



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№3 (186)
2024



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№3(186)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2024 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

Учредитель:
Федеральное
государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

Журнал
признан действующим по списку
Высшей аттестационной комиссии
при Министерстве образования РФ
с 7 июля 2005 г.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|----|
| САГИТДИНОВА Т.К. Аксиологический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров..... | 4 |
| АЕТДИНОВА Р.Р. Использование индивидуальных образовательных траекторий в подготовке будущих инженеров | 11 |
| ХИМИЧЕНКО А.Н. Технология «провокативной» педагогики как средство формирования готовности студентов к педагогической деятельности | 16 |
| ХАЙРУЛЛИНА Д.Д. Академическая нечестность: причины и последствия | 21 |
| АВАДЭНИ Ю.И., ОСИТ В.А. Применение методов компьютерного зрения и глубокого обучения в практике подготовки специалистов в области качества | 29 |
| СТОЛЯРЧУК Л.И., КРУЦКИЙ В.М. Ценностное отношение будущих педагогов к здоровью: сущность, структура, особенности | 37 |
| ФРОЛКО М.С. Процесс формирования проектной культуры менеджеров спортивной индустрии в профессиональном образовании | 42 |
| ЗОТОВ М.В. Профессионально-личностные качества менеджеров-организаторов современных спортивно-развлекательных мероприятий | 51 |
| РЯБОВА Е.В. Компетенции педагогов в контексте сопровождения исследовательской работы младших школьников: сравнительный анализ России и Казахстана | 57 |

Главный редактор
Н.К. Сергеев,
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора
Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия
Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
И.С. Бессарабова
С.Г. Воркачѳ
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
О.А. Дмитриева
Л.В. Жаравина
А.Е. Жумабаева (Казахстан)

В.В. Зайцев
В.О. Зинченко
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
С.В. Куликова
М.В. Николаева
С.Г. Новиков
Н.С. Пурьшева
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
В.П. Тарантей (Беларусь)
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
Цзиньлин Ван (КНР)
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

А.М. Коротков
Н.К. Сергеев
Е.И. Сахарчук
Л.Н. Савина
М.В. Великанов

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

- ФИНОГБЕВА Т.Е. Педагогическая система трудового (технологического) образования школьников на современном этапе.....68
- ЛАТЫШЕВ Д.В. Факторы трансформации субъектности педагога и воспитанника в условиях становления цифровой образовательной среды.....77
- ИГНАТЬЕВ А.Е. Эффективные стратегии обучения детей с нарушениями письменной речи: роль учителей начальных классов.....84
- КОЧАРЯН С.А. Некоторые особенности учебно-воспитательного процесса в женских гимназиях Подольского и Дмитровского уездов Московской губернии второй половины XIX – начала XX века90

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

- ВОРОБЬЕВ А.Е., КООЛЬ О.А., МУЛЛИНОВА Т.А. Использование технологии эдьютейнмента при обучении иностранному языку курсантов военного вуза.....95
- ЛУКИНА С.Л., МАХОНИНА А.А. Конкурс перевода художественных текстов как инструмент обучения в процессе подготовки переводчика-специалиста104
- ГАО ШЭНХАН Сравнительный анализ баллов ЕГЭ, набранных абитуриентами, поступающими на направление «Педагогическое образование в области китайского языка» в России.....111
- БАДУЛИН Д.Е. Образовательные возможности постредактирования текстов машинного перевода в процессе обучения иностранному языку школьников профильных классов117

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- ЖАРАВИНА Л.В., ОРЛОВА Е.А. Фольклор и фольклоризм в аксиологическом аспекте (на материале массовой литературы и беллетристики 1760–1830-х гг.).....122

*Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.*

Подписано в печать
22.04.2024.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 15
Тираж 1000 экз.

Адрес издателя, редакции:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27,
ВГСПУ.

Великанову М.В.
☎(8442)60-28-86
E-mail: izvestia_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №22/04/1

Выход в свет
15.05.2024.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2024

| | |
|--|-----|
| АЛИФЕРЕНКО Е.И. Функция как жанрообразующая категория традиционного русского фольклора..... | 131 |
| ЧЖАН ЮЙНО Применение переводческих стратегий в русском переводе романа Лю Чжэньюня «Один день что три осени» | 137 |
| Сведения об авторах..... | 144 |
| Information about authors..... | 146 |
| Состав редакционной коллегии | 148 |
| Состав научно-редакционного совета..... | 149 |

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.К. САГИТДИНОВА
Казань

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Поставлена задача показать роль аксиологического аспекта профессиональной подготовки будущих учителей и его влияние на их профессионально-личностное становление. Анализируются различные подходы к определению понятий «ценности», «ценностные ориентации». Обоснована значимость эмоционально-ценностного компонента в формировании педагогической картины мира будущих учителей.



Ключевые слова: педагогическая картина мира, эмоционально-ценностный компонент, аксиологизация, педагогические условия, профессиональное становление.

Актуальность исследования аксиологического аспекта профессиональной подготовки будущих учителей и его влияния на их профессионально-личностное становление обусловлена существенными изменениями в требованиях современного российского общества к системе подготовки педагогических кадров. Все более востребованным становится заказ сферы образования на подготовку учителей нового формата, обладающих четкой позицией, профессионально-личностными ориентациями, готовых эффективно отвечать на вызовы современной жизни.

Целью нашего исследования является выявление основных условий для аксиологизации процесса профессиональной подготовки будущих учителей. Контент-анализ литературы позволил выявить ключевые концепции и подходы к аксиологическому аспекту профессиональной подготовки, что, по нашему мнению, дает возможность получить более обширное исследовательское представление о роли ценностей в подготовке педагогов.

Исследователи в области образования сходятся во мнении, что современная профессиональная подготовка учителей должна способствовать, прежде всего, моральному воспитанию нового поколения, особенно его ценностной стороне [21]. Стратегически неременным требованием к образованию, обусловленным значимостью для развивающегося общества, является основательная профессиональная подготовка педагогических кадров. Ведь учительство – это не хобби, а сложная высококвалифицированная профессия, которая предполагает, что ее обладатель – это личность с развитой целостной ценностной системой представлений и убеждений о мире, познании, профессии, о себе и других людях; с сформированными ценностными ориентациями, нацеленная на их трансляцию новым поколениям. Если современный человек – это продукт взаимодействия наследственности – окружающей среды – образования [20], то современный учитель в таком случае – это продукт взаимодействия габитуса – педагогической реальности – педагогической практики.

Качественная профессиональная подготовка позволяет повысить шансы молодых учителей на успешную адаптацию к педагогической деятельности. По мнению ученых в области теории и методики профессионального образования, система подготовки будущих педагогов должна опираться на конвенциональные гуманистические принципы, включая гуманизм, миролюбие, нравственность, экологическую безопасность, защиту прав человека и солидарность, адаптируясь к уникальным культурным контекстам и учитывая национальные особенности [2, с. 63]. Мысль о необходимости аксиологизации профессиональной подготовки педагогов заложена в число главных принципов Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования РФ на период до 2030 года [9]. Авторы документа подчеркивают особую остроту и актуальность вопроса реализации ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей будущих поколений Российской Федерации [12], что помогло бы с решением задачи обеспечения единых подходов к «воспитанию и результатам формирования социальной ответственности личности, гуманитарных, духовно-нравственных и патриотических ценностей педагогического образования» [9].

В процессе профессиональной педагогической подготовки происходит вторичная социализация и инкультурация будущих учителей. Знакомство, усвоение и принятие будущими учителями общечеловеческих, национальных, профессиональных (педагогических) ценностей в значительной степени зависит от транслирующего(их) эти ценности. В процессе профессиональной подготовки будущий учитель включается в реальность окружающего его педагогического этоса, постепенно погружается в него, развивая свою позицию от наблюдателя до активного участника социально-профессиональных взаимодействий. Будущий учитель приобретает субъектный опыт, осваивая нормы, правила и образцы деятельности педагогического сообщества. В.В. Сериков отмечает, что профессиональная подготовка – это процесс приобретения личностного опыта во время совместной взаимореферентной и взаимозначимой деятельности преподавателей и студентов [12, с. 5]. Учеными определено, что процесс интериоризации ценностей (формирование умственных действий и внутреннего плана сознания через усвоение индивидом социальных форм общения и внешних действий с предметами) имеет сложный характер. Этот процесс протекает через освоение транслируемых ценностей к их осознанному приятию личностью. Таким образом, для создания ценностной основы образования необходимо ориентироваться как на чувства, так и на смысл (направленность).

В современной научно-педагогической литературе приведено более сотни определений понятия «ценности», с различных сторон поясняющих данную категорию. В системе наук о человеке изучение категории «ценности» носит междисциплинарный характер [15]. Так, впервые понятие «ценности» зародилось в рамках философии в учениях Аристотеля, Диогена. С середины XIX века категория «ценности» активно разрабатывалась в общественных и психолого-педагогических науках, а в начале XX века зародилась теория ценностей – аксиология. Важным этапом в изучении понятия «ценности» стал научный трактат немецкого философа Р.Г. Лотце «Основания практической философии», в котором ученый выделил значимость (смысл) в качестве критерия ценности.

Одним из первых отечественных философов, который посвятил свои научные исследования раскрытию сущности понятия «ценности», стал В.П. Тугаринов, утверждавший, что «ценности – это предметы, явления и их свойства, которые нужны (необходимы, полезны, приятны и прочее) людям и определенной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также – идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала» [10, с. 18]. Нужно отметить, что такой взгляд на определение сущности понятия «ценности» сегодня является ведущим в философской литературе.

Другой выдающийся советский ученый, работавший над разработкой теории ценностей в философии и социологии, В.А. Василенко писал, рассуждая о значимости ценностей: «Ценность есть не что иное, как момент значения какого-нибудь явления, вещи, поступка, вообще сущего для жизнедеятельности определенного человека, класса, общества; роль этого сущего в их жизни» [1, с. 32].

В современной философской литературе ценности трактуются, в том числе в связи с их значимостью для реализации духовного, профессионального потенциала личности, ее морального взросления. Так, А.И. Шемшурина акцентирует внимание на том, что ценность – «одно из ключевых нравственно-ориентированных понятий, воплощающих в себе совокупность общечеловеческих значимых нравственных категорий, выступающих в качестве эталонов должного» [16, с. 64].

В последнее время в науке наблюдается переход к рассмотрению понятия ценностей сквозь призму аксиологического подхода [19]. В рамках данной работы рассматриваются идеи современных российских ученых-аксиологов: Н.С. Розова, В.К. Шохина и М.С. Кагана, которые определяют понятие «ценности» следующим образом:

- ценности – «это предельные рациональные нормативные основания актов сознания и поведения людей» (Н.С. Розов) [11, с. 28];
- ценности – «это значимости для кого-то, а не значимости сами по себе» (В.К. Шохин) [18, с. 27];
- ценность – «это значение данного предмета для субъекта» (М.С. Каган) [6, с. 33].

Однако стоит отметить, что ценности не всегда осознаются явно. Они могут быть инкорпорированы в сознание человека и представлены в форме определенного смысла или цели, которыми он наделяет свои ценности.

Отечественный психолог Б.Ф. Ломов убежден, что ведущей характеристикой личности является ее *направленность* – «отношение того, что личность получает и берет от общества (как материальные, так и духовные ценности), к тому, что она ему дает, вносит в его развитие», *которую* В.П. Тугаринов называет «ценностными ориентациями» [16, с. 47].

С учетом исследований, проведенных в данной области, определено, что ценности представляют собой осознанные убеждения, которые для индивида являются идеальной моделью. Они играют ключевую роль в процессе принятия решений и активно участвуют в формировании стратегии поведения в различных ситуациях жизни [8, с. 37].

Вопрос категоризации понятия «ценности» также является предметом исследования многих научных изысканий. Так, философ Эрих Фромм предлагает подразделять ценности по двум полярным признакам: официально признанные, осознаваемые (религиозные и гуманистические) и действительные, бессознательные (порожденные социальной системой), которые являются непосредственными мотивами человеческого поведения [17].

Основополагающим подходом в определении понятия ценностей авторами данного исследования выбран аксиологический, поскольку он связан с рассмотрением ценностей как осознаваемых представлений, которые выступают для личности моделью ценностного отношения субъекта к объекту. Формирование такого отношения требует приобщения индивида к ценностям, которые определяют ориентацию на развитие и становление личности как субъекта деятельности.

Именно в этой связи является целесообразным рассмотреть значение термина *педагогические ценности*, которые можно определить как нормы, регламентирующие педагогическую деятельность [4, с. 175]. В педагогической литературе существует несколько классификаций этого концепта, проводимых с различными основаниями.

В Таблице представлена сводная информация с основными характеристиками ценностей в соответствии с классификацией, разработанной В.А. Ядовым (вслед за ним классификация принята исследователями Т.В. Фроловой, В.С. Кругловым и др.) [19].

Ценности и их характеристики по В.А. Ядову

| Ценности-идеалы | Ценности-нормы | Ценности-цели | Ценности-средства |
|--|--|---|--|
| творческий характер труда; престижность; социальная значимость; признание; патриотическое воспитание | любовь и привязанность к детям; уважение к педагогическому труду; активная гражданская и профессиональная позиция; осознанное отношение к собственной профессиональной деятельности и профессии; уважительное взаимодействие с окружающими; осознание и видение человека как ценности; уважение к окружающим; ценностное самоопределение в социуме | готовность к самостоятельной профессиональной деятельности; возможность самоутверждения и личностного развития; педагогические способности; индивидуально-личностные характеристики; креативность | психолого-педагогические знания, связанные с профессией «учитель»; психолого-педагогические знания о природе профессиональной компетентности учителя; психолого-педагогические знания об особенностях компетентного осуществления педагогической деятельности; обретение профессионально-педагогической компетентности |

В процессе профессиональной подготовки педагогических кадров происходит профессионально-личностное становление будущих учителей, которые осваивают, усваивают и закрепляют приобретаемые в процессе профессиональной подготовки ценностные ориентации, влияющие на направленность личности, после чего ценностная ориентация становится одним из качеств личности будущего учителя. Как отмечает в своем исследовании Ю.Б. Дроботенко, «лично-ценностные ориентации являются аксиологическим проявлением «Я» личности педагога. В нем отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики его личности, позволяет выбирать соответствующие этим лично-ценностным ориентациям стратегии поведения в различных ситуациях профессиональной деятельности» [3, с. 116].

В процессе профессиональной подготовки будущий учитель присваивает транслируемые педагогические ценности (интериоризация), т. е. становясь частью педагогического этоса, будущий учитель в силу общности социальных условий и социальных отношений, в которые он включен, начинает быть единомышленником других учителей, частью фактического слоя этоса [4]. Это подтверждается и в исследованиях А.В. Кирьяковой, где указывается, что задачей аксиологизации в процессе подготовки будущих учителей является превращение обширного слоя объективных ценностей современной культуры в объект осознания и переживания как индивидуальных потребностей личности. Суть заключается в преобразовании объективных ценностей в субъективно значимые и стойкие ориентиры в жизни каждой личности [7, с. 8].

Сформированная в сознании педагога система профессиональных ценностных ориентаций становится устойчивой основой его поведения, профессиональной деятельности, психологического настроения [14]. Происходит наполнение содержания эмоционально-

ценностного компонента педагогической картины мира. Мера принятия будущим учителем педагогических ценностей является показателем степени педагогической идентичности учителя [11].

Исследователь Ю.А. Райсвих считает, что этот процесс можно разделить на три взаимосвязанных этапа – подготовительный, основной и завершающий, – каждый из которых характеризуется своими целями, содержанием и процессуальными особенностями. Процесс предъявления будущему учителю ценностей относится к подготовительному этапу; осознание будущим учителем ценностных ориентаций и их принятие – к основному этапу, где будущие учителя апробируют изученные ценностные ориентации в условиях педагогической реальности. На завершающем этапе происходит закрепление ценностной ориентации [7].

Ю.Б. Дроботенко подчеркивает, что формирование у будущих учителей профессионально-личностных ценностей в рамках профессиональной подготовки обусловлено их значимой ролью в процессе профессионализации, так как именно они являются регулятором, определяющим направленность устремлений личности и ее мировоззренческую позицию, в том числе и профессиональную. Исследователь при этом уточняет, что ценности профессионального этоса, «разделяемые всеми ее представителями, выступают основой профессиональной деятельности специалиста» [5, с. 15]. Условно этапы профессионально-личностного становления можно соотнести с этапами формирования ценностных ориентаций будущего учителя.

Вышеизложенные утверждения позволяют сделать вывод, что аксиологизация процесса профессиональной подготовки будущих учителей носит комплексный характер. Это предполагает ценностно-обогащенное наполнение содержания и контекста процесса профессиональной подготовки. Будущие учителя, включенные в ценностно-ориентированную педагогическую действительность, извлекают объективные ценностные ориентации, принятые педагогическим этосом, переводя их в субъектные. При помощи моделирования пространства и наполнения его профессионально-ценностным содержанием запускается процесс становления профессионала как личности, как субъекта интеллектуального и духовного саморазвития, носителя идей, норм созидательно-преобразования действительности. Здесь важно понимать, что ведущей концепцией подготовки специалиста в области образования является концепция профессионально-личностного становления.

Список литературы

1. Булгакова Е.В. Профессиональное становление студентов в процессе гуманитарной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
2. Горелов А.А., Никифоров Н.В., Голиков А.И., Гольдерова А.С., Гурьева А.Б. Об актуализации проблемы духовно-нравственного воспитания в системе подготовки спортивных единосборцев // Наука и спорт: современные тенденции. 2022. Т. 10, № 2. С. 62–68.
3. Дроботенко Ю.Б. Изменение понятия педагогической профессии в современном обществе [Электронный ресурс] // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2015. № 4(22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-ponyatiya-pedagogicheskoy-professii-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 24.01.2023).
4. Дроботенко Ю.Б. Изменение этоса педагогической профессии в современных социокультурных условиях // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1(23). С. 170–178.
5. Елишев С.О. Теоретико-методологические подходы к изучению понятий ценность, ценностные ориентации [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko>

metodologicheskie-podhody-k-izucheniyu-ponyatiy-tsennost-tsennostnye-orientatsii (дата обращения: 01.02.2023).

6. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб., 1997.
7. Кирьякова А.В. Ориентация личности в мире ценностей // Шаг в науку. 2018. № 1. С. 5–15.
8. Колосова В.В. Социологические подходы к изучению ценностей личности в процессе профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 9(113). С. 999–1002. URL: <https://moluch.ru/archive/113/29277/> (дата обращения: 25.01.2023).
9. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. URL: legalacts.ru (дата обращения: 14.01.2023).
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб., 2002. Сагитдинова Т.К. Современная интерпретация понятия «педагогическая картина мира» // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. № 1(219). С. 27–34.
11. Сагитдинова Т.К. Современная интерпретация понятия "педагогическая картина мира" // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. № 1(219). С. 27–34.
12. Сериков В.В. Подготовка учителей к профессиональной деятельности в условиях личностной ориентации образования // Среднее профессиональное образование. 2000. № 7. С. 5–10.
13. Суслин Р.А. Критический анализ классических концепций понимания термина «ценность» // Гуманитарный вектор. Серия: Философия, культурология. 2014. № 2. С. 50–58.
14. Торсунова О.В. Особенности формирования и развития профессиональных ценностных ориентаций педагогов [Электронный ресурс] // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-i-razvitiya-professionalnyh-tsennostnyh-orientatsiy-pedagogov> (дата обращения: 24.01.2023).
15. Троцкая А.И. Формирование социально-профессиональных ценностей будущих педагогов профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2015.
16. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. Л., 1960.
17. Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993.
18. Шохин В.К. Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль: монография. М., 2006.
19. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Аксиологический подход в педагогическом исследовании: сущность, значение, проблемы реализации [Электронный ресурс] // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiy-podhod-v-pedagogicheskom-issledovanii-suschnost-znachenie-problemy-realizatsii> (дата обращения: 01.02.2023).
20. Mogonea F. R., Mogonea F. Catching-Up Axiological Education: Charting the Present Educational System // Revista de Stiinte Politice. 2015. № 46
21. Rajshree (2012). Themes of Postmodern Education. International Journal of Scientific and Research Publications, 2(12).

* * *

1. Bulgakova E.V. Professional'noe stanovlenie studentov v processe gumanitarnoj podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk. М., 2005.
2. Gorelov A.A., Nikiforov N.V., Golikov A.I., Gol'derova A.S., Gur'eva A.B. Ob aktualizacii problemy duhovno-nravstvennogo vospitaniya v sisteme podgotovki sportivnyh edinoborcev // Nauka i sport: sovremennye tendencii. 2022. Т. 10, № 2. С. 62–68.
3. Drobotenko Yu.B. Izmenenie ponyatiya pedagogicheskoy professii v sovremennom obschestve [Elektronnyj resurs] // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2015. № 4(22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-ponyatiya-pedagogicheskoy-professii-v-sovremennom-obschestve> (data obrashcheniya: 24.01.2023).
4. Drobotenko Yu.B. Izmenenie etosa pedagogicheskoy professii v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2016. № 1(23). С. 170–178.
5. Elishev S.O. Teoretiko-metodologicheskie podhody k izucheniyu ponyatij cennost', cennostnye orientacii [Elektronnyj resurs] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sociologiya i politologiya. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-izucheniyu-ponyatiy-tsennost-tsennostnye-orientatsii> (data obrashcheniya: 01.02.2023).

6. Kagan M.S. *Filosofskaya teoriya cennosti*. SPb., 1997.
7. Kir'yakova A.V. *Orientaciya lichnosti v mire cennostej* // *Shag v nauku*. 2018. № 1. S. 5–15.
8. Kolosova V.V. *Sociologicheskie podhody k izucheniyu cennostej lichnosti v processe professional'noj deyatel'nosti* [Elektronnyj resurs] // *Molodoj uchenyj*. 2016. № 9(113). S. 999–1002. URL: <https://moluch.ru/archive/113/29277/> (data obrashcheniya: 25.01.2023).
9. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24.06.2022 № 1688-r «Ob utverzhdenii Konceptii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda»* [Elektronnyj resurs]. URL: legalacts.ru (data obrashcheniya: 14.01.2023).
10. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshchej psihologii*. - SPb., 2002.
11. Sagitdinova T.K. *Sovremennaya interpretaciya ponyatiya »pedagogicheskaya kartina mira«* // *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019. № 1(219). S. 27–34.
12. Serikov V.V. *Podgotovka uchitelej k professional'noj deyatel'nosti v usloviyah lichnostnoj orientacii obrazovaniya* // *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2000. № 7. S. 5–10.
13. Suslin R.A. *Kriticheskij analiz klassicheskikh koncepcij ponimaniya termina «cennost'»* // *Gumanitarnyj vektor. Seriya: Filosofiya, kul'turologiya*. 2014. № 2. S. 50–58.
14. Torsunova O.V. *Osobennosti formirovaniya i razvitiya professional'nyh cennostnyh orientacij pedagogov* [Elektronnyj resurs] // *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*. 2014. № 25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-i-razvitiya-professionalnyh-tsennostnyh-orientatsiy-pedagogov> (data obrashcheniya: 24.01.2023).
15. Trockaya A.I. *Formirovanie social'no-professional'nyh cennostej budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk*. Omsk, 2015.
16. Tugarinov V.P. *O cennostyah zhizni i kul'tury*. L., 1960.
17. Fromm E. *Psihoanaliz i etika*. M., 1993.
18. Shohin V.K. *Filosofiya cennostej i rannaya aksiologicheskaya mysl': monografiya*. M., 2006.
19. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Aksiologicheskij podhod v pedagogicheskom issledovanii: sushchnost', znachenie, problemy realizacii* [Elektronnyj resurs] // *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-pedagogicheskom-issledovanii-suschnost-znachenie-problemy-realizatsii> (data obrashcheniya: 01.02.2023).



Axiological aspect of professional training of pedagogical staff

The article deals with the task to demonstrate the role of the axiological aspect of the professional training of future teachers and its influence on the professional and personal development. There are analyzed the different approaches to the definition of the concepts “values” and “value-based orientations”. There is substantiated the significance of the emotional and axiological component in the development of the pedagogical world picture of the future teachers.

Key words: *pedagogical world picture, emotional and axiological component, axiologization, pedagogical conditions, professional becoming.*

(Статья поступила в редакцию 12.02.2024)

Р.Р. АЕТДИНОВА
Набережные Челны

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Рассматриваются актуальность, теоретические и практические вопросы использования индивидуальных образовательных траекторий в подготовке будущих инженеров. Проводится анализ теоретических принципов, лежащих в основе реализации подхода. Анализируются успешные результаты и трудности применения данного подхода.



Ключевые слова: инженерное образование, индивидуальная образовательная траектория.

Инженерное образование в последние годы претерпевает значительные изменения. Задачи, стоящие перед государством при переходе на новый технологический уклад, актуализируют необходимость формирования новых подходов к подготовке инженеров [2].

Современный инженер, помимо основных базовых знаний, умений и навыков, должен сочетать в себе качества исследователя, предпринимателя и технолога [4].

Традиционная система подготовки будущих инженеров не отвечает этим новым требованиям [2]. Цифровая экономика требует иного подхода к профессиональному развитию студентов. Ранее учебная программа полностью устанавливалась образовательной организацией и была одинаковой для всех. На выходе из университета можно было увидеть молодых специалистов со схожим набором знаний, умений и навыков. Выросшие требования к инженерным работникам создают необходимость развития индивидуальных треков, траекторий обучения [6].

Индивидуальная образовательная траектория позволяет студентам развиваться в соответствии с разными карьерными планами. Актуальность подхода заключается в необходимости адаптировать образовательный процесс под разные потребности работодателя и интересы студентов. Современный мир придерживается идеи уникальности каждой личности, уникальности способностей и потребностей каждого человека. Использование индивидуальной образовательной траектории в профессиональном развитии будущего инженера может способствовать повышению эффективности учебного процесса и улучшению качества выпускников.

Под индивидуальной образовательной траекторией (ИОТ) А.В. Хуторской понимает «персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» [9, с. 296].

Р.М. Петрунева в своих работах выделяет парадокс, заложенный в основу создания ИОТ: такая траектория призвана способствовать реализации индивидуальных потребностей личности на пути моделирования своей профессиональной жизни, однако данная форма индивидуализации образовательного процесса все равно строится на основе ограничений, устанавливаемых федеральными государственными образовательными стандартами [3]. То есть реализация ИОТ все равно будет ставить какие-то ограничения в контексте выбора образовательных дисциплин обучающимися.

А.Н. Стенникова в своих работах подчеркивает ряд принципов, лежащих в основе создания ИОТ [7, с. 337]:

- Индивидуальная направленность. Каждый студент имеет свои индивидуальные потребности, способности и интересы, которые должны учитываться при построении ИОТ.

- Гибкость. ИОТ студента должна включать в себя возможность выбора разных форм и методов обучения.

- Целеполагание. Выстраивание ИОТ зависит от наличия определенных целей, которые могут быть достигнуты при помощи создания индивидуального образовательного маршрута студента.

- Самостоятельность. При проектировании ИОТ студент должен самостоятельно на основе личных профессиональных планов уметь определять, какие именно знания ему нужно получить, где именно он может получить необходимый практический опыт. Исходя из вышеперечисленного, студент лично принимает решение о том, какими именно дисциплинами он может дополнить учебный план.

- Сотрудничество. Определение ИОТ зачастую связано с сотрудничеством с другими людьми. Такой подход может позволить получить более полное представление о человеке, его знаниях и способностях и тем самым содействовать созданию более эффективной образовательной программы. Кроме того, атмосфера сотрудничества позволяет способствовать созданию поддерживающей образовательной среды, что влияет на повышение мотивации студента к обучению.

- Рефлексивность. Определение студентом ИОТ невозможно без способности анализировать и осознать собственный опыт, желания и цели. Обучающемуся важно понимать свои сильные и слабые стороны. Это способствует принятию более обоснованных решений, которые находят свое отражение в учебном процессе и в карьере.

Использование данных принципов позволяет формировать сбалансированный подход к созданию ИОТ вузами, основанный на учете индивидуальных особенностей и потребностей студента, и учитывать требования профессионального развития будущего инженера.

В практике российских университетов можно увидеть различные варианты применения ИОТ. На данный момент созданием ИОТ занимаются десятки университетов страны, в том числе в рамках федеральной программы «Приоритет 2030», которая нацелена на формирование на территории РФ более 100 прогрессивных университетов к 2030 году [5].

Одним из первых был Тюменский государственный университет, который с 2017 года внедряет в практику обучения проектирование ИОТ, и с осени 2022 года полностью перешел на образовательную модель, основанную на принципе ИОТ. Индивидуальная образовательная траектория университета выглядит следующим образом: поступая в высшее учебное заведение, каждый студент обязан изучать базовые общие дисциплины. Кроме того, студенту необходимо самостоятельно выбрать дополнительные курсы. Подобный подход к организации учебного процесса делает его более гибким и способствует подготовке студентов к осуществлению профессиональной деятельности в современном мире, где высоко ценится конкурентоспособность человека и его умение применять в работе знания из разных областей науки. Высокая оценка данного умения тесно связано с тем, что в постоянно изменчивом мире каждый день появляются вакансии, которые предполагают работу на стыке двух или более профессий, что требует качественно нового варианта подготовки молодых специалистов [1].

Еще одной важной формой проявления реализации ИОТ на пути профессионального развития студента – самостоятельный выбор тем исследований, выпускных квалификационных работ в соответствии с индивидуальными карьерными планами. Такой подход позволяет будущему инженеру получить теоретические знания и практический

опыт, которые могут способствовать не только обретению первичного профессионального опыта, но и определению более четких карьерных целей, реализации себя как специалиста на рабочем месте.

Рассматривая существующий на сегодняшний день практический опыт проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории студента участниками программы «Приоритет 2030», нельзя не отметить следующие шаги высших учебных заведений по созданию ИОТ. Казанский национальный исследовательский университет им. А.Н. Туполева открывает специальные технопарки, на базе которых будущие инженеры могут получить свободу для творчества, реализовать свои бизнес-проекты при поддержке преподавателей и кураторов. Университет ставит перед собой задачу реализации потенциала студента еще до его выпуска из университета, помогает выстроить будущую карьеру перспективным студентам, формирует кадровый потенциал для предприятий-партнеров [5].

Подобной позиции придерживается Белгородский государственный национальный исследовательский университет, который ставит перед собой задачу организации постоянного процесса самопроизводства творчества на базе вуза. На практике университета уже имеется случай кооперации студентов разных факультетов, которые в атмосфере сотрудничества разработали технический продукт для Сбербанка в Белгородской области.

Стратегия Самарского политехнического университета заключается в подготовке будущих инженеров на основе выполнения реальных проектов. Университет занимается созданием условий, при которых студенты могут «попробовать себя» в профессии. Данный проект нацелен на подготовку кадров, обладающих всеми необходимыми теоретическими знаниями и практическими умениями, чтобы предприятиям не нужно было «доучивать» нового работника [6].

Безусловным прорывом в использовании ИОТ как технологии обучения будущих инженеров стало появление передовых инженерных школ в ряде университетов. Данный инновационный образовательный субъект формирует новый подход в инженерном образовании, основанный на создании ИОТ для инженеров-исследователей, инженеров-разработчиков и инженеров-будущих управленцев. При этом все траектории предполагают освоение основ предпринимательской деятельности, экономики предприятия и управления рисками.

Несмотря на все описываемые планы внедрения и преимущества ИОТ, можно выделить трудности, связанные с реализацией подобной образовательной модели. В первую очередь отмечаются трудности, связанные с ведением документации и техническими возможностями некоторых вузов. Далее экспертом отмечается проблема заинтересованности студента в учебной деятельности и саморазвитии. Зачастую студенты к моменту поступления в вуз не имеют четких представлений о будущих планах развития в профессиональном плане [10]. Как следствие, они не могут самостоятельно определить, какие именно предметы им необходимо изучить, и боятся ответственности за решения, которые со временем могут оказаться неверными.

Кроме того, нередко студенты переоценивают свои возможности при выборе сложных дисциплин, из-за чего позже у них появляются «долги» и плохие оценки.

Предоставляемую университетом возможность самостоятельного выбора при составлении учебного плана особенно ценят студенты, которые ориентированы на учебу и имеют четкие представления о том, что именно они хотят достичь в профессиональном плане.

Вне зависимости от наличия или отсутствия у обучающегося сформированных целей университет каждому студенту предлагает консультации с преподавателями, помощь при составлении ИОТ, а также поощряет сотрудничество с другими студентами

университета для более точного анализа своих возможностей и корректирования индивидуальной образовательной траектории [1].

Таким образом, актуальность разработки индивидуальной образовательной траектории в профессиональном развитии будущего инженера подтверждается не только теоретическими исследованиями, но и практическими результатами технических вузов страны. На сегодняшний день ИОТ уже не является абсолютно новым явлением и реализуется большим количеством высших учебных заведений РФ. ИОТ призвана адаптировать учебный план под способности будущего инженера и запросы работодателя. Индивидуальная образовательная траектория может способствовать повышению уровня мотивации к осуществлению учебной деятельности. Реализация ИОТ нацелена на получение студентами как теоретических знаний, так и опыта их практического применения. ИОТ призвана создавать условия, способствующие реализации потенциала каждого студента, и подготавливать инженера, который не нуждается в дополнительном обучении (переподготовке) и способен сразу занять свое место в отрасли.

Следовательно, анализ теоретических исследований позволяет сделать вывод, что применение ИОТ является важным инструментом повышения мотивации студентов, позволяющим увеличить вовлеченность студента в учебный процесс и улучшить результаты обучения. Примеры практической реализации показывают потенциал использования ИОТ в подготовке будущих инженеров. Анализ проблем внедрения ИОТ помогает построить образовательный процесс более эффективно.

Список литературы

1. Бородкин А. Свобода выбора: поможет ли ИОТ найти студентам свою дорогу в будущее [Электронный ресурс] // РБК Тренды. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/62458ef59a7947d261864f4d> (дата обращения: 13.01.2024).
2. Жураковский В.М. Инженерное образование: актуальные меры и риски современной модернизации // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: к 80-летию Российской академии образования и 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского посвящается: коллективная монография / сост. Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов, М.Н. Стриханов. М., 2023. С. 138–151.
3. Петрунева Р.М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса: иллюзии и реальность // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 65–70.
4. Похолков Ю.П. Инженерное образование России: проблемы и решения. Концепция развития инженерного образования в современных условиях // Инженерное образование. 2021. № 30. С. 96–107.
5. Программа «Приоритет 2030» / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 11.12.2023).
6. Российские вузы будут к 2030 году создавать индивидуальные траектории для студентов / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka-i-obrazovanie/40154/> (дата обращения: 11.01.2024).
7. Стенникова А.Н. Особенности построения индивидуальной образовательной траектории учащегося при индивидуализации образовательного процесса // Вестник науки. 2023. Т. 3. № 6(63). С. 335–341.
8. Сутеева И.В. Модель индивидуального образовательного маршрута в рамках исследовательской деятельности обучающегося // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. 2012. № 4. С. 217–221.
9. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. М., 2003.
10. Aetdinova R., Nikolaeva A., Demyanova O. Lean Management and Smart Education // Orbis. 2019. Vol. 14. P. 74–86.

1. Borodkin A. Svoboda vybora: pomozhet li IOT najti studentam svoyu dorogu v budushchee [Elektronnyj resurs] // RBK Trendy. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/62458ef59a7947d261864f4d> (data obrashcheniya: 13.01.2024).
2. Zhurakovskij V.M. Inzhenernoe obrazovanie: aktual'nye mery i riski sovremennoj modernizacii // Innovacionnye processy v vysshem i srednem professional'nom obrazovanii i professional'nom samoopredelenii: k 80-letiyu Rossijskoj akademii obrazovaniya i 200-letiyu so dnya rozhdeniya K.D. Ushinskogo posvyashchaetsya: kollektivnaya monografiya / sost. E.N. Gevorkyan, N.D. Podufalov, M.N. Strihanov. M., 2023. S. 138–151.
3. Petruneva R.M. Individual'no-orientirovannaya organizaciya uchebnogo processa: illyuzii i real'nost' // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 5. S. 65–70.
4. Poholkov Yu.P. Inzhenernoe obrazovanie Rossii: problemy i resheniya. Koncepciya razvitiya inzhenernogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah // Inzhenernoe obrazovanie. 2021. № 30. S. 96–107.
5. Programma «Prioritet 2030» / Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (data obrashcheniya: 11.12.2023).
6. Rossijskie vuzy budut k 2030 godu sozdavat' individual'nye traektorii dlya studentov / Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/nauka-i-obrazovanie/40154/> (data obrashcheniya: 11.01.2024).
7. Stennikova A.N. Osobennosti postroeniya individual'noj obrazovatel'noj traektorii uchashchegosya pri individualizacii obrazovatel'nogo processa // Vestnik nauki. 2023. T. 3. № 6(63). S. 335–341.
8. Suteeva I.V. Model' individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta v ramkah issledovatel'skoj deyatel'nosti obuchayushchegosya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2012. № 4. S. 217–221.
9. Hutorskoj A.V. Didakticheskaya evristika: teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya. M., 2003.



The use of individual educational trajectories in the training of future engineers

The article deals with the topicality, the theoretical and practical issues of the use of the individual educational trajectories in the training of future engineers. There is conducted the analysis of the theoretical principles that the approach is based on. The author gives the analysis of the successful results and difficulties in the process of implementing the approach.

Key words: *engineering education, individual educational trajectory.*

(Статья поступила в редакции 28.02.2024)

**ТЕХНОЛОГИЯ «ПРОВОКАТИВНОЙ» ПЕДАГОГИКИ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Рассматривается технология «провокативной» педагогики как эффективный способ формирования готовности к педагогической деятельности студентов языкового факультета.

Критически оцениваются такие традиционные способы формирования готовности к педагогической деятельности, как практические занятия по дисциплинам психолого-педагогического цикла и педагогические практики. Обосновываются новые технологии «провокативной» педагогики, способствующие формированию мотивационного компонента готовности студентов языкового факультета к педагогической деятельности.



Ключевые слова: *провокативная педагогика, провокация, учитель иностранного языка, саморефлексия, кейс, утверждение.*

Динамизм социальных изменений, цифровая трансформация образа жизни человека, появление уникальной доступности информационного пространства, новых видов содержания и форм образования усиливают востребованность квалифицированных педагогических кадров для всех уровней и форм образования. В настоящее время подготовка педагогов в Российской Федерации ведется в 229 вузах и 440 колледжах разной ведомственной принадлежности. 7-го июля 2022 года Правительством России утверждена «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 г.». Вместе с тем система образования испытывает кадровый дефицит, поскольку специалисты, получившие качественную профессиональную подготовку, как это принято говорить, «не доходят до школы». Это обстоятельство обусловлено многими экономическими, социальными, территориально-географическими и др. факторами. Однако важнейшей причиной данной ситуации в трудоустройстве выпускников образовательных организаций, занимающихся подготовкой педагогических кадров, является низкий уровень готовности самих выпускников к педагогической деятельности, несформированность у них представлений о социально-нравственной ценности педагогической деятельности, потребности передать свои знания подрастающему поколению, стремления реализовать себя в процессе педагогического творчества.

В наибольшей степени такая психологическая неготовность к включению в профессиональную педагогическую деятельность наблюдается у выпускников классических университетов, которые часто не рассматривают работу в школе, а также в организациях среднего профессионального и высшего образования как «достойную» сферу самореализации. В тех же случаях, когда выпускник университета, не обладающий достаточным уровнем готовности к педагогической деятельности, в силу различных обстоятельств вынужден трудоустроиться в школу, у него возникают проблемы адаптации в педагогическом коллективе, общении с учащимися, отношении к своим профессиональным обязанностям. Но педагогическая деятельность, как известно, эффективна лишь при наличии определенной мотивационной готовности к ней [6].

Таким образом, обнаруживается необходимость воспитания у студентов классического университета мотивов духовно-нравственного отношения к профессии педаго-

га как к социально-нравственной ценности и сфере самореализации. Сформированная готовность к педагогической деятельности у личности выпускника университета поможет ему включиться в творческий мир педагогической деятельности, противостоять интенциям к становлению в сознании молодых людей узко прагматических идеалов, доминированию ценностей «экономического человека», неверию в свои творческие способности.

Мы рассматриваем готовность будущих педагогов иностранного языка как итог системной работы с установкой на педагогическую деятельность, наличием у преподавателя необходимых компетенций, а также способности к педагогической саморефлексии. Эти качества обеспечивают успешное выполнение учителями иностранного языка своих профессиональных обязанностей.

Первый этап процесса формирования готовности – актуализация интереса к педагогической профессии. Так, технология «провокативной» педагогики, по оценкам экспертов, может стать одним из наиболее эффективных средств достижения нужного мотивационного уровня у студентов.

Если обратиться к вопросам провокации с точки зрения ее применения в педагогической работе, то они остаются слабо изученными. Среди информации, представленной в научной литературе, обращает на себя внимание работа А.В. Енина, который выделяет такое направление педагогики, как «провокативная» [1]. В выделенном векторе педагогической работы основные инструменты предполагают задание «от противоположного», когда отклонение от нормального поведения ярко демонстрируется в воспитательных целях, показывая эффект либо ярко негативным, либо даже комическим. Использование таких приемов дает возможность эффективно убеждать воспитуемых в адекватности именно нормального поведения, а также избавлять преподавателей от морализаторства [2; 4].

«Провокативная педагогика» – одна из технологий профессионального обучения будущих преподавателей, система приемов создания педагогических ситуаций, связанных с использованием «педагогической провокации» [5].

«Провокативная педагогика» стремится вызвать у ученика реакцию, которая будет противопоставлена отрицательному педагогическому воздействию. Целью является активация таких позитивных потенциалов обучаемого, как самореализация, путем освобождения скрытой энергии сопротивления [4].

Целью провокационного поведения является побуждение обучающихся к совершению необходимых действий, к коммуникативной активности, путем дестабилизации их эмоционального состояния и нарушения коммуникативных ожиданий. Учитель иностранного языка инициирует провокационное общение, стимулируя активность своих учеников, вызывая реакцию недоумения, негодования, несогласия, и именно эта эмоциональная реакция является условием реализации волевых и познавательных процессов учащихся в их учебном процессе [3, с. 129].

Использование провокационных тематических кейсов может помочь развить навыки критического мышления у будущих учителей иностранного языка, поскольку это требует анализа и оценки сценариев реальной жизни. Изучая контекст, предысторию и детали конкретного случая, студенты могут глубже понять суть педагогической деятельности, а также научиться применять навыки критического мышления в реальных ситуациях [7, с. 8].

Так, группе магистрантов (14 человек) факультета романо-германской филологии направления «44.04.01 Педагогическое образование» ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» был предложен провокативный педагогический кейс.

Урок алгебры. Примерно за 10 минут до конца урока, учитель вызывает к доске Васю. Но ученики не уходят, а обступают Васю, который стоит у доски. Вместо поддержки и помо-

ци, ученики начинают насмехаться над Васей, что вызывает у него раздражение. Вася, испытывая стресс, просит учителя прекратить ситуацию, но педагог отпускает унижительные комментарии, которые приводят к тому, что Вася выбегает из класса, чувствуя себя непонятым.

- Задание 1. Дайте оценку действиям учителя.
- Задание 2. Спрогнозируйте действия мальчика.
- Задание 3. Предложите возможные пути решения.
- Задание 4. Предложите свой вариант урока.

Для решения этого кейса студенты были поделены на 2 группы по 7 человек. Время на выполнение этого задания было дано 45 минут. Действия учителя в этом кейсе заставляют студентов задуматься над смыслом профессии «Учитель». Провокация состояла в том, чтобы магистранты ответили на вопросы: «В чем состоит истинное назначение учителя? Важно донести учебный материал в строго определенное время или воспитать уверенную личность, которая не боится совершать ошибки?»

Большинство студентов очень возмутились такому непрофессиональному поведению учителя. 12 человек (85%) сочли педагогический стиль учителя математики некорректным, утверждая, что учитель – это одна из ведущих фигур в воспитании личности ребенка. Следовательно, педагог не имел права высмеивать ученика тем более при всем классе. И только потом магистранты обратили внимание на то, что учитель изначально не должен был давать такое ограниченное количество времени на выполнение задания с применением только что изученных формул.

Здесь эффективно сработал метод «провокативной» педагогики, так как изначально будущим учителям иностранного языка был дан педагогический кейс с провокацией, чтобы вызвать у них негативный стимул на ситуацию. Данное задание показало, что профессионально-педагогическая направленность у студентов повышается, это способствует созданию позитивной учебной среды. Провокационное обучение подчеркивает, насколько важно для учителя создать безопасную и благоприятную среду обучения, в которой учащиеся будут чувствовать себя комфортно, рискуя и совершая ошибки. Это может привести к повышению уверенности и готовности использовать корректный педагогический стиль.

Более того, чтобы привлечь внимание магистрантов к важности изучения дисциплин психолого-педагогического цикла для развития их готовности к профессиональной деятельности, был применен метод под названием «Адвокат дьявола».

Студенты были приглашены обсудить тему, где одна группа высказала нестандартное мнение, вызывая обсуждение. Первая сторона аргументировала свою поддержку нового тезиса, в то время как другая группа проводила опровержение этого тезиса, не всегда придерживаясь устоявшихся точек зрения.

Тезис был дан следующий «Если учитель грамотно преподносит учебный материал, то он не обязан разбираться в детской психологии». До занятия со студенткой Екатериной П. был обговорен метод «Адвокат дьявола» и была предложена роль «адвоката» данного утверждения, так чтобы другие участники образовательного процесса не знали этого. 13 человек экспериментальной группы возмутились на это провокативное утверждение. Все студенты, за исключением Екатерины П., высказывали аргументы в пользу глубоких знаний о возрастных психологических особенностях, соответствующих группе обучающихся, с которыми им предстоит работать. 92,8% магистрантов пришли к выводу о том, что успешная педагогическая деятельность невозможна без знаний об особенностях возрастной психологии учеников. Студентка, выполняющая роль «адвоката», не смогла предоставить нужное количество аргументов в дискуссии и проиграла дебаты. Стоит отметить, что при выполнении этого задания магистранты с

низким уровнем готовности также активно включились в беседу, отстаивая свою позицию, что позволяет нам говорить о повышении их мотивации.

Провокационное обучение хоть и подчеркивает самостоятельность учащихся, но оно также ценит и важную роль, которую играют учителя в облегчении обучения. Преподаватели рассматриваются как посредники, которые направляют студентов в процессе обучения, обеспечивая обратную связь, поддержку и помощь по мере необходимости. Такой совместный подход может привести к более эффективному и значимому опыту изучения педагогики в целом.

Для развития навыков будущих учителей мы использовали методику «провокации». Преподаватель выдвигал спорное утверждение, не совпадающее с общепринятыми мнениями, с целью инициировать дискуссию. Каждый студент обязан был высказать свою позицию по данному утверждению, а также имел право опровергнуть точку зрения другого учащегося, аргументировав свое мнение. В ходе этого обсуждения студенты учились выступать за свои взгляды, защищать свои убеждения и анализировать проблемы с разных точек зрения.

«Провокативное» утверждение было следующим *«Мотивация учеников на уроке иностранного языка – дело самих учеников, а не учителя»*. Здесь студенты были заинтересованы в дискуссии, так как одновременно ставили себя и в роль будущих учителей иностранного языка, и вспоминали свои школьные годы, свою мотивацию изучения иностранного языка. Магистранты отметили, что изучение иностранного языка может быть сложной задачей, которая требует много времени и усилий. Все 14 человек экспериментальной группы уверены, что важно поддерживать мотивацию обучающихся на протяжении всего процесса, особенно если они не видят актуальности или полезности языка в своей повседневной жизни. Никита К. высказал мнение: *«Когда сам преподаватель вовлекает учащихся, предлагая им интересные и актуальные темы, сценарии из реальной жизни и мероприятия, которые стимулируют их любопытство и побуждают их к дальнейшему изучению языка, тогда и результат у таких учеников будет только положительный»*.

Одновременно на всех занятиях в экспериментальной группе в обязательном порядке велось обсуждение результатов работы, когда студенты или описывали свои впечатления, или давали ответ на вопросы преподавателя: *«Что Вы получили в ходе сегодняшнего занятия?»*, *«Помогла ли Вам групповая работа осознать свою проблему и найти способы ее решения?»*.

Со стороны участников экспериментальной группы ответы на указанные вопросы оказались положительными. При этом респонденты сумели выявить проблемные моменты своего прогресса, которые следует ликвидировать. В частности, была отмечена нехватка слов при устных выступлениях. А те обучающиеся, которые демонстрировали высокий уровень подготовки к педагогической работе, активно проявляли свои навыки, что серьезно стимулировало ту часть студентов, которая показала низкий уровень готовности. Для последних успехи своих же одноклассников стали настоящим стимулом к достижению более высокого уровня профессионального мастерства педагогов.

В результате применение технологии «провокативного» обучения в подготовке будущих учителей иностранного языка привело к тому, что обучающиеся получили бесценный опыт работы с различными ситуациями в виде педагогических кейсов. Этот опыт был подкреплен выработкой собственной точки зрения и соответствующего принятия решений. У студентов усилились навыки педагогического мышления, а также появился стимул к здоровой конкуренции с одноклассниками, достигающими более высоких результатов.

Резюмируя, можно констатировать эффективность технологий провокационной педагогики за счет вызова реального интереса у обучающихся в поиске вариантов разрешения ситуаций, предлагаемых преподавателями.

Список литературы

1. Енин А.В. «Провокативная педагогика» как прививка от нравственной патологии [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2013. № 11–9. С. 1919–1923. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33482> (дата обращения: 20.02.2024).
2. Клустер Д. Что такое критическое мышление // Критическое мышление и новые виды грамотности. М., 2005. С. 5–13.
3. Манаенкова М.П. Компетентностный подход: от теории к практике// Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Материалы XI Всероссийской научно-практической Internet-конференции (с международным участием). Тамбов, 2020. С. 127–131.
4. Сидорова И.В., Илюхин К.Э., Томонов Д.С. Развитие творческих способностей обучающихся [Электронный ресурс] // Наука и Образование. 2021. Т. 4. № 1. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45755110> (дата обращения: 20.02.2024).
5. Современные вызовы образования и психология формирования личности: монография / Т.Е. Демидова, Г.А. Волковицкая, К.В. Кулемина и др. Чебоксары, 2023.
6. Alger, C. What went well, what didn't go we Growth of reflection in pre-service teachers. Reflective Practice, 2006. № 7(3). S. 287–301.
7. Nelson C., & Harper V. A pedagogy of difficulty: Preparing teachers to understand and integrate complexity in teaching and learning. Teacher Education Quarterly, 2006. № 33(2). S. 7–15.

* * *

1. Enin A.V. «Provokativnaya pedagogika» kak privivka ot нравstvennoj patologii [Elektronnyj resurs] // Fundamental'nye issledovaniya. 2013. № 11–9. S. 1919–1923. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33482> (data obrashcheniya: 20.02.2024).
2. Kluster D. Chto takoe kriticheskoe myshlenie // Kriticheskoe myshlenie i novye vidy gramotnosti. M., 2005. S. 5–13.
3. Manaenkova M.P. Kompetentnostnyj podhod: ot teorii k praktike// Prepodavatel' vysshej shkoly: tradicii, problemy, perspektivy. Materialy XI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy Internet-konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Tambov, 2020. S. 127–131.
4. Sidorova I.V., Ilyuhin K.E., Tomonov D.S. Razvitie tvorcheskih sposobnostej obuchayushchihsyia [Elektronnyj resurs] // Nauka i Obrazovanie. 2021. T. 4. № 1. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45755110> (data obrashcheniya: 20.02.2024).
5. Sovremennye vyzovy obrazovaniya i psihologiya formirovaniya lichnosti: monografiya / T.E. Demidova, G.A. Volkovickaya, K.V. Kulemina i dr. Cheboksary, 2023.



Technology of “provocative” pedagogy as a means of developing students’ readiness to teach

The article deals with the technology of “provocative” pedagogy as an effective way of developing readiness of the students of the language departments to teach. The author critically evaluates the traditional methods of developing the readiness to teaching activities, such as practical classes of the disciplines of the psychological and pedagogical cycle and pedagogical practices. There are substantiated the new technologies of “provocative” pedagogy, contributing to the formation of the motivational component of the language department students’ readiness for teaching activities.

Key words: provocative pedagogy, provocation, foreign language teacher, self-reflection, case, statement.

(Статья поступила в редакцию 28.02.2024)

Д.Д. ХАЙРУЛЛИНА
Набережные Челны

АКАДЕМИЧЕСКАЯ НЕЧЕСТНОСТЬ: ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Рассматриваются зарубежные и отечественные исследования проблемы академической нечестности в системе высшего образования. Выделяются разнообразные формы академического мошенничества. Описываются индивидуальные, мотивационные, контекстуальные и ситуационные факторы академических нарушений. Предлагаются наборы методов наиболее эффективной борьбы с нечестностью студентов.



Ключевые слова: *академическая нечестность, академическое мошенничество, академический обман, студент, преподаватель.*

В высшем образовании академическая нечестность (мошенничество или обман) является широко распространенным и тревожным явлением, под которым понимаются любые неправомерные действия студентов или иных участников образовательного процесса, нарушающие этические принципы, ведущие к подрыву ценностей образования и угрожающие качеству обучения [1; 3; 8]. Эта проблема не теряет своей актуальности на протяжении последних десятков лет, а в связи с пандемией COVID-19 и в условиях цифровизации образования вопрос стал еще острее [1, с. 66; 5, с. 41].

Академическая нечестность не является единичным понятием и состоит из множества различных категорий поведения как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей:

1. *Плагиат* – умышленное или неумышленное присвоение чужих идей, копирование текстов или работ других людей без ссылки на автора, что является нарушением авторских прав и интеллектуальной собственности. Существуют различные виды плагиата: копирование целого текста или его части без изменений и указания авторства; перевод текста на другой язык без ссылки на оригинальный источник; плагиат чужих идей; самоплагиат.

2. *Списывание* – любая попытка получения внешней помощи в выполнении учебного задания без соответствующего на то разрешения, в том числе использование запрещенных ресурсов (например, Интернета, гаджетов, шпаргалок, книг и др.).

3. *Фабрикация* – фальсификация данных, предоставление ложных ссылок в научных работах, искусственная генерация результатов эксперимента или научного исследования для подтверждения предложенной гипотезы или получения желаемых результатов.

