов мусульманской цивилизации в Африке. Город, который был основан еще в XI веке, благодаря таким «защитникам» ислама, оказался под угрозой полной утраты своего великого исторического наследия [16].

В Сомали между 2004 и 2006 годами образовалась салафитская вооруженная группировка «Аш-Шабаб». На тот момент страна уже около 15 лет находилась в состоянии тяжелой гражданской войны. Название организации означает «молодость» в переводе с арабского. «Аш-Шабаб» борется за создание исламского государства в районе Африканского Рога. Ее радикально-джихадистская идеология не знает государственных границ. В настоящее время группировка совершает нападения на территории всей Восточной Африки, например, в столице Кении Найроби, здесь во время налета на торговый центр в 2013 году было убито более 60 человек. «Аш-Шабаб» контролирует территорию в центре и на юге Сомали. Лидеры организации подчеркивают, что сотрудничают с «Аль-Каидой» при подготовке боевиков. Кроме того, группировка имеет связи с радикальными исламистами из группировки «Боко Харам» [17].

Религиозный конфликт в Центрально-Африканской Республике представляет собой довольно сложную структуру: с одной стороны находится правительственная власть ЦАР, с другой - повстанческие группировки, представляющие христианскую и мусульманскую общины страны. Салафитский альянс повстанцев «Селека» включает в себя несколько террористических группировок, ныне базирующихся на северо-востоке страны. В принципе, именно «Селека» в 2013 году произвела государственный переворот, захватив сначала несколько городов, а затем и президентский дворец в городе Банги. После переворота глава «Селеки» Мишель Джотодия провозгласил себя президентом страны. Власть практически была захвачена только в Банги, а на остальной территории страны, по свидетельству наблюдателей ООН, «государства фактически не было». Иными словами, за пределами столицы не было никакой безопасности и законности: не было ни полицейских, ни прокуроров, ни судей. В стране стали орудовать бойцы «Селеки», которые занимались грабежом и вымогательством, причем

только в отношении христианского населения. Затем салафиты «Селека» начали выступать против суфизма во всех его проявлениях [11].

Наш анализ показывает, что в последние годы джихадистский салафизм все больше распространяется в Тропической Африке. У джихадистского салафизма четко определены цели и задачи. «Аль Каида» и его подразделения хорошо финансируют салафитов по всей Африке. Для достижения главной цели – создание исламского государства нужны не только финансовые, но и людские ресурсы. Поэтому салафитские группировки пытаются объединиться, чтобы иметь более сплоченную структуру для захвата власти в странах региона. В последние годы часто к салафитам присоединяются молодые ученики суфийских тарикатов, таким образом, они пытаются уходить от жесткого преследования воинствующих салафитов. Здесь мы видим рустующую роль салафизма в религиозных интеграционных процессах в мусульманских обществах региона. Следует отметить, что этот интеграционный процесс имеет принудительный и насильственный характер, но его темпы довольно ощутимы в странах Тропической Африки. Эти интеграционные процессы имеют двоякую цель: с одной стороны, объединиться под знаменем джихада для создания исламского государства, с другой стороны, бороться против христиан и тарикатов, которые, по мнению салафитов, не являются настоящими мусульманскими течениями в исламе. Таким образом, салафизм в последние годы не только контролирует, но и руководит религиозными интеграционными процессами в мусульманских обществах Тропической Африки.

Российский исламовед А.Д. Саватеев впервые начал писать о рустующем роли салафизма в странах Тропической Африки в начале XXI века. Более того, он рассуждает о системном и духовном кризисе суфийского ислама в регионе. По его мнению, этот кризис спровоцировал исламизм и салафизм. Подробнее в работе автора [18].

Страны Тропической Африки, конечно, не готовы к приходу исламизма и салафитского джихада. Не готовы христиане и тарикаты. Светские африканские режимы раньше опирались на поддержку тарикатов и их шейхов, которые имели огромные авторитеты среди местного мусульманского населения. Теперь эти шейхи боятся салафитов и не могут поддерживать руководителей этих стран. Диалог и спор между салафитами и тарикатами по многим политическим, экономическим и религиозным вопросам, как правило, заканчивается в пользу салафитов. Между существующих режимов и салафитов никакого мирного диалога не происходит, идет война «Аль Каиды», «Боко харам», «Аш-Шабаба», «Селеки», «Ансар ад-дина» и т.д. против местных властей на протяжении мно-

гих лет. Процессы радикализации ислама и вытеснение мирного суфийского ислама в регионе исключают какого угодно диалога между воюющих сторон и наступление мира. Прогнозы не утешительны, поскольку джихадистское направление салафизма явление относительно новое и оно, возможно, еще много лет будет вызывать, пока не наступит кризис и не уйдет из политической и религиозной жизни общества.

Тем не менее, в последние годы реакция международного сообщества на происходящих событий в странах Тропической Африки в связи с ростом исламизма и салафизма, стала более заметна. Создаются разные программы по дерадикализации исламистских группировок в странах региона. Опыт по дерадикализации «Боко харам» оказался неудачным. Военные рейды со стороны разных стран против пиратов «Аш – Шабаба» в Сомали проводятся регулярно, иногда с успехом. Страны региона часто создают объединенные вооруженные силы против исламистов в Сомали, Нигерии, Мали, Камеруне и Чаде, но истребить и уничтожит боевиков салафитского джихада им не по силу. Исламизм, терроризм и бандитизм в некоторых мусульманских Тропической Африки, по-прежнему, продолжается.

Создается ощущение, что движение салафитского ислама утвердилось в Тропической Африке всерьез и надолго. Это начинают понимать даже руководители тех стран Африки, где еще не так давно вообще не было мусульман. Например, руководители Анголы, в соответствии с действующим законодательством страны, в 2015 г. запретили ислам и снесли все мечети [19]. Даже если будут ликвидированы салафитские группировки «Боко харам», «Аш-Шабаб», «Ансар ад-дин», «Селека» и другие, то им на смену в любом африканском мусульманском обществе обязательно придут аналогичные организации. Идеологию невозможно победить с помощью оружия. Она может утратить свое влияние на массы только в том случае, если они воспримут иное учение.

В заключение следует отметить, что в последние годы ислам стал составной частью социально-экономической и политической жизни многих стран Африки, и рост его влияния может существенно изменить цивилизационный облик многих из них. Мусульманские социально-политические институты не только воздействуют на соответствующие государственные структуры, но и выступают иногда как наиболее действенная им альтернатива. Все активнее становятся силы, ратующие за построение общества, основанного на исламских законах и духовных ценностях. Рустующие вызовы салафизма могут изменить баланс социально-экономических, политических, религиозных сил и усилить цивилизационный кризис в Тропической Африке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобохонов Р.С. Кризис авторитарных режимов в арабских странах и опыт демократических изменений в современном мусульманском мире // Протестные движения в арабских странах: Предпосылки, особенности, перспективы. М., 2012.
2. Бобохонов Р.С. Радикальные течения ислама в мире: "Боко харам" Центральная Азия. 5. 9. 2017. Постоянный электронный адрес статьи: <http://www.centrasia.ru/news.php?St=1504600680>.
3. Бобохонов Р.С. История исламского фундаментализма // www.centrasia.ru/newsA.php?st=1447276380.
4. Бобохонов Р.С. Возникновение ИГИЛ - как результат активной политизации ислама // www.centrasia.ru/newsA.php?st=1419067980.
5. Российская операция в Сирии: уйти нельзя // www.bbc.com/russian/russia/2015/.../151012_qd_russian_syria_operatio.
6. Бобохонов Р.С. Роль и перспективы радикального ислама после арабской весны // <http://www.centrasia.ru/newsA.php?st=1378474380>.
7. Бобохонов Р.С. Участие радикальных исламистских движений в современных африканских конфликтах: религиозная и нерелигиозная составляющие (на примере организации "Боко Харам") // Сборник материалов "Религиозные конфликты в Африке южнее Сахары: угрозы нарастания и возможности предотвращения". Москва: Институт Африки РАН, 2019 С. 41-46.
8. Бобохонов Р.С. Радикальные течения ислама в мире – Аш-Шабаб // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия "Гуманитарные науки". №8. 2018, с.8-13.
9. Бобохонов Р.С. Радикальные течения ислама в Африке: Ансар ад-дин. Мали // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». №6/2. 2020, с.8-14.
10. Бобохонов Р.С. Радикальные течения ислама в Африке: «Селека» // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». - №8. -2019. -С.6-16.
11. Бобохонов Р.С. Радикальные течения ислама в Африке: Ансар ад-дин. Мали // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». №6/2, 2020, с.6-10.
12. Бобохонов Р.С. Участие радикальных исламистских движений в современных африканских конфликтах: религиозная и нерелигиозная составляющие (на примере организации "Боко Харам") // Сборник материалов "Религиозные конфликты в Африке южнее Сахары: угрозы нарастания и возможности предотвращения". Москва: Институт Африки РАН, 2019 С. 41-46.
13. Мусульманский священнослужитель, "живой святой"; ранее - аскет, готовивший себя для войны за веру.
14. Емельянов А.Л. Черный ислам // Новая и новейшая история. - 2016. - № 1. - С. 44-55.
15. Мухаметов А.Р. Члены движения Ансар ад-дин уничтожают памятники в Мали // <https://golosislama.com/news.php?id=9939>.
16. Кто есть кто в мире радикального ислама // Политика и общество // DW. 01.07.2014.
17. Саватеев А.Д. Мусульманские духовные ордена в Тропической Африке / Ученые записки Институт Африки РАН, выпуск 13. М.: Издательский дом XXI век - Согласие, 1999. - 152 с.
18. Запрет ислама в Анголе может иметь глобальные последствия // Рамблер. 08.09.2015.

© Бобохонов Рахимбек Сархадбекович (rahimbobokhonov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223-2982.2021.12-2.20

РУССКИЙ ОФИЦЕРСКИЙ КОРПУС И РЕВОЛЮЦИЯ 1905-1907 Г.Г. (ПО МАТЕРИАЛАМ МОСКОВСКОГО ВОЕННОГО ОКРУГА)

RUSSIAN OFFICER CORPS
AND THE REVOLUTION OF 1905–1907
(ON THE MATERIALS OF THE MOSCOW
MILITARY DISTRICT)

A. Kuksin
A. Barybin
A. Vasilyev

Summary: The article, based on historical sources on the history of the Moscow Military District, examines the impact of the 1905 - 1907 revolution on the state of the Russian officer corps, analyzes the actions of the armed forces aimed at suppressing the revolution.

Keywords: Moscow Military District, officer corps, army, revolution of 1905 -1907, armed uprising.

Куксин Алексей Игоревич

*К.и.н., доцент, Егорьевский технологический институт
(филиал) ФГБОУ ВО МГТУ «СТАНКИН»
aik71@bk.ru*

Барыбин Алексей Валентинович

*К.и.н., доцент, Егорьевский технологический институт
(филиал) ФГБОУ ВО МГТУ «СТАНКИН»
barybinav60@gmail.com*

Васильев Алексей Георгиевич

*Старший преподаватель, Егорьевский технологический
институт (филиал) ФГБОУ ВО МГТУ «СТАНКИН»
alex_vas@ro.ru*

Аннотация: В статье, на основе исторических источников по истории Московского военного округа, рассматривается влияние революции 1905 - 1907 гг. на состояние русского офицерского корпуса, анализируются действия вооруженных сил, направленных на подавлении революции.

Ключевые слова: Московский военный округ, офицерский корпус, армия, революция 1905 -1907 гг., вооруженное восстание.

Острый социально-политический кризис, охвативший Российскую империю в 1905-1907 гг., затронул все социальные слои и группы населения, и следовательно вооруженные силы не могли не испытать его влияния. Но насколько серьезно эти события отразились на офицерском корпусе? Материалы по истории Московского военного округа (далее МВО – А.К.), позволяют рассмотреть эту проблему по нескольким аспектам. Выбор именно этого военного округа связан как с его масштабом (здесь находилось пять армейских корпусов), так и с тем обстоятельством, что именно в Москве в декабре 1905 г. произошло одно из самых крупных за годы революции восстаний.

Как отмечал современник этих событий А.И. Деникин, «только офицерство в те годы спасло армию от разложения» [1, с. 210]. Генерал А.С. Лукомский, подчеркивая растерянность правительства в годы революции подчеркивает, что заслуга в разгроме революционного движения принадлежит как решительности отдельных военачальников, так и лояльности и верности офицерского корпуса в целом [2, с. 91].

Действительно, пропаганда радикальных партий не имела ощутимых результатов в отношении армейских офицеров. Это признавали и сами представители революционного движения. Так, активный деятель военной организации эсеров С.Д. Масловский (Мстиславский) признавал тщетность попыток привлечь к борьбе с самодержавием офицерский состав. «Всероссийский офицерский союз» оказался малочисленной и недостаточно

радикальной организацией, а попытка создать его отделение в Москве с участием офицеров гренадерских полков кончилась полным провалом. Офицеры хоть и «дружно ругали правительство», но от членства отказались [3, с. 15]. В 1906 г. в МВО к суду по политическим делам было привлечено всего три человека, причем, из числа лишь младших офицеров.

С другой стороны, высший офицерский состав в борьбе с революционными выступлениями предпочитал действовать предельно жестко, даже жестоко. Это отмечал и А.И. Деникин, упоминая действия в Прибалтике генералов А.А. Орлова и А.Н. Меллер-Закомельского, а в Москве – полковника Г.А. Мина [1, с. 214]. Действительно, события декабря 1905 г. изобилуют подобными примерами. Так, московский градоначальник генерал-майор Г.П. Медем предлагал в своем письме генерал-губернатору Ф.В. Дубасову при штурме Пресни членов боевых дружин «предавать смерти, не подвергая личному задержанию» [4, с. 66]. Он же, приказывая начать операцию по захвату дружинников в доме Фидлера дает указание ротмистру Рахманинову: «ворваться в здание и всех перерубить и переколоть». Начальник штаба МВО генерал-квартирмейстер С.М. Шейдеман требует: «Пройти Пресню, истребляя всех, не арестовывая никого». Уже упомянутый полковник Г.А. Мин, отправляя карательную экспедицию Л.-гв. Семеновского полка дает следующее указание: «Арестованных не иметь и действовать беспощадно» [4, с. 66]. Жертвами этой экспедиции, которой командовал полковник Н. К. Рима, стали десятки чело-

век, расстрелянных по малейшему подозрению в причастности к революционному движению [5, с. 211]. Как отмечал А.И. Деникин, террор вызывал ответный террор, а самосуд – самосуд [1, с. 210].

Следует отметить, что подобную жестокость одобряли далеко не все представители офицерского корпуса. Так, военный министр А.Ф. Редигер в своих воспоминаниях подчеркивал, что вовсе не собирался превращать войска в палачей или «эзекуционные команды», тем более, что массовое использование армии для подавления беспорядков, могло привести к её разложению, солдаты могли стать более податливы к революционной агитации [6, с. 30]. Во время операции, по захвату в Москве дома Фидлера, к ротмистр Рахманинов не выполнил указание градоначальника Г.П. Медема о бессудной расправе над дружинниками. Наоборот, когда колонну арестованных внезапно атаковали драгуны, ротмистр в одиночку бросился им навстречу, крича: «Остановитесь!», и действительно сумел спасти многих арестованных [7, с. 358].

Отношения армейских офицеров с чинами полиции не всегда складывались благожелательно, наоборот – встречались конфликты. Причиной служило стремление губернаторов и полицейских властей рассматривать воинские части губернии как подчиненные им соединения, которым они указывали задачи и маршруты передвижения [8, л. 3].

Подобные конфликты встречались и на территории МВО. Так, штабс-капитан 137-го пехотного Нежинского полка Капацкий получил наказание в два месяца содержания на гауптвахте за словесное оскорбление чинов жандармской полиции, «оскорбление на словах чинов жандармской полиции, бывших при исполнении служебных обязанностей» [9, № 252]. А Красинский уездный воинский начальник подполковник Айрапетов обругал «площадной бранью» местного полицеского надзирателя, который путался задержать двух нижних

чинов, которые «производили беспорядок» [9, № 202].

В условиях революции, в прессе, причем не только революционной, но вполне либеральной, армия подвергалась резкой критике и откровенным насмешкам, а званию «офицер» нередко прибавлялся синоним – «палач». Подобная атмосфера угнетающе действовала на офицерский корпус, и без того ощущавший свою долю вины за поражение в русско-японской войне. В период с 29 декабря 1905 г. по 18 октября 1906 г. в МВО отмечено 14 случаев суицида среди офицеров округа. Не все они напрямую связаны с революционным кризисом, но это причина часто прослеживается.

Корнет 2-го драгунского Санкт-Петербургского полка Казаков 6 мая 1906 г. застрелил дочь командира полка и застрелился сам. Причиной послужили «аграрные беспорядки» в его имении, что привело к недостатку средств на «реверс» - имущественного обеспечения, позволявшего офицеру по закону вступить в брак [10, л. 114]. Покончил с собой 29 августа 1906 г. поручик 4-го гренадёрского Несвижского полка Абдулов: из-за расстройств домашних и денежных дел. [10, л. 77]. Военный инженер полковника Смирнов застрелился «в припадке меланхолии» 2 января 1906 г. В ряде случаев в документах подробно не описаны причины суицида, но можно предположить общая обстановка в стране вполне могла оказать влияние.

Итак, армия сыграла основную роль в подавлении революции и именно благодаря деятельности офицерского состава бунты и выступления нижних чинов армии носили эпизодический характер. Дисциплина была в целом сохранена, но как отмечал А.И. Деникин, события 1905 -1907 гг. поколебали во многих офицерах веру в свое призвание, начался «исход» из армии, что привело в 1907 г. к некомплекту офицерского состава до 20 % [1, с. 220].

ЛИТЕРАТУРА

1. Деникин А. И. Старая армия. Офицеры. - М. Айрис-пресс, 2005.- 512.
2. Поликарпов В.Д. Военная контрреволюция в России. 1905 — 1917 гг. - М. Наука, 1989. - 389 с.
3. Мстиславский С. Отрывки о пятом годе, //Каторга и ссылка. Кн. 39. –М. Главлит, 1928.- 191 с.
4. Сторожев В.Н., Ф.В. Дубасов и Г.А. Мин на Пресне в 1905 г. // Голос минувшего. М. Тип. Т-ва И.Д. Сытина, 1918. № 4 – 6.
5. Яковлев Н.Н. Вооруженные восстания в декабре 1905 г. – М. Госполитиздат, 1957. - 549 с.
6. Куксин А.И., Барыбин А.В., Васильев А.Г. Революция 1905 -1907 гг. и армия (По воспоминаниям военного министра А.Ф. Редигера) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки» №12 - 2, М., 2020.
7. Декабрьское восстание в Москве в описании жандарма. //Голос минувшего//, М. Тип. Т-ва И.Д. Сытина, № 7-8, 1917.
8. РГВИА. Ф. 1606. Оп. 3. Д. 171. Л. 3.
9. Приказы по войскам Московского военного округа за 1906 г. – М.- 1907 .
10. РГВИА. Ф. 1606. Оп 1 Д 229.

© Куксин Алексей Игоревич (aik71@bk.ru), Барыбин Алексей Валентинович (barybinav60@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ТУРИСТСКОЙ ИНДУСТРИИ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ (1960-Е – 1980-Е ГГ.)

DEVELOPMENT OF THE TOURIST INDUSTRY OF THE KHABAROVSK REGION (1960-1980)

**A. Mamonova
V. Ivaschenko**

Summary: The article examines the development of railway transport after the adoption of the fundamental documents in the field of tourism in the second half of the twentieth century. The main provisions and tasks set by the management will be considered. The material and technical base of tourism of this period is described and the analysis of the main directions of development of the tourism industry is carried out.

Keywords: tourism, Khabarovsk Territory, railway transport, tourist train, international tourism, Amur cruises.

Мамонова Анастасия Евгеньевна

Тихоокеанский государственный университет
(Хабаровск)
anevk20@mail.ru

Иващенко Вадим Александрович

Старший преподаватель, Тихоокеанский
государственный университет (Хабаровск)
piter.2013@rambler.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается развитие железнодорожных путешествий после принятия основополагающих документов в индустрии туризма второй половины XX века. Исследуются основные положения и задачи, поставленные руководством. Описана материально-техническая база туризма данного периода и проведен анализ основных направлений развития туристской индустрии.

Ключевые слова: туризм, Хабаровский край, железнодорожные путешествия, туристский поезд, международный туризм, круизы по Амуру.

В 60-е гг. XX в. в СССР начали развиваться транспортные путешествия. С 1960 г. туристские организации профсоюзов впервые стали арендовать поезда у Министерства путей сообщения СССР для организации путешествий по железной дороге [1]. В 1962 г. Президиум ВЦСПС принял Постановление «О дальнейшем развитии туризма». В нем были подведены итоги большой, многолетней работы туристско-экскурсионного управления и добровольных спортивных обществ профсоюзов, а также определены меры, направленные на укрепление материальной базы и расширение массового туризма [2].

Штат каждого туристско-экскурсионного поезда формировался в соответствии с Постановлением президиума ВЦСПС от 4 декабря 1964 г. «О типовых штатах базы экскурсионных бюро советов по туризму» [3]. В указанном документе был предусмотрен следующий штат туристско-экскурсионного поезда при продолжительности более 5 дней: директор, старший инструктор-методист, инструктор, врач, массовик-культурорганизатор, аккомпаниатор.

Хабаровскому краю принадлежала ведущая роль на советском Дальнем Востоке в развитии туристских связей с зарубежными странами. Все иностранные туристы и делегации, прибывающие в СССР со стороны бассейна Тихого океана, останавливались в Хабаровске – транзитном железнодорожном центре Дальнего Востока. После открытия международных авиалиний Пхеньян – Хабаровск и Ниигата – Хабаровск в 1973 г. краевой центр стал также и международным аэропортом. Разнообразие и богатство рекреационных ресурсов края, исторические,

культурные и хозяйственные объекты, представляющие интерес для иностранцев, высокая степень развития туристской инфраструктуры, включая надежный фонд размещения, – все эти факторы способствовали быстрому развитию иностранного туризма в крае. За период с 1969 по 1985 г. в Хабаровске побывало свыше 500 тыс. гостей из 80 государств.

В Хабаровском крае функционировало 25 баз отдыха и туризма, 33 спортивно-оздоровительных лагеря, 54 дома рыбака и охотника и 11 пансионатов отдыха. Материальная база туризма укрепилась за счет ввода в эксплуатацию в 1974 г. гостиницы «Турист» в Хабаровске на 500 мест с кинозалом, рестораном, автобазой.

В 1960 г. – первыми пятью поездами воспользовались всего 1650 чел. В 1969 г. было обслужено – 1007,9 тыс. чел., в 1970 г. – 1623,6 тыс. чел., в 1972 г. – 2213,3 тыс. чел., в 1975 г. – 3636,2 тыс. чел. В 1977 г. на туристских железнодорожных маршрутах отдохнуло свыше 4 млн чел. К тому времени курсировало более 2600 туристских поездов [4].

С 13 декабря 1964 г. по воскресеньям от станции Хабаровск-I отправлялся туристский лыжный поезд «Снежинка». После прибытия на Красную Речку он превращался в лыжную базу. Пять часов проводили туристы на лыжных маршрутах среди заснеженных сопек Хехцира. Первыми пассажирами нового маршрута были рабочие и служащие, а также школьники.

Международный туризм был популярен среди ра-

бочих и служащих. Поездки за границу совершались в 1960-х годах через профсоюзы и бюро международного молодежного туризма «Спутник». Ежегодно около 5 тыс. жителей Хабаровска по линии профсоюзных организаций совершали туристские поездки за границу. Они посещали до 40 стран мира.

Более 80% туристских связей приходилось на долю социалистических государств. Видное место среди них занимала Народная Республика Болгария. На курортных комплексах Черноморского побережья – «Солнечный берег», «Золотые пески», «Албена» – проводила свой отдых значительная часть туристов. Наиболее любознательные совершали интересные и содержательные поездки по сдвоенным маршрутам: ГДР – ЧССР, ЧССР – ВНР, ПНР – ЧССР, СРР – НРБ, СФРЮ – НРБ, СРР – СФРЮ, Индия – Шри-Ланка, Марокко – Испания и др. Большой интерес представляли поездки по КНДР, МНР, Японии и странам Ближнего Востока [5]. Кроме того, хабаровчане получали необходимое лечение на всемирно известных курортах Карлови-Вари и Марианске-Лазне (Чехословакия), Хисар (Болгария), отдыхали на озере Балатон (Венгрия), на побережье Адриатического моря (Югославия), на пляжах знаменитого курорта Варадеро (Куба).

К концу 1960-х г. география зарубежных туров расширилась. Добавились интересные туры «По Дунаю», «По Балтийскому и Северному морям», «По Средиземному морю». В апреле 1966 г. большая группа хабаровчан отправилась на круизном теплоходе «Урицкий» вокруг Японии, посетив города Майдзура, Хиросима, Нагоя, Осака, Токио и Отара на острове Хоккайдо [6].

С марта 1967 г. Хабаровское бюро путешествий и экскурсий организовывало однодневные экскурсии на станцию Волочаевка с посещением музея и встречами с участниками Волочаевского сражения. В период школьных каникул организовывали туристско-экскурсионные поезда «Красная гвоздика» (Хабаровск-Владивосток), «Юность» (Комсомольск-Хабаровск), «Факел» (Хабаровск-Биробиджан).

Свыше 500 ребят познакомились с местами революционной, боевой и трудовой славы Спасска, Уссурийска, Владивостока, посещали корабли Тихоокеанского флота.

Большой популярностью пользовались 12- и 14-дневные путешествия по Амуру на комфортабельных пассажирских теплоходах – из Хабаровска в Николаевск, а также из Комсомольска вверх и вниз по реке. Эти речные маршруты привлекали отдыхающих не только со всего Дальнего Востока, но и из Москвы, Ленинграда, Киева и стран Прибалтики.

Шестидневные поездки в Николаевск-на-Амуре проходили на теплоходе «Василий Поярков». Это было особенное путешествие для любителей рыбной ловли. В зависимости от класса каюты такие туры стоили от 65 до 95 рублей в мае и сентябре и от 85 до 115 рублей в летние месяцы. Поездки на теплоходе «Миклухо-Маклай» из Хабаровска в Благовещенск, а затем до Николаевска-на-Амуре длились 13 дней. Их преимуществом были экскурсии по памятным историческим местам, знакомство с экономикой и культурой городов Приамурья. В августе 1968 г. появились трехчасовые рейсы «Вечерний Хабаровск», которые первоначально проводились по субботам и сопровождалась экскурсоводами с беседами об Амуре. На судне была танцплощадка и работал буфет, играл духовой оркестр. Пароход «Я. Свердлов» в 60-е г. служил плавучей турбазой [7].

Таким образом, в период 1960-х–1980-х гг. на советском Дальнем Востоке наблюдалось массовое развитие туризма. Необходимо отметить, что для этого имелись благоприятные условия. Например, рост благосостояния и культуры народа, увеличение продолжительности ежегодных отпусков, введение пятидневной рабочей недели, а также наличие в крае больших рекреационных ресурсов (зон отдыха). Данные факторы усиливали интерес к туризму как к форме отдыха, включающей познавательный элемент.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пасечный П.С. Туристская работа в трудовом коллективе. – М. : Профиздат. - 1983. – 160 с.
2. Сборник нормативных актов по туристско-экскурсионной работе. – М. : Профиздат. - 1969. – Т. 1. – Ч. 1. – 6 с.
3. Колупанова И.А. Проблемы становления массового туризма в СССР в 1960–1970-е годы (на примере Западной и Восточной Сибири). // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). - 2016. - 9 (174). – 54 с.
4. Абуков, А.Х. Туризм сегодня и завтра. Туристско-экскурсионная работа профсоюзов. – М. : Профиздат. - 1978. – 270 с.
5. Путрик Ю.С. Иностраный туризм в СССР: отражение в научной и учебной литературе. // Современные проблемы сервиса и туризма. – 2016. - №4. – 97 с.
6. Хабаровск шестидесятих: Время надежд. // Ред.-сост. А.П. Врублевский. — Хабаровск: РИА «Юпитер», - 2013. – 176 с.
7. Пичугина Н.А. Организация и проведение туристских железнодорожных маршрутов в Хабаровском крае (60–80-е годы XX в.). // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2014. - № 2 (42). – 192 с.

© Мамонова Анастасия Евгеньевна (anevk20@mail.ru), Иващенко Вадим Александрович (piter.2013@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИЗ ИСТОРИИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ОБСЛЕДОВАНИЙ РЕГИОНАЛЬНЫМИ СТАТИСТИЧЕСКИМИ СЛУЖБАМИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАТИСТИЧЕСКИХ КОМИТЕТОВ КАЗАХСТАНА КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX В.)

Скопа Виталий Александрович

Д.и.н., профессор, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул
sverhtitan@rambler.ru

FROM THE HISTORY OF SOCIO-CULTURAL SURVEYS BY REGIONAL STATISTICAL SERVICES (BASED ON THE MATERIALS OF THE ACTIVITIES OF THE STATISTICAL COMMITTEES OF KAZAKHSTAN IN THE LATE 19TH - EARLY 20TH CENTURIES)

V. Skopa

Summary: The article systematically presents individual works of the statistical committees of Kazakhstan in terms of the socio-cultural study of the region at the end of the 19th - beginning of the 20th centuries. The objects of study are highlighted, of which the most significant can be attributed: the study of the life of the sedentary and nomadic population, their occupation, economic basis, trade, as well as economic, ethnographic and other conditions for the formation of life. The methodological support of the census campaigns was of great importance, which were largely accompanied by instructional letters and instructions in order to avoid inaccuracies. Much attention was paid to agricultural statistics, the study of the resettlement business, which intensified in the late 19th - early 20th centuries. The sociocultural surveys carried out in the region made it possible to accumulate unique material, which in many ways became the basis for the design of museums and libraries.

Keywords: history, Kazakhstan, statistical committee, sociocultural research, questionnaire.

Аннотация: В статье системно представлены отдельные работы статистических комитетов Казахстана в части социокультурного изучения региона конца XIX – начала XX века. Выделены объекты изучения, из которых к числу наиболее значимых можно отнести: изучение быта оседлого и кочевого населения, их занятия, хозяйственная основа, торговля, а также экономические, этнографические и другие условия формирования жизни. Важное значение имело методическое обеспечение переписных кампаний, которые во многом сопровождалось инструкционными письмами и наставлениями, дабы избежать неточности. Большое внимание было уделено сельскохозяйственной статистике, изучению переселенческого дела, которое активизировалось в конце XIX – начале XX вв. Проводимые социокультурные обследования в регионе позволяли накапливать уникальный материал, который во многом становился основой для оформления музеев и библиотек.

Ключевые слова: история, Казахстан, статистический комитет, социокультурное обследование, переписной лист.

Учреждение губернских и областных статистических комитетов и, как следствие, развитие региональной статистической системы, способствовало не только развитию статистического учета в регионе, но и его широкомасштабному научному изучению. Являясь административно-научными центрами, статистические комитеты начали консолидировать передовую общественность региона. Положение 1860 г. «О губернских и областных статистических комитетах» превращало их в научно-административные центры, что закреплялось циркуляром МВД от 8 апреля 1861 года за № 397, в котором выражалось пожелание, «чтобы в делопроизводстве статистических комитетов, как учреждений административно-ученого, а не просто административного, не было введено лишней административной переписки» [16, л. 35].

Степные области населялись различными народностями, мало имевшими общего между собою как по роду жизни, так и по экономическим потребностям, и поэтому не могли рассматриваться как однородные единицы [1]. В них не только каждый уезд, но и каждая волость, каждое селение имели особенности, с которыми статистику приходилось считаться. Хорошо понимая, что комитеты порой являлись единственными научными учреждениями, способными сосредоточить исследования различных сторон жизни, члены их группировали лучшие силы и осуществляли намеченные программы по изучению края [6]. В этих программах ставились задачи, исследуя жизнь во всех её многообразных проявлениях, отражать не одни только факты, но и обусловившие их причины. К тому же рассматриваемый регион имел и стратегическое значение, поэтому изучение действующими статисти-

стическим органами многих объектов являлось всеобъемлющим, разноаспектным и разносторонним.

В этом отношении характерны программы Семипалатинского комитета. С первых лет образования его сотрудники пытались поставить исследования на научную основу, намечали ряд общих и частных программ по изучению края, проводили обследования многих сторон жизни. Их интересовали те изменения, которые происходили в степи. Процессы перехода казахов к оседлой жизни, разложения родового быта, изменения правовых воззрений под влиянием проведенных реформ требовали к себе пристального внимания и своевременного изучения [7]. «Как видоизменяется жизнь киргиза под влиянием разнообразных условий..., чем объясняются печальные проявления этой жизни... – не представляет ли исследование этих вопросов... важности даже с точки зрения непосредственного практического интереса?» – писал П. Е. Маковецкий [13, л. 29-30].

Большой человечностью и искренностью чувств проникнуто было его отношение к джетакам. Указывая на их бедственное положение, он писал: «Положение... джетаков никого... не интересует, никому не бросается в глаза, никого не поражает своими особенностями. А между тем эти полуоседлые бедняки заслуживают того, чтобы на них обратить внимание» [13, л. 66]. Стоит заметить, что членами комитета прорабатывались переписные формы кочевого и полуоседлого населения.

Интересовало членов комитета и сибирское казачество, составлявшее около 5 процентов населения, его историческая роль, экономические, этнографические и другие условия формирования жизни, отношение его к кочующим на юртовых землях казахам. Большой интерес представляли обычаи, быт, нравы населения переселенческих поселков, формировавшихся из жителей разных концов России [8, 11]. В этих условиях на основе взаимного обогащения рождались новые обычаи, создавались новые традиции, которые требовали своевременной фиксации. Особый интерес представляла Александровская волость. Прибывающие переселенцы, увеличивающееся число казахов-землевладельцев, их стремление к расширению запашек – все эти факты заставляли обращать на себя внимание. Столкновение разных элементов отражалось на укладе жизни. Здесь соприкасались самые разные культуры и обычно-правовые понятия. Каждая группа стремилась приноровиться к новому положению, видоизменить свои черты в этом приспособлении, сформировать новый быт. Очень тонко, глубинно и содержательно по этому поводу писал Маковецкий «Мы присутствуем в настоящее время при самом интересном моменте этого процесса, который может дать внимательному наблюдателю в руки богатейший этнографический материал, важнейшие сведения, которых до недавнего времени не было» [13, л. 86].

В своих исследованиях комитет стремился учитывать все эти особенности. Однако средства комиссии были ничтожными: общий приход в 1898 г. равнялся 150 руб. [5, 13] Не имея материальной возможности для расширения исследовательских работ, большая часть их была приостановлена, а в последствии и вовсе прекращена.

Отдельное внимание Уральский статистический комитет уделял «необязательным» работам, большая часть которых была посвящена быту и занятиям населения [3, 4]. Активная организация данных обследований отчасти объяснялась финансовым благополучием комитета и активностью самих членов, желанием изучить свой регион.

Осенью 1898 года комитет наметил исследование влияния парового транспорта на развитие торговли и промышленности Уралья [3]. Перепись предполагала проверить ряд положений, которые невозможно выяснить другими способами. Обрабатывающие промыслы и торговля под влиянием парового транспорта стали развиваться быстрее, поэтому комитет решил выяснить, какой род промыслов или торговли получил наибольшее развитие. По приблизительным сведениям, за 5 лет с начала действия железной дороги число торгово-промышленных заведений увеличилось на 31,2%, а их производительность – более чем утроилась. Но за счет каких отраслей произошло увеличение – комитет не мог определить. Железная дорога увеличивала районы ввоза и вывоза товаров, что вело к расширению торговли и промышленности, поэтому комитет наметил выяснить, на какие виды сырья и товаров повысился спрос, показать сближение цен в центре России и в Уральске [10].

Формирование данных сведений производилась при помощи переписных листов, проект которых составил Н.П. Огановский. В переписной лист было включено 12 вопросов, которые определяли, чью собственность составляет предприятие (одного лица, товарищества, компании, общины, государства), а также сословное положение его хозяина. Выяснив год основания предприятия, можно было определить, какой род промыслов возник под влиянием железнодорожного транспорта [10]. Вопросы о валовом доходе и расходах заведения за 1897 г. необходимы были для определения движения цен, количественных и качественных изменений в торговле, для выяснения видов транспорта и торговых связей Уралья, для описания истории этих связей. Отдельным пунктом было выделено положение рабочих и служащих на предприятиях, их средняя заработная плата, её колебание в зависимости от развития железной дороги, указаны сословие, грамотность, семейное положение, возраст рабочих, продолжительность их рабочего дня [2]. Наконец, сама перепись дала много интересных результатов, которые не предусматривались первоначальным планом: отношение расхода к оборотам в мелких и

крупных заведениях, число рабочих дней в году, характер и роль горючего материала на предприятиях. Фактически, данные сведения отчетливо можно обозначить как элементы отраслевого статистического учета, что в последствии получит название статистика промышленного производства [14].

Важное значение имело методическое обеспечение переписи, а также инструкционные письма, которые предлагали на места сбора сведений [15]. Для удобства переписи предприятия были распределены на пять групп с оборотом: до 1 тыс. руб. (670 предприятий); до 10 тыс. руб. (471 предприятие); до 50 тыс. руб. (296 предприятий); до 100 тыс. руб. (24 предприятия); свыше 100 тыс. руб. (17 предприятий).

Общее количество предприятий составляло 337 единиц [3]. Конечно, в силу объективных обстоятельств, куда можно отнести нехватку статистиков, ограниченность финансов, обследовать все эти структуры комитет не мог, поэтому он вынужден был ограничиться переписью только третьей, четвертой и пятой групп. В последствии для полноты сформированного материала был составлен исторический очерк развития торговли и промыслов до и после проведения железной дороги, где привлекались архивы областного правления с целью объективной оценки и достоверности.

При переписи применялся только личный опрос. Всего было обследовано 33 рода предприятий, объединенных в 17 групп, но не 337, как предполагалось, а только 163 предприятия. Почти совсем не обследованы остались предприятия, касающиеся торговли лесом, банки и страховые общества: рыбные и лесные склады оказались пустыми, а банки и страховые общества отказались давать сведения [3]. Учитывая недоработку данного учета в 1900 году комитет провёл перепись четырех рыболовецких селений северо-восточного побережья Каспийского моря, которая определила численность населения, главные и побочные занятия, имущество хозяйств [5]. Широко был представлен раздел рыбопромышленности, положения постоянных и сезонных рабочих. В последствии данные сведения были обработанные и опубликованы.

Статистическим исследованиям по программам «необязательных» работ комитеты придавали огромное значение, ибо они отличались большей точностью, как показывала практика, чем текущая статистика. Иногда накопленные материалы становились темой самостоятельных исследований. Так, в 1903 г. Уральский комитет наметил переработать и систематизировать все материалы по области с целью определить уровень и направления её развития. Эта деятельность включала следующие этапы: сбор сведений о демографии и землепользовании; данные о земледелии, скотоводстве и рыболовстве;

сведения о торговле и промышленности; материал о платежах и повинностях, о нравственности, здравоохранении и просвещении.

В течение всего 1903 года комитет занимался сбором, систематизацией и обработкой материалов для формирующегося обзора. Всего было обработано около 100000 различных карточек [5]. Полученные сведения, без преувеличения, можно назвать уникальными как в части социокультурного изучения региона, так и сформированных статистических данных, поскольку многие показатели существенно перекрывали ежегодные статистические отчеты и были более достовернее их, а в практической части применимы для административных структур региона.

В 1910 г. комитет, используя накопленный опыт, провел обследование имущества и занятий населения. С этой целью была разработана программа обследования экономического положения каждого двора, из которой исключалось всё, что не представляло индивидуального характера. Таким образом, кроме сведений о составе населения, формируемые переписные листы давали материал о земледелии, о заработках, о состоянии скотоводства, о развитии промыслов и торговли, о климатических, общественных и других условиях развития хозяйств.

Большое внимание уделяли комитеты сельскохозяйственной статистике, изучению переселенческого дела, которое приобретало всё большее значение. Особенно это активизировалось в конце XIX – начале XX вв. Хлынувшая волна переселенцев ставила перед властями ряд проблем, требовавших немедленного разрешения. До образования переселенческих управлений комитетам приходилось заниматься землеотводными работами, регламентацией переселенческого движения, подготовкой обзорных записок. Иногда комитеты намечали целые программы исследования переселенческого дела. Хорошим ориентиром для подобных исследований служила «Программа для собирания сведений о переселенцах», разработанная Н.М. Ядринцевым. Она состояла из двух частей и предусматривала обследования переселенцев, ещё не устроившихся, находящихся «в пути», и переселенцев, уже осевших на определенных местах [12, 13]. Эту программу в той или иной мере использовали многие комитеты Казахстана.

Большая работа по хозяйственному обследованию переселенческих поселков проводилась Семипалатинским комитетом. В 1893 г. для знакомства с переселенческими поселками Усть-Каменогорского уезда был послан Н.Я. Коншин. Из-за недостатка времени и средств он обследовал только 5 поселков в районе Калбинских гор. В каждом из них был произведен подворный опрос, собраны общие сведения, рассматривались посемейные

списки, на одном из участков казачьей 10-верстной полосы исследованы условия землепользования. По особой программе был произведен посемейный опрос на урочище Корук-Чат, где предполагалось образование поселка с казахским оседлым населением [13].

В следующем году – 1894 Н. Коншин повторил поездку для сбора материалов о быте казахов, проживающих на казачьих землях. Опрос производился при помощи поаульных листов и нехозяйственных карточек. Из-за невозможности опросить всё население он ограничился выбором трех наиболее типичных районов, в которых было развито скотоводство, земледелие или промышленность. Были обследованы: станица Семиарская, поселки Пьяноярский и Григорьевский. Для получения дополнительных сведений проведено обследование в ауле Джаломановском и по сокращенной программе – в Семипалатинской станице и в образованных на 10-верстной полосе казачьих посёлках Азовском, Донском и Таврическом [9]. По результатам обследований Н. Коншин написал ряд работ, по поводу которых в его адрес, как пишет Э. Масанов, раздался грозный окрик генерал-губернатора, но работы были уже опубликованы. Статья же об урочище Корук-Чат «по некоторым причинам» не была опубликована.

В 1894 г. В.П. Никитин провёл подворную перепись поселка Карповского (Современная Восточно-казахстанская область), материалы которой доложены были комитету и помещены в отчете за тот же год. Им же произведен обзор вновь образованных переселенческих поселков Зайсанского, Усть-Каменогорского и Семипалатинского уездов, дан анализ экономического положения населения [13]. Результатом обследований стали его работы «Семипалатинские переселенцы» и «Переселенческое дело в Семипалатинской области». Кроме того, обзор экономического положения переселенческих сёл, состояние переселенческого дела в области даны им в рапорте от 10 ноября 1894 г.

В 1911 г. проведена подворная перепись поселка Георгиевский. Причиной его обследования послужило любопытное сочетание зернового и скотоводческого хозяйства как результат приспособления крестьян к 4

местным естественно-историческим условиям.

В 1891-1892 гг. частичную подворную перепись для выяснения экономического положения крестьян-переселенцев проводил Акмолинский комитет, но такие работы проводились им эпизодично [12].

Начало научно-практическому изучению Тургайской области положено образованием комитета. На первых же заседаниях было решено выработать программу изучения области, создать справочную библиотеку, изучить опыт работы других комитетов. Одной из первоочередных его задач стало исследование положения переселенцев, ибо «эти сведения являются крайне необходимыми для принятия мер к устройству быта их в административном и поземельном отношениях» [18]. К середине 1895 г. созданной комиссией была выработана и опубликована программа работ. Несмотря на скудный бюджет, комитет выделил средства для исследований и издания книги Добромыслова «Скотоводство в Тургайской области» [17]. Были собраны сведения о размерах посевов и сенокосов в Кустанайском уезде, о положении переселенцев в Актюбинском уезде и представлена записка с исследованиями экономического характера и наблюдениями за религиозно-нравственным состоянием русских, живущих среди казахского населения, составленная В.В. Катаринским.

В целом анализ проведенной работы позволяет отметить огромный вклад региональных статистических служб в изучение региона, формирование знаний о нем, а также популяризацию этих знаний среди местного населения. Формируемые статистические сведения во многом являлись существенным подспорьем для действующей административной системы и часто использовались служащими как инструмент к организации управления. Используемые формы и методы организации и проведения «необязательных» работ позволяли накапливать уникальный материал, который во многом предопределял оформление музеев и библиотек. Социокультурное изучение национальных окраин способствовало более «мягкой» их инкорпорации в состав Российской империи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А.Н. Население Казахстана за 100 лет (1897-1997 гг.). Усть-Каменогорск, 1999. – 128 с.
2. Бюджетное учреждение Омской области «Исторический архив Омской области» Ф. 86. Оп. 1. Д. 63.
3. Журнал заседаний Уральского ОСК 15 февраля 1898 г. Уральск, 1898. – 12 с.
4. Журнал заседаний Уральского ОСК 18 марта 1896 г. Уральск, 1896. – 23 с.
5. Журнал заседаний Уральского ОСК ноябрь 1913 г. Уральск, 1913. – 24 с.
6. Кимасов А.М. Деятельность статистических комитетов Казахстана и их роль в изучении края (1877–1917): автореф. дисс. . . к.и.н. Алма-Ата, 1978. – 21 с.
7. Коншин Н.Я. Очерки экономического быта киргиз Семипалатинской области. Очерк первый. Киргизы на казачьих землях. Семипалатинск, 1901. – 78 с.

8. Коншин Н.Я. К истории переписи в Семипалатинской области // Семипалатинские областные ведомости. 1898. № 25.
9. Назаров А.И. Очерки по истории фамилий уральских (яицких) казаков. Алматы: Комплекс, 2003. – 180 с.
10. Огановский Н.П. Очерк развития торговли и промышленности в Уральском казачьем войске // Памятная книжка и адрес-календарь Уральской области за 1899 г. Уральск 1900. – С. 117-194.
11. Отчет Тургайского областного статистического комитета. Оренбург, 1896-1898. – 14 с.
12. Республиканское государственное учреждение «Центральный государственный архив» (г. Алматы) Ф. 393. Оп. 1. Д. 1.
13. Республиканское государственное учреждение «Центральный государственный архив» (г. Алматы) Ф. 460. Оп. 1. Д. 2.
14. Фастов К.Л. Из истории сельскохозяйственной статистики // Учёные записки Куйбышевского университета. Куйбышев, 1958. – 326 с.
15. Скопа В.А. К проблеме инструкционного руководства по заполнению переписных форм (по материалам статистических обследований Томской губернии в конце XIX – начале XX вв.) // Документ как социокультурный феномен. Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Томский государственный университет, Архивное управление Томской области; Ответственный редактор Н.С. Ларьков. 2010. – С. 274-276.
16. Российский государственный исторический архив Ф. 1290. Оп. 1. Д. 37.
17. Добромыслов А.И. Краткие географические сведения о Тургайской области. Оренбург, 1894. 42 с.
18. Журнал заседаний Тургайского ОСК за 1902 г. Оренбург, 1902. 35 с.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Алтайский государственный педагогический университет

ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУСИНСКОМ ЯЗЫКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА¹

THE PROBLEM OF SCHOOL EDUCATION IN THE RUTHENIAN LANGUAGE IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY²

A. Topilsky
E. Vorobeva
A. Talanov
M. Devitsyna

Summary: The article deals with the problems of school education in the territory of Austrian Galicia in the second half of the XIX century. The predominance of the Polish language in primary and secondary schools is shown. The activity of individual representatives of the Rusino-Ukrainian socio-political movement for the dissemination of education in the Rusyn language is characterized.

Keywords: Galicia, education, national identity, Rusyns, Poles.

Топильский Алексей Геннадьевич

к.и.н., старший преподаватель, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
a-topil@yandex.ru

Воробьева Елизавета Михайловна

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
moreno_ool@mail.ru

Таланов Алексей Васильевич

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
leshatalanow@gmail.com

Девицына Мария Юрьевна

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
mari.devitsyna@inbox.ru

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы школьного образования на территории австрийской Галиции во второй половине XIX века. Показано преобладание польского языка в начальной и средней школе. Охарактеризована деятельность отдельных представителей русино-украинского общественно-политического движения по распространению образования на русинском языке.

Ключевые слова: Галиция, образование, национальное самосознание, русины, поляки.

Вторая половина XIX века была временем господства польского языка и польской культуры на всей территории австрийской Галиции. Современники отмечали, в частности, что в домах священников беседовали на польском языке. Одной из причин доминирования польского языка было образование на нём – как в начальной, так и в средней школе.

Начальное школьное образование в Галиции основывалось, прежде всего, на общеобязательных четырехлетних народных школах. Большинство из них были с совместным обучением девочек и мальчиков. Среди восточно-галицийских народных школ преобладали, по тогдашней терминологии, утракавистичные школы. Это означало, что все предметы, за исключением урока религии, который соответствовал конфессиональной принадлежности учеников, для русино-украинских и польских детей были общими. В результате в народном образовании доминировала польская речь, что затрудняло получение начальной ступени школьного образо-

вания русинским крестьянам.

Согласно краевому закону о языках 1867 г., народные школы были утракавистичными, то есть смешанными, польско-украинскими или украинско-польскими. Преподавание второго краевого языка начиналось со второго класса, но в качестве необязательного предмета, так же как преподавание немецкого языка, которое начиналось с третьего класса. Уроки римско-католицизма проводили на польском языке независимо от родного языка учеников, уроки греко-католицизма – на русинском.

За преподавание иудаизма отвечали еврейские раввины. Занятия проходили на польском языке с использованием еврейских молитвенных текстов. Протестантскую религию пасторы преподавали частным образом на польском или немецком языках [3, с. 162].

Кроме того, в городах существовали еще семилетние

1 Статья подготовлена при поддержке гранта Президента РФ для поддержки молодых ученых МК- 5803.2021.2.

2 The article is fulfilled in the framework of grant of President of the Russian Federation to support young scientists МК-5803.2021.2.

школы. Многие сельские народные школы были двухлетними, в их учебных планах не было немецкого языка. Это затрудняло сельским детям поступление в гимназию, которое предусматривало экзамен по немецкому языку.

Наличие смешанной языковой ситуации в Галиции, билингвизма среди широких слоев городского и сельского населения вело к осложнению попыток урегулирования языка школьного образования. Один из деятелей украинофильского крыла Юлиан Романчук выступал за введение обучения на русинском языке в случае, если в классе появляется не менее 25 учеников, чьи родители выступают за него, и сохранять, пока не сократится менее чем до 20 учеников [2]. Разумеется, что далеко не все родители выступали за обучение на родном языке; в условиях доминирования польского языка в общественной жизни получение образования на нем было залогом успешного карьерного роста. Это было одной из причин, почему число классов с обучением на русинском языке оставалось достаточно низким в сравнении с аналогичными классами в других австрийских землях.

Как отмечал современник, «Упадок экономического быта в Галиции естественно повлек за собою понижение умственного и нравственного уровня развития на-

селения этой провинции. За длинный период времени, протекший от 1847 по 1870 год, число народных школ не только не увеличилось, но постоянно уменьшалось: в 1847 году их было 3061, в 1854 году 2727, в 1864 году 2641 и в 1870 году 2374. С 1873 года был принят в Галиции принцип обязательного образования, вследствие чего к 1876 году число школ несколько увеличилось, достигнув 2486» [4, с. 57].

По данным на 1869 год, в Галиции функционировало 1293 школы, преподавание в которых шло на русинском языке, но ввиду определенных административных рокировок часть школ была преобразована в школы с преподаванием на двух языках, что к 1871 году сократило количество русиноязычных школ до 572 [5, с. 524-534].

После 1873 года, когда был принят закон об обязательном начальном образовании, ситуация наладилась, и в этот период можно наблюдать устойчивый рост количества школ [1, с. 27].

Таким образом, на протяжении второй половины XIX века нараставшее национальное движение галицийских русин сталкивалось с необходимостью борьбы за развитие образования на родном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева Е.М. Социально-экономические причины миграции русино-украинского населения Австро-Венгрии во второй половине XIX – начале XX века // Геродот Science. 2019. № 1. С. 26-29.
2. Голос в справе викладового языка в школах середних у всходній Галичині // Дело. – 1885. – № 18. – С. 1, 2.
3. Пахолків С. Українська інтелігенція у Габсбурзькій Галичині: освічена верства й емансипація нації. Львів, 2014. – 610 с.
4. Симоненко Г.Ф. Царство Польское сравнительно с Познанью и Галицией в отношении их успехов экономических, умственных и нравственных со времени крестьянских реформ 1848, 1850 и 1864 годов в этих провинциях. – Варшава, 1878. – 86 с.
5. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко; підгот. Ю. Вільчинський. – 2-е вид. – Львів, 2001. – 912 с.

© Топильский Алексей Геннадьевич (a-topil@yandex.ru), Воробьева Елизавета Михайловна (moreno_ool@mail.ru), Таланов Алексей Васильевич (leshatalanow@gmail.com), Девицына Мария Юрьевна (mari.devitsyna@inbox.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСНОВЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЕМЫХ НА МАТЕРИАЛЕ ИЗЛОЖЕНИЙ ПО ВОПРОСАМ

FUNDAMENTALS OF THE THEORY AND METHODS OF DEVELOPMENT OF CONNECTED WRITTEN RUSSIAN SPEECH BY STUDENTS ON THE MATERIAL OF STATEMENTS ON QUESTIONS

**O. Ayvazyan
V. Osadchaya**

Summary: The article is devoted to the consideration of the foundations of the theory and methodology for the development of coherent written Russian speech of students in the process of working on the presentation of questions. The work describes the main categories: speech, language, presentation, coherent speech. Various scientific works on the problem of the development of coherent written speech, from the most ancient period to the present, are analyzed.

The article notes a system of step-by-step methods of writing a presentation, including: an introductory conversation; mechanisms to facilitate the perception of the text; discussion of the content of the text; analysis of the content of the text; work on drawing up a plan; oral presentation of the content of the text; work on the spelling of the text; writing a presentation. The work points out that the presentation, as a technique for imitating a model, is designed to implement two fundamental functions: perception and reproduction of a speech fragment. Also in the manuscript, the fundamental techniques and perception of the text are highlighted: reading the text by a mentor; reading the text by the learner; reading and listening to the text together. The results of a statement are presented, aimed at determining the degree of formation of the written Russian speech of students on the basis of the presentation on the issues. It also indicates the main mistakes and shortcomings made by the trainees in the process of work and notes that the success of the development of coherent written Russian speech in the process of working on the presentation depends on how thorough the preliminary (pre-verbal) preparation was.

In the conclusion is made about the results of the study, and on the basis of which some practical recommendations are proposed for improving the methodology for working on the presentation.

Keywords: language, speech, presentation, coherent speech, written speech, theory and methods of speech development.

Айвазян Оксана Оганесовна

*К.п.н., доцент, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар
O.O.Ayvazyan@mail.ru*

Осадчая Валерия Петровна

*К.филол.н., доцент, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар
luckyvalery@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению основ теории и методики развития связной письменной русской речи обучаемых в процессе работы над изложением по вопросам. В работе описываются основные категории: речь, язык, изложение, связная речь. Анализируются различные научные труды по проблеме развития связной письменной речи, начиная с древнейшего периода и по настоящее время.

В статье отмечается система поэтапной методики написания изложения, включающая: вступительную беседу; механизмы, способствующие восприятию текста; обсуждение содержания текста; анализ содержания текста; работу по составлению плана; устное изложение содержания текста; работу над орфографией текста; написание изложения. В работе указывается на то, что изложение, как прием подражания образцу призвано реализовывать две основополагающие функции: восприятие и воспроизведение речевого отрывка. Также в рукописи выделяются основополагающие приемы и восприятия текста: чтение текста наставником; чтение текста обучаемым; чтение и прослушивание текста в совокупности.

Приводятся результаты констатирующий срез, направленного на определения степени сформированности письменной русской речи обучаемых на материале изложения по вопросам. А также указываются основные ошибки и недочеты, допущенные обучаемыми в процессе работы и отмечается то, что успешность развития связной письменной русской речи в процессе работы над изложением зависит от того насколько тщательно была предварительная (предречевая) подготовка.

В заключении делается вывод о результатах исследования, и на основании чего предлагаются некоторые практические рекомендации по совершенствованию методики работы над изложением.

Ключевые слова: язык, речь, изложение, связная речь, письменная речь, теория и методика развития речи.

Введение

В современный период становления и развития системы образования в условиях обновляющихся информационно-коммуникативных технологий од-

ной из приоритетнейших задач различных социальных институтов государства (формальных и неформальных) является формирование навыков речевой деятельности и объективной потребности у молодежи овладеть речевыми знаниями и умениями. Обоснованием

представленному умозаключению служит то, что в условиях социальной реальности, в век развития информационно-коммуникативных технологий и возрастания требований к речемыслительному процессу личности важнейшим условием социальной адаптации молодого поколения в социуме является пополнение знаний и умений, отвечающих веяниям и потребностям современности. Освоение речевых навыков – «фундамент», без которого невозможно мирное сосуществование членов современного поликультурного общества. Так, основными понятийными категориями и средством реализации речевой деятельности являются «язык» и «речь». Указанные дефиниции возникли в далеком прошлом из потребности личности осуществлять речевое взаимодействие, данная цель сохраняется и в настоящий период. «Основным фактором эффективного формирования коммуникативной компетентности является процесс обучения основам языкознания, включающим развитие знаний о языке и речи» [1, с. 62].

Язык – является важнейшим средством речеизъявления, что указывает на необходимость обучения языку как средству общения [3, с. 367].

Обучение свободному речеизъявлению невозможно без формирования знаний о языке и речи в совокупности, поскольку воплощением языка является речь, речевая деятельность, без которой язык мертв.

Речь – вид коммуникативной деятельности человека, исторически сложившаяся форма общения людей. Речь является самым универсальным средством общения, поскольку в передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл общения [2, с. 125].

Без речи невозможно осуществлять обмен информацией, а без высокого уровня языковых, коммуникативных знаний и элитарного, либо средне-литературного типа культуры речи нельзя выстроить эффективный процесс коммуникативного взаимодействия. При этом, объем информационных потоков все более возрастает, ориентируясь на увеличивающиеся требования и потребности в речи. Итак, не приходится сомневаться в важности высокого уровня владения связной письменной русской речью. При этом одной из форм реализации связной письменной русской речи является изложение. Изложение представляет собой письменную творческую деятельность, способствующую развитию связной речи, так как позволяет сформировать навыки воспроизведения первоисточника и создания на его основе собственного текста.

На основании отмеченного, целью данной статьи является выявление уровня сформированности связной письменной русской речи обучаемых при работе над изложением и разработка методической системы, направ-

ленной на ее совершенствование.

Обзор литературы

Теоретико-методологические основы формирования связной письменной русской речи раскрываются в научных трудах ученых различных областей наук, среди которых: М.Р. Львов, И.Д. Морозова, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, Л.П. Федоренко, Н.М. Шанский, М.Х. Шапацева, и др.

Так, например, М.Р. Львов, особо отмечал значимость развитой связной речи «процесс развития речи невозможен без эмоций, без увлеченности, поэтому главное – это развитие гибкости, точности и разнообразия средств выражения мысли» [5, с. 20].

С.Л. Рубинштейн отмечал, что «Связность собственно речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящим или пишущим с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [6, с. 442].

Связная речь – это форма речи, понятность которой может быть достигнута благодаря ее собственному предметному содержанию [7, с. 69].

Каждый человек должен уметь передавать содержание чужого текста связно и логично, как в устной, так и в письменной форме. В этой связи, необходимо отметить то, что одним из приемов развития связной письменной речи является изложение, требующее логически и грамматически правильно, без искажения передавать чужую речь, а также понимать своеобразие письма. Несмотря на то, что изложение – это вид письменной русской речи, реализуемые через подражание, оно позволяет выражать самостоятельные проявления, активизируя мыслительные процессы обучаемых, так необходимых для всестороннего речевого развития личности.

Профессор М.Х. Шапацева в аспекте рассмотрения особенностей формирования связной письменной русской речи на материале изложений в своих научных трудах указывала на то, что «изложение художественных текстов мастеров слова приобщает обучаемых к лучшим образцам языка, способствует формированию правильных речевых навыков, очищает речь, повышает речевую культуру, прививает художественный вкус и развивает языковое чутье» [9, с. 69].

Рассмотрев труды ученых, раскрывающих основы развития связной письменной речи приходим к логическому умозаключению о том, что речевое развитие обучаемых в современном его понимании означает активное, практическое усвоение различных сторон языка и совершенствование речевой культуры в целом.

К вопросу о методике развития связной письменной речи в процессе работы над изложением

Основной задачей образовательных организаций является всестороннее развитие речи обучающихся, однако же обнаруживается то, что молодежь сталкивается с такой проблематикой, как неумение, либо недостаточное умение связно и логично устно и письменно высказываться, из чего следует необходимость придания большей приоритетности данной задачи. Без овладения надлежащими навыками речевой деятельности невозможно быть на уровне с иными лицами в условиях современного рынка труда.

В рамках овладения навыков свободного речеворечества необходимо совершенствовать связную письменную речь обучающихся, что может быть реализовано посредством обучения теории и методике написания изложения.

Еще с древних времен греки отмечали особую важность такой технологии развития речевых навыков, как подражание образцу, считая ее одной из эффективнейших методик обучения в аспекте совершенствования ораторского мастерства или искусства красноречия. В связи с этим изложения важны в процессе обучения, воспитания, интеллектуального и речевого развития.

Так, древнегреческий философ Аристотель в своем труде «Риторика» изложил особенности построения речевого высказывания, основы формирования навыков связного изложения материала, виды аргументов и способы их применения в речи, и др., что так важно в аспекте развития речевых навыков.

Являясь приемом подражания образцу – изложение призвано реализовывать две основополагающие функции: восприятие и воспроизведение речевого отрывка. Достижение эффективности в реализации данных функций возможно при соблюдении поэтапной методики написания изложения.

Методика развития связной письменной речи в процессе работы над изложением включает следующие этапы:

1. Вступительная беседа. В рамках данного этапа осуществляется восприятие содержания исходного материала. В ходе вступительной беседы в целях детальной проработки содержания исходного текста необходимо отметить ключевые слова и (или) словосочетания, которые в перспективе могут вызвать затруднения при написании изложения. Также необходимым является использование приема «вопрос-ответ», предполагающий обсуждение трудных моментов в тексте (условий, авторство, жизненных ситуаций и пр.) и способов выхода из

них.

2. Механизмы, способствующие восприятию текста. В целях восприятия содержания текста целесообразно использовать различные техники и приемы, среди которых выделяются: чтение текста наставником; чтение текста обучаемым; чтение и прослушивание текста в совокупности.

Данный этап подготовки к написанию изложения должен содержать установку наставника, направленную на активизацию мыслеформирования и восприятия обучающимися текста. В рамках указанной цели необходимо конкретизировать вопросы, такие как, например, «Какова основная тема текста?», «С чем связан выбор названия заголовка?», «Как можно назвать текст?», и т.д.

3. Обсуждение содержания текста. На этапе обсуждения важным является осмысление содержания текста, всех основополагающих моментов, включающих замысел, композиционную структуру, основные факты и события, и т.п.

4. Анализ содержания текста. В процессе анализа необходимо отметить то, что текст обладает смысловым, тематическим и структурным единством. Также в ходе анализа текста применяются такие приемы, как: вслушивание в содержание текста; вдумывание; установление связи между отобранными сведениями, средствами языка и передаваемым текстом.

Указанные приемы направлены на формирование сознательного восприятия высказывания, что способствует развитию навыка создавать собственный текст на основе первоисточника, т.е. подражание образцу.

Структура анализа исходного текста включает:

- беседу по содержанию текста, с целью проверки степени освоения материала обучающимися;
- структурный анализ текста, позволяющий определить микротемы, выявить основные части и их содержание;
- языковой анализ, цель которого недопущение речевых ошибок;
- работа над орфографией текста.

5. Работа по составлению плана. В ходе составления плана важным условием является самостоятельное выполнение данной речевой деятельности. Подобная работа позволяет более эффективно освоить навыки осмысления, запоминания и воспроизведения текста. Составление плана можно причислить к одному из наиболее продуктивных приемов развития связной русской речи, поскольку в процессе осуществления данной работы необходимо применить основополагающие требования, предъявляемые к речи: правильность, точность и выразительность.

6. Устное изложение содержания текста. Данный прием эффективнее всего в ходе подготовки к выборочным и сжатым изложениям, что связано со значительной затратой времени на самостоятельную проработку, включающую сбор материала и составление нового текста.

7. Работа над орфографией текста. Проработка основных орфографических норм, имеющих в тексте.

8. Написание текста. При этом, в методике работы над изложением при подготовке к написанию текста учаемыми также важным является то, что преподавателем предлагается один текст, а по итогу выходит иной, собственный текст учащихся, подражающий исходный. Однако же достижение указанного результата возможно при условии уменьшения работы над авторскими словами и оборотами речи в целях обращения внимания учащихся не на слово, а на эмоциональное содержание и отношения, которые скрывают слова. Осмыслив и уяснив эмоциональную составляющую текста учаемый «пропустит» их через себя и подберет собственные слова для изложения, что в результате гарантирует, во-первых, получение разных изложений, и, во-вторых, процесс написания такого изложения будет способствовать развитию речи. В этой связи справедливо высказывание В.Л. Кошкарлова: «Буквальное воспроизведение предложенного текста достаточно бессмысленно хотя бы потому, что не даёт возможность понять: как учаемый понял текст, как он может излагать понятное, какова степень его речевого развития на репродуктивном уровне» [4, с. 98].

Методы и организация исследования

В целях определения степени сформированности письменной русской речи учащихся был проведен констатирующий срез на материале изложения по вопросам. В исследовании были задействованы иностранные учащиеся 1-х курсов Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма.

Для реализации поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- определить уровень освоения письменной русской речи;
- выявить основные недочеты при написании изложения;
- проанализировать ошибки и неточности, допущенные учаемыми и разработать рекомендации для их недопущения.

В целях решения отмеченных задач было предложено написать изложение по вопросам на тему «*Ваше здоровье*».

«Ваше здоровье – самое ценное, что у вас есть. Плохое здоровье, болезни служат причиной отставания в

росте, слабой успеваемости, плохого настроения.

На всю жизнь вам дается только один организм. Если вы небрежно обращаетесь с любимыми предметами, их можно заменить. Но заменить свой организм вы не сможете.

Сегодня вы думаете, что будете здоровы всегда. Но вы ошибаетесь. Внимательно посмотрите на окружающих вас людей. Все ли могут похвалиться крепким здоровьем? Один из главных показателей здоровья – продолжительность жизни. Там, где нет здоровья, не может быть и долголетия. Запомните – необходимо заботиться о себе и своем здоровье уже сейчас!».

Послетекстовые задания:

1. Прочитайте текст.
2. Составьте план к тексту.
3. Ответить на вопросы по тексту изложения
 - 1) Что такое здоровье?
 - 2) Какова причина плохого здоровья?
 - 3) Каков главный показатель хорошего здоровья?

Слова для справок: *здоровье, организм, продолжительность жизни, долголетия.*

Результаты исследования показаны в нижеследующих рис. 1 и табл. 1 (в целях удобной интерпретации указаны средние показатели).

Результаты и их обсуждение

Анализ результатов, проведенного исследования позволил констатировать то, что учаемые в недостаточной мере владеют связной письменной русской речью, допускают большое количество пунктуационных и лексических недочетов, а это указывает о сконцентрированности их внимания на содержательной стороне изложения, а не на правильности письменной речи. Также допущенные логические и синтаксические ошибки, несмотря на их меньшее количество показывают то, что на подготовительном этапе учащиеся недостаточно усвоили содержание текста, т.е. требуется более тщательная подготовка к написанию изложения.

В ходе подробного анализа изложений учащихся были выявлены следующие ошибки и недочеты:

- нарушение точности и логичности изложения материала, характеризующиеся обрыванием мыслей или насыщением лексикой, что является свидетельством недостаточно развитой связной письменной речи, в результате чего процесс свободной речемыслительной деятельности затруднителен;
- неточное выделение абзацев, неверное построение высказываний, нарушение последователь-

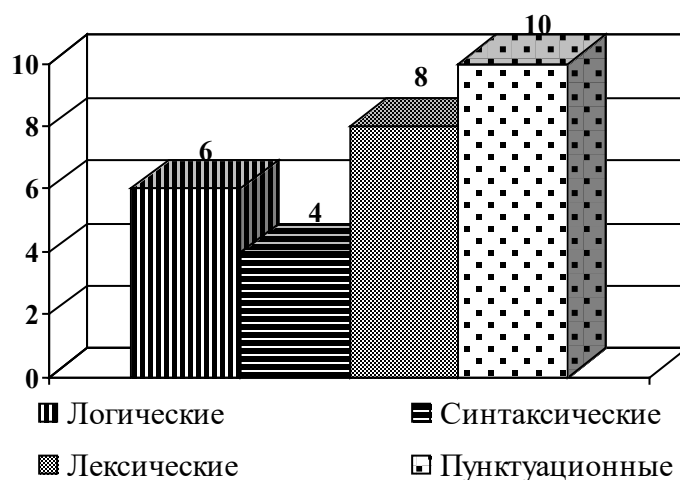


Рис. 1. Результаты исследования по виду и количеству ошибок

Таблица 1.

Результаты констатирующего среза

Вид изложения	Количество обучаемых	Справились	Не справились	Количество слов в тексте	Количество предложений
По вопросам	20	14	6	93	12

ности изложения материала указывает, как на неумение выделять микротемы текста, так и слабый уровень речевых навыков;

- имеющиеся грамматические, орфографические и пунктуационные недочеты обуславливают низкий уровень подготовленности в соответствующих разделах русского языка.

Вышеотмеченные ошибки и недочеты сковывают свободное речетворчество обучающихся, ограничивают степень их успеха в других дисциплинах и затрудняют процесс связного и логичного коммуникативно-речевого взаимодействия. В целях предотвращения подобных негативных последствий необходимо формировать навыки связной письменной русской речи обучаемых, включающие способность усваивать и верно передавать основную мысль содержания текста; умение письменно излагать материал с соблюдением всех норм и правил русской речи. Также, материал подбираемый преподавателем должен быть уместным, целесообразным и соответствовать уровню образования.

Заключение

Итак, на основании всего вышеуказанного можно констатировать то, что успешность развития связной письменной русской речи в процессе работы над изложением зависит от того насколько тщательна была предварительная (предречевая) подготовка. При этом важно помнить то, что изложение является средством, формирующим и совершенствующим умения, необходи-

мые при решении коммуникативных задач в различных сферах деятельности. Также необходимо отметить то, что поскольку в основе изложения как одного из приемов развития связной письменной русской речи лежит подражание образцу, обучающиеся имеют возможность составлять заранее обдуманые тексты и высказывания. Изложение является показателем степени сформированности умений обучающихся продуманно выстраивать связные высказывания, соответствующие коммуникативной цели и теме.

В соответствии с мнением М.С. Соловейчик «текст, который мы предлагаем обучаемым для изложения, – это своеобразная «помощь взрослому» в сложном деле обучения построению высказываний, помощь в накоплении речевого опыта» [8, с. 26].

При этом для того, чтобы изложение способствовало накоплению собственного речевого опыта у обучаемых необходимо соблюдение следующих условий:

1. Текст для изложения по своему содержанию должен быть: доступным для обучающихся; содержательней, богаче и выразительней речи обучающихся; композиционно несложным и иметь небольшое количество действующих лиц.
2. Изложение должно выполняться осознанно после анализа текста, включающего: тщательный подбор текста, соответствующего уровню знаний обучающихся; отбор текста, отвечающего основополагающим требованиям к речи (правильность, точность, богатство и выразительность).

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян О.О. Коммуникативность как один из основных принципов в теории и методике развития русской речи // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2019. – № 11-2 (25 ноября 2019 г.). – С. 58-62.
2. Айвазян О.О. Коммуникация и речь // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. – 2012. – Вып. 3 (103). – С. 125-129.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. энциклопедия, 1969. – 607 с.
4. Кошкарлов В.Л. Обучение коммуникативно-речевым стратегиям в школе. – Петрозаводск: ГОУВПО «КГПУ», 2005. – 156 с.
5. Львов М.Р. Основы теории речи: учеб. пособие. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
7. Рубинштейн С.Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей // Основы общей психологии. – Т. 1 – М., 1989. – С. 442-460. 156
8. Соловейчик М.С. Как повысить эффективность изложений? // Начальная школа. – 1993. – №1. – С. 26-30.
9. Шапацева М.Х. Развитие связной русской речи учащихся: учебное. – Майкоп, 1995. – С. 69.

© Айвазян Оксана Оганесовна (O.O.Ayvazyan@mail.ru), Осадчая Валерия Петровна (luckyvalery@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма

МЕСТО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

THE PLACE OF THE TECHNICAL UNIVERSITY IN THE RUSSIAN EDUCATIONAL SPACE

V. Alexandrova
E. Vereshchagina

Summary: The article examines the state of the modern system of higher education, as well as the provision of economic spheres with researchers of the technical sphere. The statistical data are analyzed, the factors influencing the change in the sphere of higher education are studied. Also, modern trends in the development of a technical university are investigated.

Keywords: higher education, education system, technical university, innovation, new technologies, scientific research, continuing education.

Александрова Валентина Викторовна

старший преподаватель, Бронницкий филиал
Московского автомобильно-дорожного государственного
технического университета (МАДИ)
valentinaviktorovna95@mail.ru

Верещагина Элла Леонидовна

к.э.н., Бронницкий филиал Московского
автомобильно-дорожного государственного
технического университета (МАДИ)
ellabook@inbox.ru

Аннотация: В статье рассмотрено состояние современной системы высшего образования, а также обеспеченность сфер экономики исследователями технической сферы. Проанализированы статистические данные, изучены факторы, влияющие на изменение сферы высшего образования. Также исследованы современные тенденции развития технического университета.

Ключевые слова: высшее образование, система образование, технический университет, инновации, новые технологии, научные исследования, непрерывное образование.

Современная эффективная система высшего образования позволяет получить преимущество в борьбе между странами за конкурентные позиции на мировых рынках. Высшее образование играет значительную роль в формировании и развитии современного общества. Также стоит отметить, что это действительно обширная сфера, в которой занято значительное количество учащихся, педагогов, а также лиц, обеспечивающих процесс образовательной деятельности. Благодаря высшей школе появляются квалифицированные кадры в различных отраслях. Роль технического университета одна из самых важных в российском образовании. Такой ВУЗ является ведущим звеном, которое обеспечивает непрерывное профессиональное образование. Это объясняется тем, что при появлении ситуации, в которой у студента возникают трудности, например, интеллектуально плана, он может продолжить свое обучение в другом образовательном учреждении, что возможно благодаря разработанным механизмам и гибкости образовательной системы. Большую роль играет создание многоуровневой качественной образовательной системы по каждому из направлений обучающихся.

Под современным техническим университетом понимается крупное высшее учебное заведение, которое характеризуется наличием образовательно-научных институтов, а также развитой системой учебных филиалов и центров, малых инновационных предприятий, социальной и профессиональной инфраструктурой. В свою очередь технический университет имеет высо-

кий уровень профессорско-преподавательского персонала и отличается широтой охватываемых областей инженерных знаний, сочетанием фундаментальных и прикладных научных школ. Также стоит отметить, что технический университет ведет подготовку кадров для реального сектора экономики. Подготовка идет по таким направлениям как программная инженерия, биотехнологии, промышленная экология, инноватика и т.д. Особенность технического университета состоит в сочетании практической подготовки специалистов с теоретическим обучением, чему способствует включение в учебный процесс производственных практик, проводимых как в лабораториях вуза, так и в производственных компаниях. Современные технические вузы имеют базовые кафедры на промышленных предприятиях, а также лаборатории на площадках вузов.

По данным, опубликованным в «Российской газете» [1], численность выпускников высших учебных заведений в России с 1989 г. по настоящее время выросла почти втрое. Так, более 31 процента населения в возрасте от 25 до 65 лет окончили вуз, а среди граждан в возрасте 25-35 лет высшее образование имеют больше 41 процента граждан. Цифры, приведенные на рисунке 1, показывают ситуацию, которая сложилась в зарубежных странах и России.

Из анализа данных рис.1 видно, что в целом по стране % населения, имеющего высшее образование в России выше, чем, например, в таких странах как Германия, Франция, Италия. Что свидетельствует о том, что Россия

входит в число самых образованных стран Европы. По данным исследования «Отчет о человеческом капитале за 2015» [3] по количеству выпускников технических вузов Россия занимает первое место в мире, выпуская 454 тысяч специалистов инженерных, строительных и производственных отраслей.

Все большее количество населения стремится получить высшее образование. В 2021 г. увеличено количество бюджетных мест по наиболее приоритетным направлениям: почти на 11,4 тысячи мест в сфере IT, почти на 6 тысяч – по инженерным специальностям, по специальностям медицинского профиля - более чем на 6 тысяч мест. [4]

Как видно из данных рис. 2., количество абитуриентов,

поступивших в ВУЗы за период 2017-2021 гг., увеличилось на 23,71%. Наибольшей популярностью пользуются следующие научные области: бизнес, управление и право; инженерные специальности; медицина и т.д. Так выпуск бакалавров, специалистов и магистров по укрупненным группам специальностей за 2018-2020 гг. выглядит следующим образом (рис.3).

Безусловно, количество специалистов, имеющих высшее образование, напрямую влияет не только на стабильное функционирование секторов экономики, но на их развитие. Одним из факторов роста любой отрасли является разработка и внедрение инновационных технологий. В условиях рыночных отношений движущей силой является способность предприятия быть конкурентоспособным, т.е. стимул к нововведениям. Под ин-

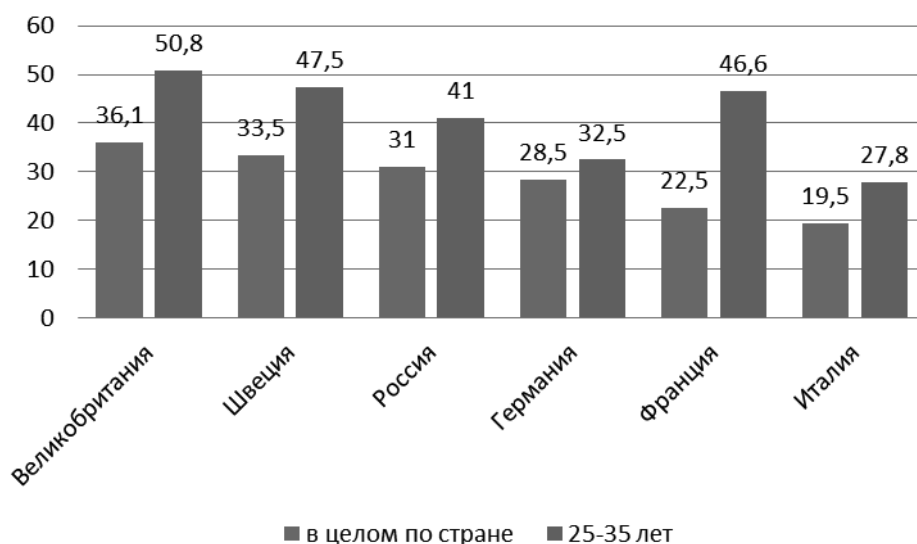


Рис. 1. Процент населения, получившего высшее образование в РФ и в зарубежных странах

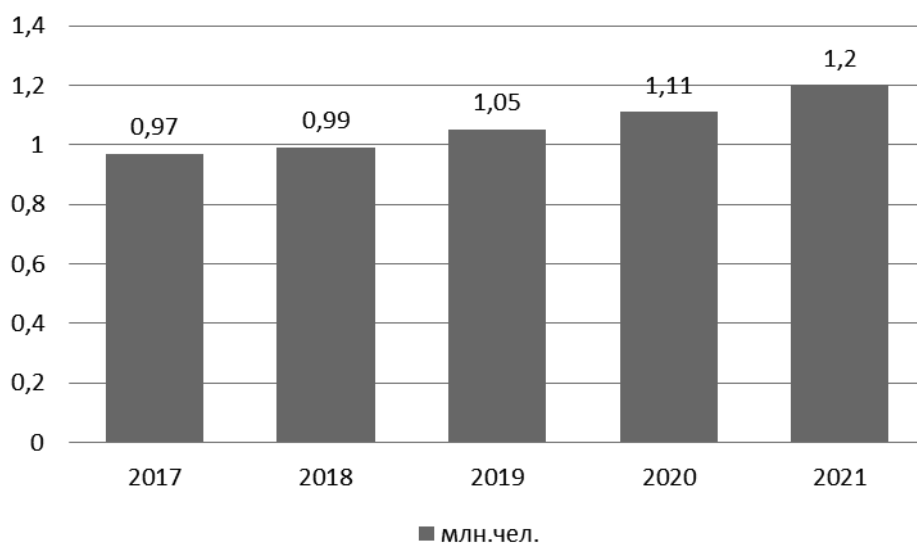


Рис. 2. Количество абитуриентов, поступивших в российские ВУЗы за 2017-2021 гг. (млн. чел)

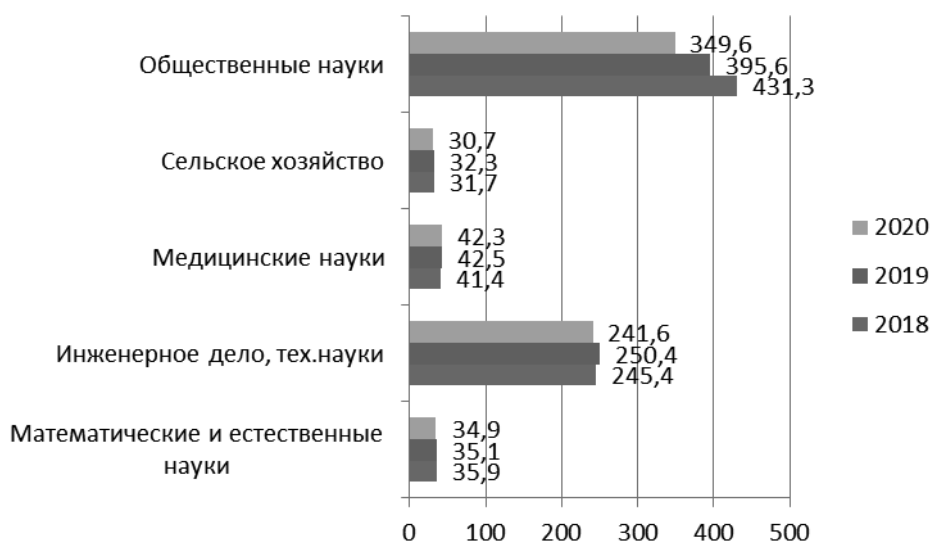


Рис. 3. Выпуск бакалавров, специалистов и магистров 2018-2020 гг. [6]

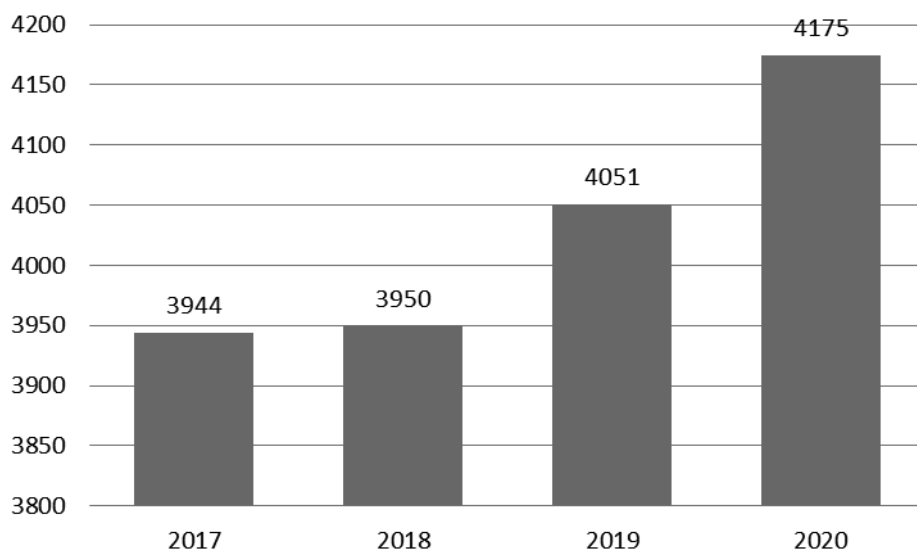


Рис. 4. Число организаций, выполнявших научные исследования и разработки в РФ за 2017-2020 гг. (ед.)