4. *Саботаж* – действия, направленные на создание препятствий другим студентам при выполнении заданий (например, удаление данных из компьютера, вырывание необходимых страниц из библиотечных книг и др.).

5. *Ложь* – предоставление неправдивой информации преподавателю (например, лживые отговорки за несвоевременное выполнение заданий, фальшивое обоснование отсутствия на занятии, подделка подписи, исправление оценки в ведомости или зачетке и др.).

В результате широкомасштабности влияния пандемии COVID-19 на образовательную сферу в последнее время все больше говорят о разнообразии способов «электрон-

ного» академического мошенничества: вмешательство в компьютерную программу или систему управления тестом, подмена себя другим человеком, утечка тестовых вопросов, получение правильных ответов путем регистрации нескольких учетных записей, использование несанкционированных ресурсов (поиск вопроса / ответа в интернете, общение с другими через систему обмена сообщениями, доступ к локальному / внешнему хранилищу на компьютере и др.).

Академическое мошенничество со стороны преподавателей также является серьезной проблемой. Наиболее распространенными формами являются изменение оценки студентов без должных оснований в обмен на деньги или личные услуги [7], плагиативная активность в связи с борьбой за показатели и жесткими требованиями научно-исследовательской и публикационной активности [4]. С одной стороны, это свидетельствует о низком уровне профессиональной этики и отсутствии уважения к коллегам, с другой, подрывает доверие студентов к образовательной системе, умаляет ценность полученного образования [Там же].

Существует множество причин, вызывающих академическую нечестность среди студентов. Отечественные и зарубежные исследователи выделяют индивидуальные (Шмелева, 2015; Безгодова, Микляева, 2021; Макарова, 2021), мотивационные (Макарова, 2021), контекстуальные (Шмелева, 2015; Безгодова, Микляева, 2021; Макарова, 2021) и ситуативные (Mc Cabe et al., 2002) факторы академического мошенничества [1; 6; 8; 16]:

I. Индивидуальные факторы

1. Социально-демографические характеристики: гендер, курс обучения, направление подготовки или специальность. Согласно результатам исследований Е.Д. Шмелевой, О.В. Дремовой, Е.С. Ивашкиной, Е.Д. Акельевой, М.А. Сергеевой, Е.В. Денисовой-Шмидт и др., посвященных изучению российской студенческой среды, выявлены закономерности, которые контрастируют с результатами подобных исследований за рубежом [3; 5; 8; 16]. Во-первых, установлено, что академическое мошенничество в России становится более распространенным за время обучения: студенты старших курсов, понимая отсутствие угрозы реального наказания, более склонны к нарушениям, чем студенты младших курсов [16]. Во-вторых, несмотря на то, что в последние годы гипотеза влияния гендерной идентичности опровергается, большинство отечественных исследователей сходятся во мнении, что нечестное поведение все же является нормой для студентов-юношей [1, с. 72; 6, с. 15]. В работе Н.И. Губанова, Н.Н. Губанова и Е.С. Шориковой утверждается, что среди студентов число нарушителей мужского пола составляет 58%; эта цифра достигает 69% среди аспирантов и 88% среди преподавателей [2, с. 16]. Выявленную тенденцию объясняют различной склонностью к риску и соблюдению установленных норм поведения у мужчин и женщин. Действительно, рискованное поведение во всех сферах деятельности больше присуще мужчинам, а руководство правилами по природе более свойственно женщинам. В-третьих, студенты экономической, гуманитарной и педагогической направленности в нашей стране демонстрируют большую склонность к академическому обману, чем обучающиеся инженерно-технических специальностей [1, с. 73].

2. Образовательный опыт. По мнению С.А. Безгодовой и А.В. Микляевой, на академический обман могут оказывать влияние навыки студентов, отражающие уровень освоения содержания образовательных программ [1, с. 70]. Из-за тенденции к массовизации высшего образования в одной аудитории в силу разных причин оказываются студенты с совершенно разным уровнем базовой подготовки, разными стратегиями обучения и разными моделями поведения. Школы, как правило, не готовят или готовят по-разному к вузовскому формату обучения, и переход от школьного обучения к университетскому для некоторых обучающихся становится настоящим шоком, поэтому акаде-

мический обман является единственной возможностью «выжить в университете» и получить диплом.

Наибольший риск вовлечения в академический обман характерен для обучающихся, имеющих предшествующий успешный опыт академической нечестности в школе: те, кто списывал в школе и не имел негативных последствий, как правило, продолжают эту практику и в университете вплоть до самого выпуска, понимая действенность данной стратегии.

Иностранцы студенты чаще обращаются к практикам нечестного поведения не столько из-за нехватки знаний и навыков, необходимых для успешного обучения, сколько из-за недостаточной адаптированности к языку, нормам обучения, другой культуре с ее традициями и этикетом.

3. *Академическая успеваемость в процессе обучения в вузе.* М.Н. Макарова отмечает, что успеваемость студентов является самым очевидным фактором академических нарушений [6, с. 16]. Студенты с более высокими академическими показателями менее склонны к нарушениям, студенты с низкими средними баллами чаще вовлечены в мошенничество [12].

4. *Управление временем.* В зарубежной научной литературе отмечают, что занятость студентов является важным показателем, связанным с их склонностью к академическим нарушениям: обучающиеся часто прибегают к академическому обману из-за дефицита времени [18], причинами которого являются неверная расстановка приоритетов в жизни, совмещение работы с учебой, чрезмерное вовлечение во внеучебную деятельность (спорт, внеклассные кружки, студии, творческие объединения и др.).

5. *Культурные ценности.* В контексте обсуждения особенностей российского академического мошенничества примечательным является кросс-культурное исследование Пола Граймса, проведенное в странах с переходной и рыночной экономикой [17]. По итогам данного исследования было выявлено, что российские студенты, в отличие от американских, более терпимы к различным формам академической нечестности и склонны к обману. Данные различия связывают с культурой, а именно с преобладанием коллективистских ценностей в странах с переходной экономикой. По мнению зарубежных исследователей, студенты в коллективистских культурах, где они определяют себя как часть группы и отдают приоритет коллективной работе и единству (следствие бывшего социалистического строя), могут не понимать, что определенные задания требуют от них полностью самостоятельной работы [10; 17; 20]. Чувство причастности к группе и сильное чувство солидарности (желание помочь другим, дав им списать, выполнить сложное задание сообща и не выдать тех, кто обманывает) являются важными факторами, оправдывающими академическое мошенничество.

6. *Религиозные факторы.* Профессор М.Н. Макарова отмечает, что в качестве возможных предикторов академической нечестности могут также стать и религиозные убеждения: верующие студенты сильнее ориентированы на академическую честность, чем «те, которые отрицают свою приверженность той или иной конфессии» [6, с. 17].

II. Мотивационные факторы

1. *Личностные характеристики.* Как зарубежные (Volin, 2004), так и отечественные исследователи (Шмелева, 2015) отмечают, что определенные личностные характеристики, такие как лень, безответственность, неуверенность в себе и своей самоэффективности, боязнь показаться некомпетентным, склонность к риску, низкий самоконтроль, повышают вероятность академического мошенничества; и наоборот: добросовестность, самостоятельность, трудолюбие, покладистость, открытость новым знаниям, способность испытывать чувство вины за совершенные проступки коррелируют с более этичным поведением [11, с. 106; 8, с. 64–65].

2. *Учебная мотивация.* По критерию «отношение к учебе» выделим две группы студентов: внутренне мотивированные (заинтересованные в знаниях, профессиональных умениях и навыках) и внешне мотивированные (стремящиеся к формальным результатам, не воспринимающие ценность образования). Поверхностный интерес к учебе, нацеленность на оценку, сдачу зачетов и экзаменов, ориентация на получение диплома о высшем образовании, а не профессиональных компетенций способствуют академическому обману. Высокая внутренняя мотивация, чувство ответственности за свою учебу и поступки, ориентированность на мастерство формируют более честные установки у студентов.

3. *Стратегии легитимации.* Результаты зарубежных исследований (Haines et al., 1986; Hughes, McCabe, 2006) демонстрируют сильную связь между нарушениями академической этики и различными внешними факторами (например, давление со стороны семьи, общества и самих себя), которые могут служить «нейтрализаторами», позволяя обучающимся подавить чувство вины и оправдать свои нечестные поступки перед собой [18; 20]. В данном аспекте многие считают академический обман безвредным и даже полезным, чтобы получить преимущество в учебном процессе, вызвать признание за выполненную работу, избежать разочарования или наказания.

III. Контекстуальные факторы

1. *Социальное окружение и морально-этическая культура.* Согласно мнению одного из самых известных отечественных исследователей академического мошенничества Е.Д. Шмелевой, российские студенты чаще нарушают правила в среде, где существует устоявшаяся «культура мошенничества». В данном случае они могут считать академический обман обычным явлением среди своих сокурсников [8], быть терпимыми к мошенничеству, верить, что выгодно и не аморально придерживаться данной тактики поведения для достижения успеха [14]. В условиях тотального обмана и всеобщей лояльности к нарушениям студенты не склонны пресекать действия своих соучащихся и сигнализировать о них.

2. *Понимание академических норм.* А.И. Джордан отмечает, что в некоторых случаях нечестное поведение может возникнуть не из умышленного пренебрежения правилами академической честности, а из незнания этих правил студентами, преподавательским составом и руководством или из-за недостаточных усилий, приложенных для осведомления участников образовательного процесса в этом вопросе [22]. К примеру, к плагиату чаще других прибегают студенты, которые констатируют у себя незнание этики академического письма. Обучающиеся начальных курсов часто не готовы к самостоятельной интеллектуальной, мыслительной и аналитической деятельности, а легкая доступность информации в интернете заставляет многих полагать, что все источники являются общественным достоянием. Б. Перри полагает, что преподаватели не должны считать, что все обучающиеся «знают», как и когда им нужно цитировать источники информации [25]. Педагогам необходимо отучать студентов от грубых заимствований, развивать навыки работы с литературой, прививать уважение к чужой интеллектуальной собственности.

3. *Педагогический подход в отношении академического обмана.* Распространению академического мошенничества часто способствует безразличие, пассивность или непоследовательность преподавателей, которые не предпринимают формальных действий в отношении недобросовестных студентов, из-за высокой нагрузки не имеют достаточного времени на качественную проверку работ, упрощают процесс оценивания знаний студентов, уделяя внимание лишь факту наличия работы, а не ее содержанию. Возможность мошенничать появляется, когда обучающиеся понимают, что есть возможность обманывать, не будучи пойманными; такое восприятие может возникнуть, например, если считается, что преподаватели не замечают очевидного обмана.

Требования и качество преподавания тоже значимы. Студенты больше склонны к обману, если педагог не вызывает у них доверия и уважения, и наоборот, конструктивное взаимодействие с обучающимися может снизить вероятность списывания.

4. *Развитие Интернета и цифровых технологий.* Ряд исследований (Cugran et al., 2011; Jones et al., 2008; McMurtry, 2001) подтверждает, что быстрое распространение цифровых технологий и их доступность широким массам открывает новые возможности для дистанционных форм обучения, а это, в свою очередь, создает проблемы контроля полученных знаний [15; 21; 24]. Публичность информации в веб-пространстве стимулирует нелегальное копирование и скачивание готовых работ из Интернета. Кроме того, помимо простого копирования и вставки с веб-страниц, существует целая интернет-индустрия, занимающаяся платными услугами по написанию контрольных работ, эссе, рефератов, курсовых и дипломных, продажам тестовых и экзаменационных заданий через интернет. Как отмечают вышеуказанные ученые, современные гаджеты также формируют благоприятные условия для списывания на экзаменах: студенты используют беспроводные технологии, такие как устройства Bluetooth, наушники-вкладыши, smart-часы и др. для обмена ответами во время контроля [15; 21; 24].

5. *Форма обучения.* В работе Е.С. Ивашкиной, Е.Д. Акельевой, М.А. Сергеевой указано, что ощущение отсутствия личной идентичности и непосредственного взаимодействия с преподавателем на дистанционном обучении может привести к академической нечестности [5]. В частности, как преподаватели, так и студенты согласны с тем, что онлайн-курсы без достаточного контроля – это благодатная почва для разного рода мошенничества. Отмечается относительная легкость и «безопасность», из-за которой студенты идут на обман при выполнении онлайн-тестов. Организовать контроль дистанционно сложнее, поскольку нет реального физического контакта преподавателя с аудиторией. Тем не менее, это также возможно.

6. *Институциональная политика в отношении академического мошенничества.* Е.Д. Шмелева и Т.В. Семенова предполагают, что уверенность нарушителей в высокой выгоде получения результата и в минимальных рисках обнаружения обмана и вероятности наказания также влияет на уровень академической нечестности [9]. В студенческой среде наиболее распространенными практиками мошенничества являются плагиат и списывание на экзаменах и зачетах. Самым негативным последствием этих поступков является получение академической задолженности, но в большинстве случаев представители академической среды обходятся более мягкими наказаниями, такими как строгое замечание, предупреждение или снижение оценки, что оказывается недостаточно серьезным.

Отсутствие конкретных санкций и документов, регламентирующих эту сферу, ухудшают ситуацию. Д.Л. Маккейб, А.И. Джордан утверждают, что внедрение кодексов академической чести и локальных нормативных актов о нормах академической этики способствует снижению частоты академического обмана [23; 22]. Однако, по нашему мнению, этого недостаточно: необходимо регулярное информирование и обучение как студентов, так и преподавателей в форме обязательных курсов, обучающих тренингов и семинаров.

7. *Система финансирования образовательных учреждений.* Российские вузы главным образом финансируются из федерального бюджета. Это означает, что чем больше студентов обучается в вузе, тем больше денег он получает на это. Есть еще доходы от обучения студентов на коммерческой основе. Часто вузам, особенно небольшим, по финансовым причинам невыгодно отчислять неуспевающих студентов, обучающихся как на платной, так и бесплатной основе, что также является причиной того, почему проблема академического мошенничества не получает должного внимания в вузе.

IV. Ситуативные факторы

1. *Значимость учебной дисциплины для студента.* Частично речь идет о непрофильных дисциплинах, которые либо вообще не воспринимаются студентами как значимые в их профессиональной деятельности, либо очень плохо преподаются (педагог не объясняет, информация устаревшая, форматы заданий не имеют практического применения и др.). По данным предметам даже самые «порядочные» студенты пытаются «формально» пройти курс, прибегая к обману, не видя смысла выполнять академическую работу добросовестно и экономя время для более глубокого изучения «нужных» предметов.

2. *Тип и удельный вес задания.* Формат заданий может облегчить мошенничество: к примеру, приемлемость списывания на экзамене в форме теста будет выше, чем в виде эссе, кейса или творческого задания. Если темы эссе, рефератов или научно-исследовательских работ уникальны, то сложнее найти человека, писавшего работу на эту же тему. Если задание будет соответствовать пройденной теме и программе, то вероятность списывания также будет ниже.

Современные студенты часто сознательно расставляют приоритеты и ограждают себя от честного выполнения заданий с низкими ставками. Фактически само отсутствие оценки, которую несут такие задания, может способствовать нечестности. Очень важно подчеркнуть студентам то, что плагиат есть плагиат, а обман есть обман, даже если задание не оценивается вовсе.

Обман в академической сфере может вызвать множество проблем в обществе [19]. Для студентов это может привести к дисквалификации от участия в научных конкурсах и публикациях, отчислению из учебного заведения, наложению штрафов в зависимости от серьезности нарушения. Кроме того, академическое мошенничество может повлиять на репутацию студента как будущего специалиста, вызвав сомнения в его навыках и профессиональной надежности. Исследования Г. Колнерад и М. Розандер указывают на то, что нечестные студенты, привыкшие достигать своих целей через неэтичные методы, с большей вероятностью будут заниматься экономическими преступлениями на будущем месте работы, такими как кража и мошенничество [13]. Для преподавателей и образовательных учреждений академическое мошенничество главным образом создает негативную репутацию, подрывает доверие к образовательной системе в целом, оказывает отрицательное воздействие на качество подготовки специалистов, ставя под угрозу конкурентоспособность отечественного образования [8, с. 55].

Таким образом, академическое мошенничество – серьезная проблема, требующая внимания и борьбы со стороны всех участников образовательного процесса. Студенты должны осознавать негативные последствия мошенничества и придерживаться этических принципов. Преподаватели и руководство учебного заведения должны принимать меры по предотвращению и обнаружению академической нечестности и наказывать нарушителей в соответствии с установленными правилами и политикой учебного заведения.

Среди практических мер, которые могут быть реализованы преподавателями, можно выделить:

- организацию учебных и внеучебных мероприятий, ориентированных на стимулирование творческой активности студентов;
- создание и регулярное обновление индивидуальных заданий для студентов, в которых списывание и плагиат невозможны;
- составление зачетов / экзаменов в формате открытых аналитических заданий, формулирование вопросов максимально близко к материалам курса;
- обучение навыкам академического письма с целью предотвращения плагиата;
- сочетание специальных программ и онлайн-сервисов, помогающих обнаружить академическое мошенничество;

- поощрение индивидуальной работы студентов и оценка знаний, умений и навыков на основе их собственных достижений;

- установление доверительных отношений со студентами и др.

Практические меры предотвращения академической нечестности на уровне университетов включают:

- информирование студентов и преподавательского состава о понятии академического мошенничества, его последствиях и методах предотвращения посредством обучающих тренингов, семинаров, открытых лекций, мастер-классов, постов в социальных сетях по данной теме;

- разработка четких правил относительно этики и честности в учебе, внедрение кодексов чести, привлечение самих студентов и преподавателей к созданию подобных документов;

- для студентов введение строгих санкций за мошенничество;

- наличие специальных центров, консультирующих студентов при возникновении у них сомнений об этичности определенной ситуации;

- сотрудничество с другими учебными заведениями в борьбе с академической нечестностью и др.

Безусловно, только совместными усилиями можно добиться сокращения случаев академического мошенничества и обеспечить честность и надежность в образовательной среде.

Список литературы

1. Безгодова С.А., Микляева А.В. Академический обман в цифровой среде: социально-психологический анализ // *Science for Education Today*. 2021. Т. 11. № 4. С. 64–90.
2. Губанов Н.И., Губанов Н.Н., Шорикова Е.С. Виды академического мошенничества и его причины // *Философия и общество*. 2021. № 2. С. 5–22.
3. Дремова О.В. Политика российских вузов в отношении академического мошенничества студентов: наказание или воспитание? // *Университетское управление: практика и анализ*. 2020. № 24(4). С. 30–45.
4. Ефимова Г.З., Кичерова М.Н. Анализ причин академического мошенничества и их классификация [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». 2012. № 4. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/24pvn412.pdf> (дата обращения: 16.01.2024).
5. Ивашкина Е.С., Акельева Е.Д., Сергеева М.А. Факторы восприятия приемлемости академического мошенничества на дистанционном обучении среди российских студентов // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2022. № 6. С. 37–58.
6. Макарова М.Н. Академическая этика за рубежом и в России: как предотвратить студенческие нарушения в вузах? Ижевск, 2021.
7. Сенчукова Л.О., Гегечкори О.Н. Коррупция в высшем образовании: причины, последствия, механизмы противодействия // *Известия КГТУ*. 2009. № 16. С. 145–152.
8. Шмелева Е.Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований // *Экономическая социология*. 2015. Т. 16. № 2. С. 55–79.
9. Шмелева Е.Д., Семенова Т.В. Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация vs образовательная среда // *Вопросы образования*. 2019. № 3. С. 101–129.
10. Abasi A.R., Graves B. Academic Literacy and Plagiarism: Conversations with International Graduate Students and Disciplinary Professors // *Journal of English for Academic Purposes*. 2008. Vol. 7, № 4. P. 221–233.
11. Bolin A.U. Self-Control, Perceived Opportunity, and Attitudes as Predictors of Academic Dishonesty // *The Journal of Psychology*. 2004. Vol. 138. № 2. P. 101–114.

12. Burrus R.T., McGoldrick K.M., Schuhmann P.W. Self-Reports of Student Cheating: Does a Definition of Cheating Matter? // *The Journal of Economic Education*. 2007. Vol. 48, № 1. P. 3–16.
13. Colnerud G., Rosander M. Academic dishonesty, ethical norms and learning // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2009. Vol. 34, № 5. P. 505–517.
14. Crittenden V.L., Hanna R.C., Peterson R.A. The Cheating culture: a global societal phenomenon // *Business Horizons*. 2009. № 52. P. 337–346.
15. Curran K., Middleton G., Doherty C. Cheating in Exams with Technology // *International Journal of Cyber Ethics in Education*. 2011. Vol. 1, № 2. P. 54–62.
16. Denisova-Schmidt E. The challenges of academic integrity in higher education: Current trends and prospects // *CIHE Perspectives*. 2017. № 5.
17. Grimes P.W. Dishonesty in Academics and Business: A Cross-Cultural Evaluation of Student Attitudes // *Journal of Business Ethics*. 2004. Vol. 49, № 3. P. 273–290.
18. Haines V.J., Diekhoff G.M., LaBeff E.E., Clark R.E. College Cheating: Immaturity, Lack of Commitment, and the Neutralizing Attitude // *Research in Higher Education*. 1986. Vol. 25, № 4. P. 342–354.
19. Hall S. Is it Happening? How to avoid the deleterious effects of plagiarism and cheating in your courses // *Business Communication Quarterly*. 2011. Vol. 74, № 2. P. 179–182.
20. Hughes J.M.Ch., McCabe D.L. Understanding Academic Misconduct // *Canadian Journal of Higher Education*. 2006. Vol. 36, № 1. P. 49–63.
21. Jones K.O., Reid J., Bartlett R. Cyber Cheating in an Information Technology Age // *Digithum: The Humanities in the Digital Era*. 2008. № 10. P. 19–28.
22. Jordan A.E. College Student Cheating: The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy // *Ethics Behaviour*. 2001. Vol. 11, № 3. P. 233–247.
23. McCabe D.L., Treviño L.K., Butterfield K.D. Honor Codes and Other Contextual Influences on Academic Integrity: A Replication and Extension to Modified Honor Code Settings // *Research in Higher Education*. 2002. Vol. 43, № 3. P. 357–378.
24. McMurtry K. E-Cheating: Combating a 21st Century Challenge // *Technological Horizons in Education Journal*. 2001. Vol. 29, № 4. P. 36–40.
25. Perry B. Exploring Academic Misconduct: Some Insights into Student Behaviour // *Active Learning in Higher Education*. 2010. Vol. 11, № 2. P. 97–108.

* * *

1. Bezkodova S.A., Miklyaeva A.V. Akademicheskij obman v cifrovoj srede: social'no-psihologicheskij analiz // *Science for Education Today*. 2021. T. 11, № 4. S. 64–90.
2. Gubanov N.I., Gubanov N.N., Shorikova E.S. Vidy akademicheskogo moshennichestva i ego prichiny // *Filosofiya i obshchestvo*. 2021. № 2. S. 5–22.
3. Dremova O.V. Politika rossijskih vuzov v otnoshenii akademicheskogo moshennichestva studentov: nakazanie ili vospitanie? // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2020. № 24(4). S. 30–45.
4. Efimova G.Z., Kicherova M.N. Analiz prichin akademicheskogo moshennichestva i ih klassifikaciya [Elektronnyj resurs] // *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*. 2012. № 4. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/24pvn412.pdf> (data obrashcheniya: 16.01.2024).
5. Ivashkina E.S., Akel'eva E.D., Sergeeva M.A. Faktory vospriyatija priemlemosti akademicheskogo moshennichestva na distancionnom obuchenii sredi rossijskih studentov // *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny*. 2022. № 6. S. 37–58.
6. Makarova M.N. Akademicheskaya etika za rubezhom i v Rossii: kak predotvratit' studencheskie narusheniya v vuzah? Izhevsk, 2021.
7. Senchukova L.O., Gegechkori O.N. Korrupciya v vysshem obrazovanii: prichiny, posledstviya, mekhanizmy protivodejstviya // *Izvestiya KGTU*. 2009. № 16. S. 145–152.
8. Shmeleva E.D. Akademicheskoe moshennichestvo v sovremennyh universitetah: obzor teoreticheskikh podhodov i rezul'tatov empiricheskikh issledovanij // *Ekonomicheskaya sociologiya*. 2015. T. 16, № 2. S. 55–79.
9. Shmeleva E.D., Semenova T.V. Akademicheskoe moshennichestvo studentov: uchebnaya motivaciya vs obrazovatel'naya sreda // *Voprosy obrazovaniya*. 2019. № 3. S. 101–129.



Academic dishonesty: reasons and consequences

The article deals with the foreign and native studies of the problems of academic dishonesty in the system of higher education. There are revealed the various forms of academic cheat. The author describes the individual, motivational, contextual and situational factors of academic misconduct. The set of methods of the most effective control of the students' dishonesty is suggested.

Key words: *academic dishonesty, academic cheat, academic fraud, student, lecturer.*

(Статья поступила в редакцию 05.02.2024)

**Ю.И. АВАДЭНИ,
В.А. ОСИТ
Омск**

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ КОМПЬЮТЕРНОГО ЗРЕНИЯ И ГЛУБОКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ КАЧЕСТВА

Рассматриваются вопросы применения компьютерного зрения и методов глубокого обучения в процессе подготовки специалистов в области качества. Анализируется одна из задач управления качеством на отечественных предприятиях – идентификация подделок и контрафактов при решении производственных задач, например, при приобретении деталей и комплектующих. Обосновывается метод решения данной задачи путем создания приложений, основу которых составляют технологии искусственного интеллекта.



Ключевые слова: *педагогические технологии, управление качеством, нейронные сети, распознавание образов, передовые производственные технологии.*

В настоящее время становятся актуальными вопросы внедрения современных технологий в системы менеджмента качества на российских предприятиях. Приоритетной задачей в управлении качеством является выявление подделок и контрафактной продукции [8; 10]. Как показывают научные и прикладные исследования, одним из наиболее эффективных методов для решения данной задачи является применение систем компьютерного зрения [6; 12; 17; 18], основу которых составляют нейронные сети и методы глубокого обучения [15; 16]. Практика свидетельствует, что достоверность распознавания подделок с применением технологий компьютерного зрения составляет 86–95% [11].

Поскольку применение современных информационных систем в производстве требует высокого уровня сформированности профессиональных компетенций специалистов, возникает необходимость обучения студентов направления «Управление качеством» умению использовать в своей профессиональной деятельности технологии интеллектуального анализа данных и Big Data.

Библиографический поиск показал, что в настоящее время в педагогике высшей школы нейронные сети и методы глубокого обучения применяются главным образом для проектирования индивидуальных траекторий обучения студентов и создания уникального образовательного контента [2; 7; 11; 13]. В монографии И.В. Чистниковой [14] описано применение нейронных сетей в процессе подготовки студентов вузов в рамках реализации концепции Качество 4.0.

Существующие на современном этапе педагогические технологии способны с достаточной эффективностью решать задачи формирования общих и профессиональных компетенций у будущих специалистов, в том числе навыки использования инновационного программного обеспечения в практической деятельности [5; 9]. Данный аспект подтверждается рядом исследований отечественных ученых. В статье И.И. Некрасовой и др. раскрываются аспекты эффективного применения современных педагогических технологий в сочетании с технологиями искусственного интеллекта в обучении студентов и школьников, обосновывается необходимость учета в педагогическом процессе закономерностей применения инновационных технологий в современной промышленности и экономике [3]. Е.П. Круподерова и др. в своих исследованиях отмечают, что цифровые компетенции необходимо формировать в первую очередь у магистрантов [4].

Вместе с тем, несмотря на достаточную проработанность вопроса совершенствования педагогического инструментария в условиях цифровизации мировой экономики, отсутствует практический опыт преподавания в технических университетах на факультетах, осуществляющих подготовку специалистов в области качества. В большинстве случаев нет заданий, направленных на формирование у студентов компетенций применения методов компьютерного зрения для решения задач распознавания объектов на изображениях и в режиме реального времени. Это создает необходимость для формирования таких учебных заданий, которые будут не только показывать применение технологий компьютерного зрения в управлении качеством на отечественных предприятиях, но и демонстрировать адаптацию под образовательный процесс в высших учебных заведениях. На решение поставленной задачи и направлено данное исследование.

Прежде чем приступить к решению поставленной миссии, выполним описание постановки задачи применения компьютерного зрения при распознавании брака, поддельной продукции и контрафактных изделий.

Постановка задачи применения компьютерного зрения при распознавании брака, поддельной продукции и контрафактных изделий.

Идентификация брака, поддельной или контрафактной продукции в большинстве случаев осуществляется на основании визуального анализа определенных их участков (сегментов) и маркировки с применением экспертных методов [1]. Следовательно, для решения задачи в современных условиях могут быть использованы сверточные нейронные сети, лежащие в основе систем компьютерного зрения, структуру которых определяет чередование сверточных и субдискретизирующих слоев, строение которых является однонаправленным. Картинка разбивается на маленькие участки вплоть до нескольких пикселей, каждый из которых будет входным нейроном. Каждый фрагмент изображения умножается на ядро свертки поэлементно, полученный результат суммируется и записывается в похожую позицию получаемого выходного изображения [Там же].

Для решения в промышленных условиях данной задачи следует выполнить следующие этапы:

- построить двухмерное или трехмерное изображение детали (изделия);
- сегментировать полученное изображение: выделить необходимые участки изображения для последующей задачи распознавания. Выделение данных сегментов осуществляется на основании плана эксперимента, разработанного экспертами-специалистами в области качества;
 - распознать сегментированные участки изображений и соотнести их к заданному классу. Процедура распознавания осуществляется с применением нейронной сети, которую вначале необходимо «обучить». Для этого обучающий набор для нейронной сети должен содержать значительное количество изображений, соотнесенных с соответствующими классами (например, оригинальная и поддельная продукция), выделенными экспертным путем;
 - идентифицировать классы деталей (изделий) на основании выполненной процедуры распознавания сегментов. Это может быть выполнено с применением методов классификации или нейронных сетей. Чем больше количество распознанных сегментов используется в идентификации, тем выше точность определения оригинальной или поддельной продукции, однако при этом значительно возрастают требования к используемому техническому оборудованию.

На рис. 1 приведена фотография корпуса насоса с примером решения задачи сегментирования и распознавания отдельных элементов. Желтыми прямоугольниками выделены распознанные сегменты детали (рис. 1).

На основании выполненной постановки задачи разработаем для студентов, обучающихся по направлению «Управление качеством», задание по сегментации и распознаванию объектов на изображениях с применением нейронных сетей.

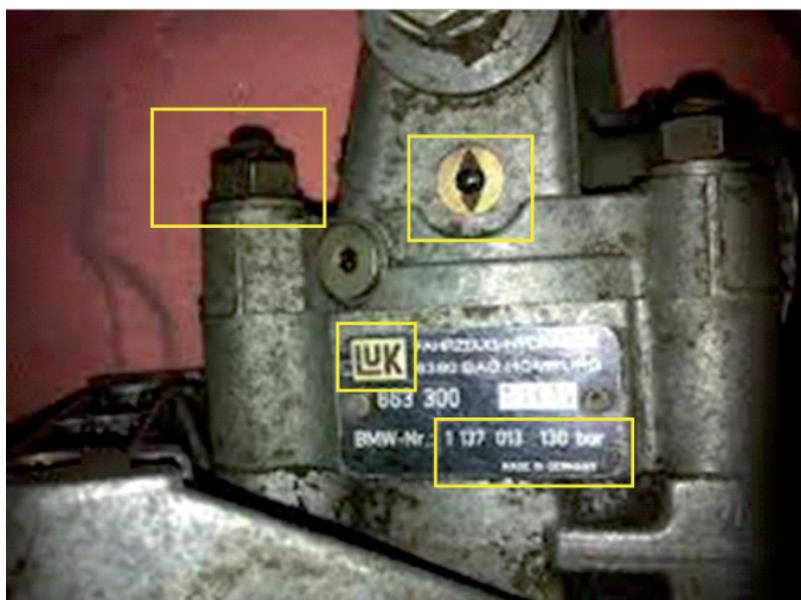


Рис. 1. Фотография корпуса насоса с сегментированными участками

Описание учебного задания по сегментации и распознаванию объектов на изображениях с применением нейронных сетей для студентов технических вузов.

Поскольку решение вышеуказанной практической задачи в реальных условиях – процесс достаточно трудоемкий и длительный по времени, при создании учебной задачи авторы упростили алгоритм решения путем объединения процедур сегментации и распознавания: задание решается распознаванием двух или более различных типов деталей. В авторском задании используются болты и гайки.

Задание состоит из четырех этапов:

1. Подготовка комплекса фотографий комплекта различных двух или более классов деталей. Студенты путем съемки на телефон самостоятельно формируют комплекс изображений, который затем делится на обучающую и тестовую выборки для обучения и проверки нейронной сети. Обучающая и тестовая выборки должны содержать не менее 100 изображений. Перед загрузкой изображений в нейронную сеть необходимо, чтобы все изображения были одного размера и разрешением не менее 150 dpi.

2. Написание скрипта, определение оптимальной структуры сверточной нейронной сети и ее обучение на обучающей выборке (данная часть выполняется в среде Google Colab (<https://colab.research.google.com>)) с применением языка программирования Python 3.9. Используются библиотеки Pandas, Tensor Flow, Keras, Numpy, Matplotlib. Точность обучения должна составлять не менее 75%.

3. Проверка качества обучения нейронной сети. Проводится на тестовой выборке.

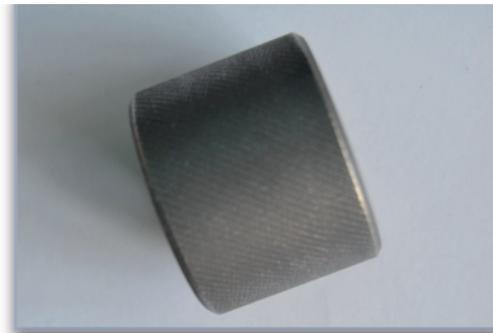
4. Подготовка отчета по выполненному заданию.

В отчете помимо описания выполнения работы студенты должны ответить на следующие вопросы:

- возможности применения систем компьютерного зрения и нейронных сетей при решении задач выявления брака в промышленных условиях;
- как правильно сформировать обучающую и тестовую выборки изображений для обучения нейронных сетей, указать требования к качеству и количеству изображений;
- принципы построения систем контроля качества на современных предприятиях с применением компьютерного зрения.



а) класс «Болт»



б) класс «Гайка»

Рис. 2. Фотографии двух классов деталей: болт и гайка из тестовой выборки

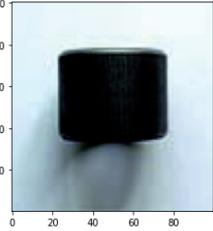
**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

```
[27] 1 prediction = model.predict(x)
[28] 1 print(prediction)
      [[1.000000e+00 3.025919e-17]]
[29] 1 np.argmax(prediction)
      2 class_names[np.argmax(prediction)]
      'bolt'
[30] 1 class_names[np.argmax(prediction)]
      2 plt.imshow(img)
```



а) Решение задачи для класса деталей «Болт»

```
[39] 1 print(prediction)
      [[5.6108704e-09 1.0000000e+00]]
[40] 1 np.argmax(prediction)
      2 class_names[np.argmax(prediction)]
      'гайка'
[41] 1 class_names[np.argmax(prediction)]
      2 plt.imshow(img)
```



б) Решение задачи для класса деталей «Гайка»

Рис. 3. Результаты работы нейронной сети по распознаванию болтов и гаек

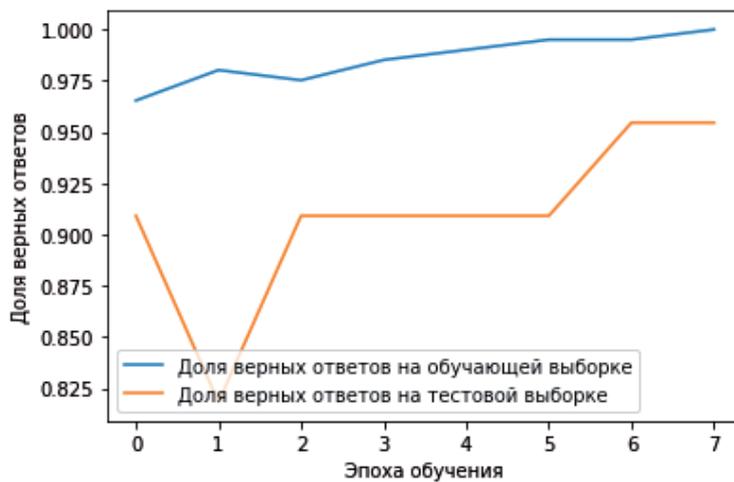


Рис. 4. Качество обучения нейронной сети на обучающей и тестовой выборке

Задание считается выполненным, если точность распознавания составит не менее 80% на тестовой выборке.

Задание рассчитано на 8 академических часов и должно выполняться на дисциплинах, преподаваемых на 3–4 курсах, когда у студентов сформированы необходимые навыки работы с инструментами качества.

Апробация задания была выполнена авторами в Сибирском автомобильно-дорожном университете со студентами группы УКб-20Э1 направления «Управление качеством» на дисциплине «Информационные технологии в управлении качеством». С заданием без пересдач справились 87% студентов.

На рис. 2 в качестве примера приведены фотографии двух классов деталей: болт и гайка из тестовой выборки (рис. 2 на стр. 32).

Количество изображений в обучающей выборке – 224 шт. Количество изображений в тестовой выборке – 108 шт.

На рис. 3. приведены результаты работы нейронной сети по распознаванию болтов и гаек. Количество эпох обучения нейронной сети составило 7 (рис. 3 на стр. 33).

Точность распознавания на обучающей и тестовой выборках составили 0,975 и 0,95 соответственно (рис. 4 на стр. 33).

Таким образом, системы компьютерного зрения являются одним из наиболее перспективных направлений развития систем менеджмента качества в современных условиях. Это определяет необходимость формирования у студентов технических университетов навыков применения нейронных сетей и методов глубокого обучения при решении класса задач сегментации и распознавания изображений. Но, учитывая интенсивное развитие педагогических технологий обучения с применением методов искусственного интеллекта, в настоящее время остается открытым вопрос разработки адаптированных к современному образовательному процессу учебных заданий с использованием компьютерного зрения в управлении качеством.

Нами разработано учебное задание по применению сверточных нейронных сетей, направленное на распознавания нескольких классов деталей и рассчитанное на 8 академических часов. Данное задание ориентировано на обучение студентов старших курсов правильному построению обучающей и тестовой выборки для проведения эксперимента, написанию нейросети и определению ее оптимальной структуры, оцениванию качества обучения. Апробация разработанного задания показала его высокую эффективность в процессе подготовки студентов технических специальностей в области управления качеством. С заданием без пересдач справились 87% студентов.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в практике обучения специалистов технических вузов.

Список литературы

1. Гаврилов К.А., Лавренков Ю.Н. Исследование применения сверточных нейронных сетей для обработки изображений и распознавания объектов // Электронный журнал: наука, техника и образование. 2021. №. 2. С. 25–30.
2. Ефремов С.К., Михайленко Е.В. О возможности использования нейронной сети в индивидуализации приема и обучения студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №. 65-1. С. 114–117.
3. Колотовкин И.С. Автоматизация испытания физических параметров печатных плат методом поиска паттернов дефектов при прохождении конвейера // Нейрокомпьютеры и их применение: тезисы докладов XX Всероссийской научной конференции. Москва, 2022. С. 212–213.
4. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Развитие цифровой компетентности будущих магистров педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №. 72-4. С. 152–154.
5. Кутергин Н.Б., Тарасенко А.А., Тимофеева Л.В. Современные педагогические технологии, расширяющие организационно-методический инструментарий образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №. 62-3. С. 134–138.

6. Лопатин В.Н. Риски информационной безопасности при переходе к цифровой экономике // Государство и право. 2018. №. 3. С. 77–88.
7. Моховиков М.Е., Сулова И.А. Основные тенденции применения нейронных сетей в сфере образования // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XII международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2019. С. 364–371.
8. Опыт внедрения систем управления качеством на российских ремонтно-машиностроительных предприятиях / С.А. Зайцев, А.Ю. Абузяров, А.А. Кузнецов и др. // Физика и современные технологии в АПК: материалы XI Всероссийской молодежной конференции молодых ученых, студентов и школьников с международным участием. Орел, 2020. С. 439–442.
9. Современные научно-педагогические технологии обеспечения образовательной и научной деятельности в университетах / Н.Е. Шевелева, Е.Н. Кравченко, Н.Н. Бескоровайная и др. // Современные проблемы науки и образования. 2017. №. 2. С. 139–139.
10. Стасюк К.Д., Логунова Н.Ю. Стандартизация, сертификация, регламентация, бренды и товарные знаки как инструменты управления качеством // Актуальные проблемы экспертизы, технического регулирования и подтверждения соответствия продукции текстильной и легкой промышленности: Сборник научных трудов по материалам 2-го Круглого стола с международным участием. Москва, 2022. С. 158–163.
11. Суханова Е.А., Осипова Т.Ю., Нагель О.В. Практика управления качеством образования на основе опыта Томского государственного университета. Ч. 1. Томск, 2021.
12. Таксиор О.П., Поликарпов М.П. Цифровизация инспекционной деятельности: передовые технологии для компетентных специалистов // ПРОНЕФТЬ. Профессионально о нефти. 2021. Т. 6. №. 2. С. 81–90.
13. Токтарова В.И., Попова О.Г., Шашков О.В. Технологии нейронных сетей для прогнозирования успеваемости обучения студентов в электронной информационно-образовательной среде вуза // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022). 2022. С. 388–398.
14. Чистникова И.В. Подготовка специалистов по управлению качеством как элемент кадрового обеспечения реализации концепции Качество 4.0 // Качество 4.0: стратегическое преимущество образовательных организаций в новых конкурентных условиях: коллективная монография. Белгород, 2021. С. 41–46.
15. Karthikeyan S, Subbarayan M.R, Mathan Kumar P, Radha Krishnan Beemaraj, Sivakandhan C, Computer vision-based surface roughness measurement using artificial neural network, Materials Today: Proceedings. 2022. Part 3. P. 1325–1328. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.09.314> (дата обращения: 11.10.2023).
16. Majid Mirbod, Maryam Shoar, Intelligent Concrete Surface Cracks Detection using Computer Vision, Pattern Recognition, and Artificial Neural Networks, Procedia Computer Science. 2023, P. 52–61. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.12.201> (дата обращения: 12.09.2023).
17. Rohitraj Ray, AyushGoyal, AnushaPrabhu, SaumyaParekkh, SrinivasuluMaddasani, Naresh Kumar Mani, Paper-based dots and smartphone for detecting counterfeit country eggs, Food Chemistry. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.foodchem.2022.134484> (дата обращения: 03.10.2023).
18. Si Sun, Jing Li, Hao Guan, Qian-Ru Xiao, Peng Xu, A facile way to construct highly stable PUF tags for unclonable anti-counterfeiting and authentication with computer vision, Colloids and Surfaces A: Physicochemical and Engineering Aspects. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.colsurfa.2022.129339> (дата обращения: 10.10.2023).

* * *

1. Gavrilov K.A., Lavrenkov Yu.N. Issledovanie primeneniya svertochnyh nejronnyh setej dlya obrabotki izobrazhenij i raspoznavaniya ob'ektov // Elektronnyj zhurnal: nauka, tekhnika i obrazovanie. 2021. №. 2. S. 25–30.
2. Efremov S.K., Mihajlenko E.V. O vozmozhnosti ispol'zovaniya nejronnoj seti v individualizacii priema i obucheniya studentov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. №. 65-1. S. 114–117.

3. Kolotovkin I.S. Avtomatizaciya ispytaniya fizicheskikh parametrov pechatnyh plat metodom poiska patternov defektov pri prohozhdenii konvejera // Nejrokomputery i ih primeneniye: tezisy dokladov XX Vserossiyskoj nauchnoj konferencii. Moskva, 2022. S. 212–213.
4. Krupoderova E.P., Krupoderova K.R. Razvitie cifrovoj kompetentnosti budushchih magistriv pedagogicheskogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. №. 72-4. S. 152–154.
5. Kutergin N.B., Tarasenko A.A., Timofeeva L.V. Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii, rasshiryayushchie organizacionno-metodicheskij instrumentarij obrazovatel'nogo processa // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. №. 62-3. S. 134–138.
6. Lopatin V.N. Riski informacionnoj bezopasnosti pri perekhode k cifrovoj ekonomike // Gosudarstvo i pravo. 2018. №. 3. S. 77–88.
7. Mohovikov M.E., Suslova I.A. Osnovnye tendencii primeneniya nejronnyh setej v sfere obrazovaniya // Nauka. Informatizaciya. Tekhnologii. Obrazovanie: materialy XII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ekaterinburg, 2019. S. 364–371.
8. Opyt vnedreniya sistem upravleniya kachestvom na rossijskikh remontno-mashinostroitel'nyh predpriyatiyah / S.A. Zajcev, A.Yu. Abuzyarov, A.A. Kuznecov i dr. // Fizika i sovremennye tekhnologii v APK: materialy HI Vserossiyskoj molodezhnoj konferencii molodyh uchenyh, studentov i shkol'nikov s mezhdunarodnym uchastiem. Orel, 2020. S. 439–442.
9. Sovremennye nauchno-pedagogicheskie tekhnologii obespecheniya obrazovatel'noj i nauchnoj deyatel'nosti v universitetah / N.E. Sheveleva, E.N. Kravchenko, N.N. Beskorovajnaya i dr. // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2017. №. 2. S. 139–139.
10. Stasyuk K.D., Logunova N.Yu. Standartizaciya, sertifikaciya, reglamentaciya, brendy i tovarnye znaki kak instrumenty upravleniya kachestvom // Aktual'nye problemy ekspertizy, tekhnicheskogo regulirovaniya i podtverzhdeniya sootvetstviya produkcii tekstil'noj i legkoj promyshlennosti: Sbornik nauchnyh trudov po materialam 2-go Kruglogo stola s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva, 2022. S. 158–163.
11. Suhanova E.A., Osipova T.Yu., Nagel' O.V. Praktika upravleniya kachestvom obrazovaniya na osnove opyta Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Ch. 1. Tomsk, 2021.
12. Taksior O.P., Polikarpov M.P. Cifrovizaciya inspekcijnoy deyatel'nosti: peredovye tekhnologii dlya kompetentnyh specialistov // PRONEFT'. Professional'no o nefii. 2021. T. 6. №. 2. S. 81–90.
13. Toktarova V.I., Popova O.G., Shashkov O.V. Tekhnologii nejronnyh setej dlya prognozirovaniya uspevaemosti obucheniya studentov v elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj srede vuza // Cifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2022). 2022. S. 388–398.
14. Chistnikova I.V. Podgotovka specialistov po upravleniyu kachestvom kak element kadrovogo obespecheniya realizacii koncepcii Kachestvo 4.0 // Kachestvo 4.0: strategicheskoe preimushchestvo obrazovatel'nyh organizacij v novyh konkurentnyh usloviyah: kollektivnaya monografiya. Belgorod, 2021. S. 41–46.



Application of methods of computer vision and detailed study in the practice of training the quality specialists

The article deals with the issues of the application of computer vision and the methods of detailed study in the process of training the quality specialists. One of the tasks of the quality control at the domestic enterprises - the identification of fabrications and counterfeits in the process of solving the production tasks, for example, while taking details and components, is analyzed. There is substantiated the method of solving the task by the means of creating the applications that are based on the technology of artificial intelligence.

Key words: *pedagogical technologies, quality control, neural networks, pattern recognition, advanced manufacturing technologies.*

(Статья поступила в редакцию 19.02.2024)

*Л.И. СТОЛЯРЧУК,
В.М. КРУЦКИЙ
Волгоград*

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ЗДОРОВЬЮ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ОСОБЕННОСТИ

Обосновывается сущность ценностного отношения будущих педагогов к здоровью. Представлена структура исследуемого качества посредством функций (познавательной, ценностной, деятельностной) и компонентов (когнитивного, эмоционального, рефлексивного). Описаны ведущие средства формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов в условиях педвуза.



Ключевые слова: сущность ценностного отношения к здоровью, функции, компоненты, средства формирования, будущие педагоги.

Важным экономическим ресурсом и условием безопасности страны являются здоровье населения, увеличение продолжительности его активной жизни, поэтому в государственных документах «Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» [3], «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [8] отмечается, что государство нацелено на обеспечение всесторонней заботы о здоровье граждан, к которым соответственно относятся и студенты, в частности, студенты педагогических вузов – будущие педагоги как основные проводники достижения названной цели в области образования. Для того чтобы применяемые государственные меры стали более эффективными, у будущих педагогов должно быть сформировано ценностное отношение к собственному здоровью, и впоследствии, к здоровью своих учеников.

Предварительно проведенный опрос студентов 1–3 курсов ВГСПУ – будущих педагогов различных направлений подготовки, однако показал, что в ответах на вопросы: «Что такое здоровье?», «Как вы относитесь к своему здоровью?», «Как вы укрепляете свое здоровье?» – 37% опрошенных показали низкую осведомленность о здоровье как важнейшей ценности в жизни человека (имели место вредные привычки: употребление алкоголя, наркотических и психотропных веществ, активные развлечения в ночное время и др.; обращение внимания на здоровье только тогда, когда «что-то заболит»); 54% будущих педагогов имели определенные теоретические представления о здоровье как ценности, но их отношение к своему здоровью нельзя было назвать достаточно серьезным (иногда проявлялись вредные привычки; нарушался режим питания и сна; доминирующую часть времени проводили за компьютером; здоровьесберегающие технологии применяли фрагментарно (оздоровительные процедуры, медосмотры, занятия физической культурой – только во время занятий и лишь иногда в свободное время)); и только 9% опрошенных осознавали ценность собственного здоровья, ответственно к нему относились, следили за его состоянием в своей жизнедеятельности (не имели вредных привычек; активно занимались физической культурой и спортом, систематически использовали оздоровительные процедуры, планировали и соблюдали режим труда и отдыха, проводили свободное время на свежем воздухе; регулярно проходили профилактические медосмотры).

Анализ общей выборки опроса студентов позволил зафиксировать у большинства будущих педагогов недостаточную сформированность ценностного отношения к здоровью как базовой ценности. Полученные данные свидетельствовали о необходимости целенаправленного формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов. Такое состояние практики формирования ценностного отношения к здоровью во многом обусловлено ее недостаточной разработанностью в педагогической теории, что потребовало, прежде всего, теоретического обоснования, уточнения сущности ценностного отношения к здоровью будущих педагогов в новых меняющихся образовательных условиях, чему и посвящена данная статья.

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме ценностного отношения к здоровью позволил обнаружить, что термин *здоровье* рассматривается исследователями с разных позиций – как анатомо-физиологического (Н.А. Амосов, С.И. Волкова, С.А. Есаков, О.О. Копкарева, Э.Ю. Сироткина и др.); психологического (В.М. Бехтерев, А.Б. Холмогорова, О.А. Костина, А.А. Печеркина и др.) и социального здоровья (Л.А. Байкова, Ю.В. Булыгина, А.Н. Комарова, С.А. Гильманова и др.).

Формирование ценностного отношения к здоровью исследуется в русле различных научных направлений: *медико-биологического* (Г.А. Апанасенко, Э.М. Казин, Ю.П. Лисицин и др.); *физкультурно-оздоровительного* (В.К. Бальсевич, М.Я. Виленский, Л.П. Карпушина, П.Ф. Лесгафт, Л.А. Семенов, М.А. Якунчев и др.); *социально-экологического* (И.Д. Зверев, Л.В. Романенко, П.Г. Мезерницкий, Г.П. Сикорская, З.И. Тюмасева); *психолого-педагогического* (М.Б. Доборадных, П.Л. Дрибирский, И.Ю. Кокаева, В.В. Колбанов, О.В. Лебедева, Н.Н. Малярчук, Е.А. Меньш, Г.А. Мысина, Т.Ф. Орехова, С.В. Савинова, В.В. Толмачева, Е.А. Югова и др.).

В Волгоградской научной школе *целостного педагогического процесса* (В.С. Ильин, А.М. Коротков, Е.И. Сахарчук, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.) подготовлены и защищены кандидатские диссертации, исследующие вопросы *здоровья* и различные аспекты формирования ценностного отношения к здоровью *будущих педагогов*: Л.И. Алешина (1998, под руководством профессора Н.К. Сергеева), С.Ю. Лебедченко (2000, под руководством профессора Н.К. Сергеева и доцента Е.А. Шульгина), Н.В. Гончарова (2005, под руководством проф. Е.И. Сахарчук), В.М. Сорокина (2010, под руководством профессора Л.П. Разбегаевой).

Солидные теоретические и технологические наработки перечисленных авторов легли в основу нашего исследования, однако происходящие современные трансформации, влияющие на изменения в ценностном отношении будущих педагогов к здоровью в быстро меняющейся педагогической реальности, потребовали осмысления, дальнейшего изучения и *уточнения* исследуемого феномена: *«ценностное отношение к здоровью будущих педагогов»*.

Исследователи (Б.Г. Ананьев, А.М. Воронина, А.Г. Здравомыслов, Л.Н. Столович, А.В. Кирьякова, С.Л. Рубинштейн и др.), посвятившие свои работы изучению понятия *«ценности»*, подчеркивают, что «наличие ценностей есть выражение не безразличия человека по отношению к миру, возникающего из значимости различных сторон, аспектов мира для человека, для его жизни» [1, с. 35]; «важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного» [7, с. 732].

Категория *«отношение»* рассматривалась в трудах отечественных ученых (И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, С.Л. Рубинштейн и др.). Известной является «Теория отношений» В.Н. Мясищева, в которой «отношения» рассматриваются как характеристика интенсивности эмоций, желаний и потребностей, движущая сила личности. Исследователи отмечают, что отношения, приобретающие устойчивость, стано-

вятся чертами характера, обеспечивающими внутреннюю целостность личности. Обращается внимание на то, что «отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [5, с. 11]. Ученые выделяют характеристики «отношения»: сознательность, эмоциональность, активность и относительная устойчивость. Под «ценностным отношением» рассматривается значимое явление реальности, образующееся из абстрактных ценностей и избирательных отношений, переходящее в свойство личности, ее стержневое образование, отражающее ее ценностное отношение, характеризующееся принятием, «присвоением» тех или иных ценностей, становящихся доминантными чертами, характерным поведением личности [2; 6].

Ценностное отношение к здоровью является связующим звеном, мощным стимулом, мотивирующим будущих педагогов к действиям по решению актуальных задач сохранения здоровья. Идеи значимости здоровья в жизни человека приводят к личностному и социальному принятию данных ценностей студентами в ходе обучения в вузе.

Процесс формирования ценностного отношения к здоровью осуществляется через призму ценностей, конечным результатом которого является трансформация будущими педагогами отношения к здоровью, переходящего в систему их личностных ценностей с помощью осознания важности здоровья, принятия его как ценности в результате избирательного отношения, ставшего импульсом и механизмом активной здоровьесберегающей деятельности.

Под ценностным отношением к здоровью будущих педагогов в рамках данного исследования мы понимаем целостное *динамическое профессионально-личностное образование будущего педагога, включающее: теоретические знания о здоровье как базовой высоко значимой ценности; ответственное, бережное отношение к своему здоровью и здоровью других посредством взаимодействия с явлениями окружающей действительности; умения применения здоровьесберегающих технологий для сохранения, укрепления здоровья и предупреждения рисков для него.*

Представим структуру ценностного отношения к здоровью будущих педагогов.

Познавательная функция заключается в распространении знаний в образовательном процессе вуза о здоровье как фундаментальной жизненной ценности будущего педагога, об увеличивающихся рисках для здоровья в трансформирующемся современном обществе, способах сбережения здоровья как ценности для личности и успешной профессиональной деятельности. Познавательная функция реализуется через *когнитивный компонент*, включающий теоретические знания, получаемые в образовательном процессе и «добываемые» самими студентами, о функционировании организма человека как целостной системы, законах его сохранения и восстановления; осознание ценности собственного здоровья будущими педагогами и ценности здоровья других, обретающего профессионально-личностный смысл.

Ценностная функция направлена на выработку ценностных ориентаций будущих педагогов по отношению к здоровью посредством интенсивности эмоций относительно здоровья, переходящих в потребность в сохранении и укреплении своего здоровья; принятие здорового образа жизни как личностной и профессиональной ценности, эмоционально-ценностное отношение ко всем системам жизнеобеспечения. Ценностная функция реализуется через *эмоциональный компонент*, отражающий заинтересованность студентов своим здоровьем, устойчивое эмоциональное отношение к здоровьесбережению, переходящее в ответственное отношение к состоянию здоровья как личной и профессиональной ценности, стимулирующее к проектированию индивидуальной траектории сохранения здоровья.

Деятельностная функция проявляется в деятельности будущих педагогов, направленной на сохранение и укрепление здоровья на основе здоровьесберегающих об-

разовательных и воспитательных программ университета (о двигательной активности, правильном питании, соблюдении режима дня, труда и отдыха; здоровьесберегающие технологии для решения практических задач: снятия усталости, стресса, предупреждения болезней и др.). Деятельностная функция реализуется через *рефлексивный компонент*, предполагающий освоение норм и правил сохранения своего здоровья (физического, психического, социального), самостоятельный поиск оптимальных форм, средств и методов, укрепляющих здоровье, овладение навыками предупреждения факторов риска, угрожающих благополучию здоровья, проявляющихся в саморефлексии, самоанализе, самоконтроле будущих педагогов в личностном опыте и профессиональной деятельности.

Педагогические средства, применяемые для формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов (на примере опыта ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»).

- *Аудиторная деятельность* – общепрофессиональная дисциплина «Педагогика», раздел «Средства и методы воспитания», темы «Содержание, формы и методы физического воспитания», «Физическая культура и спорт», «Безопасность жизнедеятельности», «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» в рамках здоровьесберегающего модуля согласно учебному плану студентов бакалавриата различных факультетов и институтов; в рамках учебных предметов обсуждаются вопросы ценности здоровья, предупреждения современных рисков для здоровья («быстрое питание», недостаточно подвижный образ жизни из-за большого количества времени нахождения за компьютером и другими девайсами, умственные перегрузки в ущерб физической активности и др.), намечаются конкретные пути сохранения и укрепления здоровья в своей жизнедеятельности и практической профессиональной деятельности.

- *Внеаудиторная деятельность* – общеуниверситетские воспитательные мероприятия и праздники спортивно-оздоровительной направленности активно способствуют вовлечению студентов в спортивно-оздоровительную деятельность, овладению практическими умениями предупреждения, выявления и устранения опасностей для здоровья техногенного, природного, социального характера, выработке привычки заботы о сохранении и укреплении собственного здоровья, создания безопасной среды вокруг себя, укрепления физического, психического и социального здоровья, устойчивого ценностного отношения к здоровью будущих педагогов.

Таким образом, уточнение сущности ценностного отношения к здоровью будущих педагогов как целостного динамического профессионально-личностного образования, включающего теоретические знания о здоровье как базовой высокозначимой ценности; ответственное, бережное отношение к своему здоровью и здоровью других посредством взаимодействия с явлениями окружающей действительности; умения применения здоровьесберегающих технологий для сохранения, укрепления здоровья и предупреждения рисков для него, проявляющиеся через познавательную, ценностную, деятельную функции и реализующиеся через когнитивный, эмоциональный и рефлексивный компоненты, позволяя, основываясь на эффективном методологическом ориентире целостного подхода [4], создавать здоровьесберегающие педагогические условия, которые способствуют выработке ценностного отношения будущих педагогов к здоровью и осознанному использованию здоровьесберегающих технологий в своей деятельности.

Список литературы

1. Здравомыслов А.Г. Ценностные ориентации: философский энциклопедический словарь. М., 1989.
2. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография. Оренбург, 1996.

3. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом Президента РФ от 9 октября 2007 г. № 1351) [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/191961/> (дата обращения: 25.10.2023).
4. Коротков А.М., Сергеев Н.К. Современный педагогический университет как центр пространства инноваций в социальном развитии региона // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 7(120). С. 4–12.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М.; Воронеж, 1998.
6. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования: монография. Волгоград, 2001.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 2008.
8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р) [Электронный ресурс]. URL: <https://fcprc.ru/media/media/behavior/2.-Rasporyazhenie-Pravitelstva-RF-ot-29.05.2015-N-996-r.pdf> (дата обращения: 25.10.2023).
9. Югова Е.А. Теоретико-методологические основания формирования смыслообразующих конструктов здорового образа жизни студентов педагогического вуза: автореф. дис ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016.

* * *

1. Zdravomyslov A.G. Cennostnye orientacii: filosofskij enciklopedicheskij slovar'. M., 1989.
2. Kir'yakova A.V. Teoriya orientacii lichnosti v mire cennostej: monografiya. Orenburg, 1996.
3. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом Президента РФ от 9 октября 2007 г. № 1351) [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/191961/> (дата обращения: 25.10.2023).
4. Коротков А.М., Сергеев Н.К. Современный педагогический университет как центр пространства инноваций в социальном развитии региона // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 7(120). С. 4–12.
5. Myasishchev V.N. Psihologiya otnoshenij / pod red. A.A. Bodaleva. M.; Voronezh, 1998.
6. Razbegaeva L.P. Cennostnye osnovaniya gumanitarnogo obrazovaniya: monografiya. Volgograd, 2001.
7. Rubinshtejn S.L. Problemy obshchej psihologii. M., 2008.
8. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda (utv. Rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 № 996-r) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fcprc.ru/media/media/behavior/2.-Rasporyazhenie-Pravitelstva-RF-ot-29.05.2015-N-996-r.pdf> (дата обращения: 25.10.2023).
9. Yugova E.A. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya formirovaniya smysloobrazuyushchih konstruktov zdorovogo obraza zhizni studentov pedagogicheskogo vuza: avtoref. dis ... d-ra ped. nauk. Ekaterinburg, 2016.



***The values-based attitude of future teachers towards health:
essence, structure and specific features***

The article deals with the substantiation of the essence of the values-based attitude of the future teachers towards health. The structure of the studied quality by the means of the functions (cognitive, axiological and activity) and components (cognitive, emotional and reflexive) are suggested. There are described the leading means of the development of the values-based attitude towards health of the future teachers in the conditions of the pedagogical university.

Key words: *essence of values-based attitude towards health, functions, components, means of development, future teachers.*

(Статья поступила в редакции 26.02.2024)

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРОВ СПОРТИВНОЙ ИНДУСТРИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Рассматривается современное представление процесса формирования проектной культуры обучающихся в профессиональном образовании. Анализируются этапы процесса формирования проектной культуры через проектную деятельность обучающихся менеджеров спортивной индустрии в профессиональном образовании. Обосновываются применяемые модульные схемы развития проектного замысла обучающихся.



Ключевые слова: *проектная культура, проектная деятельность, проектный метод, профессиональное образование, компетентностный подход, комплексный подход, обучающийся, менеджер, спортивная индустрия.*

Проектная деятельность в профессиональном образовании непосредственно связана с формированием проектной культуры обучающихся. Основываясь на компетентностном подходе к достижению образовательных целей, проектная деятельность аккумулирует полученные знания обучающихся с ориентацией на профессиональную деятельность, что особенно важно для будущего специалиста в условиях быстрого развития технологий, глобализации и постоянных изменений в бизнес-среде. Компетентностный подход ориентирует профессиональное образование на внедрение инноваций в образовательную среду, поскольку он стимулирует творческое мышление обучающихся и поиск новых решений будущей профессиональной деятельности. В условиях реализации компетентностного подхода «метод проектов как обучение на активной деятельности на основе» [6] является весьма важным звеном, отражающим не только сумму усвоенной информации обучающимися, но и способность адаптироваться в различных проблемных ситуациях будущей профессиональной деятельности.

В условиях быстрого темпа изменений во внешней среде профессиональная культура, составляющими которой являются организационные, проектные, управленческие, инновационные элементы и т.д., позволяет современным организациям быть более адаптивными и реагировать на изменения на потребительском рынке, а, следовательно, предъявлять новые требования к сегодняшнему выпускнику высшего образовательного учреждения. Вместе с тем проведенный теоретический анализ феномена проектной культуры позволил выявить ее актуальность и многогранный характер. Проектная культура в профессиональном образовании помогает углубить знания обучающихся в предметных областях и в тоже время стимулирует творческое мышление обучающихся, развитие soft skills (развитие коммуникативных навыков, умение работать в команде), лидерских качеств. Участие в проектной деятельности с использованием современных технологий, обучает студентов работать в цифровой среде, что способствует их будущему профессиональному росту.

Анализ современных трудов по проблеме управления проектами [2; 4; 6] показал необходимость формирования проектной культуры обучающихся в профессиональном образовании с учетом специфики спортивной индустрии и в условиях реализации проектной деятельности обучающихся. Исследователи, рассматривая про-

ектную культуру в аспекте проектной деятельности, отмечают что «в процессе самостоятельного выполнения студентами проектов различного уровня сложности происходит усвоение современных методов, организационных форм и средств, формирование системно-целостного видения сущности проектных процедур. Учет преподавателями индивидуальных особенностей каждого студента при определении структурно-содержательной и организационно-процессуальной сторон учебного проектирования позволяет обеспечить оптимизацию процесса овладения ими профессиональной деятельностью, формирование мотивационной, когнитивной, операциональной, информационной и эмоционально-волевой готовности к ней» [3, с. 16]. Таким образом, реализуемая проектная деятельность в профессиональном образовании, с одной стороны, будет направлена на развитие способностей к созданию и воплощению собственных проектов обучающихся, раскрытие их потенциала, а, с другой стороны, сформирует проектную культуру для успешной профессиональной деятельности.

«Проектная деятельность не является принципиально новой в педагогической практике, ее закономерно относят к инновационным технологиям XXI века. Речь идет о том, что именно метод проектов обеспечивает реализацию трех ключевых задач современного образования: удовлетворение конкурентоспособной потребности, формирование практических действий, направленных на решение общественных проблем, умение адаптироваться в стремительно меняющемся мире» [1, с. 156]. Для развития проектной культуры в профессиональном образовании необходимо использовать не только компетентностный, но и комплектный подход [5]. Это влечет за собой не только разработку и обновление рабочей программы, методическое обеспечение дисциплины, активное использование цифровых платформ и мультимедийных комплексов в учебном процессе и т.д., но и изменение организационно-педагогических условий обучения, стимулирование студентов к самостоятельной работе, вовлечение будущих специалистов в проектную деятельность во внеучебной работе. «В контексте целеполагания проектное обучение ориентировано на создание педагогических условий, в рамках которых обучающиеся «по крупицам» собирают знания из всевозможных источников, используют полученные теоретические знания на практике и применяют их в контексте решения познавательных и практико-ориентированных учебных заданий. Кроме того, проектная деятельность обеспечивает гармоничное формирование коммуникативных умений и навыков, исследовательских способностей (поскольку предполагает проведение разноуровневых операций: от постановки проблемы до сбора информации о ней, практических экспериментов и постановки гипотез, разрешения), развивает системное мышление, внимание, воображение, память, а также креативность обучающегося» [9, с. 282–283].

Обучение специалистов в области спортивной индустрии в современных условиях направлено на развитие системы навыков и знаний, необходимых для эффективной работы в соответствии с профессиональными стандартами. Разработанная ОПОП (2021 год набора) на кафедре менеджмента и экономики спортивной индустрии им. В.В. Кузина для направления подготовки 38.03.02 «Менеджмент» профиль «Менеджмент в спортивной индустрии» [7] отражает профессиональные компетенции с проектным компонентом в разрезе с профессиональной деятельностью выпускников (на примере дисциплины «Маркетинг»: ПК-9 «Умением организовать и поддерживать связи с деловыми партнерами, используя системы сбора необходимой информации для расширения внешних связей и обмена опытом при реализации проектов, направленных на развитие организации»).

Дисциплина «Маркетинг» входит в вариативную часть образовательной программы [7] и не может охватить все аспекты проектной деятельности в сфере управления

спортом, что затрудняет развитие полноценной проектной культуры у будущих менеджеров спортивной индустрии и в дальнейшем может препятствовать урегулированию профессиональных задач. Для решения этой проблемы, в соответствии с комплексным подходом к обучению (интеграция учебной и внеучебной деятельности), а также с учетом инновационного метода обучения (метода проектов), процесс формирования проектной культуры будущих менеджеров спортивной индустрии представляется в условиях реализации педагогических мероприятий. Таким образом, проектная культура в профессиональном образовании сформируют у обучающихся менеджеров спортивной индустрии профессиональные компетенции проектной деятельности, а также культурные и профессиональные ценности спортивной индустрии.

Процесс формирования проектной культуры будущих менеджеров спортивной индустрии, как показало наше исследование, представляется как поэтапное освоение проектной деятельностью обучающимся:

1. Ознакомление с концепцией проектной деятельности по дисциплине, реализующей профессиональные компетенции с проектными компонентами. Здесь обучающимся представляются основные понятия и принципы проектной работы в рамках изучаемой дисциплины, объясняется, что такое проект, какие существуют этапы его реализации, какие компетенции требуются для успешного осуществления проектной деятельности.

2. Обучение методам и инструментам управления проектами. Обучающиеся знакомятся с различными методиками управления проектами (например, Agile, Waterfall, Scrum), а также с инструментами, используемыми для планирования, отслеживания и оценки проектов, применяемые в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности.

3. Участие в проектах учебной и внеучебной деятельности. Обучающиеся разрабатывают индивидуальный учебный проект и участвуют в групповых проектах внеучебной деятельности, применяя таким образом полученные знания и навыки при работе индивидуально и/или в команде.

4. Оценка и обратная связь. После завершения проектов проводится оценка результатов, выявляются достижения и проблемные области, возникшие при разработке проекта. Обратная связь помогает обучающимся понять свои сильные и слабые стороны, что важно для их дальнейшего развития.

5. Рефлексия и самоанализ. Обучающиеся изучают свой опыт участия в проектах и разрабатывают стратегию для улучшения своих умений и знаний в области проектной деятельности.

Перечисленные этапы помогают обучающимся не только понять суть проектной деятельности, но и приобрести практические навыки, необходимые для успешного участия в проектах в рамках своей будущей профессиональной деятельности. Таким образом, обучающийся решает поставленные перед ним задачи:

1. Осмыслить и увидеть проблему.
2. Разработать перечень целей и задач для разработки и реализации проектного замысла.
3. Обозначить гипотезы в рамках поставленных целей и задач.
4. Научится работать с необходимыми источниками и инструментами управления проектами, в том числе информационными (образовательными информационными платформами).
5. Вычленив необходимую для исследования информацию.
6. Провести исследование.
7. Структурировать собранный материал.

8. Провести собственный анализ, сформулировать умозаключения и выводы.
9. Оформить презентационный материал, подготовить доклад, объяснить, доказать и защитить собственный разработанный проект.
10. Осмыслить готовый результат, в том числе проанализировать перспективы улучшения разработанного проекта.

Далее рассмотрим реализацию проектного замысла обучающегося в учебной и внеучебной деятельности в созданных педагогических условиях с позиции достижения более высокого уровня проектной культуры в профессиональном образовании.

На рисунке представлена примерная модульная схема развития проектного замысла в учебной и внеучебной деятельности, целью которой является сформировать достижимый уровень проектной культуры обучающегося в профессиональном образовании (рис.).

Обучающийся осваивает проектную деятельность в рамках дисциплин ОПОП с проектной компонентой, выполняет краткосрочный проект обязательного базового мо-

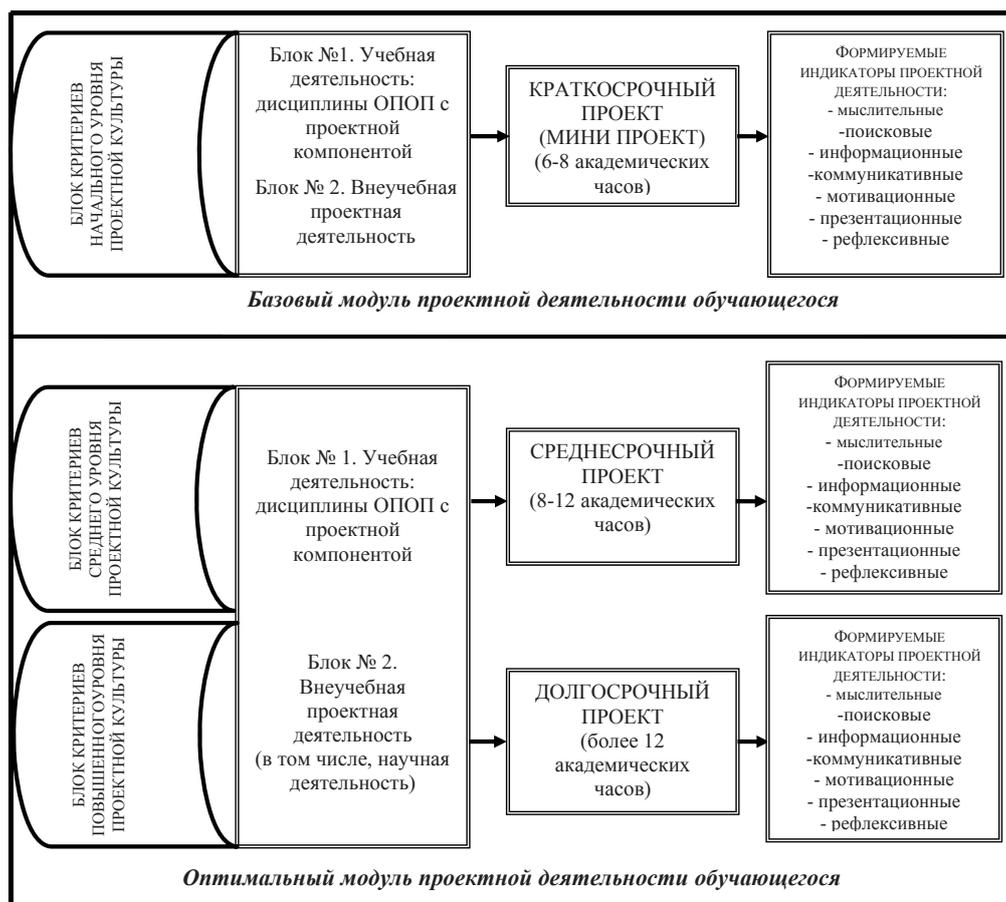


Рис. Развитие проектного замысла обучающегося в учебной и внеучебной деятельности в профессиональном образовании

дуля. В данном образовательном блоке обучающийся разрабатывает учебный проект и организывает и/или участвует в проектах внеучебной деятельности, формируя при этом начальный уровень проектной культуры. Среднесрочную и долгосрочную перспективу разработки и реализации проекта мы относим к оптимальному модулю освоения проектной культуры обучающимся в период обучения.

Мотивирующими условиями для реализации проектных замыслов обучающегося, стремящегося повысить свой уровень проектной культуры, полученных знаний в процессе работы над проектом в научной деятельности, является использование полученной информации для написания выпускной квалификационной работы в виде стартапа проекта, масштабирования проекта, монетизации проекта (получение гранта, субсидий, инвестирования и т.д.). Таким образом, обеспечивается синхронизация и интеграция полученных проектных знаний обучающегося из различных предметных областей, и максимальная сформированность проектной культуры. Диагностика сформированности уровня проектной культуры проводится методами опроса или тестирования.

Вовлечение обучающихся в процесс формирования проектной культуры будет способствовать формированию индикаторов проектной деятельности, а именно:

1. Мыслительный. Анализ и планирование: способность анализировать поставленные задачи, выявлять ключевые аспекты проекта, разрабатывать стратегии и планы действий для их решения. Критическое мышление: способность осмысливать информацию, выявлять проблемы и возможные риски, делать обоснованные выводы и находить инновационные подходы к решению задач. Творческое мышление: способность генерировать новые идеи, находить нестандартные решения, применять оригинальные подходы к выполнению проекта. Решение проблем: способность определять проблемы, искать их корни, разрабатывать стратегии и методики их устранения. Обучаемость: умение делать выводы из прошлого опыта, улучшать свои навыки и знания, формировать глубокое и комплексное понимание задачи, а также развивать профессиональные компетенции в различных областях деятельности.

2. Поисковый. Исследование: проведение тщательного анализа поставленных задач, поиск и изучение актуальных данных, литературы, исследований и других источников для формирования базы знаний и понимания предметной области. Поиск решений: активный поиск альтернативных решений для проблем, выявленных в проекте, и разработка стратегий и планов действий на основе найденных данных. Использование информационных технологий: эффективное использование поисковых систем, баз данных, онлайн-ресурсов и инструментов для облегчения поиска необходимой информации. Систематизация и анализ: организация найденной информации, систематизация данных, их анализ и использование для принятия обоснованных решений в рамках проекта.

3. Информационный. Сбор информации: процесс получения необходимых данных, фактов, статистики, мнений и другой информации, которая будет использоваться в проекте. Обработка информации: преобразование и анализ собранной информации для получения ценных знаний и выводов, необходимых для принятия решений в рамках проекта. Передача информации: обеспечение эффективного обмена информацией между участниками проекта. Использование информации: правильное использование информации для принятия обоснованных решений, планирования шагов и определения стратегий проекта.

4. Коммуникативный. Коммуникативная стратегия: разработка плана коммуникации, определение целей и целевой аудитории, выбор каналов коммуникации для эффективного обмена информацией. Система обратной связи: установление механизмов для

обратной связи внутри команды и с заинтересованными сторонами для получения обновлений, оценки результатов и решения проблем. Эмоциональный интеллект: развитие умения эмпатии, слушания, уважения точек зрения других участников проекта для построения конструктивного диалога. Культура открытости и доверия: создание атмосферы в команде, где члены чувствуют себя комфортно и могут выражать свои мысли, высказывать свои идеи и делиться информацией без опасений. Управление конфликтами: умение эффективно разрешать конфликты, возникающие в процессе проекта, с целью сохранения рабочей атмосферы и продуктивного взаимодействия.

5. Презентационный. Визуализация информации: умение использовать графики, диаграммы, таблицы, схемы и другие визуальные средства для наглядного представления данных и результатов проекта. Структурирование презентации: создание логичной структуры презентации с четкими вступлением, основной частью, выводами и заключением для удобства восприятия аудиторией. Публичные выступления: навыки публичных выступлений для представления проекта, умение донести главные идеи проекта. Использование технологий: умение работать с современными технологиями для создания презентаций, такими как PowerPoint, Keynote, Prezi, а также умение эффективно использовать мультимедийные средства. Работа с вопросами и обратной связью: готовность отвечать на вопросы со стороны аудитории, умение общаться и взаимодействовать с ней для уточнения информации и дополнительного разъяснения.

6. Мотивационный. Цели и ожидания: определение четких целей проекта и ожиданий от участников позволяет создать осознанное понимание того, зачем проект осуществляется и какие результаты ожидаются. Признание и поощрение: признание усилий и достижений участников проекта, а также предоставление поощрений, вознаграждений или других форм признания вклада в успех проекта. Развитие навыков и возможностей: предоставление участникам проекта возможности для самовыражения, обучения новым навыкам, приобретения опыта для повышения их мотивации. Участие и принятие решений: вовлечение участников в процесс принятия решений, обсуждение стратегий и тактик, создание чувства принадлежности и важности собственного мнения. Коллективный дух: формирование благоприятной атмосферы, поддержка сотрудничества и взаимопомощи для усиления чувства командного духа. Открытость к обратной связи: поддержание открытой и доверительной атмосферы, где участники команды могут свободно высказывать свои мысли и идеи по улучшению работы.

7. Ценностный. Проактивность и ответственность: стремление к самоорганизации, инициативе и осознанному принятию ответственности за свои действия и результаты. Доверие и уважение: создание доверительных отношений в команде на основе взаимного уважения, поддержки и понимания. Инновации и креативность: поддержка разнообразия идей, стимулирование новаторства и открытость к нестандартным подходам. Коллективизм и солидарность: развитие чувства коллективизма, взаимопомощи и поддержки друг друга на пути к достижению общих целей. Этика и честность: соблюдение высоких стандартов этики, честности и принципов деловой этики. Устойчивость и устремленность к результату: ориентация на достижение конечного результата, умение преодолевать трудности и оставаться целеустремленными.

8. Рефлексивный. Регулярные оценки: проведение регулярных оценок процесса реализации проекта и его результатов с целью идентификации достигнутых успехов и проблем. Самоанализ: анализ собственной работы, выявление сильных и слабых сторон, определение областей для улучшения и развития. Уроки из опыта: извлечение уроков из предыдущих проектов или этапов текущего проекта для предотвращения ошибок и более эффективного планирования будущих действий. Корректировка планов: умение внести корректив в планы проекта на основе полученных результатов и оценок с целью

улучшения процесса и достижения поставленных целей. Постоянное обучение: стремление к постоянному обучению и развитию для повышения профессионального уровня и эффективности работы.

Исходя из подробно представленного перечня формируемых индикаторов проектной деятельности, можно сделать вывод, что сформированная проектная культура в профессиональном образовании систематизирует знания, умения, навыки и способности обучающегося и, как следствие, будет способна облегчить вхождение в профессиональную среду в будущем.

В условиях проводимого исследования рассмотренный процесс формирования проектной культуры менеджеров спортивной индустрии в профессиональном образовании был апробирован в контексте реализации структурно-содержательной модели формирования проектной культуры обучающихся менеджеров спортивной индустрии в РУС «ГЦОЛИФК» [5; 11; 12; 13]. В рамках изучения дисциплины «Маркетинг» обучающиеся 2021 года набора разработали индивидуальные проекты, направленные на решение практико-ориентированных задач спортивной индустрии. В условиях внеучебной деятельности обучающимися был создан и реализован групповой проект в формате игрового спортивно-интеллектуального мероприятия для первокурсника. В рамках кафедральной «Лаборатории по прикладным исследованиям в области молодежного предпринимательства в сфере физической культуры и спорта» для обучающихся были организованы часы научно-исследовательской работы «Научные дни: маркетинг проекта». Результатом долгосрочной внеучебной научной деятельности явились опубликованные материалы разработанных проектов в формате научных тезисов и статей в сборниках [10; 8].

Предлагаемый процесс формирования проектной культуры направлен на развитие потенциала обучающихся в профессиональном образовании с целью эффективной подготовки к будущей профессиональной деятельности. Таким образом, обучающимся в рамках освоения ОПОП для достижения более высокого уровня проектной культуры представляется возможность на последующих курсах проявить себя в разных видах деятельности: разработать проект по созданию нового спортивного продукта/услуги, проанализировать структуру взаимодействия между потребителем и спортивной организацией, исследовать рынок спортивной индустрии, разработать бизнес-план спортивной организации или стратегию развития спортивной организации, создать новые программы спортивных мероприятий, проанализировать государственные стратегические направления или спроектировать свои идеи по развитию физической культуры и спорта в Российской Федерации и на международном уровне и т.д.

Формирование проектной культуры представляется как процесс с потенциалом постоянного развития в условиях реализации проектной деятельности в профессиональном образовании для подготовки будущих высококвалифицированных специалистов в спортивной индустрии.

В заключении отметим, что процесс формирования проектной культуры в профессиональном образовании обучающихся не имеет однозначного решения и может быть рассмотрен с различных точек зрения. Однако проведенное исследование позволяет сделать вывод, что проектная культура обучающегося является системным процессом и важным элементом будущей профессиональной деятельности в условиях динамично развивающейся внешней среды. Проектная культура интегрирует проектные знания, стимулирует мышление, формирует ценностные ориентации, расширяет кругозор и мировоззрение обучающихся, способствует профессиональному росту в будущем и подготавливает выпускника к эффективному решению государственных и общественных задач.

Список литературы

1. Афанасьева И.М. Проектная культура в современном образовательном пространстве // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2017. № 1(37). С. 156–163.
2. Базавлущая Л.М. Управление проектами в образовательном пространстве: учебное пособие. Челябинск, 2021.
3. Дворецкий С., Пучков Н., Муратова Е. Формирование проектной культуры // Высшее образование в России. 2003. № 4. С. 15–22.
4. Заруба Н.А. Управление проектами в образовании: особенности зарубежного и отечественного опыта // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 3(31). С. 15–27.
5. Левченкова Т.В., Фролко М.С. Роль проектной культуры менеджеров спортивной индустрии в профессиональном образовании // Психология и педагогика спортивной деятельности. 2023. № 2(65). С. 75–80.
6. Лобанова Е.В. Технология проектного обучения: история и современность // Молодой ученый. 2022. № 11(406). С. 253–256.
7. Логинова О.А. Основная образовательная программа (ОПОП) направление подготовки: 38.03.02. Менеджмент профиль: Менеджмент в спортивной индустрии (год набора 2021 г.) ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)». М., 2020.
8. Спорт – дорога к миру между народами: материалы VII Международной научно-практической конференции, 9-10 ноября 2023 г. (РУС «ГЦОЛИФК») / под общ. ред. Х.Ф. Насралла, И.Т. Гавриловой. М., 2023.
9. Уракова Е.А., Колдина М.И., Корнусова В.М. Сущность и характеристика технологии проектной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-2. С. 282–284.
10. Физическая культура и спорт как одно из основных направлений молодежной политики в Российской Федерации: материалы II Всероссийской конференции, 20-21 июня 2023 г. М., 2023.
11. Фролко М.С., Левченкова Т.В. Формирование проектной культуры у будущих менеджеров спортивной индустрии в профессиональном образовании // Теория и практика физической культуры. 2024. № 1. С. 6–8.
12. Фролко М.С. Педагогические условия для формирования проектной культуры обучающихся менеджеров в спортивной индустрии // Экономика и менеджмент в современной индустрии спорта: материалы кафедральной научно-практической конференции. РУС (ГЦОЛИФК) март 2023 г. С. 114–118.
13. Фролко М.С. Предпосылки формирования проектной культуры менеджеров спортивной индустрии в профессиональном образовании // Научный рецензируемый журнал «KANT». 2023. №3 (48). С. 264–271.

* * *

1. Afanas'eva I.M. Proektnaya kul'tura v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve // Gumanitarnye nauki (g. Yalta). 2017. № 1(37). S. 156–163.
2. Bazavluckaya L.M. Upravlenie proektami v obrazovatel'nom prostranstve: uchebnoe posobie. Chelyabinsk, 2021.
3. Dvoreckij S., Puchkov N., Muratova E. Formirovanie proektnoj kul'tury // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2003. № 4. S. 15–22.
4. Zaruba N.A. Upravlenie proektami v obrazovanii: osobennosti zarubezhnogo i otechestvennogo opyta // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2018. № 3(31). S. 15–27.
5. Levchenkova T.V., Frolko M.S. Rol' proektnoj kul'tury menedzherov sportivnoj industrii v professional'nom obrazovanii // Psihologiya i pedagogika sportivnoj deyatelnosti. 2023. № 2(65). S. 75–80.
6. Lobanova E.V. Tekhnologiya proektnogo obucheniya: istoriya i sovremennost' // Molodoj uchenyj. 2022. № 11(406). S. 253–256.

7. Loginova O.A. Osnovnaya obrazovatel'naya programma (OPOP) napravlenie podgotovki: 38.03.02. Menedzhment profil': Menedzhment v sportivnoj industrii (god nabora 2021 g.) FGBOU VO «Rossijskij gosudarstvennyj universitet fizicheskoj kul'tury, sporta, molodezhi i turizma (GCOLIFK)». M., 2020.
8. Sport – doroga k miru mezhdunarodami: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 9-10 noyabrya 2023 g. (RUS «GCOLIFK») / pod obshch. red. H.F. Nasralla, I.T. Gavrilovoj. M., 2023.
9. Urakova E.A., Koldina M.I., Kornusova V.M. Sushchnost' i harakteristika tekhnologii proektnoj deyatel'nosti // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. № 78-2. S. 282–284.
10. Fizicheskaya kul'tura i sport kak odno iz osnovnyh napravlenij molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii: materialy II Vserossijskoj konferencii, 20-21 iyunya 2023 g. M., 2023.
11. Frolko M.S., Levchenkova T.V. Formirovanie proektnoj kul'tury u budushchih menedzherov sportivnoj industrii v professional'nom obrazovanii // Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury. 2024. № 1. S. 6–8.
12. Frolko M.S. Pedagogicheskie usloviya dlya formirovaniya proektnoj kul'tury obuchayushchih sya menedzherov v sportivnoj industrii // Ekonomika i menedzhment v sovremennoj industrii sporta: materialy kafedral'noj nauchno-prakticheskoy konferencii. RUS (GCOLIFK) mart 2023 g. S. 114–118.
13. Frolko M.S. Predposylki formirovaniya proektnoj kul'tury menedzherov sportivnoj industrii v professional'nom obrazovanii // Nauchnyj recenziruemyj zhurnal «KANT». 2023. №3 (48). S. 264–271.



The development of project-oriented culture of managers of sports industry in the professional education

The article deals with the modern consideration of the development of the project-oriented culture of students in professional education. There are analyzed the stages of the development of the project-oriented culture by the means of the project-oriented activity of the students - the managers of the sports industry in professional education. There are substantiated the used module designs for the development of the students' concept.

Key words: *project-oriented culture, project-oriented activity, project-oriented method, professional education, competency-based approach, complex approach, student, manager, sports industry.*

(Статья поступила в редакцию 19.02.2024)

М.В. ЗОТОВ
Казань

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА МЕНЕДЖЕРОВ-
ОРГАНИЗАТОРОВ СОВРЕМЕННЫХ СПОРТИВНО-РАЗВЛЕКАТЕЛЬНЫХ
МЕРОПРИЯТИЙ**

Раскрывается специфика понятия «спортивно-развлекательное мероприятие» и «event». Анализируется роль цифровых технологий в синергии классических и цифровых видов спорта на примере Фиджитал игр (Phygital games) и Битвы роботов (Robot battles). Представляются результаты онлайн-анкетирования, проведенного среди участников образовательного заезда ТАВРИДА. АРТ «За сценой. Люди. Технологии. Процесс» (Республика Крым, 23-29 июня 2023 года). Выявляются наиболее значимые личностные качества организатора современных спортивно-развлекательных мероприятий.



Ключевые слова: *профессионально-личностные качества, менеджер, организатор, спортивно-развлекательное мероприятие, event.*

Сегодня в России обретают популярность спортивно-развлекательные мероприятия, целью которых является не только популяризация определенных видов спорта и продвижение его в массы, но и культурное развитие разных регионов России, укрепление их имиджа как на федеральном, так и региональном уровнях. В основе проведения данных мероприятий лежит творческий подход, который подразумевает способность генерировать новые идеи, воплощать их в жизнь, изобретать нечто новое. При проведении подобных мероприятий происходит интеграция усилий между всеми его организаторами. На их плечи ложится большая ответственность за качественное проведение мероприятия. Следовательно, большую актуальность приобретает вопрос развития профессионально-личностных качеств менеджеров-организаторов современных спортивно-развлекательных мероприятий.

Понятие «современное спортивно-развлекательное мероприятие» включает в себя три ключевые составляющие: «спорт», «развлечение» и «мероприятие». Спорт – организованная по определенным правилам деятельность людей (спортсменов), состоящая в сопоставлении не только их физических, но и интеллектуальных способностей. Спорт, как правило, всегда подразумевает соревновательный контекст; в нем устанавливаются специфические межличностные отношения и нормы. Развлечение подразумевает приятное занятие, которое не связано с интенсивным трудом и отвлекает от определенной рутины.

Понятие «мероприятие» охватывает некое организованное и упорядоченное действие или совокупность действий, направленных на реализацию намеченных целей. В современных исследованиях и практике очень часто понятие «мероприятие» заменяется на «зрелище» или «событие». «Зрелищное мероприятие – как правило, действие, яркое и запоминающееся по содержанию, внешнему антуражу, эмоционально насыщенное и художественное по композиционной структуре» [3, с. 359]. Оно проводится для определенной зрительской аудитории и направлено на «организацию совместных и осознанных изменений атмосферы и настроения данной социальной группы» [3, с. 358]. Массовые спортивно-культурные события обычно являются инструментом воздействия на нравственные или поведенческие черты лиц социума; в них используются специфиче-

ские выразительные средства и приемы. Они имеют определенный сюжет, выразительные средства (музыка, свет, спецэффекты); к их проведению привлекаются профессиональные творческие коллективы. Хорошо продуманная предварительная подготовка таких событий обеспечивает успех их проведения [4].

В последнее десятилетие в сфере индустрии культуры, спорта и развлечений стало часто использоваться понятие «event». Данное понятие заимствовано из английского языка и имеет дословный перевод «событие, мероприятие, акция, соревнование, турнир, праздник». В таблице представлено понимание данного термина в зарубежных исследованиях (таб.).

Таблица

Интерпретация понятия «event» в зарубежных трудах

| Автор | Интерпретация термина «event» |
|---------------|--|
| Дж. Голдблэтт | уникальный отрезок времени, отмечаемый с церемонией и ритуалом для удовлетворения конкретных потребностей людей [8]. |
| Д. Гетз | пространственно-временное явление, в ходе которого осуществляется взаимодействие между людьми с целью создания определенной обстановки, дизайна и программы [7]. |
| Дж. Боудин | событие, которое организовано для достижения определенных социальных, культурных или корпоративных целей и задач [6]. |
| Р. Харрис | однократное или регулярно происходящее событие с ограниченной продолжительностью времени, привлекающее туристов, повышающее имидж и престиж региона [6]. |

Сфера спортивно-развлекательной индустрии развивается в настоящее время в условиях внедрения цифровых технологий. Любое крупное мероприятие российского и международного уровня немислимо без использования цифровых технологий. Тому свидетельство «Игры будущего» (Games of the Future), шоу «Битва роботов» (Robot Battle). К примеру, недавно, 21 октября 2023 года в Перми проводился международный второй отборочный этап «Битвы роботов», который продемонстрировал достижения любителей робототехники. Даже краткое описание этого по форме проведения «шоу» (show) может воссоздать уровень масштабности и инновационности битвы «воинов-роботов» (так называли свои приборы их создатели – инженеры и будущие инженеры – студенты различных технических вузов). Начало: танец людей-роботов при мощном световом сопровождении, современная музыка в стиле рок или heavymetal, блуждающие по сцене лазерные лучи, зовущий и быстрый темп, движения на сцене – все это завораживало и приковывало внимание многочисленных зрителей. Особое восхищение вызывали ведущие, способные быстро переходить с русского на английский язык и наоборот, харизматичные и с богатой лексикой (здесь уместно отметить, что, несмотря на междуна-

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

родный характер этого баттла, они ни разу не скатывались на иноязычные неоправданные термины). Команды (их было всего 32) были одеты в униформу со своей символикой (лейблом), демонстрировали успех даже в случае поражения. Стоит также отметить удивительное единство участников в своей команде под руководством лидера – капитана команды. Безусловно, шоу удалось! Можно представить, каких усилий это стоило организаторам. Во-первых, были продемонстрированы креативность и инновационность мышления. Во-вторых, были налицо высокая работоспособность и развитые организаторские качества, выносливость и стрессоустойчивость организаторов и участников соревнований. Еще одной важной чертой организаторов является способность работать в команде, подчиняя свои амбиции единому замыслу и управленческим решениям лидера, который был избран командой.

Другим ярким примером является проведение фиджитал-игр (Phygital). Понятие «phygital» складывается из двух составляющих: *physical* – «физический» и *digital* – «цифровой». Несложно догадаться, что такие игры ориентированы на объединение физического и цифрового измерений. Фиджитал-игры осуществляются на стыке спорта, науки и современных технологий, представляют собой синергию зрелищных классических и цифровых видов спорта. Ключевой идеей является следующее: участники данных игр сначала играют в цифровой среде на компьютере или приставке, а далее – сражаются друг с другом в реальном мире (на поле). Команда-победитель определяется по

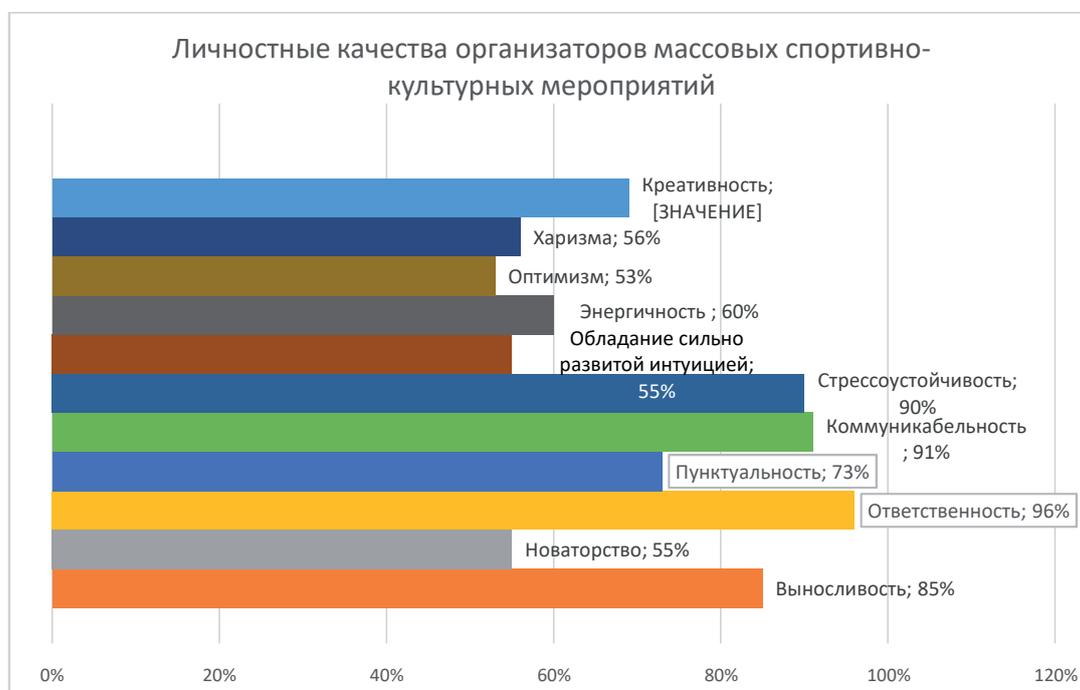


Рис. Результаты ответа на вопрос: «Какими личностными качествами необходимо обладать организатору мероприятий?»

сумме очков в двух этапах. Такие игры направлены на объединение поколений: поклонники киберспорта могут проявить физическую активность в реальной жизни, а поклонники физических нагрузок – освоить новые цифровые технологии и особенности виртуального мира.

В Казани подобные игры стали уникальным экспериментом для зрителей и его участников. В мае и октябре 2023 года в Казани прошли фиджитал-игры. Соревнования объединили турниры по таким дисциплинам, как: фиджитал-баскетбол, фиджитал-хоккей, фиджитал-футбол, фиджитал тактический бой (игра «лазертаг») [2]. Данные мероприятия являются подготовительным этапом к проведению в Казани в 2024 году высокотехнологичного турнира международного уровня – первых в истории «Игр Будущего». Организаторы данного события намерены объединить 2000 участников, а также охватить более 150 млн. зрителей путем подключения их к просмотру на площадках STREAM (stream-трансляция). В подготовке и организации данных игр заметна слаженная работа продюсера, специалистов технических служб, режиссеров, сценаристов, декоратора, волонтеров. Наблюдая за процессом проведения фиджитал-игр в Казани, мы выявили следующие организационно-личностные качества, необходимые менеджерам-организаторам данных мероприятий: креативность, выносливость, гибкость мышления, умение выдерживать сложные ситуации и предвидеть их возникновение.

23-29 июня 2023 года в Крыму во время проведения семинара с участниками образовательного заезда Таврида. АРТ «За сценой. Люди. Технологии. Процесс» было проведено онлайн-анкетирование, направленное на выявление наиболее востребованных личностных качеств будущих продюсеров и режиссеров крупных массовых спортивно-культурных мероприятий. В опросе приняли участие 140 человек. Среди них режиссеры и продюсеры мероприятий, звукорежиссеры, видеоредакторы и многие другие специалисты, которые занимаются организацией мероприятий, форумов, концертов, фестивалей. В процессе анкетирования респонденты ответили на несколько предложенных вопросов. На вопрос о том, какими личностными качествами необходимо обладать организатору мероприятий, были получены следующие результаты (рис. на стр. 53).

Как видно из результатов опроса, большинство респондентов (96%) считают, что именно ответственность является одним из главных качеств организатора массовых мероприятий. Несоблюдение нормативов, сроков выполнения обязательств кем-либо из организаторов может привести к нарушению всей цепочки мероприятия и даже к срыву. Приведем самый простой пример. Одному из организаторов крупного фестиваля назначена следующая обязанность – контролировать соблюдение творческими коллективами графика репетиций и питания. После допущения организатором не столь, на первый взгляд, значительной ошибки в соблюдении графика репетиций (перемещение графика на 15 минут), творческие коллективы в результате не смогли уложиться с назначенное время. Один из коллективов, например, танцевальный, приехал специально из другого города. Его участники не смогли качественно отработать свой выход, и это привело к угрозе срыва или к некачественному проведению церемонии открытия фестиваля. Ведь этот коллектив – один из главных на данной церемонии. И таких ошибок может быть много.

Среди других важных качеств организатора мероприятия были названы стрессоустойчивость (90% опрошенных) и выносливость (85% опрошенных). Действительно, подобные мероприятия – колоссальная нагрузка на человека, на его психоэмоциональное состояние. В любой момент могут возникнуть непредвиденные форс-мажорные обстоятельства, которые необходимо выдержать максимально стойко, предпринять необходимые меры для устранения препятствий, работая слаженно в команде с другими организаторами и участниками мероприятия.

В предыдущих исследованиях нами были выявлены профессионально-личностные компетенции организаторов массовых культурно-спортивных мероприятий. Они включают в себя:

- компетенции: навыки стратегического и оперативного планирования, навыки коммуникации и межличностного общения, владение аудиторией, ораторские умения, способность выдерживать сложные ситуации в работе, умение работать в команде;
- личностные характеристики: высокий уровень энергичности, креативность, способность к интеракции и перцепции, оптимизм, харизма, дружелюбие, человекоориентированность, выносливость, вовлеченность в дело [1; 9].

Безусловно, все названные профессионально-личностные компетенции организаторов массовых спортивно-развлекательных мероприятий тесно переплетены между собой. Они могут быть сформированы в процессе целенаправленной тщательной педагогической работы с каждым субъектом, путем корпоративного обучения будущих организаторов «event» (событийной) индустрии. В исследованиях отечественных ученых уже описаны некоторые педагогические технологии и методы формирования организационно-личностных качеств и компетенций организаторов-менеджеров подобных мероприятий. Примерами технологий являются формирование продюсерской идеи, разработка сценарно-режиссерского замысла. В процессе реализации данных технологий используются такие методы, как диспут, дискуссия, метод мозгового штурма, проектная деятельность, деловая игра, ролевая игра [5].

На повестке дня крупнейший Всемирный фестиваль молодежи 2024, который состоится 1-7 марта 2024 года и примет 20 000 российских и иностранных молодых лидеров в сфере международного сотрудничества, культуры, науки, образования, благотворительности, спорта, бизнеса, а также подростков, представляющих различные детские организации и объединения. В церемонии открытия фестиваля запланировано привлечение 500 волонтеров, которые будут выполнять разноплановые задачи: от встреч и сопровождения гостей до организации развлекательных зон для создания атмосферы праздника и гостеприимства. Это еще раз подчеркивает актуальность подготовки менеджеров таких крупных событий.

Таким образом, проведение современных спортивно-развлекательных мероприятий – это ответственная задача, которая поставлена перед их организаторами. Их профессионализм – это многообразие умений, знаний и навыков, сопровождаемых организаторскими способностями. Организатор таких мероприятий должен обладать большим самообладанием, широтой взглядов, умением предвидеть, рисковать, распоряжаться, вдохновлять, убеждать, в определенных ситуациях также лавировать, иронизировать, гибко коммуницировать. Такой организатор бесстрашен перед возникающими трудностями. Приобретая определенные качества и навыки, он непременно увидит результаты своей работы в виде успешно проведенного мероприятия, благодарных откликов зрителей, получения высокой оценки данного мероприятия в СМИ и, что также немало важно, финансового вознаграждения.

Список литературы

1. Зотов М.В. Теоретические аспекты организации и проведения массовых спортивно-культурных мероприятий // Педагогическое образование и наука. 2023. № 2. С. 142–148.
2. Игры будущего 2024. Дирекция спортивных и социальных объектов. [Электронный ресурс]. URL: <https://dspkazan.com/projects/gamesoffuture2024/> (дата обращения: 15.11.2023)

3. Плотников А.В. Струц А.А. Социально-культурные зрелища как сфера исполнительской выразительности // Научные труды КубГТУ. 2020. № 3. С. 356–364.
4. Репникова Е.А., Миронова Ю.А., Сулова В.А. Основы технологии организации спортивно-зрелищных мероприятий: учебно-методическое пособие. Владимир, 2015.
5. Сумин Ю.М. Креативные технологии формирования продюсерских компетенций // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. СПб., 2013. Т. 200: Педагогика высшей школы: интерактивные технологии в образовании и культуре. С. 112–127.
6. Events Management / G. Bowdin, W. O’Toole, J. Allen, R. Harris, I. McDonnell. London, 2006.
7. Getz D. Event Management and Event Tourism. New York, 1997.
8. Goldblatt J. Special Events. New York, 2002.
9. Škorić S. Characteristics of sport managers and challenges facing sport organisations. [Электронный ресурс]. URL: //https://www.researchgate.net/publication/332753193_Characteristics_of_sport_managers_and_challenges_facing_sport_organisations (дата обращения: 22.03.2023).

* * *

1. Zotov M.V. Teoreticheskie aspekty organizacii i provedeniya massovykh sportivno-kul'turnykh meropriyatij // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2023. № 2. S. 142–148.
2. Igy budushchego 2024. Direkciya sportivnyh i social'nyh ob»ektov. [Elektronnyj resurs]. URL: https://dspkazan.com/projects/gamesoffuture2024/ (data obrashcheniya: 15.11.2023)
3. Plotnikov A.V. Struc A.A. Social'no-kul'turnye zrelishcha kak sfera ispolnitel'skoj vyrazitel'nosti // Nauchnye trudy KubGTU. 2020. № 3. С. 356–364.
4. Repnikova E.A., Mironova Yu.A., Suslova V.A. Osnovy tekhnologii organizacii sportivno-zrelishchnykh meropriyatij: uchebno-metodicheskoe posobie. Vladimir, 2015.
5. Sumin Yu.M. Kreativnye tekhnologii formirovaniya produserskih kompetencij // Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. SPb., 2013. Т. 200: Pedagogika vysshej shkoly: interaktivnye tekhnologii v obrazovanii i kul'ture. S. 112–127.



The professional and personal qualities of managers-organizers of modern sport and entertainment events

The article deals with the specific features of the concept “sport and entertainment event” and “event”. There is analyzed the role of the digital technologies in the synergy of the classical and digital kinds of sport at the example of Phygital games and Robot battles. The author demonstrates the results of the online questionnaire, conducted among the participants of the educational trip “Tavrida.ART” “Behind the scenes. People. Technology. Process” (the Republic of Crimea, 23 – 29 June, 2023). There are revealed the most significant personal qualities of the organizer of modern sport and entertainment events.

Key words: *professional and personal qualities, manager, organizer, sport and entertainment event, event.*

(Статья поступила в редакцию 14.02.2024)

Е.В. РЯБОВА
Алматы, Казахстан

**КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОССИИ И КАЗАХСТАНА**

Проводится сравнительный анализ педагогических компетенций преподавателей России и Казахстана. Раскрываются сложные процессы формирования образовательных программ, лежащих в основе профессиональной этики учителя в этих рассматриваемых культурно-политических средах. Анализируется дихотомия между дидактическим обучением, ориентированным на содержание и преобладающим в российской образовательной практике, и инновационными подходами, направленными на студента и принятыми в Казахстане.



Ключевые слова: педагогические компетенции, сравнительное образование, Россия, Казахстан, образовательные парадигмы, инновационные методологии, культурные влияния, профессиональное развитие учителя, цифровые технологии в образовании, обучение, ориентированное на ученика.

Во время постоянно меняющегося разнообразия образовательных парадигм возникает необходимость обеспечить педагогов полным набором педагогических компетенций, особенно в сфере руководства исследовательскими начинаниями учеников начальной школы. Данное исследование посвящено изучению особенностей динамики педагогического мастерства в исследовательской деятельности в начальной школе и сравнительному анализу образовательных экосистем России и Казахстана. Актуальность исследования обусловлена растущим признанием исследовательской направленности обучения как ключевого элемента в развитии критического мышления, креативности и навыков автономного обучения у младших школьников. Так как образовательные системы во всем мире переходят на компетентностный подход, понимание специфических компетенций, необходимых педагогам для содействия исследовательской деятельности младших школьников, становится крайне важным.