новацией понимается применение новшеств в качестве технологий, новых видов товаров, услуг, процессов их оказания, обслуживания, управления. Способность использовать современную технологию, тем самым повышать эффективность деятельности фирмы, повышать качество продукции, услуг, это залог нормального функционирования и развития предприятия, отрасли и экономики страны в целом. [5]

Исходя из данных Федеральной службы государственной статистики, проведем анализ организаций, выполнявших научные исследования и разработки за период 2017-2020 гг. [7]

Данные на рис.4 показывают положительную динамику относительно научных исследований и разрабо-

ток. В течение 5 лет количество предприятий, занимающихся научной деятельностью увеличилось в 2020 г. на 5,85% по сравнению с 2017 г.

На рис.5 показано соотношение основных секторов, в которых выполняются научные исследования и разработки. Большую долю занимает государственный сектор – 1,5 тыс. предприятий, затем предпринимательский сектор – 1,4 предприятий. Немалую долю занимает сектор высшего образования, здесь насчитывается более 1 тыс. предприятий, которые занимаются научной деятельностью.

Несомненно, для функционирования инновационной сферы, которая в свою очередь дает остальным отраслям возможность использования новых технологий,

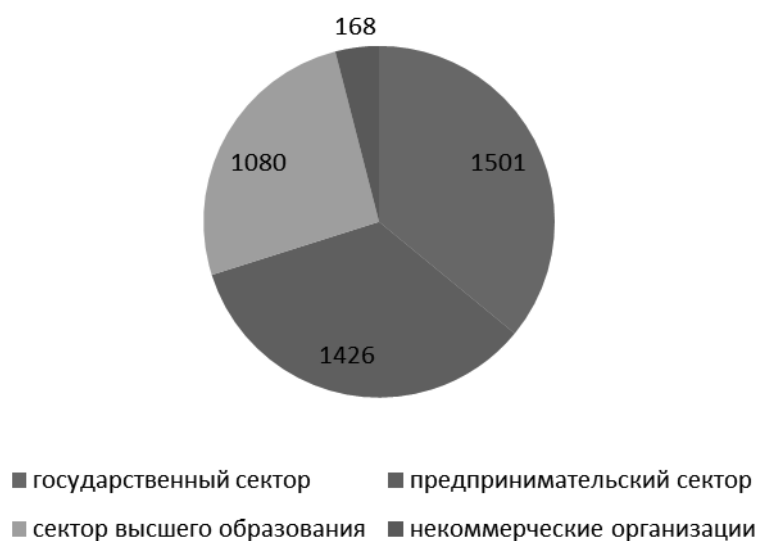


Рис. 5. Сектора, в которых выполняются научные исследования и разработки (ед.) [7]

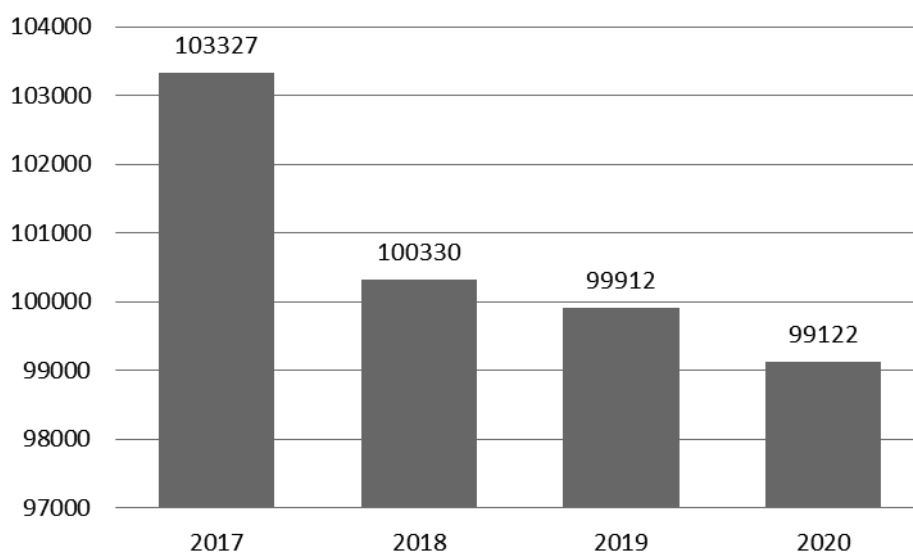


Рис. 6. Численность исследователей, получивших ученую степень по РФ (чел.)

необходима подготовка высококвалифицированных специалистов. Однако исходя из данных Федеральной службы статистики, наблюдается отрицательная динамика. Специалистов, занимающихся исследовательской деятельностью, с каждым годом становится меньше. [7]

За период 2017-2020 гг. количество исследователей сократилось на 4,06 % с 103327 чел. до 99122 чел. Возможно, такая ситуация сигнализирует об оттоке людей из научной сферы в более привлекательные, с точки зрения коммерческой выгоды, отрасли. Однако в случае, если динамика будет отрицательной и в последующие годы, может наступить дефицит таких специалистов. Соответственно перспектив для развития отраслей станет все меньше. А это в свою очередь напрямую отразится на экономике страны, экономической безопасности, а

также на конкурентоспособности отраслей на мировых рынках.

Безусловно, существует потребность в квалифицированных и сильных специалистах, которые обладают профессиональными знаниями, способных генерировать новые идеи и воплощать их практически. Это касается и сферы высшего образования. [7]

Данные Федеральной службы статистики показывают, что наибольшее количество исследователей приходится на технические области науки. Здесь ведут свою научную деятельность инженеры в таких сферах, как электромеханика, информатика, архитектура, биотехнология, машиностроение и т.д. Именно результаты научных разработок исследователей технических наук дают

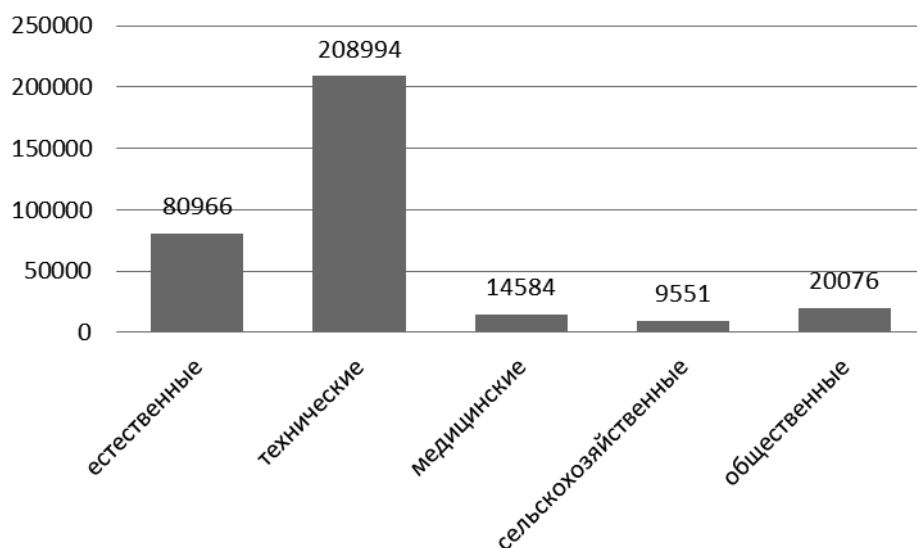


Рис. 7. Численность исследователей по областям науки в РФ

возможность внедрять новые технологии в различные отрасли экономики, тем самым повышая качество товаров и оказываемых услуг, в том числе и образовательных. [7]

Современное развитие общества требует новой системы образования – «инновационного обучения», которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее [9]. Большую роль в этом играет именно технический университет, выступающий как социальный институт, объединяющий в себе прошлое (учитывая двухсотлетнюю историю), настоящее и будущее. Развиваясь, современное общество требует применение новых инновационных технологий в образовательных системах, которые в свою очередь обеспечат высококвалифицированными специалистами все сферы экономики, включая образование. Деятельность специалистов технических наук явилась основополагающей и дала возможность применять дистанционные технологии в различных областях, в непростой для всех стран период распространения COVID-2019.

Развитию технического университета способствует использование технологий реализации инноваций в образовательной, научной и других видах деятельности, а также усиление взаимосвязей между ними. Совершен-

ствование методов, видов и форм связи научной и производственной сфер тоже является одним из факторов эффективности высшего образования в технических ВУЗах. [10] Также положительной тенденцией развития в этой области служит усиление связей учреждений высшего образования с другими образовательными учреждениями, для реализации концепции непрерывного образования. Технический университет выступает как ведущее звено непрерывного профессионального образования в образовательном кластере. В свою очередь кластер объединяет не только образовательные учреждения, но и предприятия, научно-исследовательские организации. Все элементы в этом объединении функционируют сообща, получая друг от друга взаимовыгоду: студентов, квалифицированных специалистов, новые технологии. Внедренные ноу-хау, которые явились результатами деятельности ученых, способствуют повышению качества продукции и предоставляемых услуг, что положительно влияет на занятие страны конкурентных позиций на мировой арене.

Подводя итог вышесказанному, технический университет играет очень важную роль не только в сфере высшего образования, готовя грамотных специалистов и обеспечивая высококвалифицированными специалистами исследователями все отрасли экономики, но и занимаясь научно-исследовательскими разработками, двигающими развитие общества вперед.

ЛИТЕРАТУРА

1. Издание Правительства Российской Федерации «Российская газета». Режим доступа: <https://rg.ru/2021/06/15/kolichestvo-rossiian-s-vysshim-obrazovaniem-prevysilo-31-procent.html> (дата обращения: 28.10.2021 г.)
2. Правительство России официальный сайт. Режим доступа: <http://government.ru/news/43141/> (дата обращения 29.10.2021)
3. Human Capital Report 2015. <http://reports.weforum.org/human-capital-report-2015/>

4. Вузы увеличили число бюджетных мест для айтишников, инженеров и врачей. <https://www.interfax.ru/russia/786192>
5. Грибов В.Д. Экономика предприятия: учебное пособие/В.Д. Грибов, В.П. Грузинов – 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Финансы и статистика. 2003. – 336 с. 3.
6. Образование в цифрах: 2021: краткий статистический сборник/Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2021.
7. Федеральная служба государственной статистики. Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/folder/14477> (дата обращения: 09.11. 2021 г.)
8. Гапоненко А.Л. Управление знаниями. Как превратить знания в капитал / А.Л. Гапоненко, Т.М. Орлова. – Москва: Эксмо, 2008. – 400 с.
9. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие/ М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, Г.В. Сучков, В.Е. Столяренко. - н/д: Феникс Ростов, 2002. – с. 11-14.
10. Ракитов А.И. Роль высшей школы в создании системы национальной инновационной экономики / А.И. Ракитов // Научноисследовательские исследования. – 2018. – с. 7-27.

© Александрова Валентина Викторовна (valentinaviktorovna95@mail.ru), Верещагина Элла Леонидовна (ellabook@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРИГРАНИЧНЫХ ТЕРРИТОРИЙ РОССИИ И БЕЛАРУСИ: НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ

Асриева Снежана Вячеславовна

К.п.н., доцент, ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств»
snezhana.smolensk@gmail.com

SOCIOCULTURAL INTERACTION OF BORDER TERRITORIES OF RUSSIA AND BELARUS: ON THE EXAMPLE OF ACTIVITIES OF CULTURAL INSTITUTIONS

S. Asrieva

Summary: In this article the topicality of theoretical and empirical studies of sociocultural interaction between the borderland territories of Russia and Belarus, which are the reference points of cooperation in the cultural sphere, is illustrated.

In the article the basic directions of cultural institutions of cross-border areas which have received dynamic development are considered, the socio-pedagogical conditions promoting the improvement of quality of life of the population of cross-border areas are revealed, the cultural forms of cooperation are analyzed.

Keywords: socio-cultural interaction, Russian-Belarusian borderland, cross-border cooperation, cross-border districts, cultural institutions.

Аннотация: В данной статье подчёркивается актуальность теоретических и эмпирических исследований социокультурного взаимодействия приграничных территорий России и Беларуси, являющиеся опорными центрами сотрудничества в культурной сфере.

В статье рассмотрены основные направления учреждений культуры порубежных районов, получившие динамичное развитие, выявлены социально-педагогические условия, способствующие повышению качества жизни населения приграничья, анализируются культурные формы сотрудничества.

Ключевые слова: социокультурное взаимодействие, российско-белорусское приграничье, приграничное сотрудничество, порубежные районы, социокультурная интеграция.

В новой геополитической реальности процессы культурного взаимодействия осознаются как стратегический ресурс укрепления международных связей и углубления интеграции приграничных территорий сопредельных государств. Это в полной мере относится к российско-белорусскому приграничью. Об этом свидетельствует ряд документов, в частности, «Стратегия пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года», «Концепция приграничного сотрудничества в Российской Федерации» (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 октября 2020 г. № 2577-р). В документах акцентируется внимание на том, что «сотрудничество приграничных территорий приобретает первостепенное значение как формат общения, в рамках которого государства, регионы и муниципальные образования осуществляют культурное взаимодействие» [1].

Несмотря на то, что многие международные аналитики прогнозируют паузу в белорусско-русской интеграции, но, как и почти четверть века назад, усиливается стремление народов к объединительным тенденциям, в первую очередь – к культурному взаимодействию. Более того, культурные формы сотрудничества двух брат-

ских народов не прерывались никогда, а как бы являются фактом «вопреки».

В силу такого положения, когда со стороны запада существуют реальные попытки оказать внешнее дестабилизирующее воздействие на отношения двух независимых государств, с каждым годом «вопреки» набирают обороты и реализуются социокультурные проекты, проводятся Дни культуры Республики Беларуси, визиты делегаций с культурными миссиями, межрегиональные форумы, выставки, фестивали, конкурсы.

Понять обсуждаемую проблему только на эмоциональном уровне невозможно, поэтому возникает необходимость теоретического и эмпирического исследования феномена «социокультурное взаимодействие» приграничных территорий.

Многие отечественные и зарубежные авторы рассматривают его в качестве важнейшей инструментальной единицы культурного процесса, которое складывается, по меньшей мере, между двумя народами, а также тех отношений, влияний, взаимных изменений, которые являются в ходе этого процесса. Причём, значительную

роль во взаимодействии культур имеет его структура, то есть те содержательные направления и конкретные формы взаимного обмена, через которые оно осуществляется [2].

Важно отметить, что базисным компонентом культурного взаимодействия выступает территория, которой свойственен специфический комплекс социальных и культурных отношений, видов деятельности, локальных практик. Особенно активными контактами отмечены взаимодействия соседних культур, а также народов, представители которых живут на одной и той же территории чересполосно.

Так исторически сложилось, что российско-белорусское приграничье оказалось на пересечении различных социокультурных, этнонациональных, государственных и цивилизованных образований. Ядро этого территориального образования – семь районов Смоленщины: три из них граничат с Витебской областью, четыре – с Могилевской областью.

Граница, проходящая между цивилизациями, нациями, государствами и территориями, выполняет функции разделения (обособления), так и соединения (общения), выступает как пространство перехода одного в другое, как контактная зона.

Своим географическим положением, ходом исторических событий, имеющее символическое значение, а также особенностями историко-социального развития народов, Смоленская область «обречена» на тесные связи с Белоруссией. Смоленщине на протяжении многих веков отводилась роль палимагистрала (культурные и иные коммуникации) между востоком и западом.

Приграничье уникально тем что, располагая культурно-историческим наследием, обладает огромным потенциалом формирования опорных центров сотрудничества в социокультурной сфере.

Именно в этом пространстве на протяжении многих веков существовал достаточно интенсивный культурный обмен, человеческий контакт, без которого невозможно сегодня плодотворное развитие ни одной из двух близкородственных культур. Здесь же активизируются и непосредственно налаживаются деловые и культурные контакты; обнаруживается ментальный разрыв или духовное родство; идёт сложный процесс отбора и закрепления парадигм дальнейшего развития, активизируются и непосредственно налаживаются деловые и культурные контакты.

В данном плане, перефразируя мысль М.М. Бахтина,

высказанную в отношении культуры вообще, можно сказать и о российско-белорусском приграничье: «Не имея внутренней территории, она вся расположена на границах, границы проходят повсюду, через каждый момент её. Каждый культурный акт существенно живет на границах: в этом его серьезность и значительность; отвлеченный от границ, он теряет почву, становится пустым, заносчивым, вырождается и умирает» [4].

Признанием этого является тот факт, что начиная с 90-х годов XX, с образованием Союза России и Белоруссии и заключением соглашения о культурном партнёрстве между шестью областями Смоленской области и Республикой Беларусь, значительно активизировались культурные формы сотрудничества [5].

За двадцатилетний период культурного партнёрства учреждений культуры приграничных территорий динамичное развитие получили такие направления, как:

- содействие культурному обмену коллективами художественной самодеятельности;
- организация и реализация совместных социокультурных проектов, Дней культуры, праздничных мероприятий, проведение выставок, концертов, фестивалей;
- поддержка и проведение совместных исследований и мероприятий в области сохранения, возрождения и развития народных художественных промыслов и ремесел;
- усовершенствование деятельности методических центров в соответствии с современным развитием социокультурных процессов в регионе;
- обмен методиками культурно-досуговой работы, организация и проведение совместных семинаров, конференций, совещаний работников культуры по проблемам развития и сохранения историко-культурного наследия в областях.

Тем не менее, можно отметить и ряд проблем культурного партнёрства субъектов приграничных территорий. Во-первых, это отсутствие новых прорывных проектов, объединяющих социокультурных идей, которые можно принять за цель. Во-вторых, отсутствие новых способов взаимного общения и согласованных действий компетентных органов сторон, то есть заинтересованных органов исполнительной власти, организаций культуры, направленных в решении вопросов культурного сотрудничества субъектов, повышения качества жизни населения приграничья. В-третьих, сложным вопросом остаётся развитие финансовых механизмов, которые служили бы привлечению инвестиций, как с российской, так и с белорусской стороны. К сожалению, на протяжении последних лет наметилась тенденция снижения расходов на культурные мероприятия.

Однако, можно отметить, что важным стимулом развития приграничья является гранты. Именно на средства гранта Президента РФ на развитие гражданского общества, предоставленным при финансировании Фонда президентских грантов, поддерживается брендовый российско-белорусский проект «Две Руси – две сестры», который реализуется с 2006 года.

Исследуя проблему по данному вопросу, можно сделать вывод, что в новых условиях социокультурным системам двух стран, надо выстраивать новую модель культурного взаимодействия, основанную, как на традиционных ценностях предыдущего уклада, с другой стороны, отвечающую современным и перспективным целям.

Это возможно при соблюдении ряда социально-педагогических условий, на которые необходимо опираться для оптимального решения социокультурного взаимодействия приграничных территорий:

- создание новых брендовых социокультурных проектов, основанных на славянских культурных традициях, а также связанных с использованием историко-культурных ценностей;
- социокультурная активность широкого круга участников взаимодействующих сторон в систему интегрированного взаимодействия
- проектирование социокультурного пространства приграничья должно опираться на принципы сотрудничества и диалога;
- воспитание подрастающего поколения на традициях славянской культуры, формирование бережного отношения и любви к ней, развитие нравственных качеств личности, патриотизма;
- популяризация и бережное сохранение лучших образцов славянского народного творчества;
- формирование сети современных культурно-досуговых центров, способных максимально обеспечить население приграничья (вплоть до самых отдалённых населённых пунктов) качественными услугами;
- привлечение ведущих деятелей искусств, специалистов для оказания помощи в проведении социокультурных проектов, фестивалей.
- использование нестационарных форм культурного обслуживания, с использованием новых информационных технологий.
- совершенствование договорно-правовой базы: межгосударственные договоры, межправительственные и межведомственные соглашения и протоколы, договоренности между регионами, организациями и учреждениями культуры.

Наглядным примером, демонстрирующим торжество

силы искусства и настоящего славянского братства, является Российско-белорусский международный фестиваль народного творчества «Две Руси – две сестры» в г.п. Хиславичи Смоленской области. Радушно гостей фестиваля принимает МБУК «Хиславичский районный центр культурно-досуговой работы и народного творчества».

Ярким доказательством единства, неразрывной связи, общих корней наших народов является Международный фестиваль самодеятельного художественного творчества «Порубежье». Начиная с 1999 года МБУК «Шумячская ЦСК» приняли талантливых самобытных исполнителей и творческих коллективов учреждений культуры Климовичского, Кричевского и Мстиславльского районов Могилевской области; Шумячского, Хиславичского, Ершичского, Починковского и Смоленского районов Смоленской области.

В целях укрепления и развития культурного сотрудничества регионов северо-западного порубежья, граничащих с Велижским районом Смоленской области, ежегодно проходит межрегиональный конкурс молодых исполнителей эстрадной песни «Велижская волна».

Таким образом, проанализировав особенности социокультурного взаимодействия приграничных территорий России и Республики Беларусь, можно сделать вывод, что учреждений культуры является опорными центрами сотрудничества, определяя его территориальный потенциал, способствующий взаимообогащению двух народов, при сохранении своей самобытности.

В настоящее время учреждения культуры в пределах своей компетенции определяют направления совместных культурных, творческих проектов, имеющих приоритетное значение для решения культурно-исторических задач и повышения социально-экономического роста региона. Всесторонняя поддержка творческих мероприятий в рамках федеральных и региональных программ, а так же грантов, фондов, договоров (контрактов) на оказание услуг в области культуры, способствует презентации разнообразной творческой продукции. Стратегии развития социокультурного развития приграничных территорий наиболее полно воплощаются в таких формах, как: фестивали, выставки, конференции, симпозиумы, семинары.

Подводя итоги, важно отметить, что в новых условиях культурного сотрудничества приграничных территорий процессы социокультурного взаимодействия имеют свою специфику, без учёта которых невозможно сохранение славянской культуры как определённой исторической и культурно - цивилизационной ценности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция приграничного сотрудничества в Российской Федерации»: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 октября 2020 г. № 2577-р // Министерство экономического развития Российской Федерации: официальный сайт. - URL: https://economy.gov.ru/material/dokumenty/konceptiya_prigranichnogo_sotrudnichestva_v_rossiyskoj_federacii_.html (дата обращения : 28.11.2021).
2. Ремизов В.А. Антиномичность культурно-цивилизованного диалога и современная Россия / В.А. Ремизов, М.А. Аракелян // Культура и образование. - 2019. - № 1. - С. 5-15.
3. Борисёнок Ю.А. Белорусско-русское пограничье в условиях Российской империи: вторая половина XVIII – первая половина XIX в. / Ю.А. Борисёнок // Вопросы истории. - 2003. - № 5. - С. 116.
4. Пигалев, А. И. Пространство культуры / А.И. Пигалев // Культурология. XX век: энциклопедия. – Санкт-Петербург : Университетская книга, 1998. – 141 с.
5. Сотрудничество Шумячского, Хиславичского районов Смоленской области Российской Федерации и соседних районов Могилёвской области Республики Беларусь // Администрация муниципального образования
6. "Шумячский район" Смоленской области: официальный сайт. - URL : <https://shumichi.admin-smolensk.ru/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/informaciya-o/>

© Асриева Снежана Вячеславовна (snezhana.smolensk@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Смоленский государственный институт искусств

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ РКИ¹

THE ROLE OF INTERACTIVE METHODS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**F. Autleva
L. Bzegezheva**

Summary: The article substantiates the relevance of the topic of improving the quality of teaching Russian as a foreign language, taking into account the global trends in the development of education, as well as the requirements set out in the state documents of the Russian Federation for the quality and level of export of educational services provided by Russian universities. On the basis of this, the author puts forward and justifies the assumption about the importance of the educational environment of the university as a set of social, subject-spatial, personal-developing, etc. an eco-component for designing students' own educational trajectories and stimulating the professional and personal development of teachers. The author substantiates the terminological content of the concept of "educational environment of the university" within the framework of the problem under consideration, describes one of its significant components—the information education of teachers; one of the innovative forms of its implementation in a modern university is proposed. The article substantiates its potential in improving the quality of teaching RKI on a linguistic and cultural basis, taking into account the socio-cultural and didactic features of the organization of the educational process in the countries from which foreign students come. The dependence of the quality of assimilation of educational material by students on the socio-cultural, technological, educational, etc. characteristics of the educational environment is also emphasized. The problem of the involvement of the entire teaching staff in solving the issues of improving the quality of RCT teaching is outlined, which implies the development of not only the linguistic, but also the methodological component of their professionalism.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, educational environment, quality of education, the role of a teacher, informal education, interactive mini-forms, virtual coworking centers, differentiated tasks, digitalization, mentality of students.

Аутлева Фатима Аминовна

*К.филол.н., доцент, Майкопский государственный
технологический университет
autlevaf@yandex.ru*

Бзегежева Лариса Казбековна

*К.филол.н., доцент, Майкопский государственный
технологический университет
bzegezheva@yandex.ru*

Аннотация: В статье обоснована актуальность темы повышения качества обучения русского языка как иностранного с учётом мировых тенденций развития образования, а также изложенных в государственных документах Российской Федерации требований к качеству и уровню экспорта образовательных услуг, осуществляемых российскими вузами. На основе этого автором выдвинуто и обосновано предположение о значении образовательной среды вуза как совокупности социальной, предметно-пространственной, лично-развивающей и т.п. компонент для конструирования обучаемым собственных траекторий образования и стимулирования профессионально-личностного развития педагогов. Авторами обосновано терминологическое наполнение понятия «образовательная среда вуза» в рамках рассматриваемой проблемы, описан один из значимых её компонентов – информальное образование педагогов; предложена одна из инновационных форм его реализации в современном вузе. Обоснован её потенциал в повышении качества преподавания РКИ на лингвокультурологической основе с учётом социокультурных и дидактических особенностей организации образовательного процесса в странах, откуда прибывают иностранные студенты. Также подчёркивается зависимость качества усвоения учебного материала обучающимся от социокультурной, технологической, образовательной и т.п. характеристик образовательной среды. Обозначена проблема включённости всего педагогического коллектива в решение вопросов повышения качества обучения РКИ, что предполагает развитие не только лингвистической, но и методической составляющей их профессионализма.

Ключевые слова: обучение русскому как иностранному, образовательная среда, качество образования, роль преподавателя, информальное образование, интерактивные мини-формы, виртуальные коворкинг-центры, дифференцированные задания, цифровизация, ментальность обучаемых.

Современное обучение русскому языку как иностранному (далее – РКИ) в российском вузе неотделимо от общемировых тенденций модерниза-

ции образования, так как, по справедливому замечанию исследователя А.В. Обскова, «меняются тенденции в образовании, которое становится открытым, инноваци-

¹ Грант Министерства просвещения Российской Федерации на реализацию мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка, ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» подпрограммы «Совершенствование управления системой образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»

онным, интерактивным, происходит огромный рывок в развитии технических средств» [8, с. 120]. Активизация интереса к изучению русского языка, возможность получить профессиональное образование. В России закономерно выдвигают на первый план проблему повышения качества преподавания (и соответственно усвоения студентами, слушателями) РКИ, и интерес к этой актуальной и перспективной области научного дискурса не ослабевает [см., например, 2,4,6]. Тем более что повышение качества преподавания РКИ соотносится с экономическими и имиджевыми вопросами развития экспорта образовательных услуг российских вузов, повышения их конкурентоспособности. Это соответственно обозначает новые требования к подготовке будущих специалистов, а также к профессионализму людей, обеспечивающих данную подготовку.

Русский язык, выступая инструментом учебного познания и учебной коммуникации, представляет значительную трудность для иностранных студентов. По наблюдениям отдельных исследователей, невысокий уровень владения русским языком на начало целенаправленного интенсивного обучения показывают, как правило, около 70 % респондентов, что признаётся недостаточной подготовкой к усвоению терминологического аппарата учебных дисциплин, понимания лекционного материала и т.п. [см., например, 1,10].

Большое значение для решения обозначенных выше проблем имеет, на взгляд автора, создание **образовательной среды вуза**, выступающей фактором повышения качества обучения РКИ.

Образовательная среда в работах учёных предстаёт как особое педагогическое явление, соотносённое с условиями образования, обеспечением его продуктивности [9,12]. А собственно понятие «среда» в научном дискурсе коррелируется с триединым концептом «пространство/ окружение/ условия». Не ставя перед собой цель детально рассматривать данную взаимосвязь, отметим, что многими учёными подчёркивается зависимость качества усвоения учебного материала обучающимся от социокультурной, технологической, образовательной и т.п. характеристик среды [7,13].

В то же время хотели бы особо подчеркнуть, что во многих исследованиях представлено **понимание образовательной среды в тесной корреляции с вопросами самообучения и саморазвития**. Так, например, как отмечает Л.С. Выготский, образовательную среду можно рассматривать только в тесной взаимосвязи компонент (социальной, предметно-пространственной, личностно-развивающей, информационной и т.п.), и образовательная среда, на взгляд учёного, является *средством и фактором конструирования обучаемым и обучающим «собственной среды развития»* в контексте раскрытия

личностной индивидуальности [3].

В.Н. Новиков определяет *образовательную среду как профессионально и личностно стимулирующую*, которая в совокупности материально-технологических, управленческих, методологических и психологических факторов вузовской реальности «побуждает субъектов образовательного процесса к профессионально-личностному развитию и саморазвитию» [7, с.2].

На наш взгляд, это соотносится, в том числе, с проблемой включённости всего педагогического коллектива в решение вопросов повышения качества обучения РКИ и предполагает развитие не только лингвистической, но и методической составляющей их профессионализма, в том числе:

- учёт социокультурных особенностей студентов, изучающих РКИ, а также учёта специфики организации языкового образования в учебных заведениях их стран;
- развитие навыков выбора адекватных методических приемов и дидактических средств обучения, которые способствуют преодолению трудностей понимания иностранным студентом учебного материала;
- переход в преподавании на интерактивные мини-формы и дифференцированные задания, а также обеспечение нового качества реализации принципа наглядности и доступности в применении цифровых средств обучения;
- серьёзная работа преподавателя над собственным артикуляционным аппаратом, соблюдением языковых и речевых норм для правильного понимания и адекватного произнесения их иностранными студентами (с ведением словариков опорных слов, терминов и т.п.);
- выбор и утверждение такого стиля педагогического общения, который обуславливает тактичное и толерантное отношение к различным профессиональным и национальным особенностям обучающихся, всемерный учёт данной специфики при отборе материала и организации обучения.

Именно данный подход, на взгляд автора, обеспечивает способностью педагогической системы вуза гибко и своевременно «откликаться» на запросы обучающихся и обеспечивать качество образования. И в этой связи существуют определённые педагогические установки, направленные на оптимальное использование возможностей среды вуза в образовательном процессе.

К таким установкам, на взгляд автора статьи, следует отнести всемерное стимулирование преподавателей РКИ к информальному образованию и создание условий для его реализации в рамках образовательной среды вуза.

Не углубляясь в толкование понятия «информальное образование», которое полно представлено в Меморандуме непрерывного образования ЕС [5] и в законе об образовании Российской Федерации [11], отметим, что информальное образование в статье рассматривается как индивидуальная познавательная-развивающая деятельность педагогов, призванная обеспечивать накопление позитивного профессионального опыта за счёт собственной активности в образовательной среде вуза. Более того, большое значение здесь имеет расширение границ данной среды.

В частности, автором статьи предлагается создание совместного **виртуального коворкинг-центра**² между кафедрой, обеспечивающей преподавание РКИ, российского вуза и одним из вузов страны прибытия иностранных студентов. Это активизируется межкультурное и научно-педагогическое взаимодействия, которое обеспечивается проведением совместных *проблемных онлайн-семинаров, методических консультаций конференций* и т.п. Это обуславливает понимание преподавателем особенностей ментальности данной категории обучаемых, поиск «точек соприкосновения» культурных констант двух стран для облегчения изучения РКИ на лингвокультурологической основе, разработку заданий, совместных проектов, методических рекомендаций для студентов с учётом особенностей диалога культур двух стран.

Считаем, что подобные формы самообразования не только востребованы и возможны в условиях «цифровизации» современного образования, отсутствия языковых (при наличии хороших переводческих программ) и географических барьеров, но и обеспечивает качество обучения РКИ. Это обусловлено, в том числе, более активной позицией и заинтересованностью в обучении со стороны самих студентов, что основывается, в том числе, на уважении к преподавателю и признательности ему, вузу за внимательное отношение к культурным и образовательным традициям их страны, учёт их в организации обучения РКИ.

Таким образом, в целом, в рамках рассматриваемой проблемы можно сделать следующие выводы:

1. Внимание к вопросам повышения качества пре-

подавания РКИ обусловлено общемировыми тенденциями модернизации образования; повышением в различных странах интереса к изучению русского языка, что предоставляет возможность их гражданам получить востребованное профессиональное образование в России; государственным требованием развития экономических и имиджевых аспектов экспорта образовательных услуг российских вузов.

2. Одним из направлений решения проблемы повышения качества преподавания РКИ представляется создание соответствующей образовательной среды в вузе, которая, по мнению ряда учёных (В.Н. Новиков, Л.С. Выготский, А.В. Хуторской и др.), определяется как как профессионально и личностно стимулирующая, которая в совокупности материально-технологических, управленческих, методологических и др. факторов вузовской действительности стимулирует субъектов образовательного процесса к профессионально-личностному развитию и самообразованию. В полной мере это относится и к педагогу как субъекту образовательного процесса в направлении обеспечения качества обучения РКИ.
3. Автор видит наибольшие возможности для этого в обеспечении образовательной средой вуза информального образования преподавателей РКИ и, в частности, создание совместных виртуальных коворкинг-центров между кафедрами, обеспечивающими преподавание РКИ, российских вузов и вузами стран, откуда прибывают иностранные студенты. Это будет способствовать пониманию преподавателями РКИ особенностей ментальности обучаемых, поиску «точек соприкосновения» культурных констант двух стран для облегчения изучения РКИ на лингвокультурологической основе, разработку заданий, совместных проектов, методических рекомендаций для студентов с учётом особенностей диалога культур двух стран.

Создание таких виртуальных коворкинг-центров не составит технических проблем и, более того, обладает определёнными преимуществами научно-педагогического взаимодействия в период пандемии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко, М.Г., Капинус Е.В. Способы решения проблемы отсутствия языковой среды при формировании коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку// Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2017. № 11.С.57-61
2. Васильева Т.В., Ускова О.А. Развитие системы преподавания РКИ - основа конкурентоспособности российского образования//Русский язык за рубежом.

² Коворкинг (co-working или coworking, в пер. с англ. «совместно работающие») – форма взаимодействия между представителями одной или различных профессий.

2017. № 5 (264). С. 100-104.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. 671 с.
 4. Закаева Б.К., Олисаева О.В., Цакоева А.А. Русский язык как иностранный в системе российского высшего образования//Труды СКГМИ (ГТУ). 2018. № 25. С. 127-132.
 5. Меморандум непрерывного образования ЕС. 2000г. UPL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_education.shtml (дата обращения 26.09.21)
 6. Мирзалиева Д.Б. Новые методы обучения русскому языку как иностранному// European Science. 2019. № 6 (48). С. 62-64.
 7. Новиков В.Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор// Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2012. №1. UPL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_1_2776.pdf (дата обращения 26.09.21)
 8. Обсков А.В. К проблеме организации интерактивного обучения в вузе //Вестник Томского педагогического университета. 2012. № 11. С. 120-124.
 9. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М.: Эксплицентр РОСС, 2000. 230 с.
 10. Смирнова А.Н. Трудности подготовки иностранных курсантов к обучению в российском военном вузе и пути их преодоления//Ярославский педагогический вестник.2014 № 4 Том II.С.84-88
 11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 с изменениями и дополнениями, вступившими в силу в 1 мая 2017 года. UPL: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (дата обращения 26.09.21)
 12. Хуторской А.В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении// Эйдос: интернет-журнал,2005.UPL: <http://eidos.ru/journal/2005/0901/htm> (дата обращения 26.09.21)
 13. Hoff T.J., H. Pohl, J. Bartfield Creating a Learning Enviroment to Produce Competent Residents: The Roles of Culture and Context // Acad. Med.-2004.V.79.P.532-539

© Аутлева Фатима Аминовна (autlevaf@yandex.ru), Бзегежева Лариса Казбековна (bzegezheva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ¹

THE ROLE OF INTERACTIVE METHODS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**F. Autleva
L. Bzegezheva**

Summary: The article substantiates the theoretical prerequisites for teaching Russian as a foreign language, taking into account the ideas of intercultural competence. In this regard, the author substantiates the terminological content of the concept of «competence» within the framework of the problem under consideration. The most significant, in his opinion, principles of the formation of intercultural competence in the context of teaching Russian as a foreign language are put forward and described. Based on the understanding of the problems of implementing these principles, the role of educational technologies is noted, special attention is paid to the justification of the place of interactive methods and forms in teaching RCT. Based on the experience of pedagogical activity, the teaching potential of individual interactive methods is analyzed, their role in the formation of intercultural competence is emphasized. Specific methodological approaches to their application are described. The methodology of developing virtual excursions in Russia is described, the first stage of which was surveys of students (including an online survey) studying RCT, according to their cultural preferences, which places they would like to see, both in Russia as a whole and in the city where the university is located directly. Interactive methods and forms of training are shown to be the most optimal. The methodology of using virtual excursions correlated with both Russian history and culture, as well as with the traditions of the countries of residence of foreign students is described, which will allow applying a whole set of exercises for the development and evaluation of language, country studies, speech, etc. skills. It shows the purposeful education of respect for the cultures of different countries, the development of tolerance, focus on future intercultural dialogue, etc. Of no small importance, in the opinion of the authors, is the possibility of accessible training and free use of this method in the organization of distance learning during the pandemic.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, intercultural competence, principles and technologies of teaching, the principle of intercultural interrelation, the principle of taking into account the possible intercultural "overlap", intersubjective interaction, interactive methods and forms, distance learning organizations, assessment of language skills.

Аутлева Фатима Аминовна

*К.филол.н., доцент, Майкопский государственный
технологический университет
autlevaf@yandex.ru*

Бзежежева Лариса Казбековна

*К.филол.н., доцент, Майкопский государственный
технологический университет
bzegezheva@yandex.ru*

Аннотация: В статье обоснованы теоретические предпосылки преподавания русского как иностранного с учётом идей межкультурной компетенции. В этой связи автором обосновано терминологическое наполнение понятия «компетенция» в рамках рассматриваемой проблемы. Выдвинуты и описаны наиболее значимые, на его взгляд, принципы формирования межкультурной компетенции в контексте обучения русскому как иностранному. На основе осмысления проблем реализации данных принципов отмечена роль образовательных технологий, особое внимание при этом уделено обоснованию места интерактивных методов и форм при обучении РКИ. С опорой на опыт педагогической деятельности проанализирован обучающий потенциал отдельных интерактивных методов, подчёркнута их роль в формировании межкультурной компетенции. Описаны конкретные методические подходы к их применению. Описана методика разработки виртуальных экскурсий по России, первым этапом которой стали опросы студентов (в том числе и онлайн-опрос), изучающих РКИ, по их культурным предпочтениям, какие места они хотели бы посмотреть, как в целом в России, так и в городе, где непосредственно находится вуз. Наиболее оптимальными показаны интерактивные методы и формы обучения. Описана методика применения виртуальных экскурсий, соотнесённых как с российскими историей и культурой, так и с традициями стран проживания иностранных студентов, что позволит применить целый комплекс упражнений по развитию и оценке языковых, страноведческих, речевых и др. умений. Показано целенаправленное воспитание уважительного отношения к культурам разных стран, развитие толерантности, нацеленности на будущий межкультурный диалог и т.п. Немаловажное значение, на взгляд авторов, имеет возможность доступной подготовки и свободного использования данного метода при организации дистанционного обучения в период пандемии.

Ключевые слова: обучение русскому как иностранному, межкультурная компетентность, принципы и технологии обучения, принцип межкультурной взаимосвязи, принципа учёта возможного межкультурного «наложения», межсубъектное взаимодействие, интерактивные методы и формы, организации дистанционного обучения, оценка языковых умений.

¹ Грант Министерства просвещения Российской Федерации на реализацию мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка, ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» подпрограммы «Совершенствование управления системой образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»

Ретроспективный анализ проблемы преподавания русского языка как иностранного (далее - РКИ) позволяет говорить о нескольких сменяющих друг друга и взаимосвязанных научных концепциях, оказавших непосредственное влияние на современное видение образовательного процесса в области РКИ.

Так, досоветский период по определённой аналогии с концепцией «научных революций» Т. Куна [5] можно рассматривать как «допарадигмальный» [см., например, 1,7,9], в рамках которого преподавание РКИ представляло исключительно в прикладном аспекте. По мнению отдельных учёных (А.Ю. Бондаренко, Т.И. Капитонова, И.П. Лысаков, А.Н. Щукин и др.), на допарадигмальном этапе в большей степени получили развитие системно-грамматическое и практическое направления в обучении РКИ. Однако главным мы считаем тот факт, что именно в данный период был дан толчок осмыслению таких методов обучения, в которых коррелируются компоненты интуитивно-имитативного, сознательно-сопоставительного и диалогового подходов. Наиболее значимыми идеями, не утратившим актуальности и на современном этапе являются:

1. признание значения лингвокультурологического материала в преподавании РКИ;
2. предложение о применении любых заданий в рамках ситуативно-обусловленного коммуникативного контекста с приданием особой значимости моделированию при обучении схожей с естественной языковой среды.

Непосредственно в парадигмальный период (см. труды В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, Е.И. Пассова и др.) получила активное обсуждение и применение теория обучения иностранному языку на коммуникативной основе, в связи с чем принцип активной коммуникативности стал признаваться также и ведущим принципом обучения РКИ [6,8].

В рамках исследуемой нами проблемы важно подчеркнуть, что данный принцип в перспективе стал соотноситься с функциональным подходом к отбору языкового материала, его ситуативно-тематического представления и применения в прагматико-речевом контексте, в связи с чем в последние годы стали активно обсуждаться вопросы поиска путей и методов формирования *межкультурной компетенции* при организации обучения иностранным языкам, в том числе и РКИ [10,11,13].

Не ставя своей целью глубоко анализировать теоретические исследования по обоснованию термина «компетенция», поясним, что в работах И.А. Зимней, Е.О. Ивановой, И.М. Осмоловской, А.В. Хуторского и др. понятие «компетенция» связывается с определённым кругом

вопросов, в которых будущий или действующий специалист свободно ориентируется, применяя при этом необходимые знания, умения и наработанный минимальный опыт, что предопределяет возможность умело и осознанно действовать в различных коммуникативных, социальных, профессиональных и т.п. ситуациях [см., например, 4].

Формирование межкультурной компетенции непосредственно в рамках обучения РКИ мы связываем с реализацией:

- *принципа межкультурной взаимосвязи*, которым определяется отбор материала культуроведческого содержания для применения в ситуативно-тематических ситуациях общения на основе обсуждения схожих или представляющих взаимный интерес культурных традиций, артефактов и т.п. двух народов;
- *принципа учёта возможного межкультурного «наложения»*, который обуславливает в деятельности преподавателя такой отбор обучающего материала, при котором осуществляется учёт возможной схожести отдельных языковых явлений, форм (в том числе, на уровне фонетики, графики и т.п.) в двух языках (родном и русском языке), что, однако, не коррелируется с их семантическим и культурологическим контекстами и искажает восприятие материала.

Реализация данных принципов самым непосредственным образом влияет на отбор и применение форм и методов преподавания РКИ. Среди основных технологических методики РКИ различают лично-ориентированные, проблемные, игровые, диалогичные, интерактивные и т.п. Последние, на наш взгляд, имеют особое значение в контексте формирования межкультурной компетенции при обучении русскому как иностранному.

Как считают многие исследователи, идея интерактивности (*interact, interaction*, англ.: «inter» - «взаимный», «act» - «действовать») применительно к дидактике основывается на идеях и достижениях теорий систем телекоммуникаций [15], социологии [14], информатики [2] и др. В рамках педагогики понятия «интерактивный», «интерактивность» и др. стали применяться в рамках описаний методических подходов к обучению через межсубъектное взаимодействие (интерактивный - способный взаимодействовать или находиться в режиме диалога, полилога) [см., например, 3].

Данные интерактивные методы представляются наиболее перспективными в рамках решения проблемы формирования межкультурной компетенции. В этой связи с опорой на собственный педагогический опыт пред-

ставим пример применения интегративных методов в виде **групповой работы по созданию программ виртуальных экскурсий по городам и памятным местам двух стран.**

Представим *методические подходы*, применённые при разработке *виртуальных экскурсий по России*. Первым этапом подготовки программ виртуальных экскурсий стали опросы студентов (в том числе и онлайн-опрос), изучающих РКИ, по их культурным предпочтениям, какие места они хотели бы посмотреть, как в целом в России, так и в городе, где непосредственно находится вуз. С учётом данных предпочтений были сформированы три программы по следующим темам («Познавай Россию», «Московский Кремль: история и современность», «Красоты Санкт-Петербурга», «Золотое кольцо России», «Сочи - столица курортов России», «От Домбая до Бермамыта») непосредственно при подготовке виртуальных экскурсий по России мы привлекали к их разработке студентов, носителей языка.

Они разрабатывали к каждому слайду диалоги, помогали составлять тематические словарики по тем или иным культурным артефактам и т.п. Преподаватель выступал как модератор, а также разрабатывал дополнительные задания, упражнения, которые не только были соотнесены с тематикой виртуальной экскурсии, но и опирались на описанные выше принципы формирования межкультурной компетенции.

При проведении экскурсии ребята-добровольцы также помогали, включаясь диалоги и объяснения (в том числе, и с применением технологии ZOOM). Непосредственно же по сопутствующим экскурсии заданиям с иностранными студентами работал преподаватель, предварительно составив матрицу оценивания в ходе виртуальной экскурсии их языковых, страноведческих, речевых и др. умений.

Методические подходы при разработке виртуальных экскурсий по стране проживания иностранных студентов

Подготовка к данной виртуальной экскурсии имела свою специфику. Её целью была комплексная проверка компетенций студентов, сформированных на определённом этапе изучения РКИ. Данные экскурсии готовили только иностранные студенты, объединившись в творческие подгруппы по 5-7 человек. Они должны были подготовить непосредственно на русском языке рассказы о культуре и традициях своего народа, сопровождая это слайдами, фото, видеоматериалами. Преподаватель

и привлекаемые им студенты –носители языка выступали консультантами. Большую помощь оказывали также сотрудники библиотеки.

Большим достижением данного метода является то, что в течение нескольких занятий были заслушаны и оценены все студенты (преподаватель также предварительно составлял матрицу оценивания языковых, страноведческих, речевых и др. умений, сформированных уже к данному этапу обучения). По согласованию со студентами-иностранцами отдельные, наиболее интересные экскурсии предлагались через сетевой ресурс вуза и российским студентам.

Проведённые после серии виртуальных экскурсий контрольные срезы подтвердили эффективность применения данного интерактивного метода. Интересно при этом отметить, что часть экскурсий была затребована впоследствии представителями национальной диаспоры, а также управлением воспитательной работы вуза.

Таким образом, в целом, в рамках рассматриваемой проблемы можно сделать следующие выводы:

1. Изучение вопросов повышения качества РКИ обусловило закономерный переход от признания основным принципом методики РКИ изучение русского языка как элемента культуры к утверждению принципа изучения РКИ в тесной связи с формированием межкультурной компетенции. Это не только предопределяет более осознанное изучение языка, но и способствует социокультурной адаптации, предупреждает возможные ошибки, обусловленные «наложением» межкультурных фонов, а зачастую и бытующими национально-культурными стереотипами.
2. Наиболее оптимальными в данном направлении предстают интерактивные методы и формы обучения, в частности, описанная авторами методика применения виртуальных экскурсий, соотнесённых как с российскими историей и культурой, так и с традициями стран проживания иностранных студентов. Применение данного интерактивного метода позволяет применить целый комплекс упражнений по развитию и оценке языковых, страноведческих, речевых и др. умений. При этом идёт целенаправленное воспитание уважительного отношения к культурам двух стран, развитие толерантности, нацеленности на будущий межкультурный диалог и т.п. Немаловажное значение, на взгляд авторов, имеет возможность доступной подготовки и свободного использования данного метода при организации дистанционного обучения в период пандемии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации: сборник статей XVI Всероссийской научно-практич. конф. (Москва, 22 апреля 2016 года) /гл. ред. В.М. Шаклеин. – М.: Изд-во РУДН, 2016. – 317 с.
2. Воронкова О.Б. Информационные технологии в образовании: интерактивные методы / О. Б. Воронкова. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. - 315 с.
3. Гавронская Ю.Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение»/ Ю.Ю. Гавронская // Высшее образование в России. -2008. - № 7. -С. 101-104.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34-42
5. Кун Т. - Структура научных революций: пер. с англ.; сост. В.Ю. Кузнецов / Т. Кун. - М.: АСТ, 2003. -605 с.
6. Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного/ О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров [и др.]. - М.: Русский язык, 1990. - 270 с.
7. Оганесян А.Г. Проблемы и перспективы изучения в вузе русского языка как иностранного/ А.Г. Оганесян //Язык. Культура. Образование. - 2018. -№ 3.- С. 49-52.
8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению/ Е.И. Пассов. -М.: Русский язык, 1989. - 276 с.
9. Русский язык в поликультурном мире. Сборник научных статей II Международного симпозиума (Ялта, 08-12 июня 2018 г.) /отв. ред. Е.Я. Титаренко. – Симферополь: Ариал, 2018. - 472 с.
10. Семенова И.В. Тексты массмедиа как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции иностранных студентов/ И.В. Семенова// Педагогика. Вопросы теории и практики. -2020. -Т. 5. - № 2.- С. 259-264.
11. Сентябова А.В. Формирование межкультурной компетентности студентов-медиков при обучении РКИ/ А.В. Сентябова// Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 19–20 мая 2016 г. / редкол.: С.И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. — Минск: Изд. центр БГУ, 2016. – 226 с.
12. Сенченкова Е.В. Интерактивные формы обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе / Е.В. Сенченкова// Педагогическое образование в России. -2016. -№ 11.-С.96-99
13. Фролова О.А. Мотивационный фактор формирования профессиональной межкультурной компетенции/ О.А. Фролова// Вопросы педагогики. -2020. - № 5-1. -С. 382-387.
14. Bernstein B. Social Class. Language and Socialization //Language and Social Context: Selected Readings. -Harmondsworth: Penguin, 1979. P.157-178
15. Melody W. Electronic Networks and Changing Knowledge. In «Communication Theory Today». Ed. Cambridge: Polity Press. 1995. -P. 254-273.

© Аутлева Фатима Аминовна (autlevaf@yandex.ru), Бзегежева Лариса Казбековна (bzegezheva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСОЗНАННОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ДЛЯ УСПЕШНОГО ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ФАКУЛЬТЕТА МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

SPECIFIC FEATURES OF FORMATION OF CONSCIOUS MOTIVATION DURING DISTANCE STUDYING FOR SUCCESSFUL DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MATERIAL ON THE EXAMPLE OF THE PREPARATORY DEPARTMENT OF THE FACULTY OF INTERNATIONAL EDUCATION WORK

*N. Bolokova
F. Pafova*

Summary: The article is devoted to one of acute problems of modern education – distance education, as well as increasing the motivation of students in distance learning, the influence of various motivational components on the effectiveness of a foreign language online learning. The authors identify the main psychological barriers that reduce motivation and trust to the teacher, and suggest ways to overcome them. The research topic described in the article is relevant due to the importance of a thorough scientific and practical study of the students conscious motivation influence on the study results and the study of methods and techniques for increasing both motivation and trust both to the teacher and the other participants of the studying process.

The idea of the study can be determined as the systematization of existing pedagogical techniques to increase the motivation of students in distance studying and the search for new ones, as well as the analysis of factors that reduce trust in the educational team, both in the “teacher - student”, and in the “student - group” connections. The main research methods used in this study are scientific analysis, observation and generalization. The key results of the study are to perform an algorithm of psychological and technical methods that help to achieve the anthropocentric concept of learning a foreign language on the example of studying Russian as a foreign language at the Preparatory Department. It is concluded that the algorithm of techniques and methods of the teacher, the involvement of students in a conscious process of co working helps to develop trusting relationships in the group and increase the cognitive motivation of students.

Keywords: distance studying, motivation, cognitive motivation, trust, foreign language, teaching techniques, teacher, student, online studying, psychological barriers, culture science.

Болокова Нуриет Кадырбечевна

*К.филол.н., доцент, Майкопский государственный технологический университет»
tatga9@mail.ru*

Пафова Фатима Абрековна

*К.филол.н., доцент, Майкопский государственный технологический университет
fan1910@yandex.ru*

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме современного образования — дистанционной форме образования, а так же повышению мотивации обучающихся при дистанционной форме обучения, влиянию различных мотивационных компонентов на эффективность онлайн изучения иностранного языка. Авторами выявляются основные психологические барьеры, снижающие мотивированность и доверие к педагогу, и предлагаются способы их преодоления.

Актуальность темы исследования, описанного в статье, обусловлена важностью тщательного научного и практического исследования влияния осознанной мотивированности обучающихся на результаты обучения и изучения методов и приемов повышения как мотивированности, так и доверия, не только к педагогу, но и к другим участникам образовательного процесса. Цель исследования можно определить, как систематизацию существующих педагогических приемов для повышения мотивации обучающихся в режиме дистанционного обучения и поиск новых, а также анализ факторов, снижающих доверие в образовательном коллективе, как в связке «педагог – обучающийся», так и в связке «обучающийся – группа». Основные методы исследования, используемые в данном исследовании — научный анализ, наблюдение и обобщение. Ключевыми результатами исследования является выведение алгоритма психологических и технических приемов, помогающих добиться успешной реализации антропоцентрической концепции изучения иностранного языка на примере изучения русского языка как иностранного на подготовительном отделении. Сделаны выводы о том, что выведение алгоритма приемов и методов педагога, вовлечение обучающихся в осознанный процесс совместной работы помогают построить доверительные отношения в группе и повысить когнитивную мотивацию обучающихся.

Ключевые слова: дистанционное обучение, мотивация, когнитивная мотивация, доверие, иностранный язык, методика преподавания, педагог, обучающийся, онлайн обучение, психологические барьеры, культурология.

¹ Грант Министерства просвещения Российской Федерации на реализацию мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка, ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» подпрограммы «Совершенствование управления системой образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»

История появления и развития дистанционного обучения насчитывает не одно десятилетие: в конце 19 века в Швеции и Англии предлагали обучение по почте, в 40-х годах 20 века в США создание радио способствовало активному развитию дистанционного обучения, появление глобальной сети Интернет и его доступность привели к тому, что образование стало возможным получать не покидая рабочего места или дома. Массовое применение дистанционного обучения началось в 80-х годах 20 века и получило развитие во многих странах [1, с.200]. Однако, дистанционные курсы и обучения были рассчитаны на людей с ограниченными возможностями или для людей, получающих дополнительное профессиональное образование или переподготовку, а посему рассматривались как дополнительная форма обучения, наряду с очной «живой» формой. В таких условиях данная парадигма обучения имела неоспоримые достоинства, так как давала обучающемуся возможность выбирать удобное для него время, место и скорость усвоения материала. Появление в 2020 году новой инфекции привело к переходу большинства университетов на дистанционную форму обучения, что потребовало от ученых, исследователей и педагогов изучить данный вопрос и выявить достоинства и недостатки подобного обучения. За прошедший год было проведено большое количество исследований [2, 3, 4], которые выявили недостатки и достоинства дистанционной системы обучения как основной, так как ранее рассматривалась только дополнительная функция такого вида обучения, которая в силу своей эргономичности и мобильности показывала только плюсы. Однако если говорить о дистанционном образовании как об основном, то возникает много вопросов, имеющих отношение не только к процессу преподнесения материала, но и к приемам мотивации обучающихся. Ранее мы уже рассматривали роль мотивации и доверия к преподавателю в процессе интенсивного усвоения иностранного языка [5, с.54], но в аудиторных условиях «живого» общения. В данной статье мы планируем вывести алгоритм действий преподавателя для снятия психологических барьеров, возникающих у обучающегося в процессе дистанционного изучения предмета. К таким барьерам мы относим технические неполадки, слабую самоорганизацию обучающихся, размытость личности и образа преподавателя, снижение доверия в группе и к педагогу, отсутствие языковой среды и, как следствие, краткосрочной мотивации (если обучающийся не находится на территории изучаемого языка), низкая долгосрочная мотивация, невозможность погружения в культурную среду, что всегда приводит к потере интереса к познанию культурного наследия нации через язык.

Преодоление барьеров требует от педагогов пересмотра методов работы и адаптацию к условиям новой педагогической реальности, где для успешного функционирования требуется учитывать особенности вос-

приятной информации новым поколением обучающихся. Здесь следует упомянуть теорию поколений Нейла Хоува и Вильяма Штрауса, определяющую новое поколение как «электронных людей», для которых мобильные телефоны, различные гаджеты и интернет стали привычной действительностью. В систему ценностей этой группы уже включены такие понятия как гражданский долг и мораль, ответственность, но при этом на первый план выходит немедленное вознаграждение, стремление к комфортным условиям труда, высокая мобильность» [6. С.5] Интернет и гаджеты являются для нового поколения родной средой, однако привычная для современной молодежи форма подачи информации соцсетей и сайтов существенно отличается от преподнесения материала педагогами, особенно вузов, по своей красочности, доступности и объему. Обучающиеся ожидают не только красочных, лаконичных видео или презентации, но и рациональных знаний, усвоение которых приведет к экономическому процветанию. Концепция Дж. Мокир «полезного знания» отображает процесс конкретизации и прагматизации целей образования [7. С.8]. Получив теоретическую лекцию, содержащую термины, классификации, таблицы, обучающийся задается вопросом целесообразности данной информации для его дальнейшего профессионального роста и развития. К тому же, такой вид информации требует концентрации внимания дольше 40 секунд и требует самоорганизации и самоконтроля. Вследствие этого мотивация студентов снижается, что влечет за собой и снижение качества образования, а в некоторых случаях и отказ от дальнейшего обучения. Зарубежные коллеги проводили исследования в области групповой работы и социального взаимодействия обучающихся при дистанционном обучении, и подчеркивают, что для самих студентов в рамках обучения в сотрудничестве (особенно в рамках онлайн-обучения) важную роль играют психологическая дистанция и социальное взаимодействие. Чувство связи положительно влияет на их самомотивацию и готовность к групповой работе [8. С. 331].

Доброжелательность и терпимость участников дистанционного обучения друг к другу - важнейшие психологические условия для благоприятного развития всего процесса [9, С. 272].

Группа студентов Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого также провела анализ готовности преподавателей и студентов к дистанционной форме обучения, включающий опрос студентов. Среди основных преимуществ дистанционного формата студенты выделяют экономию времени – 100%, комфортные условия – 64,7%, развитие навыков самоконтроля – 29,4%, а также повышение уровня мотивации – 29,4%. К основным отрицательным аспектам студенты относят технические проблемы, что составляет наибольший процент – 76,5%, а также отсутствие моти-

вации – 52,9%, нехватку живого общения с преподавателями – 47,1%, и наконец трудность с планированием своего свободного времени – 41,2% [10.с.99]. Как видно из исследований важность мотивации и общения с преподавателем осознанное признание самих студентов, как и нехватка этих составляющих в дистанционной форме обучения. Проблема выявлена и признана обоими участниками коллаборации «педагог – обучающийся» и далее необходимо разработать стратегию поведения, адаптировать методику преподавания и выявить протокол внешних и внутренних психологических установок. Появившийся вследствие пандемии опыт преподавания русского языка как иностранного онлайн в группе «с нуля» и полученный результат, позволили выявить следующие способы повышения мотивации обучающихся и доверия к педагогу: - **Признание равноправными, командными отношениями «педагог – обучающийся».** Признание педагогом несовершенства его познаний в области работы на обучающих платформах и с другими техническими девайсами вовлекает обучающихся в осознанный процесс успешной коллаборации, помощи педагогу и дает понимание важности и сложности процесса перехода на новый формат обучения. Чувство вовлеченности и ответственности мотивирует и способствует правильной самоорганизации, так как несет элемент контроля самостоятельной деятельности со стороны педагога;

- **Объяснение студентам целей, задач и методов обучения для формирования осознанной мотивации.** Ранее мы уже обращались к концепции «полезного знания» и понимаем, что обучающиеся ожидают лаконичной сжатой информации, которая пригодится им на практике сразу же, а не классификаций, определений и систем, ведущих к долгосрочному и полному пониманию изучаемого предмета. Объяснение педагогом целей и задач изучения теоретического материала ведет к осознанному изучению и анализу, пониманию и принятию важности фундаментальных знаний;
- **Выработка четкой структуры урока и протокол поведения обучающегося при технических неполадках.** Одним из главных врагов дистанционного образования, которому отведена ведущая позиция в рейтинге недостатков, являются технические неполадки, к которым относятся слабое интернет соединение, плохое обеспечение обучающихся компьютерами или ноутбуками. Педагог может снизить отрицательное демотивирующее влияние этих аспектов на итоговый результат, выстроив четкую структуру занятия и разработав протокол действий на случай временного отключения от сети.
- **Наличие культурологических атрибутов на каждом занятии.** Онлайн обучение дает возможность привлекать культурологический и страноведческий материал легким нажатием кнопки или

ссылки, не требует дополнительного оборудования, однако раскрывает неограниченные возможности погружения обучающихся в культурологическую и языковую среду. Для выработки ощущения реальности и причастности у обучающихся, педагогу следует использовать русские национальные атрибуты для фона экрана; в начале занятия на время сбора участников рекомендуем включать традиционные и популярные песни;

- **Проведение совместных экскурсий, прогулок и праздников.** Ключевое место занимает вводная онлайн экскурсия по университету, включающая показ мест отдыха и досуга студентов, а также фотографии предшествующих групп во время занятий или во время проведения университетских и городских мероприятий. Видео и фотоматериал города, в котором находится университет, с указанием достопримечательностей мотивирует обучающихся, формируя ощущение реальности и достижимости цели. Совместное проведение праздников ограничивается подготовкой обучающимися проектов-презентации к их национальным праздникам и совместное обсуждение традиции и кухни, дни рождения рекомендуем тоже «отмечать» совместным просмотром некоторых фотографий именинника, поздравлениями от каждого участника группы и обсуждением планов проведения праздничного дня;
- **Поощрение общения и взаимопомощи обучающихся во внеурочное время.** Педагогу следует уделять внимание общению обучающихся, стимулировать помощь более «сильных» студентов более «слабым», давать задания для совместного выполнения или для взаимоконтроля. При отсутствии одного из обучающихся педагогу следует делегировать задание узнать о причинах отсутствия другим обучающимся, что спровоцирует личное общение и благоприятно скажется на формировании доверительных отношений в группе;
- **Расширение концепта «педагог» до понятия «наставник – живой человек».** В аудитории во время «живого общения» обучающиеся формируют образ педагога, основываясь на наблюдениях за педагогом в различных ситуациях. Внешний вид, невербальный язык тела, энергия, идущая от педагога, общение с коллегами, все это формирует как положительный, так и отрицательный образ личности педагога. Положительность или отрицательность данного образа зависит от внутренних психологических установок обучающегося, его культурологической картины мира. В режиме дистанционного общения педагог заключен в рамки одного из «окошек» и теряет свою авторитетную позицию, лишен возможности использовать язык тела, силу голоса. В таких условиях обучающийся теряет ощущение реальности существования

педагога, что не может не сказываться на его когнитивной мотивации. Приветствуется выход за рамки формального общения, предоставление обучающимся контролируемого доступа к некоторым аспектам личной и профессиональной жизни педагога;

- **Обеспечение легкого доступа к учебным ресурсам и возможность восполнить пропущенный (технические неполадки) материал.** Все учебные материалы урока следует предоставлять обучающимся в начале занятия, обозначив материал для самостоятельной работы на случай технических неполадок. Следует дублировать задания в группе ватцап, так как мессенджеры требуют меньше интернет ресурсов, чем обучающие платформы, а возможность быть на связи с группой помогает студентам не терять нить и последовательность занятия, создает психологически комфортную обстановку и формирует доверие обучающегося к педагогу и группе;
- **Наличие своевременной и персонализированной обратной связи.** Частичное или полное отсутствие эмпатии и рефлексии в процессе переписки

и обезличенной электронной коммуникации преподавателя со студентами – ещё один фактор, способствующий возникновению психологических трудностей [11, с. 309]. Как и многие приемы работы онлайн, этот пункт энерго и времязатратен, но необходим, особенно на начальном этапе работы с группой, так как формирует у обучающихся правильную концепцию дистанционного образования, ощущение личного общения с педагогом и помогает самоорганизации, а понимание ошибок и способов их устранения способствует когнитивной мотивации;

- **Наличие позитивного заряжающего настроения педагога.** Да да, только позитивно заряженный педагог может мотивировать обучающихся на достижения и успехи, поэтому установите комфортный для вас режим работы, выделив определенное время на обратную связь с группой и на полноценный отдых от работы. Недолгие релаксирующие техники и физические зарядки помогут сохранять бодрый рабочий настрой; правильно организованное комфортное рабочее место так же необходимо.

ЛИТЕРАТУРА

1. Файзализода Б.Ф. История развития дистанционного обучения и современные направления в образовании // Вестник таджикского национального университета. 2019. № 6.С. 196–203.
2. Наумова Т.А., Неборский Е.В., Вытовтова Н.И. и др. Дистанционное обучение как средство обеспечения доступности профессионального образования для лиц с особыми образовательными потребностями // Alma Mater (Вестник Высшей школы). 2019. № 2. С. 61–66.
3. Бутенас В.Д., Редькина Т.М. Перспективы дистанционного обучения в образовательных организациях высшего образования // Colloquium-Journal. 2020. № 13-5. С. 5–7.
4. Бурнашева Л.Ю. Дистанционное обучение и его роль в современном мире. Colloquium Journal. 2020. № 10-5. С. 32–34.
5. Болокова Н.К. Три аспекта в обучении русскому языку как иностранному: доверие – мотивация – говорение. Вестник майкопского государственного технологического университета. 2018. №3. С.52-59.
6. Зайцева Н.А. Теория поколений: мы разные или одинаковые? Н.А. Зайцева//Российские регионы: взгляд в будущее. – 2015. - №2(3). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pokoleniy-my-raznye-ili-odinakovye#ixzz4W3EESDLg>.
7. Мокир Дж. Дары Афины : исторические истоки экономики знаний [The Gifts of Athena : Historical Origins of the Knowledge Economy] / Дж. Мокир // Экономическая социология. – 2012. – Вып.4, Т.13. – С. 81– 94.
8. Нyo-Jeong So, Thomas A. Brush. Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. Computers & Education. 2008. No 51. P. 318–336.)
9. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В.Моисеева; под. ред. Е.С. Полат. – М.: ИЦ «Академия», 2004. – 416 с.
10. Курышева Д.Д., Мещанова Д.Д., Шергина В.Д. Анализ готовности студентов и преподавателей к учебному сотрудничеству в условиях дистанционного обучения // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 35. С. 91–103. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.09).
11. Фадеев Е.В. Организационные и психологические проблемы дистанционного обучения //Мир науки, культуры, образования. – 2017. - № 3 (64). – С. 308 - 310.

© Болокова Нуриет Кадырбечевна (mamga9@mail.ru), Пафова Фатима Абрековна (fan1910@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НРАВСТВЕННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

SPIRITUAL AND MORAL COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN YOUTH

**M. Gataeva
Z. Okazova
Z. Sulumkhanova**

Summary: The levels of spirituality and morality are the main features of a person, more precisely, spirituality is a set of basic norms and rules of ethology in society, and spirituality presupposes a description of the value of the degree of consciousness, the individual's striving for a specific goal. Together, spirituality and morality constitute the basis of the individual. At the present stage, moral education is positioned by most of the practicing teachers as a multifaceted problem that requires a creative solution. Recently, in the period of ongoing social changes in the world, qualitatively new goals of the educational process have emerged. The goal is to consider the spiritual and moral component of the educational process of the younger generation. For this study, it is important to note that not only with regard to the readiness of modern youth to accept new moral and spiritual norms, but in general - the current state of Russia in the field of social consciousness - is characterized by a new rise of humanistic, educational thinking. This allows you to take a fresh look at the pressing problem. Spiritual and moral education is an organized process of purposeful pedagogical influence on the moral and spiritual sphere of the student's personality, which is considered as a kind of system-forming inner world.

Keywords: educational process, modern youth, spirituality, morality, morality.

Гатаева Мата Сайд-Салаховна

Чеченский государственный педагогический университет, Грозный
gataeva@mail.ru

Оказова Зарина Петровна

профессор, Чеченский государственный педагогический университет, Грозный
okazarina73@mail.ru

Сулумханова Залина Шелиловна

Чеченский государственный педагогический университет, Грозный
iinda.sulumkhanova@bk.ru

Аннотация: Уровни духовности и морали являются основными чертами человека, точнее, духовность – это совокупность основных норм и правил этиологии в обществе, а духовность предполагает описание ценности степени сознания, стремления индивида к конкретной цели. В совокупности духовность и мораль составляют основу индивида. На современном этапе моральное воспитание позиционируется большей частью практикующих учителей как многогранная проблема, требующая творческого решения. В последнее время в период происходящих социальных изменений в мире появились качественно новые цели образовательного процесса. Цель – рассмотреть духовно-нравственную составляющую образовательного процесса подрастающего поколения. Для данного исследования важно отметить, что не только в отношении готовности современной молодежи к принятию новых моральных и духовных норм, но и в целом – нынешнее состояние России в области общественного сознания – характеризуется новый взлет гуманистического, образовательного мышления. Это позволяет по-новому взглянуть на насущную проблему. Духовно-нравственное воспитание – это организованный процесс целенаправленного педагогического воздействия на нравственно-духовную сферу личности ученика, которая рассматривается как своего рода системообразующий внутренний мир.

Ключевые слова: образовательный процесс, современная молодежь, духовность, нравственность, мораль.

Актуальность исследования

Уровни духовности и морали являются основными чертами человека, точнее, духовность – это совокупность основных норм и правил этиологии в обществе, а духовность предполагает описание ценности степени сознания, стремления индивида к конкретной цели. В совокупности духовность и мораль составляют основу индивида [2].

На современном этапе моральное воспитание позиционируется большей частью практикующих учителей как многогранная проблема, требующая творческого решения. В последнее время в период происходящих социальных изменений в мире появились качественно

новые цели образовательного процесса. В частности, были пересмотрены существующие классические принципы с критической позиции. Проблема духовности и морали отражена в произведениях В.М. Бехтерева, Л. Гумилева С.Л. Соловейчук, Н.Ю. Калуженской.

Цель – рассмотреть духовно-нравственную составляющую образовательного процесса подрастающего поколения.

Методы исследования

Теоретический, заключающийся в анализе отечественных и зарубежных литературных источников по проблеме обеспечения безопасности образовательных

учреждений.

Результаты исследования и их обсуждение

С точки зрения психологов-практиков духовно-нравственный личностный потенциал подразумевает непосредственно интегральную индивидуальность личности, он на современном этапе развития общества востребован, есть возможность его экстраполирования для конкретной цели.

В ходе исследований, успешно завершённых в научной школе В.В. Белоуса, создан шаблон типологии комплексной индивидуальности, в ее основе лежит разносторонность, когда учтены все необходимые динамические и содержательные показатели психической действительности [1].

На основании проведенных исследований определены:

- социальная значимость результатов деятельности с позиции общества;
- процедурный аспект деятельности подразделения;
- особенности субъектно-объектных взаимоотношений общества и индивида.

Что касается описания субъективно-объективных взаимоотношений общества и индивида, тут ярко выражено соперничество, предусматривающее желание быть добрым, способность воспринимать много людей в режиме реального времени.

Духовная и нравственная целостность порождает необходимые для жизни навыки и этологические привычки, которые обеспечивают жизнедеятельность человека в обществе и позволяют корректировать комплекс морально-ценностных ориентаций.

Духовно-нравственное развитие – главная задача семейного воспитания. По мнению Э. Басанова, «Семья – главный социальный институт, через который ребенок включается в социальные отношения. Дело в том, что ребенок в семье может усваивать ценности, нормы поведения и формировать собственные представления о жизни».

О.Г. Дробницкий в своих исследованиях трактует нравственные качества человека. Для него это характеристики или свойства индивидуального сознания и этиологии, которые играют коллективистскую и гуманистическую роль. Они определяются добровольным выбором, основанным на общественном мнении определенного класса или социальной группы. Моральные качества человека – это прежде всего системный образовательный объект, неотъемлемый результат развития

и воспитания [3].

Формирование нравственных качеств современной личности, отвечающей потребностям общества, основывается на следующих концепциях и принципах:

- моральные качества человека социально обусловлены, отличаются классовым характером, историко-конкретным, это отражение социальных отношений, существующих в той социальной среде, в зеркале этиологии сознания и личности, где она формируется;
- Моральные качества человека – это совокупность элементов, составляющих его нравственный строй, взаимосвязанных, способных раскрывать моральное сознание и индивидуальное поведение во всем их богатстве содержания и формы.

О.Г. Дробницкий, анализируя типологию нравственных качеств человека, трактовал это понятие как один из общеобязательных способов выражения нравственных потребностей [6].

В трудах В.А. Блюмкина была создана единая типология и система нравственных характеристик личности. Он выделил около 430 моральных характеристик человека непосредственно на основе структурных, функциональных и содержательных аспектов и обосновал эту классификацию. Он делит весь спектр моральных характеристик человека на 4 типа актуальных моральных характеристик, которые характеризуются ярко выраженными моральными красками:

- коллективизм, подразумевающий развитое чувство товарищества и солидарности, чувство долга и ответственности;
- гуманистические качества, мы говорим прежде всего о человечности, благородстве, человеческом доверии, доброжелательности, чуткости, такте, самоуважении, гордости, смирении и простоте;
- интегральные характеристики, определяющие достижение индивидом определенных целей нравственного регулирования, то есть нравственного действия, предполагающего способность к альтруизму, готовность к героизму, соперничеству, справедливости, благодарности, незаинтересованности, зависти;
- Качества, определяющие уровень морального регулирования, в частности чувство чести, честности, порядочности, искренности, открытости, правдивости, принципиальности, верности и пр.

Он также выделил 3 типа «косвенных» моральных качеств, которые не имеют четко выраженного морального компонента, достаточно морально нейтральны, но имеют сильные моральные коннотации в конкретной жизненной ситуации. Эти типы человеческих мораль-

ных качеств находятся на перекрестке морали с другими формами общественного сознания и практики:

- идеологические, моральные и морально-политические характеристики: совесть и идеология, патриотизм и интернационализм, гражданство;
- морально-экономические и морально-коммерческие характеристики: трудолюбие, дисциплина, инициативность, совесть, экономия, работоспособность, организованность, инициативность, настойчивость;
- морально-прагматические ценности: мудрость, хорошее образование, хорошее образование, умеренность, умение испытывать большую любовь, общительность.

Все вышеперечисленные типы моральных качеств человека являются обязательными составляющими сознания и этиологии нового человека. Разработал В.А. Классификация Блюмкина - вектор проектирования и реализации нравственного воспитания современной личности на этапе образовательного процесса в ВУЗе.

Моральные категории являются руководством к действию только тогда, когда они глубоко поняты и экстраполируются на уровень моральных убеждений. Эти сформированные убеждения и привычки нравственного поведения говорят о воспитании человека с точки зрения нравственности и зрелости. Объединение нравственных чувств, нравственного поведения и нравственной совести, воплощенных в устойчивых нравственных качествах, является основным показателем соответствия образовательного процесса нравственному развитию личности: из-за халатности, ошибок участников образовательного процесса в образовательной деятельности, отметка, наложенная нездоровой средой, образовательная пренебрежение подростков и юношей является антисоциальной и устойчивой, когда самостоятельной и исходной психолого-педагогической задачей является реабилитация, которая предполагает выполнение определенных воспитательно-психологических мероприятий и создание особых условий для их реализации [5].

Набор отношений между студентами и другими участниками образовательного процесса должен быть организован таким образом, чтобы можно было включить в него модель нравственных качеств, необходимых современному человеку, а именно: гражданскую совесть, патриотизм, коллективизм, идеологию, взаимовыручка, трудолюбие и т.д. качества объединяет сущность нравственного отношения к людям, умение видеть каждое их действие с точки зрения общества или на благо общества. Важно развить умение оценивать последствия своих действий.

Таким образом, духовно-нравственные качества обозначают совокупность норм, правил и моральных прин-

ципов, которые принимаются и усваиваются человеком, которые используются добровольно и правильно под влиянием возникших человеческих чувств. Поэтому на уроках биологии имеет смысл тренировать следующие духовно-нравственные качества человека, такие как трудолюбие, уважение к труду, совесть и забота.

Трудолюбие - это черта характера, сочетающая в себе позитивное отношение человека к процессу профессиональной деятельности и общечеловеческие ценности. Уважение - это отношение одного человека к другому, признание достоинства человека. Добросовестность - это способность комплексно выполнять свои обязанности и ответственность. Взаимопомощь - помощь двум и более людям.

В ходе анализа разработанных подходов к разграничению тех или иных духовных явлений были выделены центральные группы духовно-моральных характеристик, предусматривающих следующие особенности мировоззрения и духовной культуры:

- общесоциальное, а именно, отношение к обществу и государству: верность конституции государства и его гражданам, патриотизм, уважение к историческим основам государства, государства и армии, любовь к труду, чуткость к людям, правдивость;
- внутриличностное, или отношение к себе: достоинство, скромность, платежеспособность, амбициозность, чувство собственного достоинства, способность к самоконтролю, готовность к самосовершенствованию и самообразованию, критический взгляд на свои действия и поступки, сравнение их с ценностями, общество, армия и коллектив и др.
- межличностное или отношение к коллективу, институту семьи, родителям, родственникам, друзьям, коллегам и подчиненным: душевное благородство, товарищество, доброжелательность, честность, порядочность, толерантность, соблюдение правил, пунктуальность, честность, личный пример, соблюдение воинских традиций, несоблюдение/соблюдение моральных норм и др.