Целью данного исследования является выяснение компетенций, которые являются квинтэссенцией для педагогов в данном контексте, а также проведение сравнительного анализа для выявления различий и созвучий между педагогическими ландшафтами России и Казахстана. Задачи исследования включают определение педагогической компетентности в контексте исследовательской деятельности младших школьников, изучение компетенций в рамках начального образования, анализ роли педагога в организации этих исследовательских начинаний. Данное исследование направлено на поиск инновационных методик в наставничестве исследовательской деятельности учеников начальной школы, что вносит свой вклад в обсуждение образовательных инноваций.

Методика включает в себя тщательное изучение образовательных стандартов, программ подготовки педагогов и их соответствия современным требованиям образования в обеих странах. С помощью сравнительного анализа данное исследование стремится выявить основные педагогические компетенции, которые лежат в основе эффективного руководства исследовательскими проектами младших школьников, и предложить понимание педагогических рамок, которые наилучшим образом поддерживают эти начинания. Исследование призвано предложить детальное понимание компетенций, которые

необходимы педагогам для воспитания исследовательской этики у учеников начальной школы. При сопоставлении образовательных стратегий России и Казахстана данное исследование обретает направленность на выявление ключевых моментов, которые могут послужить основой для разработки педагогической практики и политики, что в конечном итоге обогатит образовательный опыт молодых учеников, отправляющихся в исследовательское путешествие.

Методологической основой данного исследования является обширный обзор соответствующей литературы, раскрывающей многогранную концепцию педагогической компетентности, особенно в контексте развития исследовательской деятельности среди учащихся начальной школы. В научном дискурсе прослеживается единое мнение о необходимости формирования у педагогов комплексного репертуара компетенций, позволяющих ловко ориентироваться в сложностях руководства исследовательскими процессами младших школьников.

В исследовании Н.В. Калининой, посвященном формированию социальной компетентности у младших школьников, обозначена ключевая роль конструктивных стратегий поведения, подчеркивающая то, что педагогу необходимо владеть тонким пониманием социальной динамики в образовательной среде [6]. Данная точка зрения дополняется взглядами О.В. Палаковой и С.Б. Серяковой, которые формулируют психолого-педагогические условия необходимые для развития социальных компетенций у данной демографической группы, тем самым подчеркивая сложную взаимосвязь между педагогической компетентностью и содействием развитию социальной компетентности [11; 12]. Предложенная С.Б. Серяковой и О.В. Палаковой диагностическая схема оценки социальных компетенций младших школьников представляет собой методический аппарат, который может быть полезен для оценки эффективности педагогических стратегий, направленных на воспитание исследовательских компетенций. Диссертационные работы Ю.В. Коротчиной и О.А. Крузе-Брукс предлагают глубокое погружение в механизмы воспитания социальных компетенций через учебную деятельность и академическое сотрудничество, соответственно, обеспечивая фундаментальную базу для понимания педагогических основ исследовательского образования [8; 9].

Сравнительный анализ, который присущ данному исследованию, опирается на образовательные стандарты и рамки педагогической подготовки, разработанные Д.С. Будановой и А.С. Золотаревой и служащие барометром для оценки соответствия компетенций педагога современным требованиям образования [1]. Работа И.А. Зимней о ключевых компетенциях предлагает концептуальный каркас, на котором базируется компетентностный подход, являющийся неотъемлемой частью данного исследования [3].

Синтезируя разнообразные научные взгляды, данное исследование стремится создать комплексную аналитическую линзу, через которую можно будет рассмотреть и сопоставить педагогические компетенции преподавателей России и Казахстана. Интеграция теоретических идей таких выдающихся представителей психологии образования, как Л.С. Выготский, Джером Брунер, Джон Дьюи и Жан Пиаже, еще больше обогащает методологическую базу, обеспечивая надежную теоретическую основу, которая лежит в основе сравнительного анализа педагогических компетенций в контексте поддержки исследовательской деятельности младших школьников [15; 16; 17; 18].

Данное сочетание теоретических и эмпирических знаний с особым акцентом на сравнительные аспекты образовательных ландшафтов России и Казахстана закладывает основу для глубокого исследования педагогических компетенций, необходимых для поддержки исследовательского обучения учащихся начальной школы. Теоретические аспекты педагогической компетентности, особенно в сфере руководства исследовательской деятельностью младших школьников, проявляются в сложном взаимодействии когнитивных, социальных и инструкторных аспектов. Педагогическая компетентность

включает в себя умение педагога создавать среду, способствующую исследованию, критическому мышлению и самостоятельному поиску знаний. В основе данной многогранной конструкции лежит умение педагога интегрировать педагогические знания с опытом работы по предмету, тем самым способствуя симбиотической связи между преподаванием и воспитанием исследовательского рвения у учеников.

Определение педагогической компетентности включает в себя слияние внутренних способностей к образованию и наблюдаемых извне навыков преподавания. Педагогическая компетентность представляет собой целый спектр способностей: от владения содержанием и стратегией обучения до эмоционального интеллекта и навыков межличностного общения. В частности, Н.В. Калинина подчеркивает значимость конструктивных поведенческих стратегий в воспитании социальной компетентности у младших школьников, предлагая парадигму, в которой педагогическая компетентность выходит за рамки простого распространения знаний и включает в себя воспитание социальной компетентности и эмоциональной устойчивости [6].

Компетентностный подход в начальном образовании, сформулированный И.А. Зимней, подчеркивает переход от традиционного образования, ориентированного на содержание, к более целостному развитию ключевых компетенций, которые включают в себя социальные, методические и когнитивные компетенции, но не ограничиваются ими [3]. Данный подход выступает за такую модель образования, в которой роль педагога выходит за традиционные рамки, требуя от него выступать не только в роли инструктора, но и в роли фасилитатора, наставника и соратника в процессе обучения.

Роль педагога в организации исследовательской деятельности младших школьников является ключевой. Для этого необходимо создать учебную систему, которая поощряет любознательность, критический анализ и применение знаний в новых ситуациях. Исследование метапредметных компетенций педагогов, проведенное Д.С. Будановой и А.С. Золотаревой, подчеркивает необходимость владения учителями надежной системой навыков, позволяющих интегрировать междисциплинарные знания и методологии таким образом, чтобы они соответствовали исследовательским склонностям младших школьников [1].

Организация исследовательской деятельности в начальной школе требует от педагога мастерства в разработке и реализации учебных стратегий, которые были бы одновременно увлекательными и доступными для младших школьников. Это включает в себя тонкое понимание детской психологии и стадий развития, обозначенных такими выдающимися теоретиками, как Л.С. Выготский и Жан Пиаже, которые выступают за модели образования, соответствующие стадиям когнитивного и социального развития детей [17; 18].

Мастерство педагога в создании учебной среды, основанной на исследовании, зависит от его способности переплести теоретические основы педагогической компетентности с практической необходимостью направления молодых учеников через процесс исследования. Для этого необходимо не только передавать знания, но и развивать такие навыки, как критическое мышление, решение проблем, умение ориентироваться и синтезировать информацию из разных источников.

В свете вышеупомянутых теоретических взглядов роль педагога в контексте руководства исследовательской деятельностью младших школьников предстает как многогранное начинание, требующее комплексного набора компетенций. Данные компетенции включают в себя когнитивные, инструктивные и социальные аспекты, каждый из которых играет важнейшую роль в обеспечении образовательного опыта, обогащающего и способствующего развитию юных исследователей. Синтез данных компетенций, основанных как на теоретических знаниях, так и на практических навыках, являет-

ся краеугольным камнем эффективной педагогики в сфере исследовательской деятельности в начальной школе [10; 13].

Исследовательская деятельность младших школьников в начальных классах представляет собой отдельную парадигму, характеризующуюся исследовательским характером и акцентом на формирование базовых исследовательских компетенций. В процессе обучения речь идет не просто о заучивании фактов, а о воспитании пытливого ума, критического мышления и способности участвовать в процессе конструирования знаний. Психологические и педагогические условия, необходимые для развития социальных компетенций у младших школьников, раскрывают О.В. Палакова и С.Б. Серякова, полагая, что среда исследовательской работы в начальной школе должна способствовать социальному взаимодействию и совместному обучению, тем самым развивая у школьников способность общаться, договариваться и работать в команде [11]. Совместный аспект исследовательской работы играет важную роль в развитии не только академических навыков, но и межличностных и социальных компетенций, которые имеют решающее значение для целостного развития ребенка.

Диагностический подход к оценке социальных компетенций младших школьников, предложенный С.Б. Серяковой и О.В. Палаковой, дает основу для понимания взаимосвязи между следственной работой и развитием социальных навыков, подчеркивая роль социального взаимодействия в процессе обучения [12]. В рамках данного подхода подчеркивается важность создания образовательной среды, поощряющей исследование, постановку вопросов и обмен идеями, которые являются основополагающими для исследовательского процесса. Исследование Ю.В. Коротинной, посвященное формированию социальных компетенций через учебные занятия, подчеркивает потенциал интеграции исследовательской работы, введенной в учебный план, для формирования комплексного набора навыков, выходящих за рамки академической сферы и охватывающих социальное, эмоциональное и когнитивное развитие [8]. Подобная интеграция способствует более увлекательному и осмысленному обучению, позволяет ученикам применять свои знания в практических, реальных условиях.

Исследование О.А. Крузе-Брукс о роли совместного обучения в развитии социальных компетенций у учеников начальной школы еще больше подчеркивает ценность совместных исследовательских проектов. Благодаря совместному обучению ученики участвуют в групповом исследовании тем, в результате чего воспитывается чувство общности и взаимной ответственности за результаты обучения [9]. Теоретические основы исследовательской работы в начальном образовании, сформулированные такими теоретиками, как Джером Брунер и Джон Дьюи, обеспечивают прочную основу для понимания значимости этого педагогического подхода. Приверженность Брунером обучения на основе открытий и акцент Дьюи на опытно-образовательном переключении с принципами исследовательской работы, где учащиеся являются активными участниками своего образовательного путешествия и взаимодействуют с содержанием в манере, которая является исследовательской и рефлексивной [15; 16].

Характеристики исследовательской работы в начальном образовании многогранны и охватывают развитие когнитивных, социальных и эмоциональных компетенций. В процессе обучения данный подход способствует формированию учебной среды, в которой младших школьников поощряют исследовать, задавать вопросы, глубоко и осмысленно работать с материалом, тем самым закладывая основу для стремления к знаниям и пониманию на протяжении всей жизни. Интеграция социальных компетенций и помещению их в эти рамки подчеркивают взаимосвязь академического и межличностного развития, обращая внимание на целостную природу начального образования [4; 7].

При организации исследовательской деятельности в образовательной сфере используется множество инновационных методик и педагогических стратегий, чтобы

создать благоприятную среду для научных исследований. Среди них реализация проектного обучения выступает в качестве квинтэссенциальной парадигмы, способствующей погружению учащихся в долгосрочную деятельность, которая требует применения разнообразных академических и когнитивных компетенций. Данный методологический подход создает среду, в которой учащиеся получают стимул к синтезу знаний по разным дисциплинам, что способствует междисциплинарному и целостному пониманию предметов. Интеграция цифровых технологий и виртуальных учебных сред представляет собой авангард в облегчении следственной работы. Такие платформы, как онлайн-инструменты для совместной работы, цифровые хранилища и программное обеспечение для моделирования, дают учащимся возможность работать с данными, проводить виртуальные эксперименты и сотрудничать со сверстниками, не ограничиваясь географическими рамками, тем самым преодолевая традиционные границы классной комнаты.

Сравнительный анализ педагогических компетенций в рамках образовательных систем России и Казахстана раскрывает многогранный спектр стандартов, методик и педагогических парадигм, которые лежат в основе профессионального развития педагогов этих стран. Исследование проясняет особенности слияния исторических, культурных и политических влияний, которые формируют педагогический ландшафт в обоих контекстах, тем самым предлагая понимание меняющейся природы педагогических компетенций, необходимых для того, чтобы ориентироваться в сложностях современных требований к образованию.

В России педагогическая этика глубоко укоренилась в богатом образовательном наследии, делая акцент на всестороннем знании, методологической строгости и культивировании моральных и этических ценностей. Российские образовательные стандарты, сформулированные в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), подчеркивают важность дидактической разносторонности, компетентности в предметной области и способности формировать инклюзивную, дифференцированную среду обучения, учитывающую разнообразные потребности учащихся. Акцент на педагогических навыках дополняется сильным вниманием к методикам преподавания, основанным на исследованиях, что побуждает педагогов к постоянному профессиональному развитию и научным изысканиям.

Казахстан пошел по другому направлению и начал трансформационный путь в своем образовательном секторе, отмеченный реализацией программы «Болашак» и стратегическим поворотом в сторону интеграции международных образовательных стандартов. Казахский подход характеризуется дальновидным видением, которое стремится объединить традиционные образовательные ценности с лучшими мировыми практиками, тем самым воспитывая педагогические кадры, владеющие инновационными методиками обучения, многоязычным образованием и интеграцией информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в преподавание.

Программы подготовки педагогов в обеих странах отражают согласованные усилия по приведению педагогических компетенций в соответствие с требованиями образования XXI века. В России программы подготовки учителей являются комплексными, охватывают широкий спектр дисциплин и педагогических навыков, с выраженным акцентом на исследовательские компетенции, рефлексивную практику и интеграцию технологий в образовательный процесс. В качестве примера можно привести переход на смешанные модели обучения, использование цифровых портфолио для оценки, а также включение симуляционных учебных сред для улучшения педагогической практики.

И наоборот, казахский подход к подготовке учителей характеризуется стратегическим акцентом на двуязычные и трехязычные модели образования, направленные на повышение языковой компетенции педагогов в казахском, русском и английском

языках. Знание языка считается необходимым для того, чтобы ориентироваться в многоязычном образовательном ландшафте Казахстана. Это дополняется и сильным акцентом на методологии преподавания, ориентированные на ученика, критическое мышление и стратегии совместного обучения.

Сравнительный анализ педагогических компетенций, особенно в контексте ориентированной на исследования образовательной работы, показывает сближение и направление в сторону принятия междисциплинарных подходов к преподаванию, моделей обучения, основанных на запросах, а также культивирования критического мышления и навыков решения проблем у учеников. В России традиции академической строгости и научного поиска пронизывают педагогическую сферу, преподаватели поощряются за участие в исследованиях как средстве информирования и обогащения своей преподавательской практики. Проявляется это в том, что в профессиональный репертуар педагога включаются исследовательские проекты, научные конференции и публикационная деятельность [5].

В Казахстане акцент на исследовательских компетенциях переплетается со стратегическим видением модернизации и интернационализации образования. Это прослеживается во все большем внедрении проектного обучения, образования STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) и использовании цифровых технологий для облегчения исследований и совместных проектов учащихся.

Сравнительный анализ педагогических компетенций в России и Казахстане показывает динамичное взаимодействие традиций и инноваций, подчеркнутое общим стремлением к созданию образовательной среды, способствующей целостному развитию учащихся. Педагогические рамки каждой страны формируются под влиянием уникальных исторических, культурных и социально-политических условий, однако существует взаимное признание необходимости вооружить педагогов компетенциями, необходимыми для решения задач и использования возможностей образования XXI века. Для этого необходимо постоянно повышать квалификацию, внедрять педагогические инновации и способствовать формированию образовательной этики, которая ценит поиск, творчество и стремление к знаниям.

Методология исследования, использованная в этом сравнительном анализе, представляет собой комплексную схему, включающую в себя выбор репрезентативной выборки, тщательный сбор и анализ данных, а также установление надежных критериев для оценки компетенций педагогов. В основу данного методологического подхода заложена приверженность строгости методики и применение передовых аналитических методов для обеспечения валидности и надежности полученных результатов. При отборе выборки использовался метод стратифицированной случайной выборки, обеспечивающий включение педагогов из разнообразных образовательных учреждений, охватывающих различные регионы, социально-экономическое положение и уровень образования в России и Казахстане. Подобная стратификация повышает обобщаемость результатов исследования, позволяя более тонко понять педагогические компетенции в различных образовательных контекстах.

Сбор данных организован с помощью мультимодального подхода, объединяющего количественные опросы с качественными интервью и наблюдениями за классом. Использование смешанных методов способствует целостному пониманию педагогических компетенций, охватывает как измеримые аспекты образовательной практики, так и особенности субъективного опыта педагогов. Использование цифровой этнографии и видеоанализа взаимодействия в классе еще больше увеличивает глубину данных, позволяя детально проанализировать педагогические стратегии, динамику взаимодействия учителя и ученика и внедрение инновационных методик обучения.

Критерии оценки педагогических компетенций сформулированы в многомерной системе, включающей в себя педагогические знания, навыки преподавания, управление классом, вовлеченность учеников и профессиональное развитие. Критерии операционализируются с помощью рубрикатора, который включает в себя как наблюдаемое поведение, так и субъективные оценки эффективности преподавания, инноваций в педагогических подходах и способности создавать благоприятную учебную среду.

Методы сравнительного анализа выходят за рамки традиционной сравнительной статистики и включают в себя такие передовые техники, как сопоставление баллов склонности и оценка разницы в различиях, которые учитывают потенциальные факторы, сбивающие с толку, и обеспечивают надежное сравнение педагогических компетенций в России и Казахстане. Применение таких алгоритмов интеллектуального анализа данных и машинного обучения, как деревья решений и нейронные сети, позволяет выявить сложные закономерности и прогностические факторы, связанные с высоким уровнем педагогической компетентности.

Исследование определяет педагогические компетенции в области наставничества в исследовательской деятельности младших школьников на основе сравнительного анализа России и Казахстана, используя методологическую изощренность и междисциплинарные подходы из психологии образования, сравнительного образования и науки о данных. Это объединение нацелено на обогащение массива знаний об образовательных практиках и компетенциях учителей, предоставление прагматических рекомендаций для политиков, педагогов и ученых в сфере сравнительного образования. Исследование опирается на такие нормативные документы, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [14] и Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319 «Об образовании» [2]. Эти нормативные документы лежат в основе сравнительного анализа подходов к подготовке педагогических кадров и направляют исследовательскую деятельность младших школьников.

В исследовании используется тонкое изучение законодательной базы – государственных образовательных стандартов высшего образования (ГОСО ВО) и паспортов специальностей – для анализа и сопоставления методик подготовки педагогических кадров в двух странах. Благодаря взаимосвязи законодательных ориентиров и эмпирических изучений исследование позволяет выявить расхождения и сближения педагогических парадигм, внося вклад в дискурс оптимизации образовательной политики и практики. Такая интегративная методология подчеркивает незаменимость многогранной аналитической линзы, включающей положения законодательства, педагогическую теорию и данные, чтобы ориентироваться в сложностях формирования образовательных компетенций.

Результаты исследования раскрывают особенности педагогической компетентности преподавателей России и Казахстана, выявляя как схождения, так и расхождения, которые подчеркивают сложное взаимодействие культурных, образовательных и политических влияний, формирующих педагогическую практику в этих контекстах. Анализ данных показывает, что российские педагоги делают акцент на освоении содержания и дидактическом мастерстве, при этом заметно пристрастие к традиционным педагогическим методикам, характеризующимся структурированным подходом, ориентированным на учителя. Растущая склонность к интеграции цифровых технологий в учебный процесс отражает постепенный сдвиг в сторону более современных образовательных подходов. И наоборот, педагогический процесс в Казахстане характеризуется стратегическим направлением на парадигмы обучения, ориентированные на ученика, со значительным акцентом на развитие критического мышления, совместного обучения и применения знаний в реальных условиях. Это свидетельствует о проводимых в Казахстане

образовательных реформах, направленных на приведение национальной системы образования в соответствие с международными стандартами и лучшими практиками.

Сравнительный анализ показывает, что педагоги обеих стран разделяют стремление к профессиональному развитию и обучению на протяжении всей жизни. При этом методы, с помощью которых осуществляется это профессиональное развитие, отличаются друг от друга. В России в качестве механизмов профессионального роста выделяют повышение квалификации и научные исследования, в то время как в Казахстане больше внимания уделяется обучению без отрыва от работы, семинарам и международному сотрудничеству, направленному на совершенствование педагогических навыков и стратегий преподавания. Существенные расхождения наблюдаются в сфере педагогических инноваций и внедрения новых методик обучения. Казахские педагоги демонстрируют более выраженную склонность к внедрению таких инновационных подходов к обучению, как проектное обучение, геймификация и использование цифровых образовательных платформ. Их деятельность отражает национальную образовательную стратегию, направленную на создание адаптивной, гибкой системы образования, способной отвечать требованиям быстро меняющегося глобального ландшафта.

Напротив, российские педагоги демонстрируют более осторожный подход к педагогическим инновациям, делая больший акцент на сохранении строгости и глубины подачи материала. В данном случае речь идет не о сдержанном отношении к инновациям, а скорее о взвешенном подходе, который направлен на интеграцию новых методик при сохранении основополагающих элементов российской образовательной традиции. Результаты исследования также указывают на общность акцента социальных и эмоциональных компетенциях: и российские, и казахские педагоги признают важность создания благоприятной, сопереживающей обстановки в классе, способствующей благополучию и вовлеченности учащихся. Происходит более широкое признание целостной природы образования, выходящего за рамки когнитивных навыков и охватывающего социальное и эмоциональное развитие учеников.

Обсуждение результатов исследования требует особой интерпретации в рамках существующих теорий образования и научных исследований, а также рефлексивного изучения современных педагогических методологий. Результаты исследования, определяющие педагогические компетенции преподавателей России и Казахстана, перекликаются с множеством теоретических концепций, подчеркивающих глубокое влияние культурных и образовательных традиций на педагогическую практику. Различия в педагогических подходах проявляются во многом. Акцент на освоении содержания и склонность к методикам, ориентированным на ученика, что наблюдается в России, в Казахстане же может быть контекстуализирован в рамках социокультурной теории Л.С. Выготского. Данная теоретическая перспектива утверждает, что обучение – это социально опосредованный процесс, глубоко встроенный в культурный, исторический и институциональный контекст. Российская образовательная этика с ее глубокими академическими традициями и акцентом на структурированную педагогику, ориентированную на преподавателя, отражает культурную оценку научной строгости и дидактического мастерства. И наоборот, стратегический поворот Казахстана к парадигме обучения, ориентированной на ученика, перекликается с более широким культурным и политическим стремлением интегрировать лучшие мировые образовательные практики, способствуя формированию образовательной среды, которая ценит автономию, критический поиск и практическое применение знаний.

В Казахстане ярко выражен акцент на педагогических инновациях, о чем свидетельствует внедрение проектного обучения, геймификации и цифровых обучающих платформ. Это подчеркивает активную позицию по отношению к использованию технологических достижений для обогащения образовательного опыта. Подобное положение

ние вещей согласуется с конструктивистскими теориями обучения, которые выступают за активные, основанные на опыте процессы обучения, когда учащиеся конструируют знания через взаимодействие с окружающей средой, сверстниками и через применение знаний в реальных условиях.

Влияние культурных и образовательных традиций на формирование педагогических компетенций ощутимо, причем каждый контекст отражает определенную комбинацию исторических, социальных и политических влияний, которые формируют педагогические нормы и практики. Российский акцент на дидактическом мастерстве и глубине знаний содержания свидетельствует о культурном наследии, которое почитает академическое мастерство и интеллектуальную строгость. И наоборот, реформы образования в Казахстане, характеризующиеся акцентом на многоязычном образовании, интернационализации и интеграции лучших мировых практик, отражают стратегическую ориентацию на создание глобально конкурентоспособной и адаптируемой системы образования.

Таким образом, в результате сравнительного анализа педагогических компетенций в России и Казахстане перед нами открывается богатая картина образовательных парадигм, подкрепленных стечением культурных, исторических и политических влияний, которые формируют педагогический ландшафт в этих контекстах. Исследование проясняет особенности спектра педагогических практик, начиная от традиционных подходов, ориентированных на содержание и преобладающих в России, и заканчивая более ориентированными на ученика инновационными методиками, принятыми в Казахстане. Синтез результатов исследования подчеркивает ключевую роль культурных и образовательных традиций в формировании педагогического этоса преподавателей: российская педагогика характеризуется глубоким акцентом на дидактическом мастерстве и глубине знаний о содержании, в то время как казахстанская образовательная практика демонстрирует стратегическую ориентацию на лучшие мировые практики, многоязычное образование и интеграцию цифровых технологий. Подобная дихотомия отражает более широкие тенденции в образовании, где равновесие между традициями и инновациями становится центральной темой в эволюции педагогических компетенций.

Для практиков, работающих в сфере образования, выводы, сделанные на основе этого анализа, представляют собой сборник практических рекомендаций. Педагогам рекомендуется занять рефлексивную педагогическую позицию, критически оценивать свою практику преподавания в свете современных теорий образования и меняющихся требований образовательного ландшафта XXI века. К интеграции технологий и инновационных методик обучения следует подходить взвешенно, стремясь обогатить учебный опыт, сохраняя при этом академическую строгость и глубину, которые являются отличительными чертами эффективного образования. Полученные результаты свидетельствуют о пользе целостного подхода к профессиональному развитию учителей, подчеркивающего не только повышение уровня знаний по предмету, но и развитие педагогических навыков, способствующих созданию инклюзивной, увлекательной и ориентированной на ученика среды обучения. Для этого необходимо стремиться к обучению на протяжении всей жизни, постоянно повышать квалификацию и быть готовым к педагогическим инновациям и экспериментам.

Перспективы дальнейших исследований в этой области обширны и разнообразны и предлагают ученым глубже изучить взаимодействие между культурными нормами, образовательными политиками и педагогическими практиками. Дальнейшие исследования могут быть посвящены изучению влияния глобализации и технологического прогресса на образовательные парадигмы, роли идентичности учителя и его самостоятельности в педагогических инновациях, а также способам, с помощью которых обра-

зовательные системы могут преодолевать трудности, возникающие в условиях все более взаимосвязанного и быстро меняющегося мира.

В заключение следует отметить, что данное исследование способствует более широкому пониманию динамичной и развивающейся природы педагогических компетенций в России и Казахстане, предлагая ценные идеи о том, как педагоги могут ориентироваться в сложностях современного образования. Педагоги, поддерживая диалог между традициями и инновациями и принимая различные влияния, формирующие образовательную практику, могут обогатить опыт обучения для учеников, подготовив их к процветанию в постоянно меняющемся глобальном пространстве.

Список литературы

1. Буданова Д.С., Золотарева А.С. Результаты оценки сформированности метапредметных компетенций педагогов городских и сельских школ // Педагогика сельской школы. 2020. № 4(6). С. 95–108.
2. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319 «Об образовании». [Электронный ресурс]. URL: https://portal.ksu.edu.kz/storage/app/media/docs/laws/resolutions/zakon_obraz_gk_ru.pdf (дата обращения: 27.11.2023).
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М., 2004.
4. Золотарева А.В. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых: проблемы и решения. М., 2020.
5. Золотарева А.В. Состояние и проблемы кадрового обеспечения сферы дополнительного образования детей в России // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. 2014. № 4. С. 178–186.
6. Калинина Н.В. Социальная компетентность младшего школьника: формирование конструктивных поведенческих стратегий // Ученые записки педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2008. № 3–4. С. 7–13.
7. Концепция и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей: монография / под ред. А.В. Золотаревой. Ярославль, 2014.
8. Коротина Ю.В. Формирование социальной компетентности младших школьников средствами учебных предметов: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2011.
9. Крузе-Брукс О.А. Формирование социальной компетентности учащихся начальной школы средствами учебной кооперации: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2008.
10. Мухамедьярова Н.А. Организационно-педагогические условия формирования метапредметных компетенций у будущих педагогов системы дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5(122). С. 18–26.
11. Палакова О.В., Серякова С.Б. Психолого-педагогические условия развития социальной компетентности младших школьников // Наука и бизнес: пути развития. 2013. № 4(22). С. 72–75.
12. Серякова С.Б., Палакова О.В. Диагностика социальной компетентности младшего школьника // Перспективы науки. 2012. № 32. С. 220–222.
13. Токарева Н.Г., Петров Р.А. Развитие социальной компетентности младших школьников как одно из важнейших направлений работы в начальной школе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Международной научной конференции. Пермь, 2014. С. 139–141.
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: https://don-school110.gosuslugi.ru/netcat_files/30/41/Federal_nyu_zakon_Ob_obrazovanii_v_Rossiyskoy_Federatsii_273_FZ.pdf?ysclid=lu11lhx9wc950868011 (дата обращения: 21.11.2023).
15. Bruner Jerome S. The Process of Education. Cambridge, 1960.
16. Dewey John. Democracy and Education. New York, 1916.
17. Piaget Jean. The Psychology of the Child. Cambridge, 1969.
18. Vygotsky Lev S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, 1978.

1. Budanova D.S., Zolotareva A.S. Rezul'taty ocenki sformirovannosti metapredmetnyh kompetencij pedagogov gorodskih i sel'skih shkol // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2020. № 4(6). S. 95–108.
2. Zakon Respubliki Kazahstan ot 27 iyulya 2007 goda № 319 «Ob obrazovanii». [Elektronnyj resurs]. URL: https://portal.ksu.edu.kz/storage/app/media/docs/laws/resolutions/zakon_obraz_rk_ru.pdf (data obrashcheniya: 27.11.2023).
3. Zimnyaya I.A. Klyucheveye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. M., 2004.
4. Zolotareva A.V. Professional'nyj standart «Pedagog dopolnitel'nogo obrazovaniya detej i vzroslyh: problemy i resheniya. M., 2020.
5. Zolotareva A.V. Sostoyanie i problemy kadrovogo obespecheniya sfery dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v Rossii // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2014. № 4. S. 178–186.
6. Kalinina N.V. Social'naya kompetentnost' mladshogo shkol'nika: formirovanie konstruktivnyh povedencheskih strategij // Uchenye zapiski pedagogicheskogo instituta SGU im. N.G. Chernyshevskogo. Seriya: Psihologiya. Pedagogika. 2008. № 3–4. S. 7–13.
7. Koncepciya i modeli podgotovki, perepodgotovki i povysheniya kvalifikacii kadrov dlya sfery dopolnitel'nogo obrazovaniya detej: monografiya / pod red. A.V. Zolotarevoj. Yaroslavl', 2014.
8. Korotina Yu.V. Formirovanie social'noj kompetentnosti mladshih shkol'nikov sredstvami uchebnyh predmetov: dis. ... kand. ped. nauk. Tambov, 2011.
9. Kruze-Bruks O.A. Formirovanie social'noj kompetentnosti uchashchihsya nachal'noj shkoly sredstvami uchebnoj kooperacii: dis. ... kand. ped. nauk. Velikij Novgorod, 2008.
10. Muhamed'yarova N.A. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya metapredmetnyh kompetencij u budushchih pedagogov sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 5(122). S. 18–26.
11. Palakova O.V., Seryakova S.B. Psihologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya social'noj kompetentnosti mladshih shkol'nikov // Nauka i biznes: puti razvitiya. 2013. № 4(22). S. 72–75.
12. Seryakova S.B., Palakova O.V. Diagnostika social'noj kompetentnosti mladshogo shkol'nika // Perspektivy nauki. 2012. № 32. S. 220–222.
13. Tokareva N.G., Petrov R.A. Razvitie social'noj kompetentnosti mladshih shkol'nikov kak odno iz vazhnejshih napravlenij raboty v nachal'noj shkole // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Perm', 2014. S. 139–141.
14. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. [Elektronnyj resurs]. URL: https://don-school110.gosuslugi.ru/netcat_files/30/41/Federal_nyy_zakon_Ob_obrazovanii_v_Rossiyskoj_Federatsii_273_FZ.pdf?ysclid=lu11lhx9wc950868011 (data obrashcheniya: 21.11.2023).



The competencies of the teachers in the context of supporting the research work of the younger schoolchildren: comparative analysis of Russia and Kazakhstan

The article deals with the comparative analysis of the pedagogical competencies of the teachers of Russian and Kazakhstan. There are described the complicated processes of the development of the educational programs, forming the basis of the professional ethics of the teachers in these cultural and political environments. The author analyzes the dichotomy between the didactic education, focused on the content and prevailing in the Russian educational practice, and the innovative approaches, directed to the student and accepted in Kazakhstan.

Key words: *pedagogical competencies, comparative education, Russia, Kazakhstan, educational paradigms, innovative methodologies, cultural influence, professional development of teachers, digital technologies in education, student-oriented education.*

(Статья поступила в редакцию 26.02.2024)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Т.Е. ФИНОГЕЕВА
Луганск

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ТРУДОВОГО (ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Предлагается авторское определение дефиниции «система трудового (технологического) образования школьников», разработанное с учетом требований современного общества и системы образования. Представляются компоненты трудового (технологического) образования школьников как педагогической системы, описываются особенности их функционирования.



Ключевые слова: *система, системный подход, педагогическая система, компоненты системы, трудовое (технологическое) образование.*

В современных социально-экономических условиях развития Российской Федерации наблюдается противоречие между потребностью технологически развитого общества в квалифицированных кадрах и отсутствием их необходимого количества. В Послании Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному собранию 21.02.2023 г. говорится: «Отмечается колоссальный спрос на выпускников колледжей и техникумов. Задача конкретная: за ближайшие 5 лет подготовить порядка миллиона специалистов рабочих профессий для электронной промышленности, индустрии робототехники, машиностроения, металлургии, фармацевтики, сельского хозяйства и ОПК, строительства, транспорта, атомной и других отраслей» [10].

Таким образом, необходим поиск путей решения проблемы восполнения квалифицированными рабочими и инженерными кадрами рынка труда. Одним из путей решения данной проблемы является профессиональная ориентация учащихся общеобразовательных учреждений, формирование у них любви и уважения к труду. В связи с этим актуализируется вопрос эффективной системы трудового (технологического) образования школьников, так как именно в рамках предметной области «Труд (технология)» осуществляется формирование комплекса трудовых умений и навыков, подготовка подрастающего поколения к будущей трудовой деятельности.

Трудовое (технологическое) образование школьников является предметом исследования в диссертационных работах Р.Ф. Берзины, С.В. Брагиной, Р.Р. Гильванова, М.Д. Китайгородского, О.В. Комовой, С.Ю. Лаврентьева, О.Н. Логвиновой, К.В. Миловановой, К.Т. Мусакулова, В.П. Овечкина, Л.Н. Серебренникова, Д.С. Санникова, М.Л. Сердюк, В.П. Тигрова, Л.Г. Филипповой, Н.Н. Шамрай, Ю.Г. Шихваргера и др.

Ряд диссертационных и монографических исследований посвящен рассмотрению трудового (технологического) образования, как системы (Н.Ф. Бабина, Л.Н. Серебренников, В.П. Тигров и др.).

Так, В.П. Тигров называет триединую структуру компонентов системы технологического образования и выделяет три компонента: технологический, ценностно-целевой и содержательный [13]. В статье, опубликованной в 2007 г., ученый выделяет дополни-

тельно еще три компонента технологического образования как педагогической системы: 1) технологическая подготовка, 2) трудовое воспитание, 3) профессиональная ориентация [12].

Н.Ф. Бабина под системой технологического обучения понимает дидактическую категорию, состоящую из совокупности содержания, методов и форм организации обучения и определяющую последовательность и структуру изучения учебного материала [3].

Однако проблема выделения компонентов педагогической системы трудового (технологического) образования школьников на современном этапе находится в стадии решений. Существует потребность школьной образовательной среды в наличии эффективной системы трудового (технологического) образования, реализация которой позволила бы достичь одной из основных целей – подготовка выпускника готового к самореализации в жизни и труде.

Так, В.П. Тигров отмечает, что «... качественное технологическое образование может быть достигнуто путем определенной реконструкции образования, что, как следствие, приведет к изменениям культуры личности и общества» [12, с. 209].

Согласно позиции В.П. Овечкина современная система трудового (технологического) образования «... вводит учащихся в ту же самую парадигму преобразовательной деятельности, которая привела к возникновению множества локальных и глобальных проблем» [8, с. 6].

Целью нашего исследования является создание структурной модели педагогической системы трудового (технологического) образования школьников, функционирование которой позволит сформировать у выпускника общеобразовательного учреждения качества, необходимые в условиях промышленного подъема страны (высокий уровень технологической и экологической культуры, трудолюбие, ориентация в современных технологиях производства, готовность к выбору профессии, инициативность и креативность).

Объектом нашего педагогического исследования является система трудового (технологического) образования школьников. Для более полного анализа особенности функционирования данной системы рассмотрим базовое для нашего исследования понятие «педагогическая система».

В работе «Актуальные проблемы развития системы технологического образования Луганской Народной Республики» [14] нами рассмотрена система технологического образования школьников с позиции ее организационной структуры (на примере Луганской Народной Республики).

В нашем исследовании мы рассматриваем систему трудового (технологического) образования с позиции педагогической системы.

Изучение дефиниции «педагогическая система» в отечественных педагогических исследованиях началось в 70-х гг. XX в. Становление понятия «педагогическая система» в педагогике шло непросто, первые труды, посвященные системному подходу в отечественной педагогике, относятся к 70-м – 80-м годам XX века.

Так, В.П. Беспалько изучает педагогическую систему с позиции теории управления техническими системами [4].

Нам близка позиция Н.В. Кузьминой в том, что педагогическая система состоит из взаимозависимых элементов (функциональных и структурных), которые подчиняются целям и задачам последующих подсистем [7].

В своем исследовании мы предлагаем авторское определение понятия «система трудового (технологического) образования», которое основано на актуальных направлениях развития образования (школьного и технологического).

Система трудового (технологического) образования школьников – это педагогическая система, состоящая из взаимосвязанных элементов, взаимодействие которых направлено на формирование комплекса технологических способностей, качеств личности школьника и триединой культуры его личности (технологической, экономической, экологической).

Выделим также основные признаки педагогической системы и проанализируем их содержание с точки зрения системы трудового (технологического) образования.

Мы считаем, что система трудового (технологического) образования школьников имеет все признаки педагогической системы:

- Целенаправленность. Основной целью системы трудового (технологического) образования школьников является подготовка их к будущей профессиональной деятельности.
- Целостность. Система трудового (технологического) образования школьников соответствует данному признаку, так как объединяет в себе процессы обучения и воспитания во время урочной и внеурочной деятельности школьников, процесс самостоятельного освоения технологических знаний и умений (эти процессы являются соподчиненными).
- Структурность. В своем диссертационном исследовании Т.М. Антонив указывает на то, что в системе трудового обучения взаимодействуют следующие элементы: политехническое обучение, формирование трудовых умений и навыков, развитие творческого отношения к труду, профессиональная ориентация [2].
- Динамизм. Содержание трудового (технологического) образования школьников должно формироваться через призму современных информационных и инновационных технологий обучения.
- Взаимодействие со средой и с системами более низкого и более высокого порядка. Системами более высокого порядка в нашем случае являются система образования школьников, система дополнительного образования школьников.

В рамках нашего исследования мы предлагаем рассматривать следующие компоненты системы трудового (технологического) образования школьников: цель, задачи, принципы, содержание, условия эффективного функционирования (внешние и внутренние), субъекты технологического образования (учащиеся, учитель технологии), результаты.

Рассматривая цель трудового (технологического) образования, отметим основные направления педагогического поиска ученых:

- 1) основная цель трудового (технологического) образования заключается в формировании готовности школьника к практической преобразовательной деятельности посредством ознакомления его с основными средствами труда и особенностями современного производства (А.П. Белоусов, А.В. Бердышев, А.А. Каракотова, Г.А. Ключарев, Ю.В. Львов, Р.С. Распопов, С.Ф. Эхов);
- 2) основная цель трудового (технологического) образования – формирование технологической культуры школьников (И.В. Тигрова и Ю.Л. Хотунцев);
- 3) цель трудового (технологического) образования обусловлена потребностями человека и общества; условиями среды существования, определяющим свойством которой является ее неустойчивость (В.П. Овечкин);
- 4) основной целью трудовой подготовки школьников является формирование технологической грамотности (совокупность способов научно-производственной деятельности, основа общей трудовой грамотности человека) (Ф.Ф. Абазов);
- 5) наличие возможности у учащихся применения в практической деятельности теоретических знаний, освоения формы культуры (материальной и информационной), создания продуктов и услуг (Концепция преподавания учебного предмета «Технология»).

Мы видим, что большинство исследователей рассматривают цель трудового (технологического) образования школьников через призму удовлетворения потребности общества в выпускниках школ, способных к преобразовательной (трудовой) деятельности. Однако данная позиция не учитывает обновленные требования к будущим работникам, которые, помимо комплекса знаний и умений, должны обладать способностью к самообразованию и деятельности в нестандартных (постоянно обновляющихся) условиях.

В связи с изложенной выше позицией в нашем исследовании под целью трудового (технологического) образования школьников мы понимаем формирование триединой культуры личности школьника (технологической, экономической, экологической) через усвоение комплекса знаний и умений в сфере технологий трудовой деятельности и производства.

Задачи, определяемые целями трудового (технологического) образования, можно представить как классификацию:

1) задачи, обусловленные воспитывающим и развивающим потенциалом трудовой подготовки (воспитание трудолюбия, развитие у учащихся общих и специальных способностей к трудовой деятельности и т.п.); задачи, обусловленные принципом единства политехнического образования, производительности труда и трудового обучения (формирование у учащихся целостного представления о современном производстве, усвоение системы знаний о предметах, средствах и процессах труда и т.п.); задачи, вытекающие из необходимости профессиональной ориентации учащихся (ознакомление учащихся с содержанием и условиями труда по отдельным профессиям, профориентационная консультация) (П.Р. Атутов);

2) формирование технологической культуры, проектно-технологического мышления; обеспечение понимания сущности современных технологий; формирование информационно-основы и опыта для определения направлений дальнейшего образования (Е.А. Гилева);

3) формирование у учащихся качеств творчески думающей, активно действующей и легко адаптирующейся личности, которые необходимы для деятельности в новых социально-экономических условиях, начиная от определения потребностей в продукции до ее реализации; формирование знаний и умений использования средств и путей преобразования материалов, энергии и информации в конечный потребительский продукт или услуги в условиях ограниченности ресурсов и свободы выбора; подготовка учащихся к гуманному достижению жизненных целей и осознанному профессиональному самоопределению в рамках дифференцированного обучения; формирование творческого отношения к качественному осуществлению трудовой деятельности; развитие разносторонних качеств личности и способностей (Концепция преподавания учебного предмета «Технология»).

Обобщив представленные задачи, мы выделяем две основные задачи системы трудового (технологического) образования школьников, учитывающие основные требования государства и общества к выпускнику школы:

- становление системы представлений о способах преобразования действительности в трудовой деятельности;
- подготовка школьников к выбору будущей профессиональной деятельности в соответствии с требованиями современного производства.

Эффективность функционирования системы трудового (технологического) образования школьников зависит от реализации определенных принципов ее содержательного наполнения.

Рассмотрим некоторые подходы к выделению принципов трудового (технологического) образования:

1) культуросообразность, природосообразность, интегративность, проектность, целостность и системность, практическая и профессиональная направленность (В.Д. Симоненко);

2) неразрывная связь трудового обучения с общим образованием, связь содержания общего и политехнического образования с современным состоянием науки, необходимость согласовывать его с возрастными и индивидуальными возможностями ребенка, обязательная педагогическая осмысленность, обязательная осмысленность труда (П.П. Блонский);

3) принцип упреждения во времени, который основан на необходимости культурно-технологического «прорыва» России в сфере производства продукции, а не следовании за лидером; принцип неопределенности и относительности культурно-технологического развития общества (В.П. Овечкин);

4) принцип адекватности и перспективности (согласование с актуальным этапом развития общества и его основными задачами); принцип фундаментальности и вариативности (предусмотрение наличия образовательного пространства по технологии на уровне страны); принцип непрерывности и дискретности (непрерывное образование личности, основанное на усвоении взаимосвязанных и обособленных компонентов образования); принцип интеграции и дифференциации (должны учитываться личностные особенности школьника и особенности его обучения); принцип стабильности и развития (развитие технологического образования через призму трансформации социально-экономической действительности) (Л.В. Серебренников);

5) принцип системности, непрерывности, мобильности, вариативности, политехничности, междисциплинарности, вариативности (Р.Р. Гильванов).

Мы видим, что основная часть ученых при выделении принципов трудового (технологического) образования школьников указывают на необходимость его согласования с состоянием производства. При этом если П.П. Блонский и Л.В. Серебренников говорят о принципе согласования содержания (технологического) образования школьников с развитием науки и техники на современном этапе развития общества, то В.П. Овечкин предлагает принцип упреждающего характера.

При выделении принципов функционирования системы технологической подготовки школьников современными учеными выделяются особенности для городской (Т.М. Антонив, А.А. Нивья, С.Ф. Эхов и др.) и сельской школы (Ф.Ф. Абазов, Р.Р. Гильванов, Л.П. Кузнецова, И. Чарыев, А.В. Яковлев и др.).

Невзирая на актуальную сегодня тенденцию «стирания» границ между учащимися городской и сельской школы, именно технология является предметом, который обязан учитывать специфику и возможности сельской школы. В частности, Р.Р. Гильвановым [5] и Ф.Ф. Абазовым [1] рассмотрены проблемы технологического (трудового) обучения сельских школьников. Так, Р.Р. Гильванов предлагает учитывать следующие принципы технологического образования учащихся: системность, непрерывность, мобильность, вариативность, политехничность, междисциплинарность, вариативность (в условиях основной сельской школы) [5].

В педагогическом исследовании системы трудового (технологического) образования школьников, на наш взгляд, необходим анализ реализации следующих принципов:

- наличия профессиональной направленности трудового (технологического) образования;
- междисциплинарной интеграции;
- адекватности и перспективности (проектирования содержания трудового (технологического) образования в соответствии с требованиями производства и перспективных достижений науки и техники, актуальными для конкретного исторического периода);
- индивидуализации и дифференциации учебного материала.

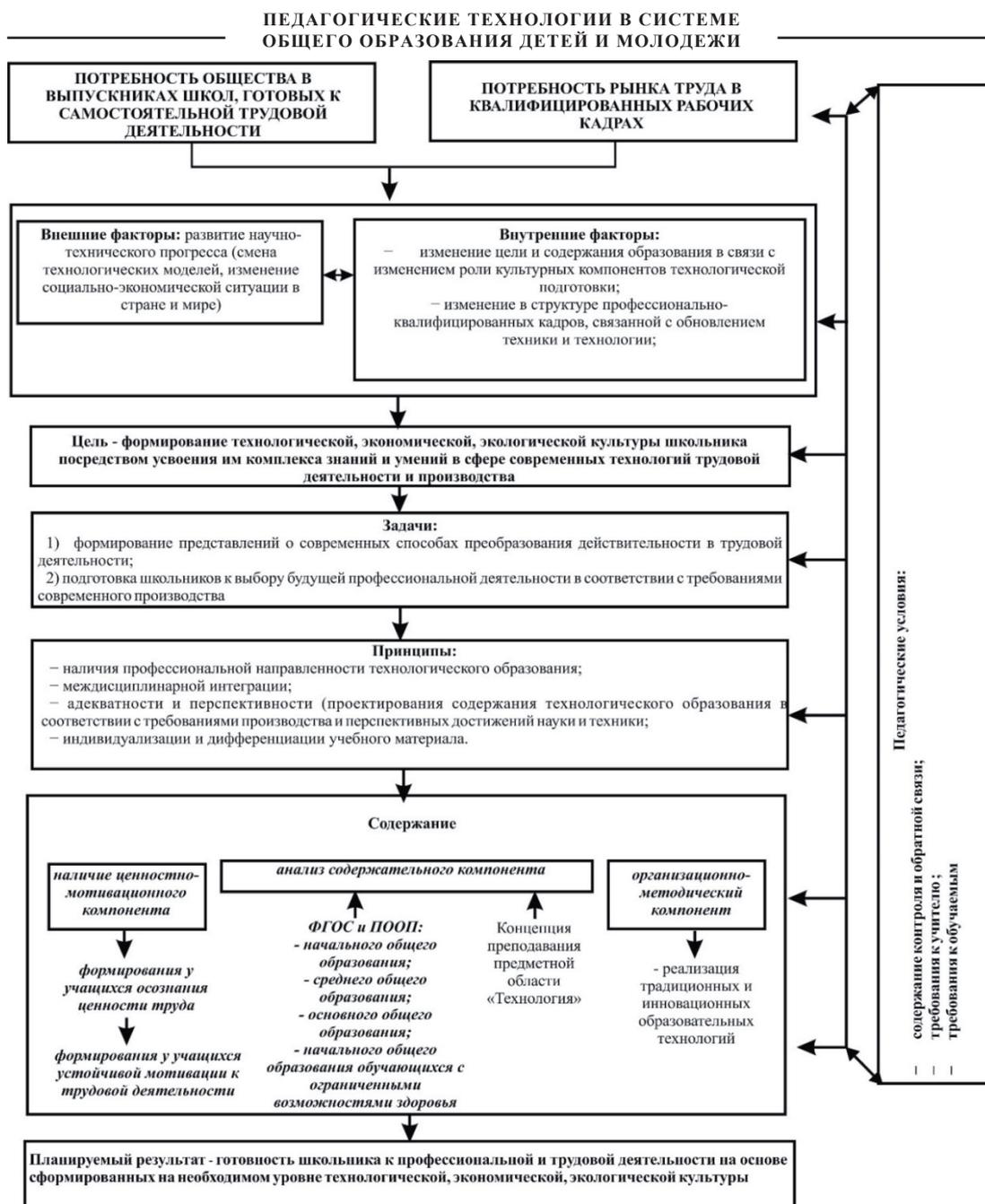


Рис. Структурная модель педагогической системы трудового (технологического) образования школьников на современном этапе

Важнейшим условием профессиональной и социальной адаптации выпускников является соответствие содержания технологического образования достижениям науки и техники на конкретном историческом этапе.

Система трудового (технологического) образования школьников, как и любая педагогическая система, будет успешной при условии достижения оптимального результата.

Результат системы трудового (технологического) образования школьников должен удовлетворять текущие и перспективные потребности общества.

Рассмотрим различные подходы к представлению результата функционирования системы трудового (технологического) образования:

- формирование функционально грамотной личности школьника, готовой к дальнейшему профессиональному самоопределению (успешной профессиональной деятельности), обладающей высоким уровнем общеобразовательной, трудовой, политехнической подготовки (Р.Р. Гильванов) [5];
- технологические и политехнические компетенции школьников, социально-трудовая востребованность выпускников, готовность школьника к сельскому трудовому образу жизни (Ф.Ф. Абазов) [1];
- сформированное целостное представление о техносфере, охране окружающей среды, системе экологических знаний; наличие опыта практической деятельности; осознанная готовность к построению траектории профессионального саморазвития; ценностное представление о материальном производстве (В.П. Овечкин) [9].

Изучение представленных позиций позволило нам определить результат трудового (технологического) образования школьников с позиции готовности школьника к профессиональной и трудовой деятельности.

На рисунке представлена структурная модель педагогической системы трудового (технологического) образования школьников на современном этапе (рис.).

Анализ функционирования модели педагогической системы происходит по параметру потребности общества в выпускниках школ, готовых к самостоятельной трудовой деятельности с учетом внешних и внутренних факторов, что формирует общую цель системы.

Важным является изучение внешних факторов, влияющих на эффективность функционирования модели системы трудового (технологического) образования школьников, к которым мы относим политическую и социально-экономическую ситуации в стране, уровень развития научно-технического прогресса, технологические модели.

К внутренним факторам, влияющим на эффективность функционирования модели системы трудового (технологического) образования школьников, мы относим цель и содержание школьного образования на конкретном историческом этапе, изменение структуры профессионально-квалифицированных кадров в народном хозяйстве.

В компоненте «содержание трудового (технологического) образования школьников» мы выделяем три подкомпонента: ценностно-мотивационный, содержательный и организационно-методический.

Ценностно-мотивационный компонент реализуется посредством формирования у учащихся осознания ценности труда и, как следствие, устойчивой мотивации к трудовой деятельности. Мы согласны с Т.Т. Ротерс и Я.П. Кривко в том, что сегодня «имеет место кризис прежних систем ценностей, вызванный изменениями государственного строя, политического вектора развития, активизацией взаимодействия культур и т.д.» [11, с. 130].

Содержательный компонент модели системы трудового (технологического) образования школьников регламентируется нормативно-правовыми документами в сфере образования. Также содержание трудового (технологического) образования определяется с учетом «Концепции преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы» [6].

Организационно-методический компонент предполагает не только использование в учебном процессе традиционных образовательных технологий, но и внедрение авторских инновационных методик. Также данный компонент системы характеризует

материально-техническое оснащение учебного процесса и его соответствие нормативно-правовым требованиям.

Субъекты системы (учителя, школьники) создают необходимые педагогические условия эффективного функционирования модели педагогической системы (содержание контроля и обратной связи, требования к учителю, требования к обучаемым).

Необходимым звеном анализа являются педагогические условия эффективного развития модели системы трудового (технологического) образования школьников: содержание контроля и обратной связи, требования к учителю технологии, требования к учащимся.

Модель педагогической системы трудового (технологического) образования школьников в своем развитии подчиняется определенным принципам: наличия профессиональной направленности технологического образования; междисциплинарной интеграции; адекватности и перспективности (проектирования содержания технологического образования в соответствии с требованиями производства и перспективных достижений науки и техники, являющимися актуальными для конкретного исторического периода); индивидуализации и дифференциации учебного материала.

Планируемым результатом модели педагогической системы трудового (технологического) образования школьников является готовность школьника к профессиональной и трудовой деятельности на основе сформированных на необходимом уровне технологической, экономической, экологической культуры.

Таким образом, нами выделены компоненты модели педагогической системы трудового (технологического) образования школьников на современном этапе (цель, задачи, принципы, содержание, условия эффективного функционирования, субъекты технологического образования, результат) и дана характеристика каждого из компонентов. Считаем, что представленная (в том числе графически) модель педагогической системы трудового (технологического) образования школьников является динамичной, содержание ее компонентов может варьироваться в зависимости от внешних и внутренних факторов.