Духовная составляющая урока напрямую помогает учащимся усвоить и понять систему ценностей. Следовательно, обучение происходит личным примером, а моральный компонент - это поддержка в формировании этической модели, чувств и отношения, в комплексе демонстрирующих идеологическую позицию в социуме каждого человека. Подростковый возраст - период интенсивного формирования иерархии ценностных ориентаций, оказывающих воздействие на воспитание нравственно-духовной составляющей личности.

Формирование личности, как правило, определяется

передачей системы ценностей, «наработанных» в период становления общества, созвучием межкультурных, межнациональных отношений в Российской Федерации на современном этапе.

Реализация в современной трактовке стратегии развития Российской Федерации немислима без восстановления и развития морально-духовного потенциала системы формирования толерантного сознания [4].

Проблемы духовно-нравственного воспитания отличаются чрезвычайно высокой актуальностью для развития общества. Передовая педагогическая свидетельствует, что современные, неустойчивые социально-экономические условия развития общества, негативно влияют на нравственность подрастающего поколения, потому что в современном обществе нет ориентиров нравственных и духовных социально-общественных отношений.росло количество детских психических заболеваний, дезадаптация подрастающего поколения в социальной среде. Детский суицид на фоне нестабильных социально-бытовых условий стал одной из трагедий общества сегодня. Определенное влияние оказали и стремительно возросшие учебные нагрузки в образовательных учреждениях.

В ходе оценки духовно-нравственных проблем современного российского общества отечественные ученые-практики пришли к выводу, что практически полная смена законодательной базы особенно больно сказались на сфере социальной и экономической защиты населения.

Все вышеизложенное привело к смене нравственного климата в России, что предполагает целесообразность качественно нового научного осмысления и, как следствие, поиска методов и способов воспитания духовно-нравственных ценностей путем, свойственным только для России, но с учетом накопленного мирового и отечественного опыта». Формирование личности происходит путем присвоения ею общественно-политического опыта человечества в процессе предметно-практической деятельности.

По мнению К.Д. Ушинский отмечал, что педагогические системы, несмотря на множество названий и сходств значительно отличаются друг от друга. По мнению Н.В. Соловьевой «наша страна второе десятилетие возрождает некогда утраченные ею знания о закономерностях влияния социокультурной среды на различные слои общества. Подобная тенденция обусловлена осознанием реальной ситуации современной российской действительности для развития личности».

По мнению А.В. Волошинова гуманизация образования представляет собой три великие смыслообраза, в

трех ликах культуры – Истине, Красоте и Добре.

В исследованиях Н.Д. Никандров отмечал, что истинная культура для большей части молодежи сегодня не востребована, что можно объяснить глубоким кризисом образовательной системы, проявившимся в недостаточной гуманитарной составляющей, ибо духовной составляющей нет в приоритетных направлениях развития науки, также недостаточен воспитательный компонент содержания образования, отсутствует и национальная идея. Возникла необходимость в государственной концепции духовно-нравственного развития молодежи, адаптированной к социальным законам российского общества.

Именно государству отводится роль создания условий для свободного развития личности, полного удовлетворения ее потребностей и интересов.

Целесообразно приобщать подрастающее поколение к шедеврам национального искусства, проводить в образовательных учреждениях выставки народных костюмов и ремесел. Показывать драматические спектакли, поставленные по произведениям классиков, а также концерты популярной классической музыки, литературные встречи с писателями, поэтами. Все это важно в воспитании личностных качеств подрастающего поколения: художественный вкус и творческие способности. Однако это возможно при условии единой целенаправленной системы гуманитарного образования, а не там, где осуществляют учебно-воспитательную деятельность, как посчитают нужным.

Современная семья, являясь основным элементом социокультурной среды, в которой должно происходить формирование и усвоение культурных и образовательных ценностей подрастающего поколения, характеризуется низким уровнем материального обеспечения (60%) и нестабильно по статистике. Это означает, что дети являются участниками конфликтных ситуаций, родители не всегда педагогически компетентны и в семье взрослые берут на себя право регулировать права ребенка, добываясь их безоговорочного послушания. Следовательно, родительско-детские и супружеские отношения сложны и требуют позитивной семейной психотерапии.

Средства массовой информации, Интернет, желтая пресса, содержание телепрограмм, реклама разрушительно воздействуют на личность подростков, эффективно превращая их в опасную силу для общества. Учитывая сложившуюся крайне опасную ситуацию. Отсюда следует, что необходимо, прежде всего, усилить гуманитарную направленность образования и применить цензуру в рамках конституции страны [2].

Для данного исследования важно отметить, что не

только в отношении готовности современной молодежи к принятию новых моральных и духовных норм, но и в целом – нынешнее состояние России в области общественного сознания – характеризуется новым взлетом гуманистического, образовательного мышления. Это позволяет по-новому взглянуть на насущную проблему. Рассматривая причины разрушения, характерные для юношеской среды этого периода, исследователи указывают на значительный вес как духовных, так и аксиологических причин. Так, А.Л. Корженко констатирует следующее: формирование и развитие современного общества происходит без оглядки на ценностные приоритеты; рассматриваемые процессы, как правило, характеризуются хаосом; разнообразие ценностей в гражданской позиции молодежи; отсутствие возможностей воплощения ценностных ориентаций молодежи приведет к распаду духовного образования; возрастает степень рассогласованности систем образования, что приводит к генерации противоположных ценностей и негативных тенденций в общественном сознании; снижение роли и важности школы и семьи в образовательном процессе; получение прагматического образования; рост индивидуализма, кризис коллективизма в современной молодежной среде.

Поэтому считается совершенно адекватным обращение государства, как и всего общества, к народным традициям нравственного и морального воспитания; активизация непосредственно диалога с представителями важных государственных структур, новый анализ проблемы взаимоотношений науки и общества. Это требует тщательного анализа выявленной нами проблемы.

Взаимодействуя с окружающего мира под направленным воздействием факторов педагогики, создается идеальное отношение к реальному миру, в ходе которого учащиеся приобретают необходимый уровень морального опыта, а также опыт морально-обоснованного поведения. Педагогическое воздействие может быть разнообразным: не только по продолжительности, но и по степени интенсивности.

Студенты получают позитивный опыт нравственного поведения при общении с окружающей средой, людьми

и целенаправленным педагогическим воздействием. Биологические факторы, социальные условия, общение могут оказывать особое воздействие на эффективность формирования нравственных и моральных качеств человека. Тем не менее, ведущую роль играет педагогическое влияние, в основе которого лежит целенаправленное на личность воздействие.

Нравственность – это совокупность базовых правил поведения и принципов человека в ходе взаимодействия с обществом, с самим собой. Эта связь лежит в основе личности, где духовность выступает вектором движения, направленного на самосовершенствование, самообразование, саморазвитие.

В этой ситуации итоговые параметры могут быть получены путем проведения не только анализа, но и самоанализа учебной деятельности - с помощью экспертного метода. Второй критерий - это измерение реализации условий обучения, что напрямую связано с учетом специфики среды (В.А. Каракровский, Л.И. Новикова, В.Д. Семенов и др.). В этом критерии есть такие показатели, как: психологическая и моральная атмосфера в семье, круг неформального общения. Информацию по этим параметрам можно получить при выполнении совместной работы с родителями, сверстниками, учителями методом наблюдения; с ежедневным общением. Третий критерий – это измерение реализации учебного взаимодействия. Оценка степени его эффективности проводится по отложенной и немедленной реакции на непосредственно достигнутое воздействие.

Таким образом были определены 3 уровня формирования духовно-нравственных ценностей: низкий (эмоциональный и эмпирический); рейтинг контента (средний); высокий (активный и творческий).

Вывод

Духовно-нравственное воспитание – это организованный процесс целенаправленного педагогического воздействия на нравственно-духовную сферу личности ученика, которая рассматривается как своего рода системообразующий внутренний мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ажиев А.В., Калманова Ц.А., Гадаборшева З.И., Тотиков З.В., Басиева А.В. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе // Свидетельство о регистрации базы данных 2020621563, 27.08.2020. Заявка № 2020621462 от 21.08.2020.
2. Ажиев А.В., Оказова З.П., Калманова Ц.А. Методы педагогических исследований // Свидетельство о регистрации базы данных 2020620376, 28.02.2020. Заявка № 2020620221 от 18.02.2020.
3. Ахмеджанова Г.Т. Духовно-нравственное воспитание – одно из ведущих направлений в воспитании кадет / Г.Т. Ахмеджанова // Материалы Международной научно-практической конференции «Транспорт, наука, образование XXI века». Барнаул. 2017. С. 114-117.
4. Кемалова Л.И. Духовно-нравственное воспитание личности: единство образования, просвещения и воспитания / Л.И. Кемалова // Вестник Международ-

- ных научных конференций. 2015. № 8. С. 27-33.
5. Осипов Э.В. Воспитание семейных ценностей как важное звено духовно-нравственного воспитания личности / Э.В. Осипов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Образовательная среда: новые методы, направления и пути развития». Москва. 2019. С. 77-85.
 6. Шестак М.А. Патриотическое воспитание как одно из направлений духовно-нравственного развития личности / М.А. Шестак // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Инновационные оздоровительные и реабилитационные технологии». Саратов. 2016. С. 368-373.

© Гатаева Мата Сайд-Салаховна (gataeva@mail.ru), Оказова Зарина Петровна (okazarina73@mail.ru),
 Сулумханова Залина Шелиловна (iinda.sulumkhanova@bk.ru).
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Чеченский государственный педагогический университет

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ

PRACTICE-ORIENTED TRAINING IN THE PREPARATION OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS AT THE UNIVERSITY

*T. Dikova
E. Smirnova*

Summary: For a long time, university education was primarily aimed at the process of knowledge transfer, industrial practices played a major role in this process, but now we can observe a reduction in this direction. Such a reduction has led to the fact that there is a shortage of graduates with a high level of practical knowledge and skills in the country, young specialists are joining the work process with great difficulty. In this situation, it is practice-oriented learning that is the salvation and gives the key to students obtaining skills, knowledge and skills that are significant in practice. The authors in the article briefly consider practice-oriented training in the preparation of future technology teachers at the university.

Keywords: practice-oriented training, highly qualified specialist, university graduate, technology teacher, professional competencies.

Дикова Татьяна Владимировна

доцент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»
d.t.v@rambler.ru

Смирнова Елена Алексеевна

к.п.н., доцент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»
tehfa.1974@yandex.ru

Аннотация: Долгое время обучение в ВУЗе было направлено в первую очередь на процесс передачи знаний, большую роль в этом процессе имели производственные практики, однако сейчас можно наблюдать сокращение данного направления. Такое сокращение привело к тому, что в стране стал ощущаться недостаток выпускников с высоким уровнем практических знаний и навыков, молодые специалисты с большим трудом вливаются в рабочий процесс. В этой ситуации именно практико-ориентированное обучение является спасением и дает залог получения студентами значимых на практике умений, знаний и навыков. Авторы в статье кратко рассматривают практико-ориентированное обучение при подготовке будущих учителей технологии в ВУЗе.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, высококвалифицированный специалист, выпускник ВУЗа, учитель технологии, профессиональные компетенции.

Как отмечал Полисадов С.С., практико-ориентированное обучение – это в первую очередь сам процесс освоения учащимися образовательной программы, целью которого является формирование у студентов профессиональной компетенции. Рассматриваемые компетенции формируются в ходе выполнения учащимися реальных задач на практике. В основе такого вида обучения заложен симбиоз фундаментального общего образования и профессионально-прикладной подготовки [2, с.1].

Практико-ориентированное обучение является наиболее актуальным в наше время, основными причинами такой значимости являются:

- повышение эффективности обучения за счет повышения личностного статуса студента;
- повышение интереса студентов к практической и творческой составляющей обучения;
- присутствие обратной связи во взаимодействии «преподаватель – студент».

По аналогии с высказыванием Полисадова С.С. процесс подготовки будущих учителей технологии также должен проходить в рамках практико-ориентированного обучения, включающее в себя теорию, методическое

сопровождение, практические навыки и самосовершенствование/самообучение. Основные цели обучения будущих учителей технологии расписаны в программе практико-ориентированного обучения. Выделим несколько самых главных:

- образование: самое важное – достижение результата (овладение студентами ЗУН, значимыми в будущей профессии учителя технологии);
- воспитание: самое важное – развитие чувства ответственности и профессионального долга;
- развитие: самое важное – развитие личности в целом, а в частности педагогических и профессиональных умений;
- рефлексия; одна из самых важных целей, никакая высокопрофессиональная подготовка студента не может существовать без рефлексии, в частности одной из ее задач является развитие способности анализировать педагогическую деятельность.

Основные подходы практико-ориентированного обучения при подготовке будущих учителей технологии в ВУЗе состоят из: 1. разных практик, в ходе которых студенты приобретают практические навыки, необходимые в будущей профессии «учитель технологии» (речь идет об учебной, производственной и преддипломной прак-

тики); 2. Внедрение таких технологий, которые помогут формированию у студентов необходимых для их будущей профессии знаний, умений, навыков, а также важных для будущей профессии учитель технологии качеств личности; 3. Использование в ходе практико-ориентированного обучения инновационных и модульных форм деятельности; 4. Формирование у студентов осознанной мотивированности в приобретении профессиональных знаний, умений и навыков, создание условий для формирования этих ЗУН.

В отличие от традиционного обучения практико-ориентированное позволяет лучше решать такие задачи как [1]:

- формирование системного мышления будущего учителя технологии;
- формирование навыков объективного и конструктивного общения при решения групповых заданий;
- формирование эффективных навыков принятия решений как индивидуального, и группового характера;
- формирование целостного видения своей будущей профессии;
- формирование на высоком уровне интересов, мотивов, знаний и навыков в профессиональной сфере.

Несмотря на отлично зарекомендованный вид обучения, процесс внедрения практико-ориентированного обучения в ВУЗе имеет некоторые проблемы [3]:

- для проведения практико-ориентированного обучения необходимо постоянно повышать уровень самообразования и профессиональных компетенций преподавателя;
- установление долгосрочных связей с предприятиями, на базе которых возможно проведение производственных практик;
- необходимо практиковать внедрение творческих проектов для студентов 1-2 курсов, полученные выводы по которым можно было бы использовать для написания квалификационных работ;
- переобучение преподавателей, их перепрофилирование, позволяющее отойти от традиционной формы подачи знаний к практико-ориентированному обучению, к обучению студентов посредством приобретения практического опыта;

- необходимо регулярно осуществлять поиск талантливых студентов ВУЗов с целью приобщения их к научным исследованиям, грантам, а также осуществлять необходимое для этого стимулирование;
- необходима разработка системы стимулирования и повышения мотивированности студентов;
- увеличение числа исследовательских и проектных работ студентами.

По итогу нашей работы выделим, на наш взгляд, основные черты практико-ориентированного обучения будущих учителей технологии:

- инновационные формы занятости помогают формировать практико-обоснованные профессиональные компетенции и научно-практический опыт будущей деятельности студентов;
- практические занятия в стенах ВУЗа и на производственных предприятиях направлены на формирование профессиональных компетенций по профилю «учитель технологии»;
- данный вид обучения помогает студентам формировать практические навыки, умения и знания, необходимые для будущей профессии, а также важные для профессии «учитель технологии» качества личности;
- правильно созданная образовательная среда для студентов формирует у них осознанную мотивированность в получении профессиональных ЗУН.

Главная ценность практико-ориентированного обучения будущих учителей технологии, на наш взгляд, состоит в том, что в процессе нее студенты получают ценный практический опыт своей будущей профессии, помогает повысить и поддерживать профессиональные компетенции на достойном уровне. Уменьшение репродуктивной деятельности, а равно как и увеличение научной, исследовательской и практической составляющей обучения способствует качественной подготовки будущих специалистов, студенты, прошедшие практико-ориентированное обучение с первых дней своей профессиональной деятельности в школах и других учебных заведениях в состоянии показать свой высокий уровень профессионализма, необходимых знаний, умений, навыков и что немаловажно необходимых для профессии «учитель технологии» качеств личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]: метод, пособие / А.А. Вербицкий. - М.: Высш. шк., 1991.-207 с.
2. Полисадов С.С. Практико-ориентированное обучение в ВУЗе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://portal.tpu.ru/f_dite/conf/2014/2/c2_Polisadov.pdf#:~:text=Практико-ориентированное%20обучение%20-%20это%20процесс,общего%20образования%20и%20профессионально-прикладной%20подготовки.

3. Слостенин В.А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] /В.А. Слостенин//Сибирский педагогический журнал. - 2008. -№ 1. - С. 49-75.

© Дикова Татьяна Владимировна (d.t.v@rambler.ru), Смирнова Елена Алексеевна (tehfa.1974@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Государственный социально гуманитарный университет

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ¹

Дышечева Марят Мухамедовна

К.п.н., доцент, Майкопский государственный
технологический университет
dana2000_08@mail.ru

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

M. Dyshecheva

Summary: The development of creative abilities among foreign students in Russian language classes is an urgent problem of modern pedagogy. The model of the pedagogical system of educational organizations consists in the orientation of the subjects of activity towards a creative search, since the educational environment of personality development contributes to socialization, where training and upbringing is a single process that is aimed at training highly educated, widely erudite, cultural, creatively thinking specialists.

Keywords: foreign students, foreign students, Russian language, creativity, classes, culture.

Аннотация: Развитие творческих способностей у студентов-иностранцев на занятиях по русскому языку представляет собой актуальную проблему современной педагогики. Модель педагогической системы образовательных организаций состоит в ориентации субъектов деятельности на творческий поиск, поскольку образовательная среда развития личности способствует социализации, где обучение и воспитание представляют собой единый процесс, который направлен на подготовку высокообразованных, широко эрудированных, культурных, творчески мыслящих специалистов.

Описаны способы развития творческих способностей у студентов-иностранцев на уроках русского языка. Приведена модель образовательной системы ориентации субъектов деятельности на процесс подготовки высокообразованных специалистов.

Ключевые слова: студенты-иностранцы, иностранные студенты, русский язык, творческие способности, занятия, культура.

В настоящее время в Россию приезжает большое количество иностранных студентов для получения образования. Особенную роль для студентов-иностранцев занимают занятия по русскому языку, потому что для такой категории данный язык считается не попросту иностранным, а языком, на котором им придется изучать всю учебную программу на протяжении всего периода обучения.

В процессе обучения в высшем учебном заведении студенты-иностранцы при освоении образовательной программы должны сформировать необходимый уровень общих и профессиональных компетенций, что в дальнейшем поможет им без посторонней помощи творчески находить решения в поставленных профессиональных вопросах и всесторонне развиваться.

Творчество представляет собой деятельность, которая порождает нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью [1, с. 105].

Необходимо отметить, что проведение работы по развитию творческих способностей студентов-ино-

странцев на занятиях по русскому языку способствует увеличению общего культурного уровня студентов. А также оказывает мотивационное воздействие и оживляет заинтересованность к учебному занятию, дает возможность раскрыть личностные особенности иностранных студентов, оказывает помощь в рациональном и грамотно использовать языковые средства для выражения своих мыслей на русском языке, что и представляет собой одну из главных задач при изучении русского языка [2, с. 95].

Для развития творческих способностей на занятиях по русскому языку стоит организовывать выполнение разных заданий, нацеленных на становление личностных, социальных, коммуникативных и иных компетенций студентов.

То, что обучение проводится со студентами-иностранцами, имеет большое значение. У каждого обучающегося имеется социокультурный опыт, отражающий их владение народной культурой, традициями и обычаями. Важно использовать этот опыт, поскольку восприятие собственной культуры помогает иностранцами воспринимать культуру иной страны. Если на занятии возника-

¹ Грант Министерства просвещения Российской Федерации на реализацию мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка, ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» подпрограммы «Совершенствование управления системой образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»

ет диалог культур и студенты ориентируются на активное сопоставление сходства и различий в собственных языке и культуре и лингвокультурных явлениях страны изучаемого языка, то развиваются их способности выявлять различия и трактовать их как культурную норму, как конструктивное явление, требующее изучения.

Ориентирование на сопоставление культур должно быть составляющей грамотно построенной концепции преподавания в цивилизованном обществе, в рамках которого изучение русского языка студентами-иностранцами проходит в сопоставлении, с использованием апелляции к собственным культурным явлениям. Познавать иную культуру можно лишь усвоив свою, осознав характерные черты собственной ментальности. По этой причине довольно-таки важно, чтобы будущий выпускник учебного заведения мог рассказать, объяснить, личным примером показать отличительные черты российской культуры.

Важной составляющей такого сопоставления обычно становится эмоциональный фактор, к примеру, студенты испытывают удивление, ощущение непривычности, даже чувство неприятия, а затем – интерес и желание познать новое [3]. Педагог должен использовать эмоциональный фактор и делать его одним из инструментов мотивации студентов к изучению русского языка.

Преподавателю русского языка в обязательном порядке следует обучить студентов-иностранцев вести работу с планом текста и занятия вне зависимости от поставленной задачи и изучаемой тематики. Рекомендуется использовать план-схему или опорный конспект как схему объяснений преподавателя или сообщения студента, содержащую основные моменты темы в форме опорных сигналов [4, с. 23].

Внимания требуют все формы работы по освоению русского языка на занятии и все виды речевой деятельности, причём задания для каждого из этих видов должны быть разнообразными, разноплановыми, вызывающими интерес. Для развития способности к чтению необходимо делать этот процесс осмысленным, следить за тем, чтобы студенты обязательно понимали прочитанное. Для закрепления лексических навыков эффективной формой работы является внеаудиторное чтение, посредством которого можно также организовать и работу над грамматической стороной речи. Необходимо следить за наличием в прочитанном материале сведений о культуре изучаемого языка и о будущей профессиональной деятельности студента. Кроме того, подбирая тексты для внеаудиторного чтения, педагог должен учитывать интересы и увлечения студентов [5, с. 107].

Следующие виды учебной работы в той или иной мере способны отразиться на развитии творческих способностей обучающихся:

- конспектирование теоретического материала (причём следует постепенно усложнять задания на конспектирование, предлагать выделить главное, сформулировать вопросы, сократить и т.п.);
- работа с цифровыми источниками, ориентированная на творческое осмысление и переосмысление содержащихся в них сведений;
- обработка цифровой информации с помощью различных технических инструментов, предоставляемых персональным компьютером и сетью интернет [6, с. 70];
- написание самостоятельных работ разного уровня творчества: рефератов, докладов, эссе и др.;
- подготовка презентаций по теоретическому материалу и внеаудиторному чтению;
- активное участие в семинарских занятиях, в том числе в качестве докладчиков, содокладчиков и оппонентов;
- написание курсовых работ по русскому языку.

В ходе выполнения курсовой работы завершается формирование соответствующей компетенции. Студентам необходимо не только действовать по образцу, но и решать нестандартные учебные задачи, для чего незаменим творческий подход. Предпочтение отдаётся творческо-поисковым задачам, в ходе выполнения которых закрепляются новые знания. Поощряется самостоятельность, поскольку она обеспечивает уверенность в истинности и объективности нового знания.

От репродуктивно-иллюстративного формата обучения стоит переходить к творческому и самостоятельному, давая такие задания, которые будут стимулировать иностранного студента к исследованию и творческому поиску. Происходящие при этом активизация мышления, интеграция новых и уже имеющихся знаний, формирование устойчивого интереса к учебной деятельности, развитие творческих способностей станут осознанными инструментами изучения русского языка, обеспечат наличие постоянной познавательной потребности, только возрастающей по мере удовлетворения [7, с. 47].

В заключение стоит отметить, что в процессе изучения русского языка студентами-иностранцами творчество является и инструментом эффективного обучения, и его условием (фактором), и его целью. Поэтому выполнение творческих заданий необходимо начинать уже в начале первого курса, постепенно усложняя их, дифференцируя с точки зрения тематики, уровня сложности, важности для формирования того или иного вида речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Павлова Т.А. Развитие творческих способностей у иностранных учащихся на занятиях по РКИ // Проблемы массовой коммуникации. – 2019. – С. 105-107.
2. Чиркова В.М. Развитие творческого потенциала студентов, изучающих русский язык как иностранный // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 95-98.
3. Богдан Н.А. Сопоставление фактов родной и изучаемой культур в обучении межкультурной коммуникации [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2016/11/29/sopostavlenie-faktov-rodnoy-i-izuchaemoy-kultur-v> (дата обращения 18.09.2021).
4. Крылова М.Н. Методика профессионального обучения: практикум. – Зерноград: АЧИИ, 2014. – 90 с.
5. Дмитриева Д.Д. Активизация самостоятельной работы иностранных студентов как фактор интенсификации процесса обучения русскому языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 105-107.
6. Гаспарян Л.А. Развитие творческого потенциала иностранных учащихся как средство оптимизации процесса овладения русским языком. // Материалы международной школы-семинара (7-11 апреля 2019г.) Экспорт образовательных услуг. Особенности организации обучения иностранных студентов в медицинских вузах – 2019. – С.66-77.
7. Тюменцева Е.В. и др. Специфика обучения иностранных студентов инженерных специальностей в условиях современного технического вуза // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2017. – Т. 11. – № 1. – С. 45-51.

© Дышечева Марят Мухамедовна (dana2000_08@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Майкопский государственный технологический университет

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ¹

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

*M. Dyshecheva
A. Toktonyazova*

Summary: The article analyzes the educational process of studying the academic discipline, various strategies for the implementation of information and communication technologies and audiovisual means. General guidelines for the educational process for the study of the Russian language for foreigners in the information and communication environment are given, its main components and methods of interaction at various stages of study are analyzed. The experience of teaching an academic discipline using modern technologies is analyzed, examples of various educational strategies are given.

Keywords: peculiarities of teaching academic disciplines, teaching Russian as a foreign language, modern technologies.

Дышечева Марят Мухамедовна

*К.п.н., доцент, Майкопский государственный
технологический университет
dana2000_08@mail.ru*

Токтоңызова Аида Эдуардовна

*К.п.н., доцент, Майкопский государственный
технологический университет
mgtu-teacher@mail.ru*

Аннотация: В статье анализируется образовательный процесс изучения учебной дисциплины, различные стратегии внедрения информационно-коммуникационных технологий и аудиовизуальных средств. Даются общие ориентиры учебного процесса по изучению русского языка для иностранцев в информационно-коммуникационной среде, анализируются его основные особенности и способы взаимодействия на различных этапах изучения. Проанализирован опыт преподавания учебной дисциплины с использованием современных технологий, приведены примеры различных образовательных стратегий.

Ключевые слова: особенности преподавания учебных дисциплин, обучение русскому языку как иностранному, современные технологии.

Обучение русскому языку как иностранному направлено на овладение иностранными студентами лексическими, грамматическими и произносительными умениями и навыками с целью формирования в сознании языкового опыта, а также новой системы языковой коммуникации. В тоже время проблема двуязычия и многоязычия в образовательном процессе, по мнению А.В. Лентовской [4], обуславливает процессуальные изменения не только в способах подачи учебного материала для обучающихся, но и в видах учебных взаимодействий между участниками образовательного процесса, в целом.

В связи с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по различным направлениям подготовки, осуществляющими формирование универсальной компетенции (УК-4) у выпускников в образовательном процессе: это способность использовать современные методы и технологии деловой коммуникации на государственном и иностранном языках, а также владение языком на достаточном уровне для общения с носителями языка по ряду профессиональных вопросов, актуальной проблемой исследования в педагогической науке на сегодняшний день выступает возможность эффективного внедрения информационно-коммуникационных ресурсов в процесс обучения языковых дисциплин, что, в свою оче-

редь, способствует решению задач по формированию коммуникативных и профессиональных навыков обучающихся, выражающихся в практическом овладении иностранным языком для сфер настоящей и будущей своей профессиональной деятельности.

Включение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, на сегодняшний день, по мнению К.Г. Пашаевой [5], является важнейшим медиатором организации обучения и направлено, прежде всего, на увеличение степени доступности, эффективного взаимодействия и качества образования в области иностранного языка. В частности, на значительную роль внедрения информационно-коммуникационных ресурсов указывает А.В. Лентовская, обуславливая повышение языковых компетенций у иностранных обучающихся с изменениями традиционных привычных схем профессиональной деятельности преподавателя обучения русскому языку иностранцев на систему новейших профессиональных компетенций, непосредственно включающую в основные подходы к практической составляющей преподавания применение ИКТ технологий [4]. Источником новых знаний, в этом случае, для обучающихся становится сеть Интернет и информационные технологии, реализующие личностный подход и индивидуальный образовательный маршрут, а также создающие благоприятные условия для эффективного усво-

ения обучающимися нового знания, и способствующие организации в образовательном процессе реальной речевой практики для иностранных студентов.

Для организации эффективного информационно-образовательного пространства для обучения русскому языку как иностранному, вслед за С.С. Хромовым, мы определяем ряд основных компонентов учебного процесса: наличие в свободном доступе виртуального образовательного контента для иностранных студентов на различных внутренних и внешних образовательных ресурсах; наличие возможности организации мобильной обратной связи для обмена информацией между всеми участниками образовательных отношений; возможность получения обучающимися всех видов информационных образовательных услуг; создание и поддержка индивидуализированного обучения в электронной образовательной среде [6].

Информатизация образовательного пространства обращает внимание на профессиональную составляющую компетентности преподавательского состава и детерминирует необходимость комплексной модернизации и совершенствования всех образовательных инструментов, методик и технологий. В связи с этим, исходя из компетентностной подхода в образовании, а также в рамках реализации образовательных стандартов третьего поколения, Д.Е. Добринской определены основные новые качественные образовательные ориентиры для преподавателей русского языка как иностранного, способствующие формированию у обучающихся качественно новых коммуникативных и профессиональных компетенций. В первую очередь, это ориентиры, направленные на организацию и управление системой коммуникативного взаимодействия в информационном образовательном пространстве, а также соответствующие компетенции в области виртуальных образовательных ресурсов и конкретных образовательных и информационных программ для достижения частных образовательных целей и задач в рамках изучения русского языка как иностранного [3]. Эффективное применение информационно-коммуникационных инструментов в образовательном процессе в преподавании русского языка иностранцам направлено на овладение ими произносительными, грамматическими и лексическими умениями и навыками.

К основным ИКТ компетенциям преподавателя русского языка как иностранного В.В. Вязовская относит следующие: владение мультимедийными технологиями, использование графических и офисных программ, владение навыками интернет-технологиями, использование коммуникационных технологий в глобальной сети Интернет (веб-блогов, форумов, чатов, видеоконференций и т.д.) [2]. Поэтому, важным фактором, обеспе-

чивающим продуктивный результат применения ИКТ в обучении русскому языку иностранным студентам К.Г. Пашаева определяет целенаправленную разработку и использование преподавателем в учебном процессе такого электронного учебно-методического комплекса дисциплины, который отражал бы уровень и специфику его профессиональной ИКТ компетентности. По мнению авторов такой индивидуальное учебно-методическое обеспечение должно включать в себя образовательные ресурсы для обучающихся и инструменты ИКТ технологий для преподавателя. Таким образом, учебные и методические материалы, включающие в себя систему занятий с использованием ИКТ, критерии оценивания, электронные ссылки на языковые интернет-ресурсы, публикации по проблемам реализации ИКТ в преподавании русского языка как иностранного, дополняются инструментальными программными средствами, совершенствующими профессиональные компетенции использования ИКТ в преподавании дисциплины [5].

В связи с вышесказанным, в образовательном процессе, реализующим ИКТ технологии, мы можем выделить такие формы онлайн-обучения, обеспечивающие учебный процесс по модулям и разделам дисциплины, а также коммуникационное взаимодействие участников образовательного процесса, как сетевые, мультимедийные и case-технологии, позволяющие получать обучающимся учебные материалы, консультации, практические задания для самоконтроля через учебные серверы глобальной сети Интернет или использования электронных учебных пособий на персональном компьютере. При этом, эффективность овладения русским языком для иноязычных студентов обусловлена разнообразием форм обучения в образовательном процессе. В этом случае, занятие по русскому языку для иностранного студента, по К.Г. Пашаевой, представляет собой комплекс образовательных задач, направленных на работу с учебным материалом в следующей последовательности: изучение теоретических положений, самопроверка в форме теста, закрепление с помощью выполнения практического задания и обратная связь с преподавателем посредством электронно-почтовой группы средств обучения для оценки и контроля изученного учебного материала. Актуальность работы с электронной почтой, в данном случае, обуславливается необходимостью реализации продуктивной учебной обратной связи в процессе дистанционного обучения, позволяющей своевременно получать обучающемуся учебные материалы от преподавателя, индивидуальные задания и инструкции, а также обоснованные оценки результатов работы и выполнения контрольных заданий. В связи с этим, К.Г. Пашаева обосновывает внедрение в образовательную среду специальных обучающих программ для самоконтроля обучающихся, построенных на коммуникативных упражнениях в вопросно-ответной форме [5].

Для наглядной демонстрации учебного материала и закрепления речевых и грамматических навыков, по Э.Г. Азимову, рекомендуется использовать в образовательном процессе преподавания такие аудиовизуальные средства как видеоуроки, формирующие лингвистические, лексические и речетренировочные компетенции у обучающихся, а также организовывать в синхронном режиме электронные видео-конференции для проведения групповых семинарских занятий и консультаций. Большой потенциал для решения лингводидактических задач, формирования коммуникативной компетенции и повышения мотивации у изучения языка у иностранных студентов Э.Г. Азимов также определяет у программных средств Youtube, с помощью которых возможно просматривать видеоматериалы и принимать участие в их оценке и обсуждении с носителями языка. В качестве практических заданий могут быть предложены, к примеру, озвучивание видеоматериала и сравнение с оригиналом, или определение ключевых слов по теме урока и выбор с их помощью видеоматериала на хостинге [1].

Эффективность комплексного использования электронных образовательных ресурсов, аудиовизуальных и технических средств обучения дисциплины в процессе организации самостоятельной и практической работы иностранных студентов в свете актуальности на сегодняшний день дистанционных форм обучения, доказывают в своих работах В.В. Вязовская, Т.А. Данилекская и М.Е. Трубочанинова [2], указывая на статистические данные увеличения объема языкового материала, усвоенного студентами с 10 до 35%. Авторы приводят примеры использования в учебном процессе открытых онлайн-курсов для иностранцев при обучении русскому языку, реализуемые высшими учебными заведениями. По сути, это готовое электронное учебно-методическое обеспечение, включающее в себя информационные инструменты от теоретического учебного мультимедийного материала до промежуточной и итоговой аттестации. В качестве примера подобных онлайн-курсов, авторы приводят учебный портал Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина «Образование на русском», включающий в себя комплексную предварительную диагностику для определения языкового уровня, образовательные тематические модули с лексическим и

грамматическим наполнением, а также тестовые итоговые материалы. Кроме систематизированного учебного курса, иностранным студентам предлагаются авторские учебные материалы по чтению, пониманию и говорению на русском языке, которые построены по модульной системе и включают в содержание каждого занятия информационные ресурсы в форме онлайн-урока, направленные на аудиовизуализацию коммуникации преподавателя, обучающегося и других слушателей, в результате чего, обучение русскому языку как иностранному позволяет вывести уровень речевого взаимодействия из начальной условной сферы, ориентированной только на учебную ситуацию в сферу реальную, обусловленную ситуацией речевой коммуникации. Таким образом, подобные учебные порталы имеют эффективную возможность реализации не только аудиторных занятий в онлайн-режиме под руководством преподавателя, но и большие перспективы в организации самостоятельного обучения иностранных студентов офлайн при прохождении различных общеобразовательных учебных программ на русском языке.

Таким образом, в сложившейся ситуации актуализации дистанционного образования и увеличением, в связи с этим, объема самостоятельной работы обучающихся, формат обучения русскому языку как иностранному с применением ИКТ технологий, онлайн-ресурсов и мультимедийных образовательных инструментов должен быть реализован посредством эффективной интеграции естественной и электронной сред обучения, т.к. начальный языковой уровень у обучающихся оставляет ряд требований, среди которых непосредственное учебной взаимодействие преподавателя и обучающихся видится нам как наиболее эффективная форма языковой коммуникации, в то время, как современные электронные образовательные ресурсы могут быть потенциально интегрированы в учебный процесс преподавания различных дисциплин с учетом их методической целесообразности, качеством содержательного учебного компонента, возможности реализации индивидуально-личностного подхода в процессе обучения, а также доступностью для использования на различных этапах овладения русским языком как иностранным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Методика создания учебных материалов по русскому языку как иностранному с помощью цифровых видеозаписей / Э.Г. Азимов // Международная научно-практическая конференция «Электронные ресурсы открытого образования по русскому языку: лучшие практики»: сборник статей / отв. ред. В.Н. Климова. - М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. - С.11-15.
2. Вязовская В.В. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность / В.В. Вязовская, Т.А. Данилевская, М.Е. Трубочанинова // Russian Language Studies. - 2020. - №1. - С. 69-84.
3. Добринская Д.Е. Цифровое общество в социологической перспективе / Д.Е. Добринская // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. - 2019. - Т. 25. - № 4. - С. 175-192.

4. Лентовская А.В. Применение информационно-коммуникационных технологий в формировании коммуникативных навыков в иноязычной лингвокультуре / А.В. Лентовская // Вестник Московского университета. Серия 19: Социология и политология. – 2020. – Т.26. - №4. – С.76-88.
5. Пашаева К.Г. К вопросу обучения русскому языку как иностранному с помощью средств информационно-коммуникационных технологий / К.Г. Пашаева // Вестник Московского государственного областного университета. – 2017. - №3. – С.113-119.
6. Хромов С.С. E-learning как инструмент совместной когнитивной деятельности преподавателя и студентов при обучении русскому языку как иностранному / С.С. Хромов // Русистика и современность: старые вопросы, новые ответы. - 2017. - Т.2. - С. 611–618.

© Дышечева Марят Мухамедовна (dana2000_08@mail.ru), Токто尼亚зова Аида Эдуардовна (mgtu-teacher@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Майкопский государственный технологический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

**S. Kanina
Yu. Purskalova
T. Chibisova**

Summary: The article gives the concept of artificial intelligence, its types, features and educational opportunities to use at foreign language lessons. The aim of our research is to investigate new technologies, which motivate students and allow them to accumulate interest in cognitive activity. The hypothesis is the following: if new technologies are used at the foreign language lessons it will help to improve the motivation and the level of knowledge in English. During the research work the experiment, integration and analysis of results were carried out. The article analyzes the advantages and disadvantages of this technology, highlights the results of applied research and offers practical solutions in the use of artificial intelligence technologies at foreign language lessons.

Keywords: digitalization, learning technologies, artificial intelligence, intercultural competence, chat bot.

Канина Светлана Юрьевна

К.п.н., ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»
kmasu@yandex.ru

Пурскалова Юлия Владимировна

К.п.н., ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»
julia-purskalova@mail.ru

Чибисова Татьяна Александровна

К.п.н., ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»
t.chibisova@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается понятие искусственного интеллекта, виды, особенности и образовательные возможности его использования в изучении иностранного языка. Цель исследования – рассмотреть новые технологии, которые мотивируют обучающихся и позволяют аккумулировать интерес к познавательной деятельности. Гипотеза исследования: если на уроках иностранного языка использовать новые технологии, в том числе чаты, это повысит мотивацию и уровень знаний по иностранному языку. В статье проанализированы достоинства и недостатки технологии использования чат-ботов для изучения иностранного языка, освещены результаты прикладного исследования и предложены практические решения в использовании технологий искусственного интеллекта в процессе обучения.

Ключевые слова: цифровизация, искусственный интеллект, технологии обучения, межкультурная компетенция, чат-бот.

В наш век цифровизации огромным образовательным потенциалом обладает искусственный интеллект, который способствует повышению эффективности обучения, персонализации учебного процесса, а также формированию критического мышления обучающихся.

Прежде чем говорить о том, как искусственный интеллект используется в образовании и в частности, на уроках иностранного языка, необходимо понять, что означает термин «искусственный интеллект». Анализ литературы показывает, что существует много определений понятия «искусственный интеллект» (ИИ) или Artificial intelligence (AI). Искусственный интеллект – это обобщенное понятие, которое объединяет множество технологий, таких как машинное обучение, глубокое обучение, компьютерное зрение, обработка естественного языка (NLP), машинное мышление и т.д. [7].

Всемирно известный футурист, влиятельный человек и идейный лидер в области бизнеса и технологий Бернارد Мар считает, что ИИ можно рассматривать как моделирование способности к абстрактному, творческому,

дедуктивному мышлению – и особенно способности к обучению – с использованием цифровой двоичной логики компьютеров [3].

Существует мнение (Ян Лекун, профессор Нью-Йоркского университета), что ИИ – это отрасль науки, производящая и изучающая машины, предназначенные для стимуляции процессов человеческого интеллекта. Основная цель ИИ – оптимизировать рутинные процессы, повысить их скорость и эффективность (при условии, что ИИ был реализован и поддерживался должным образом). Искусственный интеллект – вещь, созданная руками человека; это не наоборот. Именно от людей зависит, как использовать ИИ и в каких областях. «Наш интеллект – это то, что делает нас людьми, и искусственный интеллект является продолжением этого качества», – считает Ян Лекун [1]. Искусственный интеллект в современном мире стремительно развивается, ежедневно появляются новые передовые инновации. Современные компьютерные системы предназначены для выполнения небольших задач, например, распознавания лиц, вождения автомобиля и выполнения других второстепенных задач. Однако основная цель искусственного интеллекта

та - разработать продвинутые и более сложные системы, которые во всех смыслах превзойдут людей.

Славянов А.С. подчеркивает важную роль технологий искусственного интеллекта в совершенствовании системы образования и предлагает выстраивание индивидуальных образовательных траекторий с учетом когнитивных и личностных особенностей учащихся [7].

Таким образом, ИИ – это технология, использующая машины, предназначенные для стимуляции процессов человеческого интеллекта и моделирующие способности к абстрактному, творческому, дедуктивному мышлению, и особенно способности к обучению с использованием цифровой двоичной логики компьютеров.

В современном мире все больше технологий, применяемых в различных областях, основываются на искусственном интеллекте. Образование не стало исключением. Aberšek B. подчеркивает: «Учителя не будут заменены технологиями, но учителей, которые не используют технологии, будут заменены теми, кто использует» [2]. Ответственность преподавателя заключается в равном развитии всех способов решения проблем, критического мышления и принятия решений, путем выбора соответствующих исследовательских проблем и использования трансдисциплинарной модели обучения [5].

На уроках иностранного языка часто используются различные методы обучения, которые повышают мотивацию и развивают учащихся всесторонне, в том числе развивают критическое мышление: исследовательское и проблемное обучение, основанное на совместном обучении, игровое обучение. Учитель также вовлекает учащихся в ролевые игры и учебные ситуации, которые требуют от них применения полученных знаний в незнакомых реалиях и условиях. ИИ способен оптимизировать как обучение, так и преподавание, помогая сектору образования развиваться, принося больше пользы как учащимся, так и учителям. Предоставляя доступ к нужным курсам, улучшая общение с учителями и высвобождая больше времени, чтобы сосредоточиться на других аспектах жизни, ИИ может существенно повлиять на образовательный путь учащихся. Педагоги хотят проводить больше времени, обучая студентов один на один, погружаясь в исследования и продолжая собственное образование, но у них нет возможности сделать это. ИИ может помочь высвободить время преподавателей, автоматизируя задачи, анализируя успеваемость учащихся и сокращая образовательный разрыв. [4].

Искусственный интеллект может повысить эффективность, персонализацию, социальное и эмоциональное развитие учащихся и упростить административные задачи, предоставить универсальный круглосуточный до-

ступ к обучению, чтобы дать учителям время и свободу для понимания и адаптации. Используя лучшие качества машин и учителей, видение ИИ в образовании – это то, где они работают вместе для достижения наилучших результатов для учащихся [3].

ИИ делает школу доступной для всех учащихся, даже для тех, которые не могут посещать учебное заведение и/или имеют особые образовательные потребности, включая учащихся, которые говорят на разных языках. Различные приложения ИИ могут выступать в качестве наставников для учащихся, их поддержки, когда сложно выполнить домашнее задание или подготовиться к экзаменам ([Beautiful.ai](#). – онлайн инструмент для создания презентаций, облачные вычисления — это не единичная технология, а три различных типа услуг: «программное обеспечение как услуга» (Software-as-a-Service, SaaS), «инфраструктура как услуга» (Infrastructure-as-a-Service, IaaS) и «платформа как услуга» (Platform-as-a-Service, PaaS).

Современное поколение учащихся выросло в цифровой среде, для них важны скорость получения информации, новые оригинальные решения в процессе обучения. Образование не могло не реагировать на данные обстоятельства, в результате чего всеобщая цифровизация вошла и в учебный процесс в школе в том числе. Применение искусственного интеллекта дает учащимся различного возраста, уровня успеваемости, социального положения и достатка ряд значительных преимуществ, каждое из которых может повысить качество обучения и улучшить результаты учебной деятельности.

В последние годы как результат повсеместного использования смартфонов и иных устройств с выходом в интернет чат-боты становятся все более популярным вариантом взаимодействия между пользователями, и их популярность быстро распространяется. Чат-бот – это пример использования ИИ в образовании.

Идея использования чат-бота заключается в том, что данная программа может «общаться» с учеником на понятном ему языке посредством текстовых или голосовых команд. Простой интерфейс делает данное взаимодействие максимально простым и понятным для ученика.

Чат-бот (от англ. chat – болтать, bot – робот) - это специально созданная программа, алгоритм, которая взаимодействует с пользователями по определённой теме или в определённом домене с использованием текста и голоса. Чат-боты используются для различных целей во многих областях, включая маркетинг, работу с клиентами, техническую поддержку, а также образование и обучение [5].

Существует два вида чат-ботов:

1. Основанные на наборе правил и заранее заданных и вписанных в программу алгоритмов реагирования на запросы пользователя. Эти чат-боты являются самыми простыми и имеют существенные ограничения в использовании;
2. Основанные на принципах машинного обучения (методах искусственного интеллекта, позволяющего компьютерной программе самостоятельно обучаться, решая множество сходных задач в процессе взаимодействия с человеком) [5].

С целью апробации данной технологии в процессе изучения иностранных языков и формирования межкультурной компетенции коллективом преподавателей факультета иностранных языков Ульяновского Государственного Университета им. И.Н. Ульянова совместно со студентами старших курсов был разработан и использован чат-бот первого типа. При помощи специально созданной программы в декабре 2020 года была проведена серия автоматизированных викторин-квестов по страноведению Великобритании для учащихся 5-9 классов средних школ города Ульяновска и Ульяновской области. В эксперименте принимало участие 160 обучающихся общеобразовательных школ г. Ульяновска. Из них 85 человек составили экспериментальную группу, в которой викторины проводилась с использованием технологии ИИ, а именно чат-бота. На диагностическом этапе в контрольной и экспериментальной группах викторины проводились в письменном виде (на листах бумаги). Результаты прохождения викторины представлены в таблице 1 и показывают сравнительно одинаковый уровень сформированности межкультурной компетенции в обеих группах. Уровни выделены по количеству неправильных ответов соответственно: высокий – не более 10% неправильных ответов, средний – не более 40% неправильных ответов, низкий – 60 и более % неправильных ответов.

Таблица 1

Сравнительная характеристика экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе

	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	24%	24%
Средний	47%	43%
Низкий	29%	33%

На формирующем этапе участники экспериментальной группы прошли серию викторин с чат-ботом, участники контрольной группы выполняли задания на листах. В процессе исследования с обучающимися экспериментальной группы было проведено анкетирование. Вопросы анкеты ставили целью выявить выбор выполнения заданий на листах или с использованием чат-ботов. В результате анкетирования мы определили, что обучающи-

еся экспериментальной группы выразили желание проходить викторины именно в электронном виде (91%). У оставшихся 9% отказ от электронного прохождения обосновывался отсутствием необходимого гаджета. Но, получив возможность электронного прохождения, обучающиеся приступили к выполнению заданий с помощью чат-ботов. Ни один из респондентов не отметил, что имеет трудности или не знает управление командами. Важно отметить, что возраст участников был выбран не случайно и обоснован не только интересами подростков возраста 10-15 лет, но и тем, что они достаточно свободно ориентируются в сети интернет, имеют навык работы на различных устройствах, в том числе смартфонах, планшетах и ноутбуках, что помогает педагогам и родителям в процессе обучения.

Для выполнения заданий с чат-ботом на платформе ВКонтакте была создана группа под названием CORGI-QUEST, в которую необходимо вступить участникам экспериментальной группы. Выбор в пользу социальной сети ВКонтакте был также не случаен. Большинство подростков целевой аудитории имеют аккаунты в данной социальной сети и свободно в ней ориентируются, что позволило им зарегистрироваться в группе в максимально короткие сроки. Для того, чтобы начать викторину-квест, необходимо написать чат-боту слово «Привет», и программа автоматически выдаст ссылку на сторонние платформы с заданиями викторины-квеста (jamboard.google.com, learningapps.org, youtube.com, wordwall.net). После выполнения каждого задания участник получает забавную тематическую картинку корги — показатель того, что он нашёл щенка. Участник не может перейти к следующему заданию, не выполнив предыдущее. Таким образом, происходит автоматическая маршрутизация участников и контроль последовательного выполнения всех заданий. Данный чат-бот работает по текстовым командам. Следует отметить, что во время прохождения участниками викторины-квеста, весь процесс курирует модератор (учитель), который в режиме онлайн помогает учащимся в случае возникновения проблем технического характера, которые по большей части возникают при высокой загруженности бота, иными словами, при одновременном участии более 20 человек при использовании бесплатной версии программного обеспечения. Проблема решается просто – достаточно разделить ребят на группы и четко обозначить временной промежуток игры. Так как в таком формате дети проходили задания впервые, требовалось участие модератора. По мере адаптации учащихся к новому инструменту обучения необходимость в модерировании процесса сводится к нулю, что и является целью использования данной технологии – минимизировать участие учителя в процессе обучения. Также важно отметить, что программное обеспечение, предоставляемое на платной основе, значительно снижает количество технических сбоев, которые необходимо решать в ручном режиме модерато-

ру. Таким образом, данная технология помогает практически полностью исключить участие учителя в процессе.

После проведения серии викторин-квестов в разных режимах мы получили следующие результаты, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2
Сравнительная характеристика экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе

	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	41%	33%
Средний	44%	40%
Низкий	15%	26%

Данная таблица позволяет увидеть процентное увеличение учащихся с высоким и средним уровнем сформированности межкультурной компетенции. В то время как в контрольной группе таких изменений не произошло.

Основываясь на результатах данного исследования использования обучающимися чат-бота, можно сделать следующие выводы о преимуществах данной технологии в образовании:

1. Чат-бот являет собой дистанционный формат взаимодействия между учеником и учителем, что является актуальным в сложившейся эпидемиологической обстановке. Даже во время пандемии школе необходимо продолжать образовательный процесс, а ребятам – участвовать в интересных и познавательных мероприятиях. Данная игра получила положительную оценку как от педагогов, так и школьников, которые выразили огромный

интерес к формату мероприятия и его содержанию.

2. Оперативный контроль выполнения заданий учащимися. Модератор чат-бота имеет доступ к статистическим данным каждого участника игры, что позволит учителю в дальнейшем скорректировать образовательный процесс.
3. Одновременная работа с несколькими учащимися, что значительно снижает нагрузку учителя на проверку работы каждого ученика.
4. Участник имеет возможность неоднократного выполнения задания и в случае неудачи может выполнить его заново, что особенно важно в классах с низким уровнем подготовки. В группах с высоким уровнем подготовки можно использовать вариант ограничения по времени или установить возможность однократного прохождения каждого задания, что можно учесть при программировании чат-бота.

Однако, следует отметить и недостатки данной технологии. Для полноценного и бесперебойного функционирования технологии необходимо приобретение платных программных продуктов. Как показала практика, бесплатные версии программ чат-ботов способны выдерживать одновременно не более 20 участников.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод что, несмотря на незначительные недостатки в практическом использовании чат-ботов в образовательном процессе, эмпирическим путем доказана возможность и необходимость использования данной технологии как дополнительное средство обучения в изучении иностранных языков в школе и иных образовательных учреждениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Anthony Florez Here is how Artificial Intelligence will transform our Future. – Режим доступа: URL: <https://rivalsubject.com/here-is-how-artificial-intelligence-will-transform-our-future/> (Дата обращения: 05.10.2021)
2. Andrej Flogie and Boris Aberšek Artificial Intelligence in Education Future. – Режим доступа: URL: <https://www.intechopen.com/online-first/artificial-intelligence-in-education#B5> (Дата обращения: 15.10.2021)
3. Bernard Marr How Is AI Used In Education — Real World Examples Of Today And A Peek Into The Future. – Режим доступа: URL: <https://bernardmarr.com/how-is-ai-used-in-education-real-world-examples-of-today-and-a-peek-into-the-future/> (Дата обращения: 05.10.2021)
4. David Karandish 7 Benefits of AI in Education– Режим доступа: URL: <https://thejournal.com/articles/2021/06/23/7-benefits-of-ai-in-education.aspx> (Дата обращения: 05.10.2021)
5. Aberšek, B., Borstner, B., Bregant, J. Virtual teacher: cognitive approach to e-learning material. New castle on Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2014. — 350 p.
6. Использование чат-ботов в образовательном процессе / А.С. Аристова, Ю.С. Безносюк, П.К. Ведикер, Н.Е. Воронович // Цифровая трансформация общества, экономики, менеджмента и образования: материалы Международной конференции (Екатеринбург, 05–06 декабря 2019 года). — Том 2. — Sedlčany: Ústav personalistiky, 2020. — С. 95–99.
7. Славянов А.С. Технологии искусственного интеллекта в образовании как фактор повышения качества человеческого капитала / А.С. Славянов С.С. Фешина // Journal of Economy and Business. - 2019. - Vol. 7. – P. 156–159. – <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanii-kak-faktor-povysheniya-kachestva-chelovecheskogo-kapitala/> (Дата обращения: 15.10.2021)

8. Pavel Smutny, Petra Schreiberova. Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger, *Computers & Education*. — Volume 151. — 2020. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862>.
9. Shaw G. (2020). 10 key chatbot implementation considerations you should know. Medium website: <https://chatbotsjournal.com/10-key-chatbot-implementationconsiderations-you-should-know-306d5f27044e>. (Дата обращения: 30.10.2021).

© Канина Светлана Юрьевна (kmasu@yandex.ru), Пурскалова Юлия Владимировна (julia-purskalova@mail.ru),
Чибисова Татьяна Александровна (t.chibisova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ

IMPLEMENTATION OF MNEMONICS TECHNIQUES IN TEACHING CONSECUTIVE INTERPRETATION

*L. Kopreva
N. Naumenko*

Summary: The relevance of mnemonics techniques research is of significant interest due to the fact that nowadays the use of mnemonics is gaining more and more popularity in the educational process and contributes to the development of students' memory. Memory processes and psychology are widely analyzed by the scientific community, opening up new possibilities of mnemonic techniques employment and their application into educational practice. The purpose of this article is to study the types and techniques of mnemonics, practical basis, as well as to prove the effectiveness of their implementation in teaching consecutive interpretation. To achieve the objective, the following tasks were set: 1) to give a definition to the concept of "mnemonics"; 2) to study the types and techniques of mnemonics; 3) to analyze their use in the practice of foreign language teaching. The authors focus on the analysis and specifics of working with the techniques of mnemonics, as well as difficulties in a number of tasks while teaching cadets at a military school. A selection of exercises from a number of school books was an example of teaching the techniques of mnemonics.

Keywords: concept of "mnemonics", components of mnemonics, types of mnemonics, techniques of mnemonics, types of memory.

Копрева Лариса Геннадиевна

*К.филол.н., доцент, Краснодарское высшее военное
авиационное училище летчиков
successfulways42@mail.ru*

Науменко Наталья Павловна

*старший преподаватель, Краснодарское высшее военное
авиационное училище летчиков
ladoshan88@mail.ru*

Аннотация: Актуальность исследования приемов мнемотехники представляет существенный интерес в связи с тем, что в настоящее время применение мнемотехники в учебном процессе приобретает значительную популярность и влияет на развитие памяти обучающихся. Процессы памяти и психология широко анализируются научным сообществом, открывая новые возможности использования приемов мнемотехники и их внедрение в образовательную практику. Целью данной статьи является изучение видов и приемов мнемотехники, практическое обоснование, а также доказательство эффективности их реализации при обучении устному последовательному переводу. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1) дать определение понятию «мнемотехника»; 2) рассмотреть виды и приемы мнемотехники; 3) проанализировать их использование в процессе преподавания иностранного языка. Особое внимание авторы акцентируют на анализе и специфике работы с приемами мнемотехники, а также трудностях при выполнении ряда заданий при обучении курсантов в военном вузе. Примером обучения приемам мнемотехники послужила выборка упражнений из ряда учебных пособий.

Ключевые слова: понятие «мнемотехника», составляющие мнемотехники, типы мнемотехники, приемы мнемотехники, виды памяти.

В настоящее время существуют разнообразные интенсивные методики при обучении устному последовательному переводу, особое внимание в которых уделяется вопросу методов и приёмов запоминания иноязычной лексики.

Мнемотехника является одним из методов активизации познавательной деятельности обучающихся. Как известно, термин «мнемотехника» используется более двух тысяч лет. Впервые о технике запоминания было упомянуто в Древнем Риме. Государственный деятель, известный оратор М.Т. Цицерон описывал мнемоническую систему в своих трудах. Термин «мнемоника» как таковой был введен в VI веке до нашей эры древнегреческим мыслителем Пифагором Самосским. Джордано Бруно создал практическую систему запоминания, рассмотрев механизмы памяти, а также понимание текстовой и речевой информации. Аристотель проявлял интерес к мнемотехнике, обучая данному искусству своего ученика Александра Македонского [1, с. 35].

В науке конца XIX – начала XX вв. ряд психологов и педагогов, таких как С.Д. Файнштейн, Г.И. Челпанов, Х.М. Шиллер-Школьник также уделяли должное внимание вопросам механизмов запоминания. Значительный вклад в формирование определенных техник, способствующих облегчению процесса усвоения информации, внесли М.А. Зиганов, С.С. Матвеев, А.К. Колеченко, И.Ф. Матюгин, Т.Б. Полянская, Е.Д. Сафронова, С.Л. Рубинштейн и др.

Рассмотрим дефиниции термина. Большой психологический словарь предлагает такое определение: «мнемотехника» – (от греч. *mnemonikon* – искусство запоминания) – «совокупность специальных приёмов и способов, облегчающих запоминание нужной информации и увеличивающих объём памяти путём образования ассоциаций (связей)» [12, с. 47].

По утверждению В.А. Козаренко, мнемотехникой является «система внутреннего письма, созданная на

основе непосредственной записи в мозг связей между зрительными образами, обозначающими ключевые элементы запоминаемой информации» [7, с. 29]. Как указывает психолог А.А. Леонтьев, «мнемотехника – это установление связей между запоминаемыми и хорошо знакомыми объектами» [9, с. 56].

Основатель и научный руководитель Ломоносовской школы М.А. Зиганов разделяет всю запоминаемую информацию в мнемотехнике на три группы:

1. образную (воспринимаемые человеком зрительные образы);
2. речевую (воспринимаемая устная речь и читаемые тексты);
3. точную (сведения, которые не имеют смысла запоминать приблизительно, должны запоминаться со 100 %-ной точностью: телефонные номера, даты исторических событий, адреса, термины и понятия, шифры и коды, фамилии и имена, другие аналогичные сведения) [6, с. 19].

Специалист в области мнемотехники С.С. Матвеев выдвигает три основные составляющие мнемотехники:

1. ассоциация (связи между предметами, благодаря которым представление одного предполагает явление другого);
2. размещение (упорядочивание запоминаемых элементов);
3. воображение [11, с. 87].

При обучении устному последовательному переводу исследователь С.В. Визгина выделяет шесть типов мнемотехник, используемых на практике:

1. «актуализация когнитивного контекста», т.е. навык актуализации концептов как «пучка» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, которые сопровождают слово, позволяющий получать доступ к недостающей информации;
2. «выявление прагматики коммуникативного акта», т.е. сознательный подход к пониманию интересов и целей говорящего, осуществляющийся через механизмы проекции и интроекции в рамках эмпатического анализа как компонента переводческого осмысления текста;
3. «поиск смысловых ассоциаций с целью увеличения объема оперативной памяти», т.е. связывание собственных мыслей с содержанием сообщения с целью углубления процесса понимания;
4. «визуализация или конструирование мнемообразов»;
5. «установление ассоциативных связей между элементами информации на уровне языка»;
6. «редуктивное структурирование», т.е. сведение услышанной информации к неким ядерным элементам, которые помогают мысленно упорядочить содержание входящего сообщения [4].

Одним из профессионально значимых факторов, влияющих на эффективность деятельности устного переводчика, является хорошая память. При этом память определяется как «совокупность информации, приобретенной мозгом и управляющей поведением» [5, с. 76] или как «общефункциональный механизм, связанный с сохранением и использованием в последующей деятельности информации, полученной от взаимодействия с окружающим миром» [13, с. 135].

Если рассмотреть разные виды памяти и представить некоторые особенности описания мнемических процессов, происходящих при обучении устному последовательному переводу, анализ показывает, что существует ряд классификаций типов памяти применительно тому, какой аспект памяти взять за основу. Известный психолог С.Л. Рубинштейн указывает, что «в зависимости от характера деятельности, в ходе которой совершается запоминание, различаются произвольное и произвольное запоминание» [14, с. 85]. Безусловно, процесс запоминания представляется произвольным в устном последовательном переводе. При этом специалист в данной области осознанно сосредоточивается на восприятии, анализе и запоминании. Немаловажным для характеристики устного последовательного перевода считается способ запоминания, и «в этом плане различаются механическое и смысловое запоминание» [14, с. 87]. Следует сказать, что механическое запоминание непродуктивно, поскольку устный последовательный перевод возможен благодаря именно усвоению запоминания, обеспечивающему целостность и корректность перевода.

Добавим, что в большей степени активирована именно кратковременная память, выполняющая важную роль на каждом этапе переводческого процесса. В.Н. Андреева считает, что кратковременную память необходимо тренировать на удержание небольшого объема информации, релевантной конкретной ситуации, которая включает сведения о лицах, принимающих участие в ситуации профессионального взаимодействия, понимание цели коммуникации, тематические знания [2, с. 16-17].

Мнемотехника находит применение в основном в области обучения определенному виду перевода, в котором устный переводчик, облекая усвоенную и сохраненную информацию в такие формы языка, как фонетические, синтаксические, лексические и морфологические, осуществляет перевод. Подчеркнем, что сам процесс происходит именно в кратковременной памяти, поскольку специалист, имеющий дело с устным последовательным переводом, упорядочивает, а затем представляет результат в качестве значимой информации.

Известно, что существует ряд приемов и способов для запоминания информации. Так, В.Д. Шадриков и

Л.В. Черемушкина предлагают следующие из них: группировка, выделение опорных пунктов, классификация, структурирование, систематизация, схематизация, аналогия, перекодирование, ассоциация, повторение и др. [15, с. 78].

Некоторые зарубежные специалисты подходят к мнотехническим методам и приёмам по-разному. Например, А.Д. Баддели классифицирует их как зрительные и словесные образы [16, с. 125].

Британский ученый И. Томпсон в своей работе "Memory in Language Learning" выделяет пять категорий исследуемых приёмов: лингвистические, пространственные, зрительные, вербальные и методы физической реакции (отклика) [17, с. 56].

В настоящее время преподаватели разрабатывают и внедряют свои собственные методики, опираясь на полученный практический опыт в учебных заведениях. М.Р. Ванягина полагает, что «в последние годы все большую значимость приобретают технологии активного обучения, формирующиеся на творческом, продуктивном мышлении и коммуникации. Их появление связано со стремлением преподавателей активизировать познавательную деятельность студентов, побуждать их к самостоятельному получению знаний, создавать оптимальные условия для овладения профессионально значимыми компетенциями, практическими умениями и навыками» [3].

Приемы запоминания, сформированные в разных системах и школах памяти мира, были упорядочены, усовершенствованы и сгруппированы в одну целостную систему, с целью удовлетворить трём основным принципам: простоте, универсальности и эффективности.

В.А. Козаренко выделяет 3 этапа запоминания:

1. кодирование: преобразование слова в образы;
2. запоминание: образование связи между опорными образами и запоминаемыми образами;
3. закрепление связей в мозге: исключение промежуточных образов из головы посредством образования прямой связи слово (произношение) – образ-значение слова [7, с. 45].

Данная классификация используется преподавателями военного авиационного вуза при подготовке переводчиков в сфере профессиональной деятельности.

При описании первого этапа автор предлагает следующие приемы:

а) Слово-образ, как известно, уникальным источником смыслонаполнения понятий, хранящихся в сознании, являются те визуальные образы, с которыми

современный человек сталкивается в своей жизни, на работе, учебе или досуге [8, с. 68]. Здесь присущи простые образы, возникающие в процессе припоминания лексических единиц. Например, обучающимся были предложены наглядные изображения по авиационной тематике – типы самолетов: истребитель, бомбардировщик, штурмовик и учебно-тренировочный самолет.

На основе представленных визуальных средств возникает образ действия. Так, глагол "to fight" (*сражаться*) подсказывает название типа самолета, выполняющего данное действие: «сражающийся» – "fighter" – *истребитель*. Последующие предлагаемые изображения ЛА (летательный аппарат) аналогичным образом помогают догадаться о названии самолета:

to bomb – bomber
to attack – an attack plane
to train – trainer

Таким образом, данный прием позволяет активизировать функции памяти и внимания, а также сформировать единое системное представление об изучаемой лексике.

б) Прием символизация. Характеризуется как более сложный, поскольку происходит преобразование абстрактных слов в зрительные образы. Например, в следующих терминах *take off – взлет, отрыв* возникает образ взлетающего ЛА, что символизирует первый этап полета. При этом послелог "off" помогает догадаться об отрыве «от земли».

Рассматривая термин "flight level" (FL), обучающиеся опираются на слово "level", знакомое им как «уровень». Однако уже известное значение слова "flight" позволяет им на основе зрительного образа применить употребляемый авиационный термин «эшелон полета».

Используя подобный прием, обучающимся было предложено определить значение термина "landing" без зрительной опоры, исходя из известного им слова "land". Визуальное же изображение помогает догадаться о переводе происходящего действия "landing" – *приземление, посадка (процесс)*. Как показывает практика, особого труда не составило понять значение и перевод *ing* формы.

в) Образные коды рассматриваются как фонетические, поскольку для определённого звука формируется свой образ и уже к образу-значению добавляется фонетический. Например, обучающимся знакомо слово "altimeter" – «высотомер», а окончание "meter" наводит их на мысль о том, что данный прибор измеряет высоту.

Следующий этап осуществляется посредством соединения образов. В воображении курсантов могут быть

соединены несколько зрительных образов, и происходит запоминание взаимосвязи между ними. Например, в дополнении к терминам, означающих этапы полета (*take-off, flight level, landing*) прилагаются промежуточные действия, происходящие между ними, а именно *climbing* (от "to climb" – набирать высоту) и *descending* (от "to descend" – снижаться), отмечая, что существительное имеет иную форму *descent* – спуск, снижение.

Добавим, что фотофрагменты могут быть дополнены видеосюжетами, иллюстрирующими действие в процессе.

Третий этап предполагает многократное запоминание информации и представляет собой следующую схему:

- а) запомнить информацию (создать связи);
- б) воспроизвести всю информацию в голове (контрольное припоминание);
- в) сверить с источником (если без ошибок, повторное припоминание осуществить через час);
- г) припоминать информацию через 3-4 дня по три раза в день [7, с. 46].

На основе предьявленных способов запоминания рассмотрим существующие мнемотехнические упражнения при обучении устному последовательному переводу. Л.К. Латышевым и В.И. Провоторовым предлагаются три вида упражнений:

1. зачитывается фрагмент текста на русском или иностранном языке; задача обучающихся заключается в точном воспроизведении данных отрывков;
2. зачитываются отрывки, содержащие прецизионную лексику (географические названия, имена собственные, даты и т.д.); перед обучающимися стоит аналогичная задача, что и при выполнении предыдущего упражнения;
3. зачитывается ряд слов на русском, иностранном языке (или на обоих языках); обучающиеся должны воспроизвести последовательность, по возможности не меняя порядка следования слов [10, с. 113-114].

Другие типы упражнений выделяются И.С. Алексеевой, а именно: слова, ряды чисел, топонимы, имена, реалии-деньги и реалии-меры, мнемостиhi, «снежный ком», запоминание текста, внимание переводчика, мнемотехника и логические операции, смешанный тренинг по мнемотехнике [1, с. 45].

Представим специфику работы, проводя краткий обзор приемов мнемотехники при обучении курсантов устному последовательному переводу. Нижеприведенные задания иллюстрируют формирование навыка запоминания.

1. На начальном этапе обучающимся зачитываются ряд слов, первоначально 3-4 (например: *устрeбитель, бомбардировщик, штурмовик*), они должны их повторить. Стоит подчеркнуть, что тематическое единство лексического ряда в данном случае предпочтительно, поскольку устный перевод, как правило, включает семантически близкие компоненты.
2. Следующий этап по сложности включает повторение 4-6 слов на иностранном языке и перевод их на русский: *flight, group, squadron; tons, inches, gallons*. Отметим, что тематический принцип удобно применять в подготовительных упражнениях перед освоением конкретной текстовой информации при работе над переводческими жанрами.

Работа с прецизионной лексикой представляет особый этап при обучении приемам мнемотехники. Поскольку переводчику часто приходится запоминать так называемые блоки прецизионной информации – числа, даты, имена, названия, которые не восстанавливаются из контекста и требуют точной передачи, для этого преодолению навыков логически организованного и ассоциативного запоминания, а также тренировке навыков линейного (без опоры на логику) и безассоциативного запоминания, уделяется должное внимание. Добавим, что при выполнении успешного двустороннего перевода – переход с одного языка на другой, специалисту, безусловно, необходимо владеть определённым навыком как при восприятии, так и в продуцировании речи. Все нижеприведенные задания предлагаются без зрительной опоры. Для овладения приемами мнемотехники обучающимся были предложены ряд последовательных чисел с целью повторения их в том же порядке: сначала на родном языке, затем на иностранном. Например:

23 88 41 68, 97 7 88 13, 41 63 57 72, 44 77 80 29, 83 37 68 53, 77 17 37 82, 68 33 34 46.

Практика показала, что при выполнении задания подобного рода возникают определенные трудности, такие как неспособность воспроизвести числа, соблюдая порядок следования.

Подобная ситуация наблюдалась и при работе с другими видами заданий. Например, повторить каждым обучающимся по одному предложению построчно. При этом следующее должно воспроизводиться очередным курсантом. Целью является произнесение отдельного предложения дважды. При этом возникли трудности: соблюдение заданного темпа и предложенного порядка слов.

1. The first was a private in a soldier's blouse.
The second was a well-trained sergeant in tarpaulin boots.
The third was a tall warrant officer in his thirties.
The fourth was a dress uniformed lieutenant.

The fifth was a skilled captain worn in a field uniform should-belt.

The sixth was a strict major dressed in a jacket with one star.

The seventh was a bald lieutenant colonel with a briefcase.

The eighth was a colonel in a grey fir papakha.

The ninth was a major-general in trousers stripes.

The tenth was a determined lieutenant general in a jacket with two stars.

The eleventh was serviceman of the highest rank with Marshal's baton shown power of the Army.

2. A pilot flies an aircraft.

A captain commands the crew of an aircraft.

A co-pilot assists a commander to fly an aircraft.

A navigator determines the route of an aircraft.

A flight engineer controls the systems of an aircraft.

A gunner operates the armament of an aircraft.

Однако подчеркнем, что при выполнении представленных заданий, обучающиеся все-таки стремятся осуществить поставленную задачу, демонстрируя интерес к подобным типам упражнений.

При работе с профессионально-ориентированной лексикой наблюдались определённые трудности при запоминании значительного количества лексических единиц. Поскольку мнемостихи воспринимаются намного легче благодаря фонетическим созвучиям рифмованных окончаний слов, для облегчения их закрепления предлагался следующий мнемостих:

This is an altitude that is measured by an altimeter.

The speed that indicated by a speedometer.

The heading is shown by a heading indicator.

The vertical speed is displayed by vertical speed indica-

tor.

Следующим наиболее эффективным и довольно распространённым приёмом мнемотехники среди педагогов и лингвистов является метод ассоциаций, нацеленный на запоминание иноязычных слов. Данный метод предполагает выбор русского слова (словосочетания) созвучного иностранному. При этом обучающиеся, припоминая его на родном языке, автоматически воспроизводят ассоциативную связь со значением заданной лексической единицы. Конечным результатом считается четкий запоминающийся образ. Важно, чтобы ассоциации были нестандартными, однозначными, возможно забавными, способствующими более быстрому усвоению. Например, термин *"ejection seat"* легко вывести через фонетическую ассоциацию: *"seat"* – «сидеть, сиденье», противопоставляя значения *"injection"* – «инъекция, вводить» и обратное ему *"ejection"* без затруднений определяется название системы в кабине пилота – «выбрасываемое кресло», т.е. «катапультное кресло».

Итогом подобного представления материала стало более продуктивное запоминание новых лексических единиц. Каждый из рассматриваемых этапов демонстрирует определённый навык, требующий тренировки, памяти, внимания, закладывающий основу для формирования важного переводческого навыка.

Резюмировав вышесказанное, можно сделать вывод о том, что реализация приемов мнемотехники при обучении устному последовательному переводу способствует быстрому и эффективному запоминанию материала, развивая коммуникативную и познавательную деятельность, при этом повышая мотивацию обучающихся и делая сам процесс результативным и увлекательным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Союз, 2001. – 145 с.
2. Андреева В.Н. Психолингвистические модели функционирования памяти при синхронном переводе // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2007. – № 2. – С. 16-21.
3. Ванягина М.Р. Применение мнемотехники при обучении иноязычной лексике. [Электронный ресурс]. URL <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniemnemotekhniki-dlya-obucheniya-inoazychnoy-leksike/viewer>. (дата обращения: 25.09.2021).
4. Визгина С.В. Мнемотехники в обучении устному переводу. МГЛУ. Минск. [Электронный ресурс]. URL: <http://spr.fld.mrsu.ru/2020/05/mnemotekhniki-v-obuchenii-ustnomu-perevodu/>. (дата обращения: 07.09.2021).
5. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. Изд. 2-е, стереотипное. – Т. 1 / Пер. с франц. – М.: Мир, 1996. – 348 с.
6. Зиганов М.А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления. – М: Школа рационального чтения, 2000. – 200с.
7. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано». – М., 2007. – 115с.
8. Казаченко О.В. Патриотизм как имидж (психолингвистический аспект) / О.В. Казаченко, Л.А. Хамула // Вестник Марийского государственного университета. – 2019. – Т.13. – №1 (23). – С. 68-75.
9. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранными языками // ИЯШ. - 1985. - №5. - С.24-30.
10. Латышев Л.К., Провоторов В.И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе: Учебно-методическое пособие. – 2-е изд., стереотип. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 136с.

11. Матвеев С.С. Феноменальная память: Методы запоминания информации [Текст] / С. С. Матвеев. – М.: Альпина П., 2013. – 225 с.
12. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – М.: Олма-пресс, 2004. – 632с.
13. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь: 3-е изд., перераб. – М.: Флинта, Наука, 2003. – 320с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1989. – 326 с.
15. Шадриков Владимир Дмитриевич. Мнемические способности: развитие и диагностика / В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина. - М. : Педагогика, 1990. – 175 с.
16. Baddeley A.D. Essentials of Human Memory. – Hove, East Sussex: Psychology Press, 1999. – 368 p.
17. Thompson I. Memory in Language Learning // Learner Strategies in Language Learning / ed. by A. Wenden, J. Rubin. 1987. – 321 p.

© Копрева Лариса Геннадиевна (successfulways42@mail.ru), Науменко Наталья Павловна (ladoshan88@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА ПО ИЗУЧЕНИЮ МЕХАНИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ, АВАРИЙНОСТИ И ЭКОЛОГО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОСНОВНЫХ ВИДОВ ДРЕВЕСНЫХ РАСТЕНИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ОЗЕЛЕНЕНИИ ГОРОДА ДОНЕЦКА, КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ

Корниенко Владимир Олегович

Старший преподаватель, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
kornienkovo@mail.ru

Авдеева Ксения Александровна

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
kseniaavdeeva13@gmail.com

Яицкий Андрей Степанович

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
yaitsky@sgspsu.ru

INFORMATION SYSTEM FOR THE STUDY OF MECHANICAL STABILITY, ACCIDENT RATE, ECOLOGICAL AND BIOLOGICAL FEATURES OF THE MAIN TYPES OF WOODY PLANTS USED IN THE LANDSCAPING OF THE DONETSK CITY, AS THE MEANS OF ESTABLISHMENT OF SUBJECT COMPETENCIES IN SCHOOL BIOLOGY COURSE

**V. Kornienko
K. Avdeeva
A. Yaitsky**

Summary: The article deals with the ways of forming subject competencies in biology, through an information system which studies mechanical stability, accident rate and ecological and biological features of the main types of woody plants used in the landscaping of the Donetsk city. Information system which was developed contains visual generalized structured material on mechanical stability, accident rate, ecological and biological features of the main types of woody plants used in landscaping of the Donetsk city. Usage of this information system during biology classes forms the main subject competencies of students.

Keywords: competencies, subject competencies, information system, database, biology, extracurricular work, laboratory work.

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о формировании предметных компетенций по биологии посредством информационной системы по изучению механической устойчивости, аварийности и эколого-биологических особенностей основных видов древесных растений, используемых в озеленении города Донецка. Разработанная информационная система содержит наглядный, обобщенный, структурированный материал по механической устойчивости, аварийности и эколого-биологическим особенностям основных видов древесных растений, используемых в озеленении города. В результате использования данной информационной системы в процессе обучения биологии, у учащихся формируются основные предметные компетенции по биологии.

Ключевые слова: компетенции, предметные компетенции, информационная система, база данных, биология, лабораторная работа, внеклассная работа.

Введение

В настоящее время достижения в области биологических наук свидетельствуют о том, что они занимают ключевые позиции в медицине, здравоохранении, гигиене, охране окружающей среды, обеспечении населения продуктами питания, лекарственными средствами. Ввиду этого представляется необходимым формирование и развитие биологической грамотности населения. Именно школьная дисциплина «Биология» является важным звеном в формировании у учащихся биологической картины мира, экологической культуры, аксиологического

взгляда на природу и общество, в осознании своей роли как действенного фактора биосферы.

В условиях активного развития информационного общества, для дальнейшего прогресса в условиях возрастающей глобальной конкуренции, наиболее важными факторами конкурентоспособности являются квалифицированные человеческие ресурсы и научная база. Одним из приоритетных становится такое понятие как «компетенция».

Общепринятого определения понятия «компетен-

ция» не существует. По мнению А.В. Хуторского, «компетенция» – «отчужденное, заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [1]. В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков выражают мнение, что «компетенция является <...> сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике» [2]. В школьных условиях под компетенцией понимается «готовность учащихся самостоятельно действовать в ситуациях неопределенности при решении актуальных для них задач теоретического и прикладного значения» [3].

Формированию компетенций для повседневной жизни и для общего развития, а также общей функциональной грамотности способствует базовое изучение школьных дисциплин, в то время как результаты углубленного изучения ориентированы на приобретение компетенций для последующей профессиональной деятельности как в рамках данной предметной области, так и в смежных с ней сферах [4]. Таким образом, при углубленном изучении какой-либо учебной дисциплины у учащегося формируются предметные компетенции.

Предметные компетенции – это специфические способности, необходимые для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающие узкоспециальные знания, особого рода предметные умения, навыки, способы мышления [5]. Формирование предметной компетенции только тогда является успешным, когда оно постоянно реализуется в учебной и практической деятельности.

Целью нашей работы стало исследование возможности применения информационной системы по изучению механической устойчивости, аварийности и эколого-биологических особенностей основных видов древесных растений, используемых в озеленении города Донецка, для формирования предметных компетенций по биологии.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели была взята информационная система по изучению механической устойчивости, аварийности и эколого-биологических особенностей основных видов древесных растений, используемых в озеленении г. Донецка, которая применяется в мониторинговых исследованиях состояния окружающей среды в городе [6]. Выбирая систему, мы ориентировались на такие критерии как простота использования и доступность для учащихся.

Описание информационной системы

Информационная система по изучению механиче-

ской устойчивости, аварийности и эколого-биологических особенностей основных видов древесных растений [7] содержит 18 разделов, в которых описаны виды древесных растений: «*Acer negundo* L.», «*Acer platanoides* L.», «*Acer pseudoplatanus* L.», «*Acer saccharinum* L.», «*Aesculus hippocastanum* L.», «*Betula pendula* Roth», «*Fraxinus pennsylvanica* Marsh.», «*Fraxinus excelsior* L.», «*Robinia pseudoacacia* L.», «*Gleditsia triacanthos* L.», «*Morus alba* L.», «*Populus bolleana* Lauche», «*Populus simonii* Carriere», «*Populus nigra* L.», «*Quercus robur* L.», «*Quercus rubra* L.», «*Tilia cordata* Mill.», «*Ulmus laevis* Pall.», а также раздел «Авторы».

На титульной странице содержится информация о результатах исследований устойчивости основных видов, используемых в озеленении города Донецка, к действию механических факторов природного и антропогенного происхождения (рис. 1).