Список литературы

1. Абазов Ф.Ф. Теория и практика трудовой подготовки учащихся сельских школ в обновляющихся социально-экономических условиях: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2001.
2. Антонив Т.М. Научно-педагогическое обоснование системы трудового обучения в неполной средней школе: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1984.
3. Бабина С.Н. Формирование инженерной и технологической культуры учащихся: монография. Челябинск, 2014.
4. Беспалько В.П. Педагогические и прогрессивные технологии обучения М., 1995.
5. Гильванов Р.Р. Технологическое образование учащихся основной сельской общеобразовательной школы: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2004.
6. Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2a> (дата обращения: 21.10.2023).
7. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М., 2001.
8. Овечкин В.П. Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования. М.; Ижевск, 2005.

9. Овечкин В.П. Теоретико-методологические основы проектирования содержания технологического образования учащихся: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск, 2006.

10. Послание Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному собранию 21.02.2023 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/70565> (дата обращения: 31.07.2023).

11. Ротерс Т.Т., Кривко Я.П. О некоторых перспективных направлениях развития отечественной системы контроля качества обучения школьников // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогические науки. Образование. 2021. Т. 64, № 2. С. 129–134.

12. Тигров В.П. Технологическое образование как педагогическая система // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. № 7(51). С. 206–214.

13. Тигров В.П. Формирование творческих возможностей учащегося в процессе технологического образования: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... док. пед. наук. Тамбов, 2009.

14. Финогеева Т.Е. Актуальные проблемы развития системы технологического образования Луганской Народной Республики // Проблемы и перспективы технологического образования в России и за рубежом: сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Ишим, 18–19 февраля 2021 г. 2021. С. 213–215.

* * *

1. Abazov F.F. Teoriya i praktika trudovoj podgotovki uchashchihsya sel'skih shkol v obnovlyayushchihsya social'no-ekonomicheskikh usloviyah: special'nost' 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya»: dis. ... d-ra ped. nauk. Ufa, 2001.

2. Antoniv T.M. Nauchno-pedagogicheskoe obosnovanie sistemy trudovogo obucheniya v nepolnoj srednej shkole: special'nost' 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya»: dis. ... kand. ped. nauk. Kiev, 1984.

3. Babina S.N. Formirovanie inzhenernoj i tekhnologicheskoy kul'tury uchashchihsya: monografiya. Chelyabinsk, 2014.

4. Bepal'ko V.P. Pedagogicheskie i progressivnye tekhnologii obucheniya M., 1995.

5. Gil'vanov R.R. Tekhnologicheskoe obrazovanie uchashchihsya osnovnoj sel'skoj obshcheobrazovatel'noj shkoly: special'nost' 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Izhevsk, 2004.

6. Konceptsiya prepodavaniya predmetnoj oblasti «Tekhnologiya» v obrazovatel'nyh organizacijah Rossijskoj Federacii, realizuyushchih osnovnye obshcheobrazovatel'nye programmy. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa> (data obrashcheniya: 21.10.2023).

7. Kuz'mina N.V. Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya. M., 2001.

8. Ovechkin V.P. Soderzhanie tekhnologicheskogo obrazovaniya: osnovaniya, principy, usloviya proektirovaniya. M.; Izhevsk, 2005.

9. Ovechkin V.P. Teoretiko-metodologicheskie osnovy proektirovaniya soderzhaniya tekhnologicheskogo obrazovaniya uchashchihsya: special'nost' 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya»: dis. ... d-ra ped. nauk. Izhevsk, 2006.

10. Poslanie Prezidenta Rossijskoj Federacii V.V. Putina Federal'nomu sobraniyu 21.02.2023 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/statements/70565> (data obrashcheniya: 31.07.2023).

11. Roters T.T., Krivko Ya.P. O nekotoryh perspektivnyh napravleniyah razvitiya otechestvennoj sistemy kontrolya kachestva obucheniya shkol'nikov // Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1. Pedagogicheskie nauki. Образование. 2021. Т. 64, № 2. С. 129–134.

12. Tigrov V.P. Tekhnologicheskoe obrazovanie kak pedagogicheskaya sistema // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2007. № 7(51). С. 206–214.

13. Tigrov V.P. Formirovanie tvorcheskikh vozmozhnostej uchashchegosya v processe tekhnologicheskogo obrazovaniya: special'nost' 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya»: avtoref. dis. ... dok. ped. nauk. Tambov, 2009.

14. Finogeeva T.E. Aktual'nye problemy razvitiya sistemy tekhnologicheskogo obrazovaniya Luganskoj Narodnoj Respubliki // Problemy i perspektivy tekhnologicheskogo obrazovaniya v Rossii i za rubezhom: sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Ishim, 18–19 fevralya. 2021 g. 2021. S. 213–215.



***The pedagogical system of labor (technology) education
of schoolchildren at the modern stage***

The article deals with the author's definition of the concept "system of labor (technology) education of schoolchildren", developed with the consideration of the requirements of modern society and the system of education. There are suggested the components of the labor (technology) education of schoolchildren as the pedagogical system. The peculiarities of their functioning are described.

*Key words: system, system approach, pedagogical system,
components of system, labor (technology) education.*

(Статья поступила в редакцию 05.02.2024)

Д.В. ЛАТЫШЕВ
Волгоград

**ФАКТОРЫ ТРАНСФОРМАЦИИ СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА
И ВОСПИТАННИКА В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Рассматривается становление цифровой образовательной среды. Анализируются условия трансформации субъектности педагога и воспитанника в целостном педагогическом процессе. Исследуются положительные и отрицательные последствия данного процесса. Обозначаются перспективы развития современной модели образования.



Ключевые слова: субъектность, информационно-коммуникационные технологии, цифровая образовательная среда, факторы трансформации, педагог, воспитанник.

Уже не вызывает сомнения тот факт, что с каждым днем нарастает интенсивность внедрения технических средств, в том числе и применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в процесс обучения и воспитания. Все чаще мы говорим о феномене цифровой образовательной среды. Совершенствование технических и коммуникационных средств, компьютеризация становятся детерминантами создания новых моделей построения и реализации образовательных процессов [3].

Педагогическая общественность неизбежно приходит к выводу о необходимости регулирования и обеспечения целенаправленности модернизации образовательной дея-

тельности; важности определения и разработки надежного педагогического фундамента становления новых образовательных моделей. Совокупность изменений, совершенствований, инноваций и доработок в итоге ведет к трансформации образовательной сферы в некую смешанную систему создаваемого синергетического взаимодействия физических и кибернетических образовательных процессов [1].

Цифровизация образовательной среды представляет собой внедрение современных информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс. Она меняет формат обучения и требует от педагога новых навыков и компетенций. Однако при этом важно не забывать о значимости субъектности педагога в целостном педагогическом процессе.

При более внимательном изучении данной проблематики можно сказать, что субъектность педагога в условиях цифровизации образовательной среды является одним из ключевых аспектов успешной адаптации к новым технологиям и изменениям в образовательном процессе. Данный феномен означает способность педагога быть активным участником образовательного процесса, принимать решения, осуществлять контроль и саморегуляцию, а также взаимодействовать с учащимися и другими участниками образовательного процесса.

В свою очередь, в условиях цифровизации образовательной среды педагогу необходимо обладать определенными компетенциями и навыками, чтобы эффективно использовать цифровые технологии в своей работе. Он должен уметь выбирать и адаптировать необходимое содержание и средства, соответствующие онлайн-ресурсы и программы к целостному педагогическому процессу с целью решения педагогических задач; создавать интерактивные задания и уроки, оценивать эффективность использования цифровых технологий в образовательном процессе.

Следовательно, субъектность педагога в условиях цифровизации образовательной среды также предполагает способность педагога сохранять свою профессиональную автономию и не терять ключевую роль в образовательном процессе. Сегодня становится очевидным, что педагог должен уметь приобщаться к новым технологиям, но при этом сохранять свое экспертное мнение и принимать решения на основе своего профессионального опыта.

Важной характеристикой субъектности педагога становится его способность активно влиять на образовательный процесс, выражать собственные идеи и творчески применять свои профессиональные знания, навыки и опыт. В условиях цифровизации образовательной среды такие личностные качества становятся особенно важными и актуальными. Сегодня педагог – не просто исполнитель, а активный участник образовательного процесса. Знание цифровых технологий и умение их использовать – это важная составляющая, однако педагог также должен быть способен принимать решения, руководствуясь своим профессиональным опытом, педагогическими принципами и ценностями [5].

Рассмотрим, какие профессиональные качества необходимы современному педагогу, который вступает в цифровую образовательную среду [4]:

1. Гибкость мышления. Педагог должен быть способен осознавать контекст цифровизации и принимать во внимание его сильные и слабые стороны при планировании учебных занятий. Это включает анализ возможностей цифровых технологий и их применимость в конкретном образовательном контексте.

2. Творческое использование технологий. Педагог должен уметь творчески применять цифровые технологии, адаптируя их к нуждам своих учеников. Важно развивать новые способы использования технологий для активного, интерактивного и исследовательского обучения.

3. Координация и управление. Педагог должен быть способен координировать процесс обучения и управлять им, включая выбор подходящих инструментов и ресурсов, организацию работы виртуальных сред и постоянное обеспечение информационной безопасности в сети.

4. Адаптация и саморазвитие. Технологии развиваются очень быстро, а значит, педагог должен быть готов к постоянной адаптации и саморазвитию в сфере цифрового образования. Это включает изучение новых инструментов и методологий, участие в профессиональных сообществах и постоянное совершенствование своих навыков.

5. Индивидуализация образования. Цифровые технологии позволяют педагогу более точно адаптировать образование к индивидуальным потребностям и интересам учащихся. Педагог должен активно использовать возможности персонализированного обучения, создавать разнообразные задания и задачи, а также обеспечивать доступ к различным образовательным ресурсам и онлайн-курсам.

6. Сотрудничество и коммуникация. Педагог активно взаимодействует с учащимися и коллегами, используя современные коммуникационные инструменты: электронную почту, мессенджеры, платформы для онлайн-обучения. Это способствует формированию командной работы, развивает навыки совместной работы и обмена знаниями через сетевые сообщества и форумы.

7. Этика и безопасность. Педагог должен обладать высоким уровнем этичности при использовании цифровых технологий в образовательном процессе. Он должен обеспечивать безопасность учащихся в сети, защищать их персональные данные и конфиденциальность.

Становление цифровой образовательной среды вносит значительные изменения в субъектность педагога и воспитанника. Основные факторы трансформации субъектности в условиях цифровой образовательной среды включают [6]:

1. Тенденцию к изменению роли педагога. В цифровой образовательной среде педагог становится не только поставщиком информации, но и наставником, учителем, фасилитатором образовательного процесса, тренером и коучем. Он становится организатором и координатором учебных проектов, а также ведущим виртуальных мультимедийных занятий. Это требует от педагога новых компетенций, таких как умение работать с социальными сетями, использовать онлайн-платформы и инструменты, а также обеспечивать эффективное взаимодействие с учащимися. Педагог несет ответственность за организацию образовательного процесса, поддержку учащихся в использовании технологий и развитии их цифровой грамотности.

2. Тенденцию к изменению роли ученика. Цифровизация образовательной среды приводит к тому, что ученик должен более активно участвовать в познавательном процессе, он становится активным творцом своего образования. Цифровая образовательная среда позволяет создавать интерактивные задания, использовать мультимедийные материалы, образовательные приложения и онлайн-курсы. Это способствует активному вовлечению воспитанников в учебно-воспитательный процесс и построению данного процесса на их самостоятельной работе, что приводит к изменению их роли в образовательном процессе. Воспитанники становятся активными участниками, исследователями информации и создателями своих проектов. Благодаря ИКТ возникает больше возможностей самостоятельно исследовать, создавать контент, сотрудничать с другими учениками и применять свои навыки и знания в кейсах и реальных ситуациях.

3. Индивидуализацию образования. Цифровые технологии позволяют ученикам получать образование, соответствующее их потребностям и способностям. Благодаря доступу к различным ресурсам и инструментам ученики могут выбрать контент, темп и способ обучения, рассчитанный на их индивидуальные потребности. Цифровые технологии позволяют педагогу индивидуализировать образование, учитывая интересы и

возможности каждого учащегося. В свою очередь, педагог может создать персонализированные учебные планы, предлагать различные задания с учетом интересов и предпочтений учащихся.

4. Тенденцию повсеместного повышения цифровой грамотности. Цифровая образовательная среда требует от педагогов и учащихся развития навыков работы с цифровыми технологиями. Это включает наличие умений эффективной навигации в Интернете; критическое мышление; осознанное использование информации и защиту в онлайн-среде. Цифровые технологии требуют от педагога и воспитанника умения критически относиться к получаемой информации, оценивать ее достоверность и применимость. Педагог, в свою очередь, вынужден учить учащихся работать с большим объемом информации (с учетом предметного профиля), обучать их навыкам фильтрации и анализа информации в цифровой среде.

5. Тенденцию возрастания значимости группового обучения и командной работы. В условиях цифровой образовательной среды возникают новые возможности для сотрудничества и коллективного обучения. Ученики могут работать в команде, обмениваться идеями и знаниями, решать задачи и создавать проекты совместно с другими участниками учебно-воспитательного процесса.

6. Гибкость и адаптивность. Цифровые технологии быстро развиваются и меняются, и образовательная среда должна быть гибкой и адаптируемой к изменениям. Педагог и воспитанник должны быть готовы к постоянному обучению и приспособлению к новым инструментам и технологиям, а также к изменению учебных методик в соответствии с возможностями цифровой среды. Гибкость и адаптивность в результате проявляются в том, что педагоги и ученики могут использовать различные онлайн-ресурсы и приложения, могут осуществлять индивидуальные и дифференцированные пути обучения, а также проводить обучение в любом месте и в любое время.

7. Тенденцию изменения подхода к оценке знаний. В условиях цифровой образовательной среды оценка знаний становится более объективной и точной благодаря использованию различных цифровых технологий. Оценка производится на основе результата работы ученика с цифровыми инструментами, что в ряде случаев позволяет более точно определить уровень его знаний.

8. Тенденцию изменения социальной среды. В условиях цифровой образовательной среды социальная среда становится более глобальной и связанной с мировой сетью Интернет. Это позволяет ученикам получать доступ к информации и знаниям со всего мира, а также общаться и сотрудничать с учениками и педагогами из разных стран.

В целом становление цифровой образовательной среды предоставляет новые возможности для развития субъектности и активности педагога и воспитанника. Однако, как уже было сказано, для успешного применения цифровых технологий в образовании необходимо учитывать особенности каждого участника образовательного процесса и обеспечивать поддержку и обучение как педагогов, так и учащихся.

Таким образом, цифровая образовательная среда вносит значительные изменения в субъектность педагога и воспитанника, требуя от них новых компетенций и способностей. Эти изменения также предоставляют новые возможности для более эффективного и качественного обучения.

Важно отметить, что трансформация субъектности педагога и воспитанника в условиях становления цифровой образовательной среды, на наш взгляд, должна основываться на следующих принципах:

1. *Принцип активного участия в учебно-воспитательном процессе.* Педагог и воспитанник активно взаимодействуют в образовательном процессе. Педагог становится не только посредником между знанием и учеником, но и активным участником образовательного процесса. В свою очередь, воспитанники должны обладать мотивацией,

инициативой, стремиться принимать ответственность за свое обучение и развитие. При этом педагог стимулирует активное участие учащихся, предоставляя им возможности выбора, самоорганизации и саморегуляции.

2. *Принцип сотрудничества и совместного обучения.* Цифровая образовательная среда способствует сотрудничеству и совместному обучению педагогов и учащихся. Этот принцип подразумевает проведение проектных работ, коллективное решение задач, обмен опытом и знаниями, а также создание команд для совместного достижения целей. Педагог должен способствовать развитию коллективного творчества, коммуникации и сотрудничества среди учащихся, способствовать формированию и развитию гибких навыков и эмоционального интеллекта у воспитанников.

3. *Принцип индивидуализации и дифференциации обучения.* Педагог адаптирует и персонализирует процесс обучения, предлагая различные формы и пути достижения целей ученика. Он должен уметь создавать персонализированные образовательные программы, учитывать разные стили обучения, темпы и способы усвоения информации. Воспитанник должен быть способен самостоятельно управлять своим образовательным процессом, выстраивать свои учебные стратегии и достигать поставленных целей.

4. *Принцип развития критического мышления.* Субъектность педагога и воспитанника в цифровой образовательной среде включает развитие критического мышления, критической осведомленности и информационной грамотности. Педагог помогает учащимся анализировать, оценивать и эффективно обрабатывать информацию, чтобы они могли принимать осознанные решения и развивать способности к критическому восприятию информации и критическому мышлению. Воспитанники должны обладать навыками работы с цифровыми инструментами, уметь оценивать и анализировать информацию, эффективно использовать информационные технологии в учебных целях, а также обладать навыками этичного поведения в онлайн-среде.

5. *Принцип непрерывного обучения и саморазвития.* В условиях цифровой образовательной среды субъектность педагога и воспитанника основана на постоянном обучении и саморазвитии. Оба участника процесса должны быть готовы к изучению новых технологий, развитию актуальных навыков и постоянному самосовершенствованию.

6. *Принцип гуманизации образовательной деятельности.* Цифровые технологии должны быть направлены на улучшение качества образования и удовлетворение потребностей учащихся. Субъектность личности достигается через ее развитие, эмоциональное благополучие учащихся и создание условий для их самореализации и самоопределения.

Данные принципы помогут педагогам и воспитанникам успешно адаптироваться к цифровой образовательной среде и эффективно использовать ее возможности для достижения образовательных целей.

В свою очередь, цифровая трансформация образовательной среды в России сталкивается с несколькими проблемами, которые несут в себе негативный потенциал для субъектности как педагога, так и воспитанника. Среди проблем можно выделить следующие [7]:

1. *Нехватка профессиональных компетенций.* Многие педагоги сталкиваются с необходимостью освоить новые цифровые инструменты и методы обучения. Некоторые из них могут испытывать недостаток компетенций в области цифровой грамотности и педагогического применения технологий. Это требует дополнительной финансовой и моральной поддержки, обучения, чтобы педагоги могли успешно адаптироваться к цифровой образовательной среде.

2. *Ограниченный доступ к технологиям.* Некоторые школы и учебные заведения в России сталкиваются с ограниченным доступом к цифровым технологиям и сети Интернет. Это затрудняет процесс адаптации к цифровой образовательной среде и умень-

шает возможности использования онлайн-ресурсов и инструментов. Создается эффект неравенства доступа к цифровым технологиям и высокоскоростному интернету среди разных регионов и социальных групп. Это может привести к дальнейшему усугублению разрыва в образовании и соответствующему неравенству шансов на эффективное использование цифровой образовательной среды.

3. *Расхождение между технологическим развитием и образовательными практиками.* Цифровизация образовательной среды происходит быстрее, чем реализация эффективных образовательных практик. Это может создавать разрыв между доступными технологиями и педагогической подготовкой педагогов, что затрудняет эффективное использование цифровых возможностей в образовательном процессе.

4. *Проблемы безопасности и конфиденциальности.* В цифровой образовательной среде возникают вопросы безопасности и конфиденциальности данных учащихся. Недостаточная осведомленность о правилах онлайн-безопасности и несанкционированный доступ к информации могут вызвать опасения у педагогов, воспитанников и родителей.

5. *Негативное влияние на здоровье.* Интенсивное использование цифровых технологий в образовательном процессе может привести к возникновению проблем со здоровьем, таких как снижение физической активности, неправильная осанка, напряжение глаз и другие физические и психологические проявления.

Таким образом, можно сделать вывод, что для эффективной трансформации субъектности педагога и воспитанника в условиях цифровой образовательной среды в России требуются совместные усилия государства, образовательных организаций, педагогов, воспитанников и общественности. Необходимы дальнейшие инвестиции в образование, в материальную поддержку и обучение педагогов; в содействие повышению доступности технологий и сетевых ресурсов, а также в усиление внимания к вопросам безопасности и конфиденциальности данных.

В целом, становление цифровой образовательной среды требует от педагогов и воспитанников гибкости, адаптивности и открытости к новым технологиям и практикам. Они должны быть готовы к постоянному обучению и развитию своих навыков с целью эффективного использования всех возможностей, предоставляемых цифровыми технологиями.

Таким образом, факторы трансформации субъектности педагога и воспитанника в условиях становления цифровой образовательной среды включают технологический, психологический, социокультурный и организационный аспекты. Важно, чтобы педагоги и воспитанники были готовы к изменениям и смогли эффективно работать в новых условиях образования.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Киберпедагогика. Педагогические основы управляемого компьютером обучения (E-learning). М., 2018.
2. Латышев Д.В., Латышева М.А. Дихотомия цифровизации методики преподавания экономических дисциплин в вузе в условиях развития экономического киберпространства // Научные подходы к формированию и трансформации стратегического развития малого бизнеса в системе цифровой экономики и рисков дрейфа. Сборник статей по итогам Всероссийской конференции и Всероссийского конкурса исследовательских работ. Волгоград, 2019. С. 95–98.
3. Латышев Д.В., Железнякова М.А. Антиномичность синергетических эффектов цифровой трансформации общеобразовательных систем // Профессионально-технологическая и экономи-

ческая подготовка обучающихся в условиях модернизации и стандартизации образования. Сборник статей по итогам I Международной конференции преподавателей, студентов, аспирантов и докторантов. Волгоград, 2022. С. 295–302.

4. Плешаков В.А. Киберсоциализация человека. От Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a: монография [Электронный ресурс]. М., 2012. URL: <http://www.iprbookshop.ru/18577.html> (дата обращения: 02.02.2021).

5. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография. М., 2013.

6. Уваров А.Ю. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования. М., 2020 (Современная аналитика образования. № 16(46)).

7. Цифровые технологии в образовании. Тенденции, проблемы, перспективы: монография / под общ. ред. научного совета ГНИИ «Нацразвитие». СПб., 2023.

* * *

1. Bespal'ko V.P. Kiberpedagogika. Pedagogicheskie osnovy upravlyаемого komp'yuterom obucheniya (E-learning). М., 2018.

2. Latyshev D.V., Latysheva M.A. Dihotomiya cifrovizacii metodiki prepodavaniya ekonomicheskikh disciplin v vuze v usloviyah razvitiya ekonomicheskogo kiberprostranstva // Nauchnye podhody k formirovaniyu i transformacii strategicheskogo razvitiya malogo biznesa v sisteme cifrovoj ekonomiki i riskov drejfa. Sbornik statej po itogam Vserossijskoj konferencii i Vserossijskogo konkursa issledovatel'skih rabot. Volgograd, 2019. S. 95–98.

3. Latyshev D.V., Zheleznyakova M.A. Antinomichnost' sinergeticheskikh effektov cifrovoj transformacii obshcheobrazovatel'nyh sistem // Professional'no-tehnologicheskaya i ekonomicheskaya podgotovka obuchayushchihsya v usloviyah modernizacii i standartizacii obrazovaniya. Sbornik statej po itogam I Mezhdunarodnoj konferencii prepodavatelej, studentov, aspirantov i doktorantov. Volgograd, 2022. S. 295–302.

4. Pleshakov V.A. Kibersocializaciya cheloveka. Ot Homo Sapiens'a do Homo Cyberus'a: monografiya [Elektronnyj resurs]. М., 2012. URL: <http://www.iprbookshop.ru/18577.html> (data obrashcheniya: 02.02.2021).

5. Sergeev N.K., Serikov V.V. Pedagogicheskaya deyatel'nost' i pedagogicheskoe obrazovanie v innovacionnom obshchestve: monografiya. М., 2013.

6. Uvarov A.Yu. Cifrovaya transformaciya i scenarii razvitiya obshchego obrazovaniya. М., 2020 (Sovremennaya analitika obrazovaniya. № 16(46)).

7. Cifrovye tekhnologii v obrazovanii. Tendencii, problemy, perspektivy: monografiya / pod obshch. red. nauchnogo soveta GNII «Nacrazvitie». SPb., 2023.



The factors of the transformation of the subjectivity of educator and educatee in the context of the establishment of the digital educational environment

The article deals with the establishment of the digital educational environment. There are analyzed the conditions of the transformation of the subjectivity of educator and educatee in the holistic pedagogical process. The author studies the positive and negative consequences of the problem.

The prospects of the development of the modern model of education are identified.

Key words: *subjectivity, information and communication technologies, digital educational environment, factors of transformation, educator, educatee.*

(Статья поступила в редакции 28.02.2024)

ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ: РОЛЬ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Рассмотрение нарушения письменной речи как распространенной проблемы среди детей в начальных классах. Исследуется их влияние на учебный процесс и академическую успеваемость ребенка. Анализируются проблемы нарушений письменной речи у детей в начальных классах, а также определяются основные стратегии их обучения и уточняется роль учителей начальных классов в данном процессе.



Ключевые слова: нарушения письменной речи, дислексия, дисграфия, эффективные стратегии обучения, учителя начальных классов, начальная школа.

Письменная речь является одним из фундаментальных условий успешного изучения школьной программы, которую дети начинают осваивать уже в старшем дошкольном возрасте, однако существуют случаи, когда ребенок может столкнуться с проблемами, связанными с формированием данного навыка. Нарушения письменной речи у детей начальных классов представляют серьезную проблему, требующую внимания и детального изучения.

Нарушения письменной речи могут иметь серьезные последствия для развития ребенка. Они могут привести к недостаточному усвоению учебного материала, ограничению коммуникативных навыков, снижению уверенности в себе и мотивации к обучению. Эти проблемы могут сопровождать детей на протяжении всей школьной жизни, ограничивая их возможности и перспективы [6].

Для решения проблем, связанных с нарушениями письменной речи у детей начальных классов, важно применять комплексный подход. Обычно этот подход включает в себя диагностику, психологическую, логопедическую и образовательную помощь. Диагностика позволяет выявить основные причины нарушений, понять, в каких аспектах развития письменной речи необходимо оказывать помощь [1]. Психологическая и логопедическая помощь направлена на коррекцию психологических причин нарушений письменной речи, а также на формирование необходимых умений и навыков, связанных с освоением чтения и письма. Помощь педагога включает в себя дополнительные занятия, индивидуальные задания, педагогическую поддержку непосредственно на занятиях и другие методы обучения, которые помогут развить письменную речь у ребенка.

Учителя начальных классов играют важную роль в обучении детей с нарушениями письменной речи. Они являются ключевыми субъектами, которые работают напрямую с этими детьми и вносят значимый вклад в их образование. Они не только обучают детей основам грамотности, но и разрабатывают индивидуальные методики, которые помогают обучающимся справиться с их специфическими трудностями.

Подход учителей начальных классов к обучению детей с нарушениями письменной речи должен быть индивидуальным и дифференцированным. Они должны учитывать особенности каждого ребенка и разрабатывать специальные программы, направленные на преодоление их сложностей. Важно также работать в тесном сотрудничестве с логопедами и специалистами в области развития речи, чтобы разработать оптимальные стратегии работы с каждым ребенком [9].

Для успешного обучения детей с нарушениями письменной речи учителя начальных классов должны обладать специальными навыками и знаниями, быть компетент-

ными: руководствоваться эффективными методиками обучения письму и способностью адаптировать их под потребности каждого ребенка. Они также должны быть терпеливыми и мотивированными, обладать эмпатией для того, чтобы поддерживать детей на протяжении всего процесса обучения.

Учителя начальных классов имеют возможность влиять на развитие письменной речи детей с нарушениями, связанными с ней. Их поддержка и позитивный настрой могут создать благоприятную образовательную среду, где дети будут чувствовать себя уверенными и способными преодолевать трудности. Получение обратной связи от детей и их родителей о динамике успешности обучения и преодоления нарушений письменной речи, индивидуальный подход и поощрение усилий детей в совершенствовании письменной речи помогут им преодолеть сложности и добиться успеха в обучении [8].

Для того чтобы выстроить эффективную стратегию помощи детям, испытывающим трудности усвоения навыков чтения и письма, мы должны понять, что собою представляют нарушения письменной речи и какие термины используются для их обозначения.

Нарушения письменной речи – это совокупность трудностей, связанных с усвоением навыков письма и чтения, а также препятствующих нормальному психоэмоциональному развитию детей [10]. Эти нарушения могут возникать по разным причинам и иметь различные формы проявления. Необходимо рассмотреть и определить ключевые аспекты нарушений письменной речи, включая дислексию, дисграфию и дизорфографию.

Дислексия – это нарушение чтения, которое характеризуется трудностями в распознавании и интерпретации письменных символов [Там же]. Дети с дислексией могут испытывать трудности с дешифровкой (распознаванием) слов, пониманием смысла текста и последовательным чтением. Они также могут испытывать трудности в правильном произношении слов и улавливании звуковой структуры речи. Дислексия, как правило, имеет нейрологическую основу и может быть обусловлена генетическими факторами.

Р.И. Лалаева выделила следующие виды (формы) дислексии [7]: фонематическая, семантическая, аграмматическая, мнестическая, оптическая, тактильная.

1. Фонематическая дислексия: в этой форме дислексии основной причиной проблем в чтении являются трудности в распознавании и различении звуков речи. Дети с фонематической дислексией могут иметь затруднения в аудитивном анализе и синтезе звуковых структур, что затрудняет правильное чтение.

2. Семантическая дислексия: в этой форме дислексии проблемы возникают в понимании и интерпретации значения слов и фраз. Дети с семантической дислексией могут иметь трудности в улавливании связей между словами и понимании смысла текста. Это может приводить к неправильному интерпретированию и использованию слов в письменной речи.

3. Аграмматическая дислексия: в этой форме дислексии проблемы связаны с неправильным использованием грамматических правил и структур. Дети с аграмматической дислексией могут испытывать трудности в правильном построении предложений, согласовании слов различных частей речи. Это может приводить к грамматическим ошибкам и неправильному структурированию текста.

4. Мнестическая дислексия: в этой форме дислексии проблемы возникают в памяти и запоминании слов и текстов. Дети с мнестической дислексией могут иметь трудности в удержании и воспроизведении информации, затруднения при запоминании правописания и последовательности слов. Это может приводить к частому забыванию и повторению одних и тех же ошибок.

5. Оптическая дислексия: причины данной формы связаны с нарушениями зрительного восприятия текста, а также с рассогласованной деятельностью кинетического и зрительного анализаторов. Дети с оптической дислексией могут испытывать затруд-

нения в фиксации взгляда на словах, неправильной интерпретации зрительных символов и трудностях в понимании написания слов. Это может приводить к частым ошибкам при чтении и написании.

6. **Тактильная дислексия:** в этой форме дислексии проблемы возникают в тактильном восприятии и обработке информации. Дети с тактильной дислексией могут испытывать трудности в чувствительности к тактильным ощущениям и в использовании движений рук и пальцев при письме. Данная форма дислексии применима только к детям с нарушениями зрительной функции, которые воспринимают текст при помощи шрифта Брайля.

Каждая из этих форм дислексии имеет свои характеристики и особенности проявления и требует индивидуального подхода в обучении и поддержке детей. Понимание этих форм помогает разрабатывать эффективные стратегии и методики работы с детьми с дислексией, с целью облегчения процесса обучения чтению и письму.

Дисграфия – это нарушение письма, характеризующееся затруднениями в написании букв, слов и предложений [10]. Дети с дисграфией могут испытывать трудности в формировании правильного почерка, соблюдении правил орфографии и пунктуации, а также в планировании и структурировании текстов. Подобно дислексии, дисграфия может быть обусловлена разными факторами, включая генетические и неврологические.

Формы дисграфии, согласно классификации Р.И. Лалаевой, могут быть описаны следующим образом [7]:

1. **Артикуляторно-акустическая дисграфия:** в этой форме дисграфии основные проблемы связаны с расстройством артикуляции и звукового анализа речи. Дети с артикуляторно-акустической дисграфией испытывают трудности в точном воспроизведении звуков и звуко сочетаний при письме. Их написание часто отличается от стандартного написания из-за ошибок в звуковой структуре слов.

2. **Акустическая дисграфия:** в этой форме дисграфии основные проблемы проявляются на уровне слухового восприятия и анализа звуков речи. Дети с акустической дисграфией имеют трудности с различением и запоминанием звуковых значений букв и звуков. Это может приводить к ошибкам в написании звуковых структур и слов.

3. **Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза:** в этой форме дисграфии проблемы возникают из-за нарушений языковых процессов, связанных с анализом и синтезом. Дети с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза могут испытывать трудности в правильном преобразовании символов в слова и соответствующую запись, а также в анализе и понимании текста.

4. **Аграмматическая дисграфия:** в этой форме дисграфии проблемы связаны с неправильным использованием грамматических правил и структур. Дети с аграмматической дисграфией могут испытывать трудности в правильном построении предложений, согласовании слов. Это может приводить к ошибкам в письменной речи и неправильно структурированию текста.

5. **Оптическая дисграфия:** в этой форме дисграфии проблемы заключаются в нарушениях зрительного восприятия письма и написания слов. Дети с оптической дисграфией могут испытывать трудности с фиксацией взгляда на элементах письма, неправильным распознаванием зрительных символов и затруднениями в точном написании слов.

Дизорфография – это нарушение орфографии, которое проявляется в затруднении правильного написания слов и соблюдении орфографических правил. Дети с дизорфографией могут испытывать трудности в определении последовательности букв в словах и восприятии визуального образа текста. Это может приводить к повторению, пропускам или перестановкам букв в словах, что влияет на грамматическую и пунктуационную правильность текста [10].

Вышеперечисленные формы нарушений письменной речи и их проявления являются довольно специфическими. Для их преодоления необходимо использовать нестандартные и инновационные методы:

1. Визуальные подсказки. Использование визуальных подсказок является одной из ключевых стратегий для обучения детей с нарушениями письменной речи. Визуальные подсказки включают в себя использование цветовой кодировки для различия звуков и букв, использование диаграмм и графиков для наглядного представления правильных письменных форм, а также использование изображений и мнемотехники.

2. Наглядные материалы. Использование наглядных материалов также играет важную роль в обучении детей с нарушениями письменной речи. Наглядные материалы могут включать в себя специально разработанные карточки с изображениями звуков и букв, использование физических объектов для иллюстрации понятий и правил письма, а также такие материалы, которые позволяют детям активно участвовать в процессе обучения и усвоения правил письма.

3. Интерактивные технологии. В наше время интерактивные технологии предоставляют широкий спектр возможностей для использования визуальных подсказок и наглядных материалов в обучении детей с нарушениями письменной речи. Такие технологии включают в себя использование интерактивных досок, планшетов, специальных приложений и программ, которые предоставляют визуальные подсказки и наглядные материалы.

Не менее важной задачей, стоящей перед учителями начальных классов, является развитие фонематических процессов детей, включающих в себя фонематический слух (восприятие), языковой анализ и синтез, а также фонематические представления [2]. Для успешного развития фонематических процессов необходимо провести диагностику фонематических навыков каждого ребенка. Это позволяет учителям определить индивидуальные потребности и разработать персонализированный подход к обучению звукам речи (фонемам). Для диагностики можно использовать различные методы, включая задания на дифференциацию звуков. Учителям рекомендуется регулярно проводить с детьми игры и упражнения, направленные на развитие фонематического анализа и синтеза. Это помогает детям выделять звуки, определять их позицию в словах, а также правильно артикулировать эти звуки.

К сожалению, успешность преодоления нарушений письменной речи у детей зависит далеко не только от учителей, но и от других специалистов, а также от родителей.

Сотрудничество учителей начальных классов с родителями детей, имеющих подобные трудности, играет ключевую роль в успешной образовательной поддержке [4]. Учителя должны быть открытыми и коммуникабельными, обсуждать особенности и потребности каждого ребенка с родителями, а также регулярно информировать их о прогрессе и достижениях ребенка. Можно также организовать родительские встречи или консультации для обмена опытом и поддержки друг друга.

Совместные консультации с логопедами, психологами, нейропсихологами, разработка индивидуальных программ и обмен опытом между учителями и специалистами помогут создать оптимальные условия для развития навыков чтения и письма у детей.

В данной статье мы рассмотрели эффективные стратегии обучения детей с нарушениями письменной речи и особую роль учителей начальных классов в этом процессе. Исследования показывают, что дети с нарушениями письменной речи нуждаются в особом внимании и поддержке, чтобы развивать свои навыки письма и преодолевать трудности, с которыми они сталкиваются.

В ходе нашего исследования были выявлены следующие эффективные стратегии обучения детей с нарушениями письменной речи:

1. Индивидуализированный подход: учителя начальных классов должны индивидуально оценивать потребности каждого ребенка и разрабатывать индивидуальные планы обучения. Это позволяет учителям адаптировать свои методики и материалы, чтобы соответствовать уровню и способностям каждого ребенка.

2. Использование мультисенсорных методов: различные наглядные и мультисенсорные методы, такие как использование образцов письма, досок с песком или планшетов, помогают детям с нарушениями письменной речи лучше запоминать и воспринимать информацию. Это способствует укреплению связи между визуальными и кинестетическими аспектами письма.

3. Дифференцированный подход: учителя начальных классов должны предлагать разные уровни и задания, чтобы каждый ребенок мог работать на своей собственной скорости и уровне сложности. Это позволяет детям с нарушениями письменной речи чувствовать себя увереннее и достигать успеха в процессе обучения.

4. Сотрудничество с родителями и другими специалистами: сотрудничество между учителями начальных классов, родителями и другими специалистами играет ключевую роль в обеспечении эффективной образовательной поддержки для детей с дислексией и дисграфией. Открытая коммуникация, информационный обмен, взаимодействие с психологами и специалистами по специальному образованию, а также использование дифференцированного обучения способствуют успешному развитию чтения и письма у детей с особыми образовательными потребностями.

Более глубокое исследование и анализ в данной области помогут выявить еще эффективнее методы поддержки детей с дислексией и дисграфией со стороны учителей начальных классов.

Список литературы

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения нейропсихологический подход: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки «Психология» (бакалавриат, магистратура). «Клиническая психология» (специалист) ФГОС ВО. М., 2015.
2. Дислексия и дисграфия как причины снижения школьной успеваемости: учебно-методическое пособие / под ред. Д.З. Ахметовой. Казань, 2021.
3. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 2015.
4. Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: пособие для логопеда. М., 1991.
5. Инклюзивное образование как педагогическая инновация / Д.З. Ахметова, А.В. Тимирязова, И.Г. Морозова и др.; под науч. ред. Д.З. Ахметовой. Казань, 2021.
6. Ишимова О.С. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. М., 2014.
7. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 2003.
8. Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / под общей ред. О.А. Величенковой. М., 2018.
9. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. М., 2011.
10. Терминологический словарь по инклюзивному образованию / сост. Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова, А.Е. Игнатьев, В.В. Васина. Казань, 2018.

1. Ahutina T.V., Pylaeva N.M. Preodolenie trudnostej ucheniya nejropsihologicheskij podhod: ucheb. posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayushchihsya po napravleniyu podgotovki «Psihologiya» (bakalavriat, magistratura). «Klinicheskaya psihologiya» (specialist) FGOS VO. M., 2015.
2. Disleksiya i disgrafiya kak prichiny snizheniya shkol'noj uspevaemosti: uchebno-metodicheskoe posobie / pod red. D.Z. Ahmetovoj. Kazan', 2021.
3. Efimenkova L.N. Korrekciya ustnoj i pis'mennoj rechi uchashchihsya nachal'nyh klassov. M., 2015.
4. Efimenkova L.N., Misarenko G.G. Organizaciya i metody korrekcionnoj raboty logopeda na shkol'nom logopunkte: posobie dlya logopeda. M., 1991.
5. Inklyuzivnoe obrazovanie kak pedagogicheskaya innovaciya / D.Z. Ahmetova, A.V. Timiryasova, I.G. Morozova i dr.; pod nauch. red. D.Z. Ahmetovoj. Kazan', 2021.
6. Ishimova O.S. Logopedicheskoe soprovozhdenie uchashchihsya nachal'nyh klassov. Pis'mo. M., 2014.
7. Lalaeva R.I. Diagnostika i korrekciya narushenij chteniya i pis'ma u mladshih shkol'nikov. SPb., 2003.
8. Narusheniya pis'ma i chteniya u detej: izuchenie i korrekciya: nauchnaya monografiya / pod obshchej red. O.A. Velichenkovoj. M., 2018.
9. Sadovnikova I.N. Disgrafiya, disleksiya: tekhnologiya preodoleniya: posobie dlya logopedov, uchitelej, psihologov, studentov pedagogicheskikh special'nostej. M., 2011.
10. Terminologicheskij slovar' po inklyuzivnomu obrazovaniyu / sost. D.Z. Ahmetova, T.A. Chelnokova, A.E. Ignat'ev, V.V. Vasina. Kazan', 2018.



The effective strategies of education of children with the violation of written speech: the role of teachers of primary school

The article deals with the violation of the written speech as a common issue of the children at primary school. There is studied their influence on the educational process and academic progress of children.

The problems of the violation of the written speech of the children at primary school are analyzed, the basic strategies of their education are defined, and the role of the teachers at primary school in this process is specified.

Key words: *violation of written speech, dyslexia, dysgraphia, effective educational strategies, primary school teacher, primary school.*

(Статья поступила в редакции 12.02.2024)

**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В ЖЕНСКИХ ГИМНАЗИЯХ ПОДОЛЬСКОГО И ДМИТРОВСКОГО УЕЗДОВ
МОСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – начала XX века**

На основе анализа архивных материалов рассматриваются особенности организации учебно-воспитательного процесса в женских гимназиях Подольского и Дмитровского уездов Московской губернии рубежа XIX–XX вв. Называются педагоги, оказавшие влияние на развитие личности воспитанниц, представляются учебные пособия, которыми они пользовались с целью развития самостоятельности мышления учениц.



Ключевые слова: *женские гимназии, учебно-воспитательный процесс, Московская губерния.*

В наше время перед школой стоит задача всемерной поддержки становления и развития гармонично развитой личности обучающегося, отличающейся органичным соединением ценностей и знания, уверенным владением умениями и навыками в различных областях жизни, готовностью к творческому поиску. Чтобы осуществлять подобное сопровождение, учитель должен обладать общекультурной, предметно-технологической и психолого-педагогической компетентностью, стремлением и способностью продуктивно и продуктивно сочетать в своей деятельности золотой фонд педагогической теории и практики с образовательными инновациями [2; 3; 4; 5; 7]. В этой связи стоит обратить внимание на педагогический опыт провинциального российского учительства прошлого, в том числе в области гендерного воспитания девушек.

Раскроем данный тезис на примере деятельности женских гимназий Московской губернии во второй половине XIX века – начала XX века. Обучение и воспитание гимназисток в них отличалось не только следованием сложившимся образовательным традициям, но и использованием интересных, новых способов, искренней заинтересованностью многих педагогов в судьбах своих воспитанниц. Приведем отрывок из воспоминаний воспитанницы Подольской женской гимназии Д.Д. Алексановой, которые были обнаружены нами в архивах Подольского краеведческого музея: «После уроков организовывались чтения и споры о В.Г. Белинском, А.И. Герцене и о других философах... Учителя у нас были в общем хорошие, знающие, сердечные. Я до сих пор им признательна за прочные знания и гуманное воспитание. Если в жизни удалось сделать полезное, нужное, то этим я в значительной степени обязана Подольской гимназии и ее замечательному директору, строгой и властной Прасковье Петровне и умной, широко образованной, либеральной, мудрой Наталье Сергеевне Бураковой. Она очень благоволила к ученикам из народа и всячески помогала им, даже из личных средств, помогала регулярно, очень тактично и тайно» [8, с. 5]. Гуманное отношение учителей к своим воспитанницам пробуждало у них интерес к изучаемым предметам, участие в обсуждениях, подобных тем, что упомянуты в цитируемых воспоминаниях, развивало их творческое начало, поднимало уровень личной культуры.

В рассматриваемый нами период в Дмитровской женской гимназии активно практиковалось написание сочинений на различные темы, что способствовало духовно-нравственному развитию гимназисток. В «Отчетах о письменных работах по русскому языку на испытание зрелости в 1894 г.» мы нашли упоминание нескольких тем сочинений: «Труд и любовь к ближнему как необходимые основы нравственной жизни»,

«Ты ищешь верного счастья? Почитай обязанностью быть деятельным для пользы общества» (Жуковский), «Одиночество останавливает развитие, общение с другими людьми, уясняя мысль, условливает развитие» (Соловьев), «Природа человека требует жизни в обществе, но, входя в общество, человек должен отказаться от известной доли своей самостоятельности и свободы в пользу других, в пользу общества» (Соловьев) [1, с. 31]. По оценкам самих воспитанниц, подобные темы заставляли их глубоко размышлять, рассуждать о таких вечных понятиях, как «свобода», «общество», «самостоятельность», о том, как человеку следует жить в окружающем мире, чтобы достичь гармонии с собой и обществом, каким нормам поведения и морали должно следовать.

Кроме того, в практике Дмитровской женской гимназии встречались гимназические вечера, где песни и стихотворения исполняли сами гимназистки. Вот программа одного такого вечера: «Ковыль» Бунин, чит. уч. 6 кл. Немкова, «Последняя мысль» (роль и мандолина), исп. Леонтьева, Котова, Жеребина, Морозова, «Внимая ужасам войн» Некрасов, чит. уч. Белова [Там же, с. 32–33].

Гимназистки, окончив восьмой педагогический класс, имели право преподавать в низших классах гимназии. При этом они пробовали новые методики работы с учащимися (самостоятельную работу с учебником, пересказ, дискуссию, беседу, обсуждение или письменную работу по прочитанному тексту, написание сочинений), анализировали свою педагогическую деятельность на предмет допущенных ошибок, чтобы их исправить.

Необходимо отметить, что огромную помощь в обучении гимназисток и в их собственном преподавании в низших классах играли учебные пособия по русскому языку Ивана Никитича Шапошникова (1873–1952), написанные непосредственно в Дмитровском уезде. Его педагогическая жизнь началась с работы в земских школах сначала в Курской, а затем в Московской губернии (Рузе, Дмитрове, Подольске). Он также выступал на учительских курсах. Многие его книги были одобрены ведомством женских учебных заведений. Позднее, отдавшись полностью литературному делу, он написал много работ, а степень кандидата наук получил в старости без защиты диссертации за свою практическую и методическую деятельность [10, с. 8–12]. Ряд произведений он подготовил в соавторстве с профессором П.О. Афанасьевым [8, с. 15].

В женских гимназиях Московской губернии очень востребованы были его «Картинки для ведения сочинений в начальной и средней школе», «Художественный альбом стенных картин для письменных и устных сочинений» (1916 г.). В обеих книгах содержались картины М.М. Гермашева, П.П. Гославского и В.П. Лебедева [11, с. 2–5]. Главная особенность изданий заключалась в том, что картины, неразрывно связанные с сюжетом, выполнялись красками и наклевались на паспарту из бристольской бумаги. Данные книги помогали составлять устные и письменные сочинения по картинам, что развивало творческое мышление учеников. В классе, где было немного обучающихся, детей собирали вокруг одной картины для написания сочинения, в классах с большим числом учеников либо делили по группам, либо вели по картине общую беседу. Кроме того, существовали «Картинки для ведения сочинений в начальной и средней школе», где были представлены упражнения по оригинальным рисункам художников В.Л. Лебедева, Э.Э. Лиснера и А.М. Цветкова для развития письменной и устной речи. Сам автор писал: «Такие картинки, несомненно, легче могут побудить в детях мысль, чувство, вызвать их творческую самодеятельность. Они послужат детям тем материалом, с помощью которого они при первой возможности составят свой рассказ, со своими завязкою и развязкою, со своими изменениями и дополнениями в развитии событий». Также И.Н. Шапошников издал «Наглядный орфографический словарь для письменных, грамматических задач и справок», но это не просто словарь для справки: по определенной продуманной системе даются конкретные задания по его использованию обуча-

ющимися. Писал данный автор и специально для учителей. Примером такого его творчества является книга «Наглядный этимологический задачник. Упражнения в правописании при проработке курса этимологии на основе активности и самостоятельности». Следует привести слова И.Н. Шапошникова, адресованные учителям: «Упражнения эти являются сознательным, самостоятельным списыванием» [9, с. 2–20].

В женских гимназиях Московской губернии обучение строилось таким образом, чтобы у воспитанниц развивались мысль и дух творчества. Сами преподаватели и начальницы были для гимназисток ярким примером для подражания, неслучайно многие из них потом посвящали себя педагогической стезе и не жалели о выбранной профессии. Показательна в этом плане судьба Р.Г. Лагун – выпускницы Дмитровской женской гимназии.

Рона Григорьевна Лагун сначала работала в школе в Яхроме учителем истории, а потом в течение 25 лет в Дмитровской средней школе № 1, где была не только учителем истории, но и руководителем исторического кружка. Кроме проведения уроков, она возила учеников в музеи Москвы, на экскурсии в прядильно-ткацкую фабрику, выставки, давала ученикам задание, заключавшееся в проведении беседы на политическую тему среди рабочих.

Ученики Р.Г. Лагун проводили исследовательскую работу, учились самостоятельности, о чем свидетельствуют ее воспоминания о том, как девятиклассница рассказывала о крестьянской реформе 1861 г. в Дмитровском уезде. Девушка говорила уверенно, цитируя выдержки из архивных документов столетней давности. Ребята слушали свою сверстницу затаив дыхание, а учительница сидела на задней парте и наблюдала за умением ученицы использовать архивные документы, которые она взяла для урока истории в краеведческом музее. Учительница была довольна: это отвечало ее принципу – учить на примерах из самой жизни, который сложился в самые первые ее годы работы в школе, когда после окончания Московского университета в 1926 г. она устроилась учителем в школе в Яхроме [6, с. 8].

Р.Г. Лагун совместно со своими учениками создала исторический кружок. Одним из направлений его деятельности стало составление интересных наглядных пособий и издание рукописного журнала «Исторический вестник», в котором описывается история Дмитрова с древнейших времен до настоящего времени. Много труда вложила Р.Г. Лагун со своими учениками и в освещение событий военных лет, происходивших на территории района.

Р.Г. Лагун, преподавая обществоведение, в интересах освоения гимназистками содержания предмета организовывала их практику на предприятиях. Разбившись на группы, учащиеся изучали экономику крупнейших заводов и фабрик Дмитрова и писали реферат о развитии этих предприятий. Позже приобретенный ими богатый фактический материал использовался на уроках-конференциях. Преподавательница воспитывала учащихся на основе доверия, активно прививала им навыки творческого мышления, пробуждала интерес к истории. За 40 лет она обучила не одну тысячу учеников, вывела их в жизнь, помогла встать на ноги [Там же, с. 9]. Бывшая ученица Роны Григорьевны Лагун, тоже учительница, писала: «Каждый раз, садясь за книгу, я вспоминаю ваши уроки. Многократное спасибо хочется сказать за то, что Вы научили меня самостоятельно работать» [Там же, с. 10].

Более 35 лет Рона Григорьевна Лагун руководила объединением учителей-историков района. Ее опыт работы изучали многие педагоги. Она участвовала в педагогических чтениях при Академии наук, немало ее статей было опубликовано в специальных изданиях. Так о ней отзывались коллеги: «Мы безгранично уважаем ее за деликатность, влюбленность в свое дело, принципиальность и требовательность к себе и другим» [Там же, с. 7].

В качестве итога следует подчеркнуть то воспитательное воздействие, которое оказывали педагоги на подрастающее поколение. Исходя из вышесказанного, отметим формы и методы, которые использовались в учебной работе, способствовали достижению образовательных результатов, гармоничному развитию гимназисток, поэтому, чтобы избежать повторения ошибок, мы обращаемся к предшественникам, опыту прошлого в целях его использования в современном учебно-воспитательном процессе. Изучение исторически сложившегося опыта, сохранение педагогических традиций способствуют дальнейшему развитию теории и практики духовно-нравственного воспитания, реализации задач, стоящих перед современной школой.

Список литературы

1. Аркадьева А.В. Из истории Дмитровской женской гимназии (1876 –1918 гг.): белая школа в валу Алла Аркадьева. Дмитров, 2007. С. 32–57.
2. Вербицкий А.А. Теория и технология контекстного образования: учебное пособие. М., 2017.
3. Мартишина Н.В., Мороз В.В. Личность педагога в аспекте его творческих характеристик //Глобальный научный потенциал. 2023. № 6(147). С. 24–27.
4. Мартишина Н.В., Мороз В.В. Педагогика творчества: Оренбург и Рязань – точки на карте // Вестник Оренбургского государственного университета 2023. № 2(238). С. 42.
5. Мартишина Н.В. Педагогическое творчество: учебное пособие. М., 2023.
6. МЗДК. Музей – заповедник «Дмитровский Кремль», газета «Субботний вечер». «Славное сорокалетие». С. 7-10.
7. Мухин М.И. Образование в XXI веке: опережающее развитие: монография. М., 2021.
8. ПКМ оф 1979/24. Письмо Д.Д. Александровой-Быстрицкой, бывшей ученицы Подольской гимназии, из Москвы в Подольск А.А. Орловой. Воспоминания об учебе в гимназии, о преподавателях. 30.01.1967 г. С. 5.
9. Учитель детей и учителей (к 100-летию со дня рождения И.Н. Шапошникова) // МЗДК. Музей – заповедник «Дмитровский Кремль». 2012. С. 2–20.
10. Чванкин П.Г. «К истории Дмитровской средней школы № 1» // МЗДК. Музей – заповедник «Дмитровский Кремль». Дмитров, 1967. С. 8–16.
11. Шапошников И.Н. Художественный альбом стеновых картин для письменных и устных сочинений. М., 1916. С. 2–5.

* * *

1. Arkad'eva A.V. Iz istorii Dmitrovskoj zhenskoj gimnazii (1876 –1918 gg.): belaya shkola v valu Alla Arkad'eva. Dmitrov, 2007. S. 32–57.
2. Verbickij A.A. Teoriya i tekhnologiya kontekstnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie. M., 2017.
3. Martishina N.V., Moroz V.V. Lichnost' pedagoga v aspekte ego tvorcheskikh harakteristik //Global'nyj nauchnyj potencial. 2023. № 6(147). S. 24–27.
4. Martishina N.V., Moroz V.V. Pedagogika tvorchestva: Orenburg i Ryazan' – tochki na karte // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta 2023. № 2(238). S. 42.
5. Martishina N.V. Pedagogicheskoe tvorchestvo: uchebnoe posobie. M., 2023.
6. MZDK. Muzej – zapovednik «Dmitrovskij Kreml'», gazeta «Subbotnij vecher». «Slavnoe sorokaletie». S. 7-10.
7. Muhin M.I. Obrazovanie v XXI veke: operezhayushchee razvitie: monografiya. M., 2021.
8. PKM of 1979/24. Pis'mo D.D. Aleksanovoj-Bystrickoj, byvshej uchenicy Podol'skoj gimnazii, iz Moskvy v Podol'sk A.A. Orlovoj. Vospominaniya ob uchebe v gimnazii, o prepodavatelyah. 30.01.1967 g. S. 5.

9. Uchitel' detej i uchitelej (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya I.N. Shaposhnikova) // MZDK. Muzej – zapovednik «Dmitrovskij Kreml'». 2012. S. 2–20.

10. Chvankin P.G. «K istorii Dmitrovskoj srednej shkoly № 1» // MZDK. Muzej – zapovednik «Dmitrovskij Kreml'». Dmitrov, 1967. S. 8–16.

11. Shaposhnikov I.N. Hudozhestvennyj al'bom stennyh kartin dlya pis'mennyh i ustnyh sochinenij. M., 1916. S. 2–5.



The specific features of the teaching and educational process in women gymnasiums of the Podolsk and Dmitrovsky districts of the Moscow province in the second half of the XIX th - the beginning of the XX th centuries

Based on the analysis of the archive materials, the peculiarities of the organization of the teaching and educational process in the women's gymnasiums of the Podolsk and Dmitrovsky districts of the Moscow province of the turn of the XIX – XX th centuries are considered. There are mentioned the educators, having influence on the development of the educatees' personalities. The author presents the teaching guides that they used to develop the independent way of thinking of students.

Key words: *gymnasium for women, teaching and educational process, the Moscow province.*

(Статья поступила в редакцию 15.02.2024)



ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

А.Е. ВОРОБЬЕВ
Москва

О.А. КООЛЬ,
Т.А. МУЛЛИНОВА
Краснодар

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЭДЬЮТЕЙНМЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Рассматривается использование технологии эдьютейнмента при обучении иностранному языку курсантов военного вуза. Анализируется роль данной технологии в повышении познавательной активности обучающихся. Обосновывается актуальность применения эдьютейнмента в учебном процессе. Делается вывод о том, что технология эдьютейнмента способствует оптимизации учебного процесса и повышению мотивации к изучению иностранного (русского) языка.



Ключевые слова: *технология эдьютейнмента, иностранный (русский) язык, военный вуз, различные формы, средства и приемы обучения.*

В последние десятилетия теория обучения претерпевает глобальные изменения: идет поиск новых эффективных средств и методов, позволяющих учащимся быстрее и успешнее овладевать знаниями, умениями и навыками. Активное развитие современных компьютерных технологий, их внедрение во все сферы жизни человека делают актуальным и развитие новых образовательных технологий, использующих современные технические средства в процессе обучения. Соответственно, возникает необходимость в такой подготовке педагога, которая бы позволяла сочетать профессиональные базовые знания с новыми навыками современного цифрового мира.

Современное поколение учащихся предпочитает новые способы получения и обработки информации, поэтому в настоящее время наблюдается смена подачи учебного материала: главным становится не сама информация, а способы ее представления и восприятия, то есть принятая ранее традиционная модель передачи знания меняется на вовлекающую. Важнейшая задача педагога – вовлечение учащегося в процесс обучения. Этого можно добиться с помощью такой технологии обучения, как эдьютейнмент (от англ. *education* – «образование» + *entertainment* – «развлечение»). Данная технология становится все более популярной в связи с психологическими особенностями современного поколения обучаемых, их познавательной деятельностью, которая проявляется в постоянном использовании интерактивных и игровых технологий. Компьютер, онлайн-ресурсы и другие информационные технологии влияют на восприятие мира человеком XXI века, поэтому можно сказать, что эдьютейнмент удовлетворяет потребности учащегося нового времени.

На любом этапе получения образования важное место занимает проблема повышения мотивации и усиления вовлеченности обучающихся в учебный процесс, поэтому одним из главных требований к современному преподавателю является владение специ-

альными образовательными технологиями. Именно благодаря таким технологиям процесс обучения может стать не только вовлекающим и развивающим, но и эмоционально насыщенным, порождающим сопричастность к тому, что происходит на занятии.

В отечественной науке изучению технологии эдьютейнмента посвящен ряд исследований, в которых рассматривается общая характеристика данной технологии, ее специфика, достоинства и недостатки, отличие от понятия «геймификация», а также эффективность применения методов и приемов эдьютейнмента в практике преподавания иностранных языков, в том числе русского как иностранного [1; 3; 5; 13; 14]. Тем не менее недостаточно исследованы особенности использования технологии эдьютейнмента при обучении иностранным языкам.

В современной российской научной литературе отсутствует единое толкование нового термина *эдьютейнмент*. Н.А. Кобзева рассматривает данную технологию как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение. Исследователь отмечает, что эдьютейнмент использует намного более широкий спектр инструментов, чем геймификация, практически все, что связано с развлечением, может быть использовано в эдьютейнменте, начиная от интересных видео и компьютерных игр и заканчивая экскурсиями и проведением уроков на природе [8, с. 195].

О.Л. Гнатюк считает эдьютейнмент цифровым контентом, соединяющим образовательные и развлекательные элементы. Автор подчеркивает, что анализ тех или иных событий носит максимально облегченный характер, при этом работа со специально разработанными и продуманными заданиями не должна быть легкой, не должна являться просто развлечением. Она должна нести в себе значительную образовательную нагрузку [4].

О.М. Железнякова и О.О. Дьяконова описывают эдьютейнмент как «особый тип обучения, который начинается с развлечения (раз + влечение) в обучении, сопровождается формированием привлечения (при + влечение) внимания учащегося к предмету и в результате завершается увлечением (у + влечение) и получением удовольствия от процесса обучения» [6, с. 67].

Рассматривая термин *эдьютейнмент* в широком смысле, можно отметить, что в преподавании русского языка как иностранного данную технологию можно реализовать в различных формах, которые помогают сделать учебный процесс более увлекательным: интернет-ресурсы, видео- и аудио-подкасты, технологии визуализации, интерактивные и игровые приемы, квесты, кроссворды, ребусы, бродилки/ходилки и др. И хотя игровые технологии применяются в учебном процессе достаточно давно, с каждым годом они становятся все более совершенными и инновационными.

В современной методике обучения иностранному (русскому) языку становится все больше сторонников использования эдьютейнмента, поскольку данная технология имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными методами обучения. Так, с помощью эдьютейнмента можно усовершенствовать способы получения новых знаний, создать позитивную эмоциональную атмосферу на занятии, снять психологическую напряженность (тревожность, зажатость) обучаемых, стимулировать познавательный процесс учащихся, повысить эффективность усвоения знаний, а также мотивацию к изучению дисциплины. Следует отметить, что данная технология, являясь в психологическом и эмоциональном плане скорее отдыхом, чем напряженной работой, позволяет снизить информационную перегрузку учащихся.

Однако некоторыми исследователями отмечаются и недостатки рассматриваемой образовательной технологии: эдьютейнмент переводит внимание учащихся с содержательной стороны материала на увлекательную форму подачи, снижает способ-

ность устанавливать межличностное взаимодействие в реальной учебной среде, развивает «пассивное мышление» при использовании некоторых форм цифрового контента, требует финансовых и временных затрат [13] и «применяется лишь тогда, когда настоящие, действенные методы образования терпят крах» [7, с. 109].

Несмотря на существующие негативные мнения об использовании технологии эдьютейнмент, она приобретает все большую популярность среди педагогов, что связано в том числе и с простотой внедрения в образовательный процесс: преподаватель может включить «развлекательный» элемент в учебные занятия в той степени, в которой считает это необходимым. Например, можно предложить учащимся небольшое упражнение, содержащее «забавный» контент, или перенести занятие в какое-либо необычное место, например парк или музей.

Рассмотрим, как внедряется технология эдьютейнмента в обучение иностранному (русскому) языку курсантов Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков. Необходимо отметить, что военный вуз имеет свою специфику: «иностранцы военнотружашие сталкиваются с особой организацией учебно-воспитательного процесса, включающего в себя не только обучение, но и военную службу» [9, с. 93], и эдьютейнмент-технологии, используемые на занятиях по русскому языку как иностранному, особенно на подготовительном курсе, в целом помогают курсантам-инофонам быстрее адаптироваться к учебно-профессиональной среде и мотивируют к изучению дисциплины.

В силу специфики военного учебного заведения на занятиях невозможно применять интернет-ресурсы, тем не менее остальные виды эдьютейнмента активно используются при обучении русскому языку иностранных военнотружаших.

Заметно улучшить усвоение учебного материала способны современные средства мультимедиа, которые в сочетании с традиционными игровыми заданиями оказывают комплексное воздействие на учащихся. В связи с этим к технологиям эдьютейнмента можно отнести мультимедийные презентации, прочно вошедшие в процесс преподавания различных учебных дисциплин, в том числе и русского как иностранного. Главными преимуществами таких презентаций являются наглядность и эмоциональная привлекательность, что особенно важно на начальном этапе изучения русского языка. Например, на элементарном уровне владения русским языком как иностранным (A1) при изучении грамматической темы «Род имен существительных» можно предложить курсантам следующее задание: *Выпишите слова мужского рода* (рис. 1).

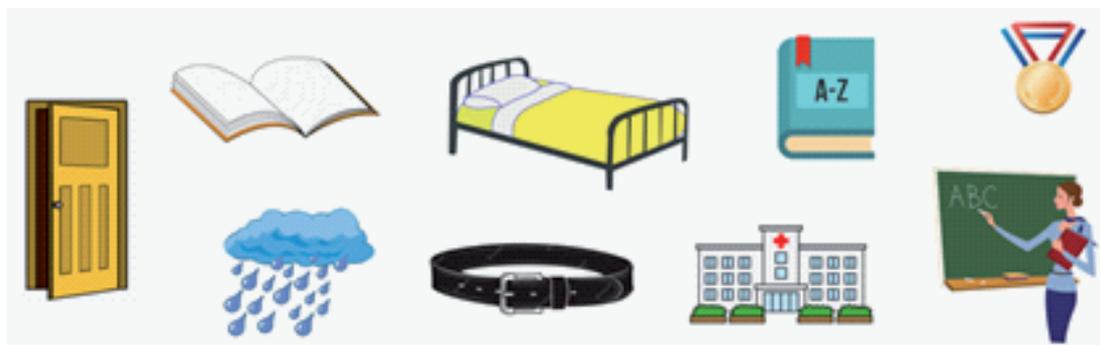


Рис. 1. Иллюстрация к теме «Род имен существительных, оканчивающихся на -ь»

На начальном уровне изучения русского языка (А1) часто используются и кроссворды, мотивирующие познавательную деятельность обучаемых. Поиск нужного слова способствует повышению умственной работоспособности и внимания, тренировке памяти и расширению кругозора учащихся. Процесс решения кроссвордов является отличной тренировкой для развития логического мышления, терпения, умения доводить начатое дело до конца. Кроссворды могут быть разных видов и содержать контрольные задания по лексике и грамматике. Так, изучая тему «Предложный падеж имен существительных», иностранные военнослужащие могут выполнить следующее задание: *Ответьте письменно на вопросы. Запишите в клетки кроссворда полученные ответы в форме именительного падежа.* Вопросы могут быть связаны с жизнью и учебой в военном вузе, например: 1. Где учатся будущие военные летчики? 2. Где курсанты завтракают, обедают, ужинают? 3. Где проходит построение? 4. Где находится стоянка самолетов? 5. Где находятся катапультные кресла в самолете? и др.

Предложенный классический кроссворд имеет грамматическую направленность: в нем проверяется знание иностранными курсантами форм предложного и именительного падежей имен существительных.

Классическую форму кроссворда можно использовать и при контроле усвоения учащимися лексического материала, причем это можно делать не только на уровне А1, но и А2, В1. Например, при изучении темы «Инженерная графика» курсантам-инофонам первого курса можно предложить заполнить кроссворд словами, обозначающими названия плоских геометрических фигур (рис. 3).

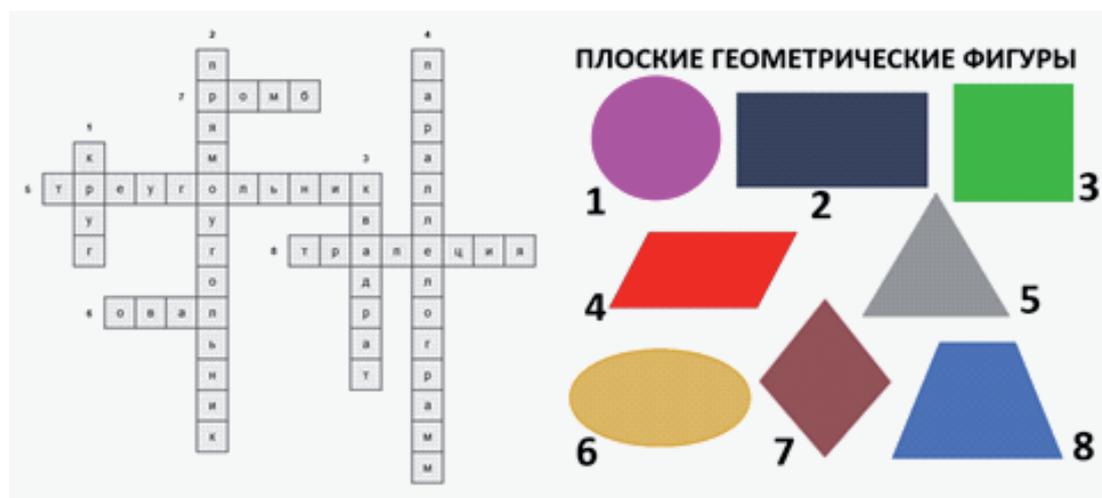


Рис. 3. Кроссворд по теме «Инженерная графика»

Русский язык для иностранных военных специалистов является средством профессиональной подготовки. В соответствии с программой преподавания русского языка как иностранного чтение литературы по специальности является одним из приоритетных направлений в обучении [12]. Определенные трудности у иностранных курсантов

вызывает изучение научного стиля речи, который характеризуется большим количеством терминов и терминологических словосочетаний, наличием сложных грамматических и синтаксических конструкций, отсутствием экспрессивности. Но, даже работая со специальными текстами, не предполагающими развлечения, педагог может применять набирающую популярность в настоящее время эдьютейнмент-технологию, способную помочь иностранным учащимся усвоить новую терминологию и грамматические конструкции научного стиля, что в свою очередь формирует их профессиональную коммуникативную компетенцию. Так, при изучении темы «Конструкция самолета» (дисциплина «Язык специальности») можно предложить иностранным военнослужащим кроссворд, с помощью которого проверяется знание авиационной терминологии (рис. 4).

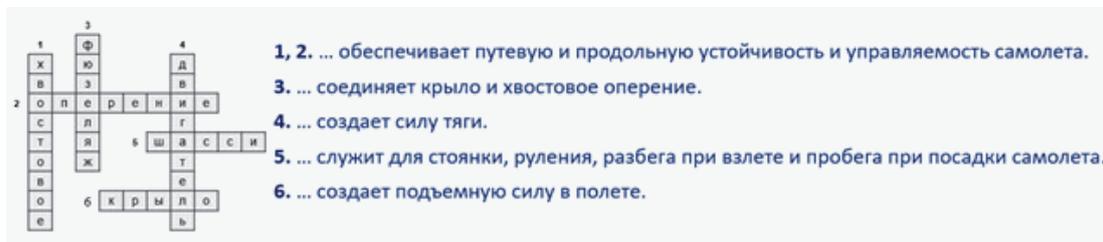


Рис. 4. Кроссворд по теме «Конструкция самолета»

Помимо классического кроссворда, на занятиях по дисциплине «Язык специальности» при рассмотрении темы «Конструкция самолета» можно использовать и филворд: курсанты должны найти в буквенной сетке названия основных частей самолета (рис. 5).

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| а | м | с | а | м | о | л | е | т | у | б | э | т |
| и | ш | а | с | с | и | у | р | э | в | х | о | д |
| в | о | д | а | л | и | ф | ю | з | е | л | я | ж |
| э | з | о | с | т | а | н | о | в | к | а | и | ы |
| ш | а | ж | о | х | в | о | с | т | о | в | о | е |
| о | п | е | р | е | н | и | е | м | н | а | т | а |
| у | н | э | к | и | г | а | р | о | л | у | ф | э |
| й | в | ы | х | д | в | и | г | а | т | е | л | ь |
| а | с | о | з | у | м | ы | в | ш | и | ж | у | г |
| х | и | с | и | в | к | р | ы | л | о | х | о | д |

Рис. 5. Филворд по теме «Конструкция самолета»

Игровой компонент делает процесс обучения увлекательным, мотивирует курсантов заниматься больше и при этом получать удовольствие от процесса. Именно в игровом формате материал усваивается легче, поскольку «игровые формы способны производить сильное впечатление на участников и вызывать эмоции, а то, что производит

сильное впечатление и вызывает яркие положительные эмоции, способно надолго закрепиться в памяти» [14, с. 213].

Фото- и видеоматериалы, являясь одним из средств технологии эдьютейнмента, достаточно широко используются при работе со страноведческой информацией. Это обусловлено тем, что иностранные учащиеся должны приобщаться к русской картине мира, что в дальнейшем поможет им избежать трудностей лингвокультурологического характера. Использование фото- и видеоматериалов страноведческого характера развивает языковую, коммуникативную и социокультурную компетенции учащихся, «повышает у инофонов интерес к русской культуре, развивает понимание поведенческих стереотипов русского народа, формирует навыки и умения применять изученные факты в качестве опор и ориентиров для понимания лингвострановедческих реалий, развивает стратегии межкультурного взаимодействия» [11, с. 167].

Фото- и видеоматериалы могут иллюстрировать не только страноведческую, но и профессионально значимую информацию. Так, при изучении темы «Из истории развития военной авиации в России» (дисциплина «Иностранный язык») можно показать курсантам-инофонам второго курса видеофрагмент об истории российской бомбардировочной авиации [2]. На наш взгляд, используемые на занятиях видеосюжеты не должны быть продолжительными и требовать большой подготовительной работы, достаточно предложить одно-, двухминутные фрагменты. Необходимо также отметить, что фото- и видеоматериалы, предложенные преподавателем, а также сопровождающий их звукоряд должны быть тщательно отобраны в соответствии с изучаемыми языковыми явлениями и отличаться хорошим качеством.

В целом использование аутентичных профессионально ориентированных видеоматериалов на занятиях по иностранному языку развивает память, внимание учащихся, создает условия для закрепления лексических и грамматических навыков в профессиональной сфере общения, расширяет фоновые знания и повышает мотивацию обучаемых.

В заключение отметим, что технология эдьютейнмента представляет собой продуктивную и эффективную технологию, соответствующую современным требованиям к образованию. Основная причина повышенного внимания к данной технологии связана с возможностями изменять классические формы обучения, делая их более привлекательными. При этом, включая в учебный процесс один из компонентов технологии эдьютейнмента, преподаватель должен помнить, что основная цель применения данной технологии заключается именно в обучении курсантов и развитии их профессиональных навыков на иностранном (русском) языке. В свою очередь, инофоны должны понимать цель предложенной на занятии игры, аудио- или видеофрагмента и т.п. Только в таком случае можно повысить эффективность учебного процесса и добиться высоких результатов.

Список литературы

1. Буров В.А. Эдьютейнмент и геймификация в обучении иностранному языку: сходства и различия // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 35. С. 8–17.
2. Воробьев А.Е., Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Использование аутентичных видеоматериалов на занятиях по иностранному языку в военном вузе // Гуманитарные и социальные науки. 2023. Т. 98. № 3. С. 157–164.
3. Гладкова Н.Н. К вопросу о применении технологии эдьютейнмент в обучении иностранных военнослужащих русскому языку // Русский язык в военном вузе. 2023. № 2(10). С. 40–46.

4. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации. М., 2013.
5. Ермакова Ю.Д., Носова Т.М. Эффективность использования технологии «развлекательного образования» (edutainment) в обучении иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № 2. С. 30–45.
6. Железнякова О.М., Дьяконова О.О. Сущность и содержание понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке // Almatater (Вестник высшей школы). 2013. № 2. С. 67–70.
7. Жукова Т.А. Эдьютейнмент в практике преподавания русского языка как иностранного // Проблемы современного филологического образования: сборник научных статей XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва – Ярославль, 2021. С. 108–114.
8. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4. С. 192–195.
9. Муллинова О.А., Муллинова Т.А., Воробьев А.Е. Особенности адаптации иностранных курсантов в условиях поликультурной образовательной среды военного вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 3(166). С. 92–97.
10. Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Использование мультимедийных презентаций на занятиях по русскому языку как иностранному // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного: материалы Международной научно-практической конференции. М., 2019. С. 307–312.
11. Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Межкультурная коммуникация в преподавании русского языка как иностранного // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сборник статей. М., 2016. С. 165–171.
12. Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Работа со специальными текстами на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2017. Ч. 2. № 2(68). С. 203–205.
13. Самчик Н.Н. Перспективы использования технологии эдьютейнмент на занятиях по русскому языку как иностранному // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 3(32). С. 233–237.
14. Фомина Т.К., Гончаренко Н.В. Обучение через развлечение: эдьютейнмент в преподавании русского языка иностранным студентам-медикам // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2016. Ч. 3. № 10(64). С. 212–214.

* * *

1. Burov V.A. Ed'yutejnmnt i gejmfikaciya v obuchenii inostrannomu yazyku: skhodstva i razlichiya // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2020. T. 9. № 35. S. 8–17.
2. Vorob'ev A.E., Mullinova O.A., Mullinova T.A. Ispol'zovanie autentichnyh videomaterialov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v voennom vuze // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2023. T. 98. № 3. S. 157–164.
3. Gladkova N.N. K voprosu o primenenii tekhnologii ed'yutejnmnt v obuchenii inostrannykh voennosluzhashchih russkomu yazyku // Russkij yazyk v voennom vuze. 2023. № 2(10). S. 40–46.
4. Gnatyuk O.L. Osnovy teorii kommunikacii. M., 2013.
5. Ermakova Yu.D., Nosova T.M. Effektivnost' ispol'zovaniya tekhnologii «razvlekatel'nogo obrazovaniya» (edutainment) v obuchenii inostrannomu yazyku // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2019. № 2. S. 30–45.
6. Zheleznyakova O.M., D'yakonova O.O. Sushchnost' i sodержanie ponyatiya «ed'yutejnmnt» v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogicheskoy nauke // Almatater (Vestnik vysshej shkoly). 2013. № 2. S. 67–70.
7. Zhukova T.A. Ed'yutejnmnt v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Problemy sovremennogo filologicheskogo obrazovaniya: sbornik nauchnyh statej XI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva – Yaroslavl', 2021. S. 108–114.
8. Kobzeva N.A. Edutainment kak sovremennaya tekhnologiya obucheniya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2012. № 4. S. 192–195.

9. Mullinova O.A., Mullinova T.A., Vorob'ev A.E. Osobennosti adaptacii inostrannykh kursantov v usloviyah polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy voennogo vuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 3(166). S. 92–97.

10. Mullinova O.A., Mullinova T.A. Ispol'zovanie mul'timedijnykh prezentacij na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu // Sovremennaya paradigma prepodavaniya i izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. M., 2019. S. 307–312.

11. Mullinova O.A., Mullinova T.A. Mezhkul'turnaya kommunikaciya v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo // Aktual'nye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu i russkomu yazyku kak nerodnomu: sbornik statej. M., 2016. S. 165–171.

12. Mullinova O.A., Mullinova T.A. Rabota so special'nymi tekstami na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu v voennom vuze // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2017. Ch. 2. № 2(68). S. 203–205.

13. Samchik N.N. Perspektivy ispol'zovaniya tekhnologii ed'yutejnmnt na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2020. T. 9. № 3(32). S. 233–237.

14. Fomina T.K., Goncharenko N.V. Obuchenie cherez razvlechenie: ed'yutejnmnt v prepodavanii russkogo yazyka inostrannym studentam-medikam // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2016. Ch. 3. № 10(64). S. 212–214.



***The use of the technology of edutainment in the process of teaching
the foreign language of the cadets of the military university***

The article deals with the use of the technology of edutainment in the process of teaching the foreign language of the cadets of the military university. There is analyzed the role of this technology in the raise of the cognitive activity of the students. The authors substantiate the urgency of the use of edutainment in the educational process. There is concluded that the technology of edutainment provides the optimization of the educational process and the raise of motivation to study of the foreign (Russian) language.

Key words: *technology of edutainment, foreign (Russian) language, military university, different forms, teaching aids and techniques.*

(Статья поступила в редакцию 15.02.2024)

КОНКУРС ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКА-СПЕЦИАЛИСТА

Анализируется проблема эффективности подготовки студентов-переводчиков в области художественного перевода на материале студенческих работ, присланных на конкурс письменного перевода, и определяются типовые переводческие ошибки. Отмечается важность критического подхода в рассмотрении переводческих ошибок и осмыслении причин их возникновения как основания для совершенствования процесса подготовки будущих специалистов. Дифференцируются выявленные ошибки с учетом нарушения смыслового и языкового аспектов, на основании чего определяются основные векторы подготовки студентов как к участию в конкурсах профессионального мастерства, так и к работе с художественным текстом на занятиях по переводу.



Ключевые слова: конкурс письменного перевода, перевод художественного текста, переводческие ошибки, анализ переводческих ошибок, переводческая подготовка в университете.

Актуальность конкурсов письменного перевода в образовательном процессе при подготовке переводчиков-профессионалов неоднократно подчеркивалась в целом ряде научных работ. Например, исследователи О.В. Бабенко, М.Н. Винникова, И.И. Курмаева, А.Л. Кюрегян, О.А. Рыбальчик, И.А. Черненко отмечают особый положительный эффект творческих мероприятий подобного рода на профессиональное становление будущих специалистов [2; 4; 9]. По их мнению, конкурсы перевода побуждают к созидательной активности, помогают раскрыть творческий потенциал обучающихся, служат источником вдохновения и являются мощнейшим мотивационным стимулом для дальнейшего совершенствования профессиональных навыков и умений в переводческой сфере. Все участники получают объективную, независимую оценку со стороны профессионалов, что позволяет им судить о степени сформированности у них филологических компетенций, необходимых переводчику [2; 4]. В работе О.А. Ржанниковой и Е.В. Тимониной, посвященной некоторым проблемам обучения художественному переводу, находим еще одно подтверждение: «Для студентов-участников конкурс является отличной возможностью реализовать на практике свои умения и навыки и проверить их уровень в ситуации, имитирующей условия реальной переводческой деятельности» [6, с. 270].

Однако актуальность настоящего исследования обусловливается не столько значимостью конкурсов профессионального мастерства с точки зрения мотивационного аспекта, что не подлежит сомнению, сколько дидактической ценностью самих конкурсных работ. Таким образом, цель данной работы состоит в том, чтобы продемонстрировать необходимость критического осмысления конкурсных переводов как важной методической составляющей в процессе подготовки переводчиков. Такой подход, на наш взгляд, позволяет выявить проблемные места, определить векторы эффективной подготовки студентов-переводчиков в области художественного перевода и предложить последующую алгоритмизацию работы с художественным текстом в процессе подготовки к конкурсам профессионального мастерства.

Конкурс перевода художественного текста занимает особое место среди других конкурсов письменного перевода, поскольку, прежде всего, сам текст художественного произведения как объект переводческой деятельности имеет свои особенности. Так,

М.В. Алимова в работе «Особенности и основные критерии перевода художественного текста» отмечает, что художественный текст – это совокупность компонентов, в которой органично сочетаются порождение и восприятие, воплощение творческого замысла, многофункциональность и коммуникативность, высокая информационная насыщенность и «отражение языковой и национальной картины мира как отдельного человека (автора), так и в целом народа, говорящего на данном языке» [1].

Сложный, многомерный характер художественного текста определяет целый ряд аспектов, которые необходимо учитывать при подготовке к переводческим письменным конкурсам. Это касается характера текста, авторской интенции, диктующей цели и задачи перевода, роли переводчика при переводе художественного произведения, а также самого процесса перевода. Отсюда следует, что конкурс художественного перевода в значительной степени отражает весь спектр проблем, связанных с переводом художественного текста. Так, по мнению О.А. Ржанниковой и Е.В. Тимониной, сюда входит и правильное определение задачи переводчика, связанной с «передачей реалий, упомянутых или описанных в тексте, или присутствующей в нем фоновой информации; это может быть также проблема, связанная с представленной в тексте разговорной, диалектной или детской речью, окказиональной лексикой» [6, с. 269]. Еще одну задачу авторы видят в необходимости «воссоздания неповторимого мира художественного произведения на другом языке и для другого читателя, который имеет иные культурные, исторические и литературные представления, иные традиции и иной опыт» [Там же, с. 270]. А.К. Хабдаева и Цзи Шаша в своей работе, посвященной проблемам перевода художественного текста, обращают внимание на «корректное и адекватное воспроизведение эстетических категорий – выражение чувств, эмоций, переживаний, описанных в оригинальном тексте» [8, с. 183]. Исследователи К.К. Нечаева, С.В. Сержантов, Н.Ю. Мороз ставят акцент на передачу «образности» в форме метафоры или сравнения с чужого языка на родной, считая, что именно в них «отражается мировоззрение определенного языкового социума и далеко не всегда наблюдается универсальность образов у разных языковых коллективов» [5]. Ученые также отмечают, что решение проблем философско-культурной направленности в отношении художественного перевода не может не включать и языковой аспект. Об этом, в частности, пишет в своей работе М.М. Степанова: «Хороший перевод характеризуется достаточно полной передачей всех особенностей смысла, структуры и стиля подлинника. При этом воссозданный текст должен обладать безупречностью языка и стиля и служить полноценной заменой оригинала, создающей у читателя полную иллюзию того, что текст изначально создан на языке перевода» [7, с. 64].

Это не может не учитываться и при обучении переводу. Так, по словам О.А. Ржанниковой и Е.В. Тимониной, «обучение художественному переводу в значительной степени должно быть направлено на развитие творческой интуиции, поскольку только глубокое проникновение в смысл текста, который реализуется посредством определенной совокупности языковых средств, позволяет переводчику передать эквивалентно и адекватно содержание переводимого произведения, показать его особенности с помощью средств другого языка» [6, с. 269]. На первый взгляд, вышесказанное не подлежит сомнению, однако результативность далеко не всегда отвечает нашим ожиданиям. В связи с этим анализ ошибок в студенческих переводах представляется, на наш взгляд, очень актуальным. В рамках анализа большой выборки он позволяет выявить типичные переводческие ошибки, классифицировать их, понять их природу и выработать превентивный алгоритм действий, направленных на улучшение качества подготовки переводчика к конкурсным испытаниям.

В 2023 году кафедра перевода и профессиональной коммуникации совместно с кафедрой французской филологии факультета романо-германской филологии Воронежского государственного университета и Воронежского регионального отделения Союза переводчиков России провела очередной Международный студенческий конкурс перевода

имени профессора В.Б. Кашкина (<https://www.vsu.ru/ru/news/feed/2013/03/3422>). Участниками этого мероприятия стали более 700 студентов, что еще раз демонстрирует пристальный интерес и энтузиазм в отношении конкурсов профессионального мастерства.

Для преподавателей студенческие работы, поступившие на рассмотрение конкурсного жюри, имеют определенный дидактический потенциал. Анализ качества их переводов позволяет, на наш взгляд, осмыслить эффективность переводческой подготовки и скорректировать как непосредственно процесс обучения, так и самостоятельную работу студентов.

Как отмечалось выше, переводческие трудности во многом сопряжены со спецификой самого художественного текста, его содержанием. В качестве текста для конкурсного перевода был выбран отрывок из произведения английской писательницы Шарлотт Хобсон (лауреата Премии Сомерсета Моэма и Премии Даффа Купера) "Black Earth City: When Russia Ran Wild". В своей книге, которая носит историко-биографический характер, автор рассказывает о том периоде своей жизни, когда она, будучи студенткой, приехала на стажировку в город Воронеж изучать русский язык. Она и другие стажеры стали свидетелями бурных перемен, сопровождающихся смелой государственного строя. Текст описывает первые впечатления от новой для героини реальности. Эта реальность в определенной степени является незнакомой и для начинающего переводчика, что требует от него тщательного предпереводческого анализа текста. Качество работы на данном этапе является залогом правильного понимания смысла и логики ситуации. Далее переводчику необходимо найти подходящие языковые средства и стилистическую форму. По мнению Н.К. Гарбовского и А.Б. Шевнина, авторов работ, посвященных проблемам эрратологии, любые сбои именно на этих этапах, то есть на этапах понимания, смыслового перевыражения, языкового и стилистического оформления, ведут к соответствующим ошибкам и в переводе [3, с. 514–536; 10, с. 209–214].

Проиллюстрируем это на примере ошибок в студенческих переводах, поступивших на конкурс.

1. *Ошибки, связанные с неправильным пониманием смысла оригинала.* Следует отметить, что причины таких ошибок связаны с рядом факторов. Во-первых, с объемом когнитивного багажа переводчика, который, в числе прочего, должен найти информацию о самом авторе, а также обратиться к историческому контексту повествования. Однако в ряде анализируемых нами переводов фамилия автора отрывка в принципе отсутствовала. Более того, даже и при наличии фамилии автора во многих конкурсных переводах не учитывался автобиографический характер произведения. В результате участники неверно определили род повествователя, используя мужской род вместо женского.

Например:

(ИТ) *I even picked up something of a Voronezh accent – a soft, guttural tone that sounded faintly Ukrainian.*

(ПТ) *Я даже подцепил что-то вроде воронежского акцента – мягкий, гортанный тон, звучанием слегка напоминавший украинский / или Я не мог понять... и т.д.*

Во-вторых, это ошибки, связанные с непониманием логики содержания и представления, что опять же ведет к искажениям в тексте перевода.

Примеры:

1) (ИТ) *The few poems I'd learned in Russian were wheeled out again and again... When I was tired, there was Pushkin: "It's time, my friend, it's time; my heart begs for peace".*

(ПТ) *В состоянии усталости мне являлся А.С. Пушкин: «Пора, мой друг, пора! Покоя сердце просит».* Здесь переводчику необходимо было уточнить, например, так: *мне в голову приходили / вспоминались строки из стихотворения Пушкина / слова Пушкина.*

2) (ИТ) *Packages, bedrolls, boxes were piled in corners...* (так в оригинале описывается множество скученных вещей на вокзале, рассредоточенных в пространстве).

(ПТ) *Тюки, спальные мешки и коробки кучей лежали в углу...* (в переводе создается ощущение всего одного угла со скученными, нагроможденными вещами).

3) В этом варианте перевода наблюдается полное нарушение логики смысла:

(ИТ) *What was this great exodus? I had no way of finding out: all the Russian I'd ever known had vanished. Except for one word, which I was determined to use.* В этом примере переводчик не прочитал последующее предложение (*Except for one word...*), которое уточняет смысл первого и позволяет понять, что речь идет о русском языке, который английским стажерам так хотелось использовать уже сразу по приезде на вокзал. Однако в результате неправильного понимания переводчик сильно исказил смысл:

(ПТ) *Я не могла понять: где русский народ, который я знала раньше? У меня в голове крутилось только одно слово, которое я могла сказать.*

4) В следующем фрагменте находим пример незнания географических названий:

(ИТ) *People began to look at me askance and ask if, perhaps, I was from Poland? Or could it be the Baltics?*

(ПТ) *Люди начали смотреть на меня искоса и спрашивать, не родом ли я, случаем, из Польши? Или, возможно, Балтики?*

Кроме того, оригинал текста содержит цитаты известных авторов (например, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова), что также требует осуществления тщательного поиска. Все это, как известно, входит в спектр предпереводческого анализа текста, с обращением к своему когнитивному багажу и необходимому поиску. С чем справились очень немногие конкурсанты.

2. *Ошибки, связанные с неправильным перевыражением смысла оригинала.* Такие ошибки являются довольно частыми в анализируемых конкурсных работах. На наш взгляд, это обусловлено рядом факторов, например, отсутствием понимания ситуации в ее привязке к культурно-историческому контексту, что сказывается на языке и стиле:

(ИТ) *Women produced hard-boiled eggs from their handbags and fed their blank-eyed children.* (... кормили детей, сидевших с отстраненным взглядом...).

(ПТ) *Женщины доставали из сумок вареные яйца и кормили ими своих светлоглазых детей/ и кормили своих лупоглазых детей.*

Характер эмоций детей, о котором пишет автор, на самом деле, понятен русско-му читателю. Подавляющее большинство русских людей знает, что вареные яйца традиционно берут с собой в числе других продуктов для перекуса при поездках на дальнее расстояние. Процедура кормления была традиционной, в какой-то степени монотонной и скучной, поэтому дети выглядели **безучастными**, их взгляд был **отстраненным**; им надо было просто съесть положенное. Однако многие конкурсанты не учли это, что опять привело к грубым искажениям.

Кроме того, ошибки, связанные с неправильным перевыражением смысла оригинала, касались и самого названия отрывка:

(ИТ) *"A Short Russian Grammar".*

(ПТ) *Короткая русская грамматика / Немного Русской Грамматики.*

Представляется, что участники, допустившие данные ошибки, переводили название не после прочтения всего текста отрывка, как и полагается, а сразу, даже не обратившись к словарю, поэтому они не смогли найти соответствие выражению "*short grammar*", которое означает «краткий курс грамматики».

Иногда конкурсанты не учитывали, что автор пишет в первую очередь для англоязычной аудитории. В тексте оригинала приводятся транскрибированные на английский

язык слова из русского языка вместе с их толкованием, которое в русском переводе не следует приводить:

(ИТ) *The expression **naoborot** –on the contrary – sounded to me the height of linguistic sophistication.*

(ПТ) *Выражение **наоборот** – on the contrary – казалось мне высшим издевательством над языком.*

В следующем примере, напротив, конкурсант не счел необходимым перевести французское выражение "savoir-faire" и последовал оригиналу. Однако в оригинале это выражение не требует перевода, возможно, в силу того что большинство читателей знают французский. Но для русского читателя, на наш взгляд, перевод необходимо было сделать:

(ИТ) *If you're talking about food, clothes, literature, or lovemaking and you can conjure up a little Frussian, then not only will you probably be understood but you'll come across as having – how shall I put it? – a certain **savoir-faire**.*

(ПТ) *Если вы говорите о еде, одежде, литературе или интиме и передаете это с помощью так называемого **фрусского**, вас не только поймут, но и – как бы это сказать – решат, что у вас есть **savoir-faire**.*

Или, например, некоторые фрагменты были переведены дословно:

(ИТ) *For some time **my Russian produced unpredictable results**.*

(ПТ) *Иногда из моей русской речи получались неожиданные результаты / Спустя некоторое время мой русский достиг невероятных результатов.*

В другом примере находим непонимание нужной степени формальности в обращении:

(ИТ) *"**Son,**" I blurted out to the porter pulling the group's luggage on a cart. "Do you have a son?" He stopped and raised his eyebrows. "Do I have a son?" he repeated indignantly. "**What business is it of yours?**"*

(ПТ) *«Сынок», – промолвил я носильщику, тащившему на тележке чей-то багаж. – «У вас есть сын?» Он остановился и удивленно поднял брови. «Есть ли у меня сын?» – возмущенно повторил он. «А какое **вам** до этого дело?»*

Учитывая характер социальной роли вокзального носильщика, существует очень маленькая вероятность, что он обратится к молодому собеседнику на *Вы*.

3. Ошибки, связанные с неправильным языковым и стилистическим оформлением текста перевода. Здесь также наблюдаем ряд грубых несоответствий, связанных с невнимательностью. Например, это касается категории числа (вместо мн.ч. использовалось ед.ч.):

(ИТ) *Women produced hard-boiled eggs from their handbags and fed **their** blank-eyed children.* (... кормили детей, сидевших с отстраненным взглядом...).

(ПТ) *Женщина доставала из своей сумки **в** крутую сваренные яйца, чтобы покормить своего ребенка с фингалом под глазом. Женщины доставали **из рюкзаков** вареные яйца и кормили своих лупоглазых детей.*

(ИТ) *We were crossing **Paveletsky station**, lit by neon strips that threw an inadequate, harsh glare. A great crowd **was hurrying and jostling**, breathing steam into the darkness and heaving too heavy bundles. Packages, bedrolls, boxes were piled **in corners**, with little old women no bigger than dolls perched on top of them, looking fearfully from side to side. Women produced hard-boiled eggs **from their handbags** and fed their blank-eyed children.*

(ПТ) *Мы шли по Павелецкому вокзалу, освещенному неоновыми полосами, отбрасывающими неадекватные кричащие отблески. Огромная толпа **толкалась и толкалась**, выпуская пар в темноту и **неся** тяжелые пакеты / огромная толпа спешила и **пиналась**. **В комнатах** громоздились свертки, спальные мешки, ящики, а старушки, не большие кукол, сидели на них и испуган-*

но оглядывались. Молодые люди курили и носили караул. Женщины достали из карманов сваренные вкрутую яйца и накормили детей с пустыми глазами.

Ряд ошибок связан с небрежным оформлением переводимого содержания в языке перевода, несоблюдением правил пунктуации. Проблема также заключается в неумении «прочитать за собой», чтобы устранить явные ошибки, какие мы можем наблюдать в следующем переводе:

(ИТ) *On the first night we'd arrived in Moscow, back in September, a frenzy to speak to the nearest Russian had taken hold of me. We were crossing Paveletsky station, lit by neon strips that threw an inadequate, harsh glare. A great crowd was hurrying and jostling, breathing steam into the darkness and heaving too heavy bundles.*

(ПТ) *В первую ночь, когда мы вернулись в Москву, еще в сентябре, мной овладело огромное желание поговорить с первым русским на моем пути. Мы шли по Павелецкому вокзалу, который был освещен неоновыми полосами, которые оставляли резкий свет. Огромная толпа спешила и пиналась, выдыхая пар в ночь приподнимаемая слишком тяжелые мешки.*

Таким образом, проверка студенческих переводов, представленных на конкурс в номинации «Художественный перевод», выявила ряд переводческих ошибок и несоответствий, которые, согласно классификации Н.К. Гарбовского, мы дифференцировали на ошибки, связанные с пониманием смысла, его перевыражением на языке оригинала и с собственно языковыми и стилистическими ошибками. Подавляющее большинство ошибок приходится на последние две группы, что свидетельствует о недостаточном уровне владения конкурсантами как иностранным, так и родным языками.

В связи с этим, представляется крайне необходимым вводить обучение письменному переводу, в том числе художественному, на самых ранних этапах подготовки. Это позволяет прививать комплексный подход к своей будущей работе, видеть ее рамки, понимать, что перевод является лишь звеном в цепочке множества шагов. Работа с художественным переводом на раннем этапе подготовки переводчиков позволяет им осознать серьезность и сложность этого процесса. Перевод создает контрастный фон, который позволяет обратить внимание учащихся на такие существенные аспекты, как смысл в целом, целостность и многоуровневость содержания, пропозиция смысла, необходимость перевыражения этого смысла с учетом особенностей переводящего языка. Профессиональный переводчик должен стремиться не только к совершенствованию в изучении иностранного языка, но и быть профессиональным носителем своего родного языка. Кроме того, будущий переводчик должен понимать, что выполнение задания предполагает не только перевод непосредственно самого текста, но и соответствующую оформительскую работу. Это также является показателем их профессионализма.

Список литературы

1. Алимova М.В. Особенности и основные критерии перевода художественного текста. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-osnovnye-kriterii-perevoda-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 11.01.2024).
2. Бабенко О.В., Винникова М.Н., Курмаева И.И. Конкурсы перевода как мотивационная платформа подготовки будущих переводчиков. Опыт КФУ. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkursy-perevoda-kak-motivatsionnaya-platforma-podgotovki-buduschih-perevodchikov-opyt-kfu> (дата обращения: 01.11.2023).
3. Гарбовский Н.К. Теория перевода: учебник. М., 2007.
4. Кюрегян А.Л., Рыбальчик О.А. Конкурс переводчиков научно-технической литературы как инструмент формирования переводческой компетенции студентов электротехнического факультета САМГТУ. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkurs-perevodchikov-nauchno-tehnicheskoy-literatury-kak-instrument-formirovaniya-perevodcheskoy-kompetentsii-u-studentov> (дата обращения: 01.11.2023).
5. Нечаева К.К., Сержантов С.В., Мороз Н.Ю. Организация и инкорпорация художественного перевода в учебный процесс на начальной стадии обучения переводу и критерии оценки

(на опыте переводческого факультета ФГБОУ ВО МГЛУ и Центра славянских языков и культур Лиссабонского университета). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-inkorporatsiya-hudozhestvennogo-perevoda-v-uchebnyy-protsess-na-nachalnoy-stadii-obucheniya-perevodu-i-kriterii-otsenki> (дата обращения: 05.02.2024).

6. Ржанникова О.А., Тимонина Е.В. О некоторых проблемах обучения художественному переводу (на материале работ, представленных на российский студенческий конкурс художественного перевода с болгарского языка на русский) // Художественный перевод и его роль в литературном процессе Центральной и Юго-Восточной Европы. 2016. № 1. С. 269–273.

7. Степанова М.М. Анализ переводческих ошибок в подготовке преподавателей перевода // Дидактика перевода: материалы научной конференции / под ред. проф. В.Н. Базылева. М., 2010. С. 64–65.

8. Хабдаева А.К., Цзи Шаша Проблемы перевода художественного текста с китайского языка на русский на материале романа «Осажденная крепость» Цянь Чжуншу (анализ переводческих ошибок) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2017. № 7(73). Ч. 3. С. 182–185.

9. Черненко И.А. Конкурс художественных переводов как фактор образовательного процесса. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkurs-hudozhestvennyh-perevodov-kak-faktor-obrazovatel'nogo-protssesa> (дата обращения: 05.02.2024).

10. Шевнин А.Б. Переводческая эрратология: новый взгляд на описание концептуальной и языковой картины мира // Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков: устный перевод. 2008. С. 209–214.

* * *

1. Alimova M.V. Osobnosti i osnovnye kriterii perevoda hudozhestvennogo teksta. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobnosti-i-osnovnye-kriterii-perevoda-hudozhestvennogo-teksta> (data obrashcheniya: 11.01.2024).

2. Babenko O.V., Vinnikova M.N., Kurmaeva I.I. Konkursy perevoda kak motivacionnaya platforma podgotovki budushchih perevodchikov. Opyt KFU. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkursy-perevoda-kak-motivatsionnaya-platforma-podgotovki-budushchih-perevodchikov-opyt-kfu> (data obrashcheniya: 01.11.2023).

3. Garbovskij N.K. Teoriya perevoda: uchebnik. M., 2007.

4. Kyuregyan A.L., Rybal'chik O.A. Konkurs perevodchikov nauchno-tehnicheskoy literatury kak instrument formirovaniya perevodcheskoj kompetencii studentov elektrotehnicheskogo fakul'teta SAMGTU. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkurs-perevodchikov-nauchno-tehnicheskoy-literatury-kak-instrument-formirovaniya-perevodcheskoj-kompetentsii-u-studentov> (data obrashcheniya: 01.11.2023).

5. Nechaeva K.K., Serzhantov S.V., Moroz N.Yu. Organizaciya i inkorporaciya hudozhestvennogo perevoda v uchebnyj process na nachal'noj stadii obucheniya perevodu i kriterii ocenki (na opyte perevodcheskogo fakul'teta FGBOU VO MGLU i Centra slavyanskikh yazykov i kul'tur Lissabonskogo universiteta). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-inkorporatsiya-hudozhestvennogo-perevoda-v-uchebnyy-protsess-na-nachalnoy-stadii-obucheniya-perevodu-i-kriterii-otsenki> (data obrashcheniya: 05.02.2024).

6. Rzhannikova O.A., Timonina E.V. O nekotoryh problemah obucheniya hudozhestvennomu perevodu (na materiale rabot, predstavlenykh na rossijskij studencheskij konkurs hudozhestvennogo perevoda s bolgarskogo yazyka na russkij) // Hudozhestvennyj perevod i ego rol' v literaturnom processe Central'noj i Yugo-Vostochnoj Evropy. 2016. № 1. S. 269–273.

7. Stepanova M.M. Analiz perevodcheskikh oshibok v podgotovke prepodavatelej perevoda // Didaktika perevoda: materialy nauchnoj konferencii / pod red. prof. V.N. Bazyleva. M., 2010. S. 64–65.

8. Habdaeva A.K., Czi Shasha Problemy perevoda hudozhestvennogo teksta s kitajskogo yazyka na russkij na materiale romana «Osazhdyonnaya krepost'» Cyan' Chzhunshu (analiz perevodcheskikh oshibok) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2017. № 7(73). Ch. 3. S. 182–185.

9. Chernenko I.A. Konkurs hudozhestvennyh perevodov kak faktor obrazovatel'nogo processa. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkurs-hudozhestvennyh-perevodov-kak-faktor-obrazovatel'nogo-protssesa> (data obrashcheniya: 05.02.2024).

10. Shevnin A.B. Perevodcheskaya erratologiya: novyj vzglyad na opisanie konceptual'noj i yazykovoj kartiny mira // Teoriya i praktika perevoda i professional'noj podgotovki perevodchikov: ustnyj perevod. 2008. S. 209–214.

*The contest of the translation of the literary texts as the educational
tool in the process of training the translator specialists*

The article deals with the analysis of the problem of the efficiency of training the translators' students in the sphere of the fiction translation based on the students' works of the contest of the written translation. There are identified the typical translation mistakes. The authors underline the significance of the critical approach in the consideration of the translation mistakes and the comprehension of the reasons of their origin as the basis for the improvement of the process of training of future specialists. There are differentiated the revealed mistakes with the consideration of the violation of the semantic and language aspects, it allows to define the basic vectors of students' training both to the participation in the contests of the professional skills and the work with the literary text at the translation classes.

Key words: *contest of written translation, translation of literary text, translation mistakes, analysis of translation mistakes, translation training in university.*

(Статья поступила в редакцию 12.02.2024)

ГАО ШЭНХАН
Чунцин, КНР

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БАЛЛОВ ЕГЭ, НАБРАННЫХ АБИТУРИЕНТАМИ,
ПОСТУПАЮЩИМИ НА НАПРАВЛЕНИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В ОБЛАСТИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА» В РОССИИ**

Рассматривается проблема недостаточного уровня профессионализма учителей китайского языка. Выявляется необходимость учета количества баллов, набранных абитуриентами, поступающими в педагогические вузы, как одно из условий более успешного обучения будущих учителей китайского языка в школах и университетах России. Используется сравнительный анализ исследовательского материала, и выдвигаются предложения и рекомендации в сочетании с общими проблемами в подготовке учителей китайского языка в России.

Ключевые слова: *сравнительный анализ количества баллов, набранных абитуриентами, учитель китайского языка, педагогическое образование, подготовка учителей китайского языка в России, специализированная подготовка учителей китайского языка.*

В России с целью удовлетворения существующей потребности обучения китайскому языку необходимо повышать уровень его преподавания, и, следовательно, важно уделять большое внимание качеству обучения российских учителей на основе интеграции китайских и российских стандартов по подготовке учителей китайского языка. Следует отметить, что уровень абитуриентов является важной составляющей, обеспечива-

ющей необходимый уровень подготовки учителей, поэтому в данной статье обсуждается создание качественной подготовки российских учителей китайского языка с точки зрения количества баллов, набранных абитуриентами для поступления в вузы.

В данной статье используется сравнительный анализ на основе исследовательского доклада Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) о качестве приема абитуриентов в российские вузы и исследовательского материала, который содержит информацию о средних баллах и их среднем квадратичном отклонении и своей основой имеет данные российских сайтов (Вузопедия и Поступи Онлайн) [1; 6], предоставляющих для абитуриентов сведения о вступительных экзаменах в вузы.

1. Подготовка учителей китайского языка в российских вузах недостаточно специализированная. По статистике Вузопедии, Поступи Онлайн и ранее сделанного исследования [3] видно, что в 2022 году самым популярным направлением в области подготовки учителей китайского языка, предлагаемым российскими вузами, является «Педагогическое образование в области иностранных языков: английский, китайский языки»; данное направление предлагается абитуриентам 11 вузами, что составляет 47,8% вузов.

У студентов данного направления английский язык является первым иностранным, а китайский – вторым иностранным языком. К направлениям, в которых китайский язык является первым иностранным языком, относится, прежде всего, «Педагогическое образование в области иностранных языков: китайский, английский языки». Данное направление предлагают четыре вуза, что составляет 16,7% вузов. Два вуза предлагают направление «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур, китайский язык», что составляет 8,3% вузов. Направление «Педагогическое образование в области иностранных языков: китайский и японский языки», также как и «Педагогическое образование в области иностранных языков: китайский язык», предлагается в одном вузе, что составляет около 4% вузов.

Таким образом, с точки зрения всего основного распределения около половины вузов китайский язык преподают как второй иностранный язык. Несмотря на то, что первым иностранным языком на некоторых направлениях является китайский, но только три университета предлагают направления «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур, китайский язык» и «Педагогическое образование в области иностранных языков: китайский язык» (около 12,5%), которые специализируются на профессиональной подготовке учителей китайского языка. Необходимо отметить, что существуют также четыре университета, где основными направлениями являются «Русский язык», «Алтайский язык» или «Начальное образование» (что составляет около 16,7% вузов).

По статистике, самые высокие баллы при поступлении имеют направления, специализирующиеся на обучении китайскому языку, за ними следуют направления с китайским языком в качестве первого иностранного, а также другие направления с китайским языком в качестве второго иностранного языка. Например, «Педагогическое образование в области иностранных языков: русский, китайский языки»; «Педагогическое образование в области иностранных языков: алтайский и китайский языки». При этом начальное образование и китайский язык имеют самые низкие баллы при поступлении.

2. Уровень абитуриентов в различных вузах и регионах различается. По статистике, с точки зрения среднего квадратичного отклонения средних баллов в вузах Москвы и Санкт-Петербурга вступительные баллы абитуриентов отличаются незначительно (среднее квадратичное отклонение средних баллов – 2,93), что выделяется на фоне других регионов России (на границах – 13,16; в азиатском регионе – 17,92; в европейском регионе – 15,57).

Многие вузы набирают студентов, финансируемых государством, а также студентов на внебюджетной основе. Существует большая разница в баллах среди учащихся, а также большие различия в способностях к обучению, что создает актуальные проблемы для развития преподавания китайского языка в России.