В каждом разделе есть подразделы, которые описывают систематическое положение вида, биологию и экологию, биогеографию, представленность в условиях города, механическую устойчивость и аварийность вида, ветроустойчивость, корневую систему, критический возраст, наличие спила/керна в ксилотеке, рекомендации для озеленителей, публикации о виде, его фотографии.

В подразделе «Биология и экология», например, для клена ложноплатанового (*Acer pseudoplatanus* L.) дано краткое описание вида с особенностями произрастания в городе Донецке (рис. 2).

В подразделе «Биогеография» указан естественный ареал распространения растения, в подразделе «Представленность в условиях города Донецка» информация приведена согласно данным, собранным в период с 2014 по 2019 гг. В подразделе «Механическая устойчивость и аварийность» приведены экспериментальные данные по физико-механическим свойствам живой древесины, а также степень аварийности растений в условиях города Донецка (рис. 3).

«Критический возраст в условиях города Донецка» приведен для каждого вида и основывается на результатах исследований. Сведения об устойчивости древесных растений представлены в разделах «Ветроустойчивость» и «Корневая система».

Реализация информационной системы в образовательной среде

В условиях среднего общего образования Донецкой Народной Республики, опробование информационной системы возможно в 6 классе при изучении темы «Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники». Согласно примерной основной образовательной программе, на изучение

База данных

Механическая устойчивость, аварийность и экология основных видов-озеленителей города Донецка

Виды древесных

Acer negundo L.

Acer platanoides L.

Acer pseudoplatanus L.

Acer saccharinum L.

Aesculus hippocastanum L.

Betula pendula Roth

Fraxinus pennsylvanica Marsh.

Fraxinus excelsior L.

Robinia pseudoacacia L.

Gleditsia triacanthos L.

Morus alba L.

Populus balsamifera Lauche

Populus simonii Carrière

Populus nigra L.

Quercus robur L.

Quercus rubra L.

Tilia cordata Mill.

Ulmus laevis Pall.

Авторы

Виды растений

В настоящей базе данных обобщены результаты исследования устойчивости основных видов озеленителей города Донецка к действию механических факторов природного и антропогенного происхождения. Весь материал для каждого вида древесного растения разделен на 12 разделов.

В разделе «Биология и экология» дается краткое описание вида с особенностями распространения в городе Донецке. Естественный ареал распространения растения описан в «Биогеографии». Представленность в условиях города Донецка приводится согласно собственным экспериментальным данным, со сборным в период с 2014 по 2019 год. В разделе «Механическая устойчивость и аварийность» приводятся экспериментальные данные по физико-механическим свойствам живой древесины, а также степени аварийности растений в условиях города Донецка. Сведения об устойчивости древесных растений даны в разделах «Ветроустойчивость», «Корневая система» и «Разлив». «Критический возраст в условиях города Донецка» приведен для каждого вида и основывается на собственных исследованиях. В разделе «Наличие ст. лат/керна в ксилотеке» указываются, имеются ли в коллекционном фонде образцы, собранные автором В.О. Корниенко.

В разделе «Рекомендации для озеленителей» и «Концепции озеленения» описаны основные мероприятия по содержанию и уходу за деревьями в городские зеленые насаждения; для поддержания их общей и механической устойчивости, а также даны рекомендации по озеленению для каждого вида и типы насаждений, которые можно использовать. Публикации авторов приводятся в разделе «Публикации».

Настоящая база данных необходима ученым дендрологам, ботаникам, садоводам, любителям и специалистам в других областях знания, посвятившим свою деятельность озеленению и благоустройству населенных пунктов, улучшению состояния окружающей природной среды. Информация по механической устойчивости и аварийности вида, его критическому возрасту в условиях Донецка даст более точную информацию при проведении мониторинговых исследований и выявлении аварийных растений «Зеленострой», а также со специалистами городского управления экологией.

Для города Донецка настоящая база данных уникальна и является единственным справочным пособием, в котором впервые имеются данные по аварийности и физико-механическим свойствам живой древесины в условиях города Донецка, а также информация по критическому возрасту растений. Созданная для Донецка ксилотека является уникальной и единственной. Наличие об образцах дает возможность использовать их для проведения дендрологических, дендрохимических и дендроклиматических исследований. Также база данных может быть использована в учебном процессе при чтении таких дисциплин как «Интродукция древесно-кустарниковых растений», «Ландшафтное строительство», «Декоративная дендрология», «Экологическая биофизика», «Специативные» и др.

Рис. 1. Титульная страница базы данных по механической устойчивости, аварийности и экологии основных видов-озеленителей города Донецка

Виды древесных

Acer negundo L.

Acer platanoides L.

Acer pseudoplatanus L.

Acer saccharinum L.

Aesculus hippocastanum L.

Betula pendula Roth

Fraxinus pennsylvanica Marsh.

Fraxinus excelsior L.

Robinia pseudoacacia L.

Gleditsia triacanthos L.

Morus alba L.

Populus balsamifera Lauche

Populus simonii Carrière

Populus nigra L.

Quercus robur L.

ACER PSEUDOPLATANUS L.

Клён ложноплатановый, явор

Систематическое положение:

Отдел:	Magnoliophyta
Класс:	Magnoliopsida
Порядок:	Sapindales
Семейство:	Aceraceae
Род:	Acer
Вид:	pseudoplatanus L.

Биология и экология:

В естественном ареале большое лиственное, листопадное дерево, достигающее в высоту 20—35 м. Крона широкая, куполообразная. На молодых деревьях кора гладкая и серая, но с возрастом становится грубее и отслаивается чешуйками, показывая внутренние слои коры от бледно-коричневого до розоватого цвета. В Украине распространен повсеместно, в степной и лесостепной зоне считается успешно акклиматизированным видом. Один из наиболее многочисленных видов в зеленых насаждениях Донецка. Однако может страдать от высоких температур и сухости почвы; больше, чем клён остролистый, подвержен заболеваниям. В городских условиях, особенно в линейных насаждениях вдоль дорог, происходит снижение жизнеспособности и декоративности растений. Здесь во второй половине лета не редки случаи некроза и преждевременного опадания листьев, усиления отдельных побегов. При несоблюдении аутоэкологических особенностей явора в городских насаждениях его древесина может поражаться грибом *Cryptostroma corticale*.

Рис. 2. Подраздел «Биология и экология»

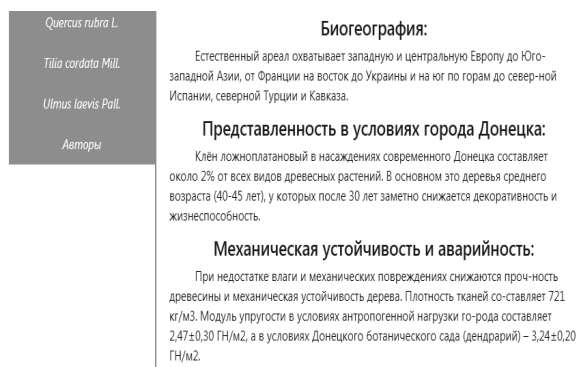


Рис. 3. Подразделы «Биогеография», «Представленность в условиях города Донецка», «Механическая устойчивость и аварийность»

Таблица 1.

Учебно-тематическое планирование по биологии в 6 классе

Тема	Общее количество часов	Количество лабораторных и практических работ
Введение	1	–
Тема 1. Клетка – основа строения и жизнедеятельности организма	2	1
Тема 2. Многообразие организмов	1	–
Тема 3. Органы цветкового растения. Жизнедеятельность цветковых растений	7	2
Тема 4. Генеративные органы. Половое размножение растений	5	1
Тема 5. Низшие и высшие споровые растения	5	1
Тема 6. Семенные растения	8	1
Тема 7. Грибы, лишайники	3	–
Резерв	3	–
Всего:	35	6

биологии в 6 классе отводится 35 часов (1 ч. в неделю), резерв 3 ч. Учебно-тематическое планирование дисциплины для 6 класса представлено в табл. 1.

Материалы информационной системы по механической устойчивости, аварийности и экологии основных видов-озеленителей города Донецка [7] были внедрены в учебный процесс средних общеобразовательных школ № 118 г. Донецка и № 46 г. Макеевка и использовались при освоении темы «Семенные растения». Были разработаны и организованы лабораторная работа «Определение видов древесных растений по плотности древесины» и внеклассное мероприятие на тему «Озеленение пришкольного участка».

Лабораторная работа

Тема: «Определение видов древесных растений по плотности древесины».

Цель работы: формирование у учащихся умений измерять плотность древесины в лабораторных условиях и, на основании полученных результатов, определять виды древесных растений.

Оборудование и принадлежности: свежесрезанные образцы (жерны и спилы клена ложноплатанового, клена ясенелистного, ясеня обыкновенного, шелковицы белой и липы мелколистной), весы, мерный цилиндр с водой.

Теоретическая часть

Древесина – основная часть древесного ствола (плотный, самый широкий слой, лежащий под корой). Состоит из клеток проводящей ткани (сосуды), механической ткани (волокна), основной ткани. Строение древесины зависит от температурно-влажностных условий роста и объёма поступающих питательных веществ.

Виды древесных растений можно определить, зная плотность их древесины. Плотностью тела называется физическая величина, которая измеряется отношением массы тела к его объёму.

Ход работы

1. Определить массу образца древесины с помощью весов.
2. По закону Архимеда определить объём образца древесины (рис. 4). Для этого заполняем цилиндр

водой до отметки 20 ед. Помещаем образец в цилиндр с водой и считаем разность ΔV по формуле:
 $\Delta V = V_2 - V_1$; $\Delta V = V_{\text{образца}}$

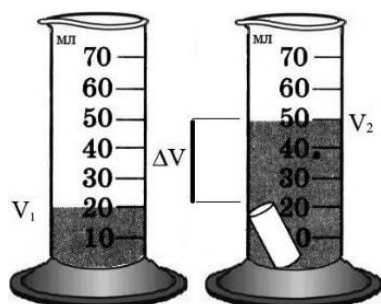


Рис. 4. Схема определения объёма образца древесины

3. Вычислить плотность образца древесины по формуле:

$$\rho = m / V_{\text{образца}}$$

4. Определить плотность древесины всех образцов.
5. Провести идентификацию согласно информационной системе.
6. Все данные занести в таблицу (табл. 2).

Таблица 2.

Определение видов древесных растений по показателю плотности древесины

№ п/п	Масса образца, кг	Объём образца, м ³	Плотность образца, кг/м ³	Виды древесных растений

При проведении внеклассного мероприятия «Озеленение пришкольного участка» учащимся предлагается, с помощью информационной системы, распланировать озеленение пришкольного участка, учитывая следующие параметры: механическую устойчивость, аварийность вида, ветроустойчивость, концепцию озеленения, критический возраст и экологические особенности видов древесных растений в условиях антропогенного воздействия. После чего сделать план участка со схематическим изображением деревьев разных видов.

Результаты исследований

Для выявления отношения школьников к обучению биологии с использованием информационной системы, учащимся было предложено анкетирование.

Вопросы анкеты:

1. Интересны ли вам занятия по биологии?
 - а) да;
 - б) скорее да, чем нет;

- в) скорее нет, чем да;
- г) нет.

2. Проводились ли раньше занятия с использованием каких-либо информационных систем?

- а) да;
- б) нет.

3. Как вы считаете, с помощью информационной системы новый материал усваивается лучше?

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

4. Понравились ли вам проведенные занятия с использованием информационной системы?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

5. Полезны ли вам знания, полученные на подобных занятиях?

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

6. Сможете ли вы применить полученные на занятиях знания в будущем?

- а) да;
- б) скорее да, чем нет;
- в) скорее нет, чем да;
- г) нет.

7. Сложно ли Вам было выполнять задания лабораторной работы?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

8. Сложно ли Вам было выполнять задания внеклассного мероприятия?

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить.

В анкетировании приняло участие 20 учащихся. Результаты анкетирования представляют определенный интерес в связи с исследуемой проблемой. Из ответов на анкету учащихся стало известно, что дисциплина «Биология» вызывает интерес у 85% учащихся (рис. 5), а занятия с использованием информационной системы оценивают положительно 70% учащихся (рис. 6).

Лабораторная работа и внеклассное мероприятие способствуют формированию у учащихся части следующих предметных компетенций [8]:

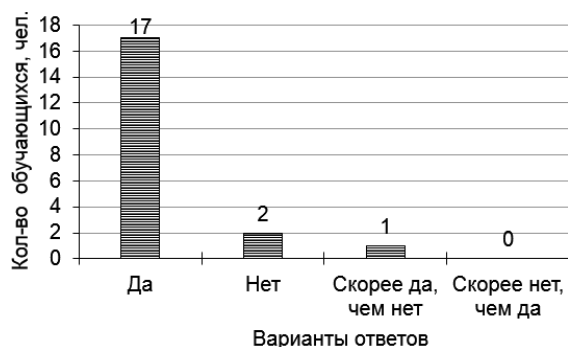


Рис. 5. Результаты ответов школьников на вопрос № 1 анкеты: «Интересны ли вам занятия по биологии?»

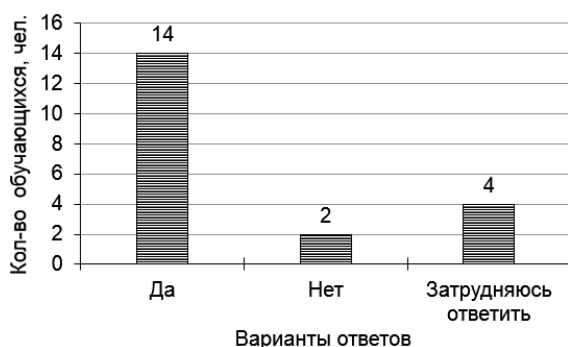


Рис. 6. Результаты ответов школьников на вопрос № 4 анкеты: «Понравились ли вам проведенные занятия с использованием информационной системы?»

- соблюдение правил поведения в природе и участие в мероприятиях по ее охране;
- умение вести наблюдения в природе за сезонными явлениями, объектами живой природы;
- определение основных этапов работы, составление алгоритма для выполнения лабораторных и практических работ и умение корректировать или изменять алгоритм в зависимости от изменения условий;
- владение основными методами научного познания, используемыми при биологических исследованиях живых объектов и экосистем;
- сформированность умений объяснять результаты биологических экспериментов, решать элементарные биологические задачи;
- способность сравнивать биологические объекты между собой по заданным критериям, делать вы-

воды и умозаключения на основе сравнения.

Выводы

Информационная система была внедрена и опробована в образовательном процессе. Были разработаны лабораторная работа «Определение видов древесных растений по плотности древесины» и внеклассное мероприятие на тему «Озеленение пришкольного участка» для 6 класса. По результатам исследований можно резюмировать, что применение, в процессе выполнения заданий, информационной системы по изучению механической устойчивости, аварийности и эколого-биологических особенностей основных видов древесных растений, используемых в озеленении города Донецка, может положительно сказаться на формировании у учащихся основных предметных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Высш. шк., 2007. 639 с.
2. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. М.: МПСИ, 2002. 382 с.
3. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.
4. Смирнова Н.З., Бережная О.В. Компетентностный подход в биологическом образовании: учеб.-метод. пособие. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2012. 168 с.
5. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособие. М.: Издательство «Эйдос», 2013. 73 с.

6. Корниенко В.О., Калаев В.Н., Преображенский А.П., Львович И.Я. Информационная система для дистанционного обучения определению механической устойчивости, аварийности и эколого-биологических особенностей основных видов древесных растений, используемых в озеленении города Донецка // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. 2020. № 8(4). С. 16–17. DOI: 10.26102/2310-6018/2020.31.4.035.
7. Корниенко В.О., Калаев В.Н., Преображенский А.П., Львович И.Я., Чопоров О.Н. Свидетельство РФ о государственной регистрации базы данных № 2020620885. Информационная обучающая система по механической устойчивости, аварийности и экологии основных видов-озеленителей города Донецка. Заявка № 2020620885 от 08.06.2020. Регистрация 30.06.2020 г.
8. Калашников Н.В., Артеменко Б.А. Педагогические условия формирования творческих естественнонаучных умений у школьников // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 2(177). С. 54–58.

© Корниенко Владимир Олегович (kornienkovo@mail.ru), Авдеева Ксения Александровна (kseniaavdeeva13@gmail.com),
Яицкий Андрей Степанович (yaitsky@sgsru.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Донецкий национальный университет

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Липунова Ольга Владимировна

ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический
государственный университет»
(г. Комсомольск-на-Амуре)
belousowa29@mail.ru

FORMATION OF SPECIAL COMPETENCIES OF VOLUNTEER ACTIVITIES IN THE FIELD OF SOCIAL INCLUSION AMONG STUDENTS

O. Lipunova

Summary: The results of a study on the implementation of an additional professional program for the preparation of student youth for volunteering with children with disabilities "Formation of special competencies of volunteer activities in the field of social inclusion among students" are presented. Based on the analysis of the problem of organizing student volunteer activities in the practice of inclusive education, we investigated the formation of volunteers' theoretical knowledge and practical skills to accompany children with disabilities, the content of the program is aimed at systematizing and deepening.

Keywords: volunteer, volunteering, children with disabilities, inclusion, organizing volunteer activities with children with disabilities.

Аннотация: Изложены результаты исследования по реализации дополнительной профессиональной программы по подготовке студенческой молодежи к волонтерской деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья «Формирование у студенческой молодежи специальных компетенций волонтерской деятельности в области социальной инклюзии». На основе анализа проблемы организации студенческой волонтерской деятельности в практике инклюзивного образования исследована сформированность у волонтеров теоретических знаний и практических умений по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья, на систематизацию и углубление у которых направлено содержание программы.

Ключевые слова: волонтерство, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия, организации волонтерской деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Вопросы организации студенческой волонтерской деятельности в практике инклюзивного образования на сегодняшний день активно обсуждаются как в научном, так и в общественно-политическом контексте [1; 2; 8].

В современных исследованиях волонтерство рассматривается в качестве значимого ресурса для решения социальных проблем, в том числе в реализации инклюзивных практик, имеющих место в различных социальных сферах: образовании, культуре, социальной защите [5; 9].

Анализ современных исследований свидетельствует о том, что участие студенческой молодежи в волонтерской деятельности способствует решению социальных, культурных, экономических и других проблем [11; 12].

Происходящие в современном российском обществе экономические, социальные, культурные преобразования, в том числе активный процесс вовлечения людей с особыми образовательными потребностями в нормальный ритм общественной жизни посредством создания условий, учитывающих индивидуальные особенности и возможности каждого индивида, обуславливают потребность в волонтерстве как деятельности по психоло-

го-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья [4; 6].

Помощь детям с ограниченными возможностями здоровья рассматривают в качестве перспективного и активно реализуемого на сегодняшний день направления волонтерской деятельности [7; 12].

Анализ современных исследований позволяют говорить о том, что основную массу волонтеров составляет молодежь, в том числе - студенческая. Соответственно, важнейшим ресурсом волонтерского движения, по мнению, Н.Ю. Прияткиной, являются студенты [7].

Современные исследователи отмечают, что специфические особенности коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья, их особые образовательные потребности требуют специальной подготовки волонтеров для эффективной организации работы по оказанию помощи таким детям. Соответственно, уровень развития и успешность студенческого волонтерства, его роль и вклад в инклюзивное образование зависят от качества подготовки к этой деятельности участников волонтерского движения [6; 10; 11; 12].

И.А. Степанова выделяет следующие этапы обучения

волонтеров:

1 этап – теоретический, включающий в себя теоретическую подготовку в рамках общепрофессиональных, специальных дисциплин и специализации, и проектно-тренингового компонента (программа подготовки волонтеров, практические семинары и тренинги, проектирования возможных проблемных ситуаций и способов их разрешения).

2 этап – практический, включающий волонтерскую практику, практику в социальных учреждениях, работу в волонтерских отрядах и группах, разработку и реализацию волонтерских акций [9].

На сегодняшний день подготовка студенческой молодежи к организации волонтерской деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья рассматривается как одно из приоритетных направлений профессионализации молодых специалистов, так как участие в добровольчестве способствует развитию рефлексии, стимулирует самореализацию, личностное совершенствование [10].

Целью настоящего исследования явилась разработка и реализация дополнительной профессиональной программы подготовки волонтеров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья «Формирование у студенческой молодежи специальных компетенций волонтерской деятельности в области социальной инклюзии».

Задачи исследования:

- разработка дополнительной профессиональной программы обучения волонтеров работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- организация обучения привлеченных добровольцев (волонтеров) технологиям работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Разработанная программа преследовала целью обучения систематизацию и углубление у волонтеров теоретических знаний и практических умений по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Процесс разработки программы включал следующие этапы:

- определение цели, задач и содержания обучения;
- моделирование программы обучения (содержание разделов, формы и методы обучения, количество часов);
- организация процесса обучения волонтеров (определение времени, места, технического и информационного обеспечения);
- анализ результатов обучения с использованием

фонда оценочных средств (в процессе реализации программы, после изучения каждого раздела, после завершения всего курса обучения).

Оценка результатов обучения позволяет оценить готовность волонтеров к предстоящей работе, а также важна для планирования дальнейшего обучения волонтеров и внесения необходимых корректив в программу.

Цель реализации программы - овладение волонтерами необходимыми профессиональными и личностными компетенциями: психолого-педагогическими технологиями и методиками работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья; навыками межличностного взаимодействия с ограниченными возможностями здоровья, навыками эффективного общения с «особыми» детьми.

Задачи программы:

- обеспечить слушателей теоретической подготовкой по вопросам межличностного взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья, навыками эффективного общения с «особыми» детьми;
- сформировать представление о психолого-педагогических технологиях и методиках работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Планируемые результаты освоения программы – представленная профессиональная образовательная программа направлена на формирование навыков организации взаимодействия с детьми с ОВЗ.

Трудоемкость и срок освоения программы: трудоемкость – 144 часа; срок обучения – 2 месяца.

Программа реализуется в очной форме (сетевой форме с использованием дистанционных технологий).

Занятия в рамках программы проводили в свободное от учебного процесса время, на добровольной основе, с использованием группового метода обучения. Использовали комбинации различных методов обучения: презентации, лекции, работа в группах, ролевые игры, дискуссии, практические фильмы и занятия, консультации специалистов.

В процессе реализации программы предпочтение отдавали тем методам, которые основаны на примерах из практики, стимулировали активное участие волонтеров в обучении, обеспечивали обратную связь. Также, в рамках запланированного времени, предоставляли возможность участникам для обмена мнениями.

В процессе обучения особое внимание уделяли предоставлению волонтерам необходимой информации

и отработке, и закреплению приобретаемых знаний и навыков, в том числе и для достижения необходимой степени подготовленности, уверенности в своих силах, оптимального уровня понимания волонтерами своих функций.

С целью оценки результатов освоения обучающимися дополнительной профессиональной программы проводился безоценочный текущий контроль успеваемости, предполагающий качественную характеристику (оценку) сформированности у обучающихся соответствующих компетенций и устные рекомендации обучающимся волонтерам по повышению успешности освоения программы. Текущий контроль осуществлялся с использованием фондов оценочных средств. Проведение итоговой аттестации по дополнительной профессиональной программе не предусмотрено.

Программа реализовывалась в период октябрь-ноябрь 2021 года. По указанной программе прошли обучение 62 студента-волонтера Комсомольского-на-Амуре филиала краевого государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Хабаровский государственный медицинский колледж».

Обучение проводилось в рамках реализации гранта.

Кадровое обеспечение программы: реализацию программы осуществляли преподаватели кафедры дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», имеющие знания и опыт работы в области оказания социальных услуг инвалидам, детям-инвалидам, детям с ограниченными возможностями здоровья и членам их семей.

Представленная программа дополнительного образования «Формирование у студенческой молодежи специальных компетенций волонтерской деятельности в области социальной инклюзии» разработана с учетом положений Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам, утвержденного приказом Министерства просвещения РФ от 9 ноября 2018 года №196,; Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ, утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 года №816; положения о дополнительной профессиональной образовательной программе ФГБОУ ВО «АмГПУ» (РДО ВУД 365-2.54-2016).

Категория слушателей – привлеченные добровольцы (волонтеры), осуществляющие помощь детям с ограниченными возможностями здоровья.

Форма обучения – очно-заочная, с использованием дистанционных образовательных технологий.

По окончании обучения в полном объеме обучающийся получает сертификат о прохождении обучения по установленному образцу.

Реализацию программы осуществляли в несколько этапов.

На первом этапе реализации программы обучения волонтеров прошла встреча с волонтерами, на которой обсуждалось содержание предстоящего обучения, программа обучения, ожидания волонтеров от обучения.

Также на данном этапе нами, с использованием специально разработанной анкеты, был проведен анализ сформированности представлений у волонтеров: о детях с ограниченными возможностями здоровья; о психолого-педагогических технологиях и методиках работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья; особенностях межличностного взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно анализу полученных результатов, исследуемые волонтеры имеют представление о детях с ограниченными возможностями здоровья, при этом исследуемые волонтеры нуждаются в дополнительной подготовке для оптимизации межличностного взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья при их сопровождении в рамках мероприятий различного характера. Также полученные результаты свидетельствуют о том, что исследуемые волонтеры не в полной мере осведомлены о закономерностях развития, характерных для детей с ограниченными возможностями здоровья; не владеют в достаточном объеме знаниями о технологиях сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Большинство исследуемых волонтеров продемонстрировали несформированность навыков социальной коммуникации с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Второй этап реализации программы обучения волонтеров заключался в формировании у волонтеров знаний и навыков, необходимых для начала практической деятельности: собственно обучение; оценку результатов обучения (насколько волонтер уверенно применяет полученные знания и навыки на практике).

На третьем этапе реализации программы обучения волонтеров было проведено повторное анкетирование

с целью анализа динамики знаний и представлений волонтеров о детях с ограниченными возможностями здоровья. Сравнительный анализ результатов первичного и повторного анкетирования свидетельствует о сформированности представлений о детях с ограниченными возможностями здоровья, о формах организации специального обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, о содержании, формах и методах работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, об особенностях коммуникации с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Для подтверждения статистической значимости выявленных различий в исследуемых показателях у волонтеров мы использовали метод статистического анализа – коэффициент ϕ^* угловое преобразование Фишера.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что наиболее значимыми являются изменения в следующих показателях: понимание и учет закономерностей психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, сформированность навыков общения и взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Различия по указанным показателям являются, согласно анализу результатов исследования,

статистически значимыми.

Таким образом, в процессе обучения по дополнительной профессиональной программе волонтерами приобретены практические навыки формирования инклюзивного пространства для реализации специализированных программ, направленных на социализацию, профориентацию, творческую реализацию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно анализу результатов проведенного исследования, представленная дополнительная профессиональная программа может быть использована для формирования у студенческой молодежи готовности к оптимизации взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья на основе сформированных знаний о закономерностях психического развития отдельных категорий детей с ОВЗ, о специфике их психолого-педагогического сопровождения. Реализация представленной дополнительной профессиональной программы может быть использована для формирования у волонтеров из числа студенческой молодежи готовности активно использовать имеющиеся знания для создания условий успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барябина Е.Н. Теория и практика волонтерского движения. Методическое пособие Е.Н. Барябина, П.В. Романов, И.В. Шатылко. - Саратов: ООО Бонапарт ПС, 2003. - 205 с.1.
2. Левдер И.А. Добровольческое движение как одна из форм социального обслуживания / И.А. Левдер // Социальная работа. - 2006. - №2. - С. 35 – 39.
3. Методические рекомендации по развитию сети волонтерских центров инклюзивного добровольчества / ред. – сост. Л.И. Быстрова, Л.В. Галиханова, Е.В. Крутицкая. – Москва: Издательство РГСУ, 2018. – 102 с.
4. Методы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: методические материалы / [Е.А. Шмелева, С.А. Лебедева, Л.Д. Мальцева, П.А. Кисляков, О.А. Силаева, Н.Ю. Прияткина, Н.А. Лаврух, А.А. Малгина]; под ред. Е.А. Шмелевой, М.А. Правдова. — Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2016. – 72 с.
5. Подготовка волонтеров в классическом университете / А.В. Бабичева, Л.В. Вандышева, К.О. Вартамян [и др.]; под общ. ред. Л.В. Вандышевой. – Самара: Самарский университет, 2012. – 168 с.
6. Подготовка волонтеров к работе с инвалидами: учебно-методическое пособие / М.А. Зыскина, Е.А. Романова. – Екатеринбург: Издательство УМЦ УПИ, 2011. - 98 с.
7. Прияткина Н.Ю. Подготовка волонтеров к деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25022> (дата обращения: 27.10.2021).
8. Сикорская Л.Е. Добровольческая деятельность как школа нравственного воспитания молодежи // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. - 2009. - № 3. - С.98-103.
9. Степанова И.А. Формирование мобильности будущих специалистов социальной сферы в волонтерской деятельности. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 25 с.
10. Формирование личности студентов в процессе волонтерской деятельности. / А.Б. Ооржак // Журнал: Новая наука: опыт, традиции, инновации. № 1-2 (59).
11. Шагурова А.А. Социально-психологическая готовность молодежи к волонтерской деятельности: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. – М., 2013. – 25 с.
12. Шевырева Е.Г., Игнатенко А.Г. Психолого-педагогическое сопровождение подготовки волонтеров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Евразийский Союз Ученых (Психологические науки). - 2014. - № 6. - С. 156-157.

© Липунова Ольга Владимировна (belousowa29@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Медведева Ольга Анатольевна

К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
omedvedeva@mail.ru

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF A TEACHER AS A TARGET REFERENCE POINT OF THE SYSTEM OF TRAINING OF PEDAGOGICAL PERSONNEL

O. Medvedeva

Summary: The article is devoted to the actual problem of preparing future teachers for professional activity in the digital educational environment. The analysis of studies devoted to the increment of professional competencies of a teacher in the conditions of digitalization of education is presented. The essence and content characteristics of the digital competence of the teacher are determined. Digital competencies that ensure the successful professional activity of a teacher in new conditions are described. A comprehensive approach to the formation of digital competence of future teachers, ensuring their readiness to work in the conditions of digitalization of education, has been developed and theoretically justified.

Keywords: digital competence of a teacher, digital competence of a teacher, training of pedagogical personnel.

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде. Представлен анализ исследований, посвященных приращению профессиональных компетенций педагога в условиях цифровизации образования. Определяется сущность и содержательные характеристики цифровой компетентности педагога. Описаны цифровые компетенции, обеспечивающие успешную профессиональную деятельность педагога в новых условиях. Разработан и теоретически обоснован комплексный подход к формированию цифровой компетентности будущих педагогов, обеспечивающих их готовность к работе в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: цифровая компетентность педагога, цифровая компетенция педагога, подготовка педагогических кадров.

Постановка проблемы

Происходящие в последнее время процессы цифровой трансформации общества и образования внесли существенные коррективы в содержание образовательного процесса, в формы и методы реализации образовательных событий. Это потребовало от педагогов освоение новых компетенций, среди которых основной является цифровая, которая определяет умение работать в условиях цифровой образовательной среды, умение адаптировать под специфику содержания своего предмета и особенности учеников цифровой материал, применять ИКТ-технологии в образовательном процессе. В то же время исследование готовности современных педагогов к использованию цифровых технологий в учебном процессе, проведенное специалистами аналитического центра НАФИ, показывает, что на настоящий момент «учителя школ не в полной мере используют цифровые решения для эффективного общения по работе, не достаточно активно создают собственные цифровые ресурсы, не вполне компетентны в вопросах создания и модификации цифровых учебных материалов и ресурсов, мало используют ресурсы сети Интернет и онлайн-сервисы в процессе учебных занятий

для работы учащихся в команде для совместной проектно-исследовательской деятельности, а также слабо используют цифровые инструменты для обеспечения учащихся обратной связью» [5, с. 239].

Таким образом, перед системой высшего образования стоят задачи по подготовке педагогических кадров, использующих в своей профессиональной деятельности современные цифровые технологии, способных и готовых к эффективной профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде.

Анализ последних исследований и публикаций

Вопросы расширения состава компетенций педагога, изменений в профессиональной готовности педагога будущего, являются актуальным предметом педагогических обсуждений.

Характеризуя педагогов нового поколения, Е.А. Леонова, Л.С. Носова, А.А. Рузаков особо выделяют их способность адаптации к различным цифровым средам и технологиям обучения, а также способность прогнозировать грядущие изменения в постоянно меняющейся

цифровой среде.

На цифровую компетентность педагога как определяющее начало создания высокотехнологичной цифровой образовательной среды школы указывают в своих исследованиях Т.А. Бороненко и В.С. Федотова [3]. По мнению ученых, учитель, как центральный объект цифровой школы, призван не только передавать предметные знания, решать задачи обучения, воспитания и развития, но и выполнять функции цифрового фасилитатора, являясь наставником обучающихся, ответственным за формирование их цифровой грамотности.

Способы формирования цифровой компетентности педагогов, их готовности к деятельности в цифровой образовательной среде рассматриваются в работах Н.П. Бурцева, Л.А. Григорович, Т.В. Добудько, Е.А. Качалиной, Э.В. Кулешовой, В.И. Пугач, О.Ю. Самойленко, К.А. Тартинова, Г.Г. Тенюковой, С.В. Титовой, И.А. Федоровой, Е.Г. Хрисановой, Н.П. Ячины.

Необходимость поиска инновационных способов формирования профессиональной готовности будущего учителя к «осознанному и методически грамотному владению современными средствами управления информацией и цифровыми инструментами» [6, с. 173] обосновывают в своих исследованиях Т.А. Куликова и Н.А. Поддубная.

Несмотря на значительное количество публикаций, посвященных вопросам цифровой компетентности педагогов, анализ тематических исследований авторов показал недостаточную проработку педагогических подходов к формированию цифровой компетентности будущих педагогов.

Цель нашего исследования состоит в разработке и теоретическом обосновании педагогических подходов к формированию цифровой компетентности будущих педагогов, обеспечивающих их готовность к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования.

Основной материал исследования

Разделяя точку зрения Е.И. Суховой и Д.М. Семичева, под цифровой компетентностью педагога мы понимаем его «способность использовать не только цифровые технологии, но и средства коммуникации и/или компьютерных сетей для доступа, управления, интегрирования, оценки и создания информации образовательного назначения в целях эффективного профессионального функционирования в существующей информационно-образовательной среде» [8, с. 101].

Формирование цифровой компетентности педаго-

гов предполагает становление личности педагога, обладающей совокупностью особых ценностей, таких как: стремление к совершенствованию собственных знаний, умений и навыков, открытость новым технологиям и технологическому прогрессу, мотивация к деятельности в цифровой образовательной среде и формирование к ней положительного отношения, системой гибких, адаптивных и практико-ориентированных знаний, умений и навыков, способностей к анализу и отбору цифровых образовательных ресурсов, а также к их самостоятельной разработке [1].

Как отмечает в своих исследованиях доктор педагогических наук Т.Б. Гребенюк, педагог будущего должен отличаться от традиционного педагога способностями и умениями, специфичными для цифровой среды. В качестве цифровых компетенций, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность педагога в условиях цифровой образовательной среды, ученый, опираясь на концепцию индивидуальности человека в соответствии с семью сферами психики, выделяет следующие компетенции.

1. Мотивационная сфера: стремление к педагогическому сотрудничеству при реализации цифровых технологий в обучении; стремление к профессиональному самосовершенствованию и самореализации, повышению педагогического мастерства в области цифровизации образования; направленность на инновационную деятельность, на реализацию цифровых технологий; стремление к получению удовлетворения от самого процесса и результата применения цифровых технологий; стремление к развитию индивидуальности учащихся в процессе цифрового обучения; мотивация достижений в профессиональной цифровой среде.
2. Эмоциональная сфера: адекватная педагогическая самооценка в условиях цифровизации образования; отсутствие тревожности и страха перед новыми требованиями к использованию цифровых технологий и ресурсов; эмоциональный интеллект (способность распознавать свои эмоции, понимать собственные намерения и желания, управлять своими эмоциями) в условиях цифровизации; способность распознавать эмоции обучающихся, их намерения, желания в условиях цифровизации и управлять ими.
3. Волевая сфера: настойчивость в достижении педагогической цели в цифровой среде; способность понимать собственные затруднения в реализации цифровых технологий и преодолевать их; способность защищать свои профессиональные взгляды в условиях цифровой среды (бойцовские качества); терпение и владение собой в условиях применения цифровых технологий при подготовке и проведении учебных занятий; умение при необ-

ходимости преодолеть стереотипы и предубеждения в отношении цифровых технологий; способность мобилизовать свои индивидуальные, личностные и профессиональные ресурсы для овладения новыми цифровыми технологиями.

4. Предметно-практическая сфера: владение цифровыми технологиями; владение методикой преподавания учебной дисциплины с использованием цифровых технологий; способность работать в цифровой среде (определять целесообразность использования учащимися гаджетов на уроке, разрабатывать учебные задания для обращения к интернету, определять вариативность организации учебной деятельности с применением гаджетов и без них в урочное и внеурочное время, разрабатывать онлайн-курсы, общаться с учащимися и коллегами в дистанционном режиме, вести электронную обработку результатов учебной деятельности и др.); владение методическими приемами включения гаджетов в процессе создания и разрешения проблемных ситуаций на уроках; способность к самообучению в области цифровых технологий и ресурсов; компетентность во взаимодействии с коллегами, учащимися и их родителями по реализации цифровых технологий; умения осуществлять презентацию своих достижений в цифровой среде; умения работать над собой, заниматься самосовершенствованием в области цифровизации.
5. Интеллектуальная сфера: педагогическая эрудиция в области ИКТ и ресурсов, цифровая грамотность; педагогическое предвидение, прогнозирование, проектирование включения цифровых технологий в педагогическую и учебную деятельность; способность определять возможности девайсов в решении педагогических задач; креативность как способность к созиданию, а также действию в ситуации неопределенности и дефицита информации; способность увидеть главное для решения задачи в информационном потоке.
6. Сфера саморегуляции: умение осуществлять рефлексивные процессы (самонаблюдение, самоанализ, самооценку) в цифровой среде; способность осуществлять самоанализ в ситуациях выбора девайсов и цифровых технологий (основные направления адекватность цели обучения, соответствие учебным возможностям учащихся, наличие ресурсов); умение регулировать свою профессиональную деятельность с точки зрения цифровизации (следить за разумным обращением учащихся к гаджетам и при необходимости корректировать их действия); умения осознавать и регулировать свои психические состояния (эмоциональные, волевые, интеллектуальные и др.), возникающие в условиях реализации цифровых технологий; способность понимания необходимости овладения

цифровыми технологиями

7. Экзистенциальная сфера: наличие в качестве одной из важнейших целей педагогической деятельности формирование индивидуальности и личности учащегося в единстве (в частности, формирование осмысленного отношения школьника к использованию гаджетов и в учебной деятельности, и досуговой, и просвещенческой и др.); понимание цифровых технологий как средств развития индивидуальности человека в целом; понимание возможностей цифровизации обучения в развитии отдельных компонентов индивидуальности человека (каких конкретно); понимание возможностей цифровых технологий в воспитании учащегося; способность видеть, понимать и разьяснять учащимся и их родителям достоинства и недостатки цифровизации образования; способность занять профессиональную позицию в отношении цифровизации (какое место она должна занять в образовательном процессе?); педагогическое самосознание (сохранение и укрепление собственной позиции во взаимодействии с цифровым миром, осознание необходимости собственного выбора решения в цифровой проблемной ситуации); способность осознавать роль учителя в условиях цифровизации; способность оценить цифровизацию 1) как инновацию; 2) как средство повышения эффективности и качества образования; 3) как объективную необходимость [4].

Наивно предполагать, что с задачей формирования указанных цифровых компетенций может справиться только учебный курс по информатике, ориентированный в основном на изучение информационных и коммуникационных технологий и соответствующих ресурсов. Формирование указанных цифровых компетенций в педагогическом вузе требует комплексного подхода.

При проектировании основных образовательных программ по направлению «Педагогическое образование» необходимо учитывать следующее:

1. Содержание образовательной программы должно быть направлено на овладение студентами системой теоретических знаний, практических умений и навыков в области цифровых технологий, с целью развития универсальных и профессиональных компетенций в области обучения на разных уровнях образования, разработки и использования цифровых образовательных ресурсов для развития цифровой образовательной среды школы.
2. Структура и содержание образовательной программы должны обеспечивать междисциплинарные связи дисциплин информационно-технологического, методического, психолого-

педагогического, предметно-содержательного циклов. Преимущество в развитии цифровых компетенций должна базироваться на взаимосвязи теоретического содержания дисциплин и практических заданий.

3. Реализация образовательной программы должна предполагать широкое использование цифровых образовательных ресурсов, как средств обучения, так и объекта изучения и исследования [2].
4. Для обеспечения целостности процесса формирования цифровой компетентности будущего педагога необходимо учесть аспекты цифровизации образования посредством интеграции модулей и создания связей между содержанием отдельных дисциплин [7].

В процессе профессиональной подготовки необходимо развивать у будущих педагогов готовность к решению следующих классов задач:

- методические - разработка учебно-методических материалов для сопровождения учебного процесса, электронных образовательных ресурсов, тестовых заданий; проведение уроков с применением средств информационных технологий, оценивание компетенций учащихся;
- организационно-управленческие - разработка и использование компонентов цифровой информационно-образовательной среды школы, связанных с организацией и управлением учебным процессом;
- проектные - использование метода проектов при обучении информатике и создании электронных образовательных ресурсов по различным предметам с учетом межпредметных связей;
- исследовательские - владение первоначальными умениями исследовательской работы в сфере образования, представление об основных способах презентации научных знаний [2].

Опираясь на исследования Н.Ю. Королевой, считаем, что формированию у будущих педагогов умений и навыков использования цифровых технологий в образовательном процессе будет способствовать включение в структуру основной образовательной программы следующих дисциплин (модулей):

1. «Информационно-правовая культура педагога», посвященную изучению правовых основ использования ресурсов сети Интернет, вопросов защиты персональных данных при работе в сети Интернет, организации профессионального взаимодействия и личного пространства в сети Интернет;
2. «Сетевые сервисы в образовании», включающую рассмотрение сетевых социальных сервисов Web 2.0 и облачных технологий, сервисов для хранения мультимедийной информации, сервисов для совместной работы и решения прикладных задач;

3. «Информационно-образовательные системы в обучении», рассматривающую основы информационно-образовательных систем обучения, вопросы педагогического проектирования электронных учебных курсов и их образовательного контента, подходы к контролю освоения учебного материала на учебном курсе;
4. «Оценивание результатов обучения на основе цифровых технологий», посвященную изучению альтернативных методов оценивания достижений обучаемых, рассмотрению современных технологий управления учебным процессом, а также тестовых технологий контроля качества знаний;
5. «Технологии электронного обучения», включающую изучение нормативно-правовых основ электронного обучения, дистанционных технологий обучения, технологии мобильного обучения виртуальной реальности в образовании;
6. «Социальное взаимодействие в виртуальном обществе», нацеленную на ознакомление с основами виртуального общества, мобильными технологиями, которые используются в виртуальном обществе [5].

Целесообразно в программы практик включать задания на оценку единой информационно-образовательной среды образовательной организации, формирование цифровых навыков и их развитие.

Необходимо отметить, что формированию цифровой компетентности будущих педагогов в процессе обучения в вузе способствует не только цифровое содержание учебной деятельности, но и «создание условий, требующих проявления и развития цифровых талантов и способностей (выражается в востребованности талантов и умений личности реализовать себя в новой среде); стремление к учебным целям при помощи цифровых технологий (свобода выбора обучения); проявление цифровой коммуникативной активности в студенческом и учебном сообществе (взаимодействие между студентами на основах цифровой грамотности, цифровой культуры); умение выявить правильные цифровые ориентиры учебной деятельности (цифровая упорядоченность процесса обучения)» [9, с. 324].

Формирование цифровой компетентности обучающихся по педагогическим направлениям предполагает развитие у них умений к построению профессионального взаимодействия в Интернет-пространстве, осуществлению информационного поиска, отбору и критической оценке профессионально важной информации, выстраиванию индивидуальной траектории непрерывного профессионального развития в открытом информационном пространстве.

Таким образом, современные тенденции цифрови-

зации общества и образования поставили перед высшей школой задачу подготовки педагогов, осознанно и методически грамотно владеющими современными средствами управления информацией и цифровыми инструментами, способных адаптироваться к различным цифровым средам и технологиям обучения, обладающими способностями и умениями, специфичными для цифровой среды. Цифровая компетентность педагога определяется цифровыми компетенциями,

характеризующими его индивидуальность в условиях деятельности в цифровой образовательной среде. Формирование цифровой компетентности будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки в вузе должно носить комплексный характер и находить отражение в содержании и структуре основной образовательной программы, технологий и методик ее реализации, создании соответствующих организационно-педагогических условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Е.Е. Формирование цифровой компетенции будущих педагогов посредством педагогических хакатонов / Е.Е. Андреева, А.С. Новоселов // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2020. – № 2. – С. 4-10.
2. Баранова, Е.В. Развитие профессиональных компетенций бакалавров по направлению педагогического образования в области информатики в условиях цифрового образования / Е.В. Баранова, И.В. Симонова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 116-124.
3. Бороненко Т.А. Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы / Т.А. Бороненко, В.С. Федотова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2021. – Т. 27, № 1. – С. 51-61. – DOI: 10.18287/2542-0445-2021-27-1-51-61.
4. Гребенюк Т.Б. Подготовка будущего педагога к цифровизации образования как педагогическая проблема / Т.Б. Гребенюк // Калининградский вестник образования. – 2020. – № 2 (6). – С. 20-27.
5. Королева Н.Ю. Модель подготовки магистрантов педагогического образования к деятельности в виртуальной социально образовательной среде на основе развития цифровых компетенций / Н.Ю. Королева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2020. – Т. 17, № 3. – С. 237-253. – DOI: 10.22363/2312-8631-2020-17-3-237-253.
6. Куликова Т.А. Формирование готовности будущего учителя к использованию технологий виртуальной и дополненной реальности в условиях цифровизации образования / Т.А. Куликова, Н.А. Поддубная // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2020. – № 3 (78). – С. 172-177. – DOI: 10.37493/2307-907X.2020.3.20.
7. Носова Л.С. Модель цифровой культуры будущих педагогов в условиях цифровизации образования / Л.С. Носова, Е.А. Леонова, А.А. Рузаков // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 134-154. – DOI: 10.25588/CSPU.2019.89.52.009.
8. Сухова Е.И. К вопросу о формировании цифровой компетентности педагогов дошкольного образования на современном этапе / Е.И. Сухова, Д.М. Семичев // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16, № 2. – С. 100-109. – DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-100-111.
9. Топилина Н.В. Цифровая компетентность бакалавров педагогического профиля / Н.В. Топилина, И.И. Топилина // Kant. – 2020. – № 2 (35). – С. 321-324. – DOI: 10.24923/2222-243X.2020-35.68.

© Медведева Ольга Анатольевна (omedvedeva@mail.ru)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОСОБИЯ «ИГРОКУБ» В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ОСЯЗАНИЯ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ¹

Минаева Наталья Геннадьевна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»

(г. Саранск)

natmi27@yandex.ru

Зинюхина Анастасия Владимировна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

znasty98@mail.ru

APPLICATION OF THE INTERACTIVE TOOL "IGROKUB" IN CORRECTIVE WORK ON THE DEVELOPMENT OF TOUCH AND FINE MOTOR IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH IMPAIRMENT

**N. Minaeva
A. Zinyukhina**

Summary: The article is devoted to the problem of improving correctional work on the development of touch and fine motor skills in children with general speech underdevelopment (GD) of preschool age. The authors considered the possibilities of using a specially developed interactive didactic manual "Igrokub" in the process of correctional classes aimed at developing the tactile and motor capabilities of preschoolers in this category. The article presents the results of an experimental study aimed at studying the features of the development of touch and fine motor skills of preschoolers with OHP, and the development of the content and organizational and methodological aspects of corrective work on their development using the "Igrokub".

Keywords: touch, fine motor skills, preschoolers with general speech underdevelopment, correctional work, speech therapy classes, the «Igrokub» manual.

Аннотация: Статья посвящена проблеме совершенствования коррекционной работы по развитию осязания и мелкой моторики у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) дошкольного возраста. Авторами рассмотрены возможности применения специально разработанного интерактивного дидактического пособия «Игрокуб» в процессе коррекционных занятий, направленных на развитие осязательных и моторных возможностей дошкольников данной категории. В статье представлены результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на изучение особенностей развития осязания и мелкой моторики дошкольников с ОНР, и разработку содержания и организационно-методических аспектов проведения коррекционной работы по их развитию с применением «Игрокуба».

Ключевые слова: осязание, мелкая моторика, дошкольники с общим недоразвитием речи, коррекционная работа, логопедические занятия, пособие «Игрокуб».

Исправление нарушений мелкой моторики и расширение осязательных возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушением речи, являются важными условиями подготовки его к жизни и, в последующем, к физическому труду, что показывает актуальность проблемы разработки новых технологий для развития моторных и тактильных способностей детей.

Также доказано, что активизация развития мелкой моторики рук является стимулирующим базисом для становления речи, психических процессов, познавательной деятельности дошкольников [4]. М.В. Земля-

ченко, обобщая материалы исследований Т.Н. Андриевской, Л.В. Антаковой-Фоминой, Г.В. Беззубцевой, М.М. Кольцовой, Т.А. Ткаченко, отмечает, что систематическая работа по развитию мелкой моторики повышает эффективность коррекции речевых нарушений. На основании результатов проведенного исследования была обозначена взаимосвязь: при замедлении развития мелкой моторики задерживается и речевое развитие, при этом развитие общей моторики может быть в пределах возрастной нормы [2].

Осязанием как средством самокомпенсации пользуются дети с глубокими нарушениями зрения, глухие,

¹ Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» по теме «Научно-методические аспекты применения инновационных образовательных технологий в коррекционной работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья»

дети с нарушениями речи и дети с нарушениями интеллекта. Однако, несмотря на значительную роль осязания для указанных категорий детей, часто оно не достигает достаточного уровня развития. Так, Р.Б. Каффеманас провел экспериментальное исследование осязательного восприятия аномальных детей (слабовидящих, глухих, детей с нарушениями речи, детей-олигофренов). Наблюдая в ходе эксперимента за осязательными движениями испытуемых, он отметил их асинхронность, большую хаотичность, недостаточную целенаправленность и точность, отсутствие организованности, пассивность осязательных движений [5, с. 14].

Особое внимание ученых привлекает проблема моторного развития дошкольников с нарушениями речи в контексте формирования физической готовности ребенка к школе. Л.И. Моурлот и Л.А. Ремезова отмечают, что для правильного удержания ребенком ручки и карандаша, для отсутствия усталости руки при письме, мышцы должны быть достаточно крепкими, что обеспечивается хорошо развитой мелкой моторикой [7].

Анализ исследований по проблеме развития осязания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи показал, что данный вопрос рассмотрен недостаточно и остается открытым для дальнейшего рассмотрения. Однако С.С. Бобык при исследовании тактильной чувствительности (осязания) у детей с речевыми нарушениями отмечает наличие тактильной агнозии, заключающейся в сложности узнавания формы объектов при относительной сохранности поверхностной и глубокой чувствительности [1, с. 11].

Знание особенностей развития осязательной и сенсомоторной деятельности старших дошкольников с нарушениями речи позволяет выстраивать систему коррекционной работы по формированию у них данных навыков. Часто используемым методом развития мелкой моторики дошкольников является массаж кистей рук, а также упражнения с использованием тренажеров и эспандеров. Развитию изолированных движений рук, кистей и пальцев рук способствуют специальные упражнения, которые, по мнению Л.И. Моурлот и Л.А. Ремезовой, включают оптико-кинестетическую организацию движений, зрительно-пространственную организацию движений, динамическую организацию двигательного акта [7, с. 77]. Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина отмечают, что развитие ручной и пальцевой моторики эффективно осуществляется в процессе предметно-практической деятельности (конструирование, лепка, аппликация, рисование) [8].

Все большую роль для активизации развития осязания и мелкой моторики приобретают интерактивные дидактические пособия, способные не только обеспечить разнообразную деятельность, направленную на ак-

тивизацию движений рук различной модальности, но и вызывать заинтересованность и желание ребенка заниматься благодаря вариативности игровых заданий с их использованием. В числе подобных пособий можно назвать бизборды, лепбуки; в частности, одним из наиболее известных пособий для психологического развития и коррекции нарушений у детей с ОВЗ является игровой комплект «Пертра», разработанный известным педагогом М. Фростиг [3, с. 2].

С целью изучения уровня развития осязательных возможностей и мелкой моторики дошкольников с ОНР нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором принимали участие 24 ребенка с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи III уровня» в возрасте 6-7 лет [6]. Его результаты позволили выделить три группы испытуемых по уровню развития осязания и мелкой моторики. К первой группе мы отнесли испытуемых с высоким уровнем, мелкая моторика и осязательные возможности таких детей развиты в пределах возрастной нормы. Данную группу составили 20,8 % (5 человек) испытуемых. Вторую группу – со средним уровнем развития осязания и мелкой моторики – составили 54,2 % (13 человек) испытуемых. У таких детей были отмечены затруднения в переносе жеста с одной руки на другую, незначительное нарушение согласованности и скованность движений, слабость мышечного тонуса, недостаточная сформированность формообразующих движений рук. При выполнении проб на изучение уровня осязательных возможностей дети часто выбирали зрительный способ, игнорируя тактильный. Испытуемые исправляли совершенные ими ошибки. Мелкая моторика и осязательные возможности развиты близко к возрастной норме. К испытуемым с низким уровнем развития осязания и мелкой моторики (третья группа) были отнесены 25 % (6 человек) от общего количества детей. У них был выявлен диффузный характер движений, наличие синкинезий, невозможность удержания пальцевой позы, выраженное нарушение согласованности движений, зрительно-моторной координации, скованность движений. Характер действий детей данной группы был хаотичным, испытуемые пропускали совершенные ошибки, выбирали зрительный способ изучения предмета, что свидетельствовало об отсутствии стремления к осязательному обследованию образца. Мелкая моторика и осязательные возможности ограничены. Таким образом, преобладающий средний и низкий уровень развития осязательных возможностей и мелкой моторики указывал на необходимость интенсификации коррекционной работы по их развитию.

Дальнейшая опытно-экспериментальная работа была направлена на разработку организационно-методических основ коррекционной работы по развитию осязания и мелкой моторики у дошкольников с ОНР. В рамках нашего исследования было разработано содер-

жание логопедических занятий, включающих комплекс специальных приемов и упражнений, направленных на развитие осязания и мелкой моторики детей дошкольного возраста с ОНР, в том числе посредством использования интерактивного дидактического пособия «Игрокуб». Охарактеризуем разработанное нами пособие.

Комплекс «Игрокуб» состоит из деревянной основы и крепящихся на нее 9 сменных панелей с заданиями. Для хранения панелей предусмотрен ящик, входящий в основу комплекса. На верхней грани «Игрокуба» расположен лабиринт – основание с закрепленными на нем изогнутыми проволоками, на которые нанизаны разноцветные бусины разной формы. Перемещение ребенком бусин по проволокам тренирует мелкую моторику и сообразительность. Панель «Веселые нити» представлена доской с вбитыми гвоздиками. Дополнительным инструментарием для работы на данной панели выступают резиночки, из которых моделируются плоскостные фигуры, элементы, буквы. Панель «Домик-гномик» оформлена в виде домика с дверцами. Для отработки действий большого и указательного пальцев дверь закрыта на шпингалет, на другой двери висит замок с ключом для отработки действий двумя руками. Панель «Проведи детеныша к маме» представлена пальчиковым лабиринтом, предназначенным для развития запястья, пальцевого захвата, развития зрительно-моторной координации. Развивающее панно «Игры на липучках» представляет собой доску с липучками и комплекты предметов для крепления, сгруппированные по темам: «Одежда», «Овощи» и т.д. Многообразие материала деталей (фетр, атлас, ситец) отражает тактильно воспринимаемые свойства предмета, позволяет развивать осязательные возможности ребенка. Панель «Часы» выполнена в виде изображений внешней и внутренней (шестеренки) стороны часов, что позволяет сформировать представления о понятиях «время», «минута», «час». Передвижение стрелки указательным пальцем способствует развитию пальцевого праксиса, а прокрутка шестеренок активизирует работу всей кисти ребенка. Для совершенствования скоординированных движений пальцев рук предусмотрена панель «Цветные узоры». На верхнем крае панели прикреплены цветные ленты, из которых пронизывающими движениями необходимо составить узор на пластмассовой основе с прорезями. Панель «Волшебные мешочки», представляющая собой доску с отверстиями, к которым прикреплены мешочки, позволяет развивать осязательные возможности ребенка. Наполнение данных мешочков может быть различным, что обеспечивает вариативность работы. Панель «Шнуровка» включает в себя 5 нитей для нанизывания бусин и наборы бусинок различной формы и тематики (цифры, транспорт и т.д.). Разнообразие форм деталей совершенствует тактильные ощущения ребенка, а распределение бусин по различным критериям развивают логику, знакомят с окружающим миром, помогают освоить счет. Таким образом,

разработанное нами пособие интегрирует в себе как известные и широко применяемые виды упражнений, так и оригинальные, обладая тем самым многофункциональностью и многовариантностью в работе, в отличие от существующих аналогов, которые в большинстве случаев позволяют выполнять единственный вариант упражнений. Разнообразие заданий с использованием «Игрокуба» позволяет поддерживать устойчивый интерес дошкольников к занятиям с ним. Конструкция «Игрокуба» разборная, что позволит в перспективе дополнить уже разработанные панели и другими вариантами.

С применением «Игрокуба», а также других средств, были реализованы основные направления коррекционной работы.

- I. Развитие мелкой моторики рук. Коррекционная работа по данному направлению заключалась в развитии пальцевого, кистевого, ладонного захвата предметов разной величины, развитии точных движений рук. Работа осуществлялась как при использовании дополнительных предметов, так и без их применения. Для реализации данного направления использовались следующие приемы: подражание демонстрируемым изолированным движениям рук, кистей, пальцев рук (статические, динамические); захват (пальцевый, кистевой, ладонный), удержание предметов (мелких, крупных, средних) одной, двумя руками и перекладывание их из одной руки в другую; завинчивающие, надавливающие, сжимающие, собирающие, перемещающие, нанизывающие движения.
- II. Развитие мелкой моторики в процессе игровой деятельности. Ведущий вид деятельности дошкольников – игра, поэтому важным направлением развития осязания и мелкой моторики является формирование умения использовать данные функции в процессе игры. Для реализации направления были разработаны игры с предметами и дидактическими материалами, дидактическая задача в которых предполагала: сортировку мелких предметов, собирание и перекладывание предметов; накладывание, прикладывание, совмещение, нанизывание мелких и крупных предметов; наматывание нити на катушку, разглаживание салфетки; выкладывание контура предмета палочками, нитями, бусинами, мелкими шариками и др.
- III. Формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов. Содержание коррекционной работы по выделенному направлению включало формирование навыков выделения эталонов формы и величины предметов. При развитии данных навыков использовались объемные и плоскостные геометрические фигуры. Коррекционные задачи были реализованы в процессе осязательного обследования ребенком

предлагаемых объектов и осуществлялись при использовании следующих приемов: ощупывание и обводящие мануальные действия округлых и угловых объемных и плоскостных геометрических фигур; выбор фигуры на ощупь (из трех-пяти) по образцу; соотнесение геометрического эталона с предметным изображением простой конфигурации, выполненном в силуэтном и контурном вариантах; классификация предметов с учетом градации величин и др.

- IV. Формирование навыков выделения сенсорных эталонов осязательных признаков предмета осуществлялось при использовании приемов: название тактильных признаков предмета; выбор тождественного предмета по качеству поверхности их двух (трех) предложенных зрительно-осязательным, осязательным способом; выбор предмета по словесному предъявлению осязательного признака и др.

Одним из методов развития осязания и мелкой моторики в коррекционно-развивающем процессе нами были выбраны пальчиковые игры. В данном блоке мы использовали традиционную пальчиковую гимнастику, массаж и самомассаж кистей рук. В комплекс пальчиковых игр нами также был включен массаж при использовании дополнительных предметов (шариков, прищепок). Например, испытуемым предлагалось кратковременно поочередно надевать на пальцы рук прищепки, катать шарик между ладонями и одной ладонью попеременно.

Для подготовки руки для успешного овладения навыками письма старшими дошкольниками нами были использованы графические задания: выполнение «дорожек» разной формы, обводка по контурным линиям, точкам, трафарету, различные варианты штриховок и др.

Обязательным условием выполнения ребенком приемов и упражнений на развитие осязания и мелкой моторики являлось соблюдение следующего алгоритма, включающего два этапа:

- I. этап – подготовительный, заключающийся в подготовке руки к воспроизведению движений и осязательному обследованию предмета. Данный этап включает элементы классического массажа.
- II. этап – основной, включающий непосредственное выполнение упражнения для развития осязания и мелкой моторики.

Работа по развитию осязания и мелкой моторики дошкольников с ОНР, проводимая на логопедических занятиях, интегрируется в коррекционные занятия по преодолению речевых нарушений и осуществляется логопедом. В ходе обучения приемы развития осязания и мелкой моторики мы включали в различные этапы лого-

педического занятия (этап автоматизации звука в слогах, словах, предложения, этап дифференциации звуков, этап соотнесения звука с буквой и т.д.). Приведем пример.

Этап автоматизации звука изолированно. Упражнение «Изолированный звук» (с использованием панели «Лабиринт»).

– Буратино к нам шел долго и слушал звуки природы. Ему очень понравились песенка водички – ссс и песенка комара – зzz. Он стал петь то одну, то другую. Давай и мы споем песенку водички и песенку комара. Произноси долго ссс и веди бусинку синего цвета, а при песенке комара (зzz) – перемещай зеленые бусины.

Этап соотнесения звука с буквой. Упражнение «Алфавит» (при использовании панели «Веселые нити»).

– Звукам [С] и [З] соответствуют буквы С и З. Давай вспомним, как они пишутся, и напишем их в прописи. Как ты думаешь, на что похожи эти буквы? Давай построим их на гвоздиках с помощью резиночек.

Этап развития лексико-грамматического строя речи. Упражнение «Чей голос прозвучал?» (с использованием панели «Шнуровка»).

– Каждое животное на ферме разговаривает по-разному, кто-то мычит, кто-то лает. Давай послушаем голоса животных и наденем на ниточку бусину с изображением того животного, чей голос прозвучал.

Этап автоматизации звука в словах. Дидактическая игра «Волшебные бусины» (с использованием панели «Лабиринт»)

– Давай покатаем звук [Р] на бусинах. Если звук [Р] стоит в начале слова, то мы повезем его на красной бусине, если в середине, то на синей, а если звук [Р] стоит в конце слова – на зеленой.

Для анализа эффективности проведенного формирующего обучения нами был проведен контрольный эксперимент, который показал эффективность применения данного средства в коррекционной работе с дошкольниками с ОНР. Дети демонстрировали преимущественно высокий и средний уровень развития данных способностей, количество испытуемых с низким уровнем их развития существенно снизилось. Таким образом, результатами контрольного эксперимента доказана эффективность осуществленного формирующего обучения и целесообразность применения в коррекционно-развивающей работе по развитию осязания и мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с ОНР интерактивного дидактического пособия «Игрокуб».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобык С.С. Развитие тактильного восприятия у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями // Образование и воспитание. – 2018. – № 3. – С. 11–14. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/94/3377/> (дата обращения 20.02.2021). – Текст : электронный.
2. Земляченко М.В. Формирование мелкой моторики и развитие речи дошкольников / М.В. Земляченко, Т.В. Кутергина, Т.Д. Кузнецова. Текст – непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования : материалы V Международной научной конференции. – Пермь: Меркурий, 2014. – С. 169–172.
3. Игровой комплект «ПЕРТРА». Набор психолога : методические рекомендации. – Москва : ИНТ, 2014. – Текст : непосредственный.
4. Иневаткина С.Е. Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Е. Иневаткина, Е.М. Карзина. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2018. – № 3(51). – С. 51–59.
5. Каффеманас Р.Ф. Сравнительное исследование осязания у аномальных детей разных категорий / Р.Ф. Каффеманас. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1991. – № 5. – С. 14–19.
6. Минаева Н.Г. Исследование уровня развития осязания и мелкой моторики дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.Г. Минаева, А.В. Зинюхина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 78–81.
7. Моурлот Л.И. Развитие ручной и пальцевой моторики у детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Л.И. Моурлот, Л.А. Ремезова. – Самара : СГПУ, 2007 – 122 с. – Текст : непосредственный.
8. Филичева Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада : пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва : Альфа, 1993 – 103 с. – URL: http://pedlib.ru/Books/1/0146/1_0146-4.shtml#book_page (дата обращения: 24.02.2018). – Текст : электронный.

© Минаева Наталья Геннадьевна (natmi27@yandex.ru), Зинюхина Анастасия Владимировна (znasty98@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ТРЕНАЖЕРОВ В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ¹

THE APPLICATION OF INTERACTIVE LOGOPEDIC SIMULATORS IN CORRECTION OF SOUND PRODUCTION OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT

*N. Minaeva
A. Ledakova*

Summary: The article is devoted to the problem of improving correctional work on sound pronunciation in children with general speech underdevelopment (GSD) of preschool age. The authors considered the possibilities of using interactive speech therapy simulators as a means to increase the efficiency of speech therapy work in this direction. The article presents the results of an experimental study aimed at the development and testing of a set of speech therapy simulators for correcting the sound pronunciation of preschoolers with GSD.

Keywords: interactive simulator, preschoolers with general speech underdevelopment, sound pronunciation, speech therapy classes.

Минаева Наталья Геннадьевна

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»
(г. Саранск)
natmi27@yandex.ru*

Ледакова Анна Владимировна

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)
led1421@yandex.ru*

Аннотация: Статья посвящена проблеме совершенствования коррекционной работы по звукопроизношению у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) дошкольного возраста. Авторами рассмотрены возможности применения интерактивных логопедических тренажеров как средства, позволяющего повысить эффективность логопедической работы в данном направлении. В статье представлены результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на разработку и апробацию комплекса логопедических тренажеров для коррекции звукопроизношения дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: интерактивный тренажер, дошкольники с общим недоразвитием речи, звукопроизношение, логопедические занятия.

Новые информационные коммуникационные технологии стали перспективным средством коррекционно-логопедической работы с детьми с ОНР. Повсеместная цифровизация является отправной точкой для создания новых, современных средств и вариантов обучения. Отечественные и зарубежные исследования по внедрению информационных технологий в коррекционно-образовательный процесс убедительно и веско подтверждают целесообразность этого, а также подчеркивают особую значимость компьютера в процессе развития ребенка.

А.Н. Михеева утверждает, что сложная структура речевого нарушения у дошкольников с ОНР определяет необходимость проведения планомерной и длительной коррекционной работы, и применение компьютерной техники позволяет значительно оптимизировать и индивидуализировать данную работу, что в целом способствует повышению ее эффективности [6].

В логопедической практике все более востребованными сегодня становятся логопедические тренажеры. Интерактивные тренажеры представляют собой современное и оригинальное средство, позволяющее совместить функции обучения, закрепления, контроля, оценки и самооценки обучающихся [2]. Специфика тренажера проявляется в том, что работа с ним реализуется в рамках обратной связи, предполагающей разбор допущенных ошибок, комментарии к неверным ответам, организация ветвлений по ответам и т.п., и позволяющей обучающимся вернуться к воспроизведению недостаточно успешно освоенного материала [5].

По мнению З.А. Репиной, Л.Р. Лизуновой, координированная работа моторного, слухового и зрительного анализаторов при выполнении компьютерных заданий позволяет активизировать компенсаторные механизмы организма дошкольника [7].

¹ Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» по теме «Научно-методические аспекты применения инновационных образовательных технологий в коррекционной работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья»

С.В. Архипова, А.С. Чаприна отмечают, что во время взаимодействия ребенка с компьютерными программами сводится к минимуму проявление негативизма, вызванного многократным повторением одних и тех же операций, что обеспечивает благоприятные условия для продуктивной работы [1].

Исследователи отмечают, что в коррекционно-образовательном процессе целесообразно применять компьютерные тренажеры, отвечающие следующим принципам: дифференцированного подхода к обучению (тренажер позволяет выбирать сложность и объем заданий в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка); полисенсорного воздействия (задействует сохраненные анализаторы); системного подхода (например, использование тренажера позволяет корректировать нарушения звукопроизношения через развитие следующих компонентов: звукопроизносительные навыки, фонематический анализ и синтез, фонематические представления, артикуляционная моторика, просодических компонентов речи); доступности (предлагаемые дидактические задания должны соответствовать уровню речевого развития и возрасту дошкольника); объективности (результаты деятельности дошкольника выводятся на экран, поэтому субъективная оценка не имеет места быть); игровой стратегии (представленные задания решают задачи коррекции через игровую ситуацию); интерактивность (работа с тренажером предполагает обратную связь) [8].

В.М. Гордиевских определяет следующие требования, предъявляемые к развивающим и обучающим логопедическим тренажерам: интерактивный тренажер должен включать в себя указания к минимальным системным требованиям компьютера, кроме того, должна быть обозначена возрастная категория, на которую он нацелен; программе необходимо иметь звуковое оформление, насыщенный и привлекательный сюжет; объекты, вынесенные на экран, должны быть четкими, яркими и понятными детям; транслируемые инструкции представляются исключительно на русском языке; рекомендуется озвучивание текста заданий; периоды и эпизоды игры должны быть не более 3–5 минут; интерактивный тренажер должен способствовать всестороннему развитию детей, давать им знания, обучать навыкам в незатейливом игровом формате [3].

Организацию обучения дошкольников с применением компьютерных технологий рекомендуется осуществлять с соблюдением следующих условий: а) монитор должен быть размещен на уровне глаз ребенка на расстоянии 50 см; б) детям 5–6 лет на работу с компьютером можно выделяется по 10 минут, в 3 раза в неделю, с 6–7 лет разрешается увеличить время до 15 минут; в) через каждые 1,5–2 минуты необходимо переводить взгляд ребенка от монитора; г) во время работы за компьютером

у ребенка должна быть ровная спина; д) по истечению сессии желательно сделать небольшую физкультурную минутку [4].

В рамках нашего исследования была организована опытно-экспериментальная работа, направленная на повышение эффективности логопедической работы по коррекции звукопроизносительной стороны речи дошкольников с ОНР. Ее целью стала разработка и апробация интерактивных логопедических тренажеров, позволяющих осуществлять коррекцию звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи. В связи с этим в процессе эксперимента решались следующие задачи: подготовить интерактивные тренажеры, направленные на коррекцию звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи; спроектировать основные этапы логопедического занятия с применением интерактивных тренажеров, апробировать серию занятий.

Эксперимент был проведен в ноябре и декабре 2019–2020 учебного года на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №17» г. о. Саранск. В нем приняли участие 12 детей 5–6 лет с логопедическим заключением о наличии ОНР II–III уровня.

В ходе исследования был разработан комплекс логопедических тренажеров, направленных на постановку, автоматизацию и дифференциацию следующих групп звуков: [с] – [ш], [р] – [л]. В процессе создания тренажеров мы опирались на методические разработки Т.Е. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Е.Л. Черкасовой. Кроме того, нами разработаны и описаны все основные этапы логопедических занятий с применением данных интерактивных тренажеров с целью оптимизации коррекционной работы. Разработанные этапы логопедических занятий предполагают их частичное внедрение в традиционные конспекты коррекционных занятий.

Логопедические тренажеры, применявшиеся в ходе формирующего эксперимента, были созданы нами с помощью программы Microsoft Office PowerPoint, позволяющей динамично выстраивать видеоряд и звуковой фон, что облегчало процесс восприятия и запоминания информации, позволяла удерживать внимание дошкольников, создавала дополнительную мотивацию для последующих занятий, сокращала время коррекционной работы. Изучаемый материал, представляемый в ярком, интересном и доступном виде, вызывал у ребенка особый интерес. Привлекательный материал и динамичная форма его подачи, обыгрывание ситуации делало процесс изучения и закрепления материала более непринужденным, динамичным, но при этом и более целенаправленным, осознанным, долгосрочным и качественным.

В комплекс вошли следующие тренажеры.

1. – логопедический тренажер «Тигренок и его друзья», направленный на поставку и автоматизацию звукопроизношения [р];
2. – логопедический тренажер «Лунтик. Полет на Луну», направленный на постановку и автоматизацию [л];
3. – логопедический тренажер «Фиксики в стране звуков», направленный на постановку и автоматизацию [с] – [ш];
4. – логопедический тренажер «Простоквашино», направленный на дифференциацию [с] – [ш];
5. – логопедический тренажер «Король Лев», направленный на дифференциацию [р] – [л].

Охарактеризуем их подробнее. Основные компоненты разработанных логопедических тренажеров:

1. Блок артикуляционной гимнастики, который включал в себя упражнения, направленные на подготовку артикуляционного аппарата к постановке и правильному произношению корректируемых звуков;
2. Блок дыхательной гимнастики, предусматривающий выполнение заданий, направленных на разминку и подготовку голосовых связок к выполнению речевых упражнений.
3. Основной блок упражнений, который представлял собой разнообразные типы упражнений, позволяющие отработать с ребенком проблемные звуки в различных его позициях, а именно: в открытых и закрытых слогах, в начале, середине и конце слова, а также в словосочетаниях и предложениях.
4. Оценочный блок, подразумевающий рефлексия проведенного занятия.

Инструкции каждого блока тренажеров транслировалась мультимедийными персонажами, которые не только давали задания, но и оценивали работу ребенка, тем самым мотивировали его к дальнейшей деятельности. Интерактивные тренажеры также содержали подсказки, существовала возможность повторного выполнения задания, повторения однотипной группы заданий. Логичный переход от одного блока тренажера к другому обуславливалось наличием привлекательной сюжетной линии, которая в свою очередь позволяла создать целостную картину целого цикла занятий. Данные блоки были представлены в тренажерах как в полном объеме, так и в объеме, необходимом для решения поставленных задач.

Тренажеры применялись на различных этапах логопедического занятия.

1. Подготовка артикуляционного аппарата. На данном этапе могла осуществляться работа с блоком, включающем в себя артикуляционные упражне-

ния, которые представлены в каждом разработанном тренажере и отличаются по своей структуре. Это позволяло разнообразить данный обязательный, постоянно повторяющийся этап.

2. Дыхательная гимнастика. Упражнения данного этапа были представлены в трех разных вариантах, каждый из которых мог быть использован на любом логопедическом занятии. Интерактивность разработанных упражнений позволяла удерживать внимание дошкольников и увеличивать продолжительность выдыхаемой воздушной струи.
3. Сообщение темы занятия. Данный этап нашел свое отражение в репликах героев мультипликационных проектов, представленных в интерактивных тренажерах.
4. Сюрпризный момент. Этот этап логопедического занятия проявлялся в неожиданных поворотах сюжетных линий, различных вариациях подсказок, а также в воспроизведении видеофрагментов мультипликационных проектов, которые выступали в роли ключевого звена развития сюжета.
5. Физкультминутка. Наполнение этого фрагмента логопедического занятия производится на усмотрение педагога. В интерактивных тренажерах к данному этапу подводят реплики основных действующих лиц.
6. Постановка корректируемого звука. Эта часть отражена во всех тренажерах, кроме тех, что нацелены на дифференциацию проблемных звуков. Задания этой части подразумевают изолированное произношение проблемных звуков совместно с мультипликационными героями интерактивных тренажеров.
7. Автоматизация корректируемого звука в слогах. Данный этап логопедического занятия представлен в виде упражнений, подразумевающих создание и воспроизведение открытых и закрытых слогов с участием корректируемых звуков. Интерактивность этих упражнений позволяет успешно отработать один из базовых навыков.
8. Автоматизация корректируемого звука в словах. Этот блок занятия включает в себя задания, позволяющие определить наличие корректируемого звука, найти его место в предлагаемых словах.
9. Автоматизация корректируемого звука в предложениях. Упражнения этого этапа подразумевают составление предложений, имеющих в своем составе слова с наличием отрабатываемого звука.
10. Дифференциация артикуляторных поз поставленных звуков. На данном этапе ребенку наглядно демонстрируется разница артикуляторных поз.
11. Дифференциация поставленных звуков в слогах и словах. Упражнения данной ступени нашли свое отражение в слоговых тропинках и словах-метagramмах.
12. Дифференциация поставленных звуков в чистого-

ворках и словосочетаниях. Этот этап представлен в виде словосочетаний со стечением дифференцируемых звуков, а также в звучных чистоговорках, вызывающих особую заинтересованность.

13. Рефлексия. Данный этап отражается в вопросительных и оценивающих репликах мультипликационных героев интерактивных тренажеров.

Важным моментом применения тренажеров являлось привлечение внимания ребенка к общей занимательной теме, например, в процессе работы над постановкой и автоматизацией [с] дети работали с героями мультипликационного фильма «Фиксики» в течение ряда логопедических занятий. Такая возможность обеспечивалась разным объемом слайдов в тренажерах. Тренажеры на 60–80 слайдов применялись в течение 3–4 занятий; применение меньших по объему тренажеров (30–40 слайдов) ограничивалось рамками 1–2 занятий. Вместе с тем, к каждому тренажеру можно было обращаться неоднократно в качестве закрепления материала.

Во время работы с интерактивными тренажерами реализовывался принцип объективного оценивания работы ребенка с тренажерами, все результаты высвечивались на экране, как правило, с использованием мультипликационных героев или образов, что делало в глазах ребенка оценку результатов его деятельности более объективной и эмоционально окрашенной.

Основной формой проведения коррекционной работы выступили подгрупповые занятия. Подгруппы формировались с учетом результатов эксперимента и дружеских симпатий детей. Длительность занятий составляла 30–35 минут; всего было проведено 20 занятий. В индивидуальном порядке проводились занятия с теми детьми, которым требовалось закрепить усвоенный материал.

Как известно, по нормам СанПина использование компьютера на логопедических занятиях с дошкольниками не должно превышать 10 минут, учитывая это, разработанные конспекты подразумевали их частичное внедрение в цикл логопедических занятий, направленных на коррекцию проблемных групп звуков. Мы заменяли в традиционных логопедических конспектах на выбор один из этапов на тот, что был отражен в нашей разработке. Такой подход не позволял нарушить требования СанПина и в свою очередь повышал мотивацию к занятиям у дошкольников. Кроме того, разнообразил коррекционные занятия, связав их цикл единой сюжетной линией.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы нами был разработан и апробирован комплекс логопедических занятий с применением интерактивных логопедических тренажеров, направленных на коррекцию звукопроизношения дошкольников с общим недоразвитием речи. Особенности разработанных тренажеров являлись: открытость (возможность трансформации, доработки); обновляемость; многовариативность использования в образовательном процессе; интерактивность (взаимодействие с пользователем, обеспечивающее самостоятельные действия ребенка); инновационность (изменение характера взаимодействия между субъектами образовательного процесса). Апробация разработанного комплекса тренажеров позволила повысить эффективность работы по коррекции звукопроизношения дошкольников с общим недоразвитием речи. Контрольный эксперимент показал, что в результате коррекционных занятий с использованием логопедических тренажеров был повышен уровень сформированности звукопроизносительных навыков у дошкольников с ОНР, принявших участие в исследовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова С.В. Информационная компетентность педагога-дефектолога / С.В. Архипова, А.С. Чаприна. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т. 10. – № 2. – С. 7–14.
2. Архипова С.В. Применение информационно-коммуникационных технологий субъектами сопровождения дошкольников с множественными нарушениями развития / С.В. Архипова, С.Ю. Шемырева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. Сер. : Педагогика и психология : Сборник научных трудов. – 2018. – Вып. 58. – Ч. 2. – С. 18–23.
3. Гордиевских В.М. Технические средства обучения : учебное пособие / В.М. Гордиевских. – Москва : Гном и Д, 2000. – 129 с. – Текст : непосредственный.
4. Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения и методика их использования : учебное пособие / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. – Москва : Академия, 2008. – 352 с. – ISBN: 978-5-7695-5037-9. – Текст : непосредственный.
5. Лаврентьева М.А. Развитие самостоятельности обучающихся с дизорфографией средствами компьютерных тренажеров / М.А. Лаврентьева, Е.Д. Балашкина – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63. – Ч. 3. – С. 63–66. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=38165877>.
6. Михеева А.Н. Коррекционно-развивающие технологии с использованием компьютера в работе логопеда / А.Н. Михеева. – Текст : электронный // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 14–15 фев. 2013 г. / науч. ред. И.А. Филатова, А.В. Кубасов ; МГПУ. – М., 2013. – С. 55–60. – URL : <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/2230?mode=full>. – Дата публикации : 22.10.2015.

7. Репина З.А. Компьютерные средства обучения: проблемы разработки и внедрения / Л.Р. Лизунова, З.А. Репина. – Текст : непосредственный // Вопросы гуманитарных наук. – 2004. – № 5. – С. 283–285.
8. Яковлева И.В. Возможности использования компьютерных технологий в обеспечении коррекционно-развивающего процесса в группах компенсирующей направленности (для детей с нарушениями речи ДОО) / И.В. Яковлева. – Текст : электронный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 1. – С. 101–103. – URL: <https://noosphere.ru/pubs/437861>. – Дата публикации : 26.05.2017.

© Минаева Наталья Геннадьевна (natmi27@yandex.ru), Ледакова Анна Владимировна (led1421@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ТРУДНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС РКИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ¹

DIFFICULTIES OF INTRODUCING A COMMUNICATIVE APPROACH TO THE EDUCATIONAL PROCESS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

*F. Pafova
O. Kodzaeva*

Summary: The purpose is to study the features of the implementation of the provisions of the communicative approach in the practice of teaching (Russian as a foreign language) in the conditions of distance learning. The scientific novelty lies in the study of problematic aspects that make it difficult to implement a communicative approach in distance learning. The results of the study allow us to identify as such factors: (1) the insufficient level of readiness of teachers to use information and communication technologies in the practice of their professional activities, (2) the insufficiently high level of compliance of didactic materials with communicative learning goals (Russian as a foreign language).

Keywords: communicative approach, Russian as a foreign language, distance learning, communicative goals, information and communication technologies.

Начиная с 2020 года, человечество столкнулось с беспрецедентным по своим масштабам и глубине кризисом, вызванным распространением коронавируса и обусловленным им изоляционными мерами. Объявленная пандемия сопровождалась необходимостью сокращения численности контактов людей между собой, что привело к переходу образовательных систем национальных государств, в том числе и России в дистанционный режим. Несмотря на то, что дистанционное образование развивается в РФ не первое десятилетие, большинство педагогов и обучающихся оказались в недостаточной степени подготовлены к реализации деятельности в новых для себя условиях. И педагоги, и обучающиеся столкнулись с целым рядом проблем, вызванных недостаточным уровнем сформированно-

Аннотация: Цель - изучение особенностей внедрения положений коммуникативного подхода в практику обучения РКИ в условиях дистанционного обучения. Научная новизна заключается в изучении проблемных аспектов, затрудняющих внедрение коммуникативного подхода в условиях дистанционного обучения. Результаты исследования позволяют выделить в качестве таких факторов: (1) недостаточный уровень готовности педагогов к использованию ИКТ в практике своей профессиональной деятельности, (2) недостаточно высокий уровень соответствия дидактических материалов коммуникативным целям обучения РКИ.

Ключевые слова: коммуникативный подход, РКИ, дистанционное обучение, коммуникативные цели, ИКТ.

сти информационной грамотности, отсутствием необходимых дидактических материалов, несоответствием качества разработанных материалов целям языкового обучения в вузе. В целом, полностью изменился образовательно-воспитательный процесс, его фундаментальные основы, базисные концепции, подходы, на которых он строился на протяжении последних десятилетий.

Одним из таких подходов, реализация которого столкнулась с существенными затруднениями, является коммуникативный. В отечественной педагогике подход активно разрабатывался в 70-х годах прошлого столетия, когда главной целью языкового обучения было провозглашено овладение личностью системой изучаемого языка как средства коммуникации, реализации акаде-

¹ Грант Министерства просвещения Российской Федерации на реализацию мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка, ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» подпрограммы «Совершенствование управления системой образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»

мической, социальной, профессиональной коммуникативной деятельности. С внедрением компетентного подхода, выступающего средством реформирования национальной образовательной системы, основные положения коммуникативного подхода не только не утратили своей актуальности, но приобрели большую значимость, отражая нацеленность языкового обучения не на накопление системы теоретических знаний о языке, но на формирование коммуникативной компетенции, способности использовать язык как средство общения, интеграции в социум, профессиональное сообщество.

Внедрение основных положений коммуникативного подхода предполагает организацию коммуникативной деятельности, создание условий для общения обучающихся на заданные академические темы, т.е. создание атмосферы «живого» непосредственного взаимодействия в условиях образовательной среды. Разумеется, в условиях дистанционного обучения условия образовательной среды изменились, в ситуации опосредованного взаимодействия между обучающимися и педагогов возникли трудности с организацией коммуникативной деятельности. О проблемах, с которыми столкнулась образовательная национальная система в условиях необходимости перехода на дистанционную форму обучения, написано много, но трудности внедрения положений коммуникативного подхода в практике обучения РКИ в условиях кризиса остаются изученными и осмысленными фрагментарно, готовые «решения», возможные пути преодоления не выработаны. Соответственно, возникает противоречие, обусловленное очевидной значимостью, важностью внедрения коммуникативного подхода в дистанционное языковое обучение, и отсутствием понимания наиболее проблемных аспектов внедрения, а, соответственно, и возможных путей преодоления затруднений с организацией коммуникативной деятельности обучающихся в условиях опосредованного взаимодействия всех участников образовательного-воспитательного процесса. Разрешение указанного противоречия обуславливает **актуальность темы исследования.**

Целью исследования выступает изучение особенностей внедрения положений коммуникативного подхода в практику обучения РКИ в условиях дистанционного обучения.

Достижение поставленной цели достигалось при помощи следующих методов: метод теоретического анализа (проанализирована отечественная и зарубежная научная литература по проблеме исследования), метод изучения и обобщения педагогического опыта (проанализированы дидактические материалы, которые используются в дистанционном обучении РКИ).

Теоретическую базу исследования составили отече-

ственные и зарубежные работы, анализирующие особенности коммуникативного подхода в обучении РКИ (И.А. Зимняя (1985а, 1985б, 1991), Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин (2009)), изменения образовательного-воспитательного процесса в период пандемии (Rosel, 2020; Shields et al., 2020), трудности, с которыми сталкиваются педагоги в процессе дистанционного обучения (Plowman, Stephen, 2005; Chen, Chang, 2006; Шарипова, 2015; Redecker, 2017), проблемные аспекты разработки дидактических материалов для обучения РКИ (Арутюнов, 1990; Бидайбеков, 2011; Стамболева, 2020).

С учетом заявленной цели, исследование имеет теоретическую направленность, но его выводы могут быть полезны в практическом плане для педагогов, методистов, ученых осуществляющих дистанционное обучение РКИ, разработку программ для обучения русскому языку как иностранному, разработку курсов повышения квалификации педагогов, образовательных программ для педагогических вузов и т.д.

Коммуникативный подход: особенности, сущность

На начальном этапе работы представляется целесообразным, прежде всего, обратиться к изучению сущности коммуникативного подхода.

Как уже отмечалось, в отечественной педагогике указанный подход разрабатывался в 70-х годах прошлого века, когда он получил свое психологическое обоснование в работах И.А. Зимней (1985а, 1985б, 1991). В логике указанного подхода конечной целью языкового обучения было сформулировано формирование коммуникативной компетенции, т.е. «способность осуществлять общение посредством языка» (Азимов, Щукин, 2009, с. 105). В свою очередь, в структуре коммуникативной компетенции (КК) дополнительно выделяют речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную и ряд других компетенций (Азимов, Щукин, 2009, с. 105), что позволяет рассматривать КК как сложный, синтезный личностный конструкт, включающий в себя совокупность всех умений и навыков, вовлеченных в процессы речепорождения и интерпретации речи, общения, использования речи в процессе реализации любых форм, видов речевой деятельности. Иными словами, коммуникативный подход носит выраженный практикоориентированный характер, т.е. направлен на формирование практических навыков и умений использования языка как средства коммуникации.

Принимая во внимание выявленную сущность подхода, можно выделить следующие его характеристики, качества (Азимов, Щукин, 2009, с. 105-106):

1. речевая направленность образовательного-воспитательного процесса, его нацеленность на обучение

- общению в различных видах речевой деятельности;
2. функциональность в отборе и организации материала. Языковой и речевой материал должен отбираться и вводиться в образовательно-воспитательный процесс в соответствии с интенциями, которые участники коммуникативного взаимодействия стремятся передать при помощи средств языка;
 3. ситуативность в процессе организации отработки умений и навыков, т. е. организация в учебной аудитории ситуаций, аналогичных ситуациям реального социального или профессионального общения;
 4. использование преимущественно аутентичных материалов, типичных для выражения определенной коммуникативной интенции;
 5. использование коммуникативных заданий, направленных на развитие умений общения;
 6. индивидуализация процесса обучения, максимально полный учет индивидуального и дифференцированного подходов, особенностей каждого отдельного обучающегося, его уровня владения изучаемым языком, индивидуально-психологических особенностей, потребностей, интересов.

Иными словами, коммуникативный подход направлен на практическое овладение обучающимися изучаемым языком как средством коммуникации, реализации коммуникативной деятельности.

Трудности внедрения коммуникативного подхода в условиях дистанционного обучения

Говоря об особенностях внедрения коммуникативного подхода в ситуации дистанционного обучения РКИ, следует отметить, что педагог сталкивается с затруднениями при реализации каждого выявленного выше направления деятельности.

Речевая направленность образовательно-воспитательного процесса, безусловно, сохраняется, целью языкового обучения остается формирование коммуникативной компетенции как средства, инструмента коммуникации, однако в условиях удаленного обучения меняется сама сущность коммуникации, которая протекает опосредовано, при помощи применения современных ИКТ.

В разгар пандемии соседи придумали творческие способы бороться с изоляцией, общаясь с балконом, проявляя творчество, гибкость и высокие способности к адаптации (Rosel, 2020), карантин и самоизоляция привели к более тесным контактам между членами семьи, остановка, снижение интенсивности транспортного движения позволило человечеству лучше слышать пение птиц, смех соседей, их разговоры (Shields et al., 2020, p. 217), однако подобное

общение представляется возможным исключительно в ситуации близкого проживания, установление спонтанного, неформального общения не представляется возможным, что оказывает влияние на реализацию социализации, систему неформальных взаимодействий в образовательно-воспитательном процессе.

В целом, зависимость человека от современных информационных технологий, которые часто остаются единственным средством взаимодействия с миром, приводит к тому, что человек полностью погружается в виртуальный мир, существуя в реальности исключительно физически, публичное пространство заменяется цифровой виртуальностью (Shields et al., 2020, p. 219).

Необходимость организации опосредованной коммуникации выдвигает высокие требования к сформированности не только коммуникативной компетенции педагога и обучающихся, но и умений и навыков применения современных технологий в практике собственной деятельности. В целом, необходимость развития цифровой грамотности специалистов разных сфер производственной деятельности сегодня является одной из наиболее важных, актуальных задач, которые стоят перед национальными государствами. На национальном и международном уровнях признается «необходимость вооружить всех граждан необходимыми компетенциями для критического и творческого использования цифровых технологий» (Redecker, 2017, p. 12; Ашилова, Бегалинов, Бегалинова, 2019, с. 42). Национальные государства выдвигают задачу подготовки специалистов, свободно владеющих приемами и методами работы в условиях использования новых информационных технологий (НИТ), подчеркивают, что в ближайшее время навыки владения техникой и технологиями «являются основной компетенцией, необходимой для успеха в формировании карьеры» (Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации, 1998; Федулова, 2014, с. 18; Зверева, 2020, с. 16).

Но, несмотря на провозглашение курса на повышение информационной культуры, технологическая подготовка педагогов осуществляется на недостаточном уровне: «большинство исследователей отмечает ухудшение ситуации по этому направлению» (Шарипова, 2015, с. 36). Более того, проблемы с использованием ИКТ формируются уже на этапе школьного обучения, в результате чего уровень квалификации выпускников школы является недостаточным, и учреждениям среднего специального и высшего образования приходится «постоянно осуществлять обучение студентов азам технических наук» (Худяков, 2017, с. 102).

В отдельную проблемную область следует выделить неготовность педагогов к работе с использованием средств информатизации, к использованию современ-

ных ИКТ (Plowman, Stephen, 2005; Chen, Chang, 2006). Более того, ученые акцентируют внимание на том, что «отсутствие компьютеров, интернета и т.п. — это не проблема на самом деле» (Бидайбеков, 2011, с. 90), т.е. главная проблема заключается не в материальном обеспечении образовательных учреждений, но в неготовности педагогов к использованию ИКТ в практике собственной деятельности.

В качестве причин сдержанного отношения педагогов к использованию технологий исследователи называют наличие негативного опыта обращения к современным технологиям в процессе обучения или отсутствие у педагогов полной информации о возможностях применения цифровых технологий в практике собственной деятельности. Отдельные педагоги «вовсе не хотят с ними знакомиться, не видя в этом большого смысла» (Margaryan, Littlejohn, Vojt, 2011; Jääskelä, Häkkinen, Rasku-Puttonen, 2017; Бурганова, 2019, с. 226). А.А. Строчков подчеркивает, что у педагогов «наблюдается весьма настороженная позиция по отношению к инновациям, что порождает дезориентацию, снижение мотивации и недоверие ко всему новому» (Строчков, 2020, с. 15). В частности, ряд проведенных эмпирических исследований позволяет сделать вывод о недостаточном уровне готовности педагогов применять ИКТ в практике собственной профессиональной деятельности (Бабина, Шарипова, 2011; Рыжова, Ляш, 2017).

Например, Н.И. Рыжова, А.А. Ляш на основании анализа результатов проведенного эмпирического исследования приходят к выводу, что имеющийся в настоящее время уровень теоретической подготовки учителей «является достаточным лишь в вопросах организации дистанционного обучения и теории цифровых образовательных ресурсов, а уровень практической подготовки можно рассматривать как достаточный лишь в области использования уже готовых образовательных систем и использования ИКТ при разработке ЦОР для обеспечения учебного процесса» (Рыжова, Ляш, 2017, с. 97).

Дополнительно следует подчеркнуть, что трудности с адаптацией к новым технологиям, умениям применять их в практике собственной деятельности представлены у педагогов вне зависимости от их возраста (Бурганова, 2019, с. 225).

И речь идет не о том, что сами педагоги не умеют пользоваться современными технологиями (как правило, большая часть современных специалистов обладают определенными навыками и умениями использования ИКТ), но о неготовности применять их в практике собственной профессиональной деятельности, между тем «очевидно, что от профессионализма преподавателей, владения ими современными знаниями и информационными технологиями в большей части будет зависеть эф-

фективность и современность любых систем подготовки педагогов» (Гриншкун, 2011; Гриншкун, 2014, с. 10).

В целом, необходимо отметить, что национальная образовательная система консервативна по своей сути, она в меньшей степени склонна к гибким и оперативным трансформациям, и внедрение технологий не является исключением.

Следует отметить, что низкий уровень готовности педагогов к использованию технологий в практике собственной профессиональной деятельности - проблема, актуальная не только для России, стран постсоветского пространства, но проблема, с которой сталкивается большинство мировых стран. В частности, исследование, проведенное С. Marcelo-García, С. Yot-Domínguez, С. Mayor-Ruiz в Испании, позволяет сделать вывод, что 44,4% преподавателей испанских вузов редко применяют новейшие технологии в практике своей профессиональной деятельности (Marcelo-García, et al., 2015). Аналогичное исследование, проведенное в Малайзии, выявило, что 78,7% педагогов являются обычными пользователями современных технологий, но не имеют уровня опытного пользователя (Ghavifekr et al., 2014, p. 30), что еще раз наглядно отображает, что проблема внедрения современных ИКТ в практику педагогической деятельности сегодня остро стоит в большинстве мировых стран, и Россия не является исключением.

В большинстве мировых стран обсуждается проблема психолого-педагогической готовности педагогов к инновационной деятельности, к использованию современных технологий в процессе реализации профессиональных обязанностей. Педагоги сегодня зачастую оказываются в ситуации необходимости применения технологий без соответствующей предварительной подготовки, включаются в инновационные процессы спонтанно, отсутствует учет их профессиональной и личностной готовности к инновационной технологической деятельности. На недостаточном уровне разработано теоретико-методологическое обоснование применения технологий в практике педагогической деятельности, отсутствует высокий уровень скоординированности между существующими методиками, технологиями, основанными на использовании ИКТ, и содержанием государственных программ обучения и воспитания.

Помимо низкого уровня готовности педагогов и обучающихся к организации дистанционного обучения в отдельную проблему выделяется качество информационных ресурсов. Как было выявлено ранее, сущностной характеристикой коммуникативного подхода является функциональность в отборе языкового материала. К сожалению, на сегодняшний день большинство материалов, предназначенных для дистанционного обучения РКИ, характеризуется низким качеством содержатель-

ного наполнения, несвязностью, несоответствием существующих образовательных ресурсов целям, задачам обучения, требованиям в том числе коммуникативного подхода (Бидайбеков, 2011, с. 90).

Еще в конце прошлого столетия А.Р. Арутюнов в качестве проблемных аспектов обучения РКИ называл отсутствие современных дидактических материалов, подчеркивал, что обучение РКИ характеризуется отрывом между декларируемыми целями и результатами образовательно-воспитательного процесса: внедрение коммуникативного подхода сопровождается формулированием коммуникативных, практических целей, «в то же время учебная литература ориентирована на формирование предкоммуникативных языковых навыков и речевых умений, не соответствующих ни потребностям общества в высококвалифицированных специалистах, ни интересам самих обучающихся» (Арутюнов, 1990, с. 5 - 6; Стамболева, 2020, с. 23). Большинство современных дидактических материалов создавалось в «докоммуникативный» период развития методики обучения РКИ, соответственно, не обеспечивают достижение цели формирования коммуникативной компетенции, которая обеспечит личность возможностями использовать русский язык как инструмент коммуникации, реализации когнитивных процессов и т.д.

Ситуация, к сожалению, мало изменилась и сегодня. З.А. Стамболева подчеркивает, что в настоящее время ощущается потребность в дидактических материалах по РКИ, которые (Стамболева, 2020, с. 24):

1. учитывают национально-культурные потребности обучающихся;
2. обеспечивают внедрение в образовательно-воспитательный процесс основных положений компетентностного, коммуникативного подходов;
3. ориентированы на развитие коммуникативных умений и навыков обучающихся, «навыков использования русского языка в качестве инструмента реализации когнитивной, академической и профессиональной деятельности, а также как эффективного средства межкультурного общения» (Стамболева, 2020, с. 24).

К сожалению, на сегодняшний день информационные ресурсы и технологии отличаются разрозненностью, отсутствием единства в оформлении, содержательном наполнении, отмечается отсутствие требований и норм, регулирующих особенности разработки и использования информационных ресурсов, в результате чего «подобные средства никак не связаны между собой и неоправданно дублируют одну и ту же информацию, что очень часто приводит к содержательным и методологическим коллизиям» (Бидайбеков, 2011, с. 91). Средства информатизации, которые используются в педагогической практике, должны, с од-

ной стороны, тяготеть к универсализации оформления и содержания, с другой - отражать специфику образовательно-воспитательного процесса каждого отдельного образовательного учреждения, лишь при соблюдении этих условий ресурсы могут стать средством оптимизации обучения и воспитания, реализации коммуникативного и компетентностного подходов. Однако на практике, к сожалению, на сегодняшний день информационные ресурсы образовательных учреждений не могут рассматриваться как эффективный инструмент внедрения коммуникативного подхода: «они хаотичны, несвязны, бессистемны, не могут взаимодействовать между собой и в сети, не сопровождаются требуемыми методическими разработками, не удовлетворяют основным психолого-педагогическим, технико-технологическим, дизайн-эргономическим и эстетическим требованиям» (Бидайбеков, 2011, с. 97).

Заключение

Таким образом, подводя итоги исследования, следует отметить, что на сегодняшний день внедрение основных положений коммуникативного подхода в практику дистанционного обучения РКИ существенно затруднено. Анализ теоретических источников позволяет сделать вывод, что основные затруднения обусловлены следующими факторами:

1. недостаточным уровнем готовности педагогов к организации образовательно-воспитательного процесса исключительно при помощи ИКТ. Важно отметить, что речь идет не об умениях использования технологий как таковых, но об интеграции их в профессиональную деятельность. Дополнительно следует подчеркнуть, что указанная проблема свойственна не только для России и стран постсоветского пространства, но, как отражает анализ эмпирических исследований, для многих мировых стран. Кроме того, недостаточный уровень готовности педагогов к внедрению новых технологий в профессиональную деятельность не зависит от возраста, т.е. выпускники педагогических вузов, которые являются активными пользователями интернет-ресурсов, не обладают достаточным уровнем использования этих ресурсов в практике собственной профессиональной деятельности;
2. несоответствие дидактических материалов достижению коммуникативных целей, цели формирования коммуникативной компетенции. На сегодняшний день дидактические материалы, которые применяются в практике дистанционного обучения РКИ, разрабатываются в ситуации отсутствия единства требований, что приводит к отсутствию связи между материалами, частой избыточности информации, ее неоправданному дублированию.

В сложившейся ситуации очевидной становится необходимость повышения уровня цифровой грамотности педагогов, их готовности к применению современных ИКТ в практике собственной педагогической деятельности. Высокую актуальность приобретает унификация требований к разработке дидактических материалов, предназначенных для обучения РКИ, хотя, безусловно, вариативный компонент должен сохраняться, оставляя место для проявлений педагогического творчества.

Перспективы дальнейшего исследования

Разумеется, результаты, полученные в процессе исследования, не исчерпывают все проблемы дистанционного обучения РКИ, работа в данном направлении должна быть продолжена. Прежде всего, приоритетным представляется исследование причин, факторов, которые приводят к недостаточному уровню готовности педагогов применять ИКТ в процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1990.
3. Ашилова М.С., Бегалинов А.С., Бегалинова К.К. О влиянии цифровизации общества на казахстанское образование// *Science for Education Today*. 2019, том 9, № 6. С. 40 -51.
4. Бабина С.Н., Шарипова Э.Ф. Интегративный подход как условие формирования профессиональных компетенций учителей физики и технологии// *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2011. № 12.2. С. 7 -14.
5. Бидайбеков Е.Ы. IT-подготовка будущих педагогов в Казахстане// *Современные информационные технологии и IT-образование*. 2011. № 7. С. 87 -100.
6. Бурганова Л.А. Социальные риски цифровизации высшего образования// *Вестник экономики, права и социологии*. 2019, № 4. С. 224 -227.
7. Гриншкун В.В. Информатизация в контексте развития педагогического образования// *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Информатизация образования. 2014. № 2. С. 5 -10.
8. Гриншкун В.В. Особенности подготовки педагогов в области информатизации образования // *Информатика и образование*. 2011. № 5. С. 68—72.
9. Зверева Е.А. Формирование ИКТ-компетентности бакалавров направления «Приборостроение» в процессе производственной практики: дисс. канд. пед. наук. Чебоксары, 2020.
10. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // *Русский язык за рубежом*. 1985. № 5. С. 30 -42.
11. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.
12. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М., 1989.
13. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации: Спец. вып. М., 1998. Бюлл. 3-4 (13-14).
14. Рыжова Н.И., Ляш А. А. Результаты анализа состояния подготовки будущих учителей информатики в области использования информационно-образовательных систем в профессиональной деятельности// *Преподаватель XXI века*. 2017. № 1. С. 91 -101.
15. Стамболева З.А. Формирование лингво-профессиональной компетенции греческих гидов-переводчиков при обучении русскому языку на основе интегрированного подхода (I сертификационный уровень): Дисс. . . канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2020.
16. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы// *Вестник Мининского университета*. 2020.Т. 8, №2. С. 15.
17. Федулова К.А. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к компьютерному моделированию: дисс. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014.
18. Худяков А.Ю. Технологическая компетентность – одно из важнейших качеств учителя трудового обучения// *Актуальные проблемы гуманитар. и естеств. наук*. 2017. № 3. С. 101–109.
19. Шарипова Э.Ф. Формирование общетехнологической компетенции будущих учителей технологии. М-во образования и науки РФ, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Челябинский гос. пед. ун-т»: монография. - Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2015.
20. Chen J., Chang C. Using computers in early childhood classrooms: Teachers' attitudes, skills and practices// *Journal of early childhood research*. 2006. № 4 (2). P. 169-188.
21. Ghavifekr S., Razak A.Z.A., Ghani M.F.A., Ran N.Y., Meixi Y., Tengyue Zh. ICT Integration In Education: Incorporation for Teaching & Learning Improvement// *The Malaysian Online Journal of Educational Technology*. 2014. Vol. 2, Iss. 2. P. 24 - 45.
22. Jääskelä P., Häkkinen P., Rasku-Puttonen H. Teacher beliefs regarding learning, pedagogy, and the use of technology in higher education // *Journal of Research on Technology in Education*. 2017. № 49 (3-4). P. 198-211. URL: <https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1343691>.
23. Marcelo-García C., Yot-Domínguez C., Mayor-Ruiz C. University teaching with digital technologies // *Comunicar*. 2015. Vol. 23, Issue 45. P. 117-124. DOI: <https://doi.org/10.3916/C45-2015-12>
24. Margaryan A., Littlejohn A., Vojt G. Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies // *Computers & Education*. 2011. № 56 (2). P. 429-440. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>.
25. Plowman L., Stephen C. Children, play, and computers in pre-school education// *British journal of educational technology*. 2005. № 36 (2). P. 145-157.
26. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators. - Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>

27. Rosel L. Josep Bohigas: El confinament fa que ens replantegem la manera de relacionar-nos amb la família, els veïns i la ciutat//ARA. 2020. URL: https://www.ara.cat/suplements/diumenge/confinament-replantegem-manera-relacionar-nos-familia_0_2425557436.html [Google Scholar]
28. Shields R., Schillmeier M., Lloyd J., Van Loon J. 6 Feet Apart: Spaces and Cultures of Quarantine// Space and Culture. 2020. Vol. 23(3). P. 216–220.

© Пафова Фатима Абрековна, Кодзаева Олеся Сергеевна (Kodzaeva.olesia@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Майкопский государственный технологический университет

АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА НИКА ХОРНБИ «МОЙ МАЛЬЧИК»)

ASPECTS OF TEACHING HOME READING IN ENGLISH LESSONS AT THE UNIVERSITY (THROUGH THE EXAMPLE OF THE NOVEL "ABOUT A BOY" BY NICK HORNBY)

D. Peshkova

Summary: The article examines the aspects of teaching home reading at the university. The author describes the examples of exercises at the pre-reading, reading and post-reading stage. Various methods of working with the vocabulary are considered. Some forms of work with the words-realia, contributing to forming the social and cultural competence, are mentioned.

Keywords: home reading, pre-reading stage, reading stage, post-reading stage, individual work.

Пешкова Дарья Юрьевна

*Старший преподаватель, Елецкий Государственный
Университет им. И.А. Бунина
Daryanewreality@yandex.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются аспекты преподавания домашнего чтения в вузе. Автор описывает примеры упражнений на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапе. Рассмотрены разные методы работы с лексикой. Перечислены некоторые формы работы с реалиями, способствующими формированию страноведческой компетенции.

Ключевые слова: домашнее чтение, дотекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап, самостоятельная работа.

В соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» бакалавр должен обладать способностью к самоорганизации и саморазвитию, а именно компетенцией УК-6, в соответствии с которой необходимо «управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» [5].

Самостоятельная работа студентов является неотъемлемым компонентом образовательного процесса в высшем учебном заведении. Важно, чтобы студенты не просто приобретали знания, но и умели их «добывать» [6; 121]. В самостоятельной работе заложен огромный потенциал, способствующий расширению и углублению знаний студентов, формированию творческих способностей, а также интереса к учебно-познавательной и практической профессиональной деятельности [4; 122].

Домашнее чтение является ярким примером самостоятельной работы, которой занимаются студенты языковых факультетов. Домашнее чтение - это «зрелое» чтение, которое носит коммуникативный характер и предполагает владение разными видами и стратегиями чтения. Процесс работы над оригинальными художественными произведениями зарубежной литературы, как правило, выстраивается так, что в ходе его студенты учатся вести дискуссии по данной проблеме, рассуждать и аргументировать свою точку зрения [1; 144].

В век технологий и интернета большинство молодых людей предпочитают социальные сети и компьютерные игры книгам. В этой связи необходим правильный отбор текстов для домашнего чтения. Тексты должны быть актуальными, современными, познавательными, информативными, интересными для молодежи. Также они должны соответствовать целям и задачам обучения, и уровню подготовки учащихся [2; 38-43].

В институте филологии ЕГУ им. И.А. Бунина мы со студентами 1-го курса, обучающимися по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профиль Иностраный язык (английский), Иностраный язык (китайский)) в связи с увеличением количества часов в 2021-2022 году проводим занятия по домашнему чтению на регулярной основе, 1 раз в 2 недели. Один из романов, который мы читаем – это «About a Boy» («Мой мальчик» писателя Ника Хорнби). Современный роман затрагивает актуальные проблемы человеческих взаимоотношений, дружбы, взаимодействия родителей и детей, проблему неполных семей, буллинга в школе и т.д. Все эти темы лаконично вписываются в рабочую программу, поскольку одна из базовых тем в ней – «семейная жизнь» («Family Life»). Обучающиеся в течение двух недель самостоятельно читают 15-25 страниц и работают над заданием по главам. Для реализации поставленной задачи они нацелены на следующие аспекты изучающего чтения:

1. восприятие языковых средств и их точное понимание в тексте;
2. извлечение полной (фактической) информации;
3. осмысление извлеченной информации [3; 99].

Поставленные задачи решаются на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы над материалом произведения.

В первую очередь, когда мы знакомимся с новым романом, мы обсуждаем биографию автора и его литературные творения. В конце каждого блока прочитанных глав предполагается пересказ, который мы делаем коллективно, по цепочке добавляя по 1-2 предложения к рассказу одноклассников. В конце обсуждения всего романа проводится анализ произведения по определенной схеме, которая будет указана ниже. Если позволяет время, то мы смотрим фильм, экранизированный по книге, и сравниваем его содержание и сам роман.

На **дотекстовом этапе** обычно предлагаются задания по поиску английских эквивалентов в тексте. *Translate the words into English*: парень, непеченный (о хлебе), каша из кукурузной крупы, борода клинышком, разбрасывать, изможденный, постигать, нелогичное заключение, самодовольно, без гроша в кармане, разглаживать, способность, врожденный талант, опухший, провести расследование, фломастер. Учитывая, что в произведении много незнакомой лексики, акцент ставится на *чтении трудных слов по транскрипции*: *requisite* ['rekwɪzɪt], *pervert* [pə'veɜ:t], *avuncular* [ə'vʌŋkjʊlə], *embellishment* [ɪm'belɪʃmənt], *malarkey* [mə'lɑ:kɪ]. Проводится работа по снятию языковых трудностей, например, подбор синонимов к словам и словосочетаниям. *Give synonyms to the words*: questionnaire, hypothermia, speculation, peek over, clutter, throw, a mug of tea, baggy trousers, demented; crows' feet, bestow forgiveness, withering look, overlap, infidelity; handicapped children, lousy, dearth, litany of treachery and deceit.

На **текстовом этапе** мы, прежде всего, работаем с дефинициями. Студенты подбирают подходящие определения к словам исходя из контекста и читают предложения из текста, иллюстрирующие их. *Give definitions and situations from the text to the words*: strike up (a rapport), clincher, come to terms with, hilarious, make headway; fraud, come up with.

Зачастую в задании с дефинициями встречаются идиомы, знание которых необходимо для формирования социокультурной компетенции, например:

burn the candle at both ends - усердно работать, засиживаясь до поздна;

under the weather - нездоровый, больной;

take at face value - принять за чистую монету;

beat around the bush - ходить вокруг да около;

dog's dinner - неразбериха, беспорядок;

let off steam - снять нервное напряжение;

best of both worlds - иметь и то и другое (без необходимости выбора); и рыбку съесть – и косточкой не подавиться;

big break - звездный час;

get the wrong end of the stick - неправильно понять;

in one piece - в целостности и сохранности.

Несмотря на то, что разговорную лексику в формальном общении мы избегаем, в заданиях мы касаемся ее и обсуждаем различия в значении. Например, мы затрагиваем большое количество фразовых глаголов (*keep out of*, *get at*, *kill off*, *cut up*, *get round to*, *mess around*, *keel over*, *wade in*, *fix sb up* и т.д.). Интересно то, что в произведении представлено значительное количество лексики, обозначающей странное поведение или недостаток когнитивных способностей: *be nuts*, *go nuts*, *off colour*, *thick*, *barmy* и т.д.

На текстовом этапе по каждой главе предлагаются обстоятельные *вопросы*, которые в дальнейшем помогают воссоздать события в пересказе. Например, вопросы по 1 заданию по главам I-VI выглядят следующим образом:

1. What do we get to know about the major characters in the first chapter?
2. How does Marcus get on with his mother? Is there any estrangement between them?
3. What does Will Freeman consider to be his strong points?
4. Does Will have a desire to establish a family of his own? What is his attitude to children?
5. What is implied by the words: "Jessica wanted to exchange the froth and frivolity for something more solid"?
6. Has Will wholeheartedly agreed to be Imogen's godfather?
7. Why isn't Marcus right for schools? What is queer in his demeanour?
8. What are the reasons for which Marcus has been ridiculed and mocked at by his classmates?
9. Do you approve of Marcus's mother methods of upbringing?
10. Who does Will chat up? Why has he been attracted by a single mother?
11. What makes people think that Will is "the Good Guy, the Redeemer"?
12. What relationship has Will launched into?
13. What is wrong with Marcus's mother?
14. Does Marcus get along with other kids? Does he have the best buddies to hang around?
15. Why does the author say that Marcus's "fame has been spreading?" How have pupils cracked jokes about him?
16. What does Marcus think of this situation at heart if

he has conjured up such metaphors as “koala bears have with piranha fish”, “insults were hurled in just the same way as missiles”?

17. Is Will appropriate for the role of a dad? What story has he thought up?
18. Does Will work like a beaver?
19. *Who are the members of SPAT? What is its purpose? Has Will felt at ease there?*

На **послетекстовом этапе** мы обсуждаем разные вопросы, выявляем противоположные точки зрения в диспутах и дискуссиях.

1. *Give Marcus’s character sketch.* Дайте характеристику личным качества Маркуса.
2. *Can you call the situation with Marcus as bullying? Who is susceptible to be a despised victim being given a hard time?* Можно ли назвать произошедшую с Маркусом ситуацию «буллингом»? Кто может быть жертвой этого явления?
3. *Will is an antipode of a person who is as busy as a bee. Does he inspire sympathy to you?* Уилл является антиподом трудолюбивого человека. Вызывает ли он симпатию?
4. *Is it significant to have such communities as SPAT? What is its purpose?* Важно ли иметь такие сообщества как «Родители-одиночки – вместе»?

Мы периодически обращаемся к *стилистическим тропам и фигурам речи*:

1. *Suzie was crying, and then Megan started up too, so in seconds the room had gone from a terrifying **silence** and stillness to noisy, terrifying **panic**.* – Antithesis - антитеза (описание в предложении перехода от тишины к неподвижности и к панике)
2. *Marcus felt his **insides turn to mush**.* – Hyperbole - преувеличение (все внутри сжалось от страха).
3. ***He** played ball, **he** blew bubbles, **he** burst crisp packets (a mistake—many tears, lots of irritated glances), **he** hid, **he** sought, **he** tickled, **he** dangled...* - Repetition (повтор); gradation (градация) [7].

На занятиях мы развиваем страноведческую компетенцию, когда обращаемся к *реалиям* страны изучаемого языка. Например, вопрос «*Who was Florence Nightingale? Why did Will consider her to be a heart of gold?*» наталкивает обучающихся на сравнение Уилла с историческим персонажем – добродетельной сестрой милосердия Флоренс Найтингейл. Еще одним полезным для развития кругозора вопросом является обсуждения движения хиппи, к которому принадлежала Фиона: *What can you say a youth movement “hippy” except the fact that it’s “a usually young person who rejects established social customs (such as by dressing in an unusual way or living in a commune) and who opposes violence and war; especially : a young person of this kind in the 1960s and 1970s”?*

В произведении важную роль играют музыкальные композиции, потому что они показывают разницу в интересах и образе жизни между главными героями. Мы слушаем и обсуждаем, например, песню «Killing Me Softly With His Song», которую Уилл едва смог вынести в исполнении Маркуса и его мамы Фионы. Еще одной значительной фигурой, связанной с музыкой, является рок-музыкант Курт Кобейн: «*Who was Kurt Cobain? Why did his name become the reason for the messing around?*»

Особенно существенным аспектом изучения языка являются пословицы. Так, мы интерпретируем пословицы, например, «*do as the Romans do*» (со своим уставом не ходят) или иллюстрируем их своими ситуациями из жизни. Некоторые главы описывают празднование Рождества, что не может не стать поводом для дискуссии. Например, в тексте дано предложение: «*...have Christmas pudding with five-pence pieces hidden in it*». Студенты ищут рецепт рождественского торта и обсуждают традицию, когда внутри помещают монетку, наперсток, пуговицу или кольцо, чтобы определить судьбу на будущий год. (*Putting a silver coin in the pudding is another age-old custom that is said to bring luck to the person that finds it. In the UK the coin traditionally used was a silver ‘six pence’. The closest coin to that now is a five pence piece!*)

В конце каждого задания по главам проводится тест на знание лексики из задания с дефинициями. Студентам необходимо корректно перевести предложения, используя изученные слова. *Translate the sentences. Define the underlined words:*

1. Я не собираюсь **навязываться** посторонним.
2. Как это **благородно с твоей стороны**.
3. Неужели это правда? Кто **впутал** тебя в это?
4. Если незваный гость **придет внезапно** (= **запросто**) в гости, хозяйка разозлится.
5. Он наивный как ребенок – ему все нужно **разжевывать**.
6. Почему бы не принять решение **спонтанно**?

После чтения и обсуждения книги в течение семестра студенты готовят презентацию и анализ произведения по следующему плану:

1. *The author’s biography;*
2. *The title;*
3. *The setting;*
4. *The subject;*
5. *The message;*
6. *The plot;*
7. *The characters.*
8. *The conflict: internal and external conflicts.*
9. *The Vocabulary: emotionally-coloured words; international words; phrasal verbs, proper names, synonyms, antonyms u m.đ.*

10. *The Stylistic Devices.*
11. *Conclusion.*

Альтернативой анализу произведения может быть написание эссе или сочинений по затрагиваемым в романе вопросам, например, по теме «буллинга»: *Write an essay on the point of bullying. What causes bullying? Do you agree that people who are bullying you, are insecure about who they are, and that's why they're bullying you? What should parents, teachers and children do to prevent bullying?*

Хорошей возможностью постоянной практики языка является регулярное ведение читательского дневника в социальной сети ВКонтакте. Преподаватель может создать закрытую группу, где студенты смогут обмениваться мыслями, понравившимися идеями и цитатами, репликами, реферировать прочитанное.

Подводя итог вышесказанному, следует сказать, что нельзя недооценивать важность и пользу домашнего чтения. В силу нехватки часов учителя иногда полностью от него отказываются, тем самым теряя возможность наращивания лексики студентов, повышения их мотивации, привития любви к чтению, развития коммуникативных навыков и навыков самостоятельной работы. Лексика, проработанная тщательным образом, с высокой долей вероятности закрепится в активном запасе, если поощрять студентов постоянно ее использовать в речи. В ходе выполнения заданий на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах развиваются навыки устной и письменной речи. Обсуждение дискуссионных вопросов вовлекает обучающихся в интеракцию и делает их активными участниками образовательного процесса, а не просто пассивными слушателями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голенко М.Д. Метод проектов на занятиях по домашнему чтению на факультете иностранных языков // Ярославский педагогический вестник. 2014. №2. Том II (Психолого-педагогические науки). С.143-147. <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-na-zanyatiyah-po-domashnemu-chteniyu-na-fakultete-inostrannyh-yazykov>
2. Киселева З.А. Творческий подход к домашнему чтению в обучении иностранному языку в вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Том 6. №23. С. 38-43 <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskiy-podhod-k-domashnemu-chteniyu-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze>
3. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Бутько А., Петрова С. Настольная книга преподавателя иностранного языка. «Высшая школа». 2004. С. 99
4. Назарова И.В. Организация самостоятельной работы в вузе в целях профессионально-творческого саморазвития студентов // Вестник Поволжского института управления. 2011. № 2. С. 121-127.
5. Приложение. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование <https://base.garant.ru/71897858/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
6. Рубаник А.Н., Большакова Г.И., Тельных Н.В. Самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. 2005. № 6. С. 120-124.
7. Nick Hornby. *About a Boy*. Penguin, 2014.

© Пешкова Дарья Юрьевна (Daryanewreality@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ГЕНЕТИКА» И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ

Семенов Александр Алексеевич

к.б.н., доцент, ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»
semenov@sgspu.ru

UPBRINGING POTENTIAL OF THE DISCIPLINE "GENETICS" AND ITS REALIZATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS

A. Semenov

Summary: The article is devoted to the problem of professional training of future biology teachers to implement the educational function on the example of the course «Genetics». The work is based on the study and analysis of the literature on genetics and methods of its teaching. The article presents the content of the course of genetics, which can be used for the purpose of civil, patriotic, spiritual and moral, aesthetic, labor, environmental education, as well as the formation of a culture of health and values of scientific knowledge. The materials of the article are intended for university teachers of genetics, biology students of pedagogical education, methodologists, as well as school biology teachers.

Keywords: pedagogical education, teacher training, students, genetics, upbringing.

Аннотация: Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих учителей биологии к реализации воспитательной функции на примере курса «Генетика». Работа выполнена на основе изучения и анализа литературы по генетике и методике ее преподавания. В статье приведено содержание курса генетики, которое может быть использовано с целью гражданского, патриотического, духовно-нравственного, эстетического, трудового, экологического воспитания, а также формирования культуры здоровья и ценностей научного познания. Материалы статьи предназначены для преподавателей генетики, студентов-биологов педагогического образования, методистов, а также школьных учителей биологии.

Ключевые слова: педагогическое образование, подготовка учителей, студенты, генетика, воспитание.

ВВЕДЕНИЕ

Генетика – одна из самых актуальных и значимых биологических наук для человека и общества. Генетические технологии уже сегодня творят чудеса, а их развитие сулит небывалые перспективы. Достаточно упомянуть о наиболее популярных российских вакцинах «Спутник V» и «Спутник Лайт» против COVID-19, которые созданы с применением генетических технологий – модифицированных вирусных векторов, а также о генетическом паспорте, приобретение которого позволяет выявить предрасположенность человека к наследственным заболеваниям, а также получить данные для персонализированной медицины [1].

Не случайно 14 мая 2020 г. состоялось совещание при Президенте Российской Федерации, на котором В.В. Путин сопоставил программу развития генетических технологий по масштабу задач, прорыву и значению для страны с развитием атомных и космических технологий XX в. Согласно данной программе, в рамках национального проекта «Наука» в России планируется создание трёх геномных центров мирового уровня, представляю-

щих собой объединения высших учебных заведений, научно-исследовательских институтов, производственных и инновационных компаний [2].

Для создания прорывных генетических технологий нужны грамотные, высококвалифицированные специалисты, подготовка которых должна начинаться уже со школьной скамьи. В связи с этим, президентом страны поставлена стратегическая задача для современной общеобразовательной школы – формирование у подрастающего поколения стойкого интереса к генетике, стремления совершать новые открытия, быть первопроходцами [2]. С этой целью, помимо учебного предмета «Биология», рассматривающего основы генетики на базовом и углублённом уровнях, школьникам в 10 или 11 классах предлагается освоение самостоятельного курса «Генетика». Он в большей степени направлен на изучение молекулярной генетики, современных генетических технологий, достижений биотехнологии и геномной инженерии, молекулярных методов диагностики и достижений медицинской генетики [3].

Нередко революционные и многообещающие откры-

тия в генетике поднимают проблемы морально-этического плана, которые требуют своего решения. История знает немало случаев, когда сами ученые прекращали свои исследования, опасаясь за их негативные последствия [4]. Нельзя забывать о том, что современные генетические технологии в руках недобросовестных людей могут обернуться большими бедами. Поэтому помимо изучения основ генетики и генетических технологий в школе, следует уделять большое внимание воспитанию учащихся, формированию их духовно-нравственного облика, основанного на базовых национальных ценностях Российской Федерации – семья, труд, отечество, природа, мир, знания, культура, здоровье, человек [5]. Генетика как наука и учебная дисциплина предоставляет для этого широкие возможности, реализация которых возлагается на школьного учителя биологии.

Исходя из вышеизложенного, целью написания настоящей статьи стало выявление воспитательного потенциала воспитательного потенциала курса «Генетика» и его реализация в профессиональной подготовке будущих учителей биологии.

Обновленные федеральные государственные образовательные стандарты общего образования предполагают достижение личностных образовательных результатов в единстве двух процессов – обучения и воспитания. Личностные результаты отражают готовность учащихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций [6]. Следовательно, будущие учителя биологии должны быть готовы к реализации воспитательного потенциала своего предмета, в том числе основ генетики.

Одним из основных учебных курсов предметной подготовки бакалавров-биологов педагогического образования является «Генетика». Ниже рассмотрим его возможности в рамках основных направлений воспитания.

Гражданское воспитание – выполнение обязанностей гражданина и реализация его прав, а также уважение прав, свобод и законных интересов иных лиц.

Реализации гражданского воспитания способствует изучение в рамках курса генетики законодательной базы Российской Федерации в части государственного регулирования в области генно-инженерной деятельности [7], временного запрета на клонирование человека [8], биологической безопасности [9]; гражданского подвига советских генетиков (Н.И. Вавилов, Н.В. Тимофеев-Ресовский, Г.Д. Карпеченко) в годы сталинских репрессий и гонений на генетику во времена лысенковщины [10; 11]. Здесь следует отметить подвиг ученых Всесоюзного института растениеводства Н.И. Вавилова, которые сохранили уникальную коллекцию культурных растений, не употребив в пищу ни единого зернышка, ни одного

картофельного клубня. Умирая от истощения во время блокады Ленинграда, они выполнили свой гражданский и профессиональный долг до конца.

Патриотическое воспитание – осознание российской гражданской идентичности, проявление интереса к истории отечественной генетики, формирование ценностного отношения к ее достижениям.

При изучении курса генетики патриотическому воспитанию содействует приобщение учащихся к истории российской генетики, в том числе на местном уровне, ее героических и трагических страниц; знакомство с биографиями и трудами отечественных ученых-генетиков, внесших существенный вклад в развитие генетики и генетических технологий. Среди них следует отметить Н.К. Кольцова, высказавшего гипотезу о матричном принципе репродукции гена; С.Г. Навашина, описавшего основные типы митотических хромосом растений; Н.И. Вавилова, создавшего учение о мировых центрах происхождения культурных растений, сформулировавшего закон гомологических рядов в наследственной изменчивости организмов; С.С. Четверикова, заложившего основы экспериментальной генетики популяций, которые легли в основу синтетической теории эволюции; Г.Д. Карпеченко, впервые получившего межродовые гибриды; Г.А. Левитского, предложившего понятие «кариотип»; Г.А. Надсона и Г.С. Филиппова, впервые индуцировавших мутации при помощи рентгеновских лучей; А.С. Серебровского и Н.П. Дубинина, впервые продемонстрировавших сложную природу организации гена; И.А. Рапопорта, открывшего химический мутагенез; Б.Л. Астаурова, заложившего основы теории регуляции пола [12]; Л.И. Лушину, самарского генетика, изучавшего мутагенное действие алкилирующих соединений на растения горох и пшеницу.

В настоящее время в области генетических технологий российскими учёными достигнуты значительные успехи. Так, в Институте молекулярной биологии РАН разработаны высокочувствительные средства выявления ВИЧ-инфекции, созданы штаммы модифицированных вирусов, которые способны убивать раковые клетки молочной железы и мозга. Им нет аналогов в мире. Они могут стать прорывными в лечении онкологических заболеваний. В планах – создать линейку генетических технологий в промышленности, медицине и экологии, в том числе национальную базу генетической информации [2].

Важным направлением биомедицинских наук в России стала эпигенетика, изучающая механизмы наследственности, несвязанные с последовательностью ДНК. Российскими учёными изучены эпигенетические изменения, вызванные стрессами, полученными в раннем детстве, и процессами, протекающими в ходе нормативного старения. Специалисты доказали, что недоста-

точность родительской опеки в раннем возрасте может отразиться на развитии, физическом и психическом здоровье детей, а снижение у них высших когнитивных функций в старости может быть связано с общим понижением экспрессии генов в коре головного мозга [13].

Духовно-нравственное воспитание – ориентация на моральные ценности и нормы в ситуациях нравственного выбора, касающихся вопросов генетики и использования генетических технологий, активное неприятие асоциальных поступков.

К числу морально-этических проблем генетики относятся работы по геной инженерии, клонирование человека, рождение детей из пробирки и от трёх родителей, разработку генетических паспортов, редактирование человеческой ДНК, замену естественной эволюции человека автоэволюцией, омоложение человека с помощью фермента теломеразы. Следует отметить, что ничем не ограниченные генетические эксперименты, могут привести к получению новых типов нуклеиновых кислот, биологические свойства и последствия которых нельзя предсказать заранее [4].

Еще одной проблемой генетики из области морально-этических является евгеника – учение об улучшении человеческого рода. Самым известным в истории случаем реального воплощения в жизнь евгенического проекта была нацистская Германия. Ее опыт по расовой гигиене, эксперименты над людьми, уничтожение «нежелательных» социальных групп обернулся истреблением целых народов – поляков, евреев (холокост), граждан СССР на оккупированной территории. Другим примером служит принятие в 1907 г. в штате Индиана США первого нормативного акта, узаконившего принудительную стерилизацию «неполноценных» американцев, к которым относились люди с имбецильностью и идиотией, преступники-рецидивисты и насильники.

Эстетическое воспитание – формирование восприимчивости к красоте генетической науки, стройности ее закономерностей, выражающихся с математической строгостью.

Формированию эстетических чувств при изучении курса генетики способствуют окраска и форма изучаемых объектов. Нередко это красивые виды растений и животных. Например, изменчивость окраски и формы цветков львиного зева, наследование окраски цветков у душистого табака или петунии при неполном доминировании аллельных генов, фенотипическое проявление кодоминантного взаимодействия генов у цветков камелии японской, комплементарное взаимодействие неаллельных генов у волнистых попугайчиков. Рассматривая изменчивость окраски раковин морского гре-

бешка, можно продемонстрировать картину Боттичелли «Рождение Венеры». Орнаменты, похожие на схемы при множественном кроссинговере, можно видеть в качестве украшений многих памятников архитектуры Узбекистана: на минарете мечети Биби-Ханум и на внутренней стене усыпальницы Тамерлана – мавзолея Гур-Эмир в Самарканде, а также на стене ханского гарема в Хиве. Авторы нескольких монументальных скульптур, вдохновленные красотой молекулы ДНК, посвятили ей свои произведения. Один такой монумент стоит на проспекте в Пекине [14].

Красоту вызывают не только окраска и форма живых организмов, но и математические модели и выражения, которые прослеживаются в законах Г. Менделя, Т. Моргана, Харди-Вайнберга; закономерностях модификационной изменчивости, соотношении потомков при различных видах скрещиваний (например, анализирующем скрещивании), а также взаимодействии аллельных и неаллельных генов. Нельзя не любоваться логикой, стройностью и изяществом генетических задач и их решений, схем скрещиваний и родословных.

Формирование культуры здоровья – осознание ценности жизни, ответственное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих; выработка установки на здоровый образ жизни, осознание последствий и неприятие вредных привычек, соблюдение правил безопасности.

Этому направлению воспитания способствует изучение вопросов, касающихся репродуктивного здоровья человека и заболеваний, передающихся половым путём (ЗППП). Снижению показателей ЗППП способствует половое просвещение населения. Верными средствами от венерических заболеваний являются моногамность и супружеская верность.

Широкие возможности для формирования культуры здоровья предоставляет тема «Наследственные заболевания человека», в которой раскрываются причины, проявления, последствия и профилактика генетических заболеваний человека. Одним из эффективных методов предупреждения наследственных заболеваний является медико-генетическое консультирование, которое позволяет предсказать риск появления в потомстве больного ребенка.

При изучении темы «Генетические основы патогенеза, диагностики и профилактики вирусных инфекций» затрагиваются не только вопросы генетики вирусов, их жизненные циклы, но и правила предупреждения распространения и профилактики вирусных инфекций, в том числе COVID-19. Это способствует формированию у учащейся молодежи социальной ответственности и компетентности.

Осознанию последствий вредных привычек и их неприятию содействует содержание темы «Генетическая изменчивость, ее виды». Так, злоупотребление загаром и увлечение соляриями может привести к преждевременному старению кожи, усугублению заболеваний щитовидной железы, сердечно-сосудистой и нервной систем, образованию злокачественных новообразований, в частности меланомы. В пораженной ультрафиолетом ДНК возникают «сшивки» тиминовых оснований (тиминовые димеры), которые искажают ее структуру [15].

Знакомство с мутагенами – факторами, вызывающими мутации, способствует раскрытию вредного воздействия на организм употребления алкоголя, наркотиков, курения. Содержащиеся в них вещества нередко обладают мутагенным и канцерогенным эффектами.

Трудовое воспитание – развитие интереса к профессиям, связанным с генетикой и генетическими технологиями, уважение к труду генетиков.

Генетика – одна самых перспективных и бурно развивающихся наук, поэтому профессии, связанные с ней, являются весьма перспективными, их смело можно называть профессиями будущего. Отметим лишь некоторые из них.

Ученый-генетик – изучает строение молекулы ДНК, законы и механизмы наследственности и изменчивости, а также методы управления ими.

Врач-генетик – занимается диагностикой и лечением наследственных заболеваний, первопричинами которых являются генные, хромосомные и геномные мутации, предупреждает и определяет риски развития этих болезней; помогает скорректировать образ жизни и рацион питания, подобрать лекарственные препараты и комплекс оздоровительных упражнений и процедур; может определить степень родства между людьми, помочь в идентификации личности, спрогнозировать предрасположенность человека к тому или иному виду спортивной или профессиональной деятельности.

Генный инженер – специализируется на изменении свойств живых организмов на основе манипуляций с генами. Он способен непосредственно вмешиваться в генетический аппарат, имеет возможность оперировать любыми генами, синтезировать их, переносить от одного вида другому и произвольно комбинировать.

ИТ-генетик – программирует геном под заданные параметры. Это позволит осуществлять генотерапию, т.е. вносить в генетический аппарат человека такие изменения, которые позволят бороться с наследственными заболеваниями.

Клинический биоинформатик – интерпретирует генетическую информацию с использованием специализированных информационных систем и программного обеспечения, анализа больших данных, осуществляет компьютерное моделирование процессов течения болезни на геномном уровне, что позволяет максимально индивидуализировать лечение пациентов – переходить от обычной медицины к персонализированной.

Знания генетики необходимы сотрудникам генетических лабораторий, биоинженерам, биоинформатикам, биотехнологам, экспертам-криминалистам и селекционерам.

Трудовое воспитание, помимо профессиональной ориентации, подразумевает формирование уважительного отношения к труду людей, связанных с генетикой и генетическими технологиями, результатам их труда. В российском обществе сложилось крайне негативное отношение к продуктам, в состав которых входят генетически модифицированные организмы (ГМО). Хотя, их вред не доказан и существенно преувеличен средствами массовой информации. Продукты без ГМО, как правило, всего лишь маркетинговый ход. Следовательно, мы не доверяем специалистам, а значит, не уважаем их труд.

Другой пример – нежелание людей вакцинироваться. Как уже ранее отмечалось, некоторые вакцины создаются с применением генетических технологий. Данный факт можно рассматривать как недоверие создателям вакцин, неуважение к их труду. Незнание, необоснованные страхи, излишняя самоуверенность порождают всевозможные домыслы и фантазии о вреде вакцинации, что приводит к колоссальным человеческим жертвам, разрушению экономики, снижению качества жизни.

Экологическое воспитание – применение генетических знаний для решения задач в области экологии и охраны окружающей среды. Его конечным результатом должна стать экологическая культура личности.

Реализации экологического воспитания способствуют вопросы, связанные с эколого-генетическими моделями и симбиогенетикой, влиянием различных факторов на генетические процессы и мутагенезом, генетической токсикологией и генетикой устойчивости к устойчивости к факторам среды [16].

Ценности научного познания – ориентация в деятельности на современную систему научных представлений об основных закономерностях наследственности и изменчивости. Овладение основными умениями исследовательской деятельности в области генетики.

Формированию ценностей научного познания способствует знакомство с новейшими достижениями ге-

нетики и генных технологий, современными методами исследований. Обычными для понимания должны стать такие понятия, как полимеразная цепная реакция (ПЦР), электрофорез, секвенирование, генная и клеточная инженерия.

Овладение основными умениями исследовательской деятельности в области генетики намечено в ходе лабораторных и практических работ: «Выделение ДНК», «Генетический анализ закономерностей наследования при моногибридном скрещивании», «Генетический анализ закономерностей наследования при дигибридном скрещивании», «Описание фенотипа», «Изучение модификационной изменчивости», «Полиплоидия и особенности наследования у автополиплоидов», «Составление модельных панмиктических популяций при заданных

частотах гамет», «Составление идиограммы человека, её анализ», «Генетическая дактилоскопия», «Тест на отцовство». Следует отметить, что некоторые из них проводятся на базе Педагогического технопарка «Кванториум» имени В.Ф. Волкодавова Самарского государственного социально-педагогического университета.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Курс генетики обладает большими возможностями для осуществления различных направлений воспитания. Позволяет реализовать один из важнейших дидактических принципов – принцип воспитывающего обучения. Способствует не только воспитанию самих студентов, но и готовит их к реализации воспитательной функции в качестве будущих учителей биологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Генетическое образование: как сейчас изучают генетику в школах. [Электронный ресурс] URL: <https://prosv.ru/news/show/6166.html> (дата обращения: 03.11.2021).
2. Совещание о развитии генетических технологий в России. [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/63350> (дата обращения: 03.11.2021).
3. Примерная рабочая программа курса «Генетика» (для 10–11 классов образовательных организаций). – М.: Институт стратегии развития образования РАН, 2021. – 45 с.
4. Моссэ И.Б., Кильчевский А.В. Этические проблемы генетики XXI века // Наука и инновации. – 2017. – № 3 (169). – С. 23–27.
5. Примерная программа воспитания. Одобрена решением от 02.06.2020. Протокол № 2/20. [Электронный ресурс] URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaja-programma-vozpitanija/> (дата обращения: 04.11.2021).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. [Электронный ресурс] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 04.11.2021).
7. Федеральный закон от 5 июля 1996 г. N 86-ФЗ «О государственном регулировании в области генно-инженерной деятельности» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/10135402/> (дата обращения: 04.11.2021).
8. Федеральный закон от 20 мая 2002 г. N 54-ФЗ «О временном запрете на клонирование человека» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/184467/> (дата обращения: 04.11.2021).
9. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 492-ФЗ «О биологической безопасности в Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056868/> (дата обращения: 04.11.2021).
10. Дудинцев В.Д. Белые одежды. – М.: Книжная палата, 1988. – 688 с.
11. Гранин Д.А. Зубр: повесть. – Л.: Советский писатель, 1987. – 287 с.
12. Жимулев И.Ф. Общая и молекулярная генетика: учеб. пособие для вузов / под ред. Е.С. Беляева, А.П. Акифьева. – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2006. – 479 с.
13. Saito H., Semenov A.A. How Was Biology Education Reformed in Russia after the Lysenko Period? // Historia Scientiarum. – 2019. – Vol. 28, No 2. – P. 152–178.
14. Захаров-Гезехус И.А. Красота генетики // Химия и жизнь. – 2011. – № 11. – С. 52–53.
15. Факторы среды и генетическое здоровье человека: книга для внеклассного чтения учащихся старших классов / сост. Л.И. Лушина, А.А. Семенов. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 115 с.
16. Инге-Вечтомов С.Г. Генетика с основами селекции: учебник для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Изд-во Н-Л, 2010. – 720 с.

© Семенов Александр Алексеевич (semenov@sgspsu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОММУНИКАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

COMMUNICATIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF A FUTURE SPECIALIST

L. Fedko
O. Taranenko
E. Shchepoteva
A. Ilintseva

Summary: Professionalism of knowledge – as a basis; professionalism of communication – both the willingness and ability to use the knowledge system in practice and the professionalism of self-improvement – these are three components in the structure of the professional skills of a future specialist. Communication skills allow to be actively engaged in a targeted communication process. The ability for self-control and self-assessment of achievements are indicators of the subject-personal competence and professional mobility of a young specialist.

Keywords: communication skills, professionalism, young specialist, learning process, self-control, self-esteem.

Федько Людмила Александровна

К.п.н., доцент, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток
fedko.la@dvf.u.ru

Тараненко Ольга Ивановна

Доцент, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток
taranenko.oi@dvf.u.ru

Щепотьева Екатерина Владимировна

Старший преподаватель, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток
shchepoteva.ev@dvf.u.ru

Ильинцева Анна Валерьевна

Старший преподаватель, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток
ilintseva.av@dvf.u.ru

Аннотация: Представлены три ключевых компонента в структуре профессионального мастерства будущего специалиста: профессионализм знаний – как базис; профессионализм общения – как готовность и умение использовать систему знаний на практике и профессионализм самосовершенствования. Подробно рассматривается коммуникативная составляющая. Коммуникативные умения позволяют активно включиться в целенаправленный процесс общения. Способность к самоконтролю и самооценка достижений выделяются как показатели субъектно-личностной компетенции и профессиональной мобильности молодого специалиста.

Ключевые слова: мастерство, профессионализм, молодой специалист, процесс обучения, коммуникативные умения, самоконтроль, самооценка.

В современном обществе профессия – это род деятельности, требующий особых знаний, умений и специального образования. Сложившаяся профессия, по определению Н.В. Кузьминой, – это объективная реальность, связанная с наличием в обществе квалифицированных людей, умеющих продуктивно решать какие-то особые классы задач, рассчитанные на удовлетворение потребностей общества [4, С.82].

Развитие способностей, умелости (или основ профессионального мастерства), целенаправленности в развитии, формирование ценностного отношения к труду определяет степень готовности к профессиональному труду.

Ключевыми индикаторами профессиональной зрелости специалиста являются мастерство и профессионализм. Некоторые исследователи рассматривают эти понятия как синонимы. Другие считают, что профессионализм – это определенный уровень сформированности мастерства. Третьи сопоставляют его с понятиями само-

образование и самовоспитание. В нашем представлении понятия мастерство и профессионализм неотделимы.

Ученые исследователи, рассматривая структуру профессионального мастерства, определяют три основных звена: профессионализм знаний; профессионализм общения – готовность и умение применять полученные знания на практике и установка на будущую профессиональную деятельность; профессионализм самосовершенствования – как звено, обеспечивающее динамичность, развитие целостной системы «основы профессионализма будущего специалиста» путем самооценки и устранения личностных недостатков и недочетов в необходимых для специалиста знаниях, обнаружившихся в процессе профессионального общения.

Известный ученый исследователь И.П. Андриади считал, что коммуникация в обществе – это, прежде всего влияние, воздействие на другого человека [1, С.30]. Такое влияние представляет собой не что иное, как передачу информации и осуществляется путем взаимодей-

ствия с другими людьми, т.е. в процессе межличностной коммуникации. В общении, по мнению известного ученого исследователя А.А. Реана, каждый из партнеров является активным субъектом данного процесса, определяющим его динамику и содержание, поэтому никого из них нельзя рассматривать в качестве объекта [6, С.64].

Выделяя различные подходы в определении структуры общения, И.П. Андриади подчеркивает, что в отечественной социальной психологии наиболее распространена структура с выделением трех его сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной.

Обмен информацией между общающимися индивидами представляет коммуникативную сторону общения. Содержание, заключенное в сообщении, несет в себе не только ценности и эмоции, но и субъективизированные знания. Интерактивная сторона общения характеризуется взаимодействием собеседников. Другими словами, – это обмен знаниями, идеями и действиями.

Восприятие, познание партнерами по общению друг друга и, как следствие, поиск взаимопонимания – характерны для перцептивной стороны общения. [1, С.140].

Профессиональную деятельность будущего специалиста, по оценке Н.Ф. Долгополовой, отличают следующие важные виды коммуникативных умений: рефлексивные, ориентировочные, прогностические, креативные, визуально-презентативные, полемические.

Чем лучше специалист владеет знаниями о коммуникациях, по словам Н.Ф. Долгополовой, тем более сознательно и грамотно он поступает в нестандартной обстановке, когда важность коммуникативных умений и навыков бесспорна [3, С.15].

Коммуникативные умения, в нашем представлении – это совокупность соответствующих интеллектуально-коммуникативных действий, позволяющих энергично войти в целенаправленный процесс общения. Чтобы убедительно доказать что-либо, нужно знать как это делается.

В учебно-воспитательном процессе развитие коммуникативных умений обучающихся происходит в речевой деятельности. К данным умениям относятся: а) аудирование и чтение (рецептивные умения) и б) говорение и письмо (продуктивные умения). Это комплексные или интегративные умения.

Различные коммуникативные умения обычно неразделимы в оригинальном общении. Тем не менее, исследованиями В.А. Якунина, С.Л. Братченко подтверждается то, что в учебном процессе у студентов доминирует монологическая форма общения [10, С.94], в то время

как для современного специалиста существенен такой уровень развития личности, коммуникация которой характеризовалась бы диалогичностью.

В современной теории речевой деятельности диалог рассматривается как предмет вербального взаимодействия и соприкосновения между людьми в ходе совместной деятельности. Ключевым элементом диалога является построение речи двумя или несколькими участниками, при этом важно, что роли говорящего и слушающего меняются попеременно. На продуктивность диалога и часто на результаты профессиональной деятельности могут отрицательно влиять неблагоприятные характеристики личности: повышенная эмоциональность, тревожность, мнительность, чрезмерная профессиональная ответственность, вызывающая устойчивое беспокойство и озабоченность, скрытность и подозрительность, проникающие в сферу общения. Личность с низкой степенью развития коммуникативных умений, применяя неподобающие модели коммуникативного поведения, может побуждать других на такие же виды поведения и, следовательно, благоприятствовать ухудшению морально-психологической обстановки в профессиональном сообществе.

В рамках нашего исследования при обучении будущих специалистов коммуникативным умениям с помощью самоконтроля знаний мы придерживались положений, отраженных в нормативных документах высшего образования.

Существующие Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) для различных направлений подготовки в Политехническом институте Дальневосточного федерального университета (ПИ ДВФУ), по дисциплинам «Профессиональный иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Профессионально-ориентированный перевод», отражают не только общекультурные компетенции, связанные с владением иностранного языка в устной и письменной форме для формирования и реализации межкультурной и иноязычной коммуникации (ОК-7), способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-12), но также и профессионально-направленные компетенции, связанные со способностью и готовностью будущих специалистов к самоорганизации, самообразованию и саморазвитию. Например, для направления 13.04.02 «Электроэнергетика и электротехника», ФГОС ВО от 28.02.18 №147 рекомендует развивать УК-6 – способность определять и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки; ОПК-2 – способность применять современные методы исследования, оценивать и представлять результаты выполненной работы и т.д.[7].

Самоконтроль и связанная с ним самооценка, – это признаки субъектно-личностной компетенции и профессиональной мобильности молодого современного специалиста.

В исследовании, которое мы проводили в ПИ ДВФУ, приняли участие студенты инженерно-технических направлений, составившие контрольную группу (КГ), где обучение осуществлялось по традиционной методике и экспериментальную группу (ЭГ), для которой занятия проходили по специально разработанным нами методическим материалам. В своей работе мы опирались на профессионально-ориентированные тексты и обучение затрагивало все виды речевой деятельности. Занятия по английскому языку проводились по учебному пособию «Power Engineering», разработанному преподавателями Академического департамента английского языка ДВФУ [5].

Студенты активно изучали словарь необходимой лексики, выполняли упражнения тренировочного характера, представляли микродиалоги, диалоги, игры и кроссворды. К текстам предлагались задания и вопросы по самоконтролю, которые представляли определенную коммуникативную задачу, ради которой студенты работали с текстом и осуществляли самоконтроль изученного материала. Большое внимание уделялось дискуссиям. Студенты отвечали на вопросы, высказывали и аргументировали свое мнение, оспаривали или соглашались с мнением других. Такая работа способствовала их самостоятельному анализу, оценке, отбору и творческому употреблению в речи предлагаемого материала.

Контроль и самоконтроль знаний осуществлялся с помощью ситуативных заданий, стимулировавших самостоятельные высказывания. Процесс обучения и формирования самоконтроля проходил через несколько этапов развития: подготовительный, относительный, избирательный, устойчивый и транспозиционный. [9, С.99].

Все виды самоконтроля (фронтальный, взаимный и индивидуальный) имеют одинаковое значение в учебном процессе, но чтобы достичь большей результативности на всех этапах обучения их рекомендуется сочетать.

На первом курсе фронтальный самоконтроль использовался на 40% занятий; взаимный самоконтроль – на 50% занятий и индивидуальный – на 10% занятий. На втором курсе фронтальный самоконтроль мы проводили на 30% занятий, взаимный – на 55% занятий и индивидуальный – на 15% занятий. Индивидуальный самоконтроль стал основным видом контроля на третьем курсе. Он использовался на 55% занятий, взаимный – на 35%

занятий и фронтальный – на 10% занятий.

В результате проведенного нами исследования мы отметили, что в условиях самоконтроля изменился стиль учебной деятельности и общения студентов ЭГ по сравнению со студентами КГ. Используя модифицированный вариант метода анализа взаимодействия Н. Фландерса, мы выяснили, что в результате обучения будущих специалистов коммуникативным умениям, применяя самоконтроль знаний, произошла трансформация учебной деятельности студентов ЭГ. Важным видом их работы стало коммуникативное взаимодействие всей группы в парах, появился взаимный контроль. Время практики каждого из них на учебном занятии возросло по сравнению с работой студентов в контрольной группе. Выделяя критерии оценки речевых умений (а - количество реплик, включая фразы, построенные по образцам английского языка; б – наличие в репликах фраз, стимулирующих собеседника в продолжении общения; с – количество фонетических и грамматических ошибок) мы отметили, что у обучающихся в экспериментальной группе объем высказываний увеличился в 2-3 раза, речевые высказывания стали содержательнее. Монологическая речь получила большую мотивированность, окрасилась личностным отношением, обрела цель и направленность. Это был ответ не только на оценку. Во время своей работы студенты были внимательны к возможным ошибкам, они не только слышали, но и слушали свой ответ, затем анализировали и оценивали его. Вовлеченность в процесс труда позволила повысить и их продуктивность, т.к. студенты сами управляли обстановкой.

При обучении будущих специалистов коммуникативным умениям как составляющей профессионального мастерства путем самоконтроля знаний, мы изучили структурные компоненты знания иностранного языка: лексика, грамматика, устная речь – говорение и аудирование, профессионально-ориентированное чтение и перевод. Речевые социокультурные знания, навыки и умения способствовали формированию коммуникативной компетентности, т.е. готовности и способности использовать иностранный язык в процессе межкультурного общения [8, С.100].

Применение новых форм взаимодействия преподавателя со студентами и студентов между собой, когда последние сами формулируют вопросы, и сами заняты поиском информации, трансформирует обучение в интерактивное, когда повышается мотивация обучения, развивается любознательность, желание учиться. Студенты становятся более уверенными и эмоционально устойчивыми, обеспечивается рефлексия собственной деятельности и умение наглядно представить результаты собственной деятельности, что сыграет большую роль в перспективной профессиональной деятельности молодого специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.-160 с.
2. Горшкова О.О. Формирование познавательной активности студентов технических вузов как средство подготовки к инновационной деятельности// Современные проблемы науки и образования. – 2005. – № 2.
3. Долгополова Н.Ф. Развитие коммуникативных умений студентов-менеджеров в условиях университета: Автореф. дис. . . . канд.пед.наук. – Оренбург, 2007. -20 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1989.-168 с.
5. Power Engineering. Английский язык : учеб. пособие для обучающихся по направлениям 3.04.01 Теплоэнергетика и теплотехника/ Технология производства тепловой и электрической энергии на электростанциях, 13.04.02 Электроэнергетика и электротехника / Автоматизированные электротехнические комплексы и системы в судовой энергетике, 13.04.02 Электроэнергетика и электротехника/ Оптимизация развивающихся систем электроснабжения, 13.04.02 Электроэнергетика и электротехника/ Энергоэффективность и энергосбережение в электроэнергетических системах и др. / сост.: Л.А. Федыко, О.И. Тараненко – Владивосток : Дальневост. федерал. ун-т, 2020. – 136 с.
6. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1994. – 81 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 13.04.02 «Электроэнергетика и электротехника» от 28.02.2018, № 147 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Консультант Плюс, 2020
8. Федыко Л.А., Тараненко О.И., Щепотьева Е.В. Полезный ресурс совершенствования учебной активности в вузе// Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. -2020. -№02/2. -С. 98-101 DOI 10.37882/2223-2982.2020.06-2.33
9. Федыко Л.А., Тараненко О.И., Щепотьева Е.В. Самоконтроль и самооценка как составляющие самоорганизации в современном учебном процессе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. -2020. -№06/2. -С. 98-101 DOI 10.37882/2223-2982.2020.06-2.33
10. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. – Л., 1988. – 155 с.

© Федыко Людмила Александровна (fedko.la@dvfu.ru), Тараненко Ольга Ивановна (taranenko.oi@dvfu.ru), Щепотьева Екатерина Владимировна (shchepoteva.ev@dvfu.ru), Ильинцева Анна Валерьевна (Iiintseva.av@dvfu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ТЕХНОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

TECHNOLOGY IN TEACHING
FOREIGN LANGUAGES**Chango Andrango
L. Maltseva**

Summary: The article analyzes the technological resources of the university from the point of view of students, the participation of teachers in the preparation of didactic proposals using technology in teaching, which motivate students, which proves the importance of the participation of our university education system in improving the quality standards of teaching through the use of ICT in the process of teaching and language learning.

The emergence of ICT in the socio-cultural landscape has had a huge impact on the field of education in recent years, especially in the teaching of foreign languages. ICTs give the student the opportunity to practice all skills in real contexts of using the language being studied. This article will present all relevant aspects of ICT and foreign language teaching.

Keywords: education, technology, learning foreign languages, multimedia resources, mobile communication.

Чанго Андресо Диана Валерия

Аспирант, Краснодарский государственный
институт культуры
valerydn_82@hotmail.com

Мальцева Людмила Валентиновна

д.п.н., доцент, Кубанский государственный университет

Аннотация: В статье анализируются технологические ресурсы университета с точки зрения студентов, участие преподавателей в подготовке дидактических предложений с помощью технологии в преподавании, которые мотивируют студентов, что доказывает важность участия нашей системы университетского образования в повышении стандартов качества преподавания посредством использования ИКТ в процессе преподавания и изучения языка. Появление ИКТ в социокультурном ландшафте оказало огромное влияние на сферу образования в последние годы, особенно в преподавании иностранных языков. ИКТ дают учащемуся возможность практиковать все навыки в реальных контекстах использования изучаемого языка. В данной статье будут представлены все актуальные аспекты ИКТ и преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: образование, технологии, изучение иностранных языков, мультимедийные ресурсы, мобильная связь.

Изменения, происходящие в образовательной сфере, носят технический характер, поскольку мы меняем инструменты и материалы, с которыми работаем, но они также качественные, поскольку каждый образовательный контекст (будь то школа или университет) преобразуется с внедрением нового инструмента.

Опыт показывает нам, что при наличии технологических инструментов уровень знаний и навыков учащихся увеличивается. Эти инструменты действительно полезны, если они используются в соответствии с рациональными педагогическими подходами, учитывающими профессиональный опыт учителей и исследования в каждой области обучения. На сегодняшний день невозможно не внедрять технологии в обучение. В последние годы учителя имеют возможность наблюдать и участвовать в преобразовании различных областей системы образования посредством применения технологических ресурсов.

Онлайн образовательные ресурсы изменили способ взаимодействия и общения людей, они предлагают новые возможности и, как ожидается, повысят качество образования. Сценарии обучения направлены в новый формат, что является революцией в обучении в высших учебных заведениях.

Используя возможности обучения, предлагаемые ИКТ, например, онлайн-курсы, а теперь и дистанционное обучение, которые обещают новую методику препода-

вания-обучения, сфера преподавания языка рассматривается как часть учебной деятельности, формирующая мост между субъектом и объектом изучения. К тому же, некоторые исследования показали его положительное влияние на мотивацию студентов к обучению, более того, согласно данным «Языкового барометра 2019», проведенного Бизнес-Институтом о привычках изучения второго языка, 37% студентов считают, что Интернет является одним из лучших ресурсов для изучения языка. В отчете выводит заключение, что подавляющее большинство студентов знакомы с его использованием (часто используются мессенджеры, форумы, YouTube и электронная почта), что «способствует созданию чрезвычайно позитивной динамики в классе»).

Как следствие этого новшества, новые каналы коммуникации – особенно форумы, университетские платформы, электронная почта – являются инструментами, которые преподаватели должны использовать в качестве ключевого элемента всего учебного процесса. Однако отсутствие мотивации и доверия в их применении может стать препятствием для их успешного внедрения в языковой класс и другие предметы, преподаваемые в университете.

Эмоции и ИКТ в изучении языка – это аффективное измерение в образовательном процессе преподавания языка, которое начало признаваться в 1960-х годах с развитием гуманистической психологии. Начиная с этого

момента, исследования, которые возникают об эмоции и познании показывают, что аффективное измерение не противопоставляется когнитивному измерению. В 1970-х годах когнитивные психологи начали рассматривать и трактовать эмоции как существенный компонент когнитивной деятельности.

В начале 1980-х годов аффективное измерение уже принималось во внимание в области преподавания и изучения языка, например, естественный подход Крашена и Террела (1983) или коммуникативный подход, которые, хотя каждый это делал по-своему, уделяли особое внимание изучению взаимосвязи между познанием и эмоциями. В 1990-х годах многие психологи, лингвисты, неврологи и педагоги признали важную роль эмоций в обучении и пришли к консенсусу, что эмоции и познание являются двумя неразрывными компонентами в процессе обучения и поэтому должны изучаться вместе.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком CEFR (2002), которые начали формироваться в 1970-х годах, настаивают на необходимости учитывать опыт и потребности ученика, а не ориентировать обучение исключительно на лингвистические знания.

Об интересе общества к изучению эмоций свидетельствует успех работы Гоулмана «Эмоциональный интеллект» (1998).

Автор утверждал, что в процессе познания эмоции идут впереди разума, и что эти два понятия нельзя рассматривать отдельно, так как они неразрывно связаны. В области нейробиологии Le-Doux отстаивает идею о том, что «не может быть разума без эмоций».

Отсюда вытекает необходимость с детства обеспечивать привязанность и тепло, которые имеют трансцендентное значение в процессах обучения и приобретения знаний в целом. Подводя итог, можно сказать, что отсутствие эмоций усложняет сознательные способности, новый когнитивизм будет исходить из предпосылки, что мы можем изменить то, что мы чувствуем, изменив то, что мы думаем.

Хотя это может показаться парадоксальным, именно в эпоху новых технологий и больших научных достижений появляется растущий интерес к эмоциональному и аффективному измерению человека, причем настолько, что можно говорить об «эмоциональной революции». Последние достижения позволили распознать активность, взаимодействие и функционирование областей мозга в ответ на определенные стимулы или распознать нейронные механизмы, участвующие в различных процессах, например, в памяти. Мы сталкиваемся с цепным процессом, когда каждая часть мозга обуславливает другую; другими словами, если поражен ствол мозга

(рептильный мозг), то это обуславливает лимбическую систему (мозг млекопитающих), а это обуславливает неокортекс (думающий мозг).

Мы считаем, что учителя должны знать о биологическом функционировании эмоций, чтобы создать оптимальный фон, способствующий обучению.

Например, стресс связан со стволом мозга. Студент, который испытывает тревогу, усталость, стресс или находится в любом другом состоянии, влияющем на эту часть мозга, не сможет легко учиться, как бы мы ни старались и сколько бы усилий он ни прилагал.

Следовательно, мы можем понять, что с самого первого момента человек учится в первую очередь благодаря эмоциональному интеллекту. Отсюда вытекает необходимость с детства обеспечивать привязанность и тепло, которые имеют трансцендентное значение в процессе обучения и приобретения знаний в целом.

Различные исследования, которые появляются в разных областях науки, говорят о том, что педагоги должны внедрять новые тенденции в образовательную практику. В конечном счёте, как утверждает ученый Гросс, все согласны с тем, что «мы можем ускорить и обогатить наше обучение, используя наши чувства, эмоции и воображение».

Сегодня никто не сомневается в том, что эмоции влияют на обучение, что они являются средством, которое может поддерживать, способствовать или блокировать этот процесс. Негативные эмоции могут препятствовать процессу обучения, а позитивные приносят удовлетворение от выполнения задания, развивая творческое мышление.

ИКТ начинают внедряться в языковой класс с использованием компьютера для отработки традиционного обучения, основанного на строгих и ограниченных упражнениях. В области преподавания и изучения языков интеграция ИКТ в учебный процесс началась в 1960-х годах, когда были использованы возможности «обучающих машин» – далеко идущего проекта по преподаванию предметов с помощью цифровых компьютеров. В 1970-х годах проводились глубокие исследования взаимодействия в коммуникации и структурирования содержания, но именно в 1990-х годах был достигнут наиболее быстрый прогресс с точки зрения технологических возможностей. Современное общество характеризуется использованием технологий, поэтому образовательные центры должны учитывать изменения.

Учителя и администрация должны прилагать усилия, чтобы идти в ногу со временем, адаптировать методики к технологическому прогрессу, но для того, чтобы пра-

вильно управлять этой революцией, помогать ученикам, учителям необходимо постоянное обучение цифровой дидактике, чтобы с воодушевлением применять ее на практике. Развитие цифровой компетентности связано с эмоциями, которые порождают процесс преподавания и обучения, именно они направляют действия и выступают в качестве союза личности, соединяя мысли, суждения и убеждения людей, придавая смысл переживаниям.