Из анализа материалов о 23 вузах, предлагающих подготовку учителей китайского языка, можно увидеть, что баллы абитуриентов, финансируемых государством, значительно меняются – диапазон баллов может варьироваться в приблизительных значениях от 100 баллов до 300 баллов.

Самый высокий балл при поступлении в 2022 году получил Российский государственный педагогический университет им. Герцена в Санкт-Петербурге – 284 балла. В данном вузе обучаются студенты бакалавриата по направлению «Китайский язык и культура», выпускники которого могут заниматься преподаванием, переводом и литературным творчеством.

3. В российских вузах немало количество выдающихся абитуриентов. В вузах России на направлении «Педагогическое образование в области китайского языка» имеется немало количество выдающихся абитуриентов. В Москве и Санкт-Петербурге сосредоточены самые лучшие образовательные ресурсы России, а также самое большое количество выдающихся абитуриентов. Однако необходимо отметить, что баллы поступающих на бюджетные места направления «Педагогическое образование в области английского и китайского языков» в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, расположенного в европейской части России, за последние четыре года колебались, хотя большинство поступивших абитуриентов по-прежнему имеют высокие баллы.

В 2018 году ЯГПУ им. К.Д. Ушинского начал набор студентов по направлению подготовки учителей английского и китайского языка в средних школах для абитуриентов Ярославской области, а также соседних регионов. Ежегодно в данном вузе обучается около 50 студентов, в том числе 15 студентов, финансируемых государством. Данное направление подготовки является самым конкурентоспособным в данном вузе каждый год: соотношение конкурса учащихся составляет 1:4.

4. Уровень абитуриентов вузов в Москве и Санкт-Петербурге находится на лидирующей позиции. Уровень высшего образования в Москве и Санкт-Петербурге является самым высоким в России. Если сравнивать результаты приема абитуриентов в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в 2022 году, то только три вуза имеют более высокий уровень студентов: Московский государственный педагогический университет, Российский государственный педагогический университет и Московский городской педагогический университет.

В Российском государственном педагогическом университете ведется набор студентов по направлению «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур, китайский язык», в Московском государственном педагогическом университете – «Педагогическое образование в области иностранных языков: китайский, английский языки» с китайским языком в качестве первого иностранного языка, а в Московском городском педагогическом университете – «Педагогическое образование в области иностранных языков: китайский язык», где основным языком является китайский язык.

Профессиональные знания и навыки российских педагогических учащихся связаны не только с количеством баллов, набранных на ЕГЭ, но также и с глубиной и интенсивностью профессионального образования. Результаты вступительных экзаменов в российские вузы могут в определенной степени отражать уровни самостоятельного обучения, самодисциплину абитуриентов. Абитуриенты с невысокими баллами столкнутся с большим давлением и трудностями в процессе обучения китайскому языку в университете. Только изучая китайский язык в качестве основного предмета, можно пола-

гать, что у студентов будет достаточно времени для улучшения уровня владения китайским языком.

В качестве примера возьмем ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и его студентов, специализирующихся на китайском языке и поступивших в вуз с высокими баллами по результатам ЕГЭ. Из-за ограниченной структуры преподавательского состава вуза китайский язык может преподаваться только в качестве второго иностранного языка, что, следовательно, сокращает продолжительность занятий по китайскому языку для студентов. За пятилетний период обучения общая сумма академических баллов по китайскому языку составляет менее 50 академических баллов, что, несомненно, влияет на уровень обучения китайскому языку.

Таким образом, анализ количества баллов, набранных на ЕГЭ абитуриентами, может способствовать более глубокому анализу особенностей, стандартов и системы подготовки учителей китайского языка в России [11; 13]. Помимо этого может помочь осознать важность процесса глобализации в сфере образования, значимость развития навыков и умений в области китайского языка, а также необходимость получения знаний о китайском языке российскими студентами. После проведения данного исследования выдвигаются следующие предложения, по которым можно развивать тему данного исследования с целью изучения процесса профессиональной подготовки учителей китайского языка на примере одного или нескольких вузов, выявления и описания педагогических условий профессиональной подготовки российских учителей китайского языка:

1. Усилить специализированную подготовку российских студентов-педагогов китайского языка. Первые три вуза в России с самыми высокими баллами абитуриентов – это Московский государственный педагогический университет, Российский государственный педагогический университет и Московский городской педагогический университет. Во всех трех вузах китайский язык преподается как первый или единственный иностранный язык. Однако на сегодняшний день в России в целом отсутствуют педагогические направления, где преподают китайский язык как единственный иностранный язык [3].

2. Укреплять профессиональные знания, умения и навыки при обучении китайскому языку с уклоном на основные знания китайского языка, китайскую культуру и компетенцию межкультурной коммуникации у студентов. В ближайшее время на образовательном рынке китайского языка его учителя будут востребованы, причем в большом количестве. В данной ситуации необходимо улучшать базовые знания китайского языка, особенно это касается студентов, поступивших со средними баллами, то есть сложность знаний китайского языка должна быть скорректирована в соответствии с большим количеством таких абитуриентов.

Также важно уделять внимание навыкам межкультурного общения, развивать способности к межкультурному преподаванию учителей китайского языка в России, чтобы они стали важным связывающим звеном для успешного межкультурного общения между Китаем и Россией [2; 4; 8; 9].

3. Укреплять профессиональные знания и навыки в области китайского языка с уклоном на научные лингвистические знания в сфере китайского языка, а также формировать и у выдающихся абитуриентов развивать умение заниматься наукой в связанных сферах. Поощряя выдающихся студентов и мотивируя на изучение лингвистического знания в области китайского языка, также важно предоставлять рекомендации по их профессиональному развитию. Например, направлять их на сдачу экзаменов HSK высокого уровня и продолжение обучения в Китае; отбирать и обучать профессионалов более высокого уровня из числа выдающихся студентов, чтобы предоставить им больше возможностей для карьерного роста. Необходимо объяснять, что они могут стать не

только отличными учителями китайского языка в России и даже во всем мире, но и переводчиками высокого уровня или профессионалами, владеющими китайским языком в других областях. Важно обнаруживать и развивать академические способности выдающихся студентов не только к преподаванию, но и углубленному изучению китайского языка, обращать внимание на исследовательские способности выдающихся студентов и развивать их, одновременно необходимо стимулировать их академическую мотивацию и поощрять участвовать в совместных исследованиях с преподавателями, написании учебных материалов и других исследовательских работах [7].

4. Организовать сотрудничество с ведущими вузами в других регионах. В области преподавания, научных исследований и внеклассной деятельности ключевые университеты могут играть более активную роль в академических олимпиадах, педагогическом образовании и научных конференциях.

Научное содействие между китайскими и российскими университетами позволит проводить совместную подготовку студентов, магистрантов и аспирантов; организовывать в магистратуре и аспирантуре обмен выдающимися студентами из университетов двух стран с целью обучения и углубления знаний; повышать квалификации преподавателей; совместно создавать научные журналы и т.д. Все это предоставит высококачественные ресурсы для развития и практики студентов [10; 12].

Список литературы

1. Вузопедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://vuzopedia.ru/> (дата обращения: 13.09.2023).
2. Гао Ш. Преподавание китайской культуры в России с точки зрения теории кодирования и декодирования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 3(132). С. 105–112.
3. Гао Ш., Турова В.Н. Особенности подготовки учителей китайского языка как иностранного в России с точки зрения соответствующих вузов и профилей // Подготовка учителей китайского языка: опыт и перспективы взаимодействия российских и китайских университетов: сборник материалов V Международной конференции, 9-10 ноября 2022 г. Ярославль, 2022. С. 40–46.
4. Лапшова А.В., Уракова Е.А., Грибина Г.А. Психолого-педагогические факторы развития профессионализма педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69(03). С. 172–174.
5. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/?ysclid=lu1np2a58d468165999> (дата обращения: 13.09.2023).
6. Поступи Онлайн. [Электронный ресурс]. URL: <https://postupi.online/professiya/kitaist/programmi/> (дата обращения: 13.09.2023).
7. 关秀娟 汉语学习是汉学家成长的必由之路——访俄罗斯汉学家罗季奥诺夫 / 关秀娟, 王雨欣, 罗季奥诺夫 // 国际汉学. 2023. № 4. 122–127.
8. 胡范铸目标设定、路径选择、队伍建设:新时代汉语国际教育的重新认识 / 胡范铸, 陈佳璇, 张虹倩 // 世界汉语教学. 2018. № 32(01). 3–11.
9. 胡范铸汉语国际教育的根本目标与核心理念——基于“情感地缘政治”和“国际理解教育”的重新分析 / 胡范铸, 刘毓民, 胡玉华 // 华东师范大学学报(哲学社会科学版). 2014. № 46(02). 145–156.
10. 李敬欢 俄罗斯本土中文教学资源建设研究 / 李敬欢, 李睿 // 民族教育研究. 2021. № 32(06). 157–165.
11. 孟霞 俄罗斯师范类外语专业国家教育标准的启示 // 长江大学学报(社科版). 2015. № 38(09). 86–89.
12. 汪磊 俄罗斯中文学习问题分析与解决策略 // 欧亚人文研究(中俄文). 2021. № 3. 65–92.
13. 杨晶 俄罗斯《教师专业标准》解读 / 杨晶, 于伟 // 外国中小学教育. 2015. № 2. 40–47.

1. Vuzopediya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vuzopedia.ru/> (data obrashcheniya: 13.09.2023).
2. Gao Sh. Prepodavanie kitajskoj kul'tury v Rossii s točki zreniya teorii kodirovaniya i dekodirovaniya // Yaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2023. № 3(132). S. 105–112.
3. Gao Sh., Turova V.N. Osobennosti podgotovki uchitelej kitajskogo yazyka kak inostrannogo v Rossii s točki zreniya sootvetstvuyushchih vuzov i profilej // Podgotovka uchitelej kitajskogo yazyka: opyt i perspektivy vzaimodejstviya rossijskih i kitajskih universitetov: sbornik materialov V Mezhdunarodnoj konferencii, 9-10 noyabrya 2022 g. Yaroslavl', 2022. S. 40–46.
4. Lapshova A.V., Urakova E.A., Gribina G.A. Psihologo-pedagogičeskie faktory razvitiya professionalizma pedagoga // Problemy sovremennogo pedagogičeskogo obrazovaniya. 2020. № 69(03). S. 172–174.
5. Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola ekonomiki». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.hse.ru/?ysclid=lu1np2a58d468165999> (data obrashcheniya: 13.09.2023).
6. Postupi Onlajn. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://postupi.online/professiya/kitaist/programmi/> (data obrashcheniya: 13.09.2023).



The comparative analysis of the scores of the Unified State Examination, gained by the applicants of the training program “Pedagogical education in the sphere of the Chinese language” in Russia

The article deals with the problem of the insufficient level of the professionalism of the Chinese language teachers. There is revealed the necessity of the consideration of the number of the scores, gained by the applicants, who enter the pedagogical universities, as one of the conditions of more successful education of future teachers of the Chinese language at schools and universities of Russia. There is used the comparative analysis of the research material, there are made the assumptions and recommendations in the combination with the general problems in the training of teachers of the Chinese language in Russia.

Key words: *comparative analysis of number of scores, gained by applicants; teacher of the Chinese language; pedagogical education; training of teachers of the Chinese language in Russia; specialized training of teachers of the Chinese language.*

(Статья поступила в редакцию 23.02.2024)

Д.Е. БАДУЛИН
Курск

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЯ ТЕКСТОВ
МАШИННОГО ПЕРЕВОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ШКОЛЬНИКОВ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Анализируется проблема обучения постредактированию текстов машинного перевода в процессе обучения иностранному языку школьников профильных классов. Подчеркивается необходимость обучения редактированию текстов машинного перевода как важнейшей составляющей иноязычного образования школьников в классах лингвистического профиля. Представляются особенности выполнения деятельности, связанной с постредактированием текстов машинного перевода, и образовательные возможности постредактирования. Раскрывается специфика данного процесса обучения и его потенциал в плане формирования компетенции постредактирования.



Ключевые слова: *машинный перевод, постредактирование, иноязычное образование, перевод, методика перевода.*

Постредактирование машинного перевода – это относительно новый, недавно возникший вид переводческой деятельности, сформировавшийся под воздействием изменений в профессиональной переводческой парадигме. Данные изменения вызваны обширной цифровизацией переводческой индустрии и широким распространением как систем машинного и автоматизированного перевода, так и систем, работающих на принципах нейросетей. Коби дает следующее определение постредактирования: «... процесс сравнения переводчиком-человеком оригинального текста с полученным машинным переводом, и внесения в него изменений, действуя в рамках установленных требований» [8, с. 9]. Цель постредактирования – это повышение качества и количества выполняемой работы при уменьшении или сохранении временных затрат на ее выполнение. Кроме того, другой задачей постредактирования является облегчение выполняемой переводческой работы, что и позволяет сократить время на ее выполнение.

Сам процесс постредактирования представляется в виде деятельности по редактированию текстов машинного перевода, получаемого из какой-либо системы машинного (либо автоматизированного) перевода, и дальнейшего преобразования текста перевода в приемлемый вид, то есть повышение уровня читаемости текста, сохранение смысла (главной идеи) текста.

Постредактирование текстов машинного перевода может рассматриваться как вид образовательной деятельности в процессе обучения иностранному языку школьников профильных классов. В настоящий момент существует значительное количество трудов, которые доказывают, что постредактирование обладает огромной образовательной ценностью как с учебной стороны, так и с развивающей. Анализ существующего опыта в России и в зарубежных странах свидетельствует о том, что постредактирование является эффективным средством обучения иностранному языку. В данный момент существует определенное количество учебных программ для обучения постредактированию, однако данные программы не систематизированы, не обладают необходимой полнотой и целостностью, что затрудняет их применение в образовательной практике.

Представляется целесообразным использовать постредактирование как эффективное средство обучения иностранному языку, начиная уже с 10–11 классов гуманитарного профиля подготовки, так как выпускники данных классов в большинстве случаев свя-

зывают свою профессиональную деятельность с иностранным языком, например, поступают на филологическое направление, лингвистическое направление, переводческое направление. В результате этого представляется необходимым начинать использовать новое перспективное средство обучения уже на уровне среднего общего образования.

Остановимся более детально на возможностях обучения постредактированию школьников профильных классов и рассмотрим специфику данного вида деятельности применительно к указанной категории обучающихся.

В первую очередь образовательные возможности постредактирования должны быть направлены на формирование «постредакторской компетенции», которая является в какой-то степени синтезом компетенции редактора и компетенции переводчика. Формирование указанных видов компетенций требует создания специального учебно-методического обеспечения, в основе которого заложен алгоритм, направленный на использование постредактирования в качестве инструмента овладения иностранным языком и необходимыми когнитивными механизмами, лежащими в основе данного вида деятельности. Для обучения постредактированию вполне подойдут уже разработанные алгоритмы редактирования текста, которые вносят ясность в вопросы о том, что, как, и где нужно выполнять при осуществлении редактирования перевода [7, с. 37–42]. Соответственно, использование некоторых элементов методики подготовки редакторов является одной из образовательных возможностей постредактирования текстов машинного перевода обучающихся профильных классов. Реализация данной возможности заключается в обучении учеников основам редактирования и приобретении ими редакторских навыков.

Преподавать ученикам основы редактирования можно, например, с помощью методики, основанной на применении законов логики и изучении логических ошибок, которую предлагают специалисты А.О. Ильнер и Е.А. Березовская. Данными авторами вполне правомерно делается упор на использование методики редактирования, основанной на аналитическом чтении и анализе смысла текста, а также на выявлении суждений, которые доказывают основную идею, наиболее значимые смыслы и логические связи, представленные в тексте [1, с. 133]. Представляется целесообразным избрать данную стратегию в процессе обучения редактированию текстов машинного перевода школьников профильных классов.

Процесс обучения постредактированию текстов машинного перевода включает в себя следующие этапы. Первый этап – ознакомительное чтение, помогающее составить представление о тексте, то есть определить его реципиентную группу, цель, с которой этот текст был создан, и в каких ситуациях этот текст используется; аналитическое (или же углубленное) чтение; шлифовочное чтение, являющееся необходимым для подтверждения внесенных редактором правок и изменений.

Второй этап – аналитическое чтение – самый трудоемкий процесс из вышеперечисленных, именно на данном этапе вносится основная масса правок. Главной целевой категорией правок являются ошибки содержания текста (логические и фактические, а также лексические и грамматические). Затем уже проверяется корректность стилевой принадлежности текста и соответствие жанровым характеристикам. Пунктуационные и орфографические ошибки исправляются в последнюю очередь [4, с. 287].

Важнейшим теоретическим положением, лежащим в основе обучения постредактированию, является необходимость применения механизма функционального переноса.

Данный механизм заключается в переносе функциональных моделей высказываний из родного языка в иностранный.

Функциональный перенос основан на осознании, соотнесении коммуникативного опыта поиска смысла текста в родном языке с приобретаемым коммуникативным опытом. Помимо этого, основой является и постепенное освоение и осознание смысла иноязычного текста.

Таким образом, и как отмечает В.В. Бужинский, становление навыков постредактирования начинается с осознаваемого выполнения действий по поиску смысла текста на родном языке, а затем освоенные действия переносятся на иностранный язык [2, с. 34–43.]. Вопрос о применении функционального переноса поднимает еще одну проблему, связанную с формированием необходимых компетенций.

В процессе обучения редактированию текстов машинного перевода обучающиеся овладевают следующими составляющими постредакторской компетенции:

1) *Языковая компетенция.* Высокий уровень владения родным и иностранным языками; знать формы, значения составляющих единиц языка, знать его словарный состав, ориентироваться в грамматическом строе, понимать и осознавать литературную норму и узус языка, а также многочисленные правила, регулирующие использование и функционирование единиц языка, с помощью которых выстраивается речевое высказывание [3, с. 240].

2) *Текстообразующая (или текстовая) компетенция.* Это текстовые знания, умения и опыт текстовой деятельности, а также опыт эмоционально-ценностного отношения к процессу и результату текстовой деятельности [5, с. 153].

Базовый компонент формирования текстовых умений – текстовые знания: это знания о тексте, то есть о теме, основной мысли, абзацах и плане текста; о стилях речи, то есть о разговорной, официально-деловой, художественной, публицистической и научной; о типах речи, то есть о повествовании, описании, их видов, и рассуждениях; о жанрах речи, то есть о статьях, репортажах и очерках [Там же, с. 155].

В процессе обучения редактированию текстов машинного перевода у обучающихся развиваются умения текстовосприятия (чтение, восприятие, анализ); умения текстовоспроизведения (воспроизводство текста с сохранением его структуры, выборочное воспроизводство текста, воспроизводство текста в сжатой форме); умения текстообразования (создание собственных текстов, умение редактировать свои и чужие тексты).

3) *Коммуникативная компетенция.* Школьник должен владеть узусом иностранного языка, передавать стилевые особенности, обозначать экспрессивно-выразительные и предметно-логические отношения, импликации, интенции, так как система машинного перевода не всегда может справиться с подобными задачами.

4) *Технологическая компетенция.* Обучающиеся должны иметь опыт взаимодействия с популярными системами машинного перевода, а также знать, понимать и всесторонне учитывать недочеты и преимущества каждой системы машинного перевода, чтобы уметь быстро и эффективно производить нужные правки. Так же важно отметить необходимость развития навыков предредактирования исходного текста для обеспечения более легкого выполнения постредактирования.

Технологии по реализации и освоению данных компетенций заключаются в использовании постредактирования как методического ядра для составления учебных материалов для обучающихся профильных классов, которые включены в процесс редактирования текстов машинного перевода. Специфика постредактирования предполагает работу не с текстом оригинала, а с текстом, выдаваемым системами машинного перевода, поэтому мы считаем целесообразным обращать внимание именно на работу с данными системами, т.е. отводить больше времени на практический аспект обучения, чем на теоретический.

Особое место в данном процессе занимает учет типичных для систем машинного перевода ошибок и их исправление с помощью анализа видов правок, применяемых при корректировке в процессе редактирования текстов машинного перевода. Данная стратегия обучения обладает несомненной новизной применительно к овладению иностранным языком школьников профильных классов, поскольку она позволяет не только совершенствовать лингвистические навыки и развивать соответствующие умения, но и способствует развитию таких метакогнитивных механизмов у школьников, как анали-

тический механизм, сравнительно-сопоставительный механизм, механизм смыслового развертывания, механизм конкретизации. Представляется целесообразным рассмотреть виды ошибок, наиболее часто встречающиеся в процессе машинного перевода, и возможные способы их исправления и корректировки, которыми должны овладеть учащиеся профильных классов. К наиболее типичным ошибкам относятся следующие:

- Пропущенные слова (делятся на главные – смысловые глаголы и существительные, и второстепенные – все остальные слова).
- Неправильный порядок слов (на уровне слова и уровне фразы).
- Неверные слова (ошибки по смыслу, выбору неверной формы, добавление лишних слов, стилевые ошибки и ошибки на уровне идиом).
- Неизвестные слова (делятся по форме слова и по основе, то есть на неизвестные формы и неизвестные слова).
- Пунктуационные ошибки – самая не критичная категория [9, с. 697–702].

Так же существуют и другие классификации ошибок, например, классификация А.Л. Семенова. Эта классификация не такая развернутая, как предыдущая, в ней выделяется всего две категории ошибок: автоматического анализа (лексические, морфологические и синтаксические) и автоматического синтеза (текстовые, синтаксические, семантические, лексические и морфологические) [6, с. 261].

Для того чтобы полноценно использовать ошибки систем МП в качестве образовательной возможности, целесообразно так же обучать учеников и видам правок, с помощью которых можно исправлять вышеперечисленные ошибки. Существует несколько видов таких правок:

1) *Правка-переделка*. Данная правка предполагает обширное изменение текста. Применяется в случае работы с текстами довольно низкого качества и с большим количеством ошибок. Данная правка допускает изменение жанра, сокращение или даже изменение целевого назначения текста.

2) *Правка-обработка*. Эта правка выполняется, когда в тексте не совсем точно выражен замысел автора. Главной целью данной правки является точная формулировка и передача авторского замысла читателю. При выполнении правки-обработки проверяются фактические данные, устраняются незначительные логические недочеты, совершенствуются стилистико-языковые средства.

3) *Правка-вычитка*. При такой правке выполняется проверка текста на наличие речевых, пунктуационных, орфографических ошибок, а также устранение опечаток.

4) *Правка-сокращение*. При такой правке из текста могут удаляться некоторые фрагменты, когда, например, смысл определенного высказывания сформирован большим количеством слов. При этом происходит добавление логически связующих единиц, например, «что касается...», «кроме того...» и т.д.

Обобщая все вышесказанное, представляется необходимым сделать вывод о важности включения процесса обучения постредактированию в лингвистическую подготовку школьников профильных классов, специализирующихся в области иноязычного образования. Данный процесс обладает несомненным учебным потенциалом и способствует формированию более высокого уровня развития языковых навыков и коммуникативных умений у школьников, а также формированию их мотивации к профессиональной деятельности в области изучения и преподавания иностранных языков. Предлагаемые в исследовании теоретические положения и технологические аспекты обучения постредактированию должны стать основой соответствующей методики, которая будет способствовать повышению качества обучения иностранному языку на уровне среднего общего образования.

Постредактирование – это не просто обычное редактирование, а полноценный новый вид переводческой деятельности, обладающий несомненным образовательным потенциалом, который должен быть использован на этапе профильной подготовки обуча-

ющихся. Данный вид деятельности обеспечивает не только эффективное формирование у школьников предметных результатов по дисциплине иностранный язык, но и способствует развитию у обучающихся необходимых когнитивных механизмов для их будущей профессиональной деятельности в сфере дальнейшего иноязычного образования.

Список литературы

1. Березовская Е.А., Ильнер А.О. Редактирование письменных переводов: теория и практика. Екатеринбург, 2019.
2. Бужинский В.В. Функциональный перенос как средство диалога культур в обучении иностранному языку. М., 2005.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты). М., 1990.
4. Мильчин А.Э. Методика редактирования текста. М., 1972.
5. Сайфутдинова Н.Ш. Текстовая компетенция как проектная основа обучения школьников гуманитарным предметам: дис. ... канд. пед. наук. Сочи, 2000.
6. Семенов А.Л. Современные информационные технологии и перевод: учебное пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. М., 2008.
7. Щетинкова О.Г. Использование алгоритмов в процессе редактирования текста перевода // Курский Государственный Университет. Курск, 2015. С. 37–42.
8. Koby G.S., Editor's introduction. In Krings H.P. Repairing Texts: Empirical Investigations of Machine Translation Post-editing Processes, Kent State University Press, 2001. R. 1–23.
9. Vilar D., Jia Xu, D'Haro L., Ney H. Error Analysis of Machine Translation Output. In International Conference on Language Resources and Evaluation. Genoa, Italy, 2006. С. 697–702.

* * *

1. Berezovskaya E.A., Il'ner A.O. Redaktirovanie pis'mennyh perevodov: teoriya i praktika. Ekaterinburg, 2019.
2. Buzhinskij V.V. Funkcional'nyj perenos kak sredstvo dialoga kul'tur v obuchenii inostrannomu yazyku. M., 2005.
3. Komissarov V.N. Teoriya perevoda (Lingvisticheskie aspekty). M., 1990.
4. Mil'chin A.E. Metodika redaktirovaniya teksta. M., 1972.
5. Sajfutdinova N.Sh. Tekstovaya kompetenciya kak proektnaya osnova obucheniya shkol'nikov gumanitarnym predmetam: dis. ... kand. ped. nauk. Sochi, 2000.
6. Semenov A.L. Sovremennye informacionnye tekhnologii i perevod: uchebnoe posobie dlya stud. perevod. fak. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2008.
7. Shchetinkova O.G. Ispol'zovanie algoritmov v processe redaktirovaniya teksta perevoda // Kurskij Gosudarstvennyj Universitet. Kursk, 2015. S. 37–42.

The educational potential of the post-editing of texts of machine translation in the process of foreign language teaching of schoolchildren of profile classes

The article deals with the analysis of the problem of teaching the post-editing of the texts of machine translation in the process of foreign language teaching of schoolchildren of the profile classes. There is underlined the necessity to teach the post-editing of texts of machine translation as the most important component of the foreign language education of schoolchildren of classes of linguistic profile. The author demonstrates the peculiarities of the fulfillment of the activity, associated with the post-editing of texts of machine translation and the educational potential of post-editing. The specific features of the process and its potential in the development of the post-editing competence are revealed.

Key words: *machine translation, post-editing, foreign language education, translation, teaching methods of translation.*

(Статья поступила в редакцию 19.02.2024)

Л.В. ЖАРАВИНА

Волгоград

Е.А. ОРЛОВА

Элиста

**ФОЛЬКЛОР И ФОЛЬКЛОРИЗМ В АКСИОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ
(на материале массовой литературы и беллетристики 1760–1830-х гг.)**

Предлагается дифференциация понятий «фольклор» и «литературный фольклоризм» в аксиологическом аспекте. Охарактеризовывается эстетический потенциал мотивационно-ценностных установок массовой литературы. Акцентируется ее социально-терапевтическая функция в свете теории эвдемонизма. Выявляется фольклорно-ритуальный смысл инациональных (калмыцких) реалий в прозе И.И. Лажечникова и Е.А. Ган в их переводе на язык художественной литературы.



Ключевые слова: *Е.А. Ган, инациональный компонент, И.И. Лажечников, литературный фольклоризм, массовая («низовая») литература.*

Аксиологическая нейтральность научных понятийно-терминологического аппарата общепризнанна. Но в гуманитарной сфере, в частности, в науке о литературе, где ценностный подход получает статус методологического инструментария, данный постулат может быть скорректирован.

В теории и практике литературоведческого анализа центральное место действительно занимают ценностно-нейтральные понятийные комплексы: жанр и идейно-тематическая основа произведения, система образов, композиционно-сюжетные особенности и т.п. И вместе с тем выделяется ряд терминологических обозначений, за которыми априори закреплен позитивно оценочный смысл: *художественность* литературы, *реализм* как творческий метод, *психологизм*, *соборность* (в ракурсе христианской ментальности) и т.п. В этот смысловой ряд включается и понятие *фольклоризм литературы*, что автоматически наделяет произведение искусства качествами нравственно-эстетического эталона. Против подобной тенденции безапелляционно выступал, в частности, В.Т. Шаламов: «Вокруг фольклора кормятся литературоведы», в то время как «высоты искусства» обходятся без него. Символично, что это сказано в «заметке», посвященной «памяти Арины Родионовны» [27, с. 262].

Однако противопоставление данной точки зрения известной формуле М. Горького: «Писатель, не знающий фольклора, – плохой писатель» [10, с. 303] некорректно. Речь должна идти о необходимости аксиологической дифференциации понятий *фольклор* и *фольклоризм* в изучении фольклорно-литературных связей. Шаламов пишет о фольклоризме (точнее, о фольклоризации текста) как о возможности использования отдельных элементов, восходящих к устным народным источникам, что вовсе необязательно. М. Горьким имелся в виду фольклор как художественно выраженная квинтэссенция народного (национального) менталитета, совокупность духовно-нравственных и эстетических ориентиров, ценность которых безусловна и стабильна.

Аксиологически дифференцированный подход позволяет связать проблему фольклоризма литературы с художественной процессуальностью в плане эволюции ценностных установок, проявлявшихся в разных формах и контекстах. Будучи интегративным по своей природе, феномен фольклоризма иерархичен, что согласуется с многоступенчатостью историко-литературного развития в целом. Напомним, что П.Н. Сакулин, стоявший у истоков системно-аксиологического изучения искусства, выделял три «яруса», «три ступени культурного развития», отражавшие ценностно-культурные ориентации авторов XVIII века [21, с. 51]. Концепция ученого получила в дальнейшем социально-эстетическую конкретизацию и была распространена на другие этапы развития отечественной словесности (труды Г.Н. Поспелова, В.Е. Хализева, П.В. Палиевского и др.). Литература «высокая», элитарная, массовая, «тривиальная», низовая («низкая»), миддл-литература, паралитература, классика и «неклассика», художественный шедевр, беллетристика, бестселлер, второстепенные и третьестепенные авторы, мелкотравчатые писатели и т.п. – такого рода обозначения прочно вошли в современную издательскую и читательскую практику. Помимо всего прочего, данная терминологически репрезентированная иерархичность литературных текстов вполне может быть соотнесена со степенью и формами фольклоризации художественного текста.

Д.Н. Медриш, рассматривая фольклор и литературу как «две составные части единой метасистемы» [16, с. 11], вычленил «несколько форм типологического сходства между отдельными явлениями, стадиями и путями литературно-фольклорного развития» [Там же, с. 3]. Позднее А.И. Лазарев предложил исторически и эстетически детерминированную типологию литературного фольклоризма как «особого способа образного пересоздания жизни, основанного на народных принципах типизации и фольклорной поэтике» [13, с. 69]. Исходя из интегративного определения, ученый говорил о «подлинном» фольклоризме автора, фольклоризме «высшего типа» и «фольклоризме мировоззренческом» [Там же, с. 70]. Понятно, что базой для таких дефиниций могли быть только эталонные произведения: «Борис Годунов», «Бородино», «Мороз, Красный нос» и др. И.А. Голованов, развивая теоретико-методологические установки своего учителя, на «формальном, контекстном и содержательном» уровнях фольклорного текста акцентирует оппозиционные пары: «текст сакральный – текст профанный, текст авторитетный – текст неистинный, ложный и др.» [9, с. 24]. Нормативно-ценностный подход в таком случае направляет и корректирует литературоведческий анализ.

В данном (ценностном) аспекте проиллюстрируем феномен литературного фольклоризма на материале массовой книжной продукции и беллетристики 1760–1830 гг., авторами которых были представители «низовой» культуры и так называемые второстепенные писатели. Их роль в общем процессе формирования литературы как социального института в полной мере установлена и охарактеризована в работах Б.В. Дубина, Л.Д. Гудкова, Ю.М. Лотмана, А.И. Рейтблата, В.Е. Хализева, М.А. Черняк и др.

По логике вещей уже сам факт демократического происхождения сочинителя может свидетельствовать о его близости к стихии народного словотворчества. Однако это не аксиома. Общеизвестно, что ментально-поведенческий комплекс, генетически заложенный на личностно-индивидуальном уровне, корректируется социальной средой, ее надличностными мотивационно-ценностными ориентирами, поэтому определение «народный» писатель по отношению к авторам из социальных «низов», подобных популярнейшему Матвею Комарову, условно и нередко дополняется уточнением *лубочный* в значении *псевдонародный*. И тем не менее в рецензии на очередное издание «Повести о приключении английского милорда Георга» (1839) В.Г. Белинский писал: «Судьба книг так же странна и таинственна, как судьба людей <...> были на Руси еще и глупее его книги: за что же они забыты, а он до сих пор печатается и читается?» [2, с. 209].

«Низовая» литература обнажила механизм трансформации традиционных мотивационно-ценностных установок и создала свои «идеалы» повседневности, восходящие к категориям обыденного сознания. Доминирующее положение закреплялось отнюдь не за эстетической, а за социально-терапевтической функцией, скоординированной с представлениями о счастливой доле.

Фелицитология русского фольклора – одна из форм социально-нравственной самоидентификации национального характера. Данный смысл явственно проявляется в интегративной семантике концепта *счастье*, определяемого через систему смысловых эквивалентов. Это и «желанная неожиданность», и вполне земные блага: «лады в семье», благоденствие и благополучие, «насушная» жизнь «без горя, смут, тревоги» и т.п. Возможно и «дурацкое» счастье: «ослиное» и «воловье». Однако каким бы оно ни было, в большинстве случаев следует говорить о его ненадежности и коварстве: «Счастье мать, счастье мачиха, счастье бешеный волк» [11, т. 4, с. 371]. И все же, несмотря на то, что счастье – «палка о двух концах», оно первостепенная жизненная необходимость: «Со счастьем на клад набредешь, без счастья и гриба не найдешь». Однако и быть «бедным счастьем» не возбраняется, и не только потому, что «бедность не порок». В.И. Даль приводит пословицу: «Счастливо играть – людей обирать; несчастливо играть – себя обижать». Предпочтительнее, разумеется, избежать нравственных издержек: жить «по-божьи» [Там же].

Анализируя фелицитологическую (эвдемонистическую) проблематику «низовой» литературы, где она занимала центральное место, мы в первую очередь выделяем ее прагматизм, во многом обусловленный ощущением личной обделенности. Однако естественная самозащита против извечной несправедливости чаще всего выступала в завуалированной («превращенной») форме. В таком аспекте, на наш взгляд, целесообразно интерпретировать развлекательность массовой литературы. Настойчивое стремление развлечь читателя, удовлетворить его любопытство (что настойчиво подчеркивалось сочинителями уже в предисловии) можно рассматривать двояко: не только как надежду на достижение коммерческого успеха, но и как выражение своеобразной заботы о «товарище по несчастью», занятом поисками хлеба насущного.

«При издании сей книжки я не имел никакого другого намерения, как только чтобы сделать удовольствие тем, кто охотно читает сказки» – признавался Евграф Хомяков, представляя сборник «выдуманных и невыдуманных историй» [26, б/с], компилятивный набор фрагментарного, в том числе переводного материала, приспособленного к вкусам неприхотливой публики (1790). Из аналогичных посылок исходил и Петр Семенов, предлагая пеструю смесь анекдотов, «учтивых насмешек», изложения «приятных насмешек знатных мужей древнего и нынешнего веков» (1871) [22, с. 7].

Впрочем, к забаве как к психотерапевтическому инструментарию прибегали и «солидные» авторы, не имеющие отношения к «низовой» литературе. Так, в предисловии к книге «Московские небылицы в лицах», предназначенной для «опровержения московских слухов о причинах пожара 1812 г.», надворный советник А.Б. Бестужев-Рюмин, свидетель трагических событий, признается, что «забавным по нынешнему вкусу заглавием» он хотел «заохотить» читателей [3, с. 3]. В формат подобного «забавного» чтения органически вписывалась концепция бытия как веселого времяпрепровождения.

«Сердце мудрых – в доме плача, а сердце глупых – в доме веселия», – гласит Екклесиаст (Екк.: гл. 7, ст. 4). «Где умному горе, там глупому веселье», – вторит ветхозаветному источнику русская пословица [11, т. 1, с. 186]. Однако не нужно доказывать, что, помимо осуждения, за смехом и его редуцированной модификацией – *весельем* – признавалась, безусловно, позитивная коммуникативная роль. В аспекте нашей темы в первую очередь важно гармонизирующее начало, смягчающее социальное неравенство: «Веселье лучше богатства», «Жить весело, да есть нечего. Хоть есть нечего, да жить весе-

ло» [Там же]. Веселонравный, веселотворный, веселомудрый – все эти характерологические характеристики имеют только положительные коннотации: радостный, добрый, разумный, радушный и т.п. Кстати, и в христианском вероучении веселость сопутствует истинному Богопочитанию: «Служите Господу с веселием <...>» (Пс.: гл. 99, ст. 2); «Радуйтесь и веселитесь, ибо велика ваша награда на небесах <...>» (Мф.: гл. 5, ст. 12) и т.п. Прежде всего, речь идет о духовной радости, радости сердца, хотя иногда веселие отождествлялось с вполне материальным благополучием: «Но вот, веселье и радость! Убивают волов, и режут овец, едят мясо и пьют вино <...>» (Ис.: гл. 22, ст. 13).

«Низовая» литература подхватила эвдемонистическую традицию. «Над кем больше не смеются, как над малыми, и никого столько не презирают, как бедных, однако ежели все прилежно рассмотреть и обстоятельно исследовать, то малые и убогие гораздо их щастливее, веселее, довольнее», – считал Василий Лебедев, призывая последних проявить истинную мудрость и утешиться «состоянием своим» [14, с. 76].

Можно утверждать, что в массовом сознании последней трети XVIII – первых десятилетий XIX века сложилась своеобразная *философия веселия*, которая, помимо фольклора, опиралась на западноевропейский эвдемонизм, репрезентированный литературой сентиментализма. Сенситивность восприятия (в основе лежал локковский сенсуализм) позволяла ограничиваться ощущениями приятного и усладительного не только для зрения и слуха, но и для «пытливого» разума. В конечном счете данная тенденция вела к социальному конформизму. Не столь важно, кто именно является автором «русского» сочинения «Утехи меланхолии» (1802): тульский помещик Александр Петрович Орлов или тульский помещик Александр Васильевич Обрезков [5]. И тот, и другой – чувствительные поклонники князя П.И. Шаликова, и их ценностные приоритеты идентичны. Веселящаяся природа, «смеющаяся равнина», «улыбающееся светлое небо» – всего этого для «задумчивого» мечтателя-провинциала было вполне достаточно, чтобы отвлечь свой взор от «кроткого дома убожества», где «терпеливые несчастливцы влачат скудную жизнь в воздыханиях», а также получать удовольствие от лицезрения хоровода «веселящихся» крестьян, которые являют собой «знаки радости, забыв ярмо, вечно сих бременящее» [18, с. 34, 51]. В результате этого нет ничего неожиданного в том, что в романе Д.Н. Бегичева «Семейство Холмских» (1833) говорится о равном «в нравственном отношении» праве на счастье «бедняку Ваньке и богачу Ивану»: «Надо только уметь быть счастливыми» [1, с. XVII].

Любопытно также, что П.А. Вяземский в трактате, посвященном Д.И. Фонвизину (1848), в общей *поэзии веселости* выделил *Русскую веселость*, имеющую такое же право на существование, как и «Русская физиогномия физическая и нравственная» [6, с. 205].

Из вышесказанного закономерно вытекает, что концепция *русской веселости* эквивалентна теории *золотой середины*, и в этом качестве она, частично совпадая, все же расходится с национально-ментальными ценностями. Вновь обратимся к словарю В.И. Даля. «Никто с краю не ложится, все в середку лезут!», поскольку «в середке сладко» [11, т. 4, с. 176]. К такому выводу, как правило, приходят умудренные жизненным опытом люди. Но с другой стороны, средний – это посредственный: «ни мал, ни велик, или ни худ, ни хорош». А сочетание «среднесильный человек» [Там же, с. 177] никак не может быть соотнесено с молодецкой удалью русских богатырей.

Е.Н. Трубецкой непосредственно проецировал представления о богатырской сути национального характера на фольклорно-сказочный образ *инога* (тридесатого, трехсотого) царства. Философ подчеркивал, что фелицитология русской сказки имеет связь с категорией *запредельного*, с поисками путей на край света, в страну, «где ночует солнце» [25, с. 18]. Это не теплохладное умиротворение и лицезрение природных красот, но

преодоление земной тяжести, духовный подъем, полет к вечно прекрасному в сопровождении беспредельного восторга [Там же, с. 23].

Конечно, как считал Е.Н. Трубецкой, в подобном максимализме заключалась и некая опасность. Тем не менее его вывод таков: «В сказке мы находим не только подлинное откровение «инога царства», которое составляет предмет искания всех народов, но вместе с тем и некоторое особенное *национальное преломление* этого вселенского откровения» [Там же, с. 45].

Исходя из того, что сказочные мотивы в фольклоре сродни утопической фантастике в литературе, обратимся к сборнику повестей Н.П. Осипова «Несбыточные путешествия в небывалые страны света» (1799), написанному с опорой на французское переложение древнегреческой мифологии. В одной из повестей описывается мир «наизнанку» – некое Лунное царство Эндимиона, аналог «тридевятых земель». В этом царстве человек не умирает, а превращается в дым; все жители довольствуются пищей из жареных лягушек и пьют воздух; считают безволосых «отменными красавцами»; глаза, как очки, покупаются, поэтому у кого много глаз, тот богач и т.п. Более того, в чудесном зеркале можно увидеть хитросплетения земной жизни: «тонкости кабинетов, все узлы и завязки судебных мест, все домашние и хозяйственные неурядицы, все происходящие в женских спальнях комнатах проказы» и т.д. [19, с. 23–24]. Иная реальность, где человеческие пороки неуничтожимы, никаких «побудительных причин» для восторженного полета духа и мысли. Впрочем, литература, предназначенная для терапевтического воздействия на сознание и вкусы обывателя, ставить перед собой подобные задачи не могла по определению.

Феномен национальной самоидентификации и наличие инационального компонента взаимосвязаны, что убедительно проявляется в периоды интенсивной культурной экспансии. В России второй половины XVIII столетия и в последующие десятилетия XIX века заметно активизировалась государственная политика, нацеленная на социально-экономическое и гуманитарное освоение земель, населенных инородцами и иноверцами. «Тогдашних ученых, собирателей этнографических сведений, – считает М.В. Лескин, – больше интересовали населявшие Империю нерусские племена и народы – их описанием были заняты многочисленные научные экспедиции» [15, с. 112]. Естественно, что в этнической картине мира продуктам народного словотворчества, репрезентированным в образе жизни, обычаях, религиозных верованиях, системе нравственно-бытовых воззрений и т.п., придавалось особое значение. «Если понятием "фольклор" мы охватываем <...> всю вербальную традицию этноса, то неизбежно приходится считаться с тем, что фольклорная культура столь же многосоставна, пестра и богата своими формами, неисчерпаема по содержанию и разнообразна по функциональным связям, как и лежащая вне ее действительность», – писал Б.Н. Путилов [20, с. 51]. Выступая против отождествления фольклорного и этнографического материалов, ученый предложил лаконичную и исчерпывающую формулу: «<...> фольклор должен не столько использоваться как "источник", сколько читаться глазами этнографа» [Там же, с. 125].

Сказанное в значительной степени касается, в частности, калмыцкого фольклора. Определяя общую направленность научно-исследовательского дискурса (труды И.Г. Георги, П.С. Палласа, И.И. Лепехина, Н.А. Нефедьева и др.), он способствовал формированию калмыцкого текста как одного из составляющих инационального гипертекста отечественной словесности. Однако его «прочтение» в аксиологическом аспекте могло быть (особенно на первоначальном этапе) не вполне адекватным и даже пристрастным.

Так, в 1810 г. вышел трактат Н.И. Страхова «Нынешнее состояние калмыцкого народа с присовокуплением калмыцких законов и судопроизводства». Это был неожидан-

ный для российского читателя «жест» со стороны издателя «Сатирического вестника» и автора сочинений, написанных в иносказательно-инвективной форме. Отчасти данная тенденция проявилась и в этнографическом опусе, написанном по следам пребывания на посту Главного пристава Калмыкии (1802). В отдельных случаях, сталкиваясь с непонятными фактами кочевого быта, сочинитель прибегал к испытанному приему *доведение до абсурда* как к своеобразной «палочке-выручалочке».

В частности, абсолютно нелепыми представлялись Страхову традиционные методы калмыцкого врачевания. Описывая лечение людей в состоянии депрессии (одержимых «страхом, печалью, тоскою или задумчивостью»), он был возмущен тем, что в целях излечения на больного возводится «напраслина» и «в прибавок к тому же его нещадно бьют и секут» [23, с. 36–37]. Такое «обыкновение», как следует из логики авторских умозаключений, во-первых, сложилось вопреки элементарному здравому смыслу и, во-вторых, соотносилось с нелепым «хворанием по моде» в «большом» свете.

Между тем обычай, вызвавший возмущение литератора, имеет прямую аналогию в русском фольклоре, где образ Тоски – один из наиболее распространенных. Тоска – «единственное психическое состояние, которое персонализировалось в русских заговорах» [24, с. 142]. Принимая в теле бесноватого вид безобразного антропоморфного существа, она «извиваетца», «к медной доске прижимаетца», мечется «из огня во огонь, из пламя в пламя», бьется «руками и ногами о стену, головой – о лавку» и т.п. [Там же, с. 143–144]. И точно так же ее изгоняли беспощадными побоями. Что касается калмыков, то у них по сей день бытует пожелание: «Пусть тебя в грудь лягнет верблюд» («Чеежичн темэн девсг»). Согласно ему, именно так – безжалостно и нещадно («копытом») выбиваются душевные страдания [17, с. 428].

Литературную параллель описанной ситуации можно усмотреть в книге практически не изученного писателя-сатирика В.С. Березайского «Анекдоты или веселые похождения старинных пошехонцев» (первое издание датируется 1798 годом).

В одной из «посылок» (главе) содержится сюжет о сложностях излечения «веселого» пошехонца Тараса Скотина, которого злая лихоманка «совсѣмь отъ ѣды отбила», иссушила «какъ лучиночку, сокрушила какъ былиночку» [4, с. 28]. Более того, злонравная хворь-огневица всеми силами пыталась затруднить дорогу к «Ескулапу: долго не находилась «клячонка», а на половине пути на телегу «брякнулся» какой-то черный, «как головня», человек «курчавой, словно мерлушка, бѣлозубой, толстогубой, плосконосой, пучеглазой», страшный, свирепый и угрюмый. Достаточно было одного вида этой «некрещеной хари черномазой», чтобы оцепенеть от страха. Правда, «чорт», изъясняющийся на пошехонском (цокающем) наречии оказался «лукавым» арапом, заброшенным в российскую глухомань [Там же].

Так под «соусом» народного юмора, но в соответствии с законами мифомышления, автором раскрывается мистифицирующая сила злой напасти. Будучи персонифицированной, она страшит и устрашает, а у страха, как известно, глаза велики.

Не ограничивая литературный фольклоризм вербальной формой, но исходя из его понимания как совокупности множества проявлений традиционной культуры, мы связываем первое художественно полноценное введение калмыцкого фольклорного материала с романом И.И. Лажечникова «Ледяной дом» (1835). Во-первых, в качестве главной героини в нем выступила калмычка-шутиха, имеющая исторический прототип: Авдотью (Евдокию) Буженинову. Во-вторых, писатель воспроизвел широкую этнографически достоверную картину эпохи Анны Иоанновны. «Ледяная» свадьба была замыслена как этнографическое празднество, в котором калмыки, наряду с другими иноплеменными «языками», были участниками костюмированного шествия, отличавшегося «разнообразием одежд, лиц и наречий»: «Вот и калмык раздевает свои кро-

товые глазки, чтобы взглянуть на чудеса русские; с ним все житье-бытье его – колчан со стрелами и божки его, которых он из своих рук может казнить и награждать» [12, с. 47].

Понятно, что представить степного жителя без лука и стрел невозможно даже в формате «потешного» маскарада. Но «божки» (*торма*) – не что иное, как специфический атрибут буддийской обрядности (ламаизма), которая, с точки зрения православного россиянина, отчасти носила языческий характер. Выявить же ритуально закодированный истинный смысл этнических реалий, тем более адекватно перевести его на «язык» человека иной ментальности и культуры, далеко не всегда представлялось возможным. Даже Н.В. Гоголь напрямую соотносил религиозную восприимчивость калмыка с охотой «до сказок». Калмык, по его словам, «иногда дня по три сряду слушает предания о подвигах сказочных героев, которых очень любит» [8, с. 233].

Наиболее ощутимый вклад в процесс репрезентации калмыцкого фольклорного материала внесла Е.А. Ган (Зенеида Р-ва). Ее повесть «Утбалла» уже одним именем главной героини, вынесенным в название, свидетельствовала об ориентации автора на сказания и поверья «Калмыцкой Монголии». Степная легенда о цветке «ночная красавица» (*мирабилис*) позволяет читателю проникнуться драматизмом судьбы девушки-полукровки (калмычки по матери, русской по отцу). А предание о калмыцкой княгине, убившей мужа руками возлюбленного зайсанга, соответствуя установкам фольклорного жанра, одновременно вносит в сюжетно-образную структуру повествования книжный мелодраматизм – дань новейшей эстетике романтизма.

Романтическая дескрипция, хотя и не уходит, но все же ослабевает по мере того, как писательница погружается в жизнь калмыцкого улуса. Такова вторая часть произведения, посвященная пребыванию Утбаллы в родных местах. Первоначальное неприятие «дикого народа, коего язык, обычаи и образ жизни» казались «совершенно чуждыми» [7, с. 26], с течением времени сглаживается, и Утбалла проникается красотой первозданной природы, начинает понимать суть кочевого уклада.

Мифолого-ритуальное содержание в открытой, но чаще в латентной форме присутствует в большинстве детализированных описаний быта и нравов степных обитателей. Это различные способы «оформления» внешности (практика косоплетения, семиотика одежды, магия украшений и т.п.); атрибуты материальной культуры (устройство кочевой и хурульной кибиток); организация празднеств (Урюс Сар); массовые увеселения (стрельба из лука, скачки (*урлдан*), борьба силачей (*бөк ноолдан*)); страсть к игре (карты и шахматы); ритуал табакокурения; калмыцкое застолье и, конечно же, чайная церемония.

Особого внимания заслуживает финал произведения: «народ» сорвал с Утбаллы одежду, «разорвал на клочки полости, покрывающие ее жилище, опрокинул решетчатые стены, сундуки, ткани, вещи» и оставил героиню одну в степи, обрекая на смерть под лучами беспощадного солнца [Там же, с. 64]. Такой жестокой казни подверглась «калмыцкая княгиня» Утбалла, ставшая женой «князя», семидесятилетнего нойона. Случайный приезд прежнего возлюбленного заставил ее «забыть долг» и пережить шесть дней безоглядного счастья, за которые пришлось расплатиться жизнью.

Е.А. Ган интерпретирует произошедшее как «народный обычай» [Там же]. Однако в исследовательской литературе подобный метод наказания не упоминается. Скорее всего, сказался авторский максимализм, культивируемый романтической эстетикой, что позволяет рассматривать фольклоризм повести в формате этнографического романтизма. Как и в романе И.И. Лажечникова, в данном случае на первый план выступила эстетическая функция, раскрывающая трансляционный потенциал фольклора как носителя инационального компонента в процессе межкультурной коммуникации.

Таким образом, согласно общенаучному принципу дополнительности аксиологический потенциал литературного фольклоризма раскрывается в процессе интеграции многоуровневых ценностных компонентов социально-психологического, религиозно-этического, собственно эстетического плана, а также в координатах национальной и инонациональной ментальности.

Список литературы

1. Бегичев Д.Н. Семейство Холмских: Некоторые черты нравов и образа жизни, семейной и одинокой, Русских дворян. Ч. I. М., 1833.
2. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений. Т. 1. М., 1953.
3. Бестужев-Рюмин А.Д. Московские небылицы в лицах: опровержение московских слухов о причинах пожара 1812 г. М., 1813.
4. Березайский В.С. Анекдоты или веселые похождения старинных пошехонцов. Издание новое, поправленное, с прибавлением повестей о Щуке и о походе на Медведя и с присовокуплением забавного словаря. СПб., 1821.
5. Винницкий И.Ю. «Невинное творение» // Русская речь. 1994, № 2. С. 3–10.
6. Вяземский П.А. Фон-Визин. СПб., 1848.
7. Ган Е.А. Утбалла. Элиста, 1990. С. 3–64.
8. Гоголь Н. Собрание сочинений. Т. 8. М., 1994.
9. Голованов И.А. Фольклор и фольклоризм: проблемы интерпретации, образы и смыслы: монография. Челябинск, 2023.
10. Горький М. Собрание сочинений. Т. 30. М., 1955.
11. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1955.
12. Лажечников И.И. Ледяной дом. М., 1979.
13. Лазарев А.И. Типология литературного фольклоризма (на материале истории русской литературы): учебное пособие. Челябинск, 1991.
14. Лебедев В. Великодушие, или Истинный мудрец, рассуждающий о суете сего мира и утешающийся состоянием своим. М., 1805.
15. Лескинен М.В. Возникновение научных представлений об общности русского народа: вопросы исторической топонимии и этнонимии (последняя треть XVIII – первая половина XIX в.) // Малороссы и украинцы: украинский вопрос в науке, государственной и культурной политике Российской Империи и СССР. М., 2018. С. 101–154.
16. Медриш Д.Н. Литература и фольклорная традиция. Саратов, 1980.
17. Ользеева С.З. Калмыцкие народные традиции (на калмыцком и русском языках). Элиста, 2017.
18. Орлов А.П. Утехи меланхолии. Российское сочинение. М., 1802.
19. Осипов Н.П. Несбыточные путешествия в небывалые страны света. СПб., 1799.
20. Путилов Б.Н. Фольклор и народная культура. М., 1994.
21. Сакулин П.Н. Русская литература. Ч. II. М., 1929.
22. Семенов П. Товарищ разумный и замысловатый, или Собрание хороших слов, разумных замыслов, скорых ответов, учтивых насмешек и приятных приключений знатных мужей древнего и нынешнего веков. СПб., 1764.
23. Страхов Н.И. Нынешнее состояние калмыцкого народа, с присовокуплением калмыцких законов и судопроизводства, десяти правил их веры, молитвы, нравоучительной повести, сказки, пословиц и песни. СПб, 1810.
24. Топорков А. Символика тела в русских заговорах XVII – XVIII вв. // Тело в русской культуре: сборник статей. М., 2005. С. 131–146.
25. Трубецкой Е. Иное царство и его искатели в русской народной сказке. М., 1922.
26. Хомяков Е. Забавный рассказчик, или Выдуманные небылицы. М., 1790.
27. Шаламов В.Т. Собрание сочинений. Т. 5. М., 2005.