Использование ИКТ, как мы уже упоминали, является одним из ресурсов, которые сейчас в большей степени внедряются во всех университетах мира в связи с пандемией Covid 2019.

Компьютер (Интернет, мультимедийные материалы, видеоконференции) был включен в качестве технологического инструмента, создавая таким образом виртуальные университетские кампусы.

Среди многочисленных польз для университетов стоит отметить следующие:

1. Преподаватель может легче разработать индивидуальную программу и привлекательный учебный материал для своих студентов.
2. Компьютер может избавить преподавателя от некоторых монотонных и утомительных задач, таких как, например, корректировка и маркировка текста с множеством вариантов.
3. Компьютер может выступать в роли наставника или партнёром для учащегося, даже когда учитель не присутствует рядом.
4. Компьютер быстро выполняет свои процессы и обеспечивает мгновенную обратную связь.
5. В то же время он терпелив, пока учащиеся думают и принимают решения; он не устаёт (повторяет столько раз, сколько необходимо).
6. Правильные программы мотивируют учащихся: привлекательная презентация, возможность контекстуализации (сочетание текста, звука и изображений), игровые возможности мультимедийного материала и так далее.
7. Компьютер обеспечивает доступ к аутентичным языковым образцам, содержащимся в лингвистических библиотеках; их можно использовать для представления моделей использования языка, разработки учебных заданий и т.д.
8. Интернет обеспечивает виртуальный, но прямой и реальный контакт с испаноязычным миром благодаря электронной почте, радиостанциям, телеканалам, газетам, журналам, библиотечным каталогам любой страны и т.д.; этот неисчерпаемый источник аутентичного и актуального лингвистического сырья значительно облегчает преподавание социокультурного компонента.

Зачем интегрировать ИКТ в учебный процесс?

«Интеграция ИКТ в преподавание языка представляет собой большой стратегический потенциал и дает ряд ощутимых возможностей для бюджетов и потребностей, о которых говорили с 1970-х годов в связи с коммуникативным методом и, совсем недавно, после публикации CEFR».

CEFR (Common European Framework of Reference for Languages, 2002) рассматривает изучающих язык как социальных агентов, которые, используя язык, должны уметь справляться с рядом коммуникативных ситуаций. Чтобы приобрести эту коммуникативную компетенцию, учащиеся должны проводить большое количество часов в контакте с целевой культурой и языком, взаимодействуя с другими носителями целевого языка.

Для учащихся, которые не могут или не хотят ехать в другую страну, новые технологии открывают доступ к пространствам для взаимодействия, информации и аутентичным материалам, которые в противном случае были бы им недоступны. CEFR устанавливает способность к обучению как одну из индивидуальных характеристик изучающего язык. В этом смысле ИКТ являются отличным вкладом, поскольку их потенциал способствует автономному обучению учащихся.

Важность включения цифровой компетенции в наши уроки сегодня неоспорима. Это позволяет нам работать в области, которая постоянно развивается, является гибкой и открытой для потребностей учащихся.

Интегрируя ИКТ в учебный процесс, мы можем организовать более интерактивный урок, в котором происходит не только информационный, но и культурный обмен.

Использование технологий позволяет нам открывать, анализировать и интерпретировать различные культурные и социальные представления о мире, в котором мы живем, с коммуникативной, социальной и коллективной точки зрения. Одно из огромных преимуществ ИКТ заключается в том, что они позволяют сделать занятия более персонализированными. Это необыкновенный инструмент для учителей. Использование интерактивных средств должно расширять возможности учащихся в процессе обучения, помогая им решать проблемы, принимать решения и искать данные, необходимые для выполнения задания.

Посредством различных ресурсов для урока, все они являются онлайн-материалами, доступными для педагогического сообщества: интернет, с тремя основными форматами: блоги, википедия и подкасты.

Блог поощряет участие и дебаты среди студентов. Блог ученика позволяет учителю и ученику следить друг

за другом. Их можно использовать как личные дневники обучения или как портфолио, демонстрирующее прогресс ученика. Этот тип ресурса имеет множество педагогических возможностей. Учитель может предлагать задания, включать в них задания или даже проводить дискуссии. Они подчеркивают процессы и создают реальные ситуации общения.

Википедия поддерживает конструктивистскую модель обучения и выходит за рамки практики письменного изложения. Одной из важнейших особенностей Википедии является то, что она позволяет нам иметь историю изменений в ней.

Если мы используем Википедию на уроке, она будет полезна для: создания коллективных заметок, создания групповой работы, создания портфолио ученика или класса, координации распределения заданий для любого вида совместной работы, рецензирования работы ученика или группы, координации работы с учениками из других центров, работы над исправлением ошибок.

Подкастом мы называем набор аудиофайлов, которые доступны в Интернете, могут быть загружены и имеют подписку. Вы также можете получить образцы интервью и затем провести моделирование с учащимися (www.cadenaser.com/podcast). Тренируйте произношение (например, читая стихотворение или отрывок). Записывайте устные выступления учащихся. Проводите коммуникативные языковые мероприятия (устное и письменное понимание и выражение) и закрепляйте языковое содержание.

Аудиокнижки: их можно скачать все виды носителей для чтения. Учителя могут использовать их для разработки дидактических последовательностей в соответствии с конкретными языковыми целями, предлагать их в качестве упражнений для отработки произношения или для обучения культуре.

Если мы правильно используем эти ресурсы в классе, мы будем способствовать развитию у учащихся понимания речи на слух, поможем работать над произношением и фонетикой на уроке, будем работать с уникальным материалом, развивать самостоятельное обучение и взаимодействие между учащимися.

ИКТ – это не методика и не сама цель на уроке иностранного языка, а инструмент в процессе преподавания и обучения. Они нуждаются в дидактическом подходе. Их вклад в прогресс учащихся будет зависеть от того, как мы включим их в программы. Внедрение ИКТ в учебный процесс требует инвестиций как с экономической точки зрения, так и с точки зрения времени, необходимого для обучения и подготовки новых материалов, поэтому их использование всегда должно быть оправданным.

Общие характеристики деятельности ИКТ для обучения:

1. развитие коммуникативных навыков изучаемого языка;
2. уникальность и коллективное участие;
3. поощрение самостоятельности учащегося;
4. поощрять сотрудничество между учениками;
5. принимать во внимание различные стили обучения и потребности учащихся;
6. использовать инструменты и технологии в обучении естественным образом;
7. включать процесс создания информации;
8. использовать различные языки;
9. должны быть адаптированы к уровню цифровой компетентности обучающихся.

В последние годы роль преподавателя иностранного языка претерпела значительные изменения. Если учитель хочет быть активным и новатором в этой области, он должен быть в состоянии подготовить учащихся к тем вызовам, с которыми они столкнутся в этой сфере. Роль преподавателя в изучении нового языка является основополагающей для достижения и усвоения языка учащимися. Мы должны помнить, что именно учитель сопровождает и направляет учащихся в процессе обучения. С помощью технологий произошли изменения, которые очень полезны для наших учеников, так как они направлены на развитие и самостоятельность домашних заданий. Учителя должны активно работать на уроке, всегда иметь четкие цели и стратегии, чтобы процесс обучения проходил индивидуально.

Заключение

Внедрение ИКТ привело и продолжает приводить к важным изменениям в преподавании и изучении языков и, в частности, иностранных языков. Технология всегда должна быть включена в процесс обучения. Она помогает нам стимулировать учащихся не только на уроке, но и за его пределами. Новые программы и их использование предоставляет возможности для мотивации учащихся. ИКТ способствует активному обучению, основанному на опыте. Как преподаватели мы должны выбирать правильные виды деятельности и ресурсы для занятий иностранным языком таким образом, чтобы это было полезно и учащимся, и учителям. Учащиеся будут привлечены и мотивированы к анализу, исследованию и решению проблем, представленных им в динамичной и интерактивной форме с использованием новых ресурсов. Таким образом, мы добьемся более плодотворной и интерактивной работы в классе.

Использование ИКТ позволяет учащемуся начать обучение более самостоятельно. Оно способствует процессу изучения языка, который всегда требует длительных и постоянных усилий со стороны учащегося, и адаптируется к индивидуальному темпу обучения каждого учащегося.

ся. Он развивает, прежде всего, навыки понимания устной и письменной речи, пополнение словарного запаса и помогает улучшить произношение учащихся.

В заключение можно сказать, что использование ИКТ повысило качество преподавания иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Biasutti, Michele, Опыт студентов в совместном университетском модуле электронного обучения. Компьютеры и образование том 57 № 3: 1865-1875. Elsevier B.V., 2011.
2. Арнольд, Джеймс, Аффективное измерение в изучении языка. – Кембриджского университета, Мадрид (Испания), 2000.
3. Бакс, Стивен, CALL - прошлое, настоящее и будущее. Система. No. 31: 13-28 n Elsevier B.V, 2002.
4. Бискверра, Рафаэль, La competencia emocional. В Руководстве по ориентации и преподаванию. Альварес Мануэль и Бискерра Рафаэль. 69-83. Праксис: Барселона, 2002.
5. ИНЬ, Хун Бяо и ЛИ, Джон Чи Кин. Будьте увлечены, но также будьте разумны: эмоциональные правила для работы учителя китайского языка. Преподавание и педагогическое образование. № 28 С.56-65. Elsevier B.V., 2012.
6. Лопес Вилчес, С, (2014) Оценка TFM веб-сайтов, специализирующихся на онлайн- обучении языкам, Университет Хаэн, 2014.
7. Мартин Монье, Э. Настоящее и будущее компьютерного обучения языкам: конец новой эры? Журнал лингвистики и прикладных языков, вып. 7, С.1-10, 2012.
8. Ревуэльта Домонгес Игнасио. Субъективное благополучие перед лицом хорошей образовательной практики с ИКТ: его влияние на новаторских учителей. Образование XXI. Т. 16. № 1: 255–280. Факультет образования - UNED, Мадрид (Испания), 2013.
9. Себриан Мануэль и Санчес, Хулио, Влияние проекта по созданию центров ИКТ в начальных и средних школах Андалусии с точки зрения учителей. Pixel-Bit Magazine, № 31: 141-154. Университет Севильи, Севилья (Испания), 2008.
10. Эрнандес Мерседес, М., Интеграция ИКТ в классе ELE. Панорама революции, Международный журнал иностранных языков, С. 63-99, 2012.

© Чанго Андресанго Диана Валерия (valerydn_82@hotmail.com), Мальцева Людмила Валентиновна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Краснодарский государственный институт культуры

ИССЛЕДОВАНИЕ ИННОВАЦИОННО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРАКТИКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В КИТАЕ

Ян Лиюнь

Кандидат, Чжэцзянский университет финансов и экономики, г. Ханчжоу, провинция Чжэцзян, Китай
957033309@qq.com

Цзинь Дэфэн

Аспирант, Чжэцзянский университет финансов и экономики, г. Ханчжоу, провинция Чжэцзян, Китай

THE STUDY ON THE INNOVATION&ENTREPRENEURSHIP EDUCATION AND PRACTICE FOR FOREIGN STUDENTS IN CHINA

**Yang Liyun
Jin Defeng**

Summary: Innovation&entrepreneurship education is becoming a hot spot of Chinese universities. With the enhancement of Chinese economy and the progress of strategic implementation of One Belt and One Road, China witnesses the increasing number of foreign students in China. This article analyzes the opportunities and practical demand for innovation&entrepreneurship education and practice for international students in China, and introduces the current status of innovation&entrepreneurship education and practice for international students in China in Chinese universities, and uses questionnaires to investigate the difficulties and demands of innovation&entrepreneurship education and practice of foreign students in China. Finally, several suggestions are put forward in response to these difficulties and demands, in order to improve the innovation&entrepreneurship education of Chinese universities for international students in China, and effectively improve the innovation &entrepreneurship capabilities of international students in China.

Keywords: foreign students in China, innovation&entrepreneurship education and practice, opportunities and needs, challenge&solution.

Аннотация: Инновационно-предпринимательское образование является горячим направлением китайских вузов. С ростом экономической мощи Китая и постоянным продвижением стратегии «Один пояс – один путь» количество иностранных студентов в Китае год от года растет. В данной статье проанализированы благоприятные возможности и требования развития инновационно-предпринимательского образования и практики иностранных студентов в Китае, делается обзор текущего положения инновационно-предпринимательского образования и практики иностранных студентов в Китае, и с помощью вопросника исследованы трудности и требования иностранных студентов в Китае в области инновационно-предпринимательского образования и практики. И в конце концов выдвигаются некоторые предложения по совершенствованию инновационно-предпринимательского образования в китайских вузах для иностранных студентов и повышению инновационно-предпринимательских способностей иностранных студентов в Китае.

Ключевые слова: иностранные студенты, обучающиеся в Китае, инновационно-предпринимательское образование и практика, возможности и потребности, вызовы и ответы.

Предпосылки исследования

В 2014 году премьер-министр Китая Ли Кэцян на Летнем форуме в Давосе официально выдвинул идею «массового предпринимательства и масштабных инноваций». Инновационное предпринимательство относится к предпринимательской деятельности, основанной на одной или нескольких инновациях в области технологических инноваций, инноваций в сфере услуг, инновационных бизнес-моделей, рынка инноваций, каналов инноваций и т.д. Инновация является основой и предпосылкой предпринимательства, а предпринимательство – воплощением и расширением инноваций. Фундаментальное различие между инновационным предпринимательством и традиционным предпринимательством заключается в том, присутствуют ли инновационные факторы в предпринимательской деятельности. Инновационно-предпринимательское образование стало одним из ключевых тенденций реформирования

и развития высшего образования в Китае. Инновационно-предпринимательское образование в основном относится к образовательным концепциям и формам, направленным на развитие талантов с инновационно-предпринимательским мышлением, способностями и качеством посредством научного и систематического обучения в аудиториях и социальной практики. [1] Университеты играют важную роль в системе развития инновационно-предпринимательского образования. Проведение инновационно-предпринимательского образования в вузах является важной мерой для содействия интернационализации китайского высшего образования и важным способом развития инновационного духа и предпринимательских способностей у студентов.

Стабильная международная среда, политика Китая по постоянной поддержке открытости к внешнему миру, а также развитие экономики и высшего образования Китая обеспечивают вполне достаточные условия

для обучения иностранных студентов. Согласно отчету «Глобальная гонка за таланты: сравнение государственных стратегий по привлечению иностранных студентов», Китай уже обошел Францию и занял третье место в мире после Америки и Англии в качестве ведущей в мире страны-реципиента «циркуляции умов». Согласно опубликованному Министерством образования Китая в апреле 2019 года данным, в 2018 году в общей сложности 492185 иностранных студентов из 196 стран и регионов прошли обучение в 1004 высших учебных заведениях в 31 провинции, автономных регионах и городах прямого подчинения центральному правительству Китая, что на 3013 больше чем в 2017 году. Темп роста составил 0,62% (все вышеперечисленные показатели не включают Гонконг, Макао и Тайвань). В топ-15 стран входят Южная Корея, Таиланд, Пакистан, Индия, США и Россия¹.

Образование иностранных студентов – важная часть высшего образования Китая. Это неизбежная тенденция интернационализации высшего образования Китая в отношении развития инновационно-предпринимательского образования для иностранных студентов.

Анализ благоприятных возможностей развития инновационно-предпринимательского образования и практики для иностранных студентов в Китае

В 2013 году председатель Китая Си Цзиньпин в своей речи в Назарбаевском Университете в Казахстане выступил с инициативой совместного строительства «Экономического пояса Шелкового пути». Эта инициатива вызвала решительный отклик со стороны международного сообщества. Инициатива «Один пояс – один путь» открыла возможности для промышленных инноваций в Китае и создала более широкое пространство для развития внешней открытости высшего образования Китая.

Наряду с непрерывным прогрессом инициативы «Один пояс – один путь», Китай придает большое значение подготовке иностранных талантов, обучающихся в Китае. Таланты высшего уровня из числа иностранных студентов привлекаются такими методами как учреждение различных стипендий и усовершенствование политики по отношению иностранных студентов, обучающихся в Китае. Ожидается, что большое количество выдающихся иностранных талантов, обучающихся в Китае, станут важной силой в построении инновационного Китая в будущем.

Инициатива «Один пояс – один путь» реализовала дальнейшую интеграцию китайского и международного рынков. В этом контексте трансграничная электронная коммерция стала популярным направлением участия иностранных студентов в инновационно-предпринимательской практике. В качестве примера можно привести Международный инновационно-предпринимательский конкурс для студентов, впервые проведенный в китайской провинции Чжэцзян в 2018 году. В общей сложности было собрано 30 проектов по предпринимательству иностранных студентов в сфере трансграничной электронной коммерции.

На фоне новой эпохи Китай поднял инновационно-предпринимательское образование в вузах на беспрецедентный уровень. В рамках общей работы китайских вузов обучение иностранных студентов также является бенефициаром государственной политики. В «Докладе о развитии образования иностранных студентов в Китае» (2014 г.), составленном Аналитическим центром для Китая и глобализации (CCG) уже отмечалось, что если студенты с иностранным гражданством после завершения образования не могут напрямую трудоустроиться или начать бизнес в Китае, то иностранные таланты с инновационно-предпринимательским потенциалом будут в определенной степени утеряны. В докладе предлагается Китаю следовать тенденции международного потока талантов мира.

В апреле 2015 года Канцелярия ЦК КПК и Канцелярия Госсовета опубликовали «Некоторые соображения о проведении работы по повышению открытости образования для внешнего мира в новую эпоху²», в которых были приняты ключевые меры для проведения работы по повышению открытости образования для внешнего мира в новую эпоху, в том числе: ускорение обучения первоклассных и инновационных талантов, талантов-носителей нечасто используемых языков, талантов в международной организационной работе, талантов для государственных и региональных исследований, а также прибывших в Китай неординарных талантов.

В 2017 году правительство Китая выпустило «Уведомление по вопросам, связанным с разрешением на трудоустройство в Китае для выпускников с иностранным гражданством, с отличием закончивших вузы³», в котором указывалось, что «некоторая часть выпускников с иностранным гражданством, с отличием закончивших вузы, могут трудоустроиться в Китае без опыта работы».

1 Статистический отчет по иностранным студентам в Китае за 2018 год. Available at: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/55987/201904/t20190412_377692.html (accessed: 12.04.2019).

2 Некоторые соображения о проведении работы по повышению открытости образования для внешнего мира в новую эпоху. Available at: http://www.gov.cn/home/2016-04/29/content_5069311.htm (accessed 29.04.2016).

3 Уведомление по вопросам, связанным с разрешением на трудоустройство в Китае для выпускников с иностранным гражданством, с отличием закончивших вузы. Available at: http://www.mohrss.gov.cn/xxgk2020/fdzdgknr/zcfg/gfxwj/jy/201701/t20170111_264214.html (accessed 06.01.2017).

Обнародование соответствующих документов обеспечивает политическую поддержку развития инновационно-предпринимательского образования для иностранных студентов и их будущего предпринимательства в Китае. Это еще один важный шаг для Китая в активном привлечении международных талантов и создании международной конкурентоспособной системы талантов.

Инициатива «Один пояс – один путь» предоставляет китайским предприятиям беспрецедентные возможности для «выхода на мировой рынок» и в то же время выдвигает новые требования для китайских предприятий:

1. выдвигаются более высокие требования к инновационным способностям китайских предприятий. Инновации являются основой развития предприятий. Собственные научно-исследовательские институты и сотрудники предприятий являются важными ресурсами для улучшения возможностей предприятия.
2. Масштабы и объемы сотрудничества между Китаем и странами, расположенными вдоль «Одного пояса – одного пути», постоянно расширяются. На этом фоне контакты между Китаем и странами, расположенными вдоль «Одного пояса – одного пути», неизбежно требуют большого количества многопрофильных талантов, владеющих как языком, так и профессиональными знаниями для участия [2].

Насущные требования заставляют китайские предприятия еще больше осознавать необходимость обучения и набора иностранных студентов, обладающих инновационно-предпринимательскими способностями. Поэтому многие китайские предприятия рассматривают иностранных студентов как потенциальные инновационные таланты для своих компаний и активно стремятся сотрудничать с вузами, чтобы предоставить практические платформы для иностранных студентов путем создания вневузовских практическо-образовательных баз и иными способами, где иностранные студенты смогли бы практиковаться. Таким образом достигается «тройная победа» – для предприятий, университетов и иностранных студентов.

Анализ насущных потребностей развития инновационно-предпринимательского образования и практики для иностранных студентов в Китае

Проводимое вузами развитие инновационно-предпринимательского образования для иностранных студентов – это не только предоставленная эпохой благоприятная возможность, но, вместе с этим, и насущная

потребность.

В Китае вслед за непрерывным увеличением числа иностранных студентов идет постоянное улучшение качества их структурного состава и ценового уровня. Учебные специальности иностранных студентов в Китае также демонстрируют тенденцию к диверсификации. Согласно данным, опубликованным Министерством образования Китая в 2017 году, академическое распределение иностранных студентов в Китае стало еще более рациональным: число иностранных студентов, изучающих гуманитарные науки, по-прежнему занимает первое место, составляя 48,45 процента от общего числа. Число иностранных студентов, изучающих инженерное дело, менеджмент, естественные науки, искусство и сельское хозяйство, увеличилось более чем на 20% в год⁴. Хотя цели и потребности иностранных студентов в Китае неодинаковы, многие из них предпочитают учиться в Китае, потому что с оптимизмом смотрят на хорошие тенденции экономического развития Китая.

Многие иностранные студенты желают получить продвинутое знания в Китае и применить полученные в китайских вузах знания на практике ради карьерных достижений в будущем. Однако одни лишь языковые и культурные курсы вряд ли могут удовлетворить потребности иностранных студентов. Авторами статьи было проведено интервью с иностранными студентами в Чжэцзянском университете финансов и экономики, где многие из учащихся выразили намерение начать свой собственный бизнес после окончания учебы. Создание инновационно-предпринимательской среды для иностранных студентов и обучение их навыкам инноваций и предпринимательства являются важными шагами на пути к удовлетворению потребностей иностранных студентов в Китае.

Перед лицом глобального экономического кризиса, мировых экологических проблем и меняющейся международной ситуации предприниматели также должны иметь международное видение и способность решать глобальные проблемы [3]. Проведение инновационно-предпринимательского сотрудничества между китайскими и иностранными студентами способствует расширению международного видения студентов вузов и повышению их способности изучать передовые мировые научные дисциплины.

Китайские студенты могут в полной мере использовать ресурсы иностранных студентов из разных стран и проводить исследования в области инноваций и предпринимательства с иностранными студентами, изучаю-

4 С Министерство образования: в 2017 году в Китай приехали почти полмиллиона иностранных студентов на учебу, 88% из них за свой счет. Available at: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1596331270402022805&wfr=spider&for=pc> (accessed 30.03.2018).

щими разные специальности в Китае. Исходя из неодинакового бэкграунда в плане происхождения и культурной среды, разница между китайскими и иностранными студентами в образе мышления, учебных навыках, структуре знаний и т.д. является достаточно большой. Во время занятий инновационно-предпринимательской деятельностью, китайские и иностранные студенты подчас разнятся в постановке акцентов и отправных точках. Подобная разница может не только расширять мировоззрение китайских и иностранных студентов, но, наряду с этим, также мотивировать и расширять кругозор инновационного мышления.

По мере дальнейшего развития экономической глобализации и социальной информатизации, интернационализация высшего образования стала основной реальностью в области высшего образования в современном мире, а также важной стратегической мерой для правительств разных стран по содействию модернизации образования. [4] Развитие инновационно-предпринимательского образования в вузах означает интеграцию «строительства инновационного Китая», «повышения степени интернационализации китайского высшего образования» и «подготовки инновационных талантов». В отличие от традиционной концепции образования путем вдалбливания и заучивания, инновационно-предпринимательское образование для иностранных студентов интегрирует межкультурные и трансграничные концепции в учебные курсы, поощряет студентов к активному развитию инновационного мышления и подчеркивает важность интеграции инновационных практик в образование, в целях повышения качества образования для иностранных студентов. Иностранные студенты, которые получают инновационно-предпринимательское образование в Китае, также могут экспортировать идеи китайского инновационно-предпринимательского образования в свои страны, тем самым повышая международное влияние китайского инновационно-предпринимательского образования. Проведение правительством и вузами Китая инновационно-предпринимательского образования для иностранных студентов и предоставление соответствующих услуг служат не только для удовлетворения потребностей современного развития Китая, но также является практическим способом повысить международную конкурентоспособность и дискурсивную силу китайского высшего образования.

Согласно данным, опубликованным Национальным научным фондом США (NSF), 70,7% людей, родившихся в других странах и получивших докторскую степень в области науки или инженерии в Соединенных Штатах, обратились за временными визами для проживания в США после завершения учебы в 2012 году, таким образом став новой силой в технологическом и социально-экономическом развитии США. [5] На фоне экономической глобализации спрос Китая на международные

таланты резко возрос. Иностранные студенты, обладающие профессиональными навыками и китайским языком, знающие Китай и его рынок изнутри, выбирают начинать бизнес в Китае и интегрироваться в команду экономического строительства Китая, что способствует продвижению интернационализации экономики Китая и повышению его общей экономической мощи. Развитие инновационно-предпринимательских способностей иностранных студентов – это резервирование международных талантов для Китая, что может еще больше активизировать китайский рынок. Кроме того, иностранные студенты обладают такими преимуществами как опыт обучения в Китае, опыт китайско-зарубежных контактов, а также преимущества обладания их родными языками. Благодаря этому они могут оказать мощную кадровую поддержку китайским предприятиям в деле «выхода на мировой рынок». Между иностранными студентами, обладающими инновационно-предпринимательскими способностями и китайскими предприятиями, мечтающими выйти на мировой рынок сформировалась двусторонняя связь.

Анализ текущей ситуации в сфере инновационно-предпринимательского образования и практики для иностранных студентов в Китае

В настоящее время, наряду с созданием в Китае инновационно-предпринимательских институтов и открытием инновационно-предпринимательских курсов, инновационно-предпринимательское образование для китайских студентов добилось большого прогресса. Однако ощущается дефицит инновационно-предпринимательского образования для иностранных студентов. В настоящее время инновационно-предпринимательские институты в большинстве вузов Китая не полностью открыты для иностранных студентов, и лишь в отдельных вузах инновационно-предпринимательские институты принимают иностранных студентов. Инновационно-предпринимательский институт Вэньчжоуского университета – первое учебное заведение в Китае, которое принимает и подготавливает иностранных студентов со степенью магистра в области предпринимательского образования.

Во-вторых, инновационно-предпринимательские курсы в вузах носят спорадический и отрывочный характер. инновационно-предпринимательские курсы в вузах не могут охватывать всех иностранных студентов, и только иностранные студенты некоторых специальностей могут иметь доступ к некоторым инновационно-предпринимательским курсам. Шохрух Нормирзаев, студент из Узбекистана, обучающийся на факультете финансов Чжэцзянского университета финансов и экономики в Китае, принял участие в «Первом инновационно-предпринимательском конкурсе для иностранных

студентов, обучающихся в 100 вузах Китая» и занял там третье место. Шохрух сказал, что его вуз открыл некоторые курсы по бизнесу и предпринимательству. Однако Алина, студентка из России, обучающаяся на факультете английского языка, отметила, что у них совершенно нет инновационно-предпринимательских курсов.

Хотя китайские вузы, в настоящее время предлагающие инновационно-предпринимательские курсы для иностранных студентов, находятся на стадии исследования, однако количество и качество инновационно-предпринимательских конкурсов для иностранных студентов постоянно улучшаются при участии и под руководством китайских преподавателей на протяжении всего этого процесса. Иностранные студенты могут честно и открыто принять участие в конкурсе, чтобы повысить свои инновационные и предпринимательские способности. На сегодняшний день инновационно-предпринимательские конкурсы для иностранных студентов можно разделить на следующие основные категории:

Первая категория: совместно проводимые конкурсы

В большинстве случаев инновационно-предпринимательские конкурсы, ориентированные на иностранных студентов, проводятся совместно многими организациями, включая правительственные органы, федерации, вузы, предприятия и т.д. Например, Китайский международный инновационно-предпринимательский конкурс для студентов «Интернет Плюс» проводится совместно Министерством образования Китая, правительственными органами и вузами. Данный конкурс дал старт международным соревнованиям в 2019 году. Конкурс ориентирован на иностранных студентов, обучающихся в Китае и студентов, получающих образование за рубежом. Также допускается создавать интернациональные команды, при этом поощряется командное сотрудничество между китайскими и иностранными студентами. Другие совместно проводимые конкурсы включают в себя Инновационно-предпринимательский Конкурс АСЕАН для иностранных студентов (организатор: Организационный комитет образовательного обмена Китай-АСЕАН и Гуйчжоуский университет) и т. п. конкурсы.

Вторая категория: конкурсы, проводимые правительством

В целях углубленной реализации государственной стратегии развития по инновационному пути и удовлетворения потребностей иностранных студентов в инновациях и предпринимательстве, центральные и местные органы власти Китая активно проводят различные конкурсы для развития инновационно-предпринимательских способностей иностранных студентов. В 2019 году Управление кадров и социального обеспечения города Нанкин в китайской провинции Цзянсу провело пер-

вый «Инновационно-предпринимательский конкурс для иностранных студентов, обучающихся в 100 вузах Китая», который привлек к себе 153 иностранных студента из китайских вузов.

Кроме того, проводятся конкурсы под эгидой федерации (Инновационно-предпринимательский конкурс в области трансграничной электронной коммерции для иностранных студентов из стран, находящихся по маршруту «Один пояс – один путь»), и конкурсы, проводимые силами предприятий и вузов, и все они ориентированы на иностранных студентов.

Осознавая важность развития у иностранных студентов инновационно-предпринимательских способностей, многие местные органы власти и вузы в Китае активно создают платформы инновационно-предпринимательской практики для иностранных студентов, в том числе следующие:

Проведение серии инновационно-предпринимательских мероприятий для иностранных студентов в целях разъяснения текущей политики и положений Китая в отношении предпринимательства в Китае, а также исследования бизнес-среды и бизнес-возможностей для инноваций и предпринимательства в Китае с практической точки зрения, чтобы обеспечить иностранным студентам руководство и помощь в инновациях и предпринимательстве в Китае.

Создание базы инновационно-предпринимательской практики для иностранных студентов. В целях послужить государственной инициативе «Один пояс – один путь» и простимулировать местное экономическое строительство, китайские органы власти и университеты усердно работали над созданием инновационно-предпринимательской атмосферы и созданием практической платформы для иностранных студентов. В Китае Чунцинский университет (2018 г.), город Сиань (2019 г.), Университет внешней торговли Китая (2017 г.), а также другие регионы и вузы создают инновационно-предпринимательской базы для иностранных студентов, позволяющие им пользоваться высококачественными социальными ресурсами.

Активная организация посещения предприятий иностранными студентами. Посещая предприятия, иностранные студенты в полной мере могут лучше понять социальное, культурное и экономическое развитие Китая. Иностранные студенты, которые намерены начать бизнес в Китае, могут получить рациональные знания и опытную поддержку со стороны предприятий. Приведем в качестве примера Чжэцзянский университет финансов и экономики, данный вуз ежегодно организует иностранных студентов посещать компании Алибаба, Hikvision и другие известные китайские предприятия.

В целях наилучшего понимания потребности иностранных студентов в инновациях и предпринимательстве, авторы статьи предприняли анкетный опрос среди 328 иностранных студентов, учащихся в Чжэцзянском университете финансов и экономики в Китае, и в общей сложности было собрано 209 экземпляров анкет. Большинство дисциплин и специальностей в университетах финансов и экономики относятся к современной сфере услуг. Особенность подготовки талантов в университетах финансов и экономики – это продвижение инноваций и предпринимательства с помощью различных специальностей, таких как бухгалтерский учет, финансы и кредит, налогообложение, маркетинг, информация, право и т.д. [6] Поэтому университеты финансов и экономики обладают уникальными преимуществами в развитии инновационно-предпринимательского образования и практики для иностранных студентов. Иностранные студенты, обучающиеся в университетах финансов и экономики, с большим энтузиазмом относятся к инновациям и предпринимательству.

Согласно анализу опроса, 88,89% иностранных студентов проявили интерес к участию в инновационно-предпринимательском конкурсе, в то время как лишь около 15% иностранных студентов имеют опыт участия в таких конкурсах. Свыше 75% иностранных студентов планируют начать свой собственный бизнес после окончания учебы. Оценка иностранных студентов к инновационно-предпринимательской среде в Китае отображается следующим образом: Рис. 1.

Согласно результатам опроса, требования иностранных студентов в Китае к инновациям и предпринимательству конкретно отображаются следующим образом: Рис. 2.

Анализируя опрос, стоит отметить, что иностранные студенты также сталкиваются с большими трудностями и проблемами при участии в инновационно-предпринимательских конкурсах и практиках, в том числе с такими: Рис. 3.

Как видно на приведенной выше иллюстрации, для иностранных студентов, недостаток опыта в области инноваций и предпринимательства является самой большой проблемой, сразу за которой следует языковой барьер. В будущем вузы должны уделять больше внимания проведению деятельности по обмену инновационно-предпринимательским опытом для иностранных студентов и усилению повышения их языкового уровня.

Встречные меры и рекомендации по развитию инновационно-предпринимательского образования и практики для иностранных студентов в Китае

В связи с особым статусом иностранных студентов, в отношении развития инновационно-предпринимательского образования необходимо внести некоторые коррективы на основе рекомендаций по инновационно-предпринимательскому образованию для китайских студентов.

Ввиду недостатка глубокого понимания предпринимательской среды и политики Китая у иностранных студентов, особенно важными представляются высшее образование и профессиональное руководство преподавателей. Согласно анкетированию иностранных студентов, 52,53% из них полагают, что открытие инновационно-предпринимательского курса имеет чрезвычайную важность.



Рис. 1.

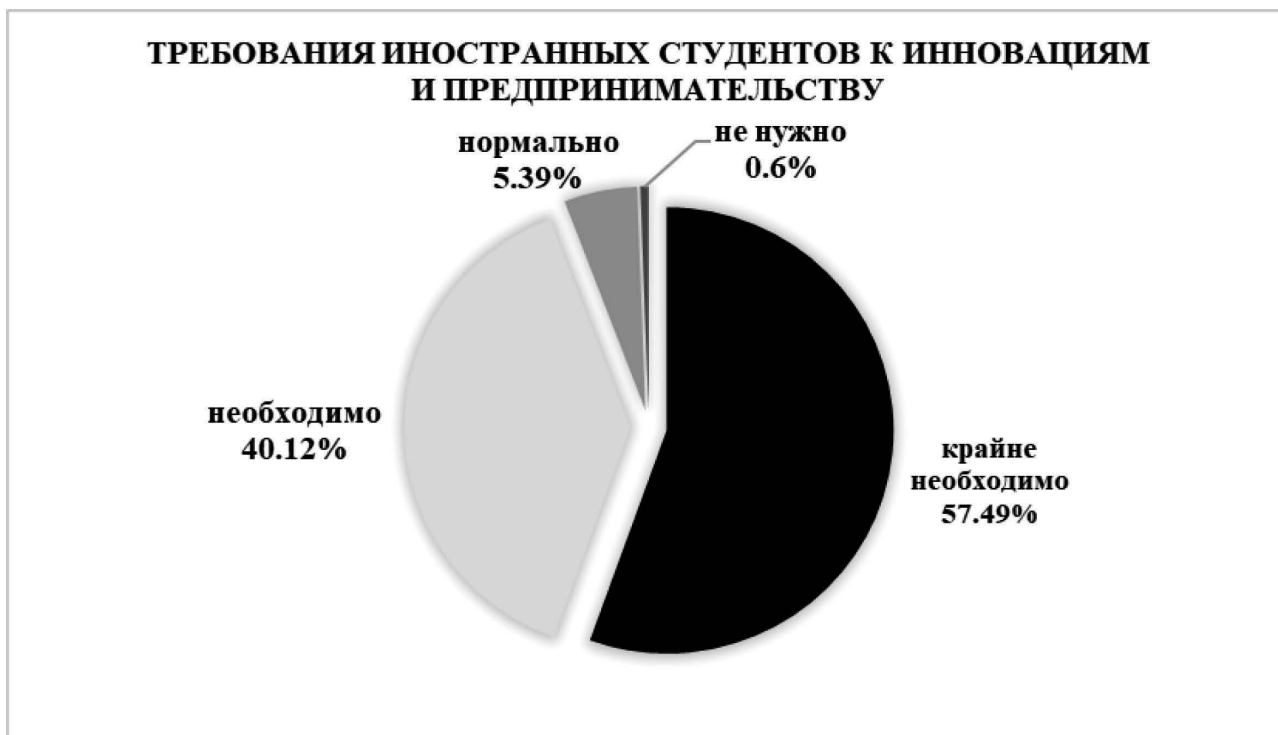


Рис. 2.



Рис. 3.

Для развития инновационно-предпринимательского образования для иностранных студентов, необходимо сперва начать с учебного курса:

1. Вузы должны открывать все инновационно-предпринимательские курсы для иностранных студентов.

2. Учебная программа должна быть диверсифицирована. В соответствии со специальностями и конкретными потребностями иностранных студентов, инновационно-предпринимательские курсы должны быть определены как обязательные кур-

сы, факультативные курсы, краткосрочные предпринимательские курсы и модели др.

3. Преподаватель – ключ к достижению высокого уровня обучения, основа и движущая сила для профессионального непрерывного развития. [7] Вузы должны уделять внимание подготовке педагогических кадров, способных взять на себя инновационно-предпринимательское образование для иностранных студентов. Языковой барьер является важным фактором, ограничивающим инновации и предпринимательство иностранных студентов. Поэтому преподаватели в вузах могут вести занятия как на китайском, так и на английском языках.
4. Разработка учебных материалов на английском и китайском языках. В настоящее время учебники по инновациям и предпринимательству в китайских вузах в основном представлены на китайском языке, что не может удовлетворять языковые потребности иностранных студентов. Следовательно, разработка учебных материалов на английском и китайском языках будет способствовать лучшему пониманию преподаваемого материала иностранными студентами, и также поможет создать новую модель системы образования с китайскими особенностями для иностранных студентов.

Согласно анкетированию, до 86 процентов иностранных студентов считают руководство научного преподавателя очень важным. Руководящие преподаватели, обладающие практическим опытом и способностью преодолевать языковые барьеры, могут давать профессиональные и эффективные указания для иностранных студентов. Модель «двойного научного руководителя»: руководитель в вузе + руководитель на предприятии, может удовлетворить реальный спрос студентов в области инноваций и предпринимательства. Преподаватели вузов сосредоточили внимание на теории, а сотрудники компании – на практике. Использование модели «двойного научного руководителя» укрепит инновационно-предпринимательское образование и практику иностранных студентов в Китае.

Чистое теоретическое образование не в состоянии реализовать истинное содержание инноваций и предпринимательства, и конечной целью подготовки инновационно-предпринимательских способностей у студентов вузов являются применение и практика. Согласно анализу результатов анкетирования, 59,6% иностранных студентов считают, что внутривузовские курсы и практика имеют одинаково важное значение. 83,84% иностранных студентов полагают, что практика на предприятиях – это оптимальный путь для повышения уровня инновационно-предпринимательских способностей иностранных студентов. Хотя платформа практики в сфе-

ре инноваций и предпринимательства для иностранных студентов уже достигла своего первоначального развития, ее возможности по-прежнему ограничены. По этой причине, вузы должны усилить работу по созданию практической платформы для иностранных студентов, чтобы они смогли понять рыночный спрос и социальную реальность в Китае, а также целевым образом улучшать свои практические инновационно-предпринимательские способности.

Кроме того, основная проблема, с которой сталкивается инновационно-предпринимательская практика для иностранных студентов в китайских вузах, заключается в том, что проекты, по которым иностранные студенты участвуют в инновационно-предпринимательских конкурсах, не могут быть реализованы в будущем и остаются только на теоретическом уровне. Для того, чтобы своевременно трансформировать инновационно-предпринимательские знания и достижения в рыночно ориентированные товары, получая при этом прибыль, требуется задействовать силы предприятий. С этой целью государство должно всемерно выступать с инициативой, суть которой заключается в том, что предприятия взяли бы на себя «инкубационную» роль в работе по молодежным инновациям, выдвигать платформу для финансовой поддержки, а также спонсировать китайских и иностранных студентов в деле введения инновационно-предпринимательской практики. [8]

В будущем необходимо укреплять взаимную связь между правительством, вузами и предприятиями, а также создавать механизмы сотрудничества между промышленностью, образованием и исследованиями, такие как совершенствующиеся инкубаторы инноваций и предпринимательства. Это необходимо для содействия осуществлению инновационно-предпринимательских проектов для иностранных студентов. После этого необходимо реализовать органическое сочетание образовательной цепочки, цепочки талантов, производственной цепочки и инновационной цепочки.

Несмотря на то, что иностранные студенты в китайских вузах с энтузиазмом относятся к инновациям и предпринимательству, однако согласно анкетному опросу известно, что 38,38% иностранных студентов так и не слышали об инновационно-предпринимательской конкуренции. В результате анализа инновационно-предпринимательских конкурсов для иностранных студентов в Китае за последние годы, можно увидеть, что большинство из награжденных иностранных студентов прибыли из общепрофильных университетов, финансово-экономических университетов, профессионально-технических институтов и других вузов с достаточно сильной степенью специализированности. При этом число награжденных иностранных студентов из педагогических университетов, медиа-университетов и других

гуманитарных университетов сравнительно невелико. В будущем правительство и вузы должны распространять среди иностранных студентов информацию об инновациях и предпринимательстве, включая различные мероприятия, такие как встречи по обмену опытом в области инноваций и предпринимательства, лекции по предпринимательской политике и поездки руководителей по предпринимательству в университетские кампусы, для того чтобы еще больше укрепить атмосферу инноваций и предпринимательства в вузах.

Помимо того, преподаватели могут рассказывать иностранным студентам истории о предпринимательстве бизнесменов в провинции Чжэцзян и Шанхай, а также о других китайских традиционных путях ведения бизнеса; давать иностранным студентам обширную информацию к деловым биографиям Ма Юня, Жэнь Чжэнфэя и других известных современных китайских предпринимателей, чтобы иностранные студенты смогли по-настоящему прочувствовать предпринимательские истории и новаторский дух китайских предпринимателей.

Заключение

Совершенствование модели инновационно-предпринимательского образования для иностранных студентов является важной практикой в подготовке международных талантов инновационного типа в китайских вузах, а также и эффективным подходом к стимуляции интернационализации китайского высшего образования. Поэтому правительство и вузы Китая придают большое значение инновационно-предпринимательскому образованию и практике иностранных студентов. Для китайских вузов подготовка и повышение инновационно-предпринимательских способностей иностранных студентов являются совершенно новым делом, и данный процесс протекает далеко не так гладко как хотелось бы. В настоящее время обучение и практика иностранных студентов в области инноваций и предпринимательства сталкиваются со множеством препятствий. Для того чтобы преодолеть в будущем эти препятствия и продвигать инновационно-предпринимательские способности у иностранных студентов, необходимо активное взаимодействие между государством, обществом, вузами и широкими массами иностранных студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ли Минхун, Сюй Сыхуа. Изучение и исследование инноваций и предпринимательства у иностранных студентов на фоне «Одного пояса и одного пути» [J]. Интеллект Инновационно-предпринимательское образование. 2020. №3. p.129.
2. Сунь Фан. Подготовка талантов неуниверсальных языков на службе инициативы «Один пояс – Один путь» [J]. Преподавание русского языка в Китае. 2020. №4. pp.68-75.
3. Сюй Сяочжоу, Ни Хао, У Цзинчао. Тенденции международного развития предпринимательского образования и трансформация концепций предпринимательского образования в Китае [J]. Исследования высшего образования в Китае. 2017. №4. pp.92-97. DOI: 10.16298 / j.cnki.1004-3667.2017.04.14.
4. Гао Чжэнжун. Некоторые размышления по поводу всестороннего продвижения интернационализации высшего образования [J]. Высшее образование Китая. 2016. №3. pp.18-20.
5. Ван Цзюнь. Базовое позиционирование и встречные меры в области образования для иностранных студентов в Китае [J]. Исследования высшего образования в Китае. 2014. №8. pp.88-92. DOI: 10.16298 / j.cnki.1004-3667.2014.08.017
6. Чжун Сяоминь. Как следует развивать и усиливать инновационно-предпринимательское образование в университетах [N]. Гуанмин Жибао. 2016. №6. pp.1-4.
7. Дин Чао. Несколько мыслей о реформе и инновациях в механизме подготовки иноязычных талантов [J]. Преподавание иностранных языков в Китае. 2018. №1. pp.3-9.
8. Ли Линьша, Мэн Линчунь. Проявление «кремневого» эффекта у иностранных студентов вузов в области молодежных инноваций и предпринимательства [J]. Синьцзянский форум социальных наук. 2016. №3. pp.70-73.

© Ян Лиюнь (957033309@qq.com), Цзинь Дэфэн.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТОПОНИМИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО МОКША-МОРДОВСКОГО СЕЛА СТАРАЯ БИНАРАДКА САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ

TOPONYMIC AREA OF THE MOKSHA-MORDOVIAN VILLAGE "STARAYA BINARADKA", SAMARA REGION

N. Belenov

Summary: The article introduces into scientific circulation and analyzes the toponymic nomenclature of the Moksha-Mordovian village of Staraya Binaradka in the Krasnoyarsk region of the Samara region and its environs. Other elements of the toponymic space of the Staraya Binaradka are also involved in the analysis – the corpus of geographical vocabulary of the starobinaradsky dialect of the Moksha-Mordovian language and the toponymic traditions that exist among the population of this village. The main source of materials for the article was the data of the author's field research conducted during the 2018–2020 seasons.

Keywords: toponymy, toponymic area, Mordva, Moksha-Mordovian language, Staraya Binaradka, Samara region.

Беленов Николай Валерьевич

*К.п.н., доцент, Самарский государственный социально-педагогический университет
belenov82@gmail.com*

Аннотация: В статье вводится в научный оборот и анализируется топонимическая номенклатура мокша-мордовского села Старая Бинарадка Красноярского района Самарской области и его окрестностей. К анализу привлекаются также другие элементы топонимического пространства Старой Бинарадки – корпус географической лексики старобинарадского говора мокша-мордовского языка и бытующие у населения данного села топонимические предания. Основным источником материалов для статьи послужили данные полевых исследований автора, проводившихся на протяжении сезонов 2018–2020 гг.

Ключевые слова: топонимика, топонимическое пространство, мордва, мокша-мордовский язык, Старая Бинарадка, Самарская область.

Введение

Впервые в официальных источниках село Старая Бинарадка упоминается в 1747 г., в материалах второй ревизии [РГАДА, ф. 350, оп. 2, ч. 2, д. 3351]. Учитывая сведения о жителях села, для большинства из которых указываются прежние места проживания по данным первой ревизии (1719–1727 гг.), а также ряд архивных документов по истории мордвы с. Бахилово, расположенного на Самарской Луке [6, 7], можно полагать, что Старая Бинарадка возникла незадолго до второй ревизии. Территория, на которой она была основана, несколько столетий до этого входила в зону хозяйственного освоения бахилловской мордвы, проживавшей на Самарской Луке и имевшей здесь покосы и бортные ужожи. В доказательство владения ужожами бахилловцы предъявляли жалованную грамоту казанского хана Сафая 6858 г., которая до настоящего времени не сохранилась, а сама информация о ней, встречающаяся у Г.И. Перетятковича (без указания даты) [16] и А.А. Гераклитова [6, 9], содержит ряд неточностей. Главная из них – дата документа, указывающая на середину XIV в., когда самостоятельное Казанское ханство еще не существовало. Впрочем, под казанским ханом Сафаем можно понимать не Сафа-гирея, как это делает Г.И. Перетяткович [16], а представителя более ранней ханской династии. Известно, что ряд улусов имели своих правителей (официальный титул – улусбеки, для правителей рангом ниже – темники), которые могли именоваться ханами, в

особенности у соседних народов еще в составе Орды, и обладать некоторой самостоятельностью [11, 245]. По-видимому, грамота действительно существовала, поскольку использовалась жителями Бахилова в качестве доказательства прав на ужожи. Более того, А.А. Гераклитов полагает, что оброчная грамота 1599/1600 г., данная бахилловской мордве Борисом Годуновым, являлась подтверждением этого документа [6, 9].

Именно выходцы из Бахилова образовали основу мокша-мордовского населения Старой Бинарадки, что подтверждается и материалами второй ревизии.

Обзор литературы

Топонимия мордвы эпизодически освещалась в работах по этнографии и краеведению еще в императорской России [12], однако предметом специального исследования данное направление становится уже в советское время, в послевоенный период. Одной из первых работ такого рода можно считать обстоятельную статью А.И. Попова [17]. В дальнейшем общие и частные вопросы мордовской топонимии получили развитие в трудах ученых-филологов Мордовской АССР, в том числе в фундаментальных словарях [9; 20]. В настоящее время исследования мордовской топонимии Республики Мордовия и других территорий проживания мордвы продолжают [7; 8].

Для топонимии мордвы Заволжья главной (и, по су-

ществу, единственной специальной) работой является статья ведущего специалиста по мордовским языкам Д.В. Цыганкина «Ойконимия мордовского Заволжья» [19]. Некоторые вопросы мордовской топонимии данных территорий рассматривались также в обзорных работах по топонимии региона [1; 2].

Географическая лексика старобинарадского говора мокша-мордовского языка была подробно проанализирована нами в специальной статье [3].

Материалы и методы

Основными материалами настоящего исследования послужили сведения по топонимике с. Старая Бинарадка и его окрестностей, а также по географической лексике старобинарадского говора мокша-мордовского языка, собранные автором на протяжении полевых сезонов 2018 – 2020 гг.

Методы нашего исследования обусловлены его целью и задачами. При фиксации элементов топонимического пространства с. Старая Бинарадка мы опирались на форму, разработанную специально для финно-угорских языков Г.М. Кертом [10].

Географические названия с. Старая Бинарадка и его окрестностей

Баба озз

Название пруда в Старой Бинарадке, по ряду свидетельств, организованного на месте естественного озера. Рассматриваемый лимнимоним происходит из мокша-мордовского языка; по словам местных жителей, название озера переводится как 'баба плачет'. Нам данное название было объяснено информантами тем фактом, что ранее около пруда совершались моления о дожде. В старобинарадском говоре глагол *озамс* не употребляется в значении 'плакать', он здесь, как и в литературно-письменном мокша-мордовском языке, имеет значение 'молиться'. Учитывая местные предания о совершении на озере молений, можно предположить, что элемент *озз* в названии озера восходит к общемордовскому *озкс(т)* 'моление (моления)', а ассоциации с плачем, вероятно, возникли ввиду специфики мордовских языческих ритуалов уже в среде обрусевшей мордвы.

История термина *озк* представляется достаточно сложной. Так, П.И. Мельников-Печерский считает, что изначально слово *озк* у мокшан и *озаис* у эрзян и терюхан означало мелкого духа, который рождается из искр, высекаемых высшими существами [14]. Если эти существа в мордовском пантеоне воспринимались как добрые, то и духи, высеченные ими, были добрыми, и наоборот. При этом сам автор утверждает, что уже к середине XIX в.

данные термины приобретают также значение 'моление'.

В. И. Вершинин для лексемы *озкс* дает лишь одно значение – 'языческое моление' с производными от него глаголом *озондомс* 'молиться' и титулом жреца у эрзян *озатя*. Исследователь предполагает связь данного термина с общемордовским глаголом *азомс* 'сказать' и со словом *азкс* 'рассказ'. Также он приводит марийские параллели [5: 310].

Х. Паасонен указывает следующие значения для термина *Osk-s-ozks*: 'жертва', 'праздник жертвоприношения', 'моление', 'общее жертвенное моление'. Он же отмечает употребление термина в теонимах, например: *Osk-s-lej sarko-paz* 'Властелин жертвенной долины' [21: Т.3: 1397].

В наиболее раннем списке мордовских слов, дошедшем до нас в сочинении Н. Витсена «Северная и Восточная Тартария», также имеется материал по рассматриваемой лексеме [22]. Сведения, представленные Н. Витсеном, относятся ко второй половине XVII в. и, насколько можно судить, являются списком слов, записанных у носителей одного из мокшанских говоров (впрочем, в виде исключения встречаются и эрзянские лексемы, например *Ineved*). Подробный анализ памятника с точки зрения его диалектной принадлежности выполнен А.П. Феоктистовым [18]. В данном списке значится и глагол молиться, который передан как *Osnda-daschkaindi*. Здесь первая часть слова *osnda*, вероятно, является передачей мокшанского глагола *озондомс*, а вторая *schkaindi* означает 'Богу' (от мокшанского *Шкай* 'Бог' и *-нди* – мокшанский суффикс дательного падежа).

Названия водных объектов (озер, прудов, родников) с подобного рода семантикой, связанной с различными ритуалами, имеют у мордвы достаточно широкое распространение. Например, в Борском районе в окрестностях с. Коноваловка нами отмечен колодец *Бабань лисьма* [ПМА, Самарская область, Борский район, Коноваловка, 2019], а в Клявлинском – более редкий вариант *Цёра лисьма* 'Родник парней' [ПМА, Самарская область, Клявлинский район, Старый Маклауш, 2019]. П.И. Мельников-Печерский в этнографической работе о мордве специально разъяснял в примечаниях, что слово *баба* у мордвы означает не женщину вообще, а только вдову [14]. По нашим наблюдениям, в настоящее время *баба* у мордвы скорее означает не 'женщина' и не 'вдова', а 'старуха', что, учитывая ведущую роль пожилых женщин в сохранении языческих обрядов у мокшан и эрзян, семантически оправдано. У.Х. Паасонена также отмечены значения 'старуха; старая женщина' [21: Т.1: 63]. Семантический переход от значения 'вдова' к значению 'старуха' тоже представляется вероятным.

Банаровка

Название одной из улиц в Старой Бинарадке. Со слов

информантов: «Банаровка – так называется улица за мостом. Это из-за того, что там Барановы жили. А в разговоре потом постепенно из Барановки в Банаровку превратилось» [ПМА, Самарская область, Красноярский район, Старая Бинарадка, 2019]. Подобный мотив в названиях улиц (от фамилии или уличного прозвища проживавших) распространен в Старой Бинарадке, как и в других мордовских селах региона.

Буйлань просек

Название дороги в бору у Старой Бинарадки. По словам информаторов, происхождение названия неизвестно [ПМА, Там же, 2019]. По-видимому, нельзя исключить антропонимную основу в топониме: *Буйла* – антропоним + *-нь* – аффикс принадлежности в мордовских языках + *просек* ‘лесная дорога’, ‘дорога вообще’ = ‘дорога Буйлы’. Учитывая наличие в данном топонимическом пространстве названия *Молгачёвский просек*, указывающего на направление соответствующей дороги к с. Молгачи, нельзя исключать указательную мотивацию топонима и в данном случае. Из расположенных в окрестностях Старой Бинарадки населенных пунктов фонетически допустимо возводить основу *Буйла* к ойкониму *Буян*, однако, надо отметить, что название *Буян* старобинарадцам хорошо известно, и оно ими никак не искажается.

Бульмагай

Название одного из прудов в Старой Бинарадке. Со слов информантов: «Озеро там, речка. Рассказывают, привезли туда колокол, зарыли в землю. А он бил все равно, тогда забили кошмой колокол» [ПМА, Там же, 2019]. Приведенные сведения относятся к попыткам объяснить деэтимологизированный ныне в старобинарадском говоре мокша-мордовского языка топоним. По-видимому, в первую очередь внимание «народной топонимики» сконцентрировано на форманте *-гай*, который, судя по неоднократному упоминанию в легенде колокола и его звона, восходит к мокша-мордовской лексеме *гайнямс* ‘звучать; звенеть’. Основа *бульма* может представлять собой фонетико-морфологически адаптированный в мокша-мордовской этноязыковой среде тюркский гидронимический термин с основой *була/булак* ‘источник; исток’, с вероятным добавлением мордовского аффикса общности *-ма*. Во всяком случае, большинство подобных названий с территории Республики Мордовия этимологизируются Д.В. Цыганкиным именно так [20]. Формант *-гай* в данном случае действительно может восходить к лексеме *гайнямс*, если естественные процессы на дне озера приводят к выделению газов на его поверхности, что также находит параллели в мордовской лимнонимии.

Вере куре

Название возвышенной части с. Старая Бинарадка. В

топонимической номенклатуре эрзянских сел данному элементу обычно соответствует элемент топонимического пространства *Вере не* [4]. Семантика данных устойчивых словосочетаний практически идентична, при этом если рассматривать их дословный перевод, то точнее номинируемые объекты отражает словосочетание *вере куре* ‘верхняя часть села’, нежели *вере не* ‘верхний конец’. Термин *куре* в старобинарадском говоре означает ‘небольшое село – меньшее, чем обозначаемое термином *веле*’. Наиболее удачным считаем предложенный для него Д.В. Цыганкиным перевод ‘слобода’ – в том значении, который данный термин приобрел в XX в. [20: 331].

Винарад

Местное название р. Бинарадки, протекающей через село. В старобинарадском говоре термин *винарад* имеет значения: ‘река’ и ‘ручей’ [ПМА, Там же, 2019]. Надо отметить, что термин *ляй/лей* для обозначения рек в рассматриваемом говоре неизвестен совершенно, ни в одном из значений, аналогично мокша-мордовским говорам Самарской Луки (исключение составляет бахилковский говор, однако там велика вероятность позднего заимствования от эрзянских переселенцев) [4]. Вопрос о том, является ли термин *винарад* самостоятельным, либо он стал производным от названия реки, остается открытым. Мы на основе его этимологизации склоняемся к первому варианту.

Калма лотка дол

Название места, где располагается сельское кладбище. Со слов информаторов: «Калма лотка дол – это где старое кладбище, в селе. Новое – в лесу» [ПМА, Там же, 2019]. Название является гибридным, русско-мордовским: *калма* ‘могила’, ‘кладбище’ + *лотка* ‘овраг’ + *дол* – заимствованный из русского языка термин, бытующий в старобинарадском говоре в значении ‘пологий овраг’ = ‘кладбищенский пологий овраг’.

Колбас поле

Название одного из полей в окрестностях Старой Бинарадки. Со слов информаторов: «Так называется поле потому, что форма у него удлинённая и закруглённая с концов» [ПМА, Там же, 2019]. Обращает на себя внимание использование в топониме русского термина *поле* при мордовской грамматической структуре. Именование полей по их форме широко распространено в мордовской топонимии, подтверждающие примеры имеются и в окрестностях Старой Бинарадки.

Мазы поле

Название одного из полей в окрестностях села. Топоним является гибридным, русско-мордовским: *мазы*

‘красивый’ + *поле* – заимствование из русского языка, в старобинарадской топонимии повсеместно используется вместо собственно мордовской лексемы *паксе* (вариант литературно-письменной лексемы *пакся* в старобинарадском и самаролукских говорах мокша-мордовского языка) = ‘красивое поле’. Топоним имеет множество семантических параллелей в мордовских говорах Самарского Поволжья, обычно в форме *мазы луга*. Лимнонимические параллели с территории Самарской Луки остаются под вопросом в связи с неочевидностью этимологии последних [4].

Орёлонь овраг

Название одного из оврагов в окрестностях села. Топоним примечателен тем, что, состоя из русских лексем, имеет мордовское грамматическое оформление: *орёл* – орнитоним + *-нь* – мордовский аффикс принадлежности + *овраг* = ‘орлов овраг’. Форма топонима в данном случае исключает возможность возведения его к антропониму Орлов, что подтверждают и сообщения информантов, объясняющих данное название объекта тем, что он служил местом гнездования орлов [ПМА, Там же, 2019] (под которыми можно понимать любых крупных хищных птиц). При этом в Самарской области также известно несколько видов настоящих орлов.

Песок нанго

Название части с. Старая Бинарадка. Объяснение топонима со слов информантов: «У нас половина села на песке стоит, до клуба – улица Садовая. А от церкви – там чернозем уже идет» [ПМА, Там же, 2019]. По-видимому, элемент *нанго* играет в старобинарадском говоре ту же роль, что и послелог *ланга/ланго* в литературно-письменных мордовских языках, а лексема *шувар/чувар* заменена русским заимствованием *песок* во всех без исключения мордовских говорах Самарского Поволжья (но сохраняется в ряде эрзянских говоров региона в форме *човар* со значением ‘ступка’). Послелог *нанго* бытует, выполняя ту же роль, и в близкородственном для старобинарадского молгачевском говоре мокша-мордовского языка [ПМА, Самарская область, Красноярский район, Молгачи, 2020]. Кроме того, наличие близкого послелога – *напкс* – фиксируется в шокшинском диалекте [15]. Итак, название данной части села имеет значение ‘на песке’.

Пиче пе

Название одной из частей с. Старая Бинарадка. Объяснение топонима со слов информантов: «Пиче пе – это в начале села у нас, Сосновый конец. До семидесятых годов там проходил карнавал школьный» [ПМА, Самарская область, Красноярский район, Старая Бинарадка, 2019]. С мокша-мордовского языка на русский язык топоним

переводится следующим образом: *пиче* ‘сосна’ + *пе* ‘конец’ = ‘сосновый конец’. Старая Бинарадка расположена на окраине большого соснового бора, который является одним из останцев лесного массива, ранее располагавшегося на левобережье Волги между устьями рек Сок и Большой Черемшан и в XVII в. носившего название «Большой бор» [6]. В районе села под названием *Песок нанго* сосны растут непосредственно на территории Старой Бинарадки, поэтому соответствующая часть данного района носит название *Пиче пе*.

Сабань поле

Название одного из полей в окрестностях села. Объяснение топонима со слов информантов: «Это поле такое, если по-русски, то Плуговое. Пахали там, наверное» [ПМА, Самарская область, Красноярский район, Старая Бинарадка, 2019]. Термин *сабан* в значении ‘плуг’ заимствован в старобинарадский говор из тюркских языков. В мокша-мордовских говорах данное заимствование встречается нечасто, плуг же обозначается, как правило, лексемой *керяз*. Отметим, что сравнительно большое число заимствований из тюркских языков характерно для мокша-мордовских говоров Самарской Луки, в том числе для бахилковского [4].

Географический термин *поле* в составе данного названия заимствован из русского языка. Тенденция к замене в топонимии мордовского термина *пакся* на различного рода заимствования из русского языка прослеживается как в мокшанских, так и в эрзянских говорах региона.

Турбана

Название одного из полей в окрестностях Старой Бинарадки. Еще одно название-метафора для полей в рассматриваемом топонимическом пространстве, данное по форме поля: *турба* – адаптированная в мокша-мордовской этноязыковой среде русская лексема *труба* + *-не* – аффикс уменьшительности в мордовских языках (мокша-мордовская литературно-письменная форма данного аффикса имеет вид *-ня*, но в старобинарадском говоре он принял форму *-не*) = ‘трубочка’. В мордовской топонимии часто встречаются названия полей, обусловленные их характерной формой, например в окрестностях райцентра Шентала Самарской области нами отмечено *Пистолет пакся* – поле, название которого буквально переводится на русский язык как ‘Пистолет-поле’ [ПМА, Самарская область, Шенталинский район, Старая Шентала, 2019].

Улашкань дол

Топоним относится к одному из оврагов в окрестностях села. По словам информантов, происхождение данного названия неизвестно. Отметим, что основной

ареал топонимов с географическим термином *дол* располагается по другую сторону Старобинарадского бора, у с. Молгачи, а в топонимическом пространстве Старой Бинарадки данный географический термин применяется лишь к определенному типу оврагов с пологими склонами. Первая составляющая названия однозначно не этимологизируется. Можно предложить следующее этимологическое решение: *алаша* 'лошадь' + *-ке* – один из аффиксов уменьшительности в мордовских языках + *-нь* – аффикс принадлежности в мордовских языках = 'лошадкин дол'. Ввиду отсутствия дополнительных аргументов этимология остается гипотетической.

Шей грай

Название одного из озер в окрестностях Старой Бинарадки. Со слов информантов: «Там озеро или пруд... камышом заросло все» [ПМА, Самарская область, Красноярский район, Старая Бинарадка, 2019]. Лексема *шяй/шей* в мокша-мордовских говорах Самарского Поволжья имеет значения 'осока', 'камыш', 'трава на болоте'; значение 'болото' для нее во всех без исключения говорах региона утрачено. Лексема *грай* как в мокша-мордовских, так и в эрзя-мордовских говорах Самарского Поволжья довольно широко представлена, в том числе в топонимии, и является фонетической адаптацией русской лексемы *край*. Одно из распространенных значений данной лексемы в мордовских говорах региона – 'берег'. Особенно важно в контексте происхождения мордовского населения Старой Бинарадки то, что в мокша-мордовских говорах Самарской Луки она также отмечена в составе географических названий: *Рав грай* – участок берега Волги в окрестностях с. Шелехметь [ПМА, Самарская область, Волжский район, Шелехметь, 2018]. Учитывая сведения, полученные от информантов, и значения слагающих топоним лексем, значение лимнонима следующее: *шей* 'осока; камыш' + *грай* 'край; берег' = 'камышовый берег'.

Эрхкеняса

Название одного из озер в окрестностях Старой

Бинарадки. Объяснение топонима и характеристика объекта номинации со слов информантов: «Эрхкеняса – это озерцо такое, лесное озеро. Там даже купаться можно, песочек с одной стороны» [ПМА, Самарская область, Красноярский район, Старая Бинарадка, 2019]. С мокша-мордовского языка на русский язык топоним переводится следующим образом: *эрхке* 'озеро' + *-ня/-не* – аффикс уменьшительности в мордовских языках + *са* – местная вариация мордовского аффикса определенности *-сь* = 'озерцо'. Аффикс определенности в данном случае указывает на то, что слово *Эрхкеня* является именем собственным. Также надо отметить, что в мокша-мордовском языке данный аффикс может использоваться и в таких случаях, когда определенность того или иного объекта трудно поставить под сомнение, например: *Шись* 'Солнце', *Мокшесь* 'река Мокша' и т.д.

Заключение

Анализ топонимической номенклатуры мокша-мордовского села Старая Бинарадка и его окрестностей позволяет отметить следующее. В топонимической номенклатуре исследуемой территории прослеживается заметное влияние характеристических особенностей старобинарадского говора мокша-мордовского языка. Географическая лексика, бытующая в старобинарадском говоре, получила значительное отражение в топонимии Старой Бинарадки и ее окрестностей. Существенная часть географической терминологии старобинарадского говора имеет надежные параллели в географической лексике мокшанских говоров Самарской Луки. В топонимической номенклатуре Старой Бинарадки нашли отражение этноязыковые, хозяйственно-бытовые и культурно-религиозные аспекты заволжского этапа истории бинарадской мордвы. Одной из отличительных черт исследуемого топонимического пространства является отсутствие в нем топонимического субстрата – этот факт может свидетельствовать о том, что мордва при освоении данной территории не застала здесь предшествующих насельников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барашков В.Ф. Названия рек Ульяновско-Самарского Поволжья. Ульяновск: УГПИ, 1991.
2. Барашков В.Ф., Дубман Э.Л., Смирнов Ю.Н. Самарская топонимика. Самара: СамГУ, 1996.
3. Беленов Н.В. Географическая топонимная лексика мокша-мордовского населения с. Старая Бинарадка Самарской области // Ежегодник финно-угорских исследований. 2019. №4. С. 550 – 558.
4. Беленов Н.В. Топонимическое пространство мокша-мордовского села Бахилово на Самарской Луке // Ономастика Поволжья. Великий Новгород, 2019. С. 169 – 173.
5. Вершинин В.И. Этимологический словарь мордовских языков. Йошкар-Ола, 2005.
6. Гераклитов А.А. Роль Саратова и Самары XVII в. в жизни мордвы // Известия Нижневолжского института краеведения. Саратов, 1929. С. 3 – 12.
7. Гребнева А.М., Казаева Н.В., Натуральнова Г.А. Пространственная лексика и её роль в формировании мордовской топонимической системы // Ежегодник финно-угорских исследований. 2019. Т.13. №4. С. 559 – 567.
8. Иванова Г.С. Сайгутина К.И., Дивеев А.В. Топонимы села Мордовские Парки: этимология и структура // XLVIII Огарёвские чтения. Саранск: Изд-во Морд.

- гос. ун-та, 2020. С. 20 – 25.
9. Инжеватов И.К. Топонимический словарь Мордовской АССР: Названия населённых пунктов. Саранск: Мордовское книжное издательство, 1987.
 10. Керт Г.М. Саамская топонимная лексика. Петрозаводск: КЦ РАН, 2009.
 11. Кляшторный С.Г., Султанов Т.И. Государства и народы Евразийских степей: от древности к Новому времени. СПб.: Петербургское востоковедение, 2009.
 12. Кузнецов С.К. Русская историческая география. Мордва. М.: Синодальная типография, 1912.
 13. Магницкий В.К. Чувашские языческие имена. Казань: Типография Императорского Университета, 1905.
 14. Мельников-Печерский П.И. Очерки мордвы. Саранск: Мордовское книжное издательство, 1981.
 15. Натуральнова Г.А. Фонетические особенности русских заимствований в шокшанском диалекте эрзянского языка (на материале шокшанских говоров Теньгушевского района) // Финно-угорский мир. 2015. №2. С. 38 – 45
 16. Перетяткович Г.И. Поволжье в XVII и начале XVIII века (очерки из истории колонизации края). Одесса: Типография П.А. Зеленаго, 1882.
 17. Попов А.И. К вопросу о мордовской топонимике // Филологические доклады. Саранск, 1948. Т.2. С. 203 – 230.
 18. Феокистов А.П. Очерки по истории формирования мордовских письменно-литературных языков. Саранск: Мордовское книжное издательство, 2008.
 19. Цыганкин Д.В. Ойконимия мордовского Заволжья // Ежегодник финно-угорских исследований. 2010. №3. С. 9 – 14.
 20. Цыганкин Д.В. Память, запечатлённая в слове: словарь географических названий Республики Мордовия. Саранск: Красная Октябрь, 2005.
 21. Raasonen H. Mordwinische Wörterbuch. Helsinki: Societe Finno-Ougrienne, 1990 – 1996.
 22. Witsen N. Noord en oost Tartarie. Deel 2. Amsterdam, 1692.

© Беленов Николай Валерьевич (belenov82@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕНОРМАТИВНОЙ И СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНОГО КОМИКСА

PECULARITIES OF TRANSLATING FOUL LANGUAGE AND GENERAL PARLANCE (BASED ON THE MATERIAL OF SOCIAL COMIC)

*Yu. Zavyalova
O. Dobrynina*

Summary: The article considers the problems of stylistic stratification of vocabulary and the interaction of its individual lexical levels (stratums), foul language and general parlance in particular, as well as the concept of «foul language» and «parlance». The authors describe the methods of transmitting foul language and general parlance when translating from English into Russian. Comic strips of the Internet resource <http://www.respect.com.mx> are used as the material for the research. Review of the factual material in the comics under analysis shows that translation of foul language and general parlance employs such techniques as lexical substitution, literal translation, explicatory translation and calquing.

Keywords: English, language vocabulary stratification, general parlance, foul language, obscene vocabulary, translation techniques.

Завьялова Юлия Анатольевна

*к.филол.н., доцент, БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет»
zavyalova_yua@surgu.ru*

Добрынина Оксана Владимировна

*старший преподаватель, БУ ВО образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет»
dobrynina_ov@surgu.ru*

Аннотация: В статье авторы рассматривают проблемы стилистической стратификации лексики языка и взаимодействия ее отдельных лексических слоев, в частности ненормативной и сниженной лексики, понятие «ненормативная лексика» и «сниженная лексика», описывают приемы передачи ненормативной и сниженной лексики при переводе с английского языка на русский. В качестве материала исследования используются тексты комиксов интернет-ресурса <http://www.respect.com.mx>. Анализ фактического материала показывает, что при переводе ненормативной и сниженной лексики в анализируемых комиксах используются такие приемы как лексическая замена, дословный перевод, описательный перевод и калькирование.

Ключевые слова: английский язык, стратификация лексики языка, сниженная лексика, ненормативная лексика, обценная лексика, переводческие трансформации.

При переводе текстов специалисты переводчики часто сталкиваются с проблемой корректного перевода различных лексических единиц, в частности не являющихся стилистически нейтральными. Задача переводчика состоит в том, чтобы, максимально полно воспроизвести смысл, содержание оригинала, его структуру, стиль, а также особенности речи автора, с одной стороны, и чтобы звучало адекватно на переводящем языке, с другой стороны.

В рамках настоящей статьи мы рассматриваем особенности перевода ненормативной и сниженной лексики с английского языка на русский. Материалом исследования послужили социальные комиксы, размещенные на портале <http://www.respect.com.mx/> проекта «Респект 2.0». В рамках исследования были проанализированы 16 комиксов авторов из Великобритании, Германии, Бельгии, Испании, Венгрии и Турции.

Известно, что большую часть состава языка представляет стилистически нейтральная лексика. Природа лексики, не являющаяся стилистически нейтральной, изучалась многими учеными (Арнольд 2002, Гальперин 1999, Девкин 1994, Скребнев 1950, и др.). Так, Р.Н. Попов, Д.П. Валькова и др., кроме стилистически нейтральной, выде-

ляют книжную и разговорную лексику. В состав книжной лексики входят научная, официально-деловая, газетно-публицистическая и поэтическая; разговорная включает собственно разговорную и просторечную лексику [11, с. 99]. В.Д. Девкин выделяет также книжную, нейтральную и разговорную лексику. По мнению ученого, книжная лексика, которой присущи обобщённость и абстрактность, распространена преимущественно в книжной речи. Нейтральная лексика присутствует во всех функционально-стилистических вариантах литературного языка и служит для обозначения предметов, понятий повседневной жизни, явлений природы и т.п. Она не обладает экспрессивной окраской в отличие от разговорной и книжной лексики. Разговорная лексика характеризуется различной окраской и является неотъемлемой частью лексикона [5, с. 6]. В.Д. Девкин противопоставляет «разговорность» идеально правильному культурному стандарту. По этой причине разговорная лексика может не соответствовать стандарту в разной степени – в минимальной (без нарушения литературности), средне сниженной, (фамильярный слой) и значительной (грубая и вульгарная лексика) [там же, с. 12]. Ю.М. Скребнев относит к лексике высокого стилистического тона архаизмы, книжно-литературные слова, иностранные слова (варваризмы); к лексике сниженного стилистического тона –

фамильярно-разговорные слова, которые свойственны повседневной, разговорной речи, арготизмы, слэнг и вульгаризмы [14, с. 25]. По мнению И.Р. Гальперина, существуют литературный, нейтральный и разговорный пласты. Первый включает различного рода термины, в том числе архаизмы, историзмы, варваризмы и литературные неологизмы, и распространенные литературные слова. Нейтральный пласт характеризуется стандартным вокабуляром языка, в котором присутствуют нейтральные и распространенные литературные слова, а также распространенные разговорные слова. К разговорному пласту ученый относит распространенные разговорные слова и специальные разговорные слова или нелитературные. Среди нелитературных И.Р. Гальперин выделяет слэнг, жаргонизмы, профессионализмы, диалектизмы, вульгаризмы, разговорные неологизмы [4, с. 67]. Несмотря на созданные классификации ученые отмечают отсутствие жесткого разграничения между группами [4; 14]. В рамках каждой группы также отсутствуют четкие определения, так, например, для понятий «разговорная речь» и «просторечье» ученые предлагают различные дефиниции, поэтому в словарях одно и то же слово может иметь различные пометы – «разг.» или «прост.» [15, с. 375]. В качестве примера можно привести существительное *балбес*, которое в разных словарях маркируется *прост.* (БАС), *разг.* (МАС), *разг.-сниж.* (НБТС) [13, с. 10]. Из выше сказанного можно сделать вывод, что ученым не удалось провести четкие границы между лексическими группами, а также внутри каждой группы. Однако можно понять, что ненормативная и сниженная лексика, которая находится в фокусе нашего внимания, включена в группу разговорной лексики / сниженного стилистического тона.

Следует отметить, что однозначного понимания понятий «сниженная лексика» и «ненормативная лексика» также не существует. Некоторые ученые проводят параллель между вышеназванными понятиями. Согласно толковому словарю С.И. Ожегова, сниженная лексика отличается от литературного языка или языкового стандарта, где языковой стандарт рассматривается как образцовый, нормализованный язык [10, с. 5]. Другими словами, сниженная лексика находится за пределами литературного языка, вне норм языкового стандарта, то есть является ненормативной. Т.М. Беляева и В.А. Хомяков выделяют нестандартную лексику, к которой относятся специальные сленгизмы (жаргонизмы, кентизмы), общие сленгизмы, «низкие» коллоквиализмы и вульгаризмы [2, с. 16]. И.А. Стернин рассматривает нормативность / ненормативность лексики как категорию допустимости / недопустимости ее публичного употребления и относит к ненормативной лексике сниженную, бранную и нецензурную. В рамках сниженной лексики он выделяет сленг, жаргон, просторечие, вульгарную лексику. Употребление сниженной лексики чаще всего не отражает намерения говорящего как-либо оскорбить или унижить

адресата, оно мотивировано эмоциональным состоянием говорящего и отражает уровень его культуры, воспитанности. Бранная или инвективная содержит неодобрительную оценку объекта номинации. Употребление данной лексики отражает как намерение оскорбить или унижить адресата, так и спонтанный выброс эмоций. Нецензурная лексика выражает сильные эмоции говорящего, как отрицательные, так и положительные; может содержать намерение оскорбить, а также не имеет такой установки и использоваться для выплеска эмоций говорящего [16]. В.А. Хомяков называет ненормативную лексику обценной, которая рассматривается как сегмент бранной лексики, включающий грубые бранные выражения, также ученый считает, что обценная лексика отражает спонтанную речевую реакцию, очень часто на неожиданную негативную ситуацию [17, с. 105]. В.М. Мокиенко понимает обценную и бранную лексику взаимно пересекающимися, хотя не полностью неидентичными [8, с. 60]. Н.Г. Московцев и С.М. Шевченко разделяют обценную лексику на эвфемизмы, сленг, ругательства [9, с. 112].

Таким образом, сниженная и ненормативная лексика является эмоциональной и экспрессивной. Для переводчика степень соотносимости экспрессии иноязычной и родной лексики представляет собой довольно сложный вопрос. Часто переводчики с учетом несовпадения степени экспрессии дают перевод менее экспрессивными эквивалентами родного языка. Однако при переводе кроме стиля автора и системы его образов нужно учитывать семантику лексической единицы, степень сниженности и степень экспрессии в языке оригинала. По мнению Л.К. Латышева, перевод должен рассматриваться как тоже самое, но только на другом языке, как копия исходного текста (на другом языке). Если сравнивать с общением, то общение с помощью перевода должно быть таким же, как и обычное, одноязычное общение, только с участием промежуточного звена, в частности переводчика. С другой стороны, общение при помощи переводчика продолжает оставаться двуязычным, то есть человек продолжает видеть в другом иностранца и не хочет, чтобы происходила подмена, например, чтобы вместо Джона выступал Иван [7, с. 15]. Качественным переводом называет К.И. Чуковский тот перевод, где переводчик наиболее точно передал ту степень воздействия на читателя, которую испытывает носитель языка при чтении оригинального текста. При этом необходимо обращать внимание на то, чтобы текст перевода не содержал элементов с резкой национально-культурной окраской [18, с. 116]. Из сказанного выше следует, что одноязычное общение с переводом представляет собой лишь идеал, к которому нужно пытаться приблизиться, но который является недостижимым. Степень приближения зависит от мастерства переводчика, свойств переводимого текста и способа выполнения перевода [7, с. 17]. Очень важен правильный выбор типов и приемов перевода.

В.Н. Комиссаров, говоря о типах перевода, использует такие термины как «адекватный перевод», «эквивалентный перевод», «точный перевод», «буквальный перевод» и «свободный (вольный) перевод» [6, с. 21]. В этой связи необходимо упомянуть, что процесс перевода включает в себя два базовых этапа, согласно которым переводчик трансформирует текст оригинала в текст перевода: полноценное декодирование переводчиком содержание оригинала и адекватный выбор варианта перевода. По мнению С.И. Влахова и С.П. Флорина, феномен «непереводимого в переводе» все же существует, и переводчики нередко сталкиваются с ним на практике [3].

Чтобы максимально приблизиться к оригиналу текста переводчики часто используют при переводе ненормативной и сниженной лексики переводческие трансформации. Как известно, существуют различные классификации переводческих трансформаций. Я.И. Рецкер выявляет лексические и грамматические трансформации [12, с. 72]; Л.С. Бархударов – перестановки, замены, добавления, опущения [1, с. 230]. Анализ перевода проводился на основе классификации В. Н. Комиссарова, поэтому следует подробнее остановиться на данной классификации. В.Н. Комиссаров выделяет лексические, грамматические и смешанные трансформации. К лексическим трансформациям ученый относит транскрипцию, транслитерацию, калькирование, лексико-семантические замены, которые включают в себя конкретизацию, генерализацию и смысловое развитие. Среди грамматических трансформаций В.Н. Комиссаров выделяет грамматические замены, синтаксическое уподобление (дословный перевод), членение и объединение предложений. В составе смешанных переводческих трансформаций находятся экспликация (описательный перевод), антонимический перевод, и компенсация [6, с. 172].