* * *

1. Begichev D.N. Semejstvo Holmskih: Nekotorye cherty нравов i obraza zhizni, semejnoj i odinokoj, Russkih dvoryan. Ch. I. M., 1833.
2. Belinskij V.G. Polnoe sobranie sochinenij. T. 1. M., 1953.

3. Bestuzhev-Ryumin A.D. *Moskovskie nebylicy v lichah: oproverzhenie moskovskih sluhov o prichinah pozhara 1812 g.* M., 1813.
4. Berezajskij V.S. *Anekdoty ili veselye pohozhdeniya starinnyh poshekhoncov.* Izdanie novoe, popravlennoe, s pribavleniem povestey o Shchuke i o pohode na Medvedya i s prisovokupleniem zabavnogo slovarya. SPb., 1821.
5. Vinnickij I.Yu. «Nevinnoe tvorenie» // *Russkaya rech'*. 1994, № 2. S. 3–10.
6. Vyazemskij P.A. *Fon-Vizin.* SPb., 1848.
7. Gan E.A. *Utballa.* Elista, 1990. S. 3–64.
8. Gogol' N. *Sobranie sochinenij.* T. 8. M., 1994.
9. Golovanov I.A. *Fol'klor i fol'klorizm: problemy interpretacii, obrazy i smysly: monografiya.* Chelyabinsk, 2023.
10. Gor'kij M. *Sobranie sochinenij.* T. 30. M., 1955.
11. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka.* M., 1955.
12. Lazhechnikov I.I. *Ledyanoj dom.* M., 1979.
13. Lazarev A.I. *Tipologiya literaturnogo fol'klorizma (na materiale istorii russkoj literatury): uchebnoe posobie.* Chelyabinsk, 1991.
14. Lebedev V. *Velikodushie, ili Istinnyj mudrec, rassuzhdayushchij o suete sego mira i uteshayushchisya sostoyaniem svoim.* M., 1805.
15. Leskinen M.V. *Vozniknovenie nauchnyh predstavlenij ob obshchnosti russkogo naroda: voprosy istoricheskoy toponimii i etnonimii (poslednyaya tret' XVIII – pervaya polovina XIX v.) // Malorossy i ukraincy: ukrainskij vopros v nauke, gosudarstvennoj i kul'turnoj politike Rossijskoj Imperii i SSSR.* M., 2018. S. 101–154.
16. Medrish D.N. *Literatura i fol'klornaya tradiciya.* Saratov, 1980.
17. Ol'zeeva S.Z. *Kalmyckie narodnye tradicii (na kalmyckom i russkom yazykah).* Elista, 2017.
18. Orlov A.P. *Utekhi melanholii.* Rossijskoe sochinenie. M., 1802.
19. Osipov N.P. *Nesbytochnye puteshestviya v nebyvalye strany sveta.* SPb., 1799.
20. Putilov B.N. *Fol'klor i narodnaya kul'tura.* M., 1994.
21. Sakulin P.N. *Russkaya literatura.* Ch. II. M., 1929.
22. Semenov P. *Tovarishch razumnyj i zamyslovatyj, ili Sobranie horoshih slov, razumnyh zamyslov, skoryh otvetov, uchtivyh nasmeshek i priyatnyh priklyuchenij znatnyh muzhej drevnego i nyneshnego vekov.* SPb., 1764.
23. Strahov N.I. *Nyneshnee sostoyanie kalmyckogo naroda, s prisovokupleniem kalmyckih zakonov i sudoproizvodstva, desyati pravil ih very, molitvy, npravouchitel'noj povesti, skazki, poslovic i pesni.* SPb, 1810.
24. Toporkov A. *Simvolika tela v russkih zagovorah XVII – XVIII vv. // Telo v russkoj kul'ture: sbornik statej.* M., 2005. S. 131–146.
25. Trubeckoj E. *Inoe carstvo i ego iskateli v russkoj narodnoj skazke.* M., 1922.
26. Homyakov E. *Zabavnyj rasskazchik, ili Vydumannye nebylicy.* M., 1790.
27. Shalamov V.T. *Sobranie sochinenij.* T. 5. M., 2005.



Folklore and folklorism in axiological aspect (based on the mass literature and fiction of the 1760 –1830 s)

The article deals with the differentiation of the concepts of "folklore" and "literary folklorism" in the axiological aspect. There is characterized the aesthetic potential of the motivational and value-based focuses of mass literature. The authors emphasize its social and therapeutic function in the context of the theory of eudemonism. The folkloristic and ritualistic sense, belonging to a different (Kalmyk) realia, in the prose of I.I. Lazhechnikova and E.A. Gan in their translation into the language of the fiction is revealed.

Key words: *E.A. Gan, component belonging to a different nation, I.I. Lazhechnikov, literary folklorism, mass literature.*

(Статья поступила в редакцию 23.02.2024)

ФУНКЦИЯ КАК ЖАНРООБРАЗУЮЩАЯ КАТЕГОРИЯ ТРАДИЦИОННОГО РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА

Раскрывается функциональная основа традиционного фольклорного жанра. Рассматриваются три ведущих функции, повлиявших на образование жанровой системы народного творчества, – утилитарная, магическая и эстетическая. Даются примеры их отражения в отдельных словесных формах; показывается, что художественный мир устного произведения, его поэтика формируются под влиянием функциональной направленности текста и мировосприятия его носителя.



Ключевые слова: *народное творчество, фольклорный жанр, жанровая функция.*

Фольклор как самостоятельная область словесного искусства характеризуется особой поэтикой, раскрывающей его художественную природу. Это касается и обрядовых текстов, содержание которых тяготеет к образной выразительности. Фольклористика, исследуя этнографический материал, затрагивает проблему практической реализации текста, причины его зарождения; в то же время ее интересует поэтическая сторона народного творчества, в связи с этим народная словесность рассматривается в литературоведческой плоскости. Таким образом, анализ народного произведения предполагает как раскрытие художественных особенностей текста, так и выявление сферы его бытования, ведущих жанровых функций. Три из них – утилитарная (практическая, прикладная), магическая и эстетическая – определяют историю традиционного фольклорного жанра, зарождение, развитие и становление.

В устной поэзии важен факт бытового использования текста, поэтому его словесная природа на всех художественных уровнях (сюжетно-композиционном, образном, стилистическом, ритмическом и пр.) подчинена утилитарной функции жанра. В отдельном случае (например, в заговоре) она полностью сливается с магической. Магическая функция выступает мировоззренческой основой для формирования большинства фольклорных жанров (особенно в области обрядового творчества), раскрывает веру человека в сакральную силу слова, отражая его отношение к миру природы. Передавая ощущения человека от восприятия окружающего мира, она участвовала в процессе становления эстетики фольклора. Вся история народного творчества представляется поиском средств выражения в звучащем слове чувства прекрасного, категорий добра и зла, справедливости, ценности человеческой личности. Эстетические представления народа лежат в основе всей системы образов, мотивов устного словесного искусства, в традиционных выразительных средствах, отражающих в одном слове многозначность заложенных в нем смыслов.

Ориентируясь на фольклорную традицию, народный исполнитель следовал сложившемуся жанровому коду: представлению о содержании произведения и его предназначении. Ранними жанрами фольклора принято считать трудовые песни и заговоры. Они выступают показателем развития жанровой функциональности и в определенной степени ее ограниченности. Трудовые песни, ориентированные на создание словаритма, были лишены религиозной основы (а значит, магической функции) [2]. Несмотря на устойчивый припев («Эх, дубинушка, ухнем!», «Эй, ухнем!»), в них импровизационное начало превалирует над традицией: припевки, создаваемые запевалой, носили оригинальный характер и по своим художественно-выразительным средствам менее всего

были связаны с народной песенной поэтикой. Такого рода песни имели мажорную тональность и в большей степени восходили к балагурной традиции, напоминая по форме раешный стих: «*Утонула крыса в крынке, – приходил поп на поминки*». Зафиксированные собирателями тексты песен указывают на стремление исполнителя внести в процесс работы смеховую стихию, а вместе с ней – психологическую разгрузку.

Дошедшие до нас «дубинушки» выступают знаком раннего творческого акта, в котором Е. Гиппиус попытался «разгадать» историю жанра и его художественную природу [3]. Желание и умение человека отразить в слове ритм были первыми творческими шагами реализации своих ощущений от восприятия действительности, слово постепенно обрело эстетическую направленность.

Исследования прошлых лет раскрывают истоки образности устной словесности. Согласимся, что восприятие мира и способы его отражения – значительные шаги в становлении художественности народного творчества. Поэтическая сторона народных сочинений развивалась под влиянием конкретно-чувственных, а также мифологических представлений об окружающем мире: анимистических взглядов, тотемизма, веры в существование сверхъестественных сил и пр. Дошедший до нас язык фольклора свидетельствует о желании древнего человека показать разнообразие своих ощущений – от страха перед природой до просьбы к ней о помощи. Данный факт нашел отражение в магической основе заклинаний и обрядовой поэзии в целом.

С одной стороны, магическая функция присутствует как элемент мифологического сознания практически во всех жанрах народной словесности: сакральный подтекст находим в колядках, весенних заличках, причитаниях, свадебных песнях и пр. С другой стороны, мифологическое сознание дает толчок для развития художественного взгляда на мир, зарождение эстетического чувства, ярким примером этому выступает заговор. Магическая функция данного жанра определила образную систему текста, его структуру, особенности синтаксиса. Присутствующие в текстах языческие и христианские образы выступают знаками веры в сакральную силу природной стихии и христианского божества. Обращение к ним является сюжетным стержнем заклинательного текста и раскрывается в характерных для жанра композиционных приемах. Рассматривая структуру заговора, В.П. Аникин выделил в нем шесть возможных элементов – молитвенное вступление (введение), зачин, эпическая часть, изложение требования, закрепка, заминивание [2, с. 96]. Каждый элемент композиции нацелен на достижение желаемого результата. Используемые при этом синтаксические конструкции несут волевой посыл, что отражено в императивных формах глагола. Образная сторона заклинания усилена сравнениями, аналогиями, символическим или формальным параллелизмом, тавтологией. Например:

*В печи огонь горит и пышет, и тлит дрова,
Так бы тлело, горело
Сердце раба Божьего (имя) по рабе Божьей (имя).
Во всяк день, во всяк час, всегда! Аминь [8, с. 39].*

В данном любовном заговоре синонимические повторы, прием аналогии, восклицательная конструкция рисуют энергию любовного желания. Образ огня в печи, процесса горения способствует передаче чувства любовного томления, физического жара. Усилению слова и его эстетизации служит ритм. Словесная формула «раб(а) Божий» несет значение слабости человеческих возможностей, подчинения высшей силе. В закрепке использован прием восходящей конструкции, подчеркивающий силу и непреложность слова.

Используемые в заговорном жанре композиционные приемы, словесные формулы, образы-топосы (Алатырь камень, море Океян) поэтизируют просьбу, что указывает на

художественную природу заклинательного текста. Сам момент «творения» просьбы выступает актом искусства со свойственной ему условностью и образностью. Используемые при этом средства художественной выразительности являются традиционным знаком фольклорной поэтики. Вера в живую силу слова наделяла текст заговора сакральностью и, следовательно, магической функцией, нашедшей отражение также в фольклорной символике.

Двойственная природа символа раскрывается в словесной материализации образа и в скрытом его значении. Желание «спрятать» мысль за условный образ определяется изначальным страхом человека перед невидимыми природными силами, способными причинить ему зло. Отсюда тайный язык, нашедший отражение в загадках, в речи участников обрядов, в промыслах, семейном быту. На более позднем этапе истории фольклора символика, как и другие средства художественной выразительности, например, метафора, утратила свои первоначальные магические смыслы и сохранилась как традиционный элемент фольклорной поэтики, усиливающий образную сторону произведения и выполняющий эстетическую функцию.

Символикой наполнена семейная обрядность. Желание завуалировать в слове происходящее способствовало образованию постоянных символических образов свадебного обряда. Оторванный от обрядового действия текст часто малопонятен, и только знакомство со свадебной традицией, понимание постоянных словесных конструкций, включая символы, дает ему расшифровку. Приведем пример такого текста (орфография и пунктуация даны по первоисточнику):

*Сосинку, зияяну сосну съ кариня валять,
Зияяну сосну съ кариня валять,
Душу Аннушку съ тиряма вядуть,
СвеБть Стяпанавну изъ високава.
Папиреть нясутъ привиликай дарь (2);
«Хать и дарь я шлю, – я сама иду (2),
Хать и пойду, – я и поклонюсь (2);
Хать и поклонюсь, – сваму миламу» [5, № 1, с. 1].*

Перед нами ритуальная песня, ее утилитарная функция – дать комментарий ритуалу сговора, показать торжественность происходящего момента. Эпическая сторона песни рисует позитивную картину церемониала, лирическая же стихия направлена на передачу чувства обреченности, испытываемого невестой: символическая параллель – сравнение девушки с поваленным деревом – задает трагическую тональность происходящему. Присутствующий образ способствует раскрытию мотива смерти – значимой темы свадебного фольклора, поэтому используемый в песне символ и его значение являются знаком принадлежности текста к свадебной обрядности, где замужество рассматривалось как жизненная трагедия, изменение социальной роли невесты – как смерть. Таким образом, песня вписана в обрядовую систему и развивает главный ее лейтмотив. Детали проясняются при знакомстве с ходом обряда: перед нами текст песни, записанный в Саратовском крае в первой половине XIX века. Он комментирует момент первого выхода невесты из чулана к жениху во время сговора и вручения ему «дара» (подарка). Невеста, которую торжественно сопровождают подруги и сваха (последняя несла на деревянном подносе подарок – шейный платок), должна подойти к столу, за которым сидит жених и его родственники, поклониться будущему супругу, налить в рюмку «вина» и поднести ему. Подержав рюмку в руках, жених ставил ее на место, брал из рук свахи платок, утирал им губы, а затем троекратно целовал невесту [7].

Свадебная символика, иносказания формировались как оберег от злых сил, да и само поведение невесты, скрывающей в причитаниях свое истинное чувство, – это также желание уберечь себя от сглаза и потустороннего вмешательства в свою судьбу.

Свадебная игра обретала официальный статус, так как проходила при большом скоплении народа. Гости свадьбы были своего рода свидетелями происходящего, узаконивали процесс соединения двух родов, – в этом заключалась утилитарная (юридическая) функция обряда. А вот содержание обряда в целом формировалось под влиянием магических представлений. Ю.М. Соколов дал детальную характеристику двум видам магии (профилактической и продуцирующей), нашедшей отражение в свадебных действиях [6, с. 158–159].

Магическая функция определила характер словесного сопровождения свадьбы – причитаний и песен, – дала толчок для развития его символической основы. Выделенные исследователями свадебные песни (ритуальные, лирические, заклинательные, величальные, корильные) сформировались под влиянием всех указанных выше функций и к началу XIX века представляли собой самостоятельный жанр свадебного фольклора, с разработанной системой тем, образов, мотивов [4]. Так, лирические песни развивали тему ближайшего замужества, перехода девушки в чужую семью, испытываемого в связи с этим чувства страха, поэтому сюжет, как правило, строился на оппозиции «свой-чужой». Данный концепт определил художественную сторону свадебных лирических песен и выбор поэтических средств. Постоянным приемом для создания образа «своего» и «чужого» пространства в лирических песнях является противопоставление, а также использование постоянных словесных формул, негативно характеризующих членов новой для девушки семьи:

*Калина со малиною
Безо время расцвела.
Меня-то мать-кормилица
Разнесчастную родила,
Не собравшись с умом-разумом
В чужие люди отдала.
Чужая-то сторонушка
Без ветру сушит.
Чужой свекор-батюшка
Без вины журит-бранит.
Чужая свекровь-матушка понапралину [1, № 8, с. 24].*

Поэтическая сторона представленной песни раскрывает отношение невесты к свадьбе, к будущей супружеской жизни. Семья мужа для нее – образ антимира, несущего зло. Эстетическая функция в данном случае является главной, она же развивает художественную основу свадебной лирики в целом. Так величальные песни свадебного фольклора традиционно строились на идеализации. Данный прием определил выбор высокой лексики и художественно-выразительных средств, рисующих положительный образ участников свадебного обряда. Для каждого из них в песнях присутствовал традиционный набор характеристик. Например, величая жениха, пели:

*Черна ягодка смородина
Прилегала к круту бережку,
Прилегали кудри русья
К лицу белому, румяному.
Русы кудри по плечам лежат,
По плечам Александра Яковлевича;
Брови черны, что у соболя,
Очи ясны, что у сокола ... [7, с. 346].*

Свадебная игра включала ситуацию, когда адресат песни не мог отблагодарить поющих за величание, в этом случае звучали тексты противоположного содержания – корильные. Сниженная лексика, рисующая негативные образы, определила художествен-

ный мир данного рода произведений. Участники обряда пытались избегать таких моментов, что объясняется не только желанием не дать повод для насмешек окружающих, но и стремлением обезопасить себя от негативной силы слова. Со временем магическая функция обряда стала ослабевать, уступая место игровой (эстетической).

Расшатывание религиозной основы обрядов (как семейных, так и календарных), современные реалии жизни привели к их разрушению. Записи второй половины XX века фиксируют остаточные формы региональных народных традиций, поэтому есть основание считать, что эстетическая функция фольклора, его художественная основа способствовали консервации отдельных словесных форм народной культуры. Для исполнителя привлекательной оставалась поэтическая сторона произведения, его развлекательная сущность. Показателен в этом отношении детский фольклор: не столько поэзия материнства – колыбельные песни, прибаутки и потешки, – сколько произведения, создаваемые детьми. Надо признать его современное живое бытование. Игровое, образное мышление детей побуждает к творческому акту, способствуя сохранности, например, считалок, дразнилок. Новации наблюдаются в содержании жанра, в то время как форма и сфера бытования (детская среда) остаются неизменными.

История народной словесности дает примеры возможного изменения утилитарной функции жанра. Так загадки из области обряда, тайного языка взрослых переместились в детский фольклор, получили новую для жанра направленность – игровую, развлекательную. Расширилась и область их применения: загадки, развивая образное мышление ребенка, были и остаются своеобразным средством народной педагогики. Содержание загадок строилось на поэтизации предметного мира; установка на поиск образа говорит о том, что в природе данного жанра заложена технология творчества, в которую погружался ребенок.

Данный процесс характерен для народной лирики, природа песенного жанра указывает на его художественные свойства, где утилитарная функция сводилась к эстетизации переживаемого чувства. Классификация народных необрядовых песен (любовные, семейные, ямщицкие, чумацкие, разбойничьи, тюремные и пр.) дает многообразие тем и образов-переживаний. Песенный жанр развивал субъективную основу фольклора: передача личного чувства формировала новую родовую стихию устной словесности, нацеленную на раскрытие внутреннего мира исполнителя.

Стремление к поэтизации окружающего мира наблюдается во всех жанрах народного творчества. Устная словесность постепенно обретала новые для себя функции, характерные для художественной литературы (воспитательная, гедонистическая, развивающая, познавательная, трансляционная и пр.): текст начинал служить развлечению и авторскому (исполнительскому) самовыражению. В первую очередь это коснулось внеобрядовых жанров (былин, сказок, баллад и пр.), нацеленных на передачу в образной форме конкретной идеи. Процесс рассказа и его продукт были подчинены художественным задачам, следовательно, утилитарная функция сводилась к творческому акту, демонстрировала новые возможности устного текста.

Народный рассказчик стремился доставить слушателю удовольствие, развлечь его; предлагаемая информация часто служила воспитательным целям. Каждая функция имеет конкретную жанровую реализацию: например, воспитывать можно патриотизм (былина), чувство справедливости и способность противостояния жизненным неудачам (сказка), сострадание к обиженному (баллада), уважительное отношение к истории своего края (предание) и пр.

Жанры народной словесности фиксируют свою область знаний о мире и способы ее отражения. Так, историзм выступает главным свойством исторических песен, вносит в условный сюжет реалистическую окраску, главные герои данных произведений – известные для русской культуры исторические деятели. Предмет изображения друго-

го жанра – русской народной баллады – частная жизнь человека. В отличие от лирической песни, внимание в ней фокусируется на трагическом случае, преступлении. Рассказанная история предостерегает слушателя от возможных ошибок. В балладах «нового типа» может содержаться открытое назидание:

*Вот вам, девушки, наука,
Как в лесок ходить,
А еще наука
Городских любить* [8, с. 97].

В целом народное творчество дает пример скрытого дидактизма, идейно-художественного подтекста, к чему постепенно будет идти художественная литература. Только в пословичном жанре поучительный элемент выступает главным свойством, определяющим его функциональную направленность и поэтику в целом.

В функциональном отношении универсальной словесной формой представляется сказка. Данный жанр, выступая предтечей малых форм литературной прозы, воплощает самые разные функции художественного произведения. Линейная композиция сказки дает пример постоянных элементов сюжета, раскрывающих идейно-художественную основу произведения. Воспитательный посыл сказки ненавязчив, представлен занимательной ситуацией, вследствие чего данная фольклорная форма по-прежнему привлекательна для слушателя. Развлекательная направленность жанра дала толчок для творческого поиска, воплотившегося в традиционной образной системе, в языке, создающем особую сказочную обрядность.

Дошедшие до нас устные народные произведения утратили свои первичные утилитарные функции и воспринимаются сегодня как явление словесного искусства, поэтому эстетическая функция фольклора выступает художественной категорией и средством консервации жанра, его культурной востребованности.

Список литературы

1. Алиференко Е.И. Словесное сопровождение Саратовского свадебного обряда: учебное пособие к практическому занятию по устному народному творчеству «Семейная обрядовая поэзия. Свадьба». Балашов, 2006.
2. Аникин В.П. Русский фольклор: учебное пособие для филологических специальностей вузов. М., 1987.
3. Гиппиус Е.В. «Эй, ухнем». «Дубинушка». История песен. М., 1962.
4. Круглов Ю.Г. Русские свадебные песни: учебное пособие для педагогических институтов по специальности № 2101 «Русский язык и литература». М., 1978.
5. Соколов М.Е. Великорусские свадебные песни и причитания, записанные в Саратовской губернии. Саратов, 1898.
6. Соколов Ю.М. Русский фольклор. М., 1941.
7. Терещенко А.В. Гл. XVI. Свадьба в Саратовской губернии // Быт русского народа. СПб., 1848. Ч. 2. С. 288–372.
8. Фольклор Прихоперья. Весы: Альманах гуманитарных кафедр Балашовского института (филиала) Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. № 40. / сост. Е.И. Алиференко. Балашов, 2010.

* * *

1. Aliferenko E.I. Slovesnoe soprovozhdenie Saratovskogo svadebnogo obryada: uchebnoe posobie k prakticheskomu zanyatiyu po ustnomu narodnomu tvorchestvu «Semejnaya obryadovaya poeziya. Svad'ba». Balashov, 2006.
2. Anikin V.P. Russkij fol'klor: uchebnoe posobie dlya filologicheskikh special'nostej vuzov. M., 1987.
3. Gippius E.V. «Ej, uhnem». «Dubinushka». Istoriya pesen. M., 1962.

4. Kruglov Yu.G. Russkie svadebnye pesni: uchebnoe posobie dlya pedagogicheskikh institutov po special'nosti № 2101 «Russkij yazyk i literatura». M., 1978.
5. Sokolov M.E. Velikorusskie svadebnye pesni i prichitaniya, zapisannye v Saratovskoj gubernii. Saratov, 1898.
6. Sokolov Yu.M. Russkij fol'klor. M., 1941.
7. Tereshchenko A.V. Gl. XVI. Svad'ba v Saratovskoj gubernii // Byt russkogo naroda. SPb., 1848. Ch. 2. S. 288–372.
8. Fol'klor Prihoper'ya. Vesny: Al'manah gumanitarnyh kafedr Balashovskogo instituta (filiala) Saratovskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo. № 40. / sost. E.I. Aliferenko. Balashov, 2010.



Function as the genre-forming category of the traditional Russian folklore

The article deals with the functional basis of the traditional folklore genre. There are considered three leading functions, having influence on the creation of the genre system of the folk culture - utilitarian, magical and aesthetic. The author gives the examples of their reflection in the specific verbal forms. It is demonstrated that the artistic world of the verbal work and its poetics are developed under the influence of the functional focus of the text and world perception of its barrier.

Key words: *folk culture, folk genre, genre function.*

(Статья поступила в редакции 20.02.2024)

ЧЖАН ЮЙНО
Пекин, Китай

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ РОМАНА ЛЮ ЧЖЭНЬЮНЯ «ОДИН ДЕНЬ ЧТО ТРИ ОСЕНИ»

Исследуются переводческие стратегии слов-реалий в русском переводе романа Лю Чжэньюня «Один день что три осени» с точки зрения доместикации и форенизации. Анализируется роль перевода литературных произведений в межкультурной коммуникации в свете современной ситуации, связанной с переводом и распространением современных китайских романов в России.



Ключевые слова: *доместикация, форенизация, слова реалия, «Один день что три осени».*

Китайский писатель Лю Чжэньюнь родился в 1958 году в уезде Яньцинь города Синьсян провинции Хэнань. Он написал о своем родном городе серию романов, начинающихся со слова «один»: «Одно слово стоит тысячи», «Один день что три осени» и др. Эти романы являются продолжением китайской деревенской литературы начала XX века, которую использует Яньцинь в качестве фона для повествования о «мелочах» и «сплетнях» простых людей в их повседневной жизни.

Лю Чжэньюнь использует абсурдистский метод повествования в зарисовках духовного мира людей, их взаимоотношений друг с другом внутри семьи и за ее пределами. Во всем этом он опирается на мудрость сельских жителей.

Роман «Один день что три осени» сочетает светскую повседневность с фольклором. Уже в истории реального персонажа «Шестой Дядюшка» включается легенда о Хуа Эрняне из Яньцзиня. Создаются две сюжетные линии – легенда и реальная жизнь (светлая и темная), драмы которых объединяются в исполнении Чэнь Чанцзе, Интао и Ли Яньшэна. Театральное пространство в хэнаньской опере «Легенда о белой змейке» Чэнь Чанцзе, Интао и Ли Яньшэна интегрировано в жизни трех главных актеров, образуя интертекстуальное повествование, рассказывающее историю двух поколений людей в Яньцзине. Переплетение правды и вымысла создает уникальный деревенский мир, который параллелен реальному, одновременность существования воображаемого и настоящего создается с помощью волшебного оттенка произведения, пронизывающего данный текст деревенской литературы.

Существует два подхода к переводу, предложенные немецким лингвистом Шлейермахером в работе «О методе перевода». Ученый предлагает рассматривать переводы как источник теории доместикации и форенизации: «...один из них заключается в том, чтобы позволить автору как можно стабильно пребывать, направляя читателя к автору; другой – в том, чтобы позволить читателю как можно стабильно пребывать, направляя автора к читателю» [1, с. 37]. В первом случае речь идет о форенизации, а во втором – о доместикации. Исходя из этого, в 1995 году переводчик Лоуренс Венути сформулировал понятия доместикации и форенизации: «Метод доместикации, рассматриваемый с точки зрения этноцентризма, представляет собой то явление, когда иноязычный текст должен следовать культурным ценностям языка перевода и являться способом приближения автора к стране. Метод форенизации, объясняющийся с точки зрения отклонения от этноцентризма, обнаруживается, когда культурные ценности языка перевода подавляются, а иноязычный текст сохраняет его языковые и культурные различия, что выводит читателя за пределы страны» [2, с. 25]. Венути выступает за метод форенизации и критикует метод доместикации перевода, утверждая, что эти два понятия дихотомичны. Однако во втором издании книги «Невидимость переводчика» его взгляды изменились, и он предположил, что методы форенизации и доместикации могут сосуществовать. В последние годы переводчики, хотя и отдают предпочтение каждому из них, больше не выступают за выбор какой-то одной стратегии перевода, а скорее используют обе, дополняющие друг друга и способствующие успешной межкультурной коммуникации.

Русский перевод, выбранный для этой статьи, опубликован в 2022 году О.П. Родионовой, исследователем китайской литературы и литературным переводчиком. Родионова является доцентом Восточного факультета Санкт-Петербургского государственного университета, где занимается переводом и анализом современной китайской литературы. Все шесть произведений Лю Чжэньюня, изданные в настоящее время в России, переведены ею. В данной статье предполагается исследовать переводческий аспект слов-реалий в русском переводе романа Лю Чжэньюня «Один день что три осени» с точки зрения перевода доместикации и форенизации, а также проанализировать роль перевода литературных произведений в межкультурной коммуникации в свете современной ситуации, связанной с переводом и распространением современных китайских романов в России.

Слова-реалии и их классификация в книге «Один день что три осени». Профессор Ван Цзуолян, китайский переводчик, однажды сказал: «Что является самой большой трудностью в переводе? Это разница между двумя культурами. То, что само собой разумеется в одной культуре, должно быть объяснено с большими усилиями в другой» [3, с. 43]. Поскольку слова-реалии в системе языка способны наилучшим образом отражать культурную информацию, которую несет язык, и реагировать на социальную жизнь человека, выбор стратегии для их перевода играет ключевую роль в перево-

дном тексте. В частности, Лю Чжэньюнь в своих произведениях широко использует разговорные слова, хэнаньский диалект и диалоги с большим количеством персонажей, что делает количество и вес слов-реалий в его произведениях очень значительными.

Американский переводчик и теоретик перевода Евгения Найда делит культуру на пять категорий [6]: социальная, религиозная, лингвистическая, экологическая и материальная. Слова-реалии также делятся на пять типов соответственно:

- слова социальной культуры имеют самую широкую сферу применения, включая социальную систему, исторический фон и обычаи;
- религиозные культурные слова связаны с религией, верой и идеологией нации;
- слова лингвистической культуры – это слова, отражающие такие особенности определенного языка, как просторечия, пословицы, стихи, разговорные слова, диалекты и так далее в национальных языках;
- к словам экологической культуры относятся такие существительные, как географическое положение, климат, флора и фауна;
- слова материальной культуры обозначают уникальные материальные продукты различных культур.

Опираясь на теорию Евгения Найды, данная работа дополняет и исключает ее классификацию с учетом содержания текста и делит слова-реалии в русском переводе романа «Один день что три осени» на четыре категории: лингвокультурные слова-реалии, религиозно-культурные слова-реалии, мифологические и легендарные слова-реалии и социальные слова-реалии.

Анализ примеров переводческих стратегий для слов-реалий в книге «Один день что три осени»:

1. Религиозные реалии.

Пример 1. «Гадание». «Гадание» не относится к какой-либо религии, это простое народное поверье, возникшее на основе почитания призраков и природы древним китайским народом, которое до сих пор широко практикуется в сельской местности. Смысл заключается в том, чтобы узнать о будущей судьбе человека по дате рождения и наблюдениям за чертами его лица. Переводчик использовал стратегию доместикации, переводя это как «гадание по гороскопу». Несмотря на различие методов, этот термин не имеет глубокого смысла в тексте и не важен для сюжета, поэтому натурализованный перевод позволяет русскому читателю понять его значение быстро и без излишеств [5].

Пример 2. «Прямые эфиры». Это слово-реалия встречается в романе девять раз, относится к заклинаниям, произносимым гадалками для передачи сообщений друг другу, а также между живыми и мертвыми. Это один из методов, используемых в уникальной древнекитайской народной культуре гадания. Поскольку автор сам объясняет его значение в тексте, переводчику не нужно слишком много аннотировать его, и он использует переводческую стратегию форенизации, чтобы перевести его как «прямые эфиры», что является ясным и кратким.

Пример 3. «Мир иллюзий Великой пустоты». Термин «Тайсю» – это даосский термин, означающий царство небытия. Термин «Мир иллюзий Великой пустоты» происходит из китайской классики «Сон в Красной палате», где обозначены бессмертные, а также иллюзорные и таинственные места, воплощающие в себе происхождение мира и являющиеся в виде сна тем, кому суждено там оказаться. Автор использует это название для дома гадалателя Лао Дуна. Это, на самом деле, является намеком на то, что его гадания тоже похожи на царство пустоты, которое тоже реально только для тех, кому суждено там оказаться. Однако в переводе это значение оказывается «непереводимым». Переводчик выбрал стратегию перевода по принципу форенизации. Метод смыслового перевода интерпретирует термин как «мир иллюзий Великой пустоты», передавая его как «нереальную иллюзию», т.е. этой характеристики уже достаточно, чтобы иностранные

читатели поняли его смысл. В результате этого нет необходимости в разнообразных сносках для объяснения его цитирования из классики.

2. Лингвистические реалии.

Пример 1. «Лао Дун». «Лао + фамилия» – распространенная форма обращения в китайском языке, которая может использоваться как обращение от второго или от третьего лица. И тон здесь более непринужденный и интимный, чем при обращении к человеку по имени. В романе «Один день что три осени» этот тип названия используется для большого количества персонажей, что делает произведение более разговорным и близким к жизни людей. При переводе таких титулов переводчики единообразно используют стратегию форенизации, фонетический метод перевода. Все эти названия переводятся как «Лао Дун», «Лао Мун», «Лао Мэн» и так далее. Однако такой прямой фонетический перевод чреват недопониманием, поэтому русские читатели думают, что «Лао Дун» – это имя человека. И эта форма обращения настолько часто используется, что переводчику следует добавить примечания или приложения для ее объяснения идеологических и культурных особенности.

Пример 2. «Улица Дунцзе». «Улица Дунцзе» – очень распространенное название улицы в китайских городах. В Китае принято говорить «улица восток-запад», «дорога север-юг», то есть направление восток-запад называется «улица», а направление север-юг – «дорога». Однако Восточная улица не обязательно находится в восточной части города, и ссылка на то, что она называется «восточной», может быть любой, поэтому переводчик, если переведет ее как «восточная часть», то допустит ошибку. Предлагается применить стратегию форенизации перевода, использовать идеографические когнаты и фонетический метод перевода, тогда перевод «улица Дунцзе» будет более понятным.

Пример 3. «Табуретка от голода взперти не помрет». Это местная поговорка в китайской провинции Хэнань, означающая, что в семье есть только один холостяк, а также шутовское наименование холостяков. В данном случае Лао Бу описывает это, чтобы показать себя в самоуничижительной манере. Переводчик выбрал стратегию форенизации, переведя понятие как «табуретка от голода взперти не помрет». Это затруднит русскому читателю понимание смысла в условиях огромных культурных различий между Китаем и Россией, поэтому лучше выбрать такой метод смыслового перевода, как «в доме больше не о ком беспокоиться», то есть «в доме больше нет никого, о ком нужно заботиться», что ближе к оригинальному смыслу пословицы.

Пример 4. «Пэнькун». Это диалект Хэнаня, означающий увлеченную болтовню. Переводчик интерпретирует его как «рассказывать заливалки». Слово «заливалки» означает болтовню. Здесь применяется переводческая стратегия доместикации, где используются слова, не являющиеся общеупотребительными в языке перевода, с целью передать местную и небольшую сферу употребления слова «Пэнькун».

3. Мифологические и легендарные слова-реалии.

Пример 1. «Цилинь». «Цилинь» – мифический зверь в древнем Китае. Китайский фэн-шуй считает, что кири является символом всех хороших примет и может способствовать богатству, успокоению дома, удалению злых духов, улучшению жизни людей, поиску детей, продвижению литературы и т.д. Кири также часто изображается как средство передвижения мудрецов и мудрых людей с высокими моральными качествами. В данном случае в оригинальном тексте Чжао Тяньши описан верхом на цилине, что также свидетельствует о его статусе. Переводчик использует стратегию форенизации, применяя метод транслитерации с аннотацией, чтобы перевести его как «цилинь», а затем добавляет сноску: «Цилинь – мифическое животное в виде оленя, покрытого чешуей». В аннотации описываются внешние признаки единорога, но не объясняется его символика и не переводится культурный подтекст этого слова [5].

Пример 2. «Хуан Пицзы». Это альтернативное название ласки, которая в древнем Китае в просторечии была известна как Желтая Шкура. В древности с лаской было связано множество легенд и историй, в которых считалось, что ласка – это духовное существо как доброе, так и злое, которое может манипулировать духом людей и даже овладевать ими, заставляя совершать плохие поступки или благословляя их на мир и процветание. Таким образом, слово «Хуан Пицзы» имеет сильную китайскую мифологическую окраску и является репрезентативным словом-реалией. Вместо того, чтобы перевести данное слово научным названием «желтая ласка» (хорек) или объяснить его, переводчик использует недавно придуманное слово «желтомазенький», которое представляет собой форенизационную переводческую стратегию и творческий бунт, стремящийся достичь «божественного сходства» с языком оригинала.

Пример 3. «ЛэйГун». «ЛэйГун» – бог грома в древнекитайской мифологии. Его имя начиналось с классика «Чу Ць». С древних времен люди почитали Лэй Гуна и передавали множество историй о нем, особенно в династии Тан и Сун. Переводчик использует стратегию форенизации, а также метод транслитерации и аннотации, чтобы перевести его как «Лэйгун», добавляет в сноске следующее: «Китайский бог грома». Это кратко объясняет его личность и помогает читателям понять значение.

Пример 4. «Тянь Пэн Юаньшуай». «Тянь Пэн Юаньшуай» – одно из небесных божеств китайского даосизма, которое имеет высокий статус в китайском фольклоре и даосской мифологии. В то же время Тянь Пэн Юаньшуай – Бог, отвечающий за моряков Небесной реки в китайской классике «Путешествие на Запад», который был низвергнут в бренный мир за то, что дразнил Чанъэ вином на Персиковом банкете, и по ошибке ревоплотился в свинной зародыш, став свиньей. Позже Танский монах дал ему имя «Восемь заповедей». Авторское название ресторана, где готовят свиные ноги, также основано на этой аллюзии. Переводчик принял старый русский перевод слова «Маршал Тяньпэн», но добавил к нему сноску: «Один из небесных маршалов, который позже был изгнан Нефритовым императором на землю в облике уродливого мужчины со свинной головой, также известен как Чжу Бацзе – герой романа У Чэньэня «Путешествие на Запад» (XVI в.). Цитаты из классики – один из самых распространенных приемов, используемых китайцами при наименовании вещей, что свидетельствует об их уникальной эстетике. В результате этого переводчик объясняет связь между Тянь Пэн Юаньшуай и свиньей, чтобы читатели могли понять происхождение и изобретательность названия ресторана, а затем почувствовать китайский культурный колорит романа «Один день что три осень» как произведения деревенской литературы.

4. Социокультурные слова.

Пример 1. «Цзюээр». «Цзюээр» – это почетный титул для актеров, обладающих высокими навыками пения, чтения, исполнения и игры в оперной индустрии, а позже он стал распространяться и на тех, кто был выдающимся во всех сферах жизни. В романе данный титул приобретает свое первоначальное значение, то есть «высококвалифицированные оперные актеры». Переводчик здесь использует способ смыслового перевода и дает сочетание «местная знаменитость», так как в оригинале больше одного слоя значения «знаменитый», в тексте роли играют местные знаменитости, поэтому в переводе и оригинале нет смыслового несоответствия.

Пример 2. «Зеленый поезд». Понятие «зеленый поезд» относится к скоростным поездам 25 В и более ранним, которые назывались так из-за их зеленого цвета. Для китайцев зеленый поезд – это символ эпохи и микрокосмос жизни людей, в котором заключены страсть к жизни и глубокие чувства к китайской земле. Упоминание зеленого поезда мгновенно приближает читателя к роману и усиливает его ощущение реальности. Таким образом, этот термин является культурно-нагруженным словом, наполненным чувствами людей. Переводчик выбрал переводческую стратегию форенизации и интерпре-

тировал его как «старый зелененький поезд». В переводе прилагательного используется уменьшительно-ласкательная форма «зелененький», которая успешно передает русским читателям любовь китайцев к зеленым поездам.

Влияние литературного перевода на межкультурную коммуникацию. В эпоху глобализации статус культуры возрос как никогда. Будучи близкими партнерами, Китай и Россия также активно содействуют дружественным межкультурным обменам между собой. Литературные произведения могут отражать идеологию страны и условия жизни людей, а также являются носителями национальной культуры. В результате этого в межкультурной коммуникации перевод и распространение литературных произведений играют важнейшую роль.

В последние годы продолжает расти интерес российских ученых к современной китайской литературе и произведениям многих ведущих китайских писателей, таких как Мо Янь, Юй Хуа, Би Фэйной, Чи Цзыцзянь, Цао Вэньсюань, Фэн Цзицай, Лю Чжэньюнь и других, которые были переведены в России. Российские читатели начинают знакомиться с современной китайской литературой. Распространение в России китайских литературных произведений стало главной проблемой для переводчиков [7].

Если взять в качестве примера перевод романов Лю Чжэньюня в России, то шесть его произведений – «Я не Пань Цзиньянь», «Мобильник», «Меня зовут Лю Юэцинь», «Одно слово стоит тысячи», «Дети стадной эпохи» и «Один день что три осени» – были переведены одним и тем же переводчиком – Родионовой. В своих переводах она максимально сохраняет культурные коннотации слов-реалий, выбирает переводческую стратегию доместикации и форенизации, использует такие способы перевода, как транслитерация, транслитерация с комментариями, прямой перевод, прямой перевод с комментариями и т.д., Это помогает максимально сохранить языковые особенности и выражения исходного языка и представить самобытную культуру Хэнань русскому читателю. Тем не менее, в силу присущих двум странам различий в образе мышления, историческом прошлом и идеологии феномен культурных лакун неизбежно создает определенные препятствия для художественного перевода. Переводческая стратегия форенизации позволяет читателю судить о значениях слов-реалий в зависимости от контекста в процессе чтения, тем самым заполняя некоторые культурные пробелы. Однако в произведениях, особенно в деревенских романах Лю Чжэньюня с местными особенностями, неизбежно встречаются «непереводимые» части. Чтобы уменьшить препятствия для чтения, необходимо дополнить их переводом доместикации.

Родионова переводит произведения Лю Чжэньюня с 2015 года (один перевод опубликовала в 2015 году, два – в 2016-м и три – в 2017-м), переводя в России представительные и значимые произведения Лю Чжэньюня. Далее занимается переводом и изданием его произведения 2017 года («Дети стадной эпохи»). В 2019 году переводит его новый роман, а в 2022 году – «Один день что три осени».

Благодаря своевременности перевода и высокой частоте публикаций романы Лю Чжэньюня получили широкую известность и внимание в России. Уже два года подряд писатель входит в лонг-лист литературной премии «Ясная Поляна». Как видно, скорость перевода и публикации также является одним из факторов, влияющих на межкультурную коммуникацию посредством литературных произведений в переводе современной литературы.

Таким образом, в русском переводе «Один день что три осени» Родионова выбрала переводческую стратегию, в которой основное внимание уделяется форенизации и доместикации, выступающей как дополнение, с целью максимального сохранения обычаев китайской местной культуры, которые показаны Лю Чжэньюнем, чтобы русские читатели могли интуитивно понять культуру провинции Хэнань и оценить уникальное очарование китайской земли и сельской местности.

Перевод и распространение современной китайской литературы в России способствует эмоциональному обмену и культурной идентичности между народами двух стран. Представленная в данной литературе широкая картина китайского общества, которую читают, понимают, оценивают и изучают жители Китая и России, может способствовать наведению мостов взаимного общения и углубленного взаимопонимания между их народами, помочь россиянам понять приверженность и изменения в кодексе поведения и ценностях китайского народа, а также вникнуть в особенности политики, экономики, общества и других аспектов жизни. Помимо этого, подобное взаимодействие поможет создать трехмерное и всеобъемлющее пространство культурного воображения для формирования общего образа Китая, способствуя взаимной оценке цивилизации и взаимопониманию между людьми, расширению социальной базы для гражданского взаимодействия между двумя странами. Кроме того, среди важных звеньев китайско-российских отношений «литературная дипломатия» рассматривается как важный инструмент, имеющий большое значение для дальнейшей консолидации и укрепления доверия и сотрудничества между двумя сторонами.

Список литературы:

1. Ван Солян. Перевод: Размышления и пробные ручки. Пекин, 1989.
2. Венути Лоуренс. Невидимость переводчика: история перевода. Лондон и Нью-Йорк, 1995.
3. Лоуренс Венути. Читатель переводческих исследований. // Лондон и Нью-Йорк, 2000.
4. Лю Чжыюнь. День Три Осени. Гуанчжоу, 2021.
5. Лю Чжэньюнь. Один день что три осень. СПб., 2022.
6. Нида Евгений. Лингвистика и этнология в проблемах перевода. // Слово. 1945. № 2. Т. 1. С. 194–208.
7. Юань Сяонин. Переосмысление перевода натурализации и отчуждения и изменение представлений Венути по вопросам натурализации и отчуждения // Журнал Юго-Восточного университета (издание по философским и социальным наукам). 2010. № 12(04). С. 84–88.

* * *

1. Van Solyan. Pervod: Razmyshleniya i probnye ruchki. Pekin, 1989.
2. Venuti Lourens. Nevidimost' perezodchika: istoriya perezoda. London i N'yu-Jork, 1995.
3. Lourens Venuti. Chitatel' perezodcheskih issledovaniy. // London i N'yu-Jork, 2000.
4. Lyu Chzhyyun'. Den' Tri Oseni. Guanchzhou, 2021.
5. Lyu Chzhen'yun'. Odin den' chto tri osen'. SPb., 2022.
6. Nida Evgenij. Lingvistika i etnologiya v problemah perezoda. // Slovo. 1945. № 2. T. 1. S. 194–208.
7. Yuan' Syaonin. Pereosmyslenie perezoda naturalizacii i otchuzhdeniya i izmenenie predstavlenij Venuti po voprosam naturalizacii i otchuzhdeniya // Zhurnal Yugo-Vostochnogo universiteta (izdanie po filosofskim i social'nym naukam). 2010. № 12(04). S. 84–88.



Application of translation strategies in the Russian translation of Liu Zhenyun's novel "One Day is Three Autumns"

The article deals with the translation strategies of culturally loaded-word in the Russian translation of the novel "One Day is Three Autumns" by Liu Zhenyun from the perspective of domestication and foreignization. There is analyzed the role of the translation of literary works in cross-cultural communication in the context of the current situation, associated with the translation and spread of contemporary Chinese novels in Russia.

Key words: *domestication, foreignization, culturally loaded-word, "One Day Three Autumns".*

(Статья поступила в редакцию 19.02.2024)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Авадэни
Юлия Ивановна* – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики, логистики и управления качеством, Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет. E-mail: avadeniyulia@yandex.ru
- Аетдинова
Расуля Рифкатовна* – кандидат педагогических наук, доцент, Набережночелнинский институт Казанского федерального университета
- Алиференко
Елена Ивановна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических дисциплин, Балашовский институт (филиал) Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. E-mail: alensof@yandex.ru
- Бадулин
Дмитрий Евгеньевич* – аспирант, Курский государственный университет. E-mail: badulindmitri@yandex.ru
- Воробьев
Александр Евгеньевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и практики перевода английского языка, Московский государственный лингвистический университет. E-mail: alexresurs@mail.ru
- Гао Шэнхан* – преподаватель, Юго-Западный университет, г. Чунцин, КНР. E-mail: g921571415@gmail.com
- Жаравина
Лариса Владимировна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zharavinal@mail.ru
- Зотов
Михаил Владимирович* – аспирант, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова. E-mail: october@bk.ru
- Игнатьев
Артем Евгеньевич* – старший преподаватель кафедры теоретической и инклюзивной педагогики, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова. E-mail: aignatev@ieml.ru
- Кооль
Ольга Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков. E-mail: o.a.kool@mail.ru
- Кочарян
Светлана Аршаковна* – аспирант, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. E-mail: Kocharyan.1996@inbox.ru
- Круцкий
Виктор Михайлович* – аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: krutskiy15@mail.ru
- Латышев
Денис Валентинович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: dvlatyshhev@yandex.ru
- Лукина
Светлана Леонидовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и профессиональной коммуникации, Воронежский государственный университет. E-mail: s.l.lukina@mail.ru

- Махонина
Анна Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и профессиональной коммуникации, Воронежский государственный университет. E-mail: annuyta@mail.ru
- Муллинова
Татьяна Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков. E-mail: t.a.mullinova@mail.ru
- Орлова
Елена Александровна* – старший преподаватель кафедры русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы, Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова. E-mail: elena.orlova08@yandex.ru
- Осит
Вероника Александровна* – старший преподаватель кафедры инженерной педагогики, Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет. E-mail: nika-995@yandex.ru
- Рябова
Екатерина Владимировна* – старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет им. Абая. E-mail: ekrina22@gmail.com
- Сагитдинова
Танзиля Камилевна* – старший преподаватель, Поволжский государственный университет физической культуры спорта и туризма. E-mail: a_tanzilya@mail.ru
- Столярчук
Людмила Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: lisgender-vspu@mail.ru
- Финогеева
Татьяна Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий производства и профессионального образования, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: finogeevat@list.ru
- Фролко
Марина Сергеевна* – старший преподаватель кафедры менеджмента и экономики спортивной индустрии им. В.В. Кузина, Российский университет спорта «Государственный Центральный Ордена Ленина Институт Физической Культуры». E-mail: marinafs13@yandex.ru
- Хайруллина
Динара Дилшатовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: dinara0406@mail.ru
- Химиченко
Анастасия Николаевна* – аспирант, Институт стратегии развития образования, г. Москва. E-mail: sukhanova.anastasya@mail.ru
- Чжан Юйно* – магистр, Второй Пекинский университет Иностраных языков / Санкт-Петербургский Государственный Университет



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Vorobyev* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Translation Studies and Practice of Translation of English Language, Moscow State Linguistic University, E-mail: alexresurs@mail.ru
- Anastasiya Khimichenko* – Post Graduate Student, Institute for Strategies for the Development of Education, Institute of Education Development Strategy, Moscow, E-mail: sukhanova.anastasya@mail.ru
- Anna Mahonina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Translation and Professional Communication, Voronezh State University, E-mail: annuyta@mail.ru
- Artem Ignatyev* – Senior Lecturer, Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy, Kazan Innovative University named after V.G.Timiryasov, E-mail: aignatev@ieml.ru
- Denis Latyshev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: dvlatshev@yandex.ru
- Dinara Khayrullina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University, E-mail: dinara0406@mail.ru
- Dmitriy Badulin* – Post Graduate Student, Kursk State University, E-mail: badulindmitri@yandex.ru
- Ekaterina Ryabova* – Senior Lecturer, Abay Kazakh National Pedagogical University, E-mail: ekrina22@gmail.com
- Elena Aliferenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philological Disciplines, Balashov Institute of Saratov State University, E-mail: alensof@yandex.ru
- Elena Orlova* – Senior Lecturer, Department of Russian Language and General Language Studies, Russian and Foreign Literature, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, E-mail: elena.orlova08@yandex.ru
- Gao Shenghang* – Lecturer, Southwest University (Chongqing, China), E-mail: g921571415@gmail.com
- Larisa Zharavina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zharavinal@mail.ru
- Lyudmila Stolyarchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: lisingender-vspu@mail.ru
- Marina Frolko* – Senior Lecturer, Department of Management and Economics of the Sports Industry named after V.V. Kuzin, The Russian University of Sport “GTSOLIFK”, E-mail: marinafs13@yandex.ru

- Mikhail Zotov* – Post Graduate Student, Kazan Innovative University named after V.G.Timiryasov, E-mail: october@bk.ru
- Olga Kool* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov, E-mail: o.a.kool@mail.ru
- Rasulya Aetdinova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University
- Svetlana Kocharyan* – Post Graduate Student, Ryazan State University named for S. Yesenin, E-mail: Kocharyan.1996@inbox.ru
- Svetlana Lukina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Translation and Professional Communication, Voronezh State University, E-mail: s.l.lukina@mail.ru
- Tanzilya Sagitdinova* – Senior Lecturer, Volga Region State University of Physical Culture, Sport and Tourism, E-mail: a_tanzilya@mail.ru
- Tatyana Finogeeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Manufacturing Process and Professional Education, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: finogeevat@list.ru
- Tatyana Mullinova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov, E-mail: t.a.mullinova@mail.ru
- Veronika Osit* – Senior Lecturer, Department of Engineering Pedagogy, the Siberian State Automobile and Highway University. E-mail: nika-995@yandex.ru
- Victor Krutskiy* – Post Graduate Student, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: krutskiy15@mail.ru
- Yuliya Avadeni* – PhD (Economics), Associate Professor, Department of Economics, Logistics and Quality Management, the Siberian State Automobile and Highway University. E-mail: avadeniyulia@yandex.ru
- Zhang Yunuo* – Master's Student, Department of Europe, Second Peking University of Foreign Languages/ Beijing International Studies University (BISU), Department of Journalism, St. Petersburg State University



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Н.К. Сергеев, академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

О.А. Дмитриева, д-р филол. наук, проф.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

А.Е. Жумабаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.О. Зинченко, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

С.В. Куликова, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

С.Г. Новиков, д-р пед. наук, проф.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

Inna Bessarabova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor

Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Olga Dmitrieva, Advanced PhD (Philology), Professor

Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor

Aziya Zhumabaeva, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Victoriya Zinchenko, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Alexander Korotkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

Svetlana Kulikova, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

Sergey Novikov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

Aleksey Sergeev, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Vladislav Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

Tatyana Smykovskaya, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor

Victor Tarantey, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Belarus, Grodno)

Alla Tryapitsyna, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)

Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)

Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

MEMBERSHIP OF SCIENTIFIC AND EDITORIAL STAFF

Alexander Korotkov, Chairman of the Council, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Nikolay Sergeev, Chief Editor, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Employee of the System of Higher Education of the Russian Federation

Elena Sakharchuk, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Philology), Professor

Maksim Velikanov, Assistant Editor of Editorial Staff