На основе выше представленной классификации были проанализированы тексты социальных комиксов английского и русского языков, выявлены и сопоставлены лексические единицы сниженной и ненормативной лексики в текстах комиксов обоих языков и описаны приемы перевода лексики с английского языка на русский. Ниже представлен анализ некоторых комиксов.

В комиксе **You're the baddie!** читателю предлагается следующий диалог:

*Die, stupid little Frenchy! – No way, Flemish pig!
Умри, дурацкий недофранцуз! – Фиг тебе, фламашка вонючий!* [19]

В данном отрывке мы наблюдаем присутствие оскорбительной лексики, которая используется для презрительного обозначения национальностей. Переводчик в первом случае использует прием смыслового развития и преобразует словосочетание *little Frenchy* в *недофранцуз*.

Несмотря на то, что слово *little* должно смягчать отрицательную оценку, здесь оно производит обратный эффект. Приставка *недо-* обладает лучшей сочетаемостью со словом *француз*, хотя оно используется вместо общепринятого словарного соответствия *лягушатник*. В переводе словосочетания *Flemish pig* переводчик пользуется заменой частей речи и прилагательное+существительное переводит русской конструкцией существительное + прилагательное.

I'll get you, you ugly French-speaker! – Me? You mean just 'cause I think you're wrong I should shut up and do as I'm.

Ладно, сейчас не до тебя, лягушатник недоделанный, ты у меня еще получишь! – За что, интересно знать? За то, что у меня есть свое мнение? Или ты хочешь, чтобы я всю жизнь молчал в тряпочку? [там же]

В русском варианте перевода данной конструкции происходит усиление эмфатизации за счет инверсии и контекстуального подбора причастия, заменившего прилагательное *ugly*, в словосочетании *лягушатник недоделанный*. Именно оно придает отрицательную коннотацию всему словосочетанию, так как само по себе существительное *French-speaker* является нейтральным. Использование же просторечного выражения *молчать в тряпочку* вместо *заткнуться* (*shut up*) смягчает общий тон речи персонажа.

You just shut your big mouth, you bad Walloon!

Ах ты, мерзкий валлон! [там же]

Здесь же выражение *shut your big mouth* передается нулевым переводом, а словосочетанию *bad Walloon* переводчик при помощи лексическо-семантической замены находит более эмоционально окрашенное прилагательное вместо нейтрального.

Oh shit! Look at that "Monsieur Perfect" – your friends have brought out those old planes we gave you!

Блин! Видал, че делается, месье «Респект»? твои дружки выкатили старые самолеты, которые мы же вам и оставили! [там же]

При передаче значения слова *shit* на русский язык переводчик использует более мягкую по значению лексическую, следовательно, перевод в данном примере можно считать эвфемистическим.

Stupid pigs! Why are they bombing us?

Поганые лягушатники! Зачем бомбить эту зону? [там же]

В переводе данного выражения переводчик применяет контекстуальную лексическую замену в отношении обоих компонентов словосочетания, при этом не усиливая отрицательную коннотацию русского.

He calls her a dirty Walloon.

Он назвал ее вонючей валлонкой [там же].

Находя лексико-семантическую замену слову *dirty*

автор перевода усиливает отрицательную коннотацию словосочетания на русском языке.

В комиксе **Categoria** мы находим такие примеры сниженной лексики, как *loser, cool, cools, jocks, nerds, beauties, freaks, swot*. Многие из этих слов переданы переводчиком на русский язык словарными соответствиями: *loser* – лужер, *cool* – круто / клевый, *cools* – крутые, *freak(s)* – фрику / урод, *swot* – ботанка. Такой перевод полностью сохраняет замысел и стиль речи автора и является адекватным. Что касается слова *beauties*, переводчик передает его с помощью генерализации *гламурные девочки*, и тем самым усиливает коннотативную оценку в русском языке. Усиление происходит и в переводе слова *jocks* – бугай. В толковом словаре дается следующее более нейтральное определение: *спортсмен (особенно в колледже)*. В случае же перевода слова *nerds* – очкарики продуктивным приемом перевода становится конкретизация, что тоже усиливает коннотацию.

Переводчик передает нулевым переводом слово *weirdo* (чмо / придурок / урод) в следующих предложениях, тем самым смягчая отрицательную оценку:

Just adding a bit of colour to your fancy headgear, weirdo!

Финальный штрих к твоей дебильной шапочке! [там же]

Интересно заметить, что в данном примере негативную окраску приобретает фраза, лишённая этого в оригинале: *fancy headgear* переведено выражением *дебильная шапочка*, что сохраняет определенное неодобрение во всей конструкции.

Scrap! I can't think of anything!

Черт, не могу ничего придумать! [там же]

В вышеприведенном примере при переводе смягчается интенсивность отрицательной коннотации. Переводчик в данном контексте выбирает прием лексической замены в рамках инфернальной лексики. Интересно, что в США слово *scrap* (дерьмо / лажа) считается более грубым, чем в Великобритании.

Chaos – Бардак; *More chaos!* – Большой бардак; *Even more chaos!* – Ужасный бардак [там же].

Интересен пример перевода слова *chaos* при помощи лексической замены – в русском тексте применяется прием дисфемизации, изначально нейтральное понятие приобретает грубое или непристойное обозначение, каковым и обладает слово *бардак*. Наблюдается значительное снижение разговорной нормы.

Некоторые сленговые выражения обнаруживаются в комиксе **Eve**, но переводчик чаще всего прибегает к нулевому переводу слов на русский или использует лексические замены, тем самым зачастую нейтрализуя оценку в русском языке. В следующих примерах английское

chicks, в словарном переводе означающее *физически привлекательная молодая женщина*, передано словом *иностранка*, а прилагательное *skanky*, образованное от существительного *skank* (*физически не привлекательная женщина*) в принципе сохраняет коннотацию.

She's foreign though. All foreign chicks have hairy arms! [там же]

Так она ж, это, иностранка. У них у всех руки волосатые.

You might get some skanky gorilla germs if you stand too close!

Не стой к ней близко, а то подхватишь себе ее ужасных гориллиных микробов [там же].

В одном из примеров переводчик применяет эвфемизацию, что, хотя и подменяет смысл, но звучит достаточно экспрессивно. Для слова *hot* мы находим следующее определение в словаре: *сексуально привлекательная женщина*. В русском переводе применена генерализация, но коннотативная оценка сохраняется. Английское слово *man* тоже относится к жаргонизмам и на русский язык передано словарным соответствием *мужик* без потери оценки.

G-go for her, man, she is hot.

Добивайся ее, мужик, она супер! [там же]

В тексте комикса **Fascist Chicken** обнаружен случай употребления вульгаризма *scum*, которому переводчик находит лексическую замену *нечисть*, и которая смягчает крайне негативную коннотацию английского слова. Жаргонизм *roop* встречается в тексте три раза и дважды переводится русским словом *дерьмо* и один раз переводчик использует слово *какашки*. Мы считаем, что наиболее адекватный и репрезентативный перевод представляет последний вариант, так как в словаре английское слово имеет помету *baby talk*, а первый вариант перевода чрезмерно завышает негативную оценку. И хотя в комиксе речь идет о курице, которая выживала всех животных со скотного двора весьма жестокими методами (скрытый смысл заключен и в названии комикса), все же сюжет преподносится в юмористической манере и грубый перевод здесь неуместен. В тексте встречается и производная *roopeater*, которая передана описательным переводом *те, кто ест свои какашки* и прекрасно сохраняет и смысл, и коннотацию оригинальной единицы.

В комиксе **Why Always the Smaller One?** представлены некоторые единицы обценной лексики с крайне негативной коннотацией. Например, вульгаризм *cocksucker* и сленговое *fag*, которые переводчик передает лексическими заменами *лох* и *ушлепок* соответственно, тем самым смягчая эмоциональную оценку. Такой перевод оправдан, так в русском языке снижение литературной нормы в отношении проникновения обценной лексики в речь происходит медленнее и употребление ее в литературных произведениях все же

считается неприемлемым. Сленговое слово *sops* передано транслитерацией + калькированием *копы* с сохранением формы множественного числа.

Таким образом, рассмотренные ненормативные лексические единицы в текстах социальных комиксов переводятся на русский язык с помощью лексической замены, дословного перевода, описательного перевода и калькирования. Самым распространенным приемом является лексическая замена. Следует также отметить, что в текстах комиксов для лексических единиц характерен адекватный перевод. Для уменьшения степени экспрес-

сии исходных слов и выражений переводчик иногда использует эвфемистический перевод.

Суммируя вышесказанное, необходимо сказать, что создание адекватного перевода является важной задачей переводчика. Структура, содержание и потенциал воздействия текстов оригиналов и переводов должны быть сопоставимы. Достичь такого результата при переводе сниженной и ненормативной лексики достаточно сложно. Для этого переводчик должен обладать знаниями, опытом, а также переводческой интуицией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 237 с.
2. Беляева Т.В., Хомяков В.А. Нестандартная лексика английского языка / Т.В. Беляева, В.А. Хомяков. – 2-е изд., – М.: «ЛИБРОКОМ», 2010. – 136 с.
3. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе / С.И. Влахов, С.П. Флорин. – 4-е изд. – М.: «Р.Валент», 2009. – 360 с.
4. Гальперин И.Р. Лексикология английского языка / И.Р. Гальперин. – М.: Высшая школа, 1999. – 296 с.
5. Девкин В.Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики / В.Д. Девкин. – М., Русский язык, 1994. – 768 с.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
7. Латышев Л.К. Технология перевода / Л.К. Латышев. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 280 с.
8. Мокиенко В.М. Русская бранная лексика: цензурное и нецензурное / В.М. Мокиенко // Русистика. – Берлин, 1994. – №1/2. С. 50–73.
9. Московцев Н., Шевченко С. Вашу мать, сэр! Иллюстрированный словарь американского сленга без купюр / Н. Московцев, С. Шевченко. – 3-е изд., – СПб.: Питер. – 2012. – 384 с.
10. Ожегов С.И. Очередные вопросы культуры речи / С.И. Ожегов // Вопросы культуры речи. Вып.1. – М., 1955. – 239 с.
11. Попов Р.Н., Валькова Д.П., Маловицкий А.К., Федоров А.К. Современный русский язык / Р.Н. Попов, Д.П. Валькова, Л.Я. Маловицкий, А.К. Федоров. – М., Просвещение, 1978. – 170 с.
12. Рецкер Я.И. Что же такое лексические трансформации? «Тетради переводчика» / Я.И. Рецкер. – М.: Международные отношения, 1980. – №17. С.72–84.
13. Свиридова Е.А. Взаимодействие книжной и разговорно-просторечной лексики в современной прессе: автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.01 / Свиридова Екатерина Александровна; [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина]. – Мичуринск, 2013. – 26 с.
14. Скребнев Ю.М. Стилистика английского языка / Ю.М. Скребнев. – Л., 1950. – 240 с.
15. Соломина Е.В. Разграничение литературного языка и городского просторечия в быденном сознании носителей русского литературного языка. Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: материалы международной научн. конф. (Чита, ЗабГПУ, 30-31 октября 2009 г.) // Забайкальский гос. гум.-пед. ун-т. Чита, 2009.
16. Стернин И.А. Неприличная форма высказывания в лингвокриминалистическом анализе текста // Юрислингвистика. 2011. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neprilichnaya-forma-vyskazyvaniya-v-lingvokriminalisticheskom-analize-teksta-1> (дата обращения: 06.11.2021).
17. Хомяков В.А. Некоторые типологические особенности нестандартной лексики английского и русского языков / В.А. Хомяков // Вопросы языкознания. № 3. – М., 1992 – 144 с.
18. Чуковский К.И. Высокое искусство / К.И. Чуковский. – М.: Советский писатель, 1988. – 384 с.
19. Respect [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.respect.com.mx/de/> (дата обращения: 20.02.2021).

© Завьялова Юлия Анатольевна (zavyalova_yua@surgu.ru), Добрынина Оксана Владимировна (dobrynina_ov@surgu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ ОБ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНОМ ХАРАКТЕРЕ ЛИТЕРАТУРНОГО АРАБСКОГО ЯЗЫКА (ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ИДЕОЛОГИИ АРАБСКОГО НАЦИОНАЛИЗМА)

Закрыжевский Максим Шакирович

Аспирант, Московский Государственный Университет
имени М.В. Ломоносова
desh9292@list.ru

ON THE ISSUE OF THE NATIONAL CHARACTER OF THE MODERN STANDARD ARABIC (THROUGH THE PRISM OF THE IDEOLOGY OF ARAB NATIONALISM)

M. Zakryzhevskiy

Summary: This article is devoted to the role of the literary language in Arabic-speaking societies, its interaction with the colloquial language, as well as its place in the theoretical concept of pan-Arab nationalism, formulated in the late 19th - early 20th centuries, and to a large extent, that determined the views of these societies on their native language. The idea of this concept was to unite all Arabs with the idea of belonging to a common Arab homeland, thereby provoking the rise of Arab national sentiment in the fight against external forces: the borders between Arab countries were erased, and the Arab nation was to become one based on history, traditions and language. Literary Arabic was to be a key factor in the process of consolidating the Arab community. The purpose of this article is to find out what role the literary Arabic language plays in Arab society today, and to answer the question whether it managed to unite the Arabs into a single nation, as theorists of Arab nationalism such as Sati al-Husri and Michel Aflak suggested.

Keywords: Arab nationalism, ideology, Modern Standard Arabic, colloquial Arabic, diglossia.

Аннотация: Настоящая статья посвящена роли литературного языка в арабоязычных обществах, его взаимодействию с разговорным языком, а также месту литературного языка в теоретической концепции общеарабского национализма, сформулированной в конце 19 – начале 20 века, и, в немалой степени, определившей взгляды этих обществ на родной язык. Замысел этой концепции состоял в том, чтобы объединить всех арабов идеей принадлежности к общеарабской родине, тем самым спровоцировав подъем арабского национального чувства в борьбе с внешними силами: границы между арабскими странами стирались, а арабская нация должна была стать единой на основе истории, традиций и языка. Именно литературный арабский язык должен был стать ключевым фактором в процессе консолидации арабского сообщества. Цель настоящей статьи – выяснить, какую роль сегодня играет в арабском обществе литературный арабский язык, и ответить на вопрос, удалось ли ему объединить арабов в единую нацию, как предполагали теоретики арабского национализма, такие как Сати ал-Хусри и Мишель Афляк.

Ключевые слова: арабский национализм, идеология, литературный арабский язык, разговорный арабский язык, диглоссия.

Введение

Национализм как общеарабская идеология стал формироваться в период, когда арабам было необходимо объединиться перед лицом внешнего врага: османов, затем европейцев, а позднее — сионистов. Согласно европейским теориям национализма, главными консолидирующими факторами являются этнический и религиозный, а поскольку арабские страны не отличались этническим и религиозным единством, на роль объединяющей силы был выдвинут литературный арабский язык.

На современном этапе национализм определяется как идеология, представляющая общество как национальное, которая утверждает примат этой национальной коллективной идентичности над другими, и ради нее стремится к политической власти, в идеале в форме национального государства [10, с. 3] Современный мир состоит в основном из национальных государств, насе-

ление которых имеет общее национальное самосознание, но существует и множество исключений.

Говоря об националистической идеологии применительно к арабским странам, необходимо отметить, что, помимо общеарабского, в интересующих нас странах развит и партикулярный национализм (чувство принадлежности к конкретной стране, например, Египту, Тунису и др.). То есть, помимо причастности к общей арабской родине (al-waṭan al-‘arabiy) на основе общего прошлого, арабы ассоциируют себя и с родной страной, и в большинстве случаев это чувство принадлежности к стране берет верх над общеарабским национальным чувством. Эта двойственность – серьезное препятствие, стоящее перед арабским национализмом, цель которого – создать наднациональную политическую сущность, которая бы объединила все арабские страны.

Если исходить из приведенного выше определения, арабский национализм представляется относительно

современным феноменом. Однако есть мнение, что на Ближнем Востоке, где столетиями сосуществовали различные этнические группы, националистические настроения могли возникнуть давно. Именно такой точки зрения придерживались теоретики арабского национализма в конце 19 – начале 20 века.

При любой точке зрения на период возникновения этой идеологии ключевой является проблема языка. Любая политическая идеология неразрывно связана с языком, поскольку он является инструментом, с помощью которого транслируется та или иная политическая позиция. Язык политики является объектом изучения отдельной дисциплины – политической лингвистики. Он представляет собой определенный узус языка, ориентированный на донесение до аудитории той или иной политической повестки, которая зиждется на определенной системе ценностей, взглядов и идей. Эта система и понимается под идеологией [2, с. 106]. Идеология сочетает в себе язык фактов и язык эмоций, объединяет логическое и патетическое начала. Она апеллирует одновременно и к разуму аудитории, и к ее эмоциям. Как отмечает историк Стивен Хамфрис, развитая идеология может обосновывать себя рациональной аргументацией, но в политической сфере она, скорее всего, прибегнет к слоганам и штампам, но при этом не стоит считать, что речь, изобилующая штампами, отражает отсутствие глубоких и сложных идей [6, с. 61].

Выделяется и языковая идеология, которая определяется как система представлений о социальных и языковых взаимосвязях, сопряженных с теми или иными политическими интересами [7, с. 255]. Таким образом, можно утверждать, что язык может ассоциироваться с определенными политическими взглядами и может использоваться для их подачи аудитории. Так литературный арабский язык должен был ассоциироваться с идеологией общерабского национализма, по замыслу ее создателей.

В основе арабской языковой идеологии в отношении литературного языка лежит иконизация [8, с. 35], при которой языковая черта или определенная разновидность языка закреплена за той или иной социальной группой. В рамках идеологии арабского национализма литературный арабский язык стал воплощением «арабской нации», к которой принадлежат все его носители. Однако довольно скоро стало очевидно, что далеко не во всех странах литературный язык занял такое значительное место. В ряде стран, особенно в Магрибе, до сих пор очень важную роль играет язык бывшей метрополии – французский, и литературный арабский язык значительно уступает ему по распространенности и степени владения им местного населения. Кроме того, в условиях глобализации в этих странах, а также в странах Персидского залива всё большую популярность набирает

английский язык, таким образом складывается ситуация мультилингвизма – одновременного употребления в языковом сообществе нескольких языков. Конкурировать с европейскими языками в этих условиях литературный арабский язык не может, поскольку для значительной части населения все еще остается «чужим» и не может играть для нации объединяющую роль.

Фактор диглоссии

Помимо мультилингвизма, характерного для некоторых стран арабского мира, абсолютно во всех арабских странах языковая ситуация характеризуется диглоссией – явлением двуязычия, при котором в рамках языкового сообщества сосуществуют два варианта языка – литературный и разговорный [5, с. 325]. Предложивший эту концепцию Ч. Фергюсон условно обозначил эти варианты H (высокий язык) и L (низкий язык) соответственно. Гипотеза Фергюсона хоть и соответствует действительности, но крайне упрощает реальную языковую ситуацию в арабских странах. В 1973 году арабский лингвист М. Бадави на примере Египта показал, что реально существует несколько языковых уровней [3, с. 145], поскольку разговорный язык неоднороден и имеет разные варианты в зависимости от образовательного уровня и социального статуса говорящего. Кроме того, в разговорном языке весьма заметно региональное варьирование как между странами, так и в границах одной страны.

В любом арабоязычном сообществе литературный и разговорный языки неизбежно противопоставлены друг другу в сознании говорящего. Разговорный язык, который является родным, оказывает влияние на манеру говорения на литературном языке, особенно на фонологическом уровне (менее нормированном, чем, например, синтаксический). Зачастую по тому, как человек говорит на литературном языке, можно определить, уроженцем какой страны или региона он является. Постоянное противоборство двух разновидностей одного национального языка приводит к такому распространенному явлению, как переключение языкового кода, при котором эти две разновидности чередуются в речи [9, с. 415]. Так, например, начав интервью на литературном языке, говорящий по ходу речи все больше и больше тяготеет к разговорному языку, и в конечном итоге переходит на него полностью. Возможно и переключение в обратном направлении, но оно встречается реже.

В отечественной арабистике выделяются три формы, в которых на уровне устной речи представлены литературный и разговорный язык: неспонтанная речь на литературном языке, спонтанная речь на разговорном языке и спонтанная речь на литературном [1, с. 275]. Первая форма предполагает либо чтение письменного текста, либо его воспроизведение по памяти. Вторая форма встречается наиболее часто, это спонтанное говорение

на разговорном языке, который является родным для всех носителей. Третья форма встречается относительно редко, поскольку для спонтанного говорения на литературном арабском языке нужны знания, умения и навыки, которые приобретаются в процессе получения высшего образования и для большинства носителей такая форма не заготовленной речи представляет трудность. Достаточно редко арабы владеют литературным языком так же свободно, как и родным разговорным. Это связано с тем, что на освоение литературного языка уходят годы, и, в конечном итоге, разговорный язык своей страны (даже если не принимать во внимание его региональное варьирование) остается основным.

Еще одним проявлением столкновения литературного и разговорного языков в арабоязычных сообществах является активное проникновение разговорного языка в письменную сферу, которую раньше обслуживал литературный арабский язык. Этот процесс особенно хорошо заметен в интернет-сфере: общение в социальных сетях всё чаще и чаще проходит на разговорном языке. Растет удельный вес разговорного языка в области литературы и искусства.

Эти примеры показывают, что в рамках диглоссии в арабских странах более важное место в обществе занимает разговорный язык, ассоциирующийся с конкретной страной или регионом, чем общеарабский литературный, который должен был стать одной из основ единой арабской нации.

Языковой пуризм

Еще одним проявлением борьбы литературного язы-

ка и разговорного является так называемый языковой пуризм – намерение части языкового сообщества сохранить определенный вариант языка и избавиться его от посторонних нежелательных элементов (диалекты, говоры или стили). Он может быть направлен на все уровни языка, но, прежде всего, на лексический. Прежде всего, пуризм – это аспект кодификации и культивации литературных (стандартных) языков [11, с. 12].

Национализм часто называют движущей силой языкового пуризма, поскольку в рамках любой националистической идеологии неизбежно фигурирует проблема «очищения языка». Таким образом, можно провести параллели между разными типами националистических теорий и типами языкового пуризма, которые эти теории берут на вооружение.

Националистические идеологии и типы языкового пуризма [11, с. 127]

В разные исторические периоды превалировали различные типы пуризма относительно литературного арабского языка: считалось, что самым «чистым» языком является язык бедуинских племен Хиджаза, что соответствует течению этнографического пуризма. Реформистские тенденции подразумевали модернизацию языка с опорой как на внутренние (этнографические или архаичные) источники, так и на внешние (заимствования из языков метрополий: английского, французского и османского, а также из языков местных национальных меньшинств – берберского или курдского). Для сторонников ксенофобского пуризма такие заимствования были неприемлемы, они настаивали на употреблении исключительно слов арабского происхождения. Такое

Таблица

Националистическая идеология	Мотивировка	Тип пуризма	Характеристика типа пуризма
Популистский национализм	Ностальгия и идеализация сельских народных ценностей	Этнографический пуризм	(Определенные) сельские диалекты чище, чем городская речь
Интеграционный национализм	«Национализм – это противоядие против распада общества»	Элитарный пуризм	Отрицательное или пренебрежительное отношение к региональным вариантам языка
Реформистский национализм	Неприятие предшествующей эпохи упадка	Реформистский пуризм	Принимая во внимание ресурсы, накопленные в предшествующие периоды, превратить язык в эффективное средство коммуникации в современном обществе
Традиционалистский национализм	Восхваление прошлого «золотого века»	Архаический пуризм	Введение в обиход языкового материала минувшего «золотого века», особое уважение к прошлым литературным моделям и чрезмерный консерватизм по отношению к инновациям, признание важности литературной традиции (в том числе, сакральных текстов)
Ирредентистский и расистский национализм	Противодействие иностранному господству	Ксенофобский пуризм	Искоренение или замена всего иностранного

многообразии типов пуризма, существовавшее вокруг арабского языка, нашло отражение во взглядах одного из родоначальников арабского национализма Сати аль-Хусри. Изначально он считал арабский язык «ценным даром, призванным поддерживать чувство единения и солидарности между его носителями, формируя их ценности и, как следствие, национальный характер». Позднее язык стал для него в большей степени инструментом коммуникации для достижения практических целей во имя благополучия граждан национального государства. Для этого был необходим единый, доступный и понятный всем гражданам стандартный язык [4, с. 118].

Следует заметить, что в условиях диглоссии и широкого разнообразия разговорных диалектов, значительно отличающихся от страны к стране, единственным языком, способным выполнить консолидирующую функцию, о которой говорит ал-Хусри, был литературный арабский язык. Именно с ним связывали свои надежды авторы концепции общеарабского национализма. В реальности же сложилась несколько иная ситуация.

Элитарный характер литературного арабского языка

Идеологи арабского национализма конца 19 – начала 20 вв. были, в основном, людьми, получившими европейское образование, и владевшими западноевропейскими языками, поэтому были в немалой степени оторваны от широких народных масс. Придав литературному арабскому языку характер инструмента для реализации политических амбиций, они прочно связали его с политическими элитами арабских стран, и именно таким он укоренился в массовом сознании. Он превратился в «утопичный язык», сопряженный с определен-

ными политическими интересами. Несмотря на то, что он стал символом арабизма для всего внешнего мира, для большинства арабов этот язык оставался чужим, первостепенное же значение имел местный разговорный язык – язык их семей, язык их повседневной жизни, а, главное, язык той страны, к которой они принадлежат. Со временем степень владения литературным языком среди населения выросла, и отношение к нему стало меняться, однако он и по сей день остается весьма политизированным и не вызывает того чувства единения и патриотизма, к которому апеллировали родоначальники арабского национализма.

Выводы

Подводя итог, можно сказать, что литературный арабский язык по сих пор не стал консолидирующим фактором для арабов из разных стран, как задумывали теоретики арабского национализма. Он превратился в элитарный язык, малодоступный широким слоям населения, и ограничивающийся интеллигенцией и политическими элитами, нередко использующими его в своих интересах. Кроме того, очевидно, что партикулярный национализм для арабов из разных стран важнее, чем общеарабский, и, как следствие, местный разговорный язык имеет для них приоритет перед литературным. Еще одним важным фактором является глобализация, в условиях которой самую важную роль в мире играют европейские языки (прежде всего английский и французский), в этой ситуации литературный арабский язык не может стать объединяющим, поскольку в ряде стран языки бывших метрополий занимают значительное место в языковом пространстве. Кроме того, в силу политических и экономических причин арабский язык не в состоянии конкурировать с языками глобализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аганина Г.Р., Фролов Д.В., Вопросы нормирования арабского произношения. Устные формы литературного языка: история и современность, отв.ред. Пархомовский В.Я., Семенюк Н.Н. Эдиториал УРСС. Москва, 1999. 275-276
2. Чудинов А.П., Современная политическая коммуникация: Учебное пособие. Екатеринбург, 2009
3. Badawi, as-Said Muhammad, *Mustawayāt al-‘arabiyya al-mu‘āsira fi Miṣr, Dār al ma‘ārif*, 1973
4. Choueiri Y.M., *Arab nationalism: a history: nation and state in the Arab world*. Malden: Blackwell, 2000
5. Ferguson C.A., *Diglossia*. *Word* 15, 1959. 325-340
6. Humphreys R.S., *Between memory and desire: The Middle East in a troubled age*. Berkeley, CA. University of California Press, 2001
7. Irvine J. *When talk isn't cheap: language and political economy*. *American Ethnologist*, 15 (2), 1989
8. Irvine J., Gal S., *Language ideology and linguistic differentiation*. в П. Kroskrity, ed. *Regimes of language: ideologies, politics, and identities*. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 2000
9. Myers-Scotton C. *Social Motivations for code switching: Evidence from Africa*. Oxford, 1993
10. Spencer P., Wollman H. *Nationalism: a critical introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002
11. Thomas G. *Linguistic purism*. London: Longman, 1991

© Закрыжевский Максим Шакирович (desh9292@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИСКУРС УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: СЕМИОЗИС КОММУНИКАЦИИ В МЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Климинская Светлана Леонидовна

к.филол.н., доцент, МГИМО МИД РФ

kvi62@inbox.ru

THE DISCOURSE OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT: SEMIOSIS IN COMMUNICATION IN THE MEDIA SPACE

S. Kliminskaya

Summary: The article is devoted to the analysis of the metadiscourse of sustainable development forming in the media. The author considers the features of the modern media environment, analyzes the nature of the discourse of sustainable development as a metaphenomenon, defines the properties of hybrid concepts as semiotic signs, determines groups of verbal signs functioning in the metadiscourse of sustainable development. The article emphasizes the role of media personality in the formation of the trajectory of meaning in creolized texts that make up the metadiscourse of sustainable development.

Keywords: media discourse, sustainable development, hybrid concepts, creolized text, semiotics.

Аннотация: Статья посвящена анализу метадискурса устойчивого развития, развертывающегося в средствах массовой информации. Автор рассматривает особенности современной медиасреды, анализирует природу дискурса устойчивого развития как метафеномена, выявляет свойства гибридных концептов как семиотических знаков, определяет группы вербальных знаков, функционирующих в метадискурсе устойчивого развития. В статье роль подчеркивается особая роль медиаперсоны в формировании траектории смысла в креолизованных текстах, составляющих метадискурса устойчивого развития в СМИ.

Ключевые слова: медиадискурс, устойчивое развитие, гибридные концепты, креолизованный текст, семиотика.

Дискурс устойчивого отражает усилия мирового сообщества выработать стратегию ответственного развития с целью противостоять глобальному кризису и сохранить планету для будущих поколений с учетом моральных и нравственных приоритетов национальных государств посредством межкультурного диалога. Представляя собой комплексный феномен, объединяющий несколько институциональных субдискурсов, дискурс устойчивого развития реализуется в различных формах от профессиональной дискуссии между специалистами и учеными до полемики между представителями общественных и государственных организаций. Необходимость популяризировать идею устойчивого развития, а также потребность в постоянном обмене информацией, свойственная современному информационному обществу, способствуют активному развертыванию дискурса устойчивого развития в средствах массовой информации.

Медиапространство является благоприятной средой для функционирования дискурса устойчивого развития как полилогической коммуникативной среды, где реализуются такие свойства данного дискурса как междисциплинарность, социальная прагматическая направленность, а также его когнитивные и аксиологические особенности [12, с. 199-210; 22]. В связи с усилением цифровизации СМИ медиапространство становится качественно новым типом информационного взаимодействия, позволяя объединить принципиально разные форматы речевого взаимодействия [7, с. 22-29].

В медиадискурсе информация о проблемах устойчивого развития и путях их решения представлена креолизованными произведениями различных жанров: новостные сообщения, аналитические материалы и тимскоментарии, авторские статьи ("features"). Подобные произведения включают текст, графическое изображение, звуко- и/или видеоряд, что в условиях медиаконвергенции [4, 20] позволяет представить информацию цифровым контентом в информационно-коммуникативной среде. Такой способ подачи информации значительно увеличивает число участников коммуникативного процесса по вопросам устойчивого развития и предоставляет им разнообразные возможности для производства, хранения и распространения идей в различных форматах.

Медиаконвергенция информационной среды наряду с возможностью комбинировать различные системы кодирования информации в медиа пространстве способствуют развертыванию метадискурса УР [12, с. 12] как особой среды, где отражаются и взаимодействуют несколько реальностей [15, с. 327], возможно преодоление установленных рамок восприятия информации, а также создание новой действительности [9, с. 314-322]. Одновременное использование вербального кода и невербальных средств кодирования дает возможность быстро и точно передавать информацию. Кроме того, мультимедийные возможности современных СМИ позволяют метафорически осветить события, а целевой аудитории самостоятельно их интерпретировать, анализируя раз-

личные образы, смыслы и послылы. Этому служат интертекстуальные включения из различных институциональных субдискурсов устойчивого развития, демонстрируя природу дискурса устойчивого развития как метафеномена, а также семантическая структура дискурса устойчивого развития, в основе которой лежит тематическая доминанта [5, с. 37-38] дискурса устойчивого развития.

Тематическая доминанта, несмотря на жанровое разнообразие текстов, составляющих дискурс устойчивого развития, опирается на идею о коллективной ответственности, заключающейся в осознании каждым современным человеком важности за претворение в жизнь принципов устойчивого развития. В дискурсе эта идея реализуется соответствующим концептом, который в сочетании с концептом устойчивое развитие, составляет основу семантической структуры метадискурса устойчивого развития [12, с. 173].

Семантическая структура метадискурса устойчивого развития включает концепты, образующиеся и функционирующие в дискурсе устойчивого развития и отражающие явления, и тенденции, направленные на воплощение стратегии устойчивого развития. В семантической структуре можно выделить два типа концептов. Первая группа включает базовые концепты, принадлежащие институциональным субдискурсам и представляющие соответствующие семантические поля. Например, семантическую основу экологического субдискурса составляют такие концепты, как: *carbon emission, greenness, carbon tax, ecology* и др. Другую группу представляют гибридные концепты, образующиеся на стыке субдискурсов УР [12]. Примерами гибридных концептов могут служить такие сочетания, как: *green technologies, sustainable development, renewable energy, food security, green technologies international standards, green world, ecorefugee, ecoterrorism* и др. При этом, в мультимодальном медиапространстве гибридные концепты становятся семиотическими знаками, функционирующими, наряду с другими элементами различных семиотических систем (видео-, аудио-, символы и графическая информация и т.п.), что расширяет границы восприятия текстового сообщения и задает определенный прагматический вектор.

При развертывании дискурса устойчивого развития в СМИ поликодовость играет особую роль, так как способствует формированию тематической доминанты, что делает метадискурс УР тематически устойчивым, а также дает возможность отобразить реальные события, воссоздать их причины и спрогнозировать последствия, и, в месте с тем, мифологизировать описываемые события и явления на основе их эмоциональной рефлексии реципиентами [6, с. 127-143].

Метадискурс устойчивого развития является примером эмотивной коммуникации, так как развертывается

вокруг социально значимых вопросов и предполагает рефлексии и реакцию реципиента информации [14], т.е. формирование мнения, отношения, осуществления ответных действий и т.п. Ярко выраженное референциальное значение имеют гибридные концепты, так как позволяют соотносить значения концепта с определенным классом явлений, что предполагает оценку данных явлений и, соответственно, наделяют оценочностью значение гибридного концепта. Данное свойство гибридных концептов дает возможность рассматривать гибридный концепт как **семиотический символ**, функционирующий в многомерном языковом пространстве - метадискурсе УР.

Интерпретация информации в среде СМИ, формирующейся в ходе дискурсивной деятельности при развертывании метадискурса устойчивого развития и представленной элементами различных семиотических систем, происходит за счет актуализации смысловых связей между всеми перечисленными элементами дискурса, что ведет к символизации смысла сообщения и задает определенный вектор его восприятия. Анализ языкового материала с опорой на уже проведенные исследования [1, 16, 18] демонстрирует наличие в дискурсе устойчивого развития символов различного характера:

- **специализированные вербальные знаки** - базовые концепты различных субдискурсов: *war, country, government, environmental control, carbon emission, business, technology, business* и др.
- **агональные знаки** - знаки вербальной агрессии (угроза, ярлыки, предупреждение, ироническая номинация и т.п.), которые типичны для политического субдискурса, однако все больше проникают и в другие субдискурсы и становятся привычными для метадискурса устойчивого развития, развертывающегося с СМИ, такие как *empty words, threat, poverty, hunger, maternal deaths, fight (for rights)* и др.
- **объединяющие знаки** - знаки-символы, например флаги, эмблемы, цвета, логотипы предприятий и т.п., позволяющие ассоциировать коммуниканта с определенной партией, государством, общественным движением, компанией, брендом и т.п.
- **знаки ориентации** - ситуативные концепты, символизирующие какую-либо доктрину или общественную позицию: *SDGs (the sustainable development goals), MDGs (the Millennium Development Goals), Addis Ababa action agenda, UNESCO, IMF research "Women in Finance: A Case for Closing Gaps"* и др.
- **неспециализированные вербальные знаки** - институциональные термины и гибридные концепты дискурса устойчивого развития, формирующие эмотивный фон и общественные аксиологические принципы: *greenhouse gas, eco-warriors, carbon footprint, green technologies, food security, deep ecology, sustainable job creation, eco-system*.

Наличие в метадискурсе устойчивого развития концептов-символов в сочетании с элементами других семиотических систем способствует созданию особого эмоционального фона в поддержку идеи о *коллективной ответственности*, что в свою очередь создает метамотивацию у аудитории к формированию коллективной ответственности, а также свидетельствует о **пластичности метадискурса устойчивого развития**, под которым мы понимаем *свойство дискурса направлять реципиента к определенной прагматической цели, опираясь на чувственное восприятие вербальных и невербальных элементов, составляющих данный дискурс, создавая определенный смысловой и прагматический ландшафт*. Элементы, принадлежащие различным семиотическим системам, соединяются в своеобразный *пластический жест* и задают *траекторию смысла* [19].

Траектория смысла формируется за счет актуализации имманентных связей между составляющими ее элементами различных семиотических структур и опирается на множество философских понятий, определяющих отношения между элементами системы знания современного человека. Трансляция знания в определенном прагматическом русле с использованием различных систем кодирования в информационном пространстве, формирующимся СМИ, создает определенную аксиологическую систему координат в условиях лингвокультурной глобализации [5].

Механизм формирования траектории смысла четко прослеживается в политическом субдискурсе устойчивого развития. В силу своей деятельности политики касаются различных сфер общественной жизни, а проблема устойчивого развития сегодня стала одной из наиболее актуальных проблем и широко обсуждается не только специалистами и учеными, но и часто используется политиками как аргумент как при проведении предвыборных кампаний, так и при реализации своих программ.

Анализируя предвыборную программу Дж. Байдена, размещенную на сайте политика (<https://joebiden.com/clean-energy/>), мы находим, что президент уделяет большое внимание проблемам защиты окружающей среды, претворению в жизнь стратегий устойчивого развития, кооперации с другими странами и правительствами по вопросам зеленой энергетики. Информация изложена нейтральным языком и направлена на актуализацию многочисленных проблем и путей их решения. Данное медиа произведение насыщено специализированными вербальными знаками экологического дискурса (*hydro dam (гидроплотина), hydroelectric power, ecosystems, pollution, global heating, climate break down*); агональные знаки (*economic crisis, climate crisis, hoax, existential threat*); присутствуют знаки ориентации (слоган "Battle for the soul of the nation" и название партии Democrats), позволяющие быстро определить общую позицию и стратегию пар-

тии и ее лидера; кроме того, в данном тексте имеется большое количество гибридных концептов (*heat stress, clean energy economy, green space, zero-emissions public transportation, a carbon pollution-free power sector, renewable hydrogen, climate-smart agriculture* и др.). Концентрация вербальных знаков на фоне лаконичного оформления сайта, который выдержан в бело-синих тонах, ассоциирующихся с уверенностью и спокойствием, позволяют автору данного сайта создать прагматический ландшафт и смысловую траекторию с целью убедить реципиента в необходимости внедрения стратегии "Устойчивой инфраструктуры и справедливой чистой энергетики будущего", предлагаемой партией Демократов и ее лидером.

Однако, в условиях интенсификации лингво- и социокультурных контактов, которые реализуются в том числе и в СМИ, формирование траектории смысла во многом зависит от личности медиаперсоны.

В креолизованном дискурсе СМИ, каковым является дискурс устойчивого развития, именно публичность медиасубъекта, свойства его речевой деятельности, а также поведенческие особенности [2], становятся точкой бифуркации в дискуссионном процессе. В дискурсе СМИ осуществляется вербализация языковой личности, что отражает восприятие и когнитивную обработку коммуникантом информации, имеющейся и получаемой в ходе дискуссионного процесса. Технические возможности современных средств массовой коммуникации позволяют сочетать одновременно вербальный код с невербальной составляющей речевой деятельности коммуниканта, представленной жестами, интонацией, мимикой, скоростью речи коммуниканта, а также со средствами других семиотических систем. Подобное комбинирование элементов в единый ассоциативный комплекс способствует медиатизации [3] коммуниканта, т.е его трансформации в медиаобъект с последующим формированием символа, который будет интерпретироваться в рамках определенной смысловой траектории.

Заданная директива интерпретации [21] образа медиаперсоны как семиотического знака свидетельствует о пластичности медиадискурса, однако вербально-семантические, когнитивные и прагматические особенности языковой личности [8, с. 245] в дискурсе устойчивого развития оказывают влияние на течение дискуссионного процесса.

Наиболее ярким примером медиатизации коммуниканта в дискурсе устойчивого развития, развертывающегося в СМИ, является появление медиаперсоны Греты Тунберг. Выступление шведской школьницы, известной своей борьбой с изменениями климата на планете, на климатическом саммите ООН в 2019 году стало громким событием, которое широко освещалось в средствах

массовой информации. Непродолжительный монолог подростка вызвал неоднозначную реакцию аудитории в силу необычности личности автора выступления, эмоциональной окраски речи девушки и неординарности посыла выступления, выраженного в форме обвинения, неприкрытой ненависти и угроз.

Семантический анализ выступления Греты Тунберг, как медиасубъекта, выявляет персональные особенности восприятия проблем, вызванных изменениями климата, и демонстрирует оригинальную когнитивную обработку информации о проблемах устойчивого развития. В речи девушки присутствуют концепты, принадлежащие экологическому субдискурсу устойчивого развития (*ecosystem, mass extinction, emissions, warming, air pollution* и др.), что свидетельствует об однобоком понимании девочкой проблем. Однако появление в ее рассуждениях концептов из экономического субдискурса (*money, economic growth*), а также гибридного концепта дискурса устойчивого развития (*climate justice*), дает основания предположить, что юная активистка осознает широту спектра причин климатических изменений на планете и необходимость комплексных решений. При этом, речевые стратегии убеждения [10], выбранные школьницей для воздействия на аудиторию, строятся на обвинениях (*How dare you!...; You have stolen my dreams...*) и угрозах (*...we'll be watching you!...; We will not let you get away with this...*).

Агрессивное речевое и социальное поведение Греты, сопровождавшееся соответствующими мимикой и интонацией, способствовало формированию двоякого отношения к данному событию. С одной стороны, появление представителя молодого поколения, выражающего озабоченность, проблема сохранения планеты, на мероприятии подобного уровня сделало ее символом движения по борьбе с экзистенциальным кризисом. Выступление девушки на саммите ООН на фоне символов

международной организации и эмблемы устойчивого развития в присутствии высокопоставленных государственных деятелей и других медиаперсон сформировало положительную оценочную доминанту Греты Тунберг, как медиаобъекта. С другой стороны, особенности вербализации и речевое поведение данной языковой личности в сочетании с элементами невербальной коммуникацией девушки сформировали негативный ассоциативный портрет [17] коммуниканта за счет образования негативного эмотивного фона вокруг данной медиаперсоны – Грета стала антисимволом “зеленого движения”. Это вызвало большой отклик в международном сообществе не только среди политиков и специалистов по охране окружающей среды, но и стало отправной точкой в развитии нового витка дискуссионного процесса в СМИ по вопросам охраны окружающей среды и стратегии устойчивого развития.

Таким образом, развертывающийся в средствах массовой информации метадискурс устойчивого развития представлен креолизованными текстами различных жанров, сочетающимися вербальные и невербальные элементы, что обуславливает полноту передачи информации и образность освещения общественных процессов. Вербальные семиотические знаки представлены гибридными концептами, которые составляют семантическую структуру метадискурса устойчивого развития и определяют его эмотивный фон. Эмотивный потенциал гибридных концептов, как семиотических знаков, используется коммуникантами при построении стратегий убеждения. Данное свойство вербальных знаков способствует формированию метамотивации у аудитории и обуславливает определенный ракурс восприятия дискуссии по проблемам устойчивого развития за счет формирования траектории смысла. При этом траектория смысла зависит от речевого поведения и особенностей языковой личности медиаперсоны, участвующей в коммуникативном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алекберова И.Э., Тимакина О.А. Символика политического дискурса: семиотический подход // Вестник РМАТ. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-politicheskogo-diskursa-semioticheskiy-podhod> (дата обращения: 28.10.2020).
2. Алексеева Е.А. Концепция языковой личности в исследованиях дискурса сми <https://nsu.ru/xmlui/bitstream/handle/nsu/9464/13.pdf>
3. Бакеева Д.А. Феномен медийной личности как субъект медиакультуры (на примере образов телеведущих) / Д.А. Бакеева // Новый этап развития науки : Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции, Калининград, 07 апреля 2017 года. – Калининград: Общество с ограниченной ответственностью «Научное партнерство «Апекс», 2017. – С. 160-163.
4. Баранова Е.А. Медиаконвергенция как системообразующий фактор трансформации института СМИ : специальность 10.01.10 «Журналистика»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Баранова Екатерина Андреевна. – Москва, 2019. – 30 с.
5. Добросклонская Т.Г. Динамика языковых процессов в условиях лингвокультурной глобализации / Т.Г. Добросклонская // Диалог культур и цивилизаций : Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 15–16 марта 2019 года / Под общей редакцией Ч.Б. Далецкого, А.Ю. Платко. – Москва: Московский государственный лингвистический университет, 2019. – С. 259-264.
6. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь) : учебное пособие / Т.Г. Добросклонская. - Москва : Флинта : Наука, 2008. - 263 с. : ил.; 21 см.; ISBN 978-5-9765-0273-4 (Флинта)
7. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: теория, методы, направления / Т.Г. Добросклонская. – Москва : «КДУ», «Добросвет», 2020. – 178 с. – ISBN 978-5-

- 7913-1128-3. – DOI 10.31453/kdu.ru.91304.0107.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 262 с.
 9. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: Пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
 10. Климинская С.Л. Лингвостилистические средства реализации стратегий и тактик убеждения в аргументативном дискурсе (на материале англоязычных телевизионных дискуссий): специальность 10.02.04 «Германские языки»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Климинская Светлана Леонидовна. – Москва, 2010. – 215 с.
 11. Климова И.И., Мельничук М.В. Средства вербализации рекламного дискурса финансовых услуг // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 12. С. 335–341.
 12. Концептология в современных гуманитарных исследованиях: лингвистика и лингводидактика / О.В. Куликова, М.В. Романова, С.Л. Климинская [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Прометей», 2021. – 352 с. – ISBN 978-5-00172-159-8.
 13. Куликова О.В., Климинская С.Л. Концептуальное взаимодействие в динамике дискурса устойчивого развития (на материале английского языка) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки. 2018. №3. URL: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/ru/--gn18-03/4394-a>
 14. Литвинчук И.Н. Междисциплинарный анализ эмотивного дискурса: основные черты в парадигме когнитивной и прагмалингвистики // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnyy-analiz-emotivnogo-diskursa-osnovnye-cherty-v-paradigme-kognitivnoy-i-pragmalingvistiki>
 15. Лотман Ю.М. История и типология русской культуры / Ю.М. Лотман. – Искусство-СПб, 2002. – 768 с.; ISBN 5-210-01527-0
 16. Мельничук М.В., Климова И.И., Белогаш М.А. Методологические подходы к многоаспектному анализу манипулятивного потенциала языка рекламы // Российский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 5. С. 334–342.
 17. Салихова Э.А. Лингвокультурологическая составляющая ассоциативного портрета билингва // Вестник Башкирск. ун-та. 2006. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskaya-sostavlyayuschaya-assotsiativnogo-portreta-bilingva>
 18. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса : автореферат дис. ... доктора филологических наук : 10.02.01, 10.02.19 / Волгоград. гос. пед. ун-т. - Волгоград, 2000. - 31 с.
 19. Эпштейн М. Пластичность философского текста: почему одни авторы более читаемы, чем другие // Звезда, 2014, №1. URL: <https://magazines.gorky.media/zvezda/2014/1/plastichnost-filosofskogo-teksta-pochemu-odni-avtory-bolee-chitaemy-chem-drugie.html>
 20. Юферева А.С. Медиаконвергенция: основные подходы к определению понятия // Антиномии. 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediakonvergentsiya-osnovnye-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya>.
 21. Eco U. The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of the Text/ Indiana University Press / U/Eco/ - URL: http://www.goodreads.com/book/show/10528.The_Role_of_the_Reader страницы (<https://cyberleninka.ru/article/n/semioticheskaya-klassifikatsiya-znakov-novyuy-aktsent/viewer>)
 22. Yudina N.V., Velnichuk M.V., Seliverstova O.A. Language policy and planning in Russia, China and the USA through the lens of mass media of the 21-st century // Journal of Social Studies Education Research. 2020. Т. 11. № 3. С. 242–269.

© Климинская Светлана Леонидовна (kvi62@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О ХАРАКТЕРИСТИКЕ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ (ТЕРМИНОВ-МЕТАФОР) В СОСТАВЕ АНГЛИЙСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

ON THE QUESTION OF THE CHARACTERISTIC OF METAPHORICAL TERMS (METAPHOR TERMS) IN THE ENGLISH LEGAL TERMINOLOGY

O. Litvyak

Summary: This article is devoted to the metaphorical term of English criminal law. Metaphor terms are not the most numerous among all other terms, but they are also widely used and are quite specific to English, including the legal language. Giving a General description of metaphorical terms, the article pays attention to their models, including anthropomorphic, sociomorphic, natural and artifact. The article provides a qualitative and quantitative analysis of these terms.

Keywords: metaphorical terms, English criminal law, sociomorphic model, natural model, artifact model, anthropomorphic model, English Legal terminology.

Литвяк Олеся Валерьевна

*К. филол. н., доцент, ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
ole.litviak@yandex.ru*

Аннотация: Данная статья посвящена метафорическим терминам английского уголовного права. Термины-метафоры являются не самыми многочисленными среди всех прочих терминов, однако они также широко используются и являются достаточно специфичным явлением английского в том числе и юридического языка. Давая общую характеристику метафорическим терминам, в статье уделено внимание их моделям, в числе которых антропоморфная, социоморфная, природоморфная и артефактная. В статье дан качественный и количественный анализ указанных лингвистических терминов.

Ключевые слова: метафорические термины, английское уголовное право, социоморфная модель, природоморфная модель, артефактная модель, антропоморфная модель, английская юридическая терминология.

На сегодняшний день в условиях глобализации, в условиях, когда английский язык стал глобальным, по истине мировым средством коммуникации, в том числе в международном взаимодействии, мы не можем не обращать на него внимание. Своеобразие английской терминологии, сформированное историческими особенностями развития «туманного Альбиона» на сегодняшний день всё так же представляет для нас интерес как для исследователей.

Актуальность выбранной темы научной статьи обусловлена тем, что метафорические термины относятся к терминам, которые едва ли не сложнее всего поддаются переводу. Их нужно просто знать. Зачастую они есть в юридических словарях, однако бывает так, что их там нет или с момента их появления в речи до внесения их в словарь соответствующих понятий проходит достаточно большой промежуток времени. Многогранность английского языка и некоторая его самобытность, обусловленная рядом исторических, а также и географических факторов обуславливает наш интерес к метафорической терминологии английского юридического языка на конкретных примерах из различных отраслей права.

В основу исследования легли теоретические материалы научных статей, учебников по иностранному языку в сфере юриспруденции. Практической же составляющей

нашей статьи стали материалы СМИ (издания ВВС), а также материалы судебной практики.

Английская терминология развивается достаточно давно, например, терминология уголовного права начала складываться уже к пятому веку, и пройдя долгий путь своего становления и развития она имеет множество особенностей английской терминосистемы, в числе которых разнообразие метафорических терминов как в общем, так и в специальном языке – юридическом английском.

Прежде, чем перейти непосредственно к теме научной работы, необходимо указать что такое метафора. Стоит указать, что многими учеными отмечаются различные подходы к пониманию данного средства выражения в литературном языке. Одни видят в ней только употребление слова в переносном значении, в то время как другие в ней видят и мощное средство познания, способное выразить латентную сущность описываемого предмета или явления. Однако не стоит забывать, что речь идет не о поэтической, а о концептуальной метафоре [2].

Стоит также отметить и различные подходы к определению термина, поскольку одни дают ему лишь логическое определение, другие перечисляют наиболее характерные для него признаки, а третьи не много не

мало противопоставляют его некой негативной единице [6]. Мы же будем исходить из того, что термин – это устойчивое слово или словосочетание, наиболее точным образом обозначающее и характеризующее понятие специальной области знания либо человеческой деятельности.

Метафорические термины встречаются относительно нечасто (по данным некоторых исследователей из примерно 50000 терминов в словаре ABBYY Press, лишь около 1% из них являются метафорическими (не включая жаргонизмы)) причем не только в судебных решениях и сугубо юридических текстах, но и в заголовках газетных статей. Например: *When a car stolen by joy-riders crashes in Hull city centre the traffic cops call in Oscar Nine, the police chopper, to try to round up all the runners. Meanwhile, in nearby Grimsby, they are too late to save another stolen car from being torched* [3]. В данном случае перевод звучит так: *Когда автомобиль, угнанный с целью поката́ться на нем, разбивается в центре Халла, дорожные полицейские вызывают Оскара «Девятки-на», полицейский вертолет, чтобы попытаться собрать всех бегунов. Тем временем в соседнем Гримсби они слишком поздно спасают еще одну украденную машину от поджога* (перевод наш – О.Л.).

Метафорические термины, точно так же, как и обычные, могут быть как простыми, так и составными, то есть иметь в своем составе несколько слов. Некоторыми исследователями в своих научных трудах был изучен состав метафорических терминов. Согласно им, среди метафорических терминов чуть более 19% являются моноксемными, в то время как оставшаяся часть представлена полилексемными метафорическими терминами, а это более 80%.

Стоит отметить, что наиболее популярными частями речи в терминообразовании являются имена прилагательные и имена существительные. Последние наиболее распространены среды моноксемных метафорических терминов. Встречаются также в терминообразовании и глаголы. Примером первых является термин **ambulance chaser** – не человек, преследующий скорую помощь, если дословно переводить, а адвокат, который навязывает свои услуги какой-либо стороне, которая пострадала от несчастного случая. Примером глагольного терминосочетания является **to condemn a license** – признать лицензию недействительной.

Характеризуя метафорические термины английского юридического языка, мы не можем не отметить их определенные модели, которые представлены в том или ином термине или терминосочетании.

Антропоморфная метафора – первая и, по мнению некоторых лингвистов, наиболее распространенная ме-

тафорическая модель. Она характеризуется тем, что источниками переноса какого-либо свойства на абстрактное понятие выступает часть тела человека. В числе таких метафорических понятий стоит отметить довольно распространенные из них:

1. **Administrative body** – административный (управленческий) орган;
2. **Diplomatic body** – дипломатический корпус;
3. **Executive body** – исполнительная власть.

Приведем пример: *The conference is the administrative body for federal courts* – Конференция является основной организационной формой, административным органом федеральных судов.

Определенного внимания заслуживают и простые термины, такие как, например, **artus** – слово, которое вообще обозначает сустав, однако в классическом праве оно обозначает предписание закона, а уже в постклассическом – промежуточное решение суда [2].

Говоря об антропоморфной метафоре стоит подчеркнуть, что она включает в себя не только части тела человека, но и его эмоции (например уже указанное понятие-словосочетание **joy riding** – угон автомобиля с целью поката́ться на нём, то есть исключительно ради удовольствия), а также болезни и лекарства, вещи относящиеся к смерти и погребению человека [4].

Следующей формой (моделью) метафорического термина является природоморфная модель [4], которая включает в себя термины, неюридический смысл которых имеет самые разные значения, относящиеся к природе и природным явлениям, включая живую и неживую природу, различные природные явления и т.п., например, **blue sky laws** – законы о контроле инвестиций (капиталовложений). Говоря о модели, которая заимствованием термина так или иначе обязана природе, мы не можем не уделить внимание простым терминам, как и в предыдущем случае: **bear** – биржевой спекулянт, который играет на понижение ставок; **bull** – биржевой спекулянт, играющий исключительно на повышение ставок; **leapfrog** – достаточно ёмкий термин, который может означать: 1) судебную процедуру обжалования решения мирового судьи в Апелляционном суде, вместо Верховного суда в связи с особой важностью дела; 2) предписанную законом возможность (право) апелляционного обжалования в Палату Лордов Великобритании, минуя нижестоящую инстанцию (Апелляционный суд) по тем же причинам, что и в первом случае, сопровождающимися необходимостью толковать закон.

Далее следует так называемая социоморфная модель метафорического термина, включающая в себя термины, неюридический смысл которых соприкасается с общественными явлениями и, собственно, с социумом в целом.

Они также довольно распространены среди всей численности метафорических терминов (чуть более 17%[4]), имея отношение к социальным группам и общностям, различным социальным институтам и т.п. Ярким примером подобного терминосочетания является **to sponsor a bill**, дословно обозначающее *спонсирование* или же *финансирование закона*, а на деле имеющее значение его предложения. Например: *While in some cases who sponsors the bill is not important, there are many cases in which having the right sponsor is critical.* – *В то время, как некоторые дела не представляют особой важности, и совсем мало важен тот факт, кто вносит поправки в законопроект, существуют дела, по которым критически важно, кто имеет право их вносить*[1] (перевод наш – О.Л.).

И последней моделью метафорических терминов является так называемая артефактная структуризация, которая включает в себя различные предметы, то есть предметная модель. Наиболее яркий пример подобной модели можно увидеть в следующем словосочетании: **bubble company** – компания «*мыльный пузырь*», фирма-однодневка.

Стоит отметить, что некоторые учёные-лингвисты [5] к терминам-метафорам относят и жаргонизмы, и знать их хотя бы в общих чертах необходимо, чтобы не спутать

английского спекулянта **bear** с русскоязычным жаргонизмом **медвежатник**.

Приведём наиболее яркие примеры терминов-метафор, употребляемых в тюремном английском (**prison jargon**): **ghetto penthouse** – верхняя часть тюремной двухъярусной койки, которая считается лучшим местом на зоне, по сравнению с нижней; **hats and bats** – тюремные надзиратели. При этом не маловажно, что они не употребляются в формальных документах, однако в речи их можно встретить часто, в связи с чем изучение их является актуальным, поскольку живое общение между людьми не ограничивается формальными рамками законной или юридической лексики.

В заключение стоит сказать, что в ходе работы нами было установлено, что несмотря на относительно малую долю метафорических терминов в юридическом английском языке по сравнению с другими терминами, они все еще используются в и будут использоваться долгое время в силу консервативных традиций. Они могут иметь различные модели и структуру, могут быть простыми и составными, однако их образность по отношению к обозначаемому ими понятию является общей чертой всех метафорических понятий современного юридического английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. From Idea To Bill To Law The Legislative Process in Arizona by State Senator Randall Gannt From Idea to Bill to Law Fourth Edition © 2000 by Randall Gannt Phoenix, Arizona. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL: <https://www.azleg.gov/alisPDFs/BillToLaw.pdf> (дата обращения: 14.09.2021)
2. Богачева Е.А. Концептуальная метафора в юридическом дискурсе (на материале английского языка) // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. – 2021. – № 04 (72). – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://scipress.ru/philology/articles/kontseptualnaya-metafora-v-yuridicheskom-diskurse-na-materiale-anglijskogo-yazyka.html> (Дата обращения: 12.09.2021)
3. Гаврилова И.А. Термины-метафоры в составе англоязычной юридической терминологии // Вестник КемГУ. – 2019. – №2(78). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/terminy-metafor-y-v-sostave-angloyazychnoy-yuridicheskoy-terminologii> (дата обращения: 14.09.2021)
4. Издание BBC Traffic Cops. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL : <https://www.bbc.co.uk/programmes/b00hvc08> (дата обращения: 15.09.2021)
5. Капшутарь Е.С. Метафоризация как средство терминообразования на примере англоязычной терминологии уголовного права // Преподаватель XXI века. – 2016. – №2. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metaforizatsiya-kak-sredstvo-terminoobrazovaniya-na-primere-angloyazychnoy-terminologii-ugolovnogo-prava> (дата обращения: 14.10.2021)

© Литвяк Олеся Валерьевна (ole.litviak@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ КОСВЕННОЙ ОСНОВЫ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Маллаева Зулайхат Магомедовна

*Д.филол.н., профессор, г.н.с., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала.
logika55@mail.ru*

METHODS OF FORMATION OF THE INCOMPLETE STEM OF NOUNS IN THE AVAR LANGUAGE

Z. Mallaeva

Summary: The article considers one of the most urgent and still argumentative issues of the Avar grammar, i.e. the problem of formation of the incomplete stem of nouns. The author suggests a new approach to classifying the types of incomplete stem, which more properly reflects the language matters. At the same time, the article also solves some important for Avar's morphology questions connected with the classification of the structures, forming incomplete stem, as well as grammar status of stem-formation elements.

The article also reveals the number of structural types of the root morphemes, depending on each of the stem-formation affixes. There are also described such phonetic processes connected with the incomplete stem-formation as root vowels exchange, syncope, accent changes, etc. All the conclusions are confirmed by a number of examples, thus proving the true results of the research.

Keywords: Avar language, indirect stem, noun, determinative suffix.

Аннотация: В статье исследуется один из актуальных и нерешённых вопросов аварской грамматики – вопрос образования косвенной основы имени существительного. Предлагается новая классификация типов образования косвенной основы, адекватно отражающая языковые факты. Попутно решаются важные для морфемного строя аварского языка вопросы классификации структурных единиц, образующих косвенную основу. Определяется грамматический статус основообразующих элементов.

Выявляется, от какого структурного типа корневых морфем образует косвенную основу каждый из основообразующих суффиксов. Описаны фонетические процессы, имеющие место при образовании косвенной основы: различные чередования корневых гласных, синкопа (выпадение гласного между согласными), перенос акцентуации и т.д.

Наблюдения и выводы, содержащиеся в работе, подтверждаются достаточным количеством примеров, что обеспечивает достоверность полученных результатов.

Ключевые слова: аварский язык, косвенная основа, имя существительное, детерминативный суффикс.

Морфемный строй аварского языка изучен только на уровне лексемной морфологии: установления структуры слова, классификации по частям речи, определения характера образования лексико-грамматических единиц их парадигматики и синтагматики. С точки зрения структурной организации именная и глагольная лексема изучена относительно неплохо.

Иначе обстоит дело с морфемной морфологией. Не изучена структурная организация самой морфемы – важнейшего элемента языка. Не установлена роль гласных в морфемообразовании. Этот факт, безусловно, свидетельствует об **актуальности** исследуемого вопроса. В данной статье мы преследовали **цель** – исследовать принципы образования косвенной основы имени существительного аварского языка. Строгого определения терминов морфема и корень нет, не только в научной литературе по аварскому языку, но и в целом в кавказоведении. На наличие данной проблемы также и в общем языкознании указывает В.А. Плунгян: «различие между корневыми и аффиксальными морфемами представляется интуитивно очевидным, но в действительности оно с трудом поддается формализации. Нам не известно ни одного эффективного определения корня и аффикса» [1, с. 81].

Новой в данной статье является попытка определения типов косвенной основы, исходя из структурной организации корневой морфемы и детерминативного суффикса. Новым является также определение грамматического статуса основообразующих морфем, которые неоднозначно трактуются в авароведении. **Теоретическая значимость** статьи определяется постановкой и решением важных для авароведения вопросов осново- и морфемообразования. Материал статьи может быть применён при составлении сравнительно-исторической грамматики аваро-андо-цезских языков.

Первый опыт деления имен аварского языка на типы склонения принадлежит А. Шифнеру [2]. В основу типов склонения А. Шифнер кладет способы образования родительного падежа. Следует отметить, что этот принцип сохраняется и по сей день. Традиционно в аварском языке принято выделять множество способов образования косвенной основы имени существительного. Большинство исследователей придерживается классификации Г.И. Мадиевой [3, с. 73-74], которая выделяет в аварском литературном языке следующие восемь типов образования косвенной основы:

1. Именная основа остается без изменения, косвенная основа совпадает с прямой основой (оконча-

ния присоединяются непосредственно к основе именительного падежа): *бо* «войско» – *бо-ца*, *баба* «мама» – *баба-ца* и т.д. На наш взгляд, косвенная основа в данном случае не представлена, речь, по всей видимости, идет здесь о прямой основе. Косвенная основа не может совпадать с прямой. Есть только два варианта: основа имени существительного может быть или прямой, или косвенной.

2. Косвенная основа образуется путем наращивания гласных к *форме именительного падежа* (выделено нами – З.М.): *канн* «лучина» – *канн-а-ца*; *гъан* «мясо» – *гъана-ца* и т.д. Здесь, очевидно, имеет место присоединение гласных к прямой основе, а не форме именительного падежа. Во-первых, смешиваются разноуровневые понятия: падеж и основа. Падеж относится к синтаксическому уровню языка, а основа – к морфемному и морфологическому. Во-вторых, не определен грамматический статус гласных *-а-, -у-, -о-, -и-*, неясно, какую функцию они выполняют в данных примерах.
3. Косвенная основа образуется изменением конечного гласного исходной основы: *ччугла* «рыба» – *ччуглу-ца*, *чухъа* «черкеска» – *чухъи-ца*, *раглу* «слово» – *раглу-ца*, *лъади* «жена» – *лъаду-ца* и т.д.
4. Наращение гласного (*а, и*) сочетается выпадением гласного в исходной основе, но перед окончанием наращиваются гласные: *гудур* «капкан» – *гудра-а-ца*, *члимих* «камешек» – *члинх-и-ца*, *борохъ* «змея» – *борхъ-и-ца*, *каратл* «дыра» – *картл-и-ца*, *глеретл* «кувшин» – *глертл-и-ца* и т.д.
5. Наращение гласного вызывает ассимиляцию корневого гласного: *нус* «нож» – *нос-о-ца*, *муч* «просо» – *моч-о-ца*, *бел* «лопата» – *бол-о-ца*, *пер* «лук» – *пор-о-ца* и т.д.
6. В косвенной основе меняются оба гласных исходной основы, например: *бече* «теленек» – *бач-и-ца*, *хлетле* «нога» – *хлатл-и-ца*, *члорто* «тряпка» – *чларт-и-ца* и т.д.
7. Выпадение конечного звука сопровождается наращиванием слога *-да*, например: *цин* «зло, гнев» – *цици-да-ца*, *лъим* «вода» – *лъа-да-ца*, *глака* «корова» – *глак-да-ца*.
8. Косвенная основа образуется путем наращивания ряда слогов *-за, -зу, -ро, -лу, -ду, -ву*: *музь* «спина» – *музь-за-ца*; *клал* «рот» – *клал-зу-ца*; *нух* «дорога» – *нух-лу-ца*; *моцл* «луна» – *моцл-ро-ца*; *бо* «войско» – *бо-ду-л*; *си* «башня» – *си-ву-л* и т.д. Здесь также неясен грамматический статус языковых единиц *-да, -за, -зу, -ро, -лу, -ду, -ву*.

На наш взгляд, в аварском литературном языке можно выделить всего два типа образования косвенной основы. Первый тип из общепринятой в авароведении классификации основ отпадает, поскольку здесь нет косвенной основы, все примеры, приведенные автором, представляют прямую основу. Второй, третий, четвер-

тый, пятый и шестой типы можно объединить, поскольку во всех эти типах косвенная основа образуется одинаково: посредством вокалических суффиксов косвенной основы (*-а-, -о-, -у-, -и-, -е-*). В данных случаях принцип образования один и тот же. Внутри данного типа можно выделить подтипы, в зависимости от чередования корневых гласных.

Седьмой и восьмой типы также можно объединить, здесь косвенная основа образуется посредством детерминантов структуры СГ (*-да-, -ду-, -за-, -зу-, -ро-, -лу-*).

Следовательно, в аварском языке представлены два типа образования косвенной основы: 1) присоединением к корневой морфеме вокалических суффиксов косвенной основы: *-а-, -о-, -у-, -и-, -е-*; 2) присоединением к корневой морфеме основообразующих суффиксов структуры СГ: *-да-, -ду-, -за-, -зу-, -ро-, -лу-*.

В качестве вокалических суффиксов, образующих косвенную основу, в аварском языке употребляются все гласные:

-а-: *бокъ* «хлев» – *бокъ-а-*, *канн* «лучина» – *канн-а-*, *гъан* «мясо» – *гъан-а-*, *цер* «лиса» – *цар-а-*, *халкъ* «народ» – *халкъ-а-*, *шавкъ* «страсть» – *шавкъ-а-* и т.д.

-о-: *глус* «зуб» – *глос-о-*, *музь* «зерно» – *мозь-о-*, *нус* «нож» – *нос-о-*, *гъветл* «дерево» – *гъотл-о-*, *кечл* «песня» – *кочл-о-*, *пер* «лук» – *пор-о-*, *оц* «бык» – *оц-о-*; *тлель* «цветок» – *тлогь-о-*, *гъури* «ветер» – *гъор-о-*, *риди* «сыворотка» – *род-о-* и т.д.

-у-: *махх* «железо» – *махх-у-*, *нах* «масло» – *нах-у-*, *рагъ* «война» – *рагъ-у-*, *ракъ* – «земля» – *ракъ-у-*, *лъади* «жена» – *лъаду-*, *глед* «яблоко» – *глед-у-*, *гларац* «серебро» – *гларц-у-*, *хлалтл* «работа» *хлалтл-у-*, *ицц* «родник» – *ицц-у-* и т.д.

-и- ах «сад» – *ах-и-*, *ботл* «вяз» – *ботл-и-*, *бече* «теленек» – *бач-и-*, *къили* «седло» – *къол-о-*, *къибил* «корень» – *къолб-о-*, *гарцл* «кузнечик» – *гарцл-и-*, *гулла* «пуля» – *гулл-и-*, *магл* «гвоздь» – *магл-и-*, *рохъ* «лес» – *рохъ-и-*, *хлетле* «нога» – *хлатл-и-*.

-е-: *ракл* «сердце» – *рекл-е-*, *цла* «огонь» *цле-*.

Что касается грамматического статуса данных структурных единиц, неоднозначно трактуемых в авароведении, то их можно квалифицировать как основообразующие суффиксы или (по другой терминологии) детерминативные суффиксы, поскольку они детерминируют (определяют) косвенную основу имени существительного. Посредством детерминативного суффикса *-а-* образуют косвенную основу имена существительные с корневой морфемой двух структурных типов: СГС и СГСГС – это наиболее распространенные типы корневых морфем имени существительного, следовательно, детерминативный суффикс *-а-* является самым распространенным суффиксом, образующим косвенную основу имени существительного. При образовании косвенной

основы имени существительного посредством детерминативного суффикса *-а-* наблюдаются следующие фонетические процессы:

- 1. чередование *-е-* → *-а-***, обусловленное регрессивной ассимиляцией. Основообразующий суффикс *-а-* уподобляет себе корневую гласную *-е-*, например: *къед* «стена» – *къад-а-*, *гъеж* «рука» – *гъаж-а-*; *цер* «лиса» – *цар-а-* и т.д. При образовании косвенной основы от имен существительных с корневыми гласными *-а-* и *-у-* фонетические процессы не наблюдаются, корневая морфема сохраняет свою структуру, например: *цццад* «дождь» – *цццад-а-*, *гъан* «мясо» – *гъан-а-* и т.д.
- 2. синкопа** (выпадение гласного между согласными): *гудур* «капкан» – *гудр-а -*, *кутан* «плуг» – *кутн-а-*, *чакъал* «шакал» – *чакъл-а -*, *ригъин* «бракосочетание» – *ригън-а-*, *хлухъл* «пар» – *хлухъл-а-*, *гъумер* «лицо» – *гъурм-а-* и т.д. Выпадение второго корневого гласного при образовании косвенной основы от имен существительных посредством детерминатива *-а-* происходит в именах со структурой СГСГС. Во всех случаях основообразующий суффикс *-а-* является ударным.

Не менее распространено образование косвенной основы имени существительного посредством суффикса *-и-*. В отличие от суффикса *-а-* «употребление суффикса *-и-* не имеет структурных ограничений» [4, с. 17]. При образовании косвенной основы имени существительного посредством детерминативного суффикса *-и-* наблюдаются следующие фонетические процессы:

- 1. аблаут: корневые *-е-* (реже *-о-*) → *-а-*:**
При образовании косвенной основы при помощи суффикса *-и-* в именах существительных со структурой СГС корневая гласная *-е-* переходит в *-а-*, например: *лъен* «вилы» – *лъан-и-*, *квен* «еда» – *кван-и-*, *ххар* «трава» – *ххар-и-* и т.д.
Корневые *а, и, у, о* за единичными исключениями (*тлинчл* «птенец» – *тланчл-и*) сохраняются в косвенной основе без изменений: *хъаг* «кастрюля» – *хъаг-и-*, *хъит* «обувь» – *хъит-и-*, *зас* «колючка» – *зас-и-*, *кълул* «ключ» – *кълул-и-* и т.д.
- 2. аблаут: корневые *-е-* (реже *-о-*) → *-а-* + синкопа:**
В именах существительных структуры СГСГ первая корневая гласная *-е-* или *-о-*, подвергается аблауту, вторая – синкопе, например: *гъеду* «ворона» – *гъад-и-*, *кету* «кошка» – *кат-и-*, *хлетле* «нога» – *хлатл-и-*, *бече* «теленек» – *бач-и-*, *къоно* «плита» – *къан-и-*, *хоно* «яйцо» – *хан-и-* и т.д. Если первая корневая гласная в двусложных именах существительных структуры СГСГ, СГСГС и СГСГС представлена *-а-*, *-и-* или *-у-*, она остается в косвенной основе неизменной, а вторая корневая гласная подвергается синкопе: *хъаба* «кувшин» – *хъаб-и-*, *гланса* «трость» – *гланс-и-*, *хъазан* «котел» – *хъазн-и-*, но: *сордо* «ночь» – *сард-и- -о- → -и-*)

3) синкопа + синкопа:

В многосложных именах существительных структуры СГСГСГ синкопе подвергаются сразу два гласных основы (последний и предпоследний), поскольку оказываются в безударной позиции в результате закрепления ударения на суффиксе косвенной основы *-и-*: *гъадаро* «тарелка» – *гъадр-и-*, *хлелеко* «петух» – *хлелк-и-*, *могоро* «рычаг» – *могр-и-*, *можоро* «жребий» – *можр-и-* и т.д. При образовании косвенной основы односложных имён существительных структуры СГС, СГСС посредством суффикса *-у-* корневые гласные не изменяются, меняется только акцентуация – ударение переходит на суффикс косвенной основы: *бакъ* «солнце» – *бакъ-у-*, *рагъ* «война» – *рагъ-у-*, *глемл* «пот» – *глемл-у-*, *глогр* «река» – *глогр-у-*, *хларц* «грязь» – *хларц-у-*, *нах* «масло» – *нах-у-* и т.д.

При образовании косвенной основы имён существительных структуры СГСГ, СГСГС, СГСГС посредством детерминативного вокалического суффикса *-у-* вторая корневая гласная подвергается синкопе: *лъади* «жена» – *лъад-у-*, *ракъи* «голод» – *ракъ-у-*, *сали* «песок» – *сал-у-*, *рекъи* «пахота» – *рекъ-у-*, *рокъи* «любовь» – *рокъ-у-*, *глараци* «деньги» – *гларц-у-* и т.д.

Посредством суффикса *-о-* образуются косвенные основы от имён: а) структуры СГС: *кор* «общественная печь» – *кор-о-*, *бел* «лопата» – *бол-о-*; б) структуры ГС: *оц* «бык», «вол» – *оц-о-*; в) структуры СГСГ: *бугла* «голозерный ячмень» – *богл-о-*; г) структуры СГСГС: *глатштли* «топор» – *глоштли-о-*; д) структуры СГСГСГ: *къенссер* «бровь» – *къонссер-о-*, *лачен* «сокол» – *лочн-о-*, *габур* «шея» – *горб-о-* и др.

Односложные имена существительные образуют косвенную основу при помощи суффикса *-о-*, если они имеют в прямой основе корневые *-е-*, *-у-*, *-о-*, например: *бел* «лопата» – *бол-о-*, *къверкъ* «лягушка» – *къоркъ-о-*, *тлеть* «цветок» – *тлогъ-о-*, *тлул* «муха» – *тломл-о-*, *гълус* «зуб» – *гълос-о-*, *музь* «зерно» – *могъ-о-*, *оц* «бык» – *оц-о-* и т.д.

При этом наблюдается делабиализация корневых лабиализованных согласных: *гъветл* «дерево» – *гъотл-о-*, *къверкъ* «лягушка» – *къоркъ-о-* и т.д.

Двусложные слова с конечными гласными при образовании косвенной основы теряют их: *гъури* «ветер» – *гъор-о-*, *къили* – «седло» *къоло-о-*, *риди* «сыворотка» – *род-о-*, *жини* «долото» – *жон-о-*, *лага* «тело, часть тела» – *лог-о-*, *глатштли* «топор» – *глоштли-о-*, *зани* «надгробная плита», «межа» – *зон-о-* и т.д.

Двусложные слова с согласным исходом теряют гласный второго слога, например: *хханжар* «кинжал» – *ххонжр-о-*, *габур* «шея» – *горб-о-*, *тлагъур* «шапка» – *тлогър-о-* и т.д. Здесь имеет место метатеза согласных

(б → л): *цџџибил* «виноград» – *цџџолб-о-*, *хьџибил* «бок» – *хьолб-о-*, *кьџибил* «корень» – *кьолб-о-*, *сибил* «угол» – *солб-о-*.

При образовании косвенной основы двусложных имён существительных структуры СГСГС посредством суффикса *-о-* наблюдается чередование **-и- → -о-**, обусловленное регрессивной ассимиляцией.

Посредством детерминативного суффикса *-и-* образуют косвенную основу имени существительные с корневой морфемой следующих структурных типов: а) СГС: *кьор* «капкан» – *кьор-и-*, *гьад* «липа» – *гьад-и-*, *зас* «колючка» – *зас-и-*; б) СГСГ: *гулла* «пуля» – *гулл-и-*, *хоно* «яйцо» – *хан-и-*; в) СГСС: *гвэнд* «яма» – *гванд-и-*, *тлунчл* «детеныш» – *тланчл-и-*, *клерт* «ослёнок» – *кларт-и-*. Корневые гласные имен структуры СГС и СГСГ при этом остаются неизменными, а корневая гласная имен структуры СГСС подвергается чередованию: *e → a* и *и → a*.

Посредством детерминативного суффикса *-е-* образует косвенную основу только одна лексема [5, с. 123], это слово *ракI* «сердце» – *рекл-е-*.

В аварском языке представлены также основообразующие суффиксы имени существительного структуры СГ: *-ду-*, *-до-*, *-да-*, *-за-*, *-зу-*, *-ро-*, *-лу-*.

Посредством суффикса *-ду-* образуются косвенные основы имен существительных следующих структурных типов: а) [СГ]: *би* «кровь» – *би-ду-*, *бо* «войско» – *бо-ду-*, *хле* «воск» – *хле-ду-*, *цла* «огонь» – *цла-ду-*, *чу* «лошадь» – *чо-ду-* и т.д.; б) [СГС]: *бекI* «альчик» – *букI-ду-*, *гохI* «холм» – *гохI-ду-*, *хер* «трава» – *хур-ду-*, *тлэгь* «цветок» – *тлугь-ду-* и т.д.; в) [СГССГ]: *багIли* «черешня» – *багIли-ду-*, *бахча* «огород» – *бахча-ду-*, *горцIо* «смородина» – *горцIо-ду-*, *кваркьI* «крыло» – *кваркьI-ду-* и т.д.; г) [СГСГ]: *ракьа* «кость» – *ракьа-ду-*, *магьI* «слоновая кость» – *магьI-ду-*, *жага* «вишня» – *жага-ду-*, *ражи* «чеснок» – *ражи-ду-* и т.д.; д) [СГСГССГ]: *чIакIултIан* «свёкла» – *чIакIултIа-ду-*; е) [СГ]: *ябу* «кляча» – *ябу-ду-*.

У имен существительных с корневой морфемой на гласный ауслаут (структурные типы [СГ] и [СГСГ]) корневые гласные (*-а-*, *-и-*, *-о-*, *-е-*, *-у-*) остаются неизменными. М.Е. Алексеев допускает более поздний характер использования в литературном языке аффикса *-ду-* у этих имен. «Диалекты, как представляется, сохраняют более древнее состояние, ср. *ражи* «чеснок» – косв. осн.: лит. *ражи-ду-*, но анц. *ножо-*, андл. *ружо-* // *рижи-* (последний вариант – результат выравнивания); *жини* «кайло» – ков. осн.: лит. *жини-ду-*, но анц. *жоно-*, андал. *жоно-* // *жини-*» [4, с. 22].

У имен существительных с корневой морфемой структуры [СГС] корневой гласный *-о-* (*бох*, *гохI*) не под-

вергается изменениям при образовании косвенной основы. Корневой гласный *-е-* (*бекI*, *хер*, *тлэгь*, *ххеч*, *льен*) переходит в *-у-*. Если в ауслауте корневой морфемы структуры СГС представлены сонорные согласные *м*, *н*, то они подвергаются синкопе: *цџџум* «орел» – *цџџу-ду-*; *хьон* «семя» – *хьо-ду-* и т.д.

Посредством суффикса *-да-* образуются косвенные основы структурных типов: а) [СГС]: *мухь* «платя» – *мухь-да-*, *рахь* «молоко» – *рахь-да-*, *лълъим* «вода» – *лълъа-да-*; б) [СГСГ]: *гIака* «корова» – *гIак-да-*, *мачIу* «кремень» – *мачI-да-*, *рахьу* «зола» – *рахь-да-*; в) [СГССГ]: *гIанкIу* «курица» – *гIанкIу-да-*.

Предстоит выяснить в случаях с примерами *лълъим* «вода» – *лълъа-да-* и *цџџин* «желчь» – *цџџи-да-* (диал. *цџџа-да-*) чем является консонант *-д-*: компонентом основообразующего суффикса *-да-* или компонентом корневой морфемы, полученным в результате перехода *-м* и *-н* в *-д-*. Как нам представляется, в данных примерах *-д-* является компонентом корневой морфемы, полученный в результате чередования *-м- → -д-* и *-н- → -д-*. А.С. Чикобава и И.И. Церцвадзе также обращают внимание на двойственный характер компонента *-д-* в примерах. В большинстве случаев компонент *-д-* является «вставочным согласным», который наращивается к косвенной основе (*рахь* – *рахь-да-* «молоко»), в другом – является результатом чередования конечного согласного прямой основы (*цџџин* – *цџџид-а* – «желчь») [5, с. 119].

Посредством суффикса *-до-* образуются косвенные основы лишь двух имён существительных: *квер* «рука» – *ко-до-* и *зоб* «небо» – *зо-до-*. В первом случае (*квер* – *ко-до-*) происходит делябиализация аналутного согласного и синкопа ауслаутного. Во втором случае – синкопа ауслаутного согласного.

Посредством суффикса *-зу-* образуются косвенные основы имен существительных следующих структурных типов: а) [СГС]: *бер* «глаз» – *бер-зу-*, *гIин* «ухо» – *гIин-зу-*, *кIал* «рот» – *кIал-зу-*, *кIветI* «губа» – *кIветIал-зу-*, *мацIцI* «язык» – *мацIцIал-зу-*, *рачIчI* «хвост» – *рачIчIал-зу-* и т.д.; б) [СГСГ]: *нодо* «лоб» – *надал-зу-*, *наку* «колени» – *накал-зу-*, *нилъу* «подбородок» – *нилъал-зу-*, *тIину* «дно» – *тIинал-зу-*; в) [СГСГССГ]: *керен* «грудь» – *каран-зу-*; г) [СГССГ]: *гьуэр* «легкое» – *гьуэр-зу-*; д) [СГ] *эгье* «пятка» – *агьал-зу-* и т.д.

Как видим, основная часть этих лексем относится к соматизмам. Ещё П.К. Услар отмечал, что среди всех суффиксов, образующих косвенную основу, более распространён показатель *-зу-*, встречающийся в названиях частей тела [6, с. 58]. М.Е. Алексеев считает, что «сюда следует отнести и *мугь-за-* с изменённым вокализмом, косвенная основа образуется с помощью только *-зу-* в небольшом числе слов, оканчивающихся на сонорный (*керен* «грудь», *кIал* «рот», *гIин* «ухо», *бер* «глаз»), оформ-

ляясь в большинстве случаев сложным суффиксом *-ал-зу-*. Первый компонент этого суффикса формально совпадает с показателем множественности и с окончанием генитива (*-а-* – суффикс косвенной основы, *-л* – суффикс генитива). В целом представляется правдоподобной связь этого компонента и с тем, и с другим аффиксом, однако в данных примерах ударность *-ал-* позволяет отдать предпочтение форме генитива (суффикс косвенной основы *-а-* всегда ударный, в то время как суффикс множественного числа *-ал*, как правило, безударный). Что касается элемента *-зу-*, то его происхождение можно увязывать с суффиксом *-аз-*, маркирующим косвенную основу множественного числа [4, с. 18]. Элемент *-з-* в суффиксе *-аз-*, маркирующем косвенную основу множественного числа, А.С. Чикобава и И.И. Церцвадзе считали фонетическим вариантом суффикса *-д-*» [5, с. 121].

Посредством суффикса *-за-* образует косвенную основу лишь одна лексема: *мугъ* «спина» – *мугъ-за-*. Суффиксы *-ро* и *-лу* также встречаются в единичных случаях: *моцццц* «луна» – *моцццц-ро-*, *нух* «дорога» – *нух-лу-*. Среди основообразующих суффиксов структуры СГ наибольшее распространение получили суффиксы *-ду-*, *-да-*.

Проведенный в статье анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. В аварском литературном языке следует выделить два типа образования косвенной основы имени существительного. Первый тип представляет собой образование косвенной основы посредством присоединения к корневой морфеме вокалических детерминативных суффиксов. Второй тип представляет собой образование косвенной основы посредством присоединения к корневой морфеме детерминативных суффиксов структуры СГ.
2. В качестве вокалических суффиксов, образующих косвенную основу, в аварском языке употребляются все гласные: *-а-*, *-о-*, *-у-*, *-и-*, *-е-*. Основообразующие суффиксы структуры СГ представлены следующими единицами: *-да-*, *-ду-*, *-за-*, *-зу-*, *-ро-*, *-лу-*.
3. Данные структурные единицы, неоднозначно трактуемые в авароведении, получили в статье грамматический статус, исходя из выполняемой ими функции: они квалифицируются как основообразующие или детерминативные суффиксы.
4. Среди вокалических суффиксов наибольшее распространение получил детерминативный суффикс *-а-*, наименьшее – суффикс *-е-* (только в одном слове). Среди суффиксов структуры СГ наибольшее распространение получили *-ду-* и *-да-*, наименьшее – *-ро* и *-лу-* (встречаются в единичных случаях).

ЛИТЕРАТУРА

1. Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику. М.: Эдиториал УРСС, 2000.
2. Schiefner A. Versuch über das Awarische // Memoires de l'Academie imp. St. Petersburg, 1862. Т. 5. N 8. Ser Y111.
3. Мадиева Г.И. Морфология аварского литературного языка. Махачкала, 1981.
4. Чикобава А.С., Церцвадзе И.И. Аварский язык. Тбилиси, 1962. На груз. яз.
5. Алексеев М.Е. Сравнительно-историческая морфология аваро-андийских языков. М., 1988.
6. Услар П.К. Этнография Кавказа. Языкознание. IV. Аварский язык. Тифлис, 1889.

© Маллаева Зулайхат Магомедовна (logika55@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОГЕЗИЯ И КОГЕРЕНТНОСТЬ В АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Мурай Ольга Викторовна

К.филол.н., РУТ МИИТ

murray007@mail.ru

COHERENCE AND COHERENCE IN ENGLISH SPEECH IN JOURNALISTIC TEXTS

O. Murai

Summary: The article examines the actual problem of coherence and coherence in English speech in journalistic texts.

The language of the newspaper, of course, has a certain specificity that distinguishes it from the language of fiction or scientific literature, from colloquial discourse. This is a consequence of a long-term choice of the most appropriate language means of expression for the social task that the newspaper performs as the main means of communication. The desire to deliver the latest news as quickly as possible is reflected both in the nature of communicative tasks and in their verbal embodiment. The newspaper is designed for a wide range of readers and should attract attention.

The language of news reports, historically developed in the English literary system, has a number of common characteristics that vary from era to era, as well as many characteristics inherent in certain genres and newspaper publications. But, despite the heterogeneity of the system of language tools used in different types of newspapers, the style of a newspaper always differs from other styles of speech in a number of significant common characteristics.

The XXI century poses new challenges to the information space of mankind. The infinite diversity of the modern world is transmitted through the mass media in the experience and interpretations of numerous participants in the international information process - journalists, correspondents, commentators, cameramen. Social changes are reflected in language as in a mirror. The journalistic style is more aware of these changes more than any other language style. Therefore, translation activity is becoming more and more important, and translation problems arise with it. [1].

Keywords: cohesion and coherence, journalistic text, reference, substitution, ellipsis.

Аннотация: В статье исследуется актуальная проблема - когезия и когерентность в английской речи в публицистических текстах.

Язык газеты, конечно, имеет определённую специфику, которая отличает его от языка художественной или научной литературы, от разговорного дискурса. Это следствие долгого выбора языковых средств выражения, подходящих для социальной задачи, которую газета выполняет как основное средство массовой информации. Желание быстро донести самые свежие новости отражается на характере коммуникативных задач и на их речевом воплощении. Газета рассчитана на широкий круг читателей и должна привлекать внимание.

Язык газетных сообщений, исторически сложившийся в системе английского литературного языка, имеет ряд общих черт, меняющихся от эпохи к эпохе, многие особенности, присущие определённым жанрам и газетным публикациям. Но при всей неоднородности системы языковых средств, которые используются в разных жанрах газет, газетный стиль всегда отличается от других стилей речи существенными общими характеристиками.

XXI век ставит перед информационным пространством человечества новые вызовы. Огромное разнообразие современного мира передаётся СМИ в ощущениях и интерпретациях участников международного информационного процесса - журналистов, корреспондентов, комментаторов и операторов. Социальные изменения отражаются в языке как в зеркале. Журналистский стиль воспринимает эти изменения больше, чем другие языковые стили. Поэтому переводческая деятельность становится более важной, и с ней возникают проблемы с переводом. [1].

Ключевые слова: когезия и когерентность, публицистический текст, референция, замещение, эллипс.

Понятие журналистского стиля очень объёмно, мы исследуем в своей работе один слой журналистики: стиль газеты. Тема становится актуальнее с каждым годом, потому что современный человек узнаёт о мировых событиях и развитии международных отношений, в основном, через прессу. Для современного читателя становятся интересными публикации в зарубежной прессе. В наши дни очень важно точно донести информацию до зарубежной прессы. Это адекватный перевод текстов прессы, который поможет детально разобраться в изменениях общественной жизни в англоязычном мире.

Во-первых, цель написания газет и журналов - доне-

сти новую информацию и повлиять на читателя. Поэтому обращайте внимание на источник информации. Текст газеты полон специфических терминов из политической и государственной жизни, представленных в виде сокращений. Например: AFLCIO = American Federation of Labor-Congress of Industrial Organizations, DD = Defense Department, GOP = Grand Old (Republican) Party, NAACP = National Association for Advancement of Colored People, RAF – Royal Air Force (Королевские военно-воздушные силы); PM – Prime Minister (премьер-министр); ASBO – antisocial behaviour order (решение суда Великобритании об антисоциальном поведении); MRSA – methicillin-resistant *Staphylococcus aureus* (стафилококковая

бактерия, устойчивая к метициллину); AWOL - absent without leave (самовольное отсутствие, дезертирство - военная формулировка); ATM - automated teller machine (автоматический кассовый аппарат); MCB - Muslim Council of Britain (Совет мусульман Великобритании); VC - Victoria Cross (Викторианский крест - медаль); IVF - in vitro fertilization (искусственное («в пробирке») оплодотворение). Часто используются сокращения фамилий или привычных прозвищ известных политических или общественных деятелей: Rocky = Rockefeller, JFK = John F. Kennedy, RLS = Robert Louis Stevenson, Ike = Eisenhower, etc [3]. Использование только фамилии героя газетной публикации в заголовке является наиболее распространенным способом в The Times: большинство заголовков, содержащих имена собственные, включают упоминание героя по фамилии: Callaghan agreed payout for terrorist suspect; Bush's law chief facing test on human right; Putin aide pays for Yukos attack.

За границей читатель привык к такой журналистской свободе. Если эта особенность будет сохранена во время перевода, воздействие на читателя будет другим, чем в оригинале, что несовместимо с концепцией адекватности перевода. Поэтому сокращённые названия следует давать полностью, а псевдонимы с комментариями или без них.

В публицистическом тексте репрезентанты квантификаторов (повторяющихся слов -связок) часто выражены числительными или наречиями. Порядковые числительные выполняют в предложении те же функции, что и количественные числительные. Например: The first chapter is the most interesting. (функция определения). I asked two students. The first answered much better than the second. (функция подлежащего)

Таким образом, журналистский стиль - один из функциональных стилей, обслуживающий широкий спектр социальных отношений: политических, экономических, культурных, спортивных, но в то же время воспринимается через призму определённых политических и идеологических взглядов.

М. Халлидей и Р. Хасан различают пять форм целостности текста: референция, замещение, эллипс, союз (связь) и лексическая связность, авторы указывают на отсутствие постоянных границ между этими категориями. Категории связности - явления структурных, грамматических и лексических отношений. Указанные пять средств когерентности основаны на 2-х типах отношений - идентичности упомянутых предметов, явлений или их сочетании.

Ссылка - замена имени, свойства или действия в связанном сегменте текста определёнными детерминантами, а именно: местоимением (личным, указательным, притя-

жательным); слова с количественным или качественным значением - первое: было двое мужчин - the first: There were two men. The first...), as many. И замещающий, и замещаемый имеют общий референт реальности - объект, свойство или действие, указанные в тексте, и взаимосвязаны однородные элементы (He - John). Другими примерами катафоры того же типа являются: After **he** had received his orders, **the soldier** left the barracks. If you want **them**, there are **cookies** in the kitchen. Катафора в предложениях часто используется для риторического эффекта. Это может создать нарастание событий и дать описание героя. Например: **He's** the biggest slob I know. **He's** really stupid. **He's** so cruel. **He's** my boyfriend Nick.

Подстановка отличается от ссылки тем, что заменяет отдельные имена группами слов или фраз. Итак, в катафорическом примере: I'll tell you this. Don't be impatient - this обозначает всю следующую заменяющую фразу. В отличие от ссылки элемент, заменяющий другой, принадлежит другому классу.

Такие слова, как частицы, союзы, указательные местоимения часто служат заменителями - the same, likewise, that (I'll do the same/likewise, that), be, do (Do, please!), so, not (I think so/not).

Замена групп глаголов производится вспомогательными и модальными глаголами и глаголами с широким вариативным значением, что может создавать игру слов в тексте (например, make сочетается с различными существительными - make a joke - шутить; make a mistake - совершить ошибку; make a profit - получать прибыль и т.д.). В таких случаях замена увязывается со следующей категорией согласованности эллипса. Эллипсис как прием означает опускание слов в беседе, если значение высказывания при этом сохраняется. Чаще всего подобное опущение происходит со словами в начале предложения или недалеко от него. Вспомогательный глагол How **are** (опускаемый элемент) you doing? - Как ты поживаешь? Эллиптическое предложение - How you doing? - Как ты?

Эллипс, как и подстановка, в основном характерен для диалога. Он служит средством коммуникации, так как может опускать несколько предыдущих предложений или целые предложения, содержание которых отражено в предыдущем элементе и исходит из предыдущего контекста. Вот несколько примеров эллипсов из книги М. Халлидея и Р. Хасана: Fortunately for him, or for you? - Oh, for me (вместо fortunately); And I thought it better not to (to заменяет предыдущее действие). В последнем случае линия между эллипсами и заменой стирается.

Союзное слово (коннектор) очень распространено и обширно по количеству лексических единиц и по разнообразию выражаемых ими логических отношений. В когезивные материалы входят не только слова (чаще

всего ассоциации), но и словосочетания (on the contrary, in such an event и т.п.), а также целые предложения (I mean и т.п.). Связующим элементом между предложениями служит и отрицание, более или менее нейтральное в стилистическом отношении. Эти коннекторы могут не только являться связующими единицами между предложениями, но и начинать собою абзац или сверхфразовое единство с новой темы. Например:

I heard he sang a good song, I heard he had a style
And so I came to see him, to listen for a while
And there he was, this young boy, a stranger to my eyes
 I felt all flushed with fever, embarrassed by the crowd....

Пятая категория связности – лексическая связность. Согласованность текста достигается за счёт повторения лексических единиц и их чередования в разных формах на основе слов и словосочетаний предметной области, а также за счет развития синонимичных и синонимичных единиц. И. Хлебникова иллюстрирует этот феномен на примерах из книги М. Халлидея, Р. Хасана: Примеры использования сплоченности:

being alone – solitude – the bad thing

Замена предмета, действия или состояния - широко распространённое явление. Для этого используются слова с широкой семантикой - thing, matter, business, object, person, people, place, question и т.п. Эта замена соединяется с категорией субституции.

-handedly, meaninglessly reports - it is plain silly» (Walterhouse, 1989).

Меры согласованности в тексте можно классифицировать по разным критериям. Тексты можно разделить на связанные грамматически, логически, образно, ассоциативно, композиционно-структурно, в рамках ритмики и стилистики.

Традиционные грамматические особенности включают союзы и родственные выражения этого типа, т.е. как и все средства (местоимения, союзы и т.д.); причастия (например, в упомянутых выше дипломатических документах). Эти меры называются традиционными грамматическими средствами согласованности, они были описаны как средства связи между определёнными предложениями. Но они также служат средством связи между более крупными сегментами - абзацами, и в этом отношении им присваивается статус связности. [2].

Стиль бульварной прессы - сложный конгломерат словесных игр, пословиц, поговорок, аллюзий, клише и политической лексики. Например:

1. обилие разговорной лексики: to bar, to ax, to ban;
2. сленга: booze «алкоголь»; to snog «целовать»
3. фразеологизмов: to give smb. the boot «уволить»;
4. клише plea of mercy, terrible tension;
5. терминов: leukaemia, mortgage.

Таким образом, газетные текстовые категории воплощены в статьях «human interest stories» такими характеристиками, как информативность и модальность на лексико-стилистическом и морфологическом уровнях, целостность, связность и артикуляция на синтаксическом уровне.

Приведем выборочный анализ синонимии и словосочетаний в некоторых газетных статьях. В следующей части представлены результаты анализа когерентности в отдельных выдержках из новостных жанровых текстов, которые освещают возникновение взаимосвязанных категорий с точки зрения словосочетания и синонимии в публицистическом жанре. Символ (→) показывает, что существует перспективная или ретроспективная связь между словосочетанием/синонимией, тем самым устанавливая согласованность в дискурсе.

Новостная статья. Образец 1.

Ms. Merkel **was informed** of the case on Thursday, her spokesman said, just before she **spoke** to President Obama **by telephone**. But **the White House** described that **conversation** as one that was primarily about Ukraine and the continuing negotiations with Iran over its nuclear program. Neither German nor **American officials** would say on the record whether the **subject** of the arrest came up during the **call**. But another senior United States official, speaking on the condition of **anonymity** because the president's **conversations** were intended to be **private**, said the **issue** did not **come up** on the **call**, which was previously scheduled to **discuss other matters**, and that Mr. Obama **was not aware** of the **case** at the time of the **call**. В этом абзаце некоторые из взаимосвязанных терминов проявляются в различных лексических цепочках. Встречаемость связующих словосочетаний более заметна, чем когерентность в синонимах. Можно выделить следующие связующие цепочки:

Словосочетания:

1. Was informed – spoke – by telephone→
2. Telephone – conversation→
3. Call – telephone→
4. White House – American officials
5. Aware – be informed
6. Discuss – other matters→
7. Issue – come up

Синонимы:

1. Subject – issue – matters – case
2. Anonymity – private

Новостная статья. Образец 2.

The report has been **issued** just as Congress is **considering changes** in the **laws governing N.S.A activities**. But

the **legislation** which has passed **the House** and is under consideration by **the Senate**, deals largely with the call-**records** program, which the board and President Obama said in January must be changed. That program involved the agency's **retention** of billions of **records** for all **phone calls** made from or to the United States; under the legislation, **telecommunications** companies would **retain those records**, and the N.S.A. would have access under court orders. Словосочетания и синонимичные слова составляют связующие связи в этом абзаце. Словосочетания доминируют при согласовании текста.

Словосочетания:

1. The report – issued
2. Consider – changes
3. Changes – in the laws→
4. Governing – NSA activities
5. Legislation – passed –House – senate→
6. Retention – of records
7. Record of – phone call – telecommunications

8. Court – orders

Синонимы:

1. Law-legislation

Анализ новостных статей показывает, что большинство связанных цепочек в этом жанре включают словосочетательный тип лексической связности, в то время как синонимичные термины встречаются в небольшом количестве когезионных цепочек. Эллипсы также могут присутствовать в лексических цепочках синонимов и словосочетаний. С другой стороны, новостной жанр и средства массовой информации преследуют цель убедить читателя, и представляют определенное идеологическое и политическое мировоззрение. Изучение когезионных приемов в этом жанре и организации некоторых типов когезии показывает тот факт, что словосочетание более ярко выражает когезию текста, синонимия при этом занимает второе место по значимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева А.Н. Газетно-публицистический стиль речи. - М.: Русский язык, 1982. - 200 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М.: Наука, 1981 - 140 с.
3. Зайцева Н.В. Роль антонимов в обеспечении структурно-семантического единства текста [Текст] / Н.В. Зайцева //Актуальные проблемы современной лингвистики: Всероссийская научная конференция. – Ростов н/Д: РГУ Лингвистический институт,2005 (0,2 п.л.).
4. Наер В.Л. К описанию функционально-стилевой системы современного английского языка // Лингвостилистические особенности научного текста: сб. научн. тр. / - М., 1981 - с. 3 - 13.
5. Никулина Н.Ю. Специфические особенности перевода англоязычных газетно-публицистических текстов [Текст] / Н.Ю. Никулина, Т.А. Зиновьева // Молодой ученый. — 2013. — №1.

© Мурай Ольга Викторовна (murray007@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИНТЕНСИФИКАТОРЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОЙ ЭКСПРЕССИИ

Орлова Светлана Николаевна

Государственный университет управления
topsv@yandex.ru

PHRASEOLOGICAL INTENSIFIERS OF ENGLISH ECONOMIC DISCOURSE AS A MEANS OF SPEECH EXPRESSION

S. Orlova

Summary: A distinctive feature of economic discourse is not only the abundance of terminology, clichés, indexes, but also the use of means of speech expression, which represents in a steady need for the use of phraseological units and intensifiers. In economic discourse, phraseological intensifiers are the main pragmatic markers or signals of illocutionary force, contributing to the establishment and development of illocutionary force of speech acts that make up discourse, and functioning as a means of illocutionary semantics of discourse and a means of speech expression.

Keywords: economic discourse, phraseology, intensifier, speech expressiveness.

Аннотация: Отличительной чертой экономического дискурса является не только обилие терминологии, клише, индексов, но и использование средств речевой экспрессии, которая проявляется в устойчивой потребности в употреблении фразеологических единиц и интенсификаторов. В экономическом дискурсе фразеологические интенсификаторы являются основными прагматическими маркерами или сигналами иллокутивной силы, способствуя установлению и развитию иллокутивной силы речевых актов, составляющих дискурс, и функционируя как средство иллокутивной семантики дискурса и средством выражения речевой экспрессии.

Ключевые слова: экономический дискурс, фразеология, интенсификатор, экспрессивность.

Все, что происходит в истории человечества, нации, народа, общества и его различных сфер, находит свое отражение в языке. Говоря об экономическом дискурсе, исследователи определяют его как совокупность речевых актов в сфере экономики, устных и письменных текстов или их фрагментов, созданных профессионалами, любителями и журналистами, отображающих реалии экономического мира. Цель экономического дискурса состоит в том, чтобы освещать события в экономической жизни общества; информировать о состоянии экономики; формировать определенное отношение к различным изменениям и мотивировать к совершению определенных действий; создавать экономические теории; исследовать направления развития экономики и уровня жизни людей. Участниками экономического дискурса могут быть представители власти, журналисты, ученые, исследователи, учителя и т.д.

Язык экономического дискурса характеризуется разнообразием грамматических и лексических единиц, использованием экономических терминов, сочетаниями лексических единиц разных жанров, отсутствием строгой структуры текста. Эти факторы определяют необходимость воздействовать на адресата и вдохновлять его на определенные действия. Таким образом, все ранее упомянутое вместе составляет экономический дискурс.

На протяжении многих лет одной из постоянных областей исследований было изучение влияния выразительности на язык. Лингвисты Дж.Дж. Брадак, Дж.У. Бауэрс и Дж.А. Кортрайт [1] показали положительное влияние интенсивности языка на изменение отношения в общении. Ранние исследования интенсивности языка, основывались на широко принятом определении, предложенном Джоном Уэйтом Бауэрсом, который определил интенсивность языка как «качество языка, которое указывает на степень, в которой отношение говорящего к понятию отклоняется от нейтральности» [2].

Интенсивность языка можно определить как количество иллокутивной силы, которой обладает высказывание, степень силы вербального выражения интенциональности говорящих. Предметом рассмотрения данной статьи является фразеологическое средство категоризации языковой интенсивности, а именно фразеологический интенсификатор

Один из ведущих специалистов по проблемам английской фразеологии профессор А.В. Кунин определил фразеологические интенсификаторы как фразеологические единицы с полностью переданными значениями их составляющих [3]. Он заявил, что составные части фразеологического усилителя полностью изменили свое текучее или буквальное значение, и в результате фразео-

логическая единица приобрела усиливающее значение. Вот некоторые примеры фразеологических усилителей, используемых в английском языке: *like a short – very fast, like mad – furiously, like a house afire – rapidly and with force*. Являясь одним из средств категоризации языковой интенсивности, фразеологические интенсификаторы считаются единственным классом фразеологических единиц во фразеологической систематике, который ближе к семиотическому понятию знака, представлены как знаки вторичного предикации, которые используются для усиления качеств, действий, состояний, передаваемых лексическими единицами.

При анализе особенностей фразеологического интенсификатора в экономическом дискурсе можно отметить, что он служит инструментом, используемым участниками для достижения определенных коммуникативных целей, или, другими словами, он передает говорящему прагматическое значение. Намерение говорящего при произнесении высказывания определяется Дж. Серлем и Д. Вандервекеном как иллокутивная сила речевого акта. В экономическом дискурсе фразеологические интенсификаторы являются основными прагматическими маркерами или сигналами иллокутивной силы. Они способствуют установлению и развитию иллокутивной силы речевых актов, составляющих дискурс, другими словами, они функционируют как средство иллокутивной семантики дискурса.

Важно отметить, что фразеологические интенсификаторы являются сигналами иллокутивной силы высказывания только в условиях дополнения диалога, под которым мы понимаем речевое действие, направленное на структурное и семантическое завершение слушателем начальной фразы говорящего. Рассмотрим пример, в котором фразеологический интенсификатор устанавливает иллокутивную силу утверждения:

Заголовок к статье «What on earth is the CPTPP?» [4] представляет собой еще не высказывание, а просто стимул, исходящий от автора статьи и заставляющий читателя прочесть последующий текст: A new trade block emerges from the ashes of the TPP. The prospects for global trade look bleak. Donald Trump has signed controversial orders imposing heavy tariffs on steel and aluminium. China and the EU have threatened to retaliate. But while potential trade wars are hogging the headlines, they are not on the agenda everywhere. On March 8th trade ministers from 11 countries gathered in Santiago, the capital of Chile, to sign the Comprehensive and Progressive Agreement for Trans-Pacific Partnership, or CPTPP. What is this (clunkily acronymised) new deal?

В рассматриваемом примере это фразеологический интенсификатор «What on earth», что буквально означает «Что это еще за» и не обладает семантической неза-

висимостью, кроме вопроса. Ответ на иллокутивный акт при этом не ограничен вопросом, который ему предшествует; только будучи взаимно дополняющим, вопрос становится высказыванием с предложением запроса о некоторой информации, а ответ приобретает иллокутивный смысл утверждения.

Рассмотрим второй пример: В статье The Economist «Let's reinvent the bookshop» [5] автор начинает обращение к читателю таким образом: «Bookshops are closing down like nobody's business. So do they need rethinking for the electronic age? Rosanna de Lisle asks four firms of architects and designers to create the bookshop of their dreams». Фразеологический интенсификатор «like nobody's business» имеет значение «без конца, постоянно» и употреблен в своем буквальном значении, при этом его компоненты полностью утратили свои буквальные значения и приобрели целостное интенсифицирующее значение в результате экспрессивного переосмысления на основе метафоризации.

В соответствии с теорией Дж. Серля [6] каждое законченное предложение, даже предложение из одного слова, имеет некоторый показатель иллокутивной силы, в обоих примерах фразеологические интенсификаторы устанавливают иллокутивную силу высказывания, они привлекают внимание слушателя в разговоре и устанавливают взаимопонимание между собеседниками, т. е. передают говорящему прагматический смысл.

Вклад фразеологического интенсификатора в развитие иллокутивной силы дискурса состоит в усилении иллокутивной силы высказывания, составляющие дискурс. Согласно Дж. Р. Серлю и Д. Вандервекену, каждая иллокутивная сила имеет семь взаимосвязанных компонентов [6]:

- иллокутивная точка или цель, которая на сегодняшний день является наиболее важным компонентом;
- степень силы иллокутивной точки зрения;
- способ достижения этой точки,
- условия пропозиционального содержания,
- подготовительные условия,
- условия искренности
- степень силы условий искренности.

Для нашего исследования представляют интерес две составляющие иллокутивной силы, а именно степень сила иллокутивной точки и степень силы условий искренности, так как вклад фразеологического интенсификатора в усиление этих двух компонентов значителен. Иллокутивный момент составляет наиболее важный и основной элемент иллокутивной силы, он определяет цель, намерение высказывания. Большинство иллокутивных моментов могут быть достигнуты с большей или меньшей степенью силы в мире высказывания. Именно степень силы иллокутивной точки позволяет различай-

те два высказывания одного и того же иллокутивного типа. Таким образом, утвердительная иллокутивная точка зрения, которая убеждает говорящего в истинности высказанного предложения, может быть достигнута посредством заявления, утверждения, предсказания, предположения. Говорящий, который утверждает, заявляет, предсказывает и предполагает, что что-то имеет место, выражает пропозициональное содержание в разной степени силы. Если говорящий предполагает, что что-то имеет место, то степень силы представления о том, что это так, меньше, чем если бы говорящий утверждал, что это так.

Приведенные примеры демонстрируют интенсивность вербального выражения иллокутивной точки с помощью фразеологических усилителей. Одна и та же иллокутивная точка может быть достигнута с разной степенью силы, так и одни и те же условия искренности или намеренное состояние могут быть выражены с разной степенью силы.

Отметим, что все ментальные акты характеризуют-

ся сознательностью и интенциональностью, при этом интенсивность - это степень силы выражения интенционального состояния говорящего. Выразить определенное намеренное состояние - значит показать, каким образом наш разум направлен к миру или, другими словами, каким образом наш разум представляет мир. Есть три аспекта, на которые может быть направлено интенциональное состояние, - события, предметы и действия, выполняемые их, объекты и аспекты, присвоенные им. В речевых актах, представленных выше, фразеологические интенсификаторы способствуют интенсивному выражению интенциональных состояний коммуникантов.

В заключение следует подчеркнуть, что сообщения, использующие фразеологические интенсификаторы в качестве средства языка высокой интенсивности, приводят к большему изменению отношения, чем аналогичные сообщения, использующие язык низкой интенсивности. Из этого следует, что в экономическом дискурсе фразеологический интенсификатор имеет конкретную прагматическую направленность и широко используется для воздействия на собеседников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bradac J.J., Bowers J.W., Courtright J.A., Three language variables in communication research: Intensity, immediacy, and diversity, *Human Communication Research* 5(3), 257-269, 1979.
2. J.W. Bowers, Language intensity, social introversion, and attitude change. *Speech Monographs*, 30 (4), 345- 352, 1963.
3. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Уч. пос. для ин-тов и фак. иностр. яз. – 3-е изд., стереотип./А.В. Кунин. – Дубна: Феникс+, 2005. – 488 с.
4. <https://www.economist.com/the-economist-explains/2018/03/12/what-on-earth-is-the-cptpp>
5. <https://www.economist.com/1843/2014/12/28/lets-reinvent-the-bookshop>
6. Searle J.R., Vanderveken D., *Foundations of Illocutionary Logic/ Cambridge University Press, Cambridge, 1985.*

© Орлова Светлана Николаевна (topsv@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ДЕТСКИХ СКАЗОК С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Панарина Галина Ивановна

К.п.н., доцент, Елецкий государственный университет

им. И.А. Бунина

mrs.panarina.galina@mail.ru

PROBLEMS OF TRANSLATING CHILDREN'S FAIRY TALES FROM RUSSIAN INTO ENGLISH

G. Panarina

Summary: The article considers some possible ways of achieving adequacy in the process of translating children's fairy tales. The author pays attention to using pragmatic adaptation in this case. The assumption about the socio-cultural principles of adaptation of fairy tales during their translation is substantiated. It has been confirmed that adaptation in the process of translating fairy tales is aimed at achieving the equivalence of the original text and the translated one.

Keywords: translation, method of translation, pragmatic adaptation, translation equivalence, children's fairy tale.

Аннотация: В статье рассматриваются возможные пути достижения адекватности при переводе детских сказок. Автор отмечает необходимость применения прагматической адаптации в этом случае. Обосновано предположение о социокультурных принципах адаптации сказочных сюжетов при переводе. Подтверждено утверждение о том, что адаптация при переводе сказок служит для достижения эквивалентности текстов оригинала и перевода.

Ключевые слова: перевод, способ перевода, прагматическая адаптация, переводческая эквивалентность, детская сказка.

Фольклорные сказки являются неотъемлемой частью народной мудрости, которая передавалась из поколения в поколение на протяжении многих столетий. По определению в литературной энциклопедии терминов и понятий, сказка – это «вид фольклорной прозы, известный у всех народов... Сказки отражают исторические и природные условия жизни каждого народа, в то же время сюжетные типы большинства сказок интернациональны». [1]

Традиционно перевод сказок представляет особый интерес для переводчиков. С одной стороны, детские фольклорные сказки – это отдельный вид художественной литературы, при переводе которой нужно применять лексико-грамматическую и семантическую адаптацию текста, предназначенного для восприятия детьми. С другой стороны, в тексте сказок находятся в изобилии реалии, типичные для народа, говорящего на исходном языке, поэтому данные реалии нужно передать с использованием языка перевода, максимально сохранив культурную идентичность оригинального текста.

В арсенале у переводчика имеются различные виды лексико-грамматических трансформаций, которые позволяют ему максимально приблизить текст перевода к оригиналу и тем самым достичь адекватности при переводе с одного языка на другой. Для достижения максимального результата переводчик должен стать, по сути, соавтором оригинального произведения, и в этой связи он несет ответственность не только перед читателем за качество перевода, но и перед самим автором произве-

дения, являясь посредником между ним и читателем.

Переводчику в процессе перевода художественной литературы необходимо проводить прагматическую адаптацию, что позволит сделать произведение «читаемым» в рамках других культур, так как переведенная сказка должна не только переносить читателей в другие неизведанные миры, но дать прочувствовать атмосферу оригинального текста.

Вопросами перевода сказок в той или иной мере занимались такие лингвисты, как Комиссаров В.Н., Рецкер Я.И., Казакова Т.А., Бардакова В.В., Елиферова М.А., Белякова Е.И., Огнева Е.А., Никонов В.М., Кретов А.А., Крупнов В.Н., Левидов А.М., Левицкая Т.Р. и многие другие. Сказка, являясь жанром художественной литературы, представляет собой, как объект материальной культуры, принадлежащий определённому народу, так и художественный текст, связанный с писателем, который создал его, с определённым периодом времени и страной написания, с конкретной ситуацией. Сказке присущи следующие формы отражения действительности: время написания, национально-культурные и мировоззренческие взгляды, особенности психологии личности автора, связи его произведения с теми или иными религиозными и философскими идеями и течениями, принадлежность какому-либо литературному направлению.

Сказка является довольно популярным жанром устного народного творчества. Она имеет строгую форму, четкую структуру и конкретные устойчивые компонен-

ты. Можно сказать, что сказки – это хранители богатого житейского опыта целого народа. Они несут в себе великую народную мудрость, разграничивают понятия добра и зла, содержат в себе простые истины.

При переводе сказок переводчик осуществляет не только перевод с языка на язык, но зачастую и с культуры на культуру, то есть в приоритете стоит сохранение национального колорита сказки, ведь любая сказка, которая рождается в рамках одной национальной культуры, определенно несет в себе высокую степень культурологического содержания. Данное явление можно проследить в названиях явлений и мест, именах персонажей, средствах речевой выразительности, стиле, форме, грамматических и стилистических конструкциях, формулировках зачинов и концов.

При переводе сказки, так же как и любого другого художественного произведения, очень важно максимально сблизить оригинал и перевод по смыслу и по структуре. Необходимо понять и суметь передать оценку и отношение автора к описываемым событиям и героям, ведь сказка передает чувства автора, которые впоследствии воспринимаются особой группой читателей – детьми. Выполнить эту задачу можно с помощью создания образа. Для детей отношение к литературным персонажам, их чувствам, поступкам играет огромную роль, поэтому очень важно правильно и понятно передать образ главного героя, который создал автор.

Принимая во внимания все эти особенности, перевод сказки становится непростой задачей. И перед переводчиком возникает ряд трудностей при переводе. Для сохранения образности при переводе детской сказки могут потребоваться средства прагматической адаптации оригинального текста с учетом жанрово-стилистических особенностей всего произведения в целом. Каждая отдельно взятая сказка обладает своими специфическими чертами, которые ставят определенные задачи перед переводчиком.

Передача имен персонажей детских сказок в процессе перевода также представляется довольно трудной задачей, так как довольно часто антропонимы являются «говорящими» именами, раскрывающими какие-то особенности внешности или характера персонажа. Кроме того, иногда приходится задумываться о каламбурах, игре слов, основанной на фонетическом звучании имен. И не каждому переводчику удастся найти удачное переводческое решение при выполнении данной задачи, в данном случае, при подборе эквивалентных имен персонажей.

Проблема передачи безэквивалентной лексики представляет собой одну из самых серьезных в процессе перевода. При работе со сказками, как и с любым ху-

дожественным произведением, переводчики часто сталкиваются с таким культурно-лингвистическим явлением, как реалии, которые обычно не имеют прямых переводческих соответствий в других языках.

Следует также упомянуть проблему передачи уменьшительно-ласкательных форм имен существительных при переводе детских сказок, типичных для словообразования в русском языке и являющихся дополнительным экспрессивно-эмоциональным средством выражения в ходе повествования.

Вопросы перевода фразеологизмов, придающих языку яркую экспрессивную окраску, также всегда представляют сложности в процессе подбора соответствующего эквивалента. По причине того, что часто невозможно осуществить перевод фразеологизма дословно из-за некоторой потери смысла, у иностранного читателя могут возникнуть трудности с пониманием текста перевода.

Нельзя обойти стороной и проблему, связанную с переводом названий детских сказок. Конечно, решение данного вопроса носит индивидуальный характер и зависит от ряда факторов, таких, как время и место создания, мировоззрение автора сказки, компетентность переводчика и т.д. Вариантов перевода заголовка всегда бывает несколько, но лишь переводчик решает, какой из них будет наиболее подходящим и понятным для носителей языка перевода. Если речь идет о читателях-детях, то опять следует вспомнить о прагматической адаптации и подумать о варианте перевода, компоненты которого содержат в себе слова на языке перевода, передающие смысл, и в то же время доступные для понимания и ориентированные на восприятие детьми.

Для подтверждения наших слов о необходимости применения прагматической адаптации в процессе перевода детских сказок с русского языка на английский язык рассмотрим пять сказок, адаптированных для маленьких детей: «Репка» (“The Turnip”), «Колобок» (“The Bun”), «Красная Шапочка» (“Little Red Riding Hood”), «Золушка» (“Cinderella”), «Маша и три медведя» (“Goldilocks and the Three Bears”). В четырех названиях сказок из пяти при переводе на английский язык применен способ калькирования. В случае со сказкой «Маша и три медведя» имя главной героини сказки на английском языке – “Goldilocks” (дословно «Златокудрая», или «Златовласка» на русском языке). Дело в том, что «Златовласка и три медведя» – популярная английская детская сказка, переведенная на многие языки. В частности, на русском языке она получила широкое распространение в пересказе Льва Толстого, только в его сказке героиня не имела имени и называлась «одна девочка». Позднее в русском варианте детской сказки девочка стала называться Машей из-за контаминации с героиней популярной детской сказки «Маша и медведь».

При анализе способов перевода на английский язык имен персонажей в сказке «Репка» (“The Turnip”): “the grandfather”, “the grandmother”, “the granddaughter”, “the dog”, “the cat”, “the mouse”) следует отметить, что все они переведены калькированием, однако есть некоторая потеря выразительности при переводе имен, которая в русском языке достигается повторением суффикса и окончания «бабка», «дедка», «внучка», «Жучка», «кошка», «мышка». Кроме того, кличка собаки «Жучка» превратилось просто в название животного “the dog”. В других сказках ситуация с переводом имен персонажей аналогичная. Все они переводятся способом калькирования, чтобы облегчить понимание сюжета маленькими детьми.

При рассмотрении грамматической стороны про-

цесса адаптации русских сказок при переводе их на английский язык выяснилось, что во всех пяти детских сказках прошедшее время в повествовании при переводе на английский язык заменили на «простое настоящее время» - “the Present Indefinite Tense”. Это было сделано из соображений облегчения понимания с применением прагматической переводческой адаптации.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, можно констатировать, что в процессе перевода детских сказок с русского языка на английский язык практически всегда применяются правила адаптации для достижения переводческой эквивалентности исходного текста и текста перевода, а также для облегчения восприятия сюжета сказок читателями, так как в данном случае реципиентами текста перевода являются маленькие дети.

ЛИТЕРАТУРА

1. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. Институт науч. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2001. – С. 989. https://www.studmed.ru/view/nikolyukin-an-glavn-red-literaturnaya-enciklopediya-terminov-i-ponyatiy_9c8eafa1f8e.html?page=50
2. Златовласка и три медведя = Goldilocks and the Three Bears / Адаптация текста, предисловие, упражнения и словарь Н.А. Наумовой. – М.: АйРИС-пресс, 2014. – 16 с. : ил. – (Читаем вместе). – На англ. языке.
3. Золушка = Cinderella / адаптация текста, предисловие, упражнения и словарь А.Г. Карачковой. – М.: АйРИС-пресс, 2014. – 32 с. : ил. – (Читаем вместе). – На англ. языке.
4. Колобок = The Bun / адаптация текста, предисловие, упражнения и словарь Н.А. Наумовой. – М.: АйРИС-пресс, 2014. – 16 с. : ил. – (Читаем вместе). – На англ. языке.
5. Красная Шапочка = Little Red Riding Hood / адаптация текста, упражнения и словарь Е.Г. Вороновой. – М.: АйРИС-пресс, 2015. – 32 с. : ил. – (Читаем вместе). – На англ. языке.
6. Репка = The Turnip / пересказ, перевод на английский язык, предисловие, упражнения и словарь Н.А. Наумовой. – М.: АйРИС-пресс, 2014. – 14 с. : ил. – (Читаем вместе). – На англ. языке.

© Панарина Галина Ивановна (mrs.panarina.galina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕЛИГИОЗНАЯ МКК В УСЛОВИЯХ КОНФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЯЗЫКОВЫХ РАЗЛИЧИЙ – ПРОБЛЕМА ИДЕНТИФИКАЦИИ ОБЪЕКТА (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА ПРАВОСЛАВНЫХ АГИОНИМОВ)

Пономарева Светлана Николаевна

к.филол.н., доцент, Московский государственный
университет имени М.В. Ломоносова
spatz@mail.ru

Шаврина Ульяна Андреевна

младший копирайтер, Финтех-компания Револют,
ulyana.shavrina@gmail.com

**OBJECT IDENTIFICATION BARRIER
IN RELIGIOUS INTERCULTURAL
COMMUNICATION WITH
CONFESSIONALLY DIFFERENT
PARTICIPANTS: TRANSLATING
ORTHODOX AGYONYMS**

**S. Ponomareva
U. Shavrina**

Summary: The article deals with the issues of intercultural religious discourse on the material of the English and Russian languages. The research material was informational messages posted on the website of the Department for External Church Relations of the Russian Orthodox Church. The subject of the research is the methods of translating proper names. Of interest are hagioanthroponyms as a special case of hagnonyms, from the point of view of their identification function in the process of intercultural interaction in English. In the context of interfaith and linguistic differences, inaccuracies in the transmission of hagioanthroponyms can serve as an obstacle to successful communication. Also, a certain communicative barrier is the variability in the nomination of the same persons (saints, clergy, etc.).

Keywords: intercultural religious discourse, proper noun, agyonym, agyoanthroponyms, identification function, nomination variability.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы межкультурного религиозного дискурса на материале английского и русского языков. Материалом исследования послужили информационные сообщения, размещенные на сайте Отдела внешних церковных связей (ОВЦС) РПЦ. Предметом исследования являются приемы перевода имен собственных. Интерес представляют агиоантропонимы как частный случай агионимов, с точки зрения их идентификационной функции в процессе межкультурного взаимодействия на английском языке. В условиях межконфессиональных и языковых различий неточности передачи агиоантропонимов могут служить препятствием для успешной коммуникации. Так же определенным коммуникативным барьером является и вариативность номинации одних и тех же лиц (святых, священнослужителей и т.п.).

Ключевые слова: англоязычный межкультурный религиозный дискурс, имя собственное, агионим, агиоантропоним, идентификационная функция.

После периода вынужденной изоляции в советские годы Русская Православная Церковь (РПЦ) осознает потребность активного международного освещения своей деятельности. В настоящее время важным средством распространения православной культуры являются Интернет-ресурсы. К ним относятся официальные церковные сайты, православные средства массовой информации (порталы, Интернет-журналы, новостные сайты и др.); сайты, посвященные церковно-общественной жизни (фонды, форумы, паломнические службы и др.); просветительские сайты о науке, культуре, искусстве и образовании, а также православные Интернет-библиотеки. В целях просветительской деятельности активно используется официальный сайт Отдела внешних церковных связей Московского Патриархата (ОВЦС). Согласно информации на сайте ОВЦС, это учреждение было образовано «Священным Синодом Русской Пра-

вославной Церкви 4 апреля 1946 года, когда развитие внешней деятельности Русской Православной Церкви настойчиво потребовало создания специального церковного органа, который мог бы обеспечить стабильную организацию этой немаловажной стороны церковной жизни» [8].

Перевод русскоязычных православных сайтов, и сайта ОВЦС в особенности, на английский язык, несомненно, способствует распространению православных ценностей за пределами России. Одной из главных переводческих проблем при этом является передача лексики православной сферы. Трудность обусловлена тем, что православная лексика несет культурную информацию, которая должна быть максимально точно передана в тексте перевода, чтобы сформировать у читателя полноценное представление об описываемых предметах и явлениях.

Особое место в составе православной лексики занимают имена собственные (ИС), связанные со святостью, которые мы вслед за И.В. Бугаевой называем агионимами. Эти языковые единицы требуют крайне внимательного отношения со стороны переводчика. Во-первых, в изначальной языковой среде агионимы, как и другие ИС, «обладают сложной смысловой структурой, уникальными особенностями формы и этимологии, способностями к видоизменению и словообразованию, многочисленными связями с другими единицами и категориями языка» [4]. При переводе значительная часть этих свойств теряется, и, если не принимать это обстоятельство во внимание, переводчик рискует затруднить идентификацию называемого объекта или явления. Во-вторых, агионимы содержат культурную информацию религиозного характера, что, безусловно, требует от переводчика учета не только межкультурного, но и межконфессионального контекста, с тем чтобы точно отразить особенности русского православия и не допустить подмены православных реалий понятиями других христианских конфессий или даже отдельных религий.

Культурное своеобразие народа формируется в результате взаимодействия трех факторов: конфессионально-вероисповедной принадлежности, языка и этничности. Религиозные представления людей накладывают отпечаток на их уклад жизни и мировоззрение и, как следствие, получали отражение в языке. Таким образом идет процесс формирования пласта религиозной лексики, который продолжается и в настоящее время. Религионимы как слова с религиозной семантикой входят в состав культуронимов и называют элементы культуры из сферы религии. В современной лингвистике не существует единой трактовки понятия «религиозная лексика». Мы будем придерживаться дефиниции термина, данной А.А. Азаровым [1], который в Русско-английский словарь религиозной лексики включает терминологию по основным религиям мира. В словарь входит лексика, используемая при отправлении религиозных обрядов, а также в работах по архитектуре культовых сооружений, иконописи, прикладному искусству, истории религии. В словаре приводятся библейские понятия и персонажи, ряд церковно-славянских слов, имена святых, богословов и известных религиозных деятелей. Понятие религиозной лексики трактуется максимально широко и включает лексические единицы, появившиеся в связи с оформлением основных религий мира.

Как отмечает К.А. Тимофеев, религиозная лексика может быть классифицирована по следующим группам:

1. общерелигиозную лексику, к которой относятся понятия, свойственные всем монотеистическим религиям (*Бог, праведность* и др.);
2. слова, обозначающие понятия, свойственные всем основным христианским конфессиям (*Святая Троица, Спаситель* и др.);

3. слова, свойственные отдельным христианским конфессиям (наименования священнослужителей: *батюшка, пастор*; богослужений: *обедня, утренняя*; частей храма: *иконостас, паперть* и др.) [12].

Общехристианская лексика является универсальной для всех разновидностей христианства. Последняя же группа, это так называемые идионимы (по терминологии В.В. Кабакчи), культурно маркированные единицы, и именно их перевод на другие языки представляет крайне сложную лингвистическую языковую проблему. Английский язык, как и русский, выработал языковые единицы для описания христианской темы (например, ветхозаветных сюжетов, истории пришествия Иисуса Христа), и они могут быть использованы в том числе при обращении к русскому православию [9].

Однако, разумеется, средств общехристианской лексики недостаточно для полноценного описания русского православия на английском языке, поскольку при описании православных реалий с помощью англоязычных лексических единиц важно учитывать и историческое развитие христианства. Очевидно, что английский язык прежде всего направлен на описание протестантизма и католичества. Для обозначения православных элементов английский язык приспособлен и в меньшей степени православия, учитывая, что первые упоминания о православии в Англии датируются лишь XVII веком.

Значительную часть религиозных идионимов составляют имена собственные, в том числе имена святых, то есть агеоантропонимы, понимаемым как «аппеллятивно-антропонимический комплекс, служащий для номинации прославленных христианских святых». Структура агеоантропонима многокомпонентна и включает как обязательные, так и факультативные элементы [3]. Возможны следующие модели антропонимов:

1. двухкомпонентная модель: **ЧИН СВЯТОСТИ + ИМЯ**: *мученица Ирина, апостол Фома*;
2. трехкомпонентная модель: **ЧИН СВЯТОСТИ+ИМЯ+ДИФФЕРЕНЦИАТОР**, где в качестве дифференциатора, то есть лексической единицы, реализующей точную идентификацию святого (имена святых нередко совпадают) и дающих дополнительную информацию о святом, могут выступать:
 - номинаторы (указание на занятие святого при жизни): *священномученик Зотик пресвитер, преподобный Иосиф пещнописец*;
 - дескрипторы (указание на личные качества и характеристика святого): *святой Иоанн Златоуст, преподобный Арсений трудолюбивый*;
 - локализаторы (указание на месторождения, служения, подвига или погребения святого): *Иоанн Кронштадтский, праведный Евдоким Каппадокиянин*;

- агномены, или прозвища (связь с особым событием в жизни святого): *священномученик Игнатий Богоносец, праведный Иосиф Обручник*;
- когномены, или фамилии: *святитель Игнатий (Брянчанинов); святой Николай Кочанов, Христа ради юродивый, Новгородский*;
- этнонимы (указание на этнос): *св. Иоанн Русский, св. Максим Перс*;

3. четырехкомпонентная (и более) модель:

чин святости + имя + государственный титул или церковная должность + локализатор или чин святости + государственный титул или церковная должность + имя + локализатор, где государственный титул или церковная должность является факультативным элементом: *святитель Макарий, митрополит Московский; св. благоверный князь Даниил Московский*;

чин святости+имя+агномен+титул/должность +локализатор: *святитель Григорий Двоеслов, папа Римский*.

многокомпонентная модель с указанием на каноническое крестильное имя: *благоверный и равноапостольный царь Борис, во Святом Крещении Михаил, креститель Болгарии; равноапостольный великий князь Владимир, во Святом Крещении Василий*.

Обозначая одного и того же святого, агноантропонимы могут образовывать различные номинации, которые варьируются от официальных наименований, отраженных в Минеях и святцах, до обиходных. Последние часто представляют собой сокращенные формулы агноантропонимов. Несмотря на возможную редукцию агноантропонима в обиходе и образование устойчивого словосочетания (например, Феофан Затворник, Никола-Угодник), все компоненты агноантропонима как единого сложносоставного комплекса семантически значимы. В этом агноантропоним отличается от антропонима, лишь факультативно сопровождающегося идентификаторами, которые могут стоять слева или справа относительно непосредственно ИС [3].

Обратимся к материалам сайта ОВЦС. Так, в русскоязычной версии имеется четыре варианта обозначения преподобного Варлаама Хутынского: одно полное наименование – *преподобный Варлаам Хутынский* – и три редуцированных: *преподобный Варлаам, Варлаам Хутынский и святой Варлаам*. В тексте переводных англоязычных статей наблюдается вариативность в передаче двух из четырех наименований.

Полное наименование *преподобный Варлаам Хутынский* является трехкомпонентным и включает такие элементы, как чин святости, имя и дифференциатор (локализатор). При переводе на английский язык модель принимает вид **священный чин + имя + of + локали-**

затор. Заметным отличием от русской номинации является то, что локализатор представляет собой не образованное от топонима прилагательное, а сам топоним, который, как и в оригинале, стоит в постпозиции относительно имени. Для установления подчинительной связи между зависимым словом (локализатором) и главным словом (именем) применяется предлог *of*. Использование существительного вместо прилагательного объяснимо: локализатор как компонент ИС является информативным, и его семантику следует передавать в переводе. Англоязычный реципиент тогда распознает смысл имени, в данном случае – понимать, что святой жил в урочище под названием *Хутынь*. Возможно возражение, что русская номинация традиционно включает локализатор в форме прилагательного, поэтому получение значимой информации сопряжено с трансформацией от топонима в форме прилагательного до оригинального топонима. Мы полагаем, что носителю русского языка значительно легче провести данную трансформацию (*Хутынский* → *Хутынь*), чем иностранному читателю, и восприятие сведений русскоязычным реципиентом не затруднено.

Таблица 1

преподобный Варлаам Хутынский	St. Varlaam of Khutyn
	the Venerable Barlaam of Khutyn
	the Venerably Barlaam of Khutyn
	St. Barlaam

В.В. Кабакчи считает преобразование русского локализатора (топонима в форме прилагательного) в вид *of* + локализатор, нежелательным, поскольку По его мнению, национальная самобытность сохраняется лишь при формальной транслитерации, которая обеспечивает максимальную близость к оригиналу [9]. В этом случае локализатор будет иметь вид *Khutynsky*. И это стремление к точности передачи формы слова *Хутынский* может привести к неполному восприятию смысла единицы, так как неподготовленный англоязычный реципиент может испытывать затруднение при установлении формы топонима, а, возможно, совсем не поймет, что дифференциатор является локализатором и несет смысловую нагрузку в виде обозначения места.

Модель **священный чин + имя + of + локализатор** также используется при передаче на английский язык имен русских святых в авторитетной двухтомной англоязычной энциклопедии *The Encyclopedia of Eastern Orthodox Christianity*, например: *St. Tikhon of Zadonsk, St. Seraphim of Sarov, St. Sergius of Radonezh, St. Joseph of Volokolamsk*. Эту же модель находим в известной работе английского богослова митрополита Диоклийского Каллиста *The Orthodox Church : St Nilus of Sora (Nil Sorsky); St. Joseph, Abbot of Volokolamsk* и другие. Таким образом, мы считаем локализатор (*of*) *Khutyn* оптимальным вариантом, так как он выполняет те же функции, что и русскоязычный локализа-

тор Хутынский: дифференцирующую и информативную.

В приведенных англоязычных вариантах имени преподобного Варлаама Хутынского чин святости *преподобный* передается либо как *Venerable*, либо как *St.* (сокращение от *Saint*). Компонент *святой* в составе русского онима *святой Варлаам* можно рассматривать как гипероним по отношению к различным чинам святости. Так, в Новом словаре русского языка Т. Ф. Ефремова [7] определяет *святого* как «того, кто провел жизнь в служении Богу и после смерти признан христианской церковью покровителем верующих». Близкое определение находим в Большом толковом словаре русского языка [2], где под *святым* понимается человек, проведший жизнь в служении Богу и церкви или пострадавший за христианскую веру и признанный церковью небесным покровителем верующих, а также способный творить чудеса. В «Англо-русском словаре в помощь христианскому переводчику» под ред. М. Макарова [11] *saint* (также *Saint*) в рассматриваемом нами значении переводится как *святой* (ж. *святая*). В качестве дополнительных вариантов перевода приводятся варианты *канонизированный, причисленный к лику святых и мученик*, и даются соответствия конкретно для православной традиции с пометой *прав.: преподобный, блаженный, угодник, святитель, благоверный* (при этом указывается, что ряд возможных вариантов перевода не ограничен этими соответствиями). Таким образом, хотя *Saint* (*St.*) шире по значению, чем *преподобный*, этот вариант использовать допустимо. Н.И. Колотовкин даже считает, что гипероним *Saint* следует использовать для передачи всех православных чинов святости, так как «на Западе никогда не существовало такой разветвлённой христианской терминологии, как на Востоке». Потеря смысла, по его мнению, в данном случае незначительна, а при необходимости можно прибегнуть к дополнительному комментарию [10, с.133].

Использование того или иного чина святости зависит от того, какой жизненный подвиг совершил святой. По нашему мнению, при генерализации конкретного чина до общего понятия *Saint* (*St.*) происходит существенная потеря информации о жизни святого. В связи с этим передача православного чина святости на английский язык является важной задачей для переводчика. Так как чины святости, используемые в русской православной традиции, без сомнений, обладают семантикой, мы считаем перевод (калькирование), а не транскрипцию этих единиц наиболее подходящим способом передачи. Также можно выделить ряд других преимуществ перевода как способа передачи чина святости в текстах, публикуемых на официальных сайтах РПЦ. Так, с целью сохранения единообразия все чины святости желательнее передавать одним способом (либо переводом, либо транскрипцией), однако транскрибированная форма некоторых чинов святости (например, *священномуче-*

ник и преподобномученик) представляется сложной для восприятия англоязычным реципиентом. Кроме того, в православном мире особое значение имеет стремление к сохранению единства Поместных Православных Церквей. Чины святости в православии являются общими для всех Поместных Церквей, которые ведут свою деятельность в разных странах с разными государственными языками (украинским, белорусским, сербским и др.). В условиях существования православия в разных языковых общностях логичным представляется разработка общепринятых вариантов передачи православной терминологии, в том числе чинов святости, на английском языке как языке-посреднике, который обеспечивает выход православия на широкую аудиторию. Поскольку тексты на англоязычных версиях официальных сайтов РПЦ ориентированы главным образом на широкую аудиторию в лице православных верующих, особое внимание должно уделяться соблюдению принципа доступности.

В переводных статьях ОБЦС наблюдается вариативность передачи и самого имени преподобного Варлаама Хутынского: *Barlaam* и *Varlaam*. Эти варианты отражают две тенденции в презентации православных агеоантропонимов на английском языке: соблюдение традиции передачи ИС, которая часто учитывает происхождение имени (*Barlaam*), и сохранение культурной (русской) самобытности (*Varlaam*). На наш взгляд, сначала нужно установить, входит ли агеоантропоним в словарный состав английского языка. Объективным признаком принадлежности языковой единицы к английскому языку можно считать ее включение в англоязычные толковые словари. В случае отсутствия единицы в толковом словаре следует обратить внимание на традицию передачи агеоантропонима в других авторитетных источниках, к которым мы относим в первую очередь англоязычные специальные словари и энциклопедии. Затем переводчик может обратиться к дополнительным англоязычным источникам, которые показывают вариант ИС, функционирующий в современном языке (например, православным англоязычным сайтам). Если закрепленный в словарях и энциклопедиях и использующийся в других источниках вариант ошибочен или неточен, переводчик может обоснованно предложить свой вариант перевода.

Роль устоявшейся традиции передачи того или иного агеоантропонима (как и любого другого агеонома) нельзя преуменьшать. Если в иностранном языке долгое время функционирует определенный вариант передачи ИС, который носители напрямую и безошибочно связывают с определенным референтом, введение новой номинации (пусть и с благими намерениями, например, в целях отражения культурной специфики), существенно отличающейся от традиционной, может вызвать путаницу. Так, Д.И. Ермолович говорит о существовании двух подходов к передаче имен религиозных деятелей (в том числе святых): переводческой транскрипции (*Aleksy, Iosif, Kirill*) и

традиционных соответствий с использованием транспозиции (*Alexius, Joseph, Cyril*). Мы поддерживаем рекомендацию Д.И. Ермоловича транспонировать русскоязычные агионимы библейского, греческого или латинского происхождения (*Федор – Theodore*) и транскрибировать имена чисто русского происхождения, которые не имеют библейских, греческих или латинских прототипов (*митрополит Владимир – Metropolitan Vladimir*) [6]. Однако если речь идет о людях, живущих в современную эпоху, то нет необходимости «англизировать» русские имена, используя этимологически родственные [5].

Таким образом, в качестве соответствия русской ономастической единицы *преподобный Варлаам Хутынский* предлагаем вариант *Venerable Barlaam of Khutyn*. В рамках текста на русском языке русскоязыч-

ные наименования (как полные, так и редуцированные) рассматриваются нами как равнозначные и взаимозаменяемые. Однако важно понимать, что, будучи взятыми по отдельности, данные ИС сообщают разный объем информации (например, в случае отсутствия локализатора сведения о месте недоступны, а при использовании гиперонима *святой* чин святого не конкретизируется). При переводе на английский язык главной задачей переводчика является полноценная передача всего ономастического комплекса, который складывается из непосредственно имени собственно и других компонентов, в частности, локализатора и чина святости. Последний, на наш взгляд, следует переводить с помощью уже функционирующих в английском языке (но еще не принятых повсеместно) соответствий для точного отражения смысла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров А.А. Русско-английский словарь религиозной лексики <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/russko-anglijskij-slovar-religioznoj-leksiki/11102> (дата обращения: 01.09.2021).
2. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: Норинт, 2000. С. 1164.
3. Бугаева И.В. Язык православной сферы: современное состояние, тенденции развития: диссертация доктора филологических наук / И.В. Бугаева. – Москва, 2010. С. 239-246.
4. Бугаева И.В. Агионимы в ономастическом пространстве русского языка / И.В. Бугаева. – Текст: электронный // Образовательный портал «Слово»: сайт. – URL: https://www.portal-slovo.ru/philology/45446.php#_edn1 (дата обращения: 01.09.2021).
5. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д.И. Ермолович. – Москва: Р.Валент, 2001. С.80.
6. Ермолович Д.И. Русско-английский перевод / Ермолович Д.И. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Аудитория, 2015. С. 96-97.
7. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка /Текст: электронный // сайт. – URL: <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova-term-97714.htm> (дата обращения: 01.09.2021).
8. Историческая справка. – Текст: электронный // Отдел внешних церковных связей Московского Патриархата: сайт. – URL: <https://mospat.ru/ru/departament/history/> (дата обращения: 01.09.2021).
9. Кабакчи В.В. Практика английского языка межкультурного общения: Religion, Christianity, RussianOrthodoxy (Pravoslavie) / В. В. Кабакчи. – СПб: ИВЭСЭП, Знание, 2001. С. 7-8, 165.
10. Колотовкин Н.И. Презентация православной лексики в общих и специальных словарях: на материале английского и русского языков: диссертация. . . кандидата филологических наук. – Москва, 2013. С.133. Лики святости. – Текст: электронный // Портал «Азбука веры»: сайт. – URL: (<https://azbyka.ru/days/p-tip-svjatosti>) (дата обращения: 01.09.2021).
11. Макаров М. Англо-русский словарь в помощь христианскому переводчику/Текст: электронный // сайт. – URL: <http://greeklatin.narod.ru/anglo/anglo.htm> (дата обращения: 01.09.2021).
12. Тимофеев К.А. Религиозная лексика русского языка как выражение христианского мировоззрения: монография / К.А. Тимофеев. – Новосибирск, 2001. С. 3.

© Пономарева Светлана Николаевна (spatz@mail.ru), Шаврина Ульяна Андреевна (ulyana.shavrina@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПЕЦИФИКА ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ОДКБ

Федотов Илья Игоревич

Преподаватель, Военный университет (г. Москва)

ilyafed55@gmail.com

LEXICAL DISTINCTIVE FEATURES OF MILITARY-POLITICAL DISCOURSE OF THE CSTO

I. Fedotov

Summary: The article is devoted to the distinctive features of military-political discourse of the Collective Security Treaty Organization (CSTO). The approaches of researchers to the study of this type of discourse are considered. The linguistic analysis of military-political discourse based on the documents of the CSTO is carried out. Lexical features inherent in the texts of the international documents of the CSTO are revealed.

Keywords: theory of language, discourse, military-political discourse, the CSTO, CSTO documents, lexical features.

Аннотация: Статья посвящена особенностям военно-политического дискурса Организации Договора о коллективной безопасности (ОДКБ). Рассматриваются подходы исследователей к изучению данного типа дискурса. Анализируется военно-политический дискурс на основе документов ОДКБ с точки зрения лингвистических особенностей. Выявлены лексические особенности, присущие текстам международных документов ОДКБ.

Ключевые слова: слова: теория языка, дискурс, военно-политический дискурс, ОДКБ, документы ОДКБ, лексические особенности.

Современная геополитическая ситуация характеризуется постоянно сменяющимися друг друга военными конфликтами, которые чередуются с периодами неконфликтного состояния. Проведение самих военных действий возможно лишь в случае широкой поддержки населения, это значит, что в их глазах действия инициатора войны должны быть оправданы, а его мотивы быть благородными. Таким образом, необходимо сформировать определенное общественное мнение, а также навязывающую необходимость каких-либо действий обществу, т. е. выстроить информационное поле войны. Иными словами, войне предшествует использование определенного дискурса, который наряду с военным наполнением имеет и политическую составляющую. В силу этого для лингвистической науки военно-политический дискурс может представлять интерес в качестве объекта исследования. По нашему мнению, его, как самостоятельный феномен, допустимо рассматривать в качестве инструмента, помогающего сформировать общественное мнение с целью достижения определённых политических целей.

Изучению военно-политического дискурса как отдельной разновидности институционального дискурса уделили внимание такие исследователи, как Курбаков И.А., Киселева С.А., Хомутова Т.Н., Наумова К.А., Мошкина Ю. В., Мавлеев Р.Р., и другие.

Курбаков И.А. придерживается позиции, что военно-политический дискурс является самостоятельным видом политического дискурса [4].

Киселева С.А. считает, что данный вид дискурса стоит рассматривать как разновидность мультимедийного дискурса. Под понятием «мультимедийный дискурс» исследователь понимает дискурс разнообразных средств массовой информации [3].

Хомутова Т.Н., Наумова К.А. подчеркивают, что военно-политический дискурс имеет интегративный характер, но в то же время обладает специфическими чертами, поэтому в типологии дискурса у него должно быть особое положение, которое является самостоятельным в ряду военного и политического дискурсов [10]. Аналогичного взгляда придерживаются и другие исследователи, в частности, Мошкина Ю.В. [7], Мавлеев Р.Р. [5]. Автор статьи также является сторонником данного подхода.

Особый интерес предоставляют собой тексты военно-политического дискурса такой международной организации, как Организации Договора о коллективной безопасности (ОДКБ), поскольку данный военно-политический блок является наиболее молодым среди мировых коллективных структур безопасности, а также в среде многостороннего военно-политического сотрудничества. Часть исследователей представляют ОДКБ в качестве перспективного проекта в сфере региональной безопасности, и даже более того, как элемент будущей континентальной системы в больших масштабах [1], что будет выступать в качестве существенного экстралингвистического фактора, определяющего лингвистические характеристики военно-политического дискурса.

Организация Договора о коллективной безопас-

ности была учреждена 14 мая 2002 года; в настоящее время (2021 год) членами ОДКБ являются шесть стран: Армения, Белоруссия, Казахстан, Киргизстан, Россия и Таджикистан.

На сегодняшний день в рамках ОДКБ состоялось подписание 48 международных договоров [8]. Тексты этих договоров регламентируют основные направления межгосударственной коммуникации и определяют тенденции в сотрудничестве государств-участников этой организации. В целом, тексты основных документов, действующих в рамках ОДКБ, могут быть классифицированы по трем подгруппам:

1. тексты Договора основания и Устава ОДКБ;
2. тексты Соглашений ОДКБ;
3. тексты Протоколов ОДКБ.

Проведенный анализ комплекса документации ОДКБ позволяет предположить, что тексты данных документов на ряду с другими лингвистическими характеристиками имеют свою, присущую только им специфику использования лексических средств. Прежде всего можно отметить применение значительного количества терминов, которые в достаточной мере находят употребление в различных сферах международного военного сотрудничества. Такие термины относятся к политике, социальной сфере, экономике, медицине и к иным направлениям межгосударственного взаимодействия. Как правило, определенный термин при составлении текста документа выбирается в зависимости от предмета того или иного международного договора.

В текстах международных документов ОДКБ мы можем наблюдать присутствие значительного количества аббревиатур. Для примера рассмотрим текст Соглашения о миротворческой деятельности Организации Договора о коллективной безопасности [9], где выявляются следующие сокращенные написания группы слов:

«В Уставе ООН..., ... решениям Совета Безопасности ООН, ... участие ОДКБ, ... КМС, ... СКБ, ... СМВД, СМО и КССБ».

В документах ОДКБ имеется такая особенность, как введение точной дефиниции определенных терминов непосредственно в текст самого документа. Таким образом, просматривается, что составители текстов документов ОДКБ стремятся к максимальному ограничению многозначности слов и достижению достаточно узкой терминологизации, которая охватывает широкий спектр используемых лексических языковых средств. Так, в Соглашении о миротворческой деятельности Организации Договора о коллективной безопасности [9] встречаются такие определения, как:

«миротворческая деятельность ОДКБ» — совокупность мер, включающих...»;

«миротворческие контингенты государств-членов

ОДКБ»... — специально подготовленный... персонал...».

В текстах договоров ОДКБ присутствуют ссылки на коммуникантов, а именно участников и функционеров, деятельность которых, как правило, связана с международными общественными организациями. Достаточно часто применяются следующие термины: *«государства-участники», «государства-члены», «стороны», «член организации», «секретариат», «представители», «уполномоченные органы», «сотрудники», «должностные лица», «генеральный секретарь».*

Для текстов договоров ОДКБ характерно применение интернациональной лексики, при этом по большей части такие слова имеют латинское происхождение: *«организация»* — от лат. *“organize”* [2, с. 938], *«реализация»* — от лат. *“realis”* [2, с. 1108].

В ходе исследования лексических особенностей, характерных для текстов международных договоров ОДКБ, выявилась такая особенность, как значительная насыщенность указанных текстов клише и штампами, достаточно часто воспроизводимыми в официально-деловых документах. Указанные стереотипные словосочетания, как правило, обладают абстрактными значениями и оценочными свойствами, носящими социально закреплённый, в некоторой мере традиционный характер.

Взяв за основу классификацию стереотипных словосочетаний в международных документах исследователя Мадоновой А.В. [6], применительно к текстам договоров ОДКБ могут быть выделены следующие лексические группы:

1. Обороты, характерные для официально-канцелярского стиля: *«согласились о нижеследующем», «Протокол действует», «обращение направляется», «направив письменное уведомление».*
2. Клише и штампы, характерные для общей тематики: *«военно-политическое сотрудничество», «оказание содействия», «в интересах обеспечения», «эффективность деятельности», «обмен информацией».*
3. Обороты, характерные для экономической направленности: *«иное имущество», «несут расходы».*
4. Обороты, которые относятся к деятельности общественного характера: *«совместная деятельность», «межправительственные организации».*

Текстам документов ОДКБ свойственно наличие клише как с положительной коннотацией (*«сотрудничать с государствами», «в тесном сотрудничестве»*), так и клише с отрицательной коннотацией (*«телесным повреждением», «деструктивное воздействие», «дорожно-транспортным происшествием»*). При этом можно также наблюдать применение ограниченного набора

глаголов, окрашенных эмоционально нейтрально («*договорились*», «*согласились*»), отглагольных существительных («*исполненные решимости*»), деепричастий («*подтверждая*», «*руководствуясь*», «*действуя*», «*стремясь*»). Использование данных частей речи преимущественно свойственно для официально-делового стиля. Основная часть глаголов указывает на тему предписания и долженствования.

Необходимо отметить, что в текстах документов ОДКБ применяются слова и словосочетания, свойственные литературному языку, и имеющие достаточно ярко выраженную функционально-стилистическую окраску: «*правосудие*», «*юридическое лицо*», «*юрисдикция*».

Таким образом, по результатам анализа лексических

особенностей текстов документации военно-политического дискурса Организации Договора о коллективной безопасности можно сделать следующие выводы. В тексты международных договоров ОДКБ включены различные виды лексики (общеупотребительная, специализированная, терминологическая и др.), которая несёт тексто- и стилеобразующую функции. Подготовка и составление данных текстов требует адекватного использования лексических средств с той целью, чтобы в достаточно большой мере уменьшить неясности и разночтения текстов документов ОДКБ. Данные тексты имеют такие лексические особенности, как высокая частота применения клише и штампов, относящихся, прежде всего, к официально-канцелярским, наличие интернациональной лексики, а также лексических единиц, которые имеют оценочную коннотацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев Н.Т., Романова В.В. ОДКБ: проблемы и перспективы // Материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». 2020. URL: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018021355> (дата обращения: 19.10.2021).
2. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. М.: Сов. энцикл., 1993. 1628 с.
3. Киселева С.А. Функционирование эвфемизмов в современном английском военно-политическом дискурсе (структурно-семантический и прагматический аспекты): специальность 10.02.04 «Германские языки»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук; Московский педагогический государственный университет. Москва, 2015. 240 с.
4. Курбаков И.А. Военно-политический дискурс как гибридный тип дискурса // Достижения науки в контексте повышения качества жизни и устойчивого развития общества : Сборник научных статей международной научно-практической конференции и IV Всероссийской (с международным участием) конференции, Алматы, 29 апреля 2019 года / Под общей редакцией А.А. Арупова. Алматы: Национальный исследовательский институт мировой экономики и международных отношений имени Е.М. Примакова Российской академии наук, 2019. С. 210–217.
5. Мавлеев Р.Р. Военно-политический дискурс: социально-коммуникативные, лингвокогнитивные и переводческие аспекты (на материале китайского и русского языков) : специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук ; Военный университет. Москва, 2019. 246 с.
6. Мадонова А.В. Лексические особенности текстов международных договоров (на материале параллельных русско-французских текстов) // Огарёв-Online. 2016. № 6 (71). С. 1–5. URL: <http://journal.mrsu.ru/arts/leksicheskie-osobennosti-tekstov-mezhdunarodnyh-dogovorov-na-materiale-parallelnyx-russko-francuzskix-tekstov> (дата обращения: 19.10.2021).
7. Мошкина Ю.В. Структурно-содержательные особенности военно-политического дискурса: теоретические аспекты // Антропоцентрическая направленность лингвистических исследований поликультурного военного и политического дискурса / Под научной редакцией В.Н. Бабаяна; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны. Ярославль : ООО «Цифровая типография», 2020. С. 123–131.
8. Правовая база ОДКБ // Организация договора о коллективной безопасности : официальный сайт. 2012. URL: https://odkb-csto.org/documents/documents/pravovaya_baza_odkb/ (дата обращения: 19.10.2021)
9. Соглашение о миротворческой деятельности Организации Договора о коллективной безопасности от 6 октября 2007 г. // Организация Договора о коллективной безопасности: официальный сайт. 2013. URL: https://odkb-csto.org/documents/documents/soglashenie_o_mirotvorcheskoy_deyatelnosti_organizatsii_dogovora_o_kollektivnoy_bezопасnosti/ (дата обращения: 19.10.2021).
10. Хомутова Т.Н., Наумова К.А. Военно-политический дискурс как особый тип дискурса // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2017. Т. 14. № 3. С. 49–53.

© Федотов Илья Игоревич (ilyafed55@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Our authors

Alexandrova V. – Senior Lecturer, Bronnitsky branch
Moscow Automobile and Road State Technical University

Asrieva S. – PhD in education, associate professor, State
Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Smolensk State Institute of Arts»

Autleva F. – Candidate of Philological Sciences, Associate
Professor, Maikop State Technological University

Avdeeva K. – Master student, Donetsk National University

Avetisyan V. – candidate of historical sciences, associate
professor, Samara State University of Social Sciences and
Education

Ayvazyan O. – Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Kuban State University of Physical
Education, Sports and Tourism, Krasnodar

Barybin A. – Candidate of Pedagogic Sciences, Docent,
Yegoryevsk Institute of technology (branch) of Moscow
State University of Technology “STANKIN”

Belenov N. – Candidate of pedagogical Sciences, associate
Professor, Samara State University of Social Sciences and
Education

Bobokhonov R. – Senior Researcher, Center for
Civilizational and Regional Studies, Institute for African
Studies, Russian Academy of Sciences

Bolokova N. – Candidate of Philological Sciences, associate
professor, Maikop State Technological University

Bzegezheva L. – Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor, Maikop State Technological University

Chango A. – Postgraduate student, Krasnodar State
Institute of Culture

Chibisova T. – candidate of pedagogical sciences,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N.
Ulyanov

Devitsyna M. – Derzhavin Tambov state university

Dikova T. – assistant professor, State University of
Humanities and Social Studies

Dobrynina O. – Surgut State University

Dyshecheva M. – Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Maikop State Technological University

Fedko L. – Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Far
Eastern Federal University (Vladivostok)

Fedotov I. – Lecturer, the Military University (Moscow)

Gataeva M. – Chechen State Pedagogical University,
Grozny

Ilintseva A. – Senior Lecturer, Far Eastern Federal
University (Vladivostok)

Ivaschenko V. – Senior lecturer, Pacific National University
(Khabarovsk)

Jin Defeng – Zhejiang University of Finance and
Economics, Hangzhou, Zhejiang Province, China

Kanina S. – candidate of pedagogical sciences, Ulyanovsk
State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov

Kliminskaya S. – PhD in Philology, Moscow State Institute
of International Relations (University), Moscow

Kodzaeva O. – Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Maikop State Technological University

Kopreva L. – Candidate of Science in Philology, Docent,
Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Kornienko V. – Senior lecturer, Donetsk National University

Kuksin A. – Candidate of Historical Sciences, Associate
Professor, Yegoryevsk Institute of technology (branch) of
Moscow State University of Technology “STANKIN”

Ledakova A. – Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education «Mordovia State
Pedagogical University named after M.E. Evseev»
(Saransk)

Lipunova O. – Amursk State Humanitarian Pedagogical
University, Komsomolsk-on-Amur

Litvyak O. – Ph.D., Associate Professor, Crimean
Engineering and Pedagogical University named after Fevzi
Yakubov, Simferopol

Mallaeva Z. – Doctor of Sciences (Philology), Chief research associate, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa of Dagestan Federal Research Centre, Russian Academy of Sciences. Makhachkala

Maltseva L. – doct. ped. Sci., Associate Professor, Kuban State University

Mamonova A. – Pacific National University (Khabarovsk)

Medvedeva O. – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”

Minaeva N. – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Mordovia State Pedagogical University named after M.E. Evseviev» (Saransk)

Murai O. – Candidate of Philological Sciences, RUTH MIIT

Naumenko N. – Senior Lecturer, Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Okazova Z. – Professor, Chechen State Pedagogical University, Grozny

Orlova S. – State University of Management

Osadchaya V. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kuban State University of Physical Education, Sports and Tourism, Krasnodar

Pafova F. – Candidate of Philological Sciences, associate professor, Maikop State Technological University

Pafova F. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Maikop State Technological University

Panarina G. – Candidate of Sciences (Pedagogics), Assistant Professor, Bunin Yelets State University

Peshkova D. – Senior lecturer, Bunin Yelets State University

Ponomareva S. – Ph.D., Associate Professor, Lomonosov Moscow State University

Purskalova Yu. – candidate of pedagogical sciences, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov

Semenov A. – Ph.D., Associate Professor, Samara State Social and Pedagogical University

Shavrina U. – Junior Copywriter, FinTech Company Revolut

Shchepoteva E. – Senior Lecturer, Far Eastern Federal University (Vladivostok)

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

Smirnova E. – assistant professor, State University of Humanities and Social Studies

Sulumkhanova Z. – Chechen State Pedagogical University, Grozny

Talanov A. – Derzhavin Tambov state university

Taranenko O. – Associate Professor, Far Eastern Federal University (Vladivostok)

Toktonyazova A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Maikop State Technological University

Topilsky A. – Derzhavin Tambov state university

Vasilyev A. – Senior Lecturer, Yegoryevsk Institute of technology (branch) of Moscow State University of Technology “STANKIN”

Vereshchagina E. – candidate of economic sciences, Bronnitsky branch Moscow Automobile and Road State Technical University

Vorobeva E. – Derzhavin Tambov state university

Yaitsky A. – Senior lecturer, Samara State University of Social Sciences and Education

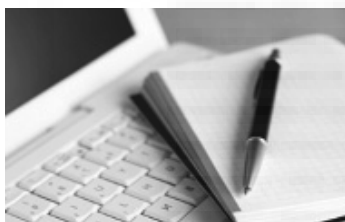
Yang Liyun – Zhejiang University of Finance and Economics, Hangzhou, Zhejiang Province, China

Zakryzhevskiy M. – Post-graduate student, Lomonosov Moscow State University

Zavyalova Yu. – Surgut State University

Zinyukhina A. – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Mordovia State Pedagogical University named after M.E. Evseviev» (Saransk)

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